

Waarom?



Daarom!

een terreinverkenning van het vakgebied

beeldcultuur

didactiekcommissie NVT0

april 2003

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord

1 De Visie

- 1.1 Visietekst
- 1.2 Productie, receptie en reflectie
- 1.3 Leren en ontwikkelen in beeldcultuur

2 Naamgeving

- 2.1 Een andere naam
- 2.2 Bevoegd voor beeldcultuur

3 Stand van zaken en dilemma's

- 3.1 Stand van zaken
- 3.2 Dilemma's

4 Het werkterrein

- 4.1 De werkvelden
- 4.2 De grenzen van bekwaamheid

5 Didactische consequenties

- 5.1 De docent aan het werk
- 5.2 Consequenties voor de docentenopleiding
- 5.3 Stellingname bij dilemma's

Nawoord

De commissieleden

Bijlagen

- 1 Beeldcultuur in de praktijk
- 2 Integratie - samenhang - samenwerking

VOORWOORD

In de kring van het *Informeel Inhoudelijk Overleg van Eerstegraads Lerarenopleidingen Beeldend*, een reguliere samenkomst van vakdidactici en studieleiders, zoemde er midden jaren negentig een gedachtewisseling rond over het ontbreken van een basisdocument waaraan de beeldende vakken hun bestaansrecht binnen het onderwijs zouden kunnen ontleen. Met name Nolleke de Bekker ijverde voor zo'n tekst, die, geruggensteund door deskundigen van andere disciplines, ons vak een algemeen geaccepteerde status zou moeten geven. Andere schoolvakken, met een universitaire en dus wetenschappelijke achterban, zouden op dat punt een jaloersmakende voorsprong op ons hebben.

Wat kort door de bocht: dat konden wij (beeldende vakkers) niet op ons laten zitten en een artikel van Nolleke¹ is de katalysator geweest voor een dispuut in jaargang 1999 van het *Maandblad* dat voor het bestuur van de NVTO aanleiding werd om een bijeenkomst met vaknotabelen te organiseren. Deze vond plaats op 15 februari 2000. (Zie verslag *Maandblad* 2000 nr. 3, blz. 10 e.v.) Er moest 'iets' gedaan worden, was de algemene mening. Deze constatering kwam als agendapunt terug op de jaarvergadering in juni 2000, waarin mandaat werd gegeven voor een opzet waarbij twee commissies aan het werk werden gezet. De ene zou een inhoudelijk document maken over de positie van de beeldende vakken in het onderwijs. De andere zou zich bezig gaan houden met de implicaties van die tekst richting politiek, overlegorganen, ondersteuningsinstituten, schoolleiders, ouders, enzovoort, maar ook intern: opleidingen, vakcollega's. Oorspronkelijk was de bedoeling dat de tweede club al tijdens het werk van de eerste met haar activiteiten zou beginnen. In de praktijk bleek dat minder handig te zijn.

De *inhoudelijke* commissie, in de wandelgangen later aangeduid als *didactiek commissie*, startte haar werkzaamheden in oktober 2000 en legde op 23 maart 2002 de eerste versie van het document voor aan een groep vakdeskundigen.

Bij de start van de werkzaamheden luidde de opdracht aan de commissie:

"...biedt een visiestuk aan over de vormende waarde van de beeldende vakken. Het stuk geeft zicht op de specifieke eigenheden van het vakgebied in relatie tot het pedagogisch handelen: het benoemen van de kern van de specifieke (beeldende) eigenheden van ons vakgebied. Uitgangspunt dient te zijn de beeldende moederdiscipline (beeldende kunst en vormgeving), echter in het besef dat de eisen die het hedendaagse onderwijs stelt de samenhang tussen disciplines een geïntegreerd onderdeel van elk onderwijskundig handelen uitmaakt..."

Sommigen zochten tevergeefs naar een pedagogische stellingname van waaruit de nota volgens hen geschreven had moeten worden en waarop de vormende waarde van het schoolvak en dus van dit visiestuk geënt had moeten zijn. De commissie heeft er niet voor gekozen één bepaalde pedagogische of één bepaalde leertheoretische visie als uitgangspunt te nemen. Het is de bevoegdheid van de school en de competentie van de docent om op basis van kennis over en inzicht in die verschillende benaderingen de eigen verantwoordelijkheid gestalte te geven: de *pedagogische* inkleuring van het schoolvak *beeldcultuur*² moet op *schoolniveau* plaatsvinden. Daarmee werd de aanleiding tot het schrijven van het visiestuk van zijn pedagogische missie ontdaan. Wel heeft de commissie het als haar opdracht beschouwd om de unieke functies van het beeldende onderwijs in de actuele en toekomstige situatie te onderbouwen en de consequenties daarvan aan te geven. Niet iedereen bleek daar gelukkig mee.

De veldraadpleging van maart resulteerde in een herschikking van onderdelen, accentverschuivingen, toevoegingen en weglatingen.

Tijdens een speciale jaarvergadering op 6 juni 2002 werd de 'definitieve' nota aangeboden met de suggestie het stuk op de NVTO-website te plaatsen en een openbare discussie te starten, mede in afwachting van het commentaar van een aantal externe deskundigen, die de validiteit van het document nog tegen het licht van de eigen discipline zouden houden. Door tijdgebrek was het daar nog niet van gekomen.

¹ *Vorming als pedagogische opdracht van de school; bij voorbeeld beeldende vorming. De vormingstheoretische visie als theoretisch kader voor de schoolvakken van het primaire en het secundair onderwijs; exemplarisch uiteengezet en toegelicht voor de beeldende kunstvakken*, in: *Vormende lerarenopleidingen*, 1998. Uitgave SWP Utrecht, NVO-reeks

² Rond de naamgeving van ons schoolvak heeft een lange en spannende discussie in diverse afleveringen plaatsgevonden inclusief heuse stemmingen. Voor de motivatie van de term *beeldcultuur* wordt verwezen naar hoofdstuk 2. Met het begrip *beeldcultuur* wordt het gehele gebied aangegeven waarin een docent *beeldcultuur* bevoegd is en binnen de kaders van die bevoegdheid bekwaam kan zijn.

Dr. Sarah Blom (onderwijskundige) en Dr. Annelies van Meel-Jansen (psycholoog) werden hiervoor uitgenodigd. Bezoekers van de website hebben van hun commentaar kennis kunnen nemen. Ook anderen grepen de open invitatie aan om van hun ont- en instemming te getuigen.

De kritiek was niet mis en plaatste de commissie voor twee mogelijkheden:

- 1 De commentaren of een selectie daaruit als bijlage aan de juni-versie toevoegen en de geamendeerde definitieve versie van de nota daarachter opnemen. Daardoor zou de oorspronkelijke tekst, het commentaar en de reactie van de commissie naar volgorde toegankelijk en raadpleegbaar blijven. Nadeel: de nota zou tenminste drie maal in volume uitdijen.
- 2 De definitieve versie van de nota *sec* aanbieden, maar daarmee ‘het werkveld’ de kans ontnemen alsnog kennis te nemen van de discussie die tussen juni en oktober 2002 op de website had plaatsgevonden.

De commissie koos voor het tweede, maar geeft het NVTO-bestuur in overweging de hele discussiecyclus toegankelijk te houden/maken d.m.v. (bijvoorbeeld) een cd-rom of een aparte plek op de website.

Zoals gesteld: de reacties waren als regel weinig lovend. Zeer fundamentele kwesties werden ingebracht, serieus gewogen en vervolgens in vier categorieën geplaatst:

- a. opmerkingen die terecht als een omissie kunnen worden gezien en dus een plaats moesten krijgen in het definitieve document;
- b. opmerkingen die wél de moeite waard zijn, maar omwille van (bijvoorbeeld) de omvang van de notitie niet nader zijn uitgewerkt. Men vindt ze terug in een nawoord;
- c. opmerkingen die de commissie wilde weerleggen en daarom ook de nawoordstatus kregen;
- d. opmerkingen die, naar de mening van de commissie, geen verdere beschouwingen behoeften.

De commissie had ook de opdracht haar visie “...zo bondig mogelijk...” te formuleren. Als ideaalbeeld stond het A4-tje voor ogen dat ooit op één pagina van het *Maandblad*³ het vak verantwoordde. Die ambitie werd snel ingehaald door de complexiteit van de opdracht. De huidige nota is al omvangrijker dan oorspronkelijk de bedoeling was. Mede hierom is afgezien van een proefschrift-proportie, die noodzakelijk was geweest als gereageerd zou zijn op alle ontvangen tekstsuggesties.

Ofschoon elk hoofdstuk door meer dan één auteur is geschreven, en elk commissielid op een of andere manier heeft geparticipeerd in de afzonderlijke delen van de tekst, heeft het 'handschrift' van de uiteindelijk verantwoordelijke auteur het karakter van het betreffende tekstgedeelte bepaald. Voor een uniformerende eindredactie waren tijd noch middelen beschikbaar. De commissie vond dat uiteindelijk geen bezwaar.

Tot slot nog dit: wij hebben met plezier aan de notitie gewerkt. Het lijkt ons een goede zaak om de visie-discussie levendig te houden en periodiek te actualiseren. Een continue discours op een website zou daarvoor een goed medium zijn. Ook zou de NVTO kunnen besluiten een *denktank* te initiëren (met roulerend lidmaatschap) die zich twee-/drie-/vierjaarlijks over het visiestuk buigt.

Ons bewust van onze eigen beperkingen, maar niet wegkruipend achter (valse) bescheidenheid ten aanzien van de inhoudelijke breedte van de samenstelling van de commissie, bieden wij hierbij onze nota aan en achten onze taak als beëindigd.

april 2003

Gerrit Dinsbach (*secretaris*)
Folkert Haanstra
Diederik Schönau
Annelieke Stimm
Maarten Tamsma (*voorzitter*)
Frans Jozef Witteveen

³ *De zin van Tekenonderwijs*, februari 1987, blz. 24

In alfabetische volgorde zijn in de periode van juni t/m oktober 2002 reacties ontvangen van:

drs. Nolleke de Bekker-Ketelaars*⁴
Dr. Sarah Blom*
Paul Blom
Pascal de Caluwe
Toon Janse
Dr. Annelies van Meel*

Jan Nobel
Fer Remmers
Jan van der Scheer
Rob van der Sloot
Margreet van den Toorn

De commissie bedankt hen allen en meent in diverse variaties zijn voordeel gedaan te hebben met hun commentaar.

