

Neem het voortouw, wacht niet af!

De rol van de docent Nederlands in Culturele en Kunstzinnige Vorming

WAM DE MOOR

Het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 onderscheidt zich met nadruk van CKV2 in zijn duidelijke accent op de receptie en beleving van de kunsten. CKV2 bezit een sterk ambachtelijk karakter en lijkt daarin op de huidige - overige - kunstvakken. CKV1 onderscheidt zich bovendien van CKV 2 hierin, dat het verplicht is voor alle leerlingen in de tweede fase, terwijl CKV2 hoort tot de verplichte vakken van de leerlingen die het profiel Cultuur & Maatschappij volgen. Van het literatuuronderwijs Nederlands voor het VWO onderscheidt CKV1 zich bovendien in zijn accent op receptie in de vorm van *beleving*; bij Nederlands, althans in het VWO, gaat het immers om een evenwicht van de belevingskant én de formele en cultuurhistorische aspecten.

Het aantal uren van dit nieuwe vak is zeer beperkt; in een periode van drie jaar 200 uur voor vwo-leerlingen, van twee jaar 120 uur voor havisten. Vergelijk dit met het profielvak CKV2, dat aanzienlijk dieper kan graven: 480 uur voor vwo, 360 voor havo, dat wil zeggen per schooljaar resp. 160 en 180 uur.

Binnen de bescheiden omvang van 200 resp. 120 uur moeten in CKV1 niet alleen alle kunsten tot hun recht komen (naast literatuur zijn dat beeldende kunst, muziek, drama, dans en film) en alle zgn. 'culturele activiteiten' plaatsvinden (dus: het lezen van wereldliteratuur, het bezoeken van theater- en filmvoorstellingen, concerten en exposities), maar ook de activiteiten uit de andere drie domeinen: de 'praktische activiteiten', die overigens ten dienste staan van de beleving van culturele activiteiten, de 'kennis over kunst en cultuur' en wat de SLO noemt 'reflectie en kunstdossier'.

Samenhang

De bedoeling is dat deze veelheid aan heterogene elementen samenhang krijgen onder de paraplu van thema's - de SLO rekent op één thema per semester - en door de schoolorganisatie af te stemmen op de samenwerking van docenten in het CKV1-team. Allebei zaken, waarover veel overleg en discussie op de scholen zelf nodig is. En dat is niet simpel in een tijd dat de gemiddelde docent horendol wordt van de claims die de vernieuwingen over de hele lijn op hem leggen.

Wie zich afvraagt welke kennis van welke kunst en cultuur (domein B) moet worden overgedragen krijgt een antwoord in de thematische verbinding van de culturele en praktische activiteiten (domeinen A en C). Als bezwaar tegen rigoreus vasthouden aan thema's gelden de individuele voorkeuren van de leerlingen, toch ook een belangrijk uitgangspunt in het nieuwe vak. Thema's vormen in principe het kader waarbinnen de leerlingen een bezoek brengen aan museum, schouwburg, etc. Ze geven de grenzen aan van de keuze voor bepaalde kunstuitingen.

Thema's bieden de mogelijkheid om de culturele activiteiten voor te bereiden en te verwerken. Ze hebben als voordeel dat ze de toch al noodzakelijke selectie van voorbeelden sturen, aan de

hand waarvan leerlingen beter leren waarnemen. We moeten hier nog veel ervaring mee opdoen. Binnen het netwerk van scholen dat sinds september 1996 het nieuwe vak aan het uitproberen is, wordt materiaal van de SLO gebruikt over het thema *Het vreemde*. Dat is nog lang niet wat het zijn moet en zulks is geen wonder: bij bijvoorbeeld het onderdeel muziek word je wel heel erg beperkt in je keuze als je aan een thema vastzit. Daarom blijken bijvoorbeeld thema's die met stromingen samenhangen gemakkelijker uit te werken. De ervaring die daarmee door Lily Coenen, Bram Noot en Ton Cox is opgedaan bij vakoverstijgend literatuuronderwijs blijkt positief. Zo kun je tamelijk gerust zijn op thema's als *De Romantiek* en *Expressionisme*, waarin tijdgebonden kunstwerken en cultuur op veel scholen op leerlinggerichte wijze ter sprake zijn gebracht.

Niet steeds alle kunsten

Het werken met thema's heeft voorts als voordeel dat onderwerpen sturend werken bij het bepalen van welke kunsten je bij een project zult betrekken: bij voorkeur alleen die kunsten die op natuurlijke wijze met de inhoud van het thema verband hebben. Deze inhoud kan betrekking hebben op verschillende aspecten van de kunsten, niet alleen de feitelijke inhoud - het *wat*, waarover gaat het eigenlijk?-, maar ook op de vormaspecten en de middelen die door kunstenaars worden gebruikt om betekenissen over te dragen - het *hoe*. Daarbij moeten we steeds het persoonlijke element van het vak, dat is: de nadruk op de beleving door de leerling, in het oog houden. Een leerling kan zich, bijvoorbeeld in het kader van een CKV1-project, ervan bewust worden waarom hij liever een boek leest dan de verfilming daarvan bekijkt, of andersom.

Naast inhoud, vorm en kunstzinnige middelen kunnen ook *tijd* en *plaats* als bindende factoren dienen. Het Rijksmuseum werkt aan een CKV1-project over de functie en plaats van de kunsten en de kunstenaar in de Gouden Eeuw, die aanzienlijk verschillen met die van vandaag. Utrecht in de Middeleeuwen, Nijmegen in de Romeinse tijd, Amsterdam in de tweede helft van de negentiende eeuw: de geschiedenis van onze steden biedt voor CKV1-projecten materiaal te kust en te keur. Dergelijke thema's hebben, hoe omvangrijk ook, een duidelijk kader. Een bijkomend voordeel is de mogelijke uitwisseling van het thema met andere scholen in de stad.

Binnen een thema-project zou ook ruimte kunnen worden gemaakt voor activiteiten die niet direct aan het thema zijn gebonden zoals het opdoen van kennis over de culturele instellingen zelf en de mensen die daar werkzaam zijn. Een kijkje achter de schermen van een theater, een gesprek met de choreograaf, de schrijver of de architect, een rondleiding door het museumdepot of het bijwonen van een orkestrepitie kunnen het inzicht in de totstandkoming van de verschillende kunstuitingen vergroten en daarmee het enthousiasme voor de kunsten en de daarmee verbonden kunstinstellingen aanwakkeren. Leerlingen begrijpen dan bijvoorbeeld ook beter waarom je een schilderij niet hoort aan te raken of waarom in de cultuur van de klassieke muziek van de toehoorder een houding van rust en stilzwijgen wordt verwacht, terwijl in de popmuziek juist het tegendeel gewoon is. In Den Helder op het Etty Hillesum College hebben ze daar ervaring mee opgedaan door wat ze noemen een Rondje Cultuur, voor de derde en hogere klassen, nog in het kader van de basisvorming. In *Als 't er in zit, wil 't er uit*, het verslagboek van het project Goede Praktijk van Kunsteducatie¹ - in *Tsjip* 6/3 en 6/4 door mij besproken, zie met name 'De kunsteducatieve praktijk van een fusieschool' in 6/3 - is hierover informatie te vinden.

¹ K. van Deursen, G. van Gemert (red.), *Als 't er in zit, wil 't er uit*. Platform Kunsteducatie Voortgezet Onderwijs, Nijmegen 1995. ISBN 90-9008902-6.

Verschillen tussen disciplines

Maar het gaat bij CKVI niet alleen om de overeenkomsten in vorm en inhoud bij de diverse disciplines. Ook de verschillen zijn van groot belang. Tegenover het lineaire karakter van de literatuur - je hebt er tijd voor nodig om een tekst te lezen van begin tot einde - staat het directe beeld van een schilderij, een beeldhouwwerk, een foto; een momentopname, waarvan de voorafgaande en volgende gebeurtenissen niet zichtbaar zijn. Een film is een reeks bewegende beelden waarin doorgaans een verhaal wordt verteld, maar toch weer op heel andere wijze dan in proza. Muziek verwijst nauwelijks naar de werkelijkheid - tenzij er letterlijk vogels in fluiten - maar eerder naar emoties en stemmingen - en dat weer zo anders als dikwijls in een gedicht gebeurt. Een theaterstuk is tijdgebonden, als toeschouwer zullen we moeten blijven zitten tot het einde, willen we het in zijn geheel kunnen volgen, terwijl we het boek, waarin het nemen van tijdsprongen en het wisselen van ritmes de gewoonste zaak is, dicht kunnen klappen als we even iets anders willen doen. Een boek kun je bovendien lezen waar je maar wilt; in bed onder de deken met een zaklamp, in de tuin op een ongemakkelijke houten bank of in de trein op weg naar het museum. Want beeldende kunst kun je wel in een boek bekijken, maar zijn we dan net zo onder de indruk van een beeld als wanneer we in een zaal oog in oog staan met de dik opgebrachte verf, het enorme formaat en de juiste, briljante kleuren? Wie de kunsten grondig met elkaar gaat vergelijken, stapt een geweldige wereld binnen, waarin voorlopig geen einde komt aan de verrassingen.

Door accent op de waarneming meer betrokkenheid

Vóór alles gaat het erom de betrokkenheid van de leerlingen te wekken en gaande te houden.

Bij CKVI gaan we ervan uit dat in principe alle leerlingen plezier aan kunst kunnen beleven, zowel degenen die het profiel Cultuur & Maatschappij hebben gekozen als de leerlingen van een meer technische of natuurwetenschappelijke richting. Maar of dat ook lukt, hangt af van de manier waarop wij onze leerlingen betrekken bij de kunsten. Onze taak is het te laten zien en voelen dat kunst niet iets is van het establishment, de oudere kenners of de snobs, maar dat kunst jongeren ook iets te bieden heeft, dat kunstenaars zich bezighouden met onderwerpen die ook hén raken. Ook jongeren die geen uitgebreide kennis van de verschillende facetten van kunst bezitten, kunnen praten, leren praten over kunst. Daarin moeten niet alleen zij, maar ook wij docenten vertrouwen krijgen. Voorwaarde is wel dat leerlingen deze betrokkenheid ook daadwerkelijk ervaren. Hoe kunnen we dat bewerkstelligen?

Door in de keuze van de thematiek en de wijze waarop we een thema didactisch handen en voeten geven meer nadruk te leggen op *de directe waarneming*. Als leerlingen leren goed te kijken en te luisteren komen ze al veel te weten over een kunstwerk. We leggen met name in het literatuur en beeldende kunstonderwijs, met het oog op het eindexamen, sterk de nadruk op kennis van de geschiedenis en de kunstgeschiedenis en op uitgebreide kunsttheoretische kennis. Maar leerlingen moeten om te beginnen vertrouwen krijgen in hun eigen waarnemend vermogen en zich vervolgens bewust worden van factoren die hun eigen waarneming beïnvloeden. Dat vraagt een andere benadering van kunst dan we gewend zijn tot nu toe. We moeten in ieder geval afzien van ons streven naar encyclopedische volledigheid bij de uitwerking van een thema en voorrang geven aan de pedagogische argumenten voor het vak: we willen leerlingen het plezier van omgang met de kunsten laten proeven. Dat vraagt een andere dan vakwetenschappelijke

benadering van het vak. Niet langer wordt uitgegaan van dé kunst en dé juiste interpretatie: ook leerlingen hebben interesses, een mening. Bij CKVI kunnen leerlingen zich hiervan bewust worden, door met zichzelf en met andere over kunst te communiceren.

Organisatie binnen de school

Organisatorisch zal een CKVI-team veel te verhapstukken krijgen. Nergens staat bijvoorbeeld voorgeschreven dat thema's aan een schooljaar verbonden zouden moeten zijn. Dat zou kunnen betekenen dat leerlingen afkomstig uit verschillende bovenbouwjaren zich kunnen inschrijven voor hetzelfde project. Als een school daarvoor kiest, heeft dat gevolgen voor de opzet van de thema's. Organisatorisch betekent dit, dat je zou kunnen kiezen uit bijvoorbeeld drie mogelijkheden: *cursorisch* werken, dus laat ons zeggen, 1 lesuur per week, *modulair* werken, zoals op het Thijcollege wordt gedaan in het zgn. septemberproject, of bijna alles stoppen in een jaarlijkse *projectweek*, culturele werkweek. Diverse uitgeverijen werken momenteel aan methoden thematisch werken. Dat is erg laat, gezien het feit dat voor een aantal scholen al in 1998 CKVI wordt ingevoerd, maar het kan niet anders. Om enige oefening te krijgen is daarom op veel scholen, misschien ook door uzelf, al met thema's voor CKVI gewerkt. Het Over Betuwe College en het Thijcollege deden dit in het kader van het proefproject CKVI van de SLO.

Niet alleen mogen de scholen zelf de inhoud van de CKVI-thema's en het aantal thema's bepalen, ook de organisatie ervan komt op hen neer. Wordt CKVI georganiseerd vanuit afzonderlijke vakgebieden of als een geheel nieuw vak? Als de inhoud alleen de bindende factor is, vindt versnippering over de verschillende vakken al vlug plaats. Dat is ook het eenvoudigst: CKVI is maar een klein vak en kan in compartimenten worden ondergebracht bij de verschillende vakken.

Maar dat is niet de bedoeling. CKVI is een nieuw vak, een heel ander vak dan de kunstvakken die er nu op uw school zijn. Ervaring met de proefcursus voor docenten die kunstcoördinator worden heeft ons geleerd, dat het