

inleiding door Maarten Tamsma van het symposium “bericht aan een nieuwe generatie”, op 30 juni 2007 te Arnhem.

Beste mensen,

Hartelijk welkom allemaal.

Het zal jullie niet vaak gebeuren dat je op een vrije zaterdag helemaal naar Arnhem komt om een symposium bij te wonen waarvan je niet eens weet wat er geboden wordt. Los van de verlokking van een reünie van generatiegenoten koester ik dit toch als een gebaar van vertrouwen en hoop en verwacht dat jullie rond 3 uur niet teleurgesteld zijn in het aanbod van prominenten dat ik bereid gevonden heb om dit feestje inhoudelijk luister bij te zetten. Het aardige is dat ook ik niet weet wat ze gaan doen.

.....

1. de boekenkast van mijn vader

50 tot 60 meter boek en andere schriftelijke documentatie moest ik twee jaar geleden ruimen toen mijn vader overleed. In zijn specialiteiten was hij een erkend deskundige. Een halve eeuw verzamelwoede stond mij aan te staren toen hij dementerend de zeggenschap over zijn dagelijkse leven en dus ook zijn boekenkast aan mij overliet.

De door hem zorgvuldig geselecteerden, die één voor één keuze uit zijn schatkamer mochten maken, waren erg selectief of kwamen niet eens opdagen. Archieven bleken alleen op strenge voorwaarden bereid spul in te nemen. Zo ging uiteindelijk een container vol fraais naar de oud-papierverwerking. Mij achterlatend met de vraag wat er t.z.t. met mijn collectie gaat gebeuren.

Ik kom daar zo op terug.

2. Thema-verantwoording

Hoewel ik niet hoop dat de houdbaarheid van mijn vakdeskundigheid per vandaag ineens verstreken is, vond ik het toch aardig mijn vertrek als studieleider bij ArtEZ te gebruiken als markering van een formeel einde van een carrière in kunsteducatie, *beeldcultuur*.

Ik bedacht in eerste instantie een allitererend thema als: *Tamsma Tussen Toen en Toekomst*, maar besepte al spoedig de valkuil van deze platitude. Iedereen die afscheid neemt is immers scharnierpunt tussen dat wat hij heeft beleefd en dat waar hij mogelijk invloed heeft gehad op een volgende generatie.

Bovendien krijgen die terugblikken vaak iets nostalgisch en laat de oude rakker een indruk van misantropie achter: vroeger was alles beter.

(Tussen haakjes: dat is natuurlijk ook zo.)

Wie stelt dat de jaren zestig tot tachtig hoogtepunten waren van het Nederlandse voetbal kan dat onderbouwen met Europacups en successen op internationale toernooien. Men zal hem niet tegenspreken.

Wie wil beweren dat de jaren zeventig en tachtig hoogtepunten waren van het Nederlandse beeldend onderwijs wordt vermoedelijk voor zwartkijker of fossiel uitgemaakt. Toch meen ik dat ook te kunnen aantonen.

Daarvan een thema maken voor een symposium als dit zou geen goede zaak zijn. Er moet vooruitgekeken worden. De nieuwe generatie heeft recht op perspectief en wil in dat kader misschien best wat stimulerende raadgevingen aanhoren.

Rita Vuijk zei eens (ik citeer slordig): “zij die geen vertrouwen hebben in de toekomst zouden geen pedagogische taak mogen vervullen”.

Vandaar het thema: ***bericht aan een nieuwe generatie***.

Vandaar ook de uitnodiging aan die nieuwe generatie, ook van andere opleidingen, om dit aan te horen. Fijn dat jullie zijn gekomen.

3. De boekenkast van Maarten

Zo'n boekenkast als die van mijn vader is de weerslag van een heel werkzaam leven, en wat daaraan voorafging. De mijne niet veel anders. Geen 50 meter, maar toch wel 20 of zo.

Gevuld met o.a. vakliteratuur die ik zelf bijeenscharrelde. Zaken die iemand die zijn vak bijhoudt, ook een ruime periferie daaromheen, zoal aanschaft.

Daarnaast was ik in de gelukkige omstandigheid dat oudere collega's die hun eigen kast opruimden vaak aan mij dachten.

Hans van Dokkum, een suikeroom en NVTO-bestuurslid in de jaren na de oorlog, liet mij zijn hele collectie na: bijna alles wat je aan voetnoten uit de periode 1920 tot 1960 kunt bedenken.

Later kreeg ik de H9-collectie van Van Koppenhagen, o.a. tien mappen met honderden kindertekeningen uit 1936-39 die toen in den Haag circuleerden als discussiemateriaal voor een nieuwe didactiek. Ik gebruikte die mappen hier op de opleiding bij mijn colleges vakinformatie. Straks zijn ze onderdeel van mijn nalatenschap en vragen mijn zonen zich af wat ze er mee moeten als ze mijn kasten opruimen. Een van die mappen ligt hier.

Ik nodig iedereen van *onder de 40* uit aan het eind van deze sessie er een blad uit te nemen. Plastic zakken om ze in te doen leg ik er bij. Laat het een gebaar zijn aan de hier aanwezige jonge generatie om te tonen dat ze deel uitmaken van een lange traditie van collegiaal overleg.

Van Koppenhagen zal het goed gevonden hebben dat een van die mappen om die reden wordt onttakelt en over het land wordt verspreid. Ik herhaal: alleen een blad voor aanwezigen *onder de 40* !! De marge van wat een jonge generatie zou moeten zijn heb ik dan toch al aardig ruim genomen.

De weduwe van Ab Boerma schonk mij de vakbibliotheek van haar man.

Later kwam de collectie van Willem Beerman, die een halve generatie op mij voorloopt en alles compleet leek te hebben van 1950 tot toen hij er mee ophield.

Ik heb het nog niet over de complete NVTO-archieven tussen 1981 en 1995 en die van de wijlen Federatie BVO.

Kort geleden vroeg een hier aanwezige collega, die net iets eerder dan ik met pensioen ging, of ik niet wat van zijn spullen wilde hebben.

Ik heb voor het eerst "nee" gezegd. Denkend aan de boekenkast van mijn vader. Bovendien dikke kans dat ik veel dubbel zou binnenhalen.

Laat mijn boekenkast dus een metafoor zijn voor de jaren dat ik mij professioneel geroerd heb en de generaties daarvoor. Van 1920 tot heden een vrij compleet overzicht van wat ons vakgebied te bieden heeft.

Wat moeten mijn zonen er meer als ze mijn erfgoed niet kunnen slijten aan belangstellende vakgenoten?

Kort resumé van *highlights* waar ik zelf getuige van ben geweest lijkt een passende start van deze middag. Een aanmoediging aan de jongere generatie de dingen op te pakken en daar niet mee te wachten totdat mijn leeftijdgenoten en hun voorgangers dementerend achter een rolator drementelen. Vandaag misschien wel jullie laatste kans om dragers van een stuk vakverleden hier *life* in hun grijze kuif te pikken en je voordeel er mee te doen.

1968: mijn eerste jaarvergadering van de NVTO

De eerste keer dat ik met het collectief van de kunstcollega's (dat heette toen gewoon Tekenleraren) in aanraking kwam was een NVTO-jaarvergadering in het toenmalige gebouw van Kunsten en wetenschappen, nu concertzaal van het Utrechtse conservatorium. 1968.

In mijn herinnering zeker 200 mensen. Ik was zelf nog student en door onze docent Ab Slot daarheen gestuurd om kennis te nemen van het wel en wee van de vereniging.

Later gevolgd door de vergaderingen in Esplanade. De dag van het tekenonderwijs. Discussies over wel of geen eindexamens. Lezing van Toon Gerritse. Gevoel van saamhorigheid, gebalde vuisten.

Zelf heb ik als NVTO-voorzitter nog aardig gevulde zalen mee mogen maken. Boymans van Beuningen, samen met de Federatiepartners in Delft en Arnhem. Vervolgens het vastlopen van de samenwerkingsplannen in Federatieverband met de AVDTEX en de VLH, gevolgd door het grote schisma van 1989. Twee Maandbladen, blokkerend collegiaal overleg.

Slecht voor het vak, slecht voor het werkveld.

1971-72: Amerika

In de gelukkige omstandigheid na de MO-B opleiding in Den Haag een aanvullende studiereis naar Amerika te mogen maken, en van de weinige landen waar ons vak (*art education*) op universitair niveau gegeven werd. Niet gehinderd door bescheidenheid schreef snotneus Tamsma (op verzoek van Johan Bolling overigens) reisbrieven voor het Maandblad en trok de nodige aandacht. Gevolg: werkzaamheden voor examencommissies en adviesorganen.

1974-75-76: Zienswijzer

Opnieuw door gelukkige omstandigheden in staat gesteld om het opleidings-studieboek te maken dat ik zelf zo gemist had. Een bloemlezing van visies op beeldende vorming, praktijklessen en kunstbeschouwing.

vanaf 1978: de eindexamenexperimenten

Jongeren beseffen nauwelijks welke waarde die voor onze vakken hebben gehad. Regionaal collegiaal overleg, de buitenwereld laten zien dat we examen-fähig, toetsbaar waren. Structuur aanbrengen in onze leerbaarheden.

vanaf 1981: diverse begrippenlijsten voor de examens

Door velen inmiddels vergeten dat daar de verankering van ons begrips-arsenaal heeft plaatsgevonden.

1981: INSEA wereldcongres Rotterdam.

Monumentale inspanning van velen. Ik deed samen met Harry van Merkwijk de Programmacommissie. Grote stimulans voor en uitwerking op de inhoud van onze vakken in de jaren die volgden.

Vanaf 1981: start jaarlijkse bijeenkomst vakdidactici, later uitmondend in het "informeel inhoudelijk overleg".

Vanaf 1982 voorzitter NVTO, later ook eindredacteur van het Maandblad. Bijna twee decennia lang voelde ik me als verpleegkundige op de *intensive-care* van de Nederlandse beeldende vorming.

1984: 100-jaar tekenonderwijs.

Tentoonstelling, manifestaties en publicaties

1992: Anglo/Dutch Conference in Arnhem

vanaf 1992: ARTI

Oorspronkelijk begonnen als het eerste Europees kunstgeschiedenisboek voor voortgezet onderwijs, later uitgegroeid tot een geïntegreerde Nederlandse methode.

vanaf 1994 tot 2006: didactische cursus KuO-docenten. Door weinigen opgemerkt, maar een stimulans voor het opkrikken van de didactische bewustwording van docenten in het Kunstonderwijs.

2003: Waarom ... Daarom.

Notitie over de didactiek van beeldcultuur (Didactische Commissie NVTO)

Terugkijkend heb ik vanaf 1971 tot nu deel mogen uitmaken van een actieconglomeraat van tientallen collega's, velen daarvan gelukkig hier aanwezig, die het belang van het vak, in al zijn verscheidenheid, hebben uitgedragen, verdedigd en bewaakt. Ik ervaar de jaren 70 en 80 als hoogtepunt van die activiteiten en constateer met zorg een neergang in de laatste tien tot vijftien jaar. Ook omdat ik vind dat de dertigers en veertigers van nu het als collegiaal collectief laten afweten. Dat is geen opwekkende constatering.

Toch een misantropische toonzetting van een oude heer?

En nu?

Welke aantrekkelijke communicatiemogelijkheden de nieuwe generatie ook heeft, voor collegiaal contact, buiten misschien digischool en weblogs, lijkt geen plaats of motivatie meer te zijn. Op NVTO-vergaderingen zitten er meer mensen achter de bestuurstafel dan ervoor. En het aanwezige ledenbestand bestaat overwegend uit 50-plussers.

Hoeveel plezier heb ik niet beleefd aan de collegiale werkbesprekingen in 3E-verband, of de regiobijeenkomsten op mijn school in Velsen. Het was inderdaad zo dat ik ze direct of indirect vaak zelf aanzwengelde. Maar er was een systeem van regionale contactadressen, er werden bijeenkomsten gehouden. Nu is daar alleen nog de examenevaluatie van over.

Dat is niet goed.

Ik doe een dringende oproep aan de nieuwe generatie om steun en inspiratie te zoeken bij elkaar, je eigen vakvereniging de aandacht te geven die ze behoeft en daarmee het werk te laten doen dat nodig is. Vertegenwoordigende organen als SBKV of VVVO (hoeveel jongere collega's weten wat die afkortingen inhouden?) moeten meer zijn dan legitimeringsplekken waar het ministerie pro forma langs gaat om beleid te toetsen.

Het kan niet zo wezen dat de toekomstige variant van een bijeenkomst als dit symposium een gezamenlijke chat-partij op een community-site van digischool wordt. Elkaar fysiek ontmoeten, Netwerken, van mening verschillen, werkstukken bekijken is het hart van menselijke communicatie. De virtuele variant is effectief in vele gevallen, maar geen substituut voor studiedagen, symposia of jaarvergaderingen met je vakgenoten.

Misschien is het de verharding van het professioneel optreden, meer de status van werknemer/docent met uitgeschreven taakbelastingen en geformaliseerde verplichtingen, die jullie noopt tot een andere houding. Wij vergaderden vroeger gewoon in de avonduren of op zaterdag. Tijden dat je niet afhankelijk bent van toestemming van je schoolleider die voornamelijk oog heeft voor zijn 1040 uren-norm.

Laat dit het eerste advies van deze middag zijn aan de jonge generatie: organiseer jezelf in een collectief van vakgenoten en laat je inspireren door voorbeelden van *good practice*, los van het professionele aanbod van service-instituten. Los van de welwillendheid van schoolleiders.

studieduur en Masters

“Overigens ben ik van mening dat Carthago verwoest moet worden”.
Cato, 153 voor Christus

“Overigens ben ik van mening dat de gevalideerde en geaccrediteerde Master Kunsteducatie de volledige bevoegdheid voor de kunstvakdocent toegewezen moet krijgen”.
Tamsma, 2007 na Christus

Ik ben mijn loopbaan in Arnhem gestart met de afbouw van de vijfjarige opleiding met Atheneum voortraject als vereiste. Onder HBO-regiem gebracht werd dat vierjarig, met Havo als vooropleiding. Vrijwel onophoudelijk heeft het werkveld en de inspectie aangegeven dat dat te kort was. De roep om herstel van die vijfjarige opleiding werd een echo door de afgelopen twee decennia. Uiteindelijk is in de *Master Kunsteducatie* een uitweg gevonden. Een lange en bizarre route die ik recentelijk beschreef in een artikel over de Bachelor- en Mastermaterie.

Het eind van het liedje lijkt te zijn dat de echelons boven mij niet door willen pakken. De roep om het beoogde civiel effect aan het Master-diploma te geven lijkt te zijn verdamp, nadat de bekostiging van die Master was binnengehaald.

Voor HBO-bestuurders lijkt die bekostiging een interessanter fenomeen te zijn dan de kwaliteit van de docenten die zij aan het onderwijs leveren.

Hoezeer had ik mijn carrière graag afgesloten met de verheugende mededeling dat die vijfjarigheid was binnengehaald, en daarmee de ongewilde devaluerende *status aparte* van de kunstvakken was beëindigd. We zijn, met gymnastiek, het enige vakgebied dat volledig bevoegden docenten met een HBO-Bachelor (dus voor de buitenwereld eigenlijk een tweedegraads bevoegdheid) het veld in stuurt. Achtereenvolgens het KVDO (nota bene eigenaar van de gevalideerde opleidingsprofielen) en het SBKV deinsden zeer recentelijk terug voor een aanvraag de bedoelde consequenties in de vorm van aangepast bevoegdheden ook gestand te doen. *Bloody shame*, zeggen ze in het Engels.

Ditmaal dus niet een bewindspersoon of dwarsliggende ambtenaren, maar de branche zelf die niet doorpakt..

Ik ben daar zeer ongelukkig mee, vind het ook niet uit te leggen aan het werkveld. Tamsma als laatste luis in de pels is straks weg en niemand zal meer krachtig aan bel trekken, of het dubieuze verleden kunnen of willen oprakelen.

Ik kan het ook aan collega's niet uitleggen dat zelfs iemand zoals ik, in de voorhoede van de profielproblematiek, het zicht verloren heeft op wat er na de toekenning van de Masterbekostiging met de aanpassing van de bekwaamheidseisen is gebeurd. Oorverdovende stilte alom.

Daarom mijn tweede bericht aan de jonge generatie:

In de tamelijk besloten ruimte van deze kunst-familiaire bijeenkomst wil ik aan de nieuwe generatie kwijt dat ik hoop dat zij over tien of twintig jaar, als de gelegenheid zich nog eens voordoet deze gedevalueerde status van de kunstvakdocent op te krikken, als HBO-bestuurder of vakcollega manhaftig optreden dan mijn generatie.

de terugtrekkende overheid

In dit historisch verhaaltje past tenslotte ook nog aandacht voor de terugtrekkende overheid en de gevolgen ervan voor kunsteducatie.

Autonome scholen en instellingen nemen de regie in handen van de inhoudelijke processen van onze vakken. Dat is een geweldige paradigmaverschuiving.

Schoolleiders gaan zich bemoeien met inhoud. Management-issues krijgen prioriteit (denk aan brede inzetbaarheid, bekwaamheidscontrole, scholingstrajecten). Vakinhoudelijke kwaliteit wordt daaraan ondergeschikt gemaakt. Soms pakt het goed uit, meestal niet.

Derde bericht aan de jonge generatie: ben je bewust van die verandering en waak met collega's over je vakinhoud. Schoolleiders hebben daar per definitie geen verstand van, wel zeggenschap over. Zelfs de regie van jullie bekwaamheidseisen heeft de wetgever via de BIO aan hen overgelaten.

Ongelooflijk stom, maar de politiek is helaas zelden op slimme ideeën te betrappen.

Wees alert.

Na deze inleiding laat ik het woord aan mijn vijf gastsprekers waarvan tot op dit moment nog niet bekend is wie dat zijn. Ze kregen elk 10 minuten om iets pregnants/controversieels, maar toekomstgerichts te zeggen. Het thema is dus: **bericht aan de nieuwe generatie.**

Pleidooi voor stijlloosheid

Folkert Haanstra

30 juni 2007

Dames en heren, Beste Maarten,

De tijd dat het woord onderwijsvernieuwing tot blijde gezichten leidde is voorbij. Wie nu het woord 'nieuw' in verband brengt met leren of onderwijs kan rekenen op verdeelde reacties en een groot deel daarvan negatief.

We leren niet meer rekenen, niet meer spellen, we kennen ons verleden niet (maar dat wordt opgelost met het museum dat hier in Arnhem komt te staan), en we hebben onze topografische kennis ingeruild voor de Tom Tom. Anderzijds blijkt uit allerlei onderzoeken dat wij Nederlanders vergeleken met andere volkeren wel steeds gelukkiger zijn geworden. Hier is sprake van een causaal verband: we zijn bevrijd van het oude Bildungsideaal, we worden steeds dommer en daardoor ook steeds gelukkiger.

Maar zoals u weet laat ons parlement het hier niet bij zitten en is er nu een heus parlementair onderzoek gestart naar de recente onderwijsvernieuwingen en de rol van het nieuwe leren daarin. En dat riep bij mij de vraag op of we t.a.v. de vernieuwingen in de kunstvakken (of moet ik cultuureducatie zeggen) ook nog een parlementaire subcommissie aan het werk zouden moeten zetten.

In mijn verbeelding zag ik al hoe de getuige deskundige M. Tamsma, oud-docent beeldende vorming en oud-docentopleider de commissie op strenge toon zou toespreken over het falende onderwijsbeleid, daarbij tal van stukken overleggend met daarin nooit nagekomen afspraken, verbroken beloftes etc. Ik laat de verdere uitwerking van deze scène aan uw eigen verbeeldingskracht over en zal iets zeggen over de afgelopen vernieuwingen en waar het volgens mij in de toekomst naar toe zou moeten. En dat is een periode van stijlloosheid.

Vernieuwingen in een vakgebied kunnen het gevolg zijn van maatschappelijke ontwikkelingen (eerst culturele diversiteit en multiculturaliteit, nu cohesie en nationale identiteit, denk aan de culturele canon), ze kunnen het gevolg van algemene onderwijsveranderingen (vmbo, basisvorming, vernieuwde onderbouw, tweede fase) en tenslotte kunnen ze het gevolg zijn van veranderingen in de disciplines waar het vak of leergebied op stoelt, in ons geval de beeldende kunst en vormgeving. Ik kom daar op terug.

Zonder twijfel is van die drie veranderingsbronnen, de tweede, d.w.z. de algemene onderwijsvernieuwingen van de grootste invloed geweest op de veranderingen in de kunst vakken in de laatste decennia.

De basisvorming met de intrede van dans en drama naast de traditionele kunstvakken muziek en beeldend, de eindtermen discussies, maar vooral toch de tweede fase met de CKV vakken. Vakken die worden gekenmerkt door multidisciplinariteit en een steeds groter aandeel van theorie en van receptieve kunsteducatie.

Terwijl veel van de kritische discussie over de tweede fase zich nu toespitst op het Studiehuis is het goed om in herinnering te roepen dat veel kunstvakdocenten de studiehuisgedachte hebben verwelkomd, omdat die zo goed aansloot bij hun bestaande didactiek: eigen sturing door leerlingen, procesgericht en reflectiegericht. CKV1 kan men wel haast prototypisch voor de studiehuisgedachte noemen: levensechte ervaringen en eigen keuzes van de leerlingen staan centraal en worden vastgelegd en bereflecteerd in een dossier. En voor zover mij bekend wordt dat ervaringsgerichte door de meeste CKV docenten nog steeds onderschreven.

Maar de multidisciplinariteit en de uitbreiding van theorie zijn wel steeds omstreden geweest.

Nog niet zozeer bij CKV1, want dat was eigenlijk een extraatje in het algemeen verplichte deel voor de leerlingen. Hier stuit de parlementaire commissie niet op docenten die vinden dat ze hun vak of manier van lesgeven zijn kwijt geraakt, ze hebben er een vak bijgekregen en dat vak geven ze met meer of minder enthousiasme. Kritiek en frustraties zijn er wel, maar die betreffen vooral de voorwaarden (te weinig tijd en geld) niet zozeer de inhoud of didactische koers van het vak.

Nee, de discussies hebben zich veel meer toegespitst op kunstvakken nieuwe stijl: CKV2, 3 (straks Kunst algemeen en Kunst beeldende vormgeving) versus de kunstvakken oude stijl. Er is dus sprake van 'stijlverscheidenheid' bij de kunstvakken. Die is het gevolg van het halfslachtige beleid t.a.v. CKV2: het niet verplicht stellen als profielvak, het getreuzel t.a.v. de centrale examens en als uitvloeisel daarvan het laten voortbestaan van kunstvakken oude stijl. Hier ligt inderdaad een taakje voor de parlementaire subcommissie vernieuwing kunstvakken. Mede door dat OCW beleid kon CKV2/3 in de vernieuwde tweede fase veel makkelijker een profielkeuzevak worden i.p.v. een verplicht profielvak.

Heel dat getraineer is in de woorden van de vorige minister echter een uiting van bewust liberaal beleid: de minister achtte de stijlverscheidenheid principieel gewenst. Ze wilde scholen geen verplichting opleggen, maar aansluiten bij, en ik citeer: 'de eigen professionele keuzes van scholen en leraren.'

Dames en heren, dit is geen teken van liberaal beleid, dit is verdeel en heers politiek: laat deze onoverzichtelijke situatie, die bij geen enkel ander vakgebied getolereerd zou worden, maar voortbestaan. Want het naast elkaar bestaan van verschillende stijlen kunstvakken werkt de onzekerheid over de identiteit van die vakken in de hand en verzwakt hun positie. Het heeft zeer zeker hun aanspraak op de status van verplicht profielvak verzwakt.

Komend studiejaar gaat de vernieuwde tweede fase in en de situatie van stijlverscheidenheid is bestendig. We krijgen dus zeker vijf jaar de tijd om ons te bezinnen over de verdere toekomst van de kunstvakken in de tweede fase, want zo zijn de cycli in ons onderwijs..

De profielcommissies tweede fase die over die langere termijn moeten adviseren, stellen voor CKV in het algemeen verplichte deel uit te breiden, door het domein kennis te verdiepen. Wat betreft het profielkeuze vak stellen ze één kunstvak voor. Ik ondersteun dat pleidooi voor stijlloosheid in de kunstvakken.

Ik weet, het is tegen het zere been van een deel van u, die, om allerlei goede, maar ook minder goede redenen, wil vasthouden aan de kunstvakken oude stijl. Maar nogmaals het voortbestaan van huidige situatie is op den duur contraproductief, het

plaatst de docentenopleidingen muziek en beeldend voor een onmogelijke opgave en het discrimineert onze collega's van dans en theater.

We hebben dus zeker vijf jaar om aan een verbeterde versie van dat vak Kunst te werken. Met voldoende waarborgen voor diepgang in een discipline, maar ook voor ruimte voor multidisciplinariteit en interdisciplinariteit. Bij de discussie daarover zouden inhoudelijke ontwikkelingen in de kunsten en in de kunsttheorie de vernieuwende impulsen kunnen geven. Ik denk dat bijvoorbeeld multidisciplinariteit voortkomend uit ontwikkelingen in de kunsten zelf, doordat kunstenaars zich steeds minder van grenzen aan trekken, een veel natuurlijker en overtuigender onderbouwing is, dan een vanuit een algemeen opgelegd onderwijskundig principe van leergebieden en vakoverschrijding.

Ik denk terug aan het Insea Wereldcongres Rotterdam 1981, waar die vakinhoudelijk discussie zowel nationaal als internationaal centraal stond. Mooie tijden waren dat Maarten, en mooi om daar midden in gestaan te hebben. Maar waarom zouden die tijden niet terugkomen. De discussies in en over de beeldende kunsten zijn springlevend, nu die in en over de beeldende vorming weer. Het visie document van VLBV en NVTO is daarvoor een goed uitgangspunt

Ik dank u wel.

Leontine Broekhuizen en Janeke Wienk

bericht aan een nieuwe generatie (30 juni 2007)

Dialogo Leontine en Janeke

(L = Leontine; J = Janeke)

· L: Maarten vroeg ons om vandaag een bericht af te geven aan de volgende generatie. Dat verbaasde ons. Wij waren toch zélf die jonge, aanstormende generatie? Nee dus. Dat is voorbij. We zitten inmiddels 20 jaar in het vak. We zijn opgeschoven....

· J: Een half jaar lang zeiden we met wisselende intervallen: "We móeten dat bericht aan de volgende generatie beslist snel voorbereiden." Daarna: mailverkeer, een brainstormsessie, nog een brainstormsessie, voorstellen doen, praten, elkaar uithoren, visie op ons vak formuleren.

· L: We trokken veel samen op in ons werk, 20 jaar lang. Als hartsvriendinnen, veel te vieren, veel uit te wisselen. We kregen kinderen. Genoten van veel lekkere etentjes, vakanties, vriendinnenavondjes.

· J: En we werkten veel samen. We begonnen op twee naast elkaar gelegen scholen in Zutphen, als jonge tekendocentes. En we groeiden met elkaar mee. We schreven allebei een methode. Leontine voor het vak Beeldend, ik voor CKV. Leontine ontwikkelde examens. Ik maakte tvprogramma's.

En we deden samen een internationaliseringsproject, in Nederland Finland, Zweden en Hongarije. Samen met collega's onderzoek doen naar procesmatig werken en de beoordeling daarvan. We stapten ongeveer tegelijk over van onze middelbare school naar het HBO: om bij ArtEZ te gaan werken. En nog steeds bespreken we de dilemma's, over het wel of niet doen van nieuwe klussen, over de invulling van ons werk.

· L: We hebben vier berichten voor de volgende generatie.

Ons eerste bericht aan de volgende generatie is: zorg dat één van je beste vrienden of vriendinnen hetzelfde vak uitoefent als jij. En praat daarover op verjaardagsfeestjes, tijdens het koken, op vakantie, én op je werk.

· J: Samengevat: Vermeng privé en werk zo nadrukkelijk mogelijk!

· L: Maartens uitnodiging inspireerde ons nog verder. We gingen op onderzoek in het verleden! Gaan jullie even mee?

· J: Ik ben 17 jaar. Ik hou van alle kunsten evenveel. Ik kom van de middelbare school, en ik kies ik voor de docentenopleiding Tekenen. Het had net zo goed de studie Nederlands kunnen worden. Ik lees idioot veel. Ik vind de scheiding tussen de kunsten maar onhandig; en ik probeer Handvaardigheid én Tekenen tegelijkertijd te doen. Dat strandt roostertechisch al in het eerste jaar.

In het laatste jaar van de docentenopleiding loop ik stage bij de docentenopleiding Drama. Daar geef ik leuke lessen, samen met Bert van de Veerdonk. Ik projecteer een schilderij van Philip Guston; op de wand. Ik laat de dramastudenten het schilderij als het begin van een scène opvatten. Het worden verbluffende scènes, waarin het schilderij wordt omgezet in spel, beweging, geluid. De studenten weten de essentie te treffen. Ik weet nu, twintig jaar later: dat waren eigenlijk CKV-lessen. En ook nog eens een interdisciplinaire vorm van kunstbeschuwing. Dramastudenten een schilderij laten vertalen in essenties, daar kan geen CKV-kijkwijzer tegen op! Ze leren kijken naar compositie, kleur, betekenis. Zonder de liefde voor kunst te doden zoals kijkwijzer dat wel doet.

· L: Wat is nu goed tekenonderwijs? Dat houdt mij vanaf dag één erg bezig. Ik zoek naar mensen die daar richting aan geven.

Ik heb het geluk op een school te werken waar intensief wordt nagedacht en waar de dialectische didactiek wordt aangehangen. Ingewikkeld hoor. Wat ik in mijn lessen uitdraag, staat in geen verhouding met de beeldende ontwikkeling die ik zelf doormaak: die van het grote gebaar, het grote formaat, de hang naar het conceptuele en minimale rol van de waarneming. Dat heeft niks te maken met de schoolkunst die ik laat ontstaan. Ik vraag me af of dat goed is.

In Wageningen, op mijn volgende school, ben ik lange tijd de enige docent Tekenen. Ik kan mijn eigen koers varen. Niet dat ik die op dat moment zo duidelijk voor ogen heb. Het gaat meer

vanzelf, omdat er niemand is aan wie ik het kan vragen. En al gauw spoor ik leerlingen aan tot experiment, grote formaten, monotype, en een meer conceptuele benadering: wat wil je vertellen? Het type leerlingen in Wageningen is daar ook ontvankelijk voor: VPRO-kinderen.

· J: Op mijn school in Doetinchem is dat heel anders! Toch geef ik daar ook met veel plezier les en doe ik actief mee aan de kunstreizen die we organiseren. Daar wordt de kiem gelegd voor schrijven aan de methode de Verbeelding, voor CKV1.

Wat me bezighoudt: Wat maakt een ervaring tot een culturele ervaring? En nog een stapje verder: wat maakt een culturele ervaring tot een leerervaring? Dat leidt tot een dubbele pagina in De Verbeelding, met een recept voor dit proces. Het is voor mij de clou van het hele boek. Een ervaring wordt tot een culturele ervaring als er een ontmoeting plaatsvindt tussen toeschouwer en kunstwerk, met een evenredige vertegenwoordiging van beide. Dus: een leerling die zijn ervaring niet kan verbinden met het kunstwerk ("het zegt me niks, ik heb er niks aan beleefd") heeft wel een ervaring maar geen culturele ervaring.

En weer die stap verder: Een culturele ervaring wordt een leerervaring als de betrokkene deze benoemt, specifiek maakt, als hij of zij de waarneming onder woorden brengt, accenten aanbrengt, benoemt wat zichtbaar is in het werk. Dat maakt het tot een leerervaring.

You can't claim it, if you can't name it!

· L: Helemaal mee eens! Dat benoemen - zoals jij dat noemt - is in mijn ogen cruciaal bij het beeldend proces. Pas op de plaats, zou je ook kunnen zeggen, reflectie. Leerlingen laten kijken naar het eigen werk en dat van anderen en er woorden aan toekennen. Die momenten móet je als docent organiseren.

· J: Kijk! Dat soort dingen bespreken wij dus allemaal in onze vrije tijd...

· L: Loop nog even verder mee langs ons verleden. We zijn nog op mijn school in Wageningen. Het beeldend proces komt mijn lespraktijk binnen via het CPE van het VWO. Echt een verademing.

Door het beeldend onderzoek als doel te zien van het beeldend onderwijs en het dus ook te beoordelen kan ik elke leerling recht doen. Er ontstaat mooi en goed werk, waar leerlingen in het algemeen heel betrokken aan werken. Het succes komt door de procesmatige aanpak.

Soms zijn er ook dilemma's. Leerling Eric doet weken niets. Benen op de tafel. De laatste sessies van het CPE knipte hij letters uit. Hij maakt een woord dat hij onder elkaar plaatst. 'Bull shit' staat er. De geëngageerde kan het niet waarderen. Vanwege het ontbreken van een proces. Die discussies met zo'n geëngageerde, de evaluaties van de examens, de studiedagen: het levert me veel op: het denken over het vak.

· J: We begeven ons in die tijd in verschillende gebieden, uiteenlopende discussies, we moeten onze mening vormen, aanscherpen, preciseren in aanwezigheid van andere vakgenoten en deskundigen. Dat benoemen, het verwoorden van ideeën en standpunten levert ons veel op. Ons volgende bericht luidt dan ook: You can't claim it, if you can't name it!

· L: U ziet: Vermeng werk en privé en de berichten aan de volgende generatie spuiten eruit! Nu even over de interdisciplinariteit, Janeke. Daar zit nog wel een berichtje aan de volgende generatie in...

· J: Oh ja. Ik loop dus stage en zie hoe studenten vanuit het Reggio Emilia-concept tot een interdisciplinair werk willen komen op een multiculturele school. Het thema is: 'De Nacht'. Ze gaan monster kleien met de kinderen. Dat levert prachtig kleiwerk op. De week daarna geven de studenten Muziek muziekles vanuit het thema Nacht, en vervolgens zijn er bewegingslessen in de gymzaal. Hoewel er een overkoepelend thema is, voor alle lessen, ontstaat er geen interdisciplinair werk. Later bedenk ik: waarom hebben we de kinderen niet gevraagd of hun kleimonsters ook geluid maken, en bewegen, en of ze dat kunnen laten horen en aan ons kunnen voorstellen. Een gemiste kans!

Het ligt zo voor de hand. Het effect is zo evident. Waarom gebeurt het toch zo weinig? Misschien is de hokjesgeest nog te sterk. In het muziekhok mag je niet kleien, in het danshok mag je niet schilderen...

· L: Tja die interdisciplinariteit..... Ik hoorde laatst mensen voorzichtig beweren dat de beeldende vakken hun langste tijd gehad zouden hebben. Daar sta je dan: docent vakdidactiek Beeldend, voorzitter van de Nederlandse vereniging van beeldend onderwijs.

Hoe blijven we (beeldend) overeind in deze interdisciplinaire storm? Het stomste wat we kunnen doen, is alleen te mopperen dat we de verdieping missen en uren kwijtraken.

De vakverenigingen VLBV en NVTO zijn bezig een denktank samen te stellen die het denken over en het publiceren over het beeldend onderwijs een impuls moet gaan geven.

We zijn begonnen met een publicatie ter grootte van een A4 die in grote lijnen de kern van het vak beschrijft. Eigenlijk komt het dan hier op neer: het ontwikkelen van "beeldwijsheid" of "beeldbenul"

in een wereld die met beelden is gevuld.

Dus: onderzoek de waarde van ons vak. Maar zoek tegelijkertijd de samenwerking op met de andere kunst disciplines. Ik gun beeldend een belangrijke plek in een interdisciplinair onderwijs. Het zou wel eens een meerwaarde zou kunnen hebben.

· J: Zei je daarnet 'Meerwaarde?' Ik vraag me wel eens af waarom ik zo moe word van die vraag naar meerwaarde. 'Wie heeft dat eigenlijk bedacht, dat interdisciplinair werken?' Wat is interdisciplinair werken eigenlijk, wat houdt het in?'

En dan de hamvraag; 'Wat is de meerwaarde van interdisciplinair werken?' Waarin schuilt het surplus?'

De vraag om meerwaarde is op zichzelf al een gevolg van hokjesdenken. Er is een basispositie; een vakgebied. Dat vakgebied kent zichzelf een waarde toe, dat is het vertrekpunt. Een uitstapje in de buitenwereld wordt kritisch bekeken, en moet niet alleen een waarde hebben, maar ook een méérwaarde. Aantoonbaar en Meer, anders blijven we net zo goed thuis, toch?

Ik wil het liever over de waarde hebben van interdisciplinaire uitwisseling en onderwijs. Maar niet meer over de meerwaarde, dan ben ik al op het matje geroepen. Ik las een artikel over in invloed van computergames. Daar speelt hetzelfde: Wat is de meerwaarde van computerspelletjes ten opzichte van het lezen van een goed boek? (Steven Johnson Everything Bad is Good for You How Popular Culture is Making us Smarter). Stel dat games er al waren, en daarna werd het boek uitgevonden. Bekende argumenten zouden weer worden aangevoerd:

- boeken prikkelen de hersenen weinig

- boeken werken isolerend, geen complexe sociale relaties, maar stilletjes in een hoekje

- boeken volgen een lineair pad, er is geen beïnvloeding over uitwisseling mogelijk, geen actief, participierend proces, maar vorm van onderwerping.

Laten we de ontwikkeling om de kunstvakken op te knippen en disciplinair aan te bieden eens in dat licht bekijken...

Dus over meerwaarde gesproken: soms schuilt het probleem echt niet in het zoeken van een antwoord, maar in het stellen van de vraag.

· L: Samengevat in ons derde bericht aan de volgende generatie: Laten we het niet meer hebben over 'meerwaarde', en meer over de 'waarde' van onze vakken, apart en in samenhang

· J: Nu jij: weet je nog? Over visieontwikkeling en die gipsen voet...

· L: Ik geeft dus les in Wageningen en begeleid veel stagiairs. Ik verzucht regelmatig: laat mij nu maar didactiek geven, ik zal ze het wel even vertellen. Het blijkt veel weerbarstiger dan ik denk. Net als elk onderwijs. Je komt er niet met formats, voorwaarden, richtlijnen voor het opstellen van een opdracht. Studenten moeten hun eigen traject afleggen. Net zoals wij dat hebben gedaan. Dus ik zet een gipsen hand neer, en vraag de studenten om een opdracht te bedenken. Daar komt een hele reeks opdrachten uit. Natekenen, een affiche ontwerpen tegen kindermishandeling, de hand plaatsen in een vervreemdende omgeving.

Vervolgens laat ik de doelen van de opdracht vaststellen. Goed licht donker weergeven, voorstellingsvermogen prikkelen, enzovoort. Dan laat ik ze nog een slag maken: hoe past dit doel in een groter kader, wat is de vormende waarde ervan?

In de plenaire uitwisseling komt de hele geschiedenis van het beeldend onderwijs voorbij: van bewustwording van de selectieve waarneming, het uiten van gevoelens, tot maatschappelijk engagement aan toe.

· J: Ik voel weer een bericht aan de volgende generatie opkomen!

· L: Wacht nog even. Het is dus zo belangrijk dat studenten zich afvragen welke visie er achter de opdrachten en programma's schuilt die ze tegenkomen in de praktijk en die ze zelf ontwikkelen. Dat vind ik de grootste uitdaging van het opleiden van toekomstige docenten. Het lesboeren, de organisatie, de corveelijsten: het kan me eigenlijk allemaal gestolen worden. Het gaat mij om gedreven, inhoudelijke sterke docenten die weten wat ze nastreven met hun leerlingen (en die vanzelfsprekend van leerlingen houden.)

· J: Dat is 'm dus, het vierde bericht aan de volgende generatie: Vraag je altijd af wat de achterliggende visie is van opdrachten en programma's

· L: Hmm... Maar vertel jij eens hoe jij dat doet, met je studenten werken aan een visie op CKV?

· J: Leuk dat je het vraagt... op dit moment zijn wij bij de masteropleiding precies met dit onderwerp bezig met de studenten. Ik schets hen het verloop in de geschiedenis van kunstonderwijs in de vorige eeuw. Ik neem beeldende kunst als voorbeeld, omdat ik dat goed ken, en ik schets hoe dat vak zich heeft ontwikkeld, van fröbelvak via vrije expressie, dialectische didactiek, visuele communicatie, Reggio Emilia naar Elliot Eisner, procesmatig werken en we eindigen bij de vijf nieuwe kerndoelen. Ik vraag aan hen om een dergelijk verloop van visie te schetsen op hun eigen vakgebied (ze zijn een interdisciplinair samengestelde groep).

Dan komt de vraag: welke visie of welk standpunt neem jij op dit moment in in je vakgebied? Ik zoek de studenten als het ware op waar ze zijn, en laat ze vertellen waar ze vandaan komen of waar ze staan. Interessant is natuurlijk dat het ene hele gemêleerde groep is, verschillend in vakgebied, ervaring etc.

Vanuit die verschillende standpunten vraag ik hen te analyseren welk gevolg welk standpunt heeft voor interdisciplinair werken. Sommige opvattingen, zoals die van Elliot Eisner, leent zich heel goed voor interdisciplinair werken, het is een logische en verrijkende stap. Zit je nog in de dialectische opvatting ('waarnemen is het belangrijkste") , dan heb je wellicht geen moeite met de receptieve kant van CKV, maar het wordt moeilijk zo niet onmogelijk om een goeie interdisciplinaire, productieve opdracht te verzinnen. Als je het zo benaderd, begrijp je ook waarom sommige collega's CKV omarmd hebben (Yes, eindelijk gered! Zoals ik) en andere het nog steeds verguizen als verarmd en oppervlakkig. Dat hangt mede samen met waar je uithangt in je vakgebied, qua visie en hoogste doelen.

- L: Ho, ho, niet zo snel, niet alles weggeven... Zit er nog een berichtje in?
- J: Je hebt gelijk, ik liet me even gaan. Wat hebben we tot nu toe?
- L: 1. Vermeng privé en werk zo nadrukkelijk mogelijk!
- J: O ja, daar is het allemaal mee begonnen, twintig jaar geleden...
- L: 2. You can't claim it, if you can't name it!
- J: Ja, die verwoording...
- L: 3. Laten we het niet meer hebben over 'meerwaarde', en meer over de 'waarde' van onze vakken, apart en in samenhang.
- J: Weg met je hokjesgeest!
- L: 4. Vraag je altijd af wat de achterliggende visie is van opdrachten en programma's
- J: Denk na over het waarom...
- L: En dat allemaal dankzij die vruchtbare vermenging van privé en werk...
- J: Doen!

Kwaliteit in Cultuureducatie in het PostTamsma-tijdperk

Frits Wielders, 30 juni 2007

Ook *dat* wil die dan weer in zijn geheel regisseren. In januari een mail van Maarten. Geen groene *Memo van Maarten*, da's raar. De vraag was simpel, heb jij de 30^e juni iets in je agenda staan? Mail terug, nee, Wil je dan zo vriendelijk zijn die dag te reserveren, je hoort nog wel waarom.

Weer een mail, weer geen memo, maar wel een bericht: mondje dicht maar ik stop ermee.

Ga zelf iets organiseren voor mijn netwerk. Tuurlijk, had niet anders gedacht. Wil je daar spreken? Doe ik. Je mag natuurlijk overal over spreken maar zou jij je misschien gezien de samenstelling van het programma willen richten op enne je krijgt 10 minuten spreektijd. Een paar weken later, je krijgt er 11 maar het zal je sieren als je er binnen blijft. Echt Tamsma!

En dan sta ik hier, voor Tamsma, met een onderwerp 'Intercultureel Onderwijs en kunsteducatie', een bericht aan een nieuwe generatie.

Ik ga het hebben over goed cultuuronderwijs in het Voortgezet Onderwijs.

Het perspectief

Ik ben gevormd door de inhoud van de Tamsma's Zienwijzer en de tijdgeest waarin die rood-oranje map is samengesteld. Ik leerde boetseren, ruimtelijk vormen, keramiek en tekenen en daarnaast de historie van de kunstgeschiedenis. Ik weet wie Gerritse, van Praag en Read zijn, ik kan het verschil tussen structuur, textuur en factuur uitleggen aan jongeren en aan ouderen en ook nog toepassen in eigen beeldend werk en ik kan ook voor verschillende onderwijsniveaus op elkaar afgestemde jaarprogramma's maken. Maar ik heb ook heel veel niet geleerd op mijn opleidingen. Maar geleerd in de praktijk, in het VO, het Cito en in het HBO: oa hier 1996 – 2002

Goed onderwijs, daar streven we naar op de Johan de Witt Scholengroep in Den Haag. Een brede scholengroep van vijf colleges, met bijna alle onderwijssoorten. Een leerlingenpopulatie van 2300 met ruim 100 nationaliteiten en o.a. afkomstig uit 4 van de 40 krachtwijken of prachtwijken zoals de overheid die heeft gebrandmerkt.

We spreken over ruim 25 jaar curriculumontwikkeling door een zeer kleine groep voortrekkers en met een groot aantal uitvoerders en zien cultuureducatie breed:

- de beeldende kunsten waaronder film en foto,
- de podiumkunsten theater, dans en muziek,
- poëzie,
- het culturele erfgoed,
- oude en nieuwe media.

Maar ik moet er wel bij zeggen dat niet alle disciplines even veel aandacht krijgen.

Goed, binnen die cultuureducatie onderscheiden wij op onze scholengroep vier groepen:

Groep 1

Dat wat moet. De verplichte cultuur in de lessentabellen. De beeldende vakken, muziek, met hier en daar Dans en Theater, ja altijd CKV en CKV 1 in die bovenbouw, poëzie in de lessen Nederlands en erfgoed natuurlijk bij Geschiedenis en wat reflectie op media bij Maatschappijleer.

Groep 2

De vakoverstijgende cultuurprojecten binnen het curriculum waarbij cultuur het vertrekpunt, het doel maar ook soms middel is. Waar relevante maatschappelijke betekenisvolle thema's door de leerlingen worden onderzocht onder begeleiding van diverse vakdocenten maar ook vaak door begeleiders van culturele instellingen.

Groep 3

De verlengde schooldagactiviteiten: voor liefhebbers, die verder willen met een discipline of thematiek en waar professionals die werkzaam zijn in het culturele veld, met leerlingen productief, receptief en natuurlijk verschrikkelijk goed reflectief bezig zijn. Centraal staat het overbrengen van de passie, de bezetenheid & bezieling, de relevantie van de inhoud en de diepte ingaan.

Van belang is dat een leerling doet wat bij hem past. Hier gaat het over persoonlijke talentontwikkeling.

Binnen deze drie groepen maar voornamelijk binnen de eerste 2, wordt de basis aangebracht waarop de amateur-cultuurparticipatie vorm kan krijgen. Noem het *'het aanbrengen van een soort culturele wijsheid'*: wat is het, hoe zit het in elkaar, hoe kijk ik er naar, waar vind ik het, wat is er al gedaan, wat vind ik ervan. Een basis.

Het gaat binnen deze drie groepen om het aanbrengen van algemene kunstvaardigheden zoals procesmatig werken, conceptueel denken, in welke vorm of op welk niveau dan ook:, de combinatie van receptief, productief en reflectief. Het ontwikkelen bij de leerlingen van de attitude t.o.v. de geschiedenis en ontwikkeling van de kunsten. Dat allemaal natuurlijk vanuit verschillende perspectieven.

Groep 4

Hieronder vallen de amateurkunstartiviteiten voor leerlingen die 'kunst' willen leren maken. Jongerentheater, muziek, dans. Deze groep valt buiten de verantwoordelijkheid van de school maar wordt wel vanuit school bereikbaar gemaakt. Deze vorm van educatie vindt plaats in het culturele veld, in de culturele instellingen, bij de theatergezelschappen en is zichtbaar bij festivals, zelf georganiseerde voorstellingen of als voorprogramma.

Waar wij ons de komende jaren mee bezig gaan houden is een soort cultureel kwaliteitszorgbeleid:

Door:

- de kwaliteit binnen de groepen te verhogen en te verankeren en
- door de vier groepen op elkaar af te stemmen zodat er synergie tussen die groepen gaat ontstaan.

Is dat nou Intercultureel onderwijs?

't Maak niet uit hoe je het noemt, ik weet ik niet, het is wel cultuuronderwijs afgestemd op de leerlingenpopulatie, binnen de mogelijkheden van een grote stad. Wat we doen is jongeren voorbereiden op **culturele participatie in de samenleving**, een samenleving die zich binnen en buiten Den Haag afspeelt. Een samenleving die dynamisch is en aan verandering onderhevig.

Op dit moment heeft 40 % van de inwoners van Den Haag een niet-westerse achtergrond. Deze samenleving is voor onze populatie maar natuurlijk ook voor die van het Haganum en het Dalton Den Haag, de reële werkelijkheid en daar bereiden we onze leerlingen op voor.

Houden we dan rekening met de **culturele achtergrond**? Speciale aandacht voor Afrikaanse maskers, de Aja Sofia en Bollywoodfilms? Ja en nee!

Bij CKV 2 maken leerlingen, met of zonder hoofddoek, gewoon een proefexamen en beantwoorden daarin vragen over het Bauhaus. De westerse canon, omdat het moet en dat gaat goed.

Ja, omdat we bij bijvoorbeeld bij vakoverstijgende cultuurprojecten relevante inhoud aanreiken waarbinnen de leerlingen hun culturele interesses en ervaringen kunnen toetsen aan die van medeleerlingen of aan die van de door de docent aangereikte culturen.

We hebben een zorgvuldig opgebouwd **cultuuraanbod** en voeren nieuwe initiatieven gefaseerd in; van pilot, naar project naar programma met aandacht voor evaluatie, bijstelling en borging

Hierbij werken we intensief samen met de medewerkers van culturele instellingen waarbij helaas het initiatief nog wel erg vaak bij school ligt. We streven naar een optimale culturele organisatie en communicatiestructuur. Naar gebruik van gezamenlijke beoordelingsmodellen, de transfer van opgedane ervaringen, van samenwerkingen en deelname aan bijvoorbeeld festivals.

Opmerkelijk blijft dat onze leerlingen weinig affiniteit met de traditionele praktische component van beeldend werken hebben. Maar daarentegen wél/ weer met de nieuwe digitale beeldende mogelijkheden.

De podiumkunsten en poëzie, jadie zijn favoriet!

Met wie doen we dat?

Nog steeds met veel zittende kunstvakdocenten. Maar steeds meer met workshopleiders uit de professionele culturele veld die gewoon erg goed zijn in de uitoefening van hun kunst. Respect afdwingen omdat ze bijvoorbeeld op grote podia staan én omdat ze hun kunst kunnen overdragen. Met hun kortlopende contracten moet je ze niet vragen of ze pauzewacht willen lopen maar wel of ze hun lesaanbod in onze formats willen schrijven omdat je in het onderwijs nou eenmaal je programma moet vastleggen. Je hebt er een goed onderhouden netwerk voor nodig en oog voor het toeval.

Terug naar de opdracht van Tamsma: Bericht aan een nieuwe generatie

Hoe ziet goed cultuuronderwijs in het Post-Tamsma tijdperk er uit?

1. Het cultuuronderwijs is dynamisch, docenten breiden hun leeromgevingen uit en maken die dus aantrekkelijker voor de jongeren. Deze docenten zijn zodanig opgeleid dat ze een kunstenbreed overzicht hebben, kunnen organiseren, zijn natuurlijk zelf nog actief in een discipline en bezitten de vaardigheid om te selecteren, te structureren en keuzes te maken en tenslotte kunnen ze dat alles ook nog eens vastleggen in beleidsdocumenten.
2. Er ontstaan 'culturele denkpijlers'. Vrije ruimtes waarin docenten, kunstenaars en educatoren van cultuurinstellingen expertise uitwisselen door vrij te praten en samenwerkingsprojecten en programma's te ontwikkelen met als resultaat verbetering van het cultuuronderwijs.
3. In de gehele breedte van het voortgezet onderwijs zullen we meer onderwijsaanbod gaan creëren waarin culturele activiteiten van professionals de kern worden van de educatietrajecten. Een ckv-achtige aanpak in de onderbouw waarbinnen receptief en productief gewerkt wordt.
4. Het cultuureducatieaanbod op school wordt verzorgd door professionele kunstenaars die (niet in vaste dienst) een aanbod brengen dat verankerd ligt in het curriculum. Binnen een kwartaalopdracht per groep van zeg 8 blokken van 2 uur. Allemaal tegen eenzelfde tarief. Geselecteerd en gecoördineerd door die cultuurdocent uit het PostTamsma-tijdperk.
En dan gaat het over een breed aanbod, representatief voor de ontwikkelingen binnen de cultuur.
5. Zwemmen doe je in een zwembad maar muziek, dans, theater en poëzie doe je:
 - o eerst op het podium in de klas,
 - o dan op dat van de school in de aula
 - o aansluitend op het podium van het culturele wijkcentrum,
 - o en tenslotte tijdens bijvoorbeeld een festival op het podium de stedelijke cultuurinstelling

En wat heeft dat voor gevolgen voor de zittende docenten, studenten aan docentenopleidingen en de docentenopleidingen zelf?

Zittende én toekomstige docenten moeten we naast de vakvaardigheden als kennis en inzicht in een kunstdiscipline, in de cultuurgeschiedenis en in de actuele ontwikkelingen kunsten breed, gaan we beoordelen en indien nodig scholen op:

- Flexibiliteit, inventiviteit en creativiteit,
- Daadkracht en uithoudingsvermogen,
- Sociale vaardigheden, contactuele eigenschappen,
- Inzicht in de actuele stand van zaken op gebied van cultuur en
- Gevoel voor toekomstige ontwikkelingen.

Zichtbaar door in een heleboel maar o.a in :

- cultuurvakkennis en vakvaardigheden
- kennis van overheidsbeleidsvisies en plannen,
- de lijst favorieten in de werkmail
- de algemene adreslijst in de mail en
- de namenlijst in de telefoon.

Maarten, de groeten uit Den Haag enne misschien niet namens burgemeester Deetman, maar toch Arnhem succes met je Museum voor Nationale Historie!!

Zintuigen

Sjoerd Swibettus

Neerlandicus, banketbakker, grafoloog, mimespeler, theatermaker en danser
Als mimespeler ben je als geen ander interdisciplinair, je hoort eigenlijk nergens bij en valt overal tussen

Ik werk bij de theaterschool Artez in de nieuwnArnhemmer Diep, en in mindere mate voor Vrije kunst en voor de docentenopleidingen Beeldend en Dans

Nog steeds heb ik het voorrecht te spelen en te maken.
Ik heb ook het voorrecht om elk jaar studenten aan de academie op te leiden

Theater is een vluchtig medium:
(Prachtige poëtische benadering)

Wat blijft er van over?

- nou heel simpel: dat ene moment van aanraking, bezieling, die intense ervaring dat de wereld even gekanteld wordt ...

Dan gebruik je je zintuigen toch?

Zijn zintuigen eindig?

Zijn zintuigen te vergroten?

Is verbeelding een zintuig?

En is kunsteducatie dan een spier?

Is kunsteducatie een spier waarmee je de verbeelding op gang kunt krijgen,
kunt trainen, en over kunt dragen

Is kunsteducatie een spier voor de fantasie ?

Kunst is onzin totdat er een lijstje omheen hangt

Anders dan bijv. Een auto heeft ze geen direct nut

Met Kunst kun je je niet verplaatsen anders dan in je verbeelding, een soort persoonlijke reis in je hoofd dus

Kunst wordt zin als er door maker en gebruiker betekenis aan gegeven wordt.

Kunst moet herkend worden

Een goed idee

Wordt herkend,

Wordt gevonden, een 'object trouvé'

Een goed idee ontstaat en groeit.

Kunsteducatie en de samenwerking van de kunsten voor educatie is een goed idee en ontstaat vanuit noodzaak, vanuit een inhoud, drijfveer. Elke keer opnieuw. Zoals al heel lang vanuit de kunsten wordt gedaan.

De vraag is of er bij en in de opleidingen Artez sprake is van een missie of een visie?

Visie:

De kunsten delen dezelfde spier verbeelding, elk op hun eigen wijze

Dat disciplines zich ten opzichte van elkaar onderscheiden maakt samenwerking meestal tot succes, niet de samenwerking op zich!

De missie hebben we er gratis bij gekregen.

Voor de eigen artistieke ontwikkeling en ambachtelijke vaardigheden is door de korte studietijd en de verschuiving naar een minder gespecialiseerde kunsteducatiedocent minder tijd.

Het is wikken en wegen en wroeten met de tijd. Sedert de invoering van CKV en de studieduurverkorting moet met minder meer worden gedaan.

Vakken verdwijnen:

Steenhouwen bij beeldend (Nicole Martinot) en onlangs bij mijn afdeling Docent Drama stem(Fons van Tienen)

De vraag is of de verrijking van de samenwerking niet zo tot een (inhoudelijke) oppervlakkigheid leidt. In mijn visie staan de afzonderlijke disciplines en hun ambachtelijkheid garant voor een zinvolle samenwerking – niet andersom.

Er bestaat niet zoiets als een kunstdocent. Eerst het eigen vak en dan een samenwerking. Dit kan niet andersom.

Door de koers van management wordt hier een verschil gemaakt en is een kunstenexpertise centrum in een nieuwe master een prijs ten koste van draagvlak en vakinhoudelijkheid

De inzichten die ik uit 8 jaar samenwerking in praktische projecten voor studenten van docentenopleidingen leidde en ontwikkelde met mijn collega's van de andere disciplines -

laten elke keer zien dat er alleen gebouwd kan worden vanuit die autonome kunsten

In de laatste jaren hebben we sterk praktische dramaturgie ontwikkeld, dat wil zeggen, dat de projectbenadering niet chronologisch of naast elkaar is maar dat de essentie vanuit de fascinatie voor inhoud komt en vanuit de structuur die we in verschillende vormen van kunst en haar toepassingen voor educatie kunnen geven.

Praktische dramaturgie is een begrip uit de theaterwereld. Het wil niet meer zeggen dan dat je het conceptidee vorm geeft in de praktijk: zo kan de structuur van een muziekstuk vertaald worden in een fysiek handelen en kan de dynamiek van de ruimte het skelet voor een verbeelding in taal zijn.

Heeft u wel eens een streepjescode gedanst?

Heeft u wel eens een rondleiding gehad van een blinde?

Een plattegrond van de metro in muziek uitgedrukt?

Deze werkvormen ontwikkelen vanuit inhoud is een interdisciplinaire vaardigheid. De vertaling maken en aansluiten bij en vanuit de doelgroep is een kunstvakdocent eigen.

Door de verschillende perspectieven ontstaat een verbeelding die nadrukkelijk en breed inhoud laat zien en overdraagt.

De laatste projectweken dit studiejaar presenteerde een interdisciplinair team zich met een thema binnen en buiten ruimte:

een mobiele telefoon was in een bos opgehangen en ging over,

Toen de verbaasde collega studenten als deelnemers bij deze presentaties de telefoon aannamen, beschreef een stem een eigen leefruimte.

We hoorden ook een aan grenzende buurman die blijkbaar zijn muzikaliteit in bad tentoonspreidde.

Andere studenten werkten vanuit fotobeelden die geensceneerd worden.

Binnen deze enscenering is sterk nagedacht over de ruimtelijke compositie en sluit het materiaal aan op het ter plaatste aangetroffen materiaal. Er wordt binnen het beeld verwezen naar een geheim, de onlogische setting roept vragen op.

Bij een dramatische uitwerking werd gewerkt met filmische omkeerbaarheid van de aanwezige personen in dit beeld.
Zulke voorbeelden zijn voor studenten een eerste studie naar integratie en naar toepassing in werkvormen voor educatie.

De voorbeelden verwijzen naar kunstenaars en stijlen die bij dit werkveld betrokken worden en de inhoud verdiepen.

In de interdisciplinaire stagepraktijk die volgt op de projectmatige voorbereiding worden 10-12 weken lang 1 projectdag per week binnen voortgezet onderwijs dergelijke thema's uitgediept

Het gaat steeds meer ook over maatschappelijke betrokkenheid, dikzijn, intimiteit of breder identiteit.

Het duurt even voordat studenten in het 2^e jr van hun opleiding een dergelijke vertaling kunnen maken en kunnen verbinden. Komt het eigenlijk niet te vroeg? ze hebben amper een jaar training en opleiding binnen hun eigen discipline proberen eigen te maken. In de stagepraktijk in jaar 3 hebben studenten nog te weinig grond om hun interdisciplinaire vaardigheden vast te houden.

Ik ben een groot voorstander van de werkvloer waar een onderzoek - benadering is: Een laboratorium waar steeds opnieuw wordt uitgevonden, waar steeds opnieuw verwondering geldt en eigenheid een wapen is tegen eerder vooraf bepaalde inzichten en stramien. Waar op zoek gegaan wordt naar de bron en werkvormen vanuit die bron.

Ik ben van huis uit een theatermaker, mimespeler die zich over de wereld verbaast en continue verdwaalt.

Voor dit verdwalen is tijd noodzakelijk. En die blijken we steeds tastbaarder tekort te komen op de vloer. Waar een proces sneller moet, komt steeds meer papier als verantwoording en lijkt de docent meer een algemeen sturende dan inhoud begeleidende.

De hoeveelheid papier is recht evenredig aan de haalbaarheid van het plan:

Ik word wantrouwig als er steeds meer op papier moet; minder contact meer papier.

Ik word wantrouwig en wanhopig als er steeds dikkere pakken verslagen komen

De tendens in kunstvak en kunsteducatieland lijkt meer plannen, meer concepten, meer verantwoorden – alsof we die tastbaarheid nodig hebben.

Hoe ijler het plan hoe steviger het papier

Bij ons doet de kopieermachine voor studenten en docenten gratis diensten

Is dit een teken aan de wand?

Bij mijn werk ontmoet ik veel verschil in visie. Spannend en uitdagend.

Dat kunsteducatie een vak is dat een groot enthousiasme, bevlogenheid en kunstzinnigheid vraagt leidt voor niemand twijfel.

Kunst en kunsteducatie draagt op zich een grote tegenstelling in zich: er schuurt iets, het wil je raken, het zoekt persoonlijke betrokkenheid.

Juist de tegenstelling maakt ze waardevol en moet gekoesterd:

De vrijheid, de eigenheid en eigen fascinatie staat haaks op onderwijs roosters en onderwijs inzet en laat zich maar moeizaam inpassen

Het is tegelijkertijd zo dat van een kunstvakdocent wordt verwacht dat er met andere maten gemeten wordt, dat aan een creatief vermogen wordt geappelleerd en dat er kortom een persoonlijke drijfveer, talent en gekte wordt verondersteld en ontwikkeld.

Onze kunstvak - student is een assertief persoon die zijn of haar eigen gebied moet ontwikkelen en zelf moet maken.

De kunstvakdocent is een rebel en antropoloog. De kunstvakdocent is een kunstenaar en ontregelt.

Als kunst educatie waardevol is dan moet ze de angel behouden

Kunsteducatie is vaardigheid

Kunsteducatie is ambacht

Een kunstacademie mag geen kunstpabo worden!

bericht aan een nieuwe generatie: die 70%

voordracht van Maarten Tamsma, uitgesproken tijdens zijn afscheidssymposium op vrijdag 30 juni 2007 te Arnhem.

Nog kortgeleden werd ik door een jongere collega aangesproken op mijn artikel uit 1975 "Rij 3 mag verf halen", ooit als jeugdzonde in *Zienswijzer 2* gezet en blijkbaar in een behoefte voorzien. Ons soort docenten koestert organisatorische slordigheid eerder als sympathieke karakteristiek dan als lastig fenomeen in het klassenmanagement. Mijn artikel was een afschrikwekkend voorbeeld van keurigheid dat op vele opleidingen aan studenten werd voorgeschoteld met als toevoeging, "zo erg hoef je het niet te doen, maar kijk er toch maar eens naar".

Veel aardiger had ik het gevonden als men zich mij tenminste óók zou herinneren als auteur van dat andere artikel in de tweede *Zienswijzer*: mijn lesprogramma. Zonder twijfel een onbezonnen daad van een jonge hond, maar twee thema's daaruit zijn een carrière lang mijn credo gebleven en draag ik vandaag daarom nog eens uit:

1. De leerbaarheid van de beeldende vakken.

Ik was vrij slecht in wiskunde. Met veel moeite toch HBS-B gedaan, maar vooral door honderden sommen te maken in de hoop dat er een op een eindexamensom zou lijken. Echt begrijpen heb ik goniometrie of analytische meetkunde nooit.

Ik was echter vrij goed in bijles geven. Anders dan de geniale klasgenoot die *mij* wel eens hielp, kon ik de jongerejaars die bij mij kwam vragen hoe het zat goed uitleggen waar de problemen lagen.

Ik begreep uit eigen ervaring wat zij niet begrepen.

Dat lesgeven, kennis toegankelijk maken, vond ik leuk.

Toen mijn beoogde carrière als marineofficier spaak liep op de Nieuw-Guinea-crisis en mijn magere kennis van de wiskunde, wilde ik wel leraar worden. Dat kon je toen nog hardop zeggen.

Geschiedenis of Tekenen leek me wel wat. Tekenen uiteindelijk het meest, hoewel ik geen jongen met gouden handjes was. Meer iemand voor cartoons in de schoolkrant. Het vak gaf echter meer ruimte aan iemand die wel van een geintje hield dan geschiedenis.

Een van mijn MO-B eindexamenwerkstukken grafiek heb ik hier als illustratie neergezet: Een litho met Aloys Senefelder kort na het moment dat hij zijn eerste steendruk had voltooid. Aloys lijkt toevallig nogal op Willem Beuning, onze zeer gewaardeerde docent in dat vak, die deze gelijkenis weer niet zo op prijs stelde. Geen spoor van artistieke ambitie mijnerzijds. Ik wilde een leuke prent maken, ambachtelijk een dikke voldoende.

Tekenend voor mij en mijn instelling ten opzichte van het vak.

Een leuk vak, vinden wij.
Vinden anderen dat ook?

Mijn tekenleraar was er een van het soort die pochte dat er jaarlijks wel één of twee van zijn leerlingen naar de academie gingen.

Die twee werden gekoesterd, de andere 24 net niet genegeerd.

Ik was nu juist zo geïnteresseerd in die andere 24.

Die 2 goeie kwamen er toch wel.

Of eigenlijk, hoe kun je tekenvaardigheid toegankelijk maken voor de gemiddelde puber. *Jongere* moet je tegenwoordig zeggen. Ik gebruik vanmiddag halsstarrig *Puber*, omdat het mij specifiek gaat om de periode 12-15. *Jongere* ben je tegenwoordig al voor de hormoonexplosie en tot dik na je 18^e.

Een puber is leergierig, een biologische noodzaak. Wil best iets kunnen, liefst ook goed kunnen, ergens in uitblinken.

Wij treffen de puber bij de start in het voortgezet onderwijs op een ongelukkig moment. Zijn spontaan beeldend gedrag van de 3 tot 9 jarige heeft plaatsgemaakt voor terughoudendheid/schuchterheid. Hij stelt te hoge eisen aan de herkenbaarheid van zijn beeldende producten en merkt de vaardigheden te missen om die in de gewenste beelden om te zetten. Frustratie alom.

Ik noem dat "het dal". Het dal in het beeldend zelfvertrouwen dat bij 80% van de pubers voorspelbaar, archetypisch, ontstaat. Net zo voorspelbaar als de hormonale explosie, hoort dat "dal" in deze ontwikkelingsfase..

Er valt dus wat bij te brengen. En we krijgen van de overheid zendtijd om dat te doen.

Ik onderbreek deze betooglijn even voor een tweede fenomeen:

2. het aanleg- of talent-syndroom:

"meneer ik kan niet tekenen", zeggen leerlingen bij de eerste les in de brugklas.

Mijn antwoord: "dat is juist goed. Als je het al kon hoefde je niet te komen"

"Meneer ik kan geen Frans" (of wiskunde) hoor je niet.

Tekenen moet je blijkbaar al kunnen voordat je het gaat leren. Frans niet. Om dat te leren ben je op school.

In het kunstdomein koesteren wij aanleg/talent. We mogen van de minister op kunstopleidingen toelatingsexamens houden, omdat hij ook wel begrijpt dat je een conservatorium niet betreedt met een boek *für anfänger* onder de arm en de stellige intentie hier piano te komen *leren* spelen. Nee, dat moet je al knap behoorlijk kunnen. Auditie noemen ze dat dan. *Idols*-taferelen.

Een aanstaand landbouwingenieur heeft het makkelijker. Gewoon een atheneumdiploma en dan gaat 'ie er voor leren.

De buitenwereld accepteert ons anders zijn, want kunst heeft een *status aparte*.

De nadelen ervan zijn echter ook in de maatschappij verankerd.

Kunst is leuk om naar te kijken/luisteren en in productieve zin aardig als je er aanleg voor hebt. Ouders zijn trots als hun dochter een balletvoorstelling danst of hun zoon de buurt platdrumt. Ook qua status is er niks mis. Bij de meiden scoort onze drummer minstens zo goed als de talentvolle voetballer uit dezelfde klas, en zeker beter dan de computernert.

Wij, kunstdocenten, beweren zelf leuke vakken te hebben. Leuker dan wiskunde bijvoorbeeld.

We geloven daar vreselijk in, maar 70% van onze voormalige cliënten toch minder. Niemand in Nederland heeft geen beeldend vak gehad gedurende enige schooljaren. Zendtijd hebben we dus gekregen. Bovendien zijn kunstenaars toch niet het saaiste deel van de wereldbevolking. Hebben veel spannends teweeg gebracht. *Creative Industry* lijkt op de politieke agenda te staan. De kans dat ze een straatnaam naar Mondriaan of Sweelinck noemen is groter dan die op een van *Lanschot Allee* of een *Groeninkweg*. Al zullen de ouders de bijbehorende salarisstroomverschillen misschien als spijtig fenomeen in een discussie willen betrekken.

Hoewel: als Mozart ook maar 10% van al het geld had gekregen dat anderen inmiddels met zijn werk verdienen stond hij ruim boven Bill Gates op de lijst van meest vermogenden.

Anders dan bij Frans, waar het schrijven van Frans proza of poëzie niet als leerdoel wordt ingezet, willen wij dat de leerroute productief tot *verbeelding* (mooi woord trouwens) of *beleving* leidt.

In feite appelleren wij op aanleg en talent terwijl de marges daarvoor (bij die 70%) veel smaller zijn dan we zouden willen.

Het gros van onze leerlingen heeft dat niet in huis. Wil best wat kunnen, maar misschien via een route die minder beroep doet op dit fenomeen en wat meer op de *leerbare*, *begrijpbare* kanten van ons vak. Waarom zijn onze oud-leerlingen niet afdoende overtuigd geraakt van het "nut", of "de lol" van de kunstvakken? Zij zijn de ouders, kamerleden, ambtenaren, bewindslieden van nu ! Waarom toch altijd dat defensieve geknok voor onze vakken als ze werkelijk zo leuk zijn als wij zelf vinden?

Wat deden we fout? Ondanks de geaardheid van onze *leuke* vakken lijkt tig% van onze voormalige consumenten relatief weinig emotionele binding met onze activiteiten te hebben.

Zet 15 % van onze leerlingen in de categorie *aanleg en talent*. Laat vervolgens, pak weg, 15% van de leerlingen geen enkele motivatie voor onze vakken kunnen opbrengen (Niet zo zorgelijk, want dat zal bij alle vakken ongeveer zo zijn). Blijft over 70% leergierige pubers in een beeldende dalsituatie, die op rijkskosten worden blootgesteld aan didactisch handelen van de professionele kunstvakdocent.

Best willig om wat te leren, mits de moeite waard.

Wat brengen de beeldende vakken bij hen teweeg?
Wat zijn onze leerbaarheden?

Meneer ik kan niet tekenen

Daar gaan we dan wat aan doen.

Anders krijgen we een generatie later: *meneer mijn dochter kan nu eenmaal niet tekenen*. Een verontschuldiging vooraf om het niet te hoeven doen, te leren.

Misschien leren wij ze te veel wat ze *niet* willen leren. Of leren wij ze te weinig wat ze wèl zouden willen kunnen.

Ik heb zelf altijd veel aandacht gegeven aan deze leerbaarheid. Het jargon van kunstenaars en vormgevers toegankelijk willen maken voor die 70%. Ik praat ze niet aan waarom je de Beurs van Berglage mooi moet vinden (vind ik zelf trouwens ook niet), ik vertel wèl waarom het een bijzonder gebouw is waar we trots op mogen zijn.

Verwijzing naar een kookles: ik leg niet uit dat je spinazie *lekker* moet vinden, maar wel waarom het gezond is en op hoeveel manieren je het klaar kunt maken.

De afgelopen 20 jaar heeft een verandering van vakdoelen plaatsgevonden. Van credoteksten waarin *differentiëring van het zien, cultiveren van de waarneming* leerdoelen van ons beeldend onderwijs waren, gaat het nu meer om *beleving* en *verbeelding*. Die begrippen staan dichterbij aanleg/talent en zullen, indien werkelijk behaald, natuurlijk het dal overbruggen. De puber leert gevoelens te verbeelden en zet zijn technische/ambachtelijke schroom opzij.

Ik constateer echter ook dat het bijbrengen van leerbaarheden op zijn retour lijkt en vraag me af hoe we met *verbeelding* en *beleving* bij die 70% optimaal scoren.

Cultuurprofiel scholen zijn een afgeleide van dit fenomeen. 70%(?) van de scholen is dat niet. Vroeger werd het onderwijs in toon gehouden door minimumtabellen. Nu bloeien er duizend bloemen op sommige plekken, gestimuleerd door enthousiaste collega's en schoolleiders die in zo'n profiel wel brood zien. Binnen die scholen volop aandacht voor die aanleghebbenden met in hun kielzog een aantal 70%ers. Intussen doet de fotograaf van het blad *Cultuur en school* al 47 nummers krampachtig moeite ook af en toe een jongen in beeld te krijgen.

De fenimisering van onze vakken is o.a. een gevolg van de autonomie van de scholen.

Meiden hebben meer met cultuur, een sociaal gegeven. Voor mij een reden om extra op jongens in te zetten, een steeds groter deel van die 70%.

Mijn jongere collega's vinden mijn methode *formalistisch*. Let wel, ik laat geen kleurencirkel van Itten letterlijk naschilderen. Ik heb andere trucs om ze iets over kleur te vertellen, niettemin gestructureerd en toegankelijk voor die 70% waarvan de antennes wat minder op de artistieke beleving zijn afgesteld. Die nieuwe generatie docenten brengt (weer) de belevingswereld van de puber in stelling. Ik noem dat de *didactiek van de bijvoeglijke naamwoorden*.

Zo heb ik een cyclus van portretopdrachten waar ik ze gewoon een stencil geef met de 12 meest voorkomende fouten die 85% van de pubers maakt als ze voor een spiegelkje zitten en zichzelf gaan natekenen. (Discussie of dit een legitieme opdracht is graag later) Zij willen dat best kunnen, zijn ook beretrots op een gelijkend resultaat. Hebben dan wat geleerd, en de tekening verdwijnt na becijfering niet in de prullenbak.

Zet 100 pubers van veertien jaar achter zo'n spiegelkje en 85% maakt dezelfde fouten. Zo gaat het nooit lijken: neus te lang, ogen te hoog, bovenlip te groot, kin te kort, ogen te ver uit elkaar...

Ik kruis dat dan domweg aan op dat stencil, zij begrijpen dat en bij het volgende portret is het zowaar beter. Dat vinden ze mooi. Ze hebben wat geleerd.

Je kunt een klas 10 minuten de kans geven uit te vinden hoe je groen mengt. Je kunt het ook een keer voordoen en 9 minuten uitsparen voor andere spannende dingen. De curve van het rendement snijdt ergens die van de didactische wenselijkheid om alles zoveel mogelijk zelf te laten uitzoeken. Die van de verveling van de leerlingen die allang klaar zijn trouwens ook.

Mijn jongere collega's geloven in expressie. Het moet niet een gewoon portret zijn, maar een vertaling naar een emotionele toestand: vrolijk, grimmig, boos, angstig. De cartoon doet zijn intrede.

Dichter bij de belevingswereld van het kind. M'n neus.

Die puber heeft een feilloos gevoel voor kwaliteit. De cartoon verliest het echt van Rembrandt.

Het *Dogenportret* van Bellini, het *meisje met de parel* van Vermeer, de koppen van Picasso's *Guernica* of die van Marlene Dumas zijn niet primair afbeeldingen van een gemoedstoestand van de geportretteerde, maar een kwalitatief hoogwaardige (autonome) picturale getuigenis van de maker.

Ik bedoel: uiteraard zijn *beleving* en *verbeelding* het hoogste waar we naar streven. Ik schat echter in dat we dat stadium bij die 70% niet ten volle halen. Maar ook dat ze weldegelijk tot verwondering en bewondering gebracht kunnen worden, respect voor beeldende kunst en vormgeving kunnen ontwikkelen langs een andere route en op een voor hen bevredigend ander niveau. We ontwikkelen *beeldbenul*, een wat platte alliteratie, maar voor mij de meest adequate beschrijving van ons vakgebied.

Ik ben een kind van mijn tijd.

Ik las Read en Rothe, geloofde in de *ideatie* van Van Lennep, begreep waar Toon Gerritse en Van Ringelestein ons heen wilde hebben, zag de maatschappelijke relevantie van de Visueel Communicatieve Duitsers, heb veel geleerd van Löwenfeld en Eisner

Het is mijn zorg dat de verschuiving naar *beleving* en *verbeelding*, hoezeer ook het legitieme streven van onze vakken, zijn doel voorbijschiet als het niet ook de 70% niet-getalenteerden aanspreekt. De puber kent ontzag voor een hoog "realiteits"-gehalte, zal met bewondering een fotorealist bekijken ("*meneer hoe lang heeft 'ie daar nu over gedaan*") en absoluut niet zomaar willen begrijpen waarom een Willem de Kooning onbetaalbaar is. Dat is de harde realiteit van de beeldende wereld van de puber. Hedendaagse kunst maakt het de toeschouwer soms ook niet gemakkelijk. De docent beeldcultuur (*beeldbenul* dus) is zijn gids op dat pad.

Waarom dan niet met Bellini of die fotorealist als bondgenoot het verder beeldende terrein verkennen en daarmee de beeldende spinazie van non-realisten toegankelijk maken?

Een andere invulling van de "belevingswereld" van de puber als didactisch leidmotief: Niet primair speculeren op zijn ontvankelijkheid voor expressie, maar op het ontluikend kwaliteitsbesef: iets moet *knap* zijn, (*cool* of *gaaf*)

De toegepaste exponenten van onze discipline worden onderschat. Juist door de externe criteria die eraan ten grondslag liggen maakt het *beeldcultuur* bevattelijker voor die 70%.

Ik weet het: de diverse lesmethoden doen hun best. Ik hoop dat ze hun uitwerking op nieuwe generaties 70%ers niet missen. Ik constateer echter nog geen afnemende "argwaan" bij oud-leerlingen over het nut van/plezier in onze vakken. Nog steeds speelt het aanleg- en talent-syndroom een rol van betekenis.

De kunstvakken maken er gretig gebruik van om hun *status-aparte* te accentueren, maar verliezen zich in geklaag als ze als gevolg ervan worden weggezet als "alleen leuk/van belang voor aanleghebber" of (ambtelijk) "kan geen verplicht profielvak zijn omdat niet-getalenteerden dan hun eindexamen niet kunnen halen..."

Binnen opleidingen bestaat weinig enthousiasme voor dat formalisme. Logisch ook: ze zijn voor 100% gevuld met specimen van die 15% wél getalenteerden en krijgen les van soortgenoten. Binnen een klooster hoeft men de *waarom-vraag* van het geloof ook niet te stellen. Die wordt pas spannend als de novicen de jungle van de buitenwereld in moeten.

Mijn verzoek aan de nieuwe generatie:

Vindt een synthese tussen de voor- en nadelen van dit aanleg- en talentsyndroom. Zorg dat die 70% niet-getalenteerden toch gelouterd hun dal en jouw lescyclus uitkomen. Met het gevoel, dat het nuttig/leuk/spannend was. Verhoog hun beeldbenul, herstel hun beeldend zelfvertrouwen, verbaas ze met hun (beeldende) resultaten.

Over een generatie zullen we dan ouders, schoolleiders, beleidsmakers en politici hebben die emotioneel het "nut" en plezier van onze vakken onderschrijven.

3. digitaal

Digitaal ben ik onhandig.

Geeft mij ook bijna dagelijks het gevoel dat het goed is dat ik stop. Ik geloof in papier, ordners, in de trein leesbare stukken. De digitale varianten maken mij onzeker, vooral als er meer vaardigheden worden vereist dan een e-mailtje versturen of tekstverwerken in een Word-bestand.

Hoe we ze ook willen aanduiden: de *homo zappiens* van Wim Veen of Jeroen Boschma's *Generatie Einstein*, de tieners van nu hebben de digitale wereld in al zijn facetten tot hun natuurlijke

leefomgeving gemaakt, een essentieel onderdeel van hun bestaan. Pegagogen zoeken nog naar een passend antwoord.

De maatschappelijke consequenties zouden m.i. op scholen begeleid kunnen worden door een media-coach, een digitale variant van een docent maatschappijleer die de digitale normen en waarden, gedragscodes, transparant maakt. Ik ga daar geen verdere woorden aan verspillen.

De digitale beeldcultuur heeft echter ook een productieve, receptieve en reflectieve component die de docent *beeldcultuur* (merk je hoe adequaat die term ineens wordt?) zou moeten aanspreken op zijn verantwoordelijkheid. Die jongeren consumeren de hele dag beelden die zijn gemaakt door vormgevers, willen dat zelf ook kunnen en dan hebben ze geen tekenleraar nodig die alleen in Pandakrijt gelooft.

Geef ze wat ze willen. Of geef ze tenminste óók wat ze willen. Of *negeer* niet wat ze ook willen. Het zou zelfs de mannelijke belangstelling in de beeldende vakken weer op peil brengen als we vakinhoudelijk aandacht zouden geven aan digitale vormgeving in al zijn facetten. Websites maken, gamesDan moeten we het natuurlijk wel zelf ook kunnen.

Ik had hier meer over willen zeggen, maar Peter Hermans maaide vrijwel al het gras voor mijn voeten weg in een goed artikel in het *Maandblad* van april jl. Bovendien geschreven met oneindig meer kennis van zaken dan ik. Zonder dat artikel zou mijn boodschap aan de nieuwe generatie zijn geweest: probeer een duidelijk antwoord te vinden op de vraag naar adequate begeleiding van digitale productieve beeldende processen. Nu kan mijn oproep beperkt blijven tot een adhesieverklaring en verwijzing naar het daar gestelde. Het is een ontwerpgebied met immense potenties, zeker ook in de kunsteducatieve zin.

We kunnen dit niet afdoen met de opmerking dat het hier slechts om een ander medium gaat, vergelijkbaar met houtskool of klei.

De consequenties voor de opleidingen zijn ook door Peter geschilderd. Ik ben het daar mee eens, al zullen we vooralsnog geen apart CROHO-nummer voor een multi-media-docent binnenhalen. Het is destijds voor het bewegende beeld al niet eens gelukt. Het zal allemaal binnen de marges van de volledig bevoegde HBO-Bachelor moeten, die als maar meer moet doen in de vier opleidingsjaren om zijn brede bekwaamheden op aanvaardbaar niveau te brengen.

Net als 2D, 3D en 4D zou *digi* een aparte plek in onze curricula moeten krijgen, geïntegreerd of niet.

Ik wens de generatie van Janeke en Leontine over een jaar of 15 bij hun afscheid een soortgelijke sessie toe. Een waarin de oude Tamsma mag komen aanhoren dat het eerste kwart van de 21^{ste} eeuw een bloeitijd voor kunsteducatie is geweest.

Jonkies: zet jullie tanden in deze weerbarstige materie.

Het is meer dan de moeite waard en leraar beeldende vorming het leukste beroep van de wereld.