⁴ * = op verzoek van de commissie

1 DE VISIE

1.1 VISIETEKST

Het beeld is in onze cultuur alom tegenwoordig: traditionele en digitale visuele media zijn onontkoombaar en indringende fenomenen geworden. Technische en maatschappelijke ontwikkelingen hebben productie, reproductie en distributie van beelden gemakkelijker en toegankelijker gemaakt. Grenzen tussen beeld en werkelijkheid lijken soms te vervagen (*virtual reality*). Daarnaast vormen beelden uit andere culturen een deel van onze leefwereld. In dit geheel speelt de beeldende kunst nog steeds een belangrijke rol, hoewel de specifieke betekenis ervan ter discussie is komen te staan: lopen het traditionele kunstbegrip en de alledaagse beeldcultuur in elkaar over?

Al deze beelden tezamen zijn de neerslag van ideeën, gevoelens, waarnemingen en verbeeldingen van het individu en van de culturele samenhang waarin ze zijn ontstaan. Het vak *beeldcultuur* wijst de leerling de weg in deze overstelpende hoeveelheid beelden, probeert er samenhang in aan te brengen en helpt hen hierbinnen een persoonlijk standpunt in te nemen.

Beeldcultuur ontwikkelt het beeldend vermogen van de leerlingen door ze zelf vlakke, ruimtelijke en bewegende beelden te laten maken, waarbij wordt uitgegaan van hun leefwereld, interesses, kennis en vaardigheden. Verbeelding is de spil van een open proces van ontdekken en vormgeven, waarin leerlingen op persoonlijke wijze vorm en inhoud tot beelden laten samenvloeien. Een kritische beschouwing van deze beelden maakt hen bewust van hun stellingnames en interpretaties en plaatst hun beelden in een breder cultureel perspectief. In een stimulerende leeromgeving, gekenmerkt door gevarieerde taakstellingen en duidelijke eindcriteria, kan een dialoog ontstaan tussen eigen beelden en die van anderen.

Op deze manier bevordert het vak *beeldcultuur* de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes, die kunnen leiden tot de ontwikkeling van een eigen beeldend vermogen en tot een zelfstandige, actieve en kritische deelname aan de cultuur.

1.2 PRODUCTIE, RECEPTIE EN REFLECTIE

Beelden en cultuur kunnen vanuit verschillende gezichtspunten worden benaderd: ze kunnen afzonderlijk of in samenhang van buitenaf worden bestudeerd, zoals dat heel expliciet gebeurt in ckv2, maar ze kunnen ook van binnenuit worden onderzocht door ze zelf te maken en ze van daaruit te relateren aan beelden uit de kunst- en cultuurgeschiedenis. Je zou dit denken *ó*ver en denken *ín* beelden kunnen noemen. De combinatie van deze verschillende benaderingswijzen bepalen de gang van zaken in de lessen *beeldcultuur*. Ze komen steeds in hun samenhang aan de orde, ze zijn als twee kanten van dezelfde medaille.

Vanuit dit dubbele perspectief onderscheidt het vakgebied *beeldcultuur* productie, receptie en reflectie.

- *Productie* is de realisering van beelden.
- *Receptie* is de beleving, beschouwing en onmiddellijke interpretatie van beelden.
- *Reflectie* neemt afstand van de eigen handeling, beleving en beschouwing en berust op kennis van en ervaring met beelden en cultuur. Die kennis en ervaring kan betrekking hebben op productieve aspecten (bijvoorbeeld materialen en technieken) en op receptieve aspecten (bijvoorbeeld kunst- en cultuurhistorie). Reflectie kan zowel individueel als in dialoog met de docent of medeleerlingen plaatsvinden.

In de onderwijspraktijk zullen deze verschillende activiteiten vanuit een beeldend perspectief worden benaderd en in elkaar overvloeien.

PRODUCTIE EN REFLECTIE

'Tekenen is denken met een potlood' is een klassieke uitspraak die de eenheid van visueel denken en handelen in de beeldende productie karakteriseert. Meer algemeen kan gesteld worden dat alle vormen van visuele vormgeving uitingen zijn van visueel denken. Het verbeelden - de omzetting van denken in zichtbare beelden - vraagt om aanhoudend proces van zoeken, herzien en aanpassen. Het vak *beeldcultuur* streeft naar een overwogen uitvoering van dit proces. Dit vereist reflectie.

In de productiewijze van beelden zijn verschillende werkwijzen te onderscheiden: traditionele (schilderen, tekenen, beeldhouwen), mechanische (foto, film, video), digitale en allerlei tussenvormen hiervan. De uiteenlopende technische aspecten van de totstandkoming van beelden bepalen in hoge mate het karakter ervan.

Bij de realisering van beelden kan gebruik worden gemaakt van andere beelden als voorbeeld. Deze bieden mogelijke oplossingen voor de problemen die tijdens de vormgeving ontstaan en reiken conventies en symbolen aan die de inhoud en betekenis kunnen sturen. Zo ontstaat er een wisselwerking tussen beelden uit de traditie en beelden die de leerling zelf laat ontstaan. Het vanzelfsprekende uitgangspunt daarbij is de leefwereld van de leerling.

RECEPTIE EN REFLECTIE

Beelden maak je niet alleen voor jezelf maar ook voor anderen. De ander kan in die beelden iets te weten komen over de makers en over de culturele achtergrond waarin die beelden zijn ontstaan. Participatie aan een zo breed mogelijk cultureel aanbod geeft zicht op de eigen cultuur en die van anderen. Door na te denken over beelden ontstaat er bovendien een notie van waarnemingscategorieën en beoordelingscriteria. Kennis op kunst- en cultuurhistorisch terrein verdiept dit inzicht.

De aard van receptie en reflectie is analoog aan de verschillende beeldtypes: sommige kunnen uitnodigen tot aandachtige beschouwing en contemplatie over de diepere betekenis ervan (schilderij), andere kunnen appelleren aan een onmiddellijke aanschouwelijkheid van het geregistreerde moment (foto), weer andere bestaan hoofdzakelijk bij de gratie van directe reacties in de vorm van elektronisch gestuurde ingrepen (digitale beelden), in het uiterste geval kan er sprake zijn van een verwisseling van beeld en werkelijkheid (*virtual reality*).

SAMENHANG TUSSEN PRODUCTIE, RECEPTIE EN REFLECTIE

In het vak *beeldcultuur* speelt een reflectie op de eigen beelden en de beelden van anderen een belangrijke rol. De bewustwording van de samenhang hiertussen stimuleert het vermogen tot eigen verbeelding en de kijk op de verbeelding van anderen.

Het vak *beeldcultuur* daagt de leerlingen uit tot de ontwikkeling van eigen inhouden, tot een effectieve toepassing van beeldende middelen, tot de bewustwording van eigen vormgevingsprocessen en de verwerving van kennis over beelden. Deze zoektocht naar vorm en betekenis van eigen beelden en die van anderen is het algemeen vormend karakter van het vak *beeldcultuur*.

1.3 LEREN EN ONTWIKKELING IN BEELDCULTUUR

Vrijwel alle kinderen gaan vanaf hun tweede jaar al krabbelend beelden maken. In die voor-schoolse periode kan men tot op zeker hoogte spreken van algemene ontwikkelingsfasen die door natuurlijk en spontaan leren worden doorlopen. En die 'natuurlijke' ontwikkeling betreft niet alleen de eigen beeldende activiteiten (het productieve), maar er is ook een ontwikkeling in het bekijken en beoordelen van beelden. Maar naast dit algemeen geldige ontwikkelingsdomein zijn er domeinen die niet door het natuurlijke of spontane leren kunnen worden bereikt. Dat geldt in Nederland al vanaf de leeftijd van vijf à zes jaar als de schoolse en buitenschoolse ontwikkeling door elkaar gaan lopen. Men onderscheidt dan achtereenvolgens het *culturele*, het *vakmatige* en het *idiosyncratische* ontwikkelingsdomein. Afhankelijk van de maatschappij en de periode in de geschiedenis is het culturele domein een gebied waarin de meeste burgers geacht worden een bepaald niveau te halen. In onze maatschappij speelt het algemeen vormend onderwijs daarbij een cruciale rol en is het te behalen niveau tegenwoordig onder meer neergelegd in kerndoelen van basisonderwijs en basisvorming. Zo zijn ook voor de vakken die we onder *beeldcultuur* rekenen dergelijke streefniveaus vastgelegd.

Vervolgens is er het vakmatige domein. Het is het domein van de opleiding en de ontwikkeling van de professionals binnen een vakgebied. Dat is in dit geval het terrein van het beeldende beroepsonderwijs, (het kunstvakonderwijs), maar ook dat van studies als kunstgeschiedenis, film en televisiewetenschappen etc. aan de universiteiten.

Tenslotte is er het idiosyncratische domein waarin een klein aantal personen een hoog en soms uniek niveau bereikt. De fases van ontwikkeling binnen en tussen de genoemde domeinen kunnen worden omschreven als de verschillen tussen de niveaus van de leek, de gezet en de meester, of tussen de noviet en de expert.

Ontwikkeling en leren in *beeldcultuur* moet er op zijn gericht leerlingen reële beeldende problemen voor te leggen en zich bij het oplossen daarvan te oriënteren op de denk- en werkprocessen van de experts. Bij *beeldcultuur* gaat het daarbij om professionele beeldende kunstenaars, maar bijvoorbeeld ook om vormgevers van industriële producten en kunstwetenschappers, kunstcritici, enzovoort. De vertaling van oplossingsmethoden van experts voor leerlingen van verschillende leeftijden zijn noodgedwongen altijd simplificaties en reconstructies. Het zijn manieren om de leerlingen op hun niveau uitdaagt tot verschillende vormen van beeldend onderzoek (productief, receptief en reflectief) en zo hun leerproces stimuleert en begeleidt.

2 NAAMGEVING

2.1 EEN ANDERE NAAM

Er zijn weinig schoolvakken die kunnen bogen op een naamgeving die al decennialang ongewijzigd standhoudt. Natuurlijke historie werd biologie en gymnastiek werd lichamelijke opvoeding. Naamswijzigingen weerspiegelen meestal een fundamenteel geachte wijziging in de inhoud of de methodiek van een vak. Wat betreft de frequentie van naamswijzigingen spannen de beeldende vakken de kroon. Het feit dat er drie (en nu weer vier) beeldende vakken worden onderscheiden heeft de zaken extra gecompliceerd. Naast de interne discussies binnen de vakken zelf over vorming versus vormgeving en beeld versus beeldend, heeft de externe eis van de politiek om introductie van het begrip culturele vorming, het geheel er niet eenvoudiger op gemaakt.

De commissie kan er niet om heen stelling te nemen in deze gang van zaken, zeker nu de bekwaamheid van een docent *beeldcultuur* zich volgens de wetgever uitstrekt over negen verschillende schoolvakken die allemaal hun eigen bereik hebben en hun eigen doelstellingen nastreven: beeldende vorming, beeldende vakken, te weten: tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving, ckv, ckv1, ckv2 en ckv3. Daar komt nog bij dat bij de ckv-vakken ook docenten van andere vakken bevoegd zijn. De bestaande namen zijn te beperkt of juist te algemeen, of hebben een connotatie die teruggaat op een specifieke vakopvatting.

Om uitdrukking te geven aan de wenselijkheid van een herformulering van de opdracht van de beeldende vakken vanuit nieuwe uitgangspunten is een nieuwe naam nodig die op al deze verschillende gebieden van toepassing is.

2.2 BEVOEGD VOOR BEELDCULTUUR

Het voorstel is voortaan te spreken van een *docent beeldcultuur* die bevoegd en bekwaam is tot het geven van lessen in de hierboven genoemde schoolvakken. Deze nieuwe term maakt meteen duidelijk dat deze docent bekwaam is voor een bepaald kennisgebied en tevens bevoegd kan zijn voor het geven van lessen in een vak waar ook andere vakbekwaamheden een rol spelen (ckv). De naam *docent beeldcultuur* geeft dus aan dat het gaat om een combinatie van bevoegdheden en bekwaamheden. *Beeldcultuur* is een koepelbegrip voor een serie subvakken of -disciplines (net als bij bijwiskunde, waar vroeger vakken als algebra, statistiek, meetkunde, etc. onder vielen). Een docent *beeldcultuur* kan zich specialiseren in tweedimensionale vormgeving of in driedimensionale en textiele vormgeving, zowel autonoom als toegepast. Ook is het gemakkelijker het vak audiovisuele vormgeving onder de term *beeldcultuur* te plaatsen dan onder een van de bestaande namen.

Voor de term *beeldcultuur* is gekozen om daarmee aan te geven dat de aandacht zich richt op door mensen gemaakte beelden. De term *visuele cultuur* is in dit verband overwogen te algemeen gevonden. In de combinatie met het woord *cultuur* krijgt het begrip *beeld* de maatschappelijke en artistieke meerwaarde die het woord op zichzelf niet heeft. Hiermee onderscheidt het begrip 'beeld' zich van het utilitair gebruik van afbeeldingen.

De term *beeldcultuur* is de meest neutrale en best hanteerbare benaming van zowel de artistieke als de maatschappelijke context waarin deze beelden een rol spelen. Hij sluit bovendien goed aan bij de meest recente benaming van de kunstvakken (ckv).

Het vasthouden aan termen als *vorming* of *vormgeving* zou ons inziens niet de nodige helderheid verschaffen, vooral ook omdat deze verbonden zijn met bestaande visies. De term *beeldend* viel af, omdat dit in combinatie met het woord *cultuur* tot een vreemde en verwarrende term zou leiden. Om vergelijkbare reden viel ook de term *kunstzinnig* af. Er hebben in plaats van *beeldcultuur* nog andere termen gecirculeerd zoals *beeldpraktijk*, *beeldbenul*, *beeldcommunicatie* en *beeldonderwijs*, maar deze hebben het afgelegd tegen de term *beeldcultuur*.

De commissie pleit dus voor een nieuwe didactische opdracht voor de beeldende vakken en vindt het daarom gewenst de naam te veranderen in *beeldcultuur*.

Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs te leiden tot een herbenaming van de vakken die nu in de wetgeving worden onderscheiden. Voor de leesbaarheid en helderheid wordt in deze notitie de term *beeldcultuur* wel als vaknaam gehanteerd.

3 STAND VAN ZAKEN EN DILEMMA'S

3.1 STAND VAN ZAKEN

De inhoud en de *praktijk* van het vakgebied *beeldcultuur* is bepaald door historische ontwikkelingen waaraan niet voorbij kan worden gegaan bij een beschrijving van de huidige situatie.

De invoering van de examens mavo/havo (1971) beschouwen we als een markatielijn in deze geschiedenis. Sindsdien hebben zich, zeer globaal geschetst, de volgende ontwikkelingen voorgedaan:

- een verschuiving van vakgericht onderwijs naar integratie van de beeldende vakken;
- een toenemende aandacht voor procesmatig werken en de toetsing daarvan;
- meer aandacht voor de theoretische component van het vakgebied (kunst- en cultuurbeschouwing, kunstgeschiedenis);
- invoering van *kunstparticipatie* als verplicht onderdeel van het voortgezet onderwijs.

Daarnaast hebben de volgende ontwikkelingen invloed gehad op de *vormgeving* van het onderwijs van de beeldende vakken:

- juridische gelijkwaardigheid van drie, later vier aparte beeldende vakken (te, ha, tex, av)
- streven naar praktische integratie van de beeldende vakken (o.a. brede bevoegdheidsverklaring voor docenten beeldende kunst en vormgeving; één vak beeldende vormgeving) is tenminste het laatste decennium een punt van discussie geweest; een beschrijving daarvan is te vinden in bijlage 2 *Integratie – samenhang – samenwerking*
- invoering van externe controle door eindexamens en afsluitingstoetsen basisvorming
- het onderbrengen van audiovisuele vormgeving bij de beeldende vakken, zonder dat is bepaald in hoeverre dit vak raakvlakken heeft met literatuur of drama
- de invloed van nieuwe media op zowel de mogelijkheden van vormgeving (computer graphics, digitale beeldmanipulatie) als op de beschikbaarheid van beelden via internet en cd-rom's.

Waar de inhoudelijke ontwikkeling van de beeldende vakken van 1968 tot circa 1990 grotendeels is bepaald door initiatieven vanuit de vakverenigingen en opleidingen, ingegeven door de mogelijkheid voor deze vakken een examenstatus te veroveren, lijken de interne vakdiscussies na 1990 vooral te zijn gekleurd door weerstanden tegen ministeriële beleidsideeën rond de vormgeving van de Basisvorming en de Tweede Fase en de rol van de beeldende vakken daarin.

Daarnaast is het opvallend dat terughoudend is omgegaan met maatschappelijke ontwikkelingen. De moderne media, zoals film, video, computervormgeving en fotografie en verder: de ICT, de wereld van de hedendaagse kunst, de dominantie van de moderne beeldcultuur en de rol van niet-westerse kunst zijn maar mondjesmaat doorgedrongen in de dagelijkse lespraktijk. Daarentegen is er een algemene verschuiving waar te nemen van een productgerichte naar een meer procesgerichte didactiek, geen onbekend fenomeen in de beeldende vakken. Daarmee sluiten de algemene onderwijskundige ontwikkelingen (groter belang van zelfstandig werken, probleemgerichte benadering en aandacht voor de samenhang waarin wordt geleerd) goed aan bij de traditionele eigenheden van beeldcultuur.

Samenvattend lijken de pleitbezorgers van de beeldende vakken vooral naar binnen te hebben gekeken en minder naar buiten. De beeldende vakken zijn, ironisch genoeg, elementen kwijtgeraakt die kenmerkend zijn voor het moderne onderwijs: het procesgerichte CPE in het vwo, dat een beroep deed op zelfstandigheid, planning en verantwoording afleggen, en het thematisch georganiseerde vwo-examen, waar de kunst juist in zijn maatschappelijke en intellectuele context werd beschouwd en bestudeerd.

Dat er binnen het vmbo een CPE is ingevoerd is een schrale troost.

3.2 DILEMMA'S

De context die een (school)vak zijn legitimering verleent is voortdurend aan verandering onderhevig. Het tekenonderwijs begon zijn entree als serieus vak in het Nederlandse onderwijs meer dan een eeuw geleden in 1863 op de hbs. In het lager onderwijs werd het vak zeventwintig jaar later ingevoerd onder verwijzing naar het slechte imago van de vaderlandse ambachtelijke vormgeving op de Amsterdamse Nijverheidstentoonstelling van 1887. Vervolgens hebben de doelen van dit

vak, later uitgebreid met handvaardigheid en textiele werkvormen, zich (soms kameleontisch) aangepast aan de noden van het onderwijs, soms ook eigenwijs gericht naar vernieuwende visies van eigen denkers of de praktijk van de eindexamens.

De *omgang met beelden* is steeds het centrale thema geweest, de didactische context verschoof onder invloed van veranderende omstandigheden. Wie pretendeert richtlijnen voor toekomstige didactieken de kunnen geven, zou in staat moeten zijn die veranderende contexten te voorspellen. Dat is natuurlijk onzin. Ook het *leren zien*, toch een bijna klassieke legitimering van de beeldende vakken, heeft zich inmiddels verbreed tot *leren (creatief) denken/handelen* met betrekking tot beelden in dat proces. In hoeverre gaat verbreding echter ten koste van diepgang?

Het vak beeldcultuur ziet zich door deze ontwikkelingen geplaagd voor een aantal dilemma's.

DILEMMA 1 *beelden maken*

Het maken van beelden is ons *tafelzilver*. De fascinatie voor verbeelden als handeling (productie) met al zijn receptieve en reflectieve consequenties, vraagt om een competente didactische begeleiding.

De vraag rond *breed versus diep* dient zich daarbij aan. Hoeveel moet een docent van een vak weten om (op (w)elk niveau) adequaat beeldende processen van anderen te kunnen begeleiden? Iemand die in het kunstonderwijs geschoold is als graficus is zonder twijfel *diep* in zijn materie gedoken, maar levert dat ook competenties op voor andere vakgebieden, bijvoorbeeld voor keramiek of av? ("Transfer"). Dus via diepte een brede competentie verwerven om *beelden te maken*? Of is het onderwijs meer gebaat met een breed opgeleide docent die tijdens zijn opleiding van verschillende disciplines enige kennis heeft opgedaan: zowel 2d, 3d, autonoom, als toegepast en av?

DILEMMA 2 *kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing*

Kunstbeschouwing is vanouds een vast onderdeel van ons vak. De *Begrippenlijst* van de Stichting BVO definieert dit onderdeel van het vakgebied als volgt (Maandblad oktober 1984): *reflectie op (producten van) beeldende vormgeving; een (verbale en/of visuele) analyse van alle zichtbare eigenschappen in die vormgeving*. Startpunt is dus het *product*.

In de praktijk pakt dat vaak anders uit: wanneer het gaat om het eigen product van de leerling dan is er meestal wel sprake van een analyse van het beeld en van het denk- en werkproces, maar bij het werk van een kunstenaar is men eerder geneigd de kunst- en cultuurhistorische achtergronden te belichten dan in te gaan op de beeldende aspecten van het kunstwerk zelf.

Kunstgeschiedenis, inclusief die van de niet-westerse kunst en cultuurgeschiedenis in het algemeen, behoeft een andere, historisch gerichte, didactiek. Scholen we ons daar zelf in? Laten we dat aan anderen over?

Het zou wenselijk zijn een onderscheid te maken tussen kunsthistorische kennis en kunsthistorische methode. Kunsthistorici genereren kennis, docenten *beeldcultuur* benutten die kennis.

DILEMMA 3 *werkvelden*

In welke mate wordt het didactisch handelen bepaald door het onderwijsgebied waarin de handeling plaatsvindt? Vanzelfsprekend vormen leeftijdscategorieën en onderwijsniveau startpunten voor didactische overwegingen. Gaat het dan alleen over werkvormen of toch ook over beeldende inhoud?

Opnieuw (zie Dilemma 2): moet die kunstenaar-keramist dan toch maar liever niet voor een basisschoolklas omdat hij, gezien zijn specialisatie, niet uit de voeten zou kunnen met 2d? Of mag een pabo-gediplomeerde met een zeer magere beeldende scholing de eerste kennismaking van het jonge kind met *beeldcultuur* begeleiden? Behoeft het buitenschoolse gebied aparte kwalificaties?

DILEMMA 4 *de andere kunsten*

Binnen de context van cultuurparticipatie en kunstbeleving (o.a. ckv1 en ckv2) dient de docent beeldcultuur zich te verhouden tot de andere kunst disciplines. Hoeveel moet er geweten worden van die andere kunstvormen om bijvoorbeeld een adequaat kunstmentor te zijn? Hoeveel van de theorie van de andere kunst disciplines om adequaat ckv2 te kunnen begeleiden?

DILEMMA 5 *algemene onderwijsdoelstelling*

Startpunt voor elke didactische overweging dient een kritische beschouwing te zijn van de rol van *beeldcultuur* binnen de bestaande onderwijsdoelstellingen, zelfs als dat zou kunnen betekenen dat het vakgebied opgeheven moet worden omdat er geen beeldende relevantie meer valt te verdedigen. De direct verantwoordelijken voor het vak, docenten en vakdidactici, zullen alert, innoverend en kritisch onderwijsontwikkelingen moeten volgen, commentariëren en vernieuwingen invoeren. Daar waar nodig moeten ongewenste opinies van repliek worden gediend en het openbare debat worden aangegaan. De kernvraag moet steeds zijn: hoe verhoudt zich het vak *beeldcultuur* tot de doelstellingen van het bestaande onderwijs?

In de volgende hoofdstukken wordt op deze dilemma's ingegaan.

4 HET WERKTERREIN

4.1 WERKVELDEN

De docent werkt in een of meer van de volgende werkvelden:

1. het basisonderwijs
2. de eerste fase in het voortgezet onderwijs
3. het speciaal onderwijs
4. de bovenbouw van het vmbo
5. de Tweede Fase van havo en vwo
6. de beroeps- en volwasseneneducatie (mbo)
7. pabo / docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving
8. overige relevante opleidingen in het hoger onderwijs
9. het buitenschoolse terrein (1e en 2e-lijns); sinds 2002 leiden docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving ook formeel op voor het buitenschoolse gebied ("ongedeeld en ongegradeerd")

4.2 DE GRENZEN VAN BEKWAAMHEID

Professionals die zich in een vakgebied bevoegd en bekwaam weten hebben behoefte aan afpaling van dat gebied: waar is het echt van mij, waar gedoog ik ook anderen, waar heb ik die anderen juist nodig omdat ik er zelf te weinig vanaf weet, waar betreed ik een terrein waar eigenlijk anderen bevoegd zijn of iedereen recht van spreken heeft? Bovendien bepaalt de maatschappij waarin ik als docent direct en indirect functioneer al zoveel in mijn onderwijsactiviteiten, dat ik al moeite genoeg heb mij de complexiteit van al die potentiële invloeden te realiseren.

Hieronder volgt een terreinverkenning van het gebied waarin de docent *beeldcultuur* zich begeeft als deskundige. Daarnaast is bezinning noodzakelijk over de onderlinge verhouding van die gebieden, de integratie. Hiervoor wordt verwezen naar bijlage 2 *Integratie - samenhang - samenwerking*.

Om dicht bij huis te beginnen: niemand zal de bekwaamheid van de docent *beeldcultuur* willen betwisten binnen de marges van de opleiding die is gevolgd: omgang met beelden in een didactische context en de kunstbeschouwelijke en kunsthistorische ondersteuning daarvan. Wie dit vaststelt stuit direct op een dilemma: is een docent die zich tijdens zijn studie specialiseerde in grafiek ook bekwaam in het geven van ceramiek of av? Dit is een optimistisch geloof in transfer van het denken in en het omgaan met beelden. Heeft ons onderwijs behoefte aan docenten die breed zijn opgeleid en hun studietijd hebben besteed aan een waaier van beeldende activiteiten (2D/3D, toegepast/autonoom, nieuwe media): van alles wat, maar niks diep? Of heeft een school meer behoefte aan specialisten, zodat de leerling zelf kan *shoppen* langs een specialist in computervormgeving, iemand die ceramisch kan toveren of een heuse graficus die een zeefdrukwerkplaats leidt?

Het antwoord op die vraag wordt mede gekleurd door de aard van het onderwijs waar de betrokken docent in werkt. Naarmate men hoger op de hiërarchische ladder van het onderwijs stijgt zal men de neiging hebben meer voor de specialist te kiezen. Hoewel: kunstenaars voor de klas? Juist om verdere fundamentele discussies over de (interne) integratie van de beeldende vakken te voorkomen is dit dilemma in wat hierna volgt vermeden en de transfer als premisse aanvaard. Iemand die blijk heeft gegeven van een hoog beeldend werk- en denkniveau binnen één vakspecialisatie zal dat kunnen transformeren naar een ander. Op het niveau van technische/ambachtelijke vaardigheden is dat uiteraard niet het geval. De ceramist is niet zomaar bekwaam als graficus.⁵

Integratie van de beeldende disciplines binnen de praktijk van het onderwijs lijkt een geaccepteerd gegeven, waaromheen de inhoudelijke piketpaaltjes van de bekwaamheidseisen door de overheid geslagen moeten worden. Deze zullen een gemotiveerde relatie moeten hebben met het werkveld waar betrokkene zijn activiteiten verricht. De autonome school/instelling wordt in zekere zin inhoudelijk poortwachter bij de bewaking van de kwaliteit/bekwaamheid van de onderwijsgevende. De overheid verleend de bevoegdheid.

⁵ Het probleem is overigens niet uniek: ook een bioloog die een doctoraalscriptie deed over moerasplanten in Oost-Groenland zal moeten terugvallen op zijn propedeusekennis over reptielen als hij dat onderwerp moet behandelen in 4 havo.

Elke stap op dit terrein noopt tot bescheidenheid:

- Zo wordt de als zeer dicht bij het (beeldende) thuishonk beschouwde *audiovisuele vormgeving* door vakgenoten weliswaar snel geannexeerd en tot beeldend gebied verklaard, maar av-deskundigen zelf denken daar beslist anders over: bewegend beeld, inclusief de componenten drama en geluid, kent volgens hen een complexiteit die uitgaat boven het louter "beeld zijn". We begeven ons hier dus op een terrein naast het onze waarin we ons op een zekere (deel)bekwaamheid kunnen beroepen, doch zeker de deskundigheid van een av'er dienen te eerbiedigen.
- Op het gebied van *kunstbeschouwing* betwist niemand ons onze handelingsbekwaamheid, maar bij *kunstgeschiedenis* zijn er weer anderen (kunsthistorici) die menen dat wij - weliswaar bevoegd - opereren met relatief dun verworven kennis en vaardigheden. Het is wenselijk een onderscheid te maken tussen kunstgeschiedenis als kennisdomein en kunstgeschiedenis als methode. Die laatste behoort bij de kunsthistorici: die genereren kennis, docenten beeldcultuur benutten die kennis. De relaties met de docenten kunstgeschiedenis zijn meestal vriendelijk en collegiaal. We stappen zonder grensdocumenten elkaars terrein binnen, hoewel argwaan al snel is gewekt als de kunsthistoricus lessen ckv2,3 gaat geven.
- Voor het vakgebied *cultuurgeschiedenis* (als *cultuurgeschiedenis van de kunsten* terug te vinden in ckv2) geldt iets dergelijks: onze eerstegraders zijn zeer bevoegd, maar zoeken niettemin uitdrukkelijk ondersteuning bij cultuurhistorici. De koppeling met het vak (ckv3) maakt de laatsten tot nuttige maar van onderwijs uitgesloten referenten. Er is eerder sprake van een rechtspositionele strategie, dan dat leerlingen door de uitsluiting van cultuurhistorisch geschoolden aantoonbaar voordeel hebben. En wat vinden we van het ondergewaardeerde terrein van het *cultureel erfgoed*? Wie is daar bekwaam? Besteden onze opleidingen daar genoeg tijd aan?
- Bekijken we een andere zijde van ons onbetwiste territorium dan bevinden wij ons al snel in de aanpalende gebieden van de andere kunstdisciplines: wij kunnen geen piano spelen of een choreografie ontwerpen, maar zijn wel bevoegd tot het coachen van onderwijssituaties in het kader van multidisciplinaire cultuurparticipatie (ckv1) waarbij het beeldende gebied slechts een onderdeel is. De docent *beeldcultuur* zal zich binnen de kaders van ckv1 tot die andere kunstdisciplines moeten leren verhouden. Alle betrokken docenten zullen moeten uitgaan van wat hen bindt: kunst als middel tot zingeving, verbeelding of genot. Hier dringt het begrip vormgeving zich in zijn meest fundamentele betekenis op.
- Met de *literatuur* komen we weer op een ander domein: een onderdeel van ckv1 en terecht... (drama kan niet zonder, om maar wat te noemen) en als zelfstandig kunstonderdeel zal niemand de schrijvende collega's hun bijdrage aan onze cultuur(geschiedenis) willen betwisten.
- Bijna geruisloos betreden we daarmee ook het gebied van de *filosofie*, belangrijk voor een goed begrip van de samenhang binnen onze cultuur (dus ook visuele), en de *theologie* (idem). Ken uw klassieken (terug bij de *kunstgeschiedenis*) en hoe staat het met de *psychologie*, de kennis over waarneming, denken en emoties, of de *sociologie*, die de maatschappelijke factoren van onze cultuur bestudeert. Wat vergeten we? Geschiedenis, economie, maatschappijleer, wiskunde, mechanica? Heeft het zin uitputtend te zijn op het schier onafzienbare gebied van onze onderwijsactiviteiten?

Moge bovenstaande een oproep zijn de grootst mogelijke terughoudendheid te betrachten met betrekking tot het claimen van exclusieve rechten tot onderwijsgebieden en een uitnodiging zijn voor actieve deelname van deskundigen die een meerwaarde kunnen verlenen aan *beeldcultuur*. Andersom dient het geen vrijbrief te zijn voor dilettanten van ongeacht welke discipline om zich bevoegd en bekwaam binnen het vakgebied *beeldcultuur* te manifesteren.

Over bevoegdheden laat de overheid weinig onduidelijkheden. Idealiter lopen die synchroon met bekwaamheden, maar dat is in de onderwijspraktijk allang niet meer het geval. De nadruk verschuift naar de verantwoordelijkheid van schoolbesturen om die bekwaamheden te selecteren en adequaat in te zetten. (In een tijd van arbeidskrapte mag men dat proces overigens met de nodige argwaan gadeslaan; een ander dilemma.)

Tot slot nog dit. Het hart van het schoolvak *beeldcultuur*, het leren omgaan met beelden, productief, receptief en reflectief, is een gebied waar niemand ons het primaat betwist. Onze bevoegdheid strekt zich inmiddels ook uit tot ckv1 en 2; minder exclusief, maar wel degelijk bevoegd en dus tot het competentiegebied van de onderwijsgevende en de opleidingen behorend. In het kader van didactische consequenties wordt hieronder nader ingegaan op ckv1 en 2.

CKV1

In het vak ckv1 is niet zozeer de kunstenaar maar het publiek het vertrekpunt. Hierbij spelen de volgende doelstellingen een rol:

- versterking van de algemene culturele opdracht van het voortgezet onderwijs;
- uitbreiding van de deelname van het publiek aan het culturele leven op de lange termijn;
- vergroting van de kennis van en het respect voor het eigen culturele erfgoed en dat van anderen (inclusief niet-westerse culturen);
- aanleren van kennis en vaardigheden om uitingen van kunst te begrijpen.

Deze doelstellingen dragen er toe bij dat de beschouwer een kunstuiting leert benaderen met een *open mind*. Het kunstwerk is binnen dit geheel een vast gegeven; de variabele factor is de wijze waarop dat werk tot leven wordt gebracht (hoe het wordt gepresenteerd of uitgevoerd) en vooral hoe het door de leerling wordt beleefd, hoe het ontroert, schokt, aangrijpt en tot nadenken stemt.

In de bijbehorende didactiek krijgt vooral de kunstuiting de aandacht. De eigen beeldproductie (ckv3) kan een aanzet zijn voor de receptie van een kunstwerk (ckv1) en omgekeerd kan een kunstwerk aanleiding zijn het eigen beeldend proces in een nieuw daglicht te zien. Deze mogelijkheid beperkt zich op concreet niveau tot de gevallen waarin de kunstuiting enige relatie heeft met beeldproductie. De didactieken van ckv1 en 3 hebben dus incidentele relaties met elkaar.

Omdat de activiteiten van kunstenaars in alle kunstdisciplines tot het aandachtsgebied van ckv1 behoren, ligt het voor de hand dat de begeleiding wordt overgelaten aan docenten die op dit punt een vakcompetentie hebben verworven. Gezien de diversiteit aan kunstvormen verdient het aanbeveling docenten van zoveel mogelijk kunstdisciplines bij het vak te betrekken, inclusief literatuurdocenten. De didactiek zal op deze diversiteit moeten inspelen. Bovendien heeft het fenomeen kunstparticipatie ook een plaats gekregen in het curriculum van het vmbo (ckv zonder 1) en zal een adequaat antwoord gegeven moeten worden op de didactische problemen die de verschillende onderwijssoorten in dit kader met zich meebrengen om het gewenste effect te bereiken.

CKV2

Sedert de invoering van de tweede fase behoort het nieuwe vak ckv2 in de bovenbouw van havo en vwo tot het werktein van de docent *beeldcultuur*. In het vak ckv2 wordt de westerse geschiedenis van de kunsten in een breed en samenhangend cultuurhistorisch perspectief geplaatst. Er worden verbindingen gelegd met filosofie, mecenaat, religie, wetenschap en techniek, interculturaliteit en de rol van het publiek. Centraal staan het kunstwerk en de samenhang waarin het functioneert. Niet-westerse kunst en cultuur behoren niet tot de stofomschrijving: ze worden alleen binnengehaald als invalshoek voor reflectie over interculturaliteit. Je kunt dit betreuren of niet, feit is wel dat er langzamerhand een duidelijke tendens is waar te nemen naar een visuele mondialisering.

Het vak ckv2 is uitdrukkelijk in een combinatie met ckv3 geplaatst om een symbiose mogelijk te maken van het breder perspectief van de cultuurhistorie met de praktische en vaktheoretische aspecten van één kunstvak. Gaat het bij ckv3 om de drieslag productie, receptie en reflectie in één kunstdiscipline, bij ckv2 gaat het om een tweeslag: receptie en reflectie in meerdere kunstdisciplines in relatie tot hun cultuurhistorische samenhang. In termen van het vak *beeldcultuur* betekent dit: denken *in* beelden en denken *over* beelden.

Uit de praktijk lijkt naar voren te komen dat ckv2 een andere expertise en een andere didactiek en methodiek vereist dan ckv3. Onder ckv3 verstaan we hier het verzamelbegrip voor productie, receptie en reflectie binnen het vak *beeldcultuur*. ckv2 is in hoofdzaak een cultuurhistorische discipline, waarbij de docent *beeldcultuur* zich legitimeert als kenner van de culturele praktijk van kunstenaars in één van de vier kunstdisciplines binnen ckv2. Samen met vakcollega's van de andere drie kunsten bestrijken zij idealiter de gehele aanbodzijde van de kunsten in de kunst- en cultuurgeschiedenis. Opvallend is dat de literatuur als kunstdiscipline wel bij ckv1 maar niet bij ckv2 is opgenomen.

De docent beeldcultuur zal zich dus ook vaardigheden eigen moeten maken om de cultuurhistorische dimensies van dit vak adequaat te kunnen verzorgen, alsmede het basisjargon van de reflectieve en receptieve aspecten in de andere kunstdisciplines.

5 DIDACTISCHE CONSEQUENTIES

5.1 DE DOCENT AAN HET WERK

Vereist het ene werkveld een andere expertise en een andere didactiek en methodiek dan het andere? Dat hangt af van wat we onder didactiek en methodiek verstaan en het verband ertussen. Pas dan kunnen we de vijf dilemma's concreter maken. Consequenties die we trekken zullen ook gevolgen hebben voor de docentenopleiding (zie paragraaf 5.3).

De acties van een docent zijn – vanuit het schoolvak geredeneerd – gebaseerd op drie vragen in hun onderlinge samenhang:

- waarom? (doelstelling)
- wat? (inhoud)
- hoe? (werkvorm, leeractiviteit)

Als we didactiek en methodiek onderscheiden, dan gaat het bij didactiek om de samenhang tussen het *waarom*, *wat* en *hoe* van een vak en bij methodiek om de operationalisering van het *hoe*.

DIDACTIEK

Voor het onderwijs in *beeldcultuur* is een didactiek nodig om inzicht te ontwikkelen in:

- de aan de orde zijnde beeldende kwestie;
- de nagestreefde betekenis en de mogelijke oplossingen in vormgeving;
- de inzet van de beeldende middelen;
- de zeggingskracht van het beeld;
- het beeldend proces.

Dit geldt zowel voor het maken van beelden als het beschouwen van eigen en andermans beelden. Samenhang tussen beide activiteiten verhoogt de vaardigheid een beeld vanuit meer dan één optiek te benaderen en bevordert daarmee transfer en diepgang van de onderscheiden activiteiten. Dat vraagt om samenhang in het didactisch handelen m.b.t. het ontwikkelen van productieve en reflectieve vaardigheden; vaardigheden om een relatie te leggen tussen betekenissen van beelden, de culturele context en beeldende processen.

METHODIEK

Als een leerling zelf aan de slag gaat doet hij ervaringen op die met behulp van reflecteren tot (meer) inzicht leiden. Het beschouwen ondersteunt het maken en vervolgens ook andersom. Wezenlijk is dat de leerling zich daarbij *zijn eigen* probleem stelt. Die eigen keuze c.q. zelfbepaling is een wezenlijk element van het onderwijs in *beeldcultuur*. De docent heeft daarbij wisselende rollen die in hun algemeenheid verschuiven van degene die bepaalt en aanstuurt tot de persoon die adviseert.

Op het niveau van de methodiek is een dergelijke samenhang tussen beschouwen van eigen werk en beelden van anderen niet altijd even gemakkelijk te realiseren: in hoeverre kan je de plafondschildering in de Sixtijnse kapel koppelen aan een opdracht voor de leerlingen, idem de Eiffeltoren en de film "One flew over the cuckoo's nest"? Hoe dichterbij de relatie eigen werk en andermans beelden ligt bij het didactisch uitgangspunt, hoe meer het inzicht in het ene dat in het andere ondersteunt. In situaties waarin dat niet of nauwelijks is te realiseren moet nagegaan worden in hoeverre de kwestie (de praktijkopdracht, het te beschouwen object) behoort tot de leerstof van het onderwijs in *beeldcultuur*. Hoort bijvoorbeeld architectuur bij *beeldcultuur*? En in hoeverre stedenbouw? Levert landschapsarchitectuur beelden op waarin onderwezen moet worden? In veel van dit soort gevallen kan met analogieën gewerkt worden die transfer opleveren.

HET BREDER KADER

In de vorige hoofdstukken is diverse keren het begrip *transfer* gebruikt. Transfer betekent dat kennis, inzicht en vaardigheden opgedaan op een bepaald terrein of vakgebied toegepast kunnen worden in een andere situatie en/of met een andere inhoud. Bij 'lage' transfer is er een automatisch activeren van oude kennis en routinematige vaardigheden in contexten die zichtbaar overeenkomen met die waar de kennis en vaardigheden zijn verkregen. Bij 'hoge' transfer is sprake van bewuste toepassing: men beseft dat er ondanks een andere context en inhoud sprake is van overeenkomsten met eerder opgedane kennis, inzicht en vaardigheden. Een voorwaarde daarvoor is dat ze eerst moeten zijn geabstraheerd en veralgemeniseerd. *Transfer* gaat niet vanzelf. Lage transfer vereist veelvuldige training in vergelijkbare situaties zodat routinematige handelingen en direct oproepbare kennis ontstaan. Hoge transfer vereist het expliciteren van algemene

beginselen en principes achter specifieke vaardigheden en kennis en oefening in het toepassen ervan op verschillende gebieden.

Beeldcultuur is op concreet niveau een zeer breed terrein. Een docent kan slechts tot op zekere hoogte thuis zijn op het gebied van fotografie, architectuur, mode, computervormgeving, ruimtelijk vormgeven, enz. *Transfer van inzichten is daarom een onmisbare vaardigheid.*

Bij transfer gaat het zowel om het toepassen in nieuwe situaties als om het toepassen op andere velden. In ons geval gaat het om acties op het gebied van de beeldende disciplines (tehatex en av), van andere kunsten (muziek, dans, drama en literatuur bij ckv op vmbo en bij ckv1) en in brede contexten (cultuurhistorisch perspectief; verbindingen met filosofie, etc., bij kunstgeschiedenis en cultureel erfgoed).

Het gaat in al deze gevallen echter niet om vakkennis op deze terreinen op uitvoerend niveau (piano kunnen spelen, kunsthistorisch onderzoek kunnen doen), maar om

- de vaardigheid om inzichten van externe deskundigen te gebruiken voor een beter kunstbegrip (bij kunstbeschouwing, onder meer het plaatsen van beelden in een maatschappelijke context) en daarnaast
- een adequate attitude te ontwikkelen bij het *beleven* van kunstvormen in het algemeen (een open houding, bewust worden van en reflectie op receptie, zoeken naar diepgang).

In het eerste geval wordt uiteraard aan ckv2 gedacht, maar het geldt in wezen ook voor het beschouwen door een leerling van beeldend werk van klasgenoten. In het tweede geval betreft het bijvoorbeeld de ervaring van een dansvoorstelling. Maar ook *binnen* de beeldende kunsten is al sprake van transfer wanneer iemand met een gedegen opleiding op een kunstacademie in tweedimensionale vormgeving een werk bekijkt in een techniek waar hij zelf geen concrete (productieve) ervaring in heeft opgedaan.

Het zou verkeerd zijn om kunstbegrip tot louter kennis te reduceren en kunstbeleving tot genieten. Onderwijs in *beeldcultuur* heeft als doelstelling in beide gevallen diepgang te bevorderen door tussen deze beide aspecten samenhang te tonen. In een leerlijn van basisonderwijs tot en met de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bepaalt het *waarom, wat en hoe* waar de start ligt en waar de accenten worden gelegd. Bijvoorbeeld in het basisonderwijs zal men vooral uitgaan van eigen ervaringen van de leerlingen. Hierbij moet men niet alleen denken aan beeldende activiteiten, maar ook aan het bekijken van kunstwerken en culturele artefacten zoals de aandacht voor cultureel erfgoed).

5.2 CONSEQUENTIES VOOR DE DOCENTENOPLEIDING

(Start)bekwaamheden van de docent *beeldcultuur* (elke leerkracht) omvatten de volgende vijf taakgebieden:

- 1 Vakinhoud (en inhouden aangrenzende vakken)
- 2 Vakdidactiek / algemene didactiek, onderwijskunde en pedagogiek
- 3 School(instelling); (school)team en (school)organisatie
- 4 Relatie onderwijs/vak - maatschappij; relaties met buitenschoolse instellingen en groepen
- 5 Vernieuwingsgerichtheid/doorgroeicompententie

ad 1 Vakinhoud (en inhouden aangrenzende vakken)

De docent *beeldcultuur* bezit artistiek beeldende vaardigheden op uitvoerend niveau, kunst- en cultuurtheoretische kennis. Dit betreft beeldend werken en bovendien

- zicht op samenhang, verschil, transfer tussen de diverse beeldende disciplines;
- zicht op samenhang, verschil, transfer tussen autonome en toegepaste vormgeving;
- zicht op functies van beelden in de maatschappelijke context van het heden en van het verleden;
- zicht op functies van andere kunsten in de maatschappelijke context van het heden en van het verleden.

ad 2 Vakdidactiek / algemene didactiek, onderwijskunde en pedagogiek

De docent *beeldcultuur* beschikt over vakinhoudelijke en vakdidactische kennis om met inzicht en overzicht zijn/haar onderwijs te ontwerpen, uit te voeren en te evalueren met inachtneming van en respect voor culturele en individuele verschillen tussen zijn leerlingen.

Het gaat hierbij zowel om doceren als om het vervullen van de rol van coach (in het kader van leren zelfstandig te leren) gebaseerd op leer- en ontwikkelingspsychologische, pedagogische en onderwijskundige inzichten.

ad 3 School(instelling); (school)team en (school)organisatie

De docent *beeldcultuur* heeft de bekwaamheid om als teamlid te werken ten behoeve van de samenhang tussen de kunstvakken en functioneert als lid van een schoolorganisatie/instelling.

ad 4 Relatie onderwijs/vak - maatschappij; relaties met buitenschoolse instellingen en groepen

De docent *beeldcultuur* heeft de bekwaamheid om te functioneren in de relatie onderwijsinstelling – maatschappij. Het gaat hierbij onder meer om het initiëren, regelen en organiseren (zowel voor het basisonderwijs als voor ckv1 en ckv-vmbo)

ad 5 Vernieuwingsgerichtheid/doorgroeicompetentie

De docent *beeldcultuur* heeft een professionele onderzoekende houding, gericht op innovatie en op doorgroei in beroep en vakgebied.

5.3 STELLINGNAME BIJ DILEMMA'S

In paragraaf 3.2 zijn vijf dilemma's geformuleerd. De leraar zal moeten kiezen en dus zal de docentenopleiding een standpunt moeten innemen en de consequenties daarvan in praktijk brengen.

1 BEELDEN MAKEN

Hoe weeg je *breed versus diep* af: Hoeveel moet een docent van een vak weten om adequaat beeldende processen van anderen te kunnen begeleiden? In hoeverre kun je via diepte een brede competentie verwerven om beelden te maken? Of is het onderwijs meer gebaat met een breed opgeleide docent die van verschillende disciplines enige kennis heeft: 2d/3d; AV; autonoom/toegepast?

Een docent moet beschikken over een brede basiskennis van 2d/3d/AV (autonoom en toegepast). Op uitvoerend niveau moet hij beschikken over kwaliteit binnen een specialisatie op het gebied van ten minste één vakgebied met betrekking tot autonoom of toegepast.

2 KUNSTGESCHIEDENIS / KUNSTBESCHOUWING

Bij kunstbeschuwing gaat het om een analyse van alle zichtbare eigenschappen in producten van beeldende vormgeving en/of van het (eigen) denk- en werkproces; kunstgeschiedenis als methode behoort bij de kunsthistorici. Kunst- en cultuurgeschiedenis als kennisdomein kan worden benut door docenten *beeldcultuur*, maar behoeft een historisch gerichte didactiek. Scholen we ons daar zelf in of laten we dat aan anderen over?

Het gaat bij beschouwing om zowel proces als product, inclusief de culturele context. Een docent moet inzicht kunnen geven in relaties tussen betekenissen van een beeld en de culturele context. Hij moet didactisch de juiste vragen kunnen stellen aan kennisdomeinen die de culturele context verhelderen.

3 WERKVELDEN

Hoezeer wordt het didactisch handelen bepaald door het onderwijsgebied (leeftijdscategorieën en onderwijsniveau) waarin de handeling plaatsvindt? Gaat het over werkvormen en/of beeldende inhoud? Welke consequenties heeft dat voor de keuze tussen breed en diep (zie dilemma1)? Behoeft het buitenschoolse gebied aparte kwalificaties?

Zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs is voor beeldcultuur een vakspecialist nodig. Dit wordt mede vereist door de beeldende ontwikkeling die al in de voorschoolse periode aanvangt. De leraar basisonderwijs zal voldoende van beeldcultuur moeten weten om te zorgen voor samenhang tussen het onderwijs in beeldcultuur en het overige onderwijs aan zijn leerlingen. Wat het buitenschoolse gebied betreft is een gekwalificeerde docent beeldcultuur nodig zodra er nadrukkelijk een beroep wordt gedaan op overdrachtsvaardigheden.

4 DE ANDERE KUNSTEN

Binnen de context van cultuurparticipatie en kunstbeleving dient de docent *beeldcultuur* zich te verhouden tot de andere kunstdisciplines. Hoeveel moet er geweten worden van die andere kunstvormen om bijvoorbeeld een adequaat kunstmentor te zijn? Hoeveel van de theorie van de andere kunstdisciplines om adequaat ckv2 te kunnen begeleiden?

Wat betreft kunstbeleving moet de docent beeldcultuur didactisch in staat zijn elke vorm van kunst met een open mind te laten benaderen. Het gaat hierbij dus om een rol als coach.

Gaat het om kunstbegrip, dan moet de docent in staat zijn de juiste inhoudelijke vragen te stellen (in relatie met het examenprogramma) en didactische kwaliteiten om de vaardigheden te onderwijzen die de leerlingen nodig hebben om relevante informatie te vinden en te verwerken.

5 ALGEMENE ONDERWIJSDOELEN

Wat kies je als je de vraag stelt op welke wijze beeldcultuur het beste aansluit bij de doelstellingen van het (vigerende) onderwijs en het antwoord spanningen oplevert met fundamentele kenmerken van het vak?

Het doel is kennis en inzicht te verwerven in de zeggingskracht van beelden, zowel door deze zelf te maken als door de beelden van anderen vanuit het perspectief van vormgevingskwesties en van de cultuur te beschouwen.

De kern van de lesactiviteiten ligt in het motiveren en inspireren tot *het maken van* beelden, in *het reflecteren op* beelden (proces en product) *en met behulp van* beelden. En verder in het uitdagen tot *het ervaren van* beelden.

Dit geldt ook (al dan niet via transfer) met betrekking tot andere kunstzinnige en culturele leerinhouden.

Het onderwijs in *beeldcultuur* en in die andere leerstof kunnen elkaar zinvol aanvullen. De docent maakt optimale didactische keuzes en put daarbij uit verschillende vakdidactieken. Zo bevordert en bewaakt hij samenhang in het didactisch handelen.

NAWOORD

1.

De commissie zijn verwijten gemaakt over de onderwaardering van de productieve kant van het vakgebied: het hart van onze leeractiviteiten, ons tafelzilver. Wij hebben ons dit verwijt aangetrokken, temeer daar zoiets nooit in onze bedoeling heeft gelegen. Wij beschouwen de eigen beeldproductie als prioriteit nummer één, daar mag geen enkel misverstand over bestaan. Door een aantal redactionele ingrepen menen we de aandacht voor het beelden als productieve handeling/vaardigheid weer de prominente plaats te hebben teruggegeven die sommigen in ons rapport tevergeefs hebben gezocht.

Dat aan receptieve en reflectieve componenten van *beeldcultuur* in dit rapport meer woorden zijn besteed dan aan de productieve, is een kwestie van accentuering: wij zijn van de vooronderstelling uitgegaan dat de docent reeds overtuigd is van het a-priori van de beeldproductie door de leerling zelf en voldoende kennis, vaardigheid en ervaring bezit dit proces zinvol te begeleiden. Hierover nog eens uitvoerig te moeten uitweiden leek ons binnen het kader van dit rapport enigszins overbodig.

2.

Door meer dan één respondent is het gemis aan voetnoten, literatuuropgave en referenties aan de verschillende visies op het vak opgemerkt. De commissie heeft al deze informatie nu juist proberen te vermijden. Ze putte haar opvattingen over vakvisies uit de gezamenlijke, deels elkaar overlappende inhoud van de eigen boekenkasten en voelde er weinig voor voorkeuren voor bepaalde vakvisies uit te spreken en een uitdijend arsenaal voetnoten aan te leggen dat zonder twijfel imponerend zou zijn geweest, maar weinig hebben bijgedragen aan de leesbaarheid van het document - en zeker niet aan de beknoptheid ervan.

Een paar keer was er toch nog een verwijzing doorheen geglipt. Om elke definitieve stellingname hierover te vermijden heeft de commissie ook deze laatste sporen van verwijzingen naar vakvisies consequent verwijderd.

3.

In haar commentaar adviseert Sarah Blom de commissie de opzet van de nota te ordenen volgens het stramien van vragen over het *wat, hoe, voor wie* en *waarom*. Inderdaad een zinnige suggestie, die echter een compleet nieuwe opzet van het rapport zou betekenen. Mede omdat wij niet het idee hebben dat relevante kwesties in *Waarom? Daarom!* in de opzet waarvoor wij destijds hebben gekozen onbesproken zijn gebleven, hebben we de suggestie gelaten voor wat zij is. Misschien een aanbeveling voor een commissie die te zijner tijd een herziening ter hand neemt.

4.

De commissie hanteert als uitgangspunt een visie op onderwijs die aansluit bij constructivistische noties over leren en kennis. Een constructivistische visie houdt globaal in dat leren niet wordt beschouwd als een passief opnemen of overnemen, maar als een actief construerend proces. Het gaat uit van de intrinsieke motivatie van de leerling om kennis en vaardigheden te zoeken en te construeren en stelt dat *feedback* en reflectie op de eigen constructie van kennis en vaardigheden het leren stimuleren. Er bestaan verschillende stromingen en opvattingen binnen het constructivisme. Zo onderscheidt men een meer individuele kennisconstructie en een opvatting waarbij het sociale karakter van kennisconstructie wordt benadrukt en kennis vooral vanuit het gebruik in een bepaalde socio-culturele gemeenschap wordt beschouwd. Het uitgangspunt dat kennis een menselijke constructie is leidt voor sommige, maar zeker niet alle constructivisten, ook tot een relativistisch kentheoretisch standpunt.

5.

Een dwingende keuze voor één omvattende pedagogische en leertheoretische visie, met uitsluiting van andere, is o.i. niet goed te onderbouwen en gezien de eigen verantwoordelijkheid van scholen en docenten ook onwenselijk. De commissie heeft gemerkt dat deze benadering door sommige critici als te pragmatisch en te adaptief wordt ervaren. Gezien de voorgeschiedenis van deze nota, waarbij met name het artikel van Nolleke De Bekker (1998) een rol speelde is deze kritiek begrijpelijk. In haar artikel: *Vorming als pedagogische opdracht van de school: bijvoorbeeld beeldende vorming* stelt Nolleke de Bekker namelijk dat de beeldende vorming uitsluitend gelegitimeerd kan worden vanuit een vormingstheoretische visie. In deze visie is de enige opdracht van de school de vorming tot zelfstandige deelname aan culturele praktijken. Voor de beeldende vorming is de leidraad de culturele praktijk van de autonome beeldend kunstenaar en de manier waarop deze de werkelijkheid waarneemt, ziet en zichtbaar maakt.

De 'gebruikelijke' onderwijsopvatting onderscheidt naast een pedagogische functie (overdracht van normen en waarden) een didactische functie: het overdragen van objectief geldige kennis en vaardigheden zoals bedoeld in de leerinhoud van de schoolvakken. (Dat laatste betekent dat de 'gebruikelijke' onderwijsvisie niet

constructivistisch zou zijn). Noch die pedagogische, noch de didactische taak zouden een goede legitimering voor de beeldende vorming kunnen bieden.

De 'gebruikelijke' en de vormingstheoretische visie zouden elkaar uitsluiten.

De door De Bekker beschreven vormingstheoretische visie biedt ook voor het hier voorgestelde vakgebied beeldcultuur veel aanknopingspunten. De relevante culturele praktijken beperken zich daarbij dan niet tot de beroepspraktijk van de traditionele autonome kunstenaar. Anderzijds wordt door haar een wat karikaturale voorstelling gegeven van de 'gebruikelijke' onderwijsvisie. De commissie gaat niet uit van onverenigbare en elkaar principieel uitsluitende pedagogische en leertheoretische visies en acht legitimering van de beeldende vorming vanuit meerdere visies mogelijk. Zoals aangegeven zijn er zeer verschillende varianten van de constructivistische leertheorie en deze kunnen in verschillende pedagogische visies passen. Bepaalde opvattingen over leren en kennis kunnen elkaar aanvullen en hoeven niet dwingend tot één bepaalde pedagogische visie te leiden.

DE COMMISSIELEDEN

- Gerrit Dinsbach is als leerplanontwikkelaar verbonden aan de SLO en was daaraan voorafgaand leraar tekenen en handvaardigheid op vwo-havo scholen, lid van de coördinatiecommissie eindexamenexperiment vwo in muziek en de beeldende vakken, vakdidacticus en docent kunstbeschouwing aan de Academie voor Beeldende Vorming te Tilburg.
- Folkert Haanstra is werkzaam als lector kunsteducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij is tevens als bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie verbonden aan de Universiteit Utrecht.
- Diederik Schönau, kunsthistoricus en psycholoog, is als medewerker van de Citogroep betrokken geweest bij de examens in de beeldende vakken op alle niveaus, de toetsen voor de beeldende vakken in de basisvorming en heeft syllabi voor CKV1 en CKV2 geschreven. Van 1999 tot 2002 was hij President van INSEA.
- Annelieke Stimm is opleidingscoördinator van de Docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving van de Christelijke Hogeschool voor de kunsten Constantijn Huygens in Kampen, docent vakdidactiek beeldend en CKV, stagebegeleider, trainer in bij- en nascholing van kunstcoördinatoren en docent handvaardigheid / CKV.
- Maarten Tamsma is oud-voorzitter van de NVTO, studieleider van de Arnhemse Docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving, vakdidacticus en tekenleraar aan een school voor VO.
- Frans Jozef Witteveen werkte als tekenleraar aan het vwo, als beeldbeschouwer aan de Academie voor Beeldende Vorming te Tilburg en als kunsthistoricus aan de Rijksuniversiteit Leiden. Thans werkzaam als co-auteur van de eindexamenbundels kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing vwo.

BIJLAGEN

Tijdens het werkproces van de commissie hebben vele teksten de discussies bepaald, zijn heftige disputen gevoerd en vele behartenswaardige teksten gesneuveld. Tweemaal vond de commissie het gewoon zonde om een bijdrage, waarvoor in de nota zelf geen plaats bleek te zijn, aan de vergetelheid prijs te geven. Deze teksten zijn als bijlage opgenomen. Op persoonlijke titel bieden de auteurs, overigens met collegiale instemming van de rest van de commissie, hun visie op een deelaspect van ons onderzoeksterrein aan.

BIJLAGE 1

BEELDCULTUUR IN DE PRAKTIJK

Frans Jozef Witteveen

BEELD EN CULTUUR

Het vak beeldcultuur gaat over beeld en over cultuur. Beide woorden kun je op verschillende manieren opvatten. Een beeld kan een zichtbaar beeld zijn uit de werkelijkheid, maar het kan ook een onzichtbare beeld zijn dat alleen in je geest bestaat. Beide betekenissen hebben heel direct te maken met het vak beeldcultuur. Ook het woord cultuur kun je op twee manieren bekijken: je kunt cultuur heel algemeen definiëren als een geheel van kennis, waarden, ideeën, geloof en al die andere elementen die tezamen een samenleving vormen, maar je kunt cultuur ook beperken tot alleen die uitingen die te maken hebben met verschillende vormen van kunst. En net als bij de verschillende opvattingen over het beeld hebben beide facetten van cultuur met het vak beeldcultuur te maken. In het woord beeldcultuur is de wederzijdse afhankelijkheid van beeld en cultuur gegeven. Van de ene kant zijn vorm en betekenis van een beeld het resultaat van culturele condities: de cultuur bepaalt niet alleen de betekenis van beelden, maar ook de formele structuur ervan en de manier waarop we beelden waarnemen. Omgekeerd bepalen beelden op hun beurt in belangrijke mate het gezicht van de cultuur en kunnen die cultuur op een bepaalde manier richting geven. Beelden zijn verankerd in de cultuur maar kunnen tegelijkertijd in zekere zin een autonoom karakter hebben.

BEELDEN ZIEN EN BEELDEN MAKEN

Je kunt op verschillende manieren met beelden en cultuur omgaan: je kunt beelden afzonderlijk of in hun samenhang van buitenaf bestuderen, zoals dat heel expliciet gebeurt in ckv2, maar je kunt beelden ook van binnenuit onderzoeken door ze zelf te maken en ze van daaruit eventueel te relateren aan beelden uit de kunst- en cultuurgeschiedenis. Je zou dit denken óver en denken in beelden kunnen noemen. De combinatie van deze twee verschillende benaderingswijzen bepalen de gang van zaken in de lessen beeldcultuur. De beide aspecten komen steeds in hun samenhang aan de orde, ze zijn als twee kanten van dezelfde medaille. Een beeld is een constructie waarvan de vorm in hoge mate wordt bepaald door het proces van het maken en niet alleen door een bestaand beeld vooraf in de vorm van een mentaal beeld of een willekeurig beeld uit de werkelijkheid. Het maakproces doet een beroep op een aantal cognitieve vermogens. Beeldproductie is een proces van oriënteren en experimenteren, van beslissen en corrigeren, een onderzoek waarin zowel analytisch als creatief denken en handelen samengaat.

BEELD ALS TAAL

Om met beelden te kunnen communiceren moeten de beelden in je gedachten of de beeldinformatie uit de werkelijkheid worden gecodeerd in persoonlijke beeldrepresentaties met een betekenis. Dit kan alleen als die beelden visueel zo worden georganiseerd dat ze de boodschap die je voor ogen staat overbrengen. Visualisering is dus een actief creatief middel om je uit te drukken en te communiceren. Mentale beelden en beelden uit de werkelijkheid worden tijdens het beeldend proces opnieuw geordend, zowel door de maker zelf als door degene die het beeld onder ogen krijgt. Al doende kun je de taal van het beeld verder verfijnen zodat je niet alleen nauwkeuriger kunt overbrengen wat je ermee wilt zeggen maar ook de betekenis van beelden van anderen beter leert begrijpen. Dit leren verstaan van de beeldtaal van anderen kan in het verlengde liggen van de eigen beeldproductie.

BEELDEN NU

De beeldtaal in de maatschappij van nu wordt steeds meer beïnvloed door de informatietechnologie. Netwerken van communicatieve mogelijkheden - onafhankelijk van plaats en tijd - openen totaal nieuwe perspectieven. Dit kan een verandering teweegbrengen in de structuur van ons denken en in de culturele samenhang van beelden die we gewend zijn uit de cultuur van het verleden. Pasklare zienswijzen maken plaats maken voor een breed scala aan digitale combinatiemogelijkheden, en dit kan weer de weg openen voor nieuwe interpretaties en associaties maar evengoed leiden tot tegenstrijdigheden en een versmelting van realiteit en virtualiteit. Dit alles is een belangrijk en vanzelfsprekend deel geworden van de leefwereld van de leerling nu.

HET 'BEELDENLABORATORIUM'

De overvloed aan digitaal aanbod betekent een enorme uitbreiding van het beeldreservoir waaruit de leerling kan putten. En een goed gebruik van de media kunnen de lessen beeldcultuur tot een dynamisch, interactief, multimediair en interdisciplinair avontuur maken. Het leslokaal van de toekomst voor beeldcultuur zou je kunnen vergelijken met een studio/atelier: een 'laboratorium' waarin alle aspecten van het beeld worden onderzocht met alle hulpmiddelen die je daartoe ten dienste kunnen staan, niet alleen de traditionele teken- en schildermaterialen maar ook beeldmateriaal en elektronica. Een les beeldcultuur zou kunnen bestaan uit de componenten *beeldpracticum* en *beeldtheorie*.

In het *beeldpracticum* worden visuele ervaringen aan een onderzoek onderworpen en omgezet in eigen beelden.

In *beeldtheorie* worden de aard, de functie, de inhoud en impact van beelden van anderen grondig bestudeerd, alles in nauwe betrekking tot het beeldend probleem van het beeldpracticum op dat moment.

Bij *beeldpracticum* moet je niet alleen denken aan verbeelding naar de directe waarneming - bijvoorbeeld stilleven, portret -, maar ook aan de manipulatie van beelden die je download van internet. Dit zou aanleiding kunnen zijn van de formulering van een nieuw soort onderzoeksopdrachten, bijvoorbeeld: constructie van identiteiten, opties voor imago's, destructie van iconen, ontwerpen van antilogo's, science fiction, virtuele ruimteconcepten, enzovoort.

Bij *beeldtheorie* zou je bijvoorbeeld de tegenstelling kunnen bestuderen tussen traditionele museumexposities met hun afhankelijk van min of meer vaststaande selectiemogelijkheden en interpretatieschema's aan de ene kant, en aan de andere kant digitale beeldpresentaties die veel minder zijn gebonden aan bepaalde contexten en meer ruimte bieden aan interactieve mogelijkheden, persoonlijke inbreng en flexibele toepassingen.

Het behoort tot de normale taak van de leraar deze activiteiten te sturen en te stimuleren en theorie en praktijk vloeiend in elkaar te laten overlopen.

Op de bovengeschetste wijze zouden de lessen beeldcultuur ruimte kunnen bieden aan betekenisvolle ervaringen, een aanzet kunnen zijn tot een kritische omgang met beelden en een inzicht kunnen geven in allerhande culturele strategieën. Een goed vertrekpunt zou kunnen zijn ervan uit te gaan dat de Venus van Milo en Lara Croft in een bepaalde context niet voor elkaar onderdoen.

BIJLAGE 2

INTEGRATIE - SAMENHANG - SAMENWERKING

Diederik Schönau

De term integratie veronderstelt, dat de onderdelen die worden geïntegreerd een samenhangend geheel opleveren, waarbij de samenstellende onderdelen op één of andere wijze nog herkenbaar zijn. Anders is er sprake van assimilatie, incorporatie of fusie. Wanneer wij het hebben over schoolvakken en vakgebieden is het is mogelijk hier op allerlei wijzen tot integratie te komen. Of die integratie ook bereikt wordt hangt af van de relevantie, de begrijpelijkheid en de gewenste diepgang. Binnen de schoolvakken ckv hebben wij te maken met drie zaken die bij integratie een rol spelen: kennis, methode en didactiek.

KENNIS kan vergeleken worden met een netwerk van feitelijkheden, waaraan voortdurend toegevoegd kan worden. Hoe meer kennis er is, hoe meer verbanden er gelegd kunnen worden. Het beheren en beheersen van kennis is een kwestie van geheugen en intelligentie: in principe kun je alles onthouden en naarmate je intelligenter bent, kun je actiever met die informatie omgaan. Kennis is echter nooit het exclusieve eigendom van een vak of discipline. Het is wel zo, dat een vak of discipline zich richt op een bepaald soort kennis. Deze kan zo specialistisch zijn, dat niemand buiten dat vakgebied er iets van weet (of snapt). Maar alle kennis is openbaar.

METHODE is het instrument om kennis - alleen maar kennis? - te genereren. In de termen van Bruner: het zijn de disciplines van de vakman - wetenschapper of kunstenaar - die het mogelijk maken iets te maken, te bedenken of te ontdekken wat tevoren niet bestond of *bekend* was. Een discipline of vakgebied is in de westerse cultuur in beginsel wel het exclusieve domein van de vakman of van de groep van vaklieden. Er is een gerichte opleiding nodig om je de methode eigen te maken, waarbij verschillende *rites de passages* (tot en met het schrijven en verdedigen van een dissertatie) de kwaliteit van de methode moeten bewaken. Dankzij de methode ontstaan paradigma's die het waarheidsgehalte van de feiten en hun onderlinge samenhang bewijzen, verklaren of in ieder geval aannemelijk maken.

DIDACTIEK tenslotte richt zich op de overdracht van kennis én methode, deels voor dagelijks gebruik, deels als voorbereiding op wetenschappelijk vervolgonderwijs. In deze overdracht spelen twee zaken een rol: de wijze van overdracht en de inhoud van wat wordt overgedragen. De wijze van overdracht is een vak apart, waarin iedere docent geschoold wordt. Dit legitimeert het bestaan van docentenopleidingen. De inhoud van de overdracht is vakgebonden en wordt mede bepaald door het doel: dienen de te verwerven vaardigheden een toepassing in de dagelijkse praktijk, of dienen zij de opleiding tot vakman (variërend van meubelmaker tot atoomfysicus)?

Toegepast op de territoriumdiscussie van de beeldende vakken in relatie tot andere schoolvakken ontstaat het volgende beeld:

- kennis is openbaar en voor iedereen toegankelijk. Je territorium sterkt zich uit zover als je kennis reikt;
- methode is vakspecifiek. Een opleiding richt zich op een beperkt aantal methoden. Als een student de methode voldoende beheerst, wordt hij of zij toegelaten tot de praktijkwereld van de vakman: hij mag zich *meester* noemen. Wie zich in een methode verdiept, maar niet het ritueel van de beschermde en legitimerende opleiding volgt, blijft op zijn best een amateur.
- didactiek is het domein van alle docenten. Didactiek is de methode die het vak als beroep beschermt tegen amateurs en beunhazen.

Docenten in de beeldende vakken zijn als didactisch geschoold docent zonder meer gerechtigd in didactische situaties handelend op te treden, los van wat er inhoudelijk aan de orde is. Een docent natuurkunde die zich omschoolt tot docent Engels hoeft op het gebied van algemene didactiek niets extra te leren: hij is als docent al bekwaam. Als vakman is hij bevoegd tot (en beschermd in) het geven van een vak. De vakspecifieke methode – en de vakspecifieke, van die methode afgeleide methodiek – staat daarin centraal.

De vraag is, of er bij de beeldende vakken sprake is van één methode of één vakdidactiek. Traditioneel zijn de opleidingen voor de verschillende vakken gescheiden en waren docenten over en weer zowel niet bevoegd als niet bekwaam. De laatste decennia is die scheiding steeds meer vervaagd. Het is twijfelachtig of er bij het genereren van visuele beelden op methodisch niveau een principiële verschil bestaat tussen de verschillende beeldende vakken. Er zijn talloze materialen en technieken, tweedimensionaal en driedimensionaal, die echter allemaal met elkaar gemeen hebben dat zij door middel van het vormgevingsproces leiden tot betekenisvolle, visueel relevante beelden.

Maar hoe ligt dat met vakgebieden als film en architectuur? Daarin komen in de methode veel meer zaken en kennisgebieden aan de tekst, geluid en bouwtechnische eisen. In de westerse traditie heeft dit geleid tot aparte beroepsgroepen en dito opleidingen. Toch kan bij de afstand tussen de disciplines ook een vraagteken worden gezet: Rietveld is als meubelmaker begonnen (en dat is volgens sommigen ook te zien aan zijn huizen), en Jeroen Krabbé is zowel schilder als filmer. De vakgebieden liggen misschien toch dicht bij elkaar, en vakmanschap in één gebied maakt het waarschijnlijk eenvoudiger ook vakman te worden in een ander gebied. Sterker: de scheiding in beroepsgroepen heeft eerder een sociologische en economische basis dan een cognitieve.

Wat betreft de kennis: iedere docent mag alles weten en die kennis overdragen. Het enige risico is, dat de over te dragen kennis onvolledig is, onjuist of onbetrouwbaar.

Toegepast op de vakken ckv1 en ckv2, 3 ontstaat het volgende beeld.

Een docent ckv2 mag wat betreft kennis alle grenzen overschrijden en zelfs ontkennen. Als hij zich richt op het aanleren van de methode van een vak of discipline waarin hij niet is opgeleid, overschrijdt hij de grens die de wetenschappelijke of artistieke cultuur rond zijn eigen discipline heeft aangebracht. Hij begeeft zich dan op het terrein dat door de beroepsbeoefenaar van een andere discipline voor zijn eigen 'leden' is gereserveerd. Of hij zich daarin op een verantwoorde wijze kan handhaven, hangt af van de mate waarin hij zich de methodische regels van dat vakgebied heeft eigengemaakt. Als het gaat om de algemene didactiek, zijn alle docenten gelijk en gerechtigd in die zin te handelen, ook al weten zij niets van het vak. Het tegemoet treden van onbekende zaken in een naburig vakgebied kan heel uitdagend zijn. Een vak als ckv1 beoogt precies dat: het zich openstellen van de leerling voor het onbekende. Voor veel ckv1-docenten geldt vaak hetzelfde: ook zij moeten zich openstellen voor kunstvormen en stijlen die niet in hun opleiding zaten en die hun soms net zo onbekend zijn als de leerling. Vakinhoudelijk hebben ze soms niet veel meer te bieden, maar het is hun algemene didactische scholing die hen ook in dit geval tot (school)meester maakt.

Integratie, samenhang of samenwerking: alles is mogelijk, maar het hangt af van het belang en het karakter van de methode of er alleen samenwerking mogelijk en wenselijk is, samenhang nagestreefd moet worden of dat integratie wenselijk is. Hoe belangrijker de vakspecifieke methode, des te minder snel er sprake zal zijn van integratie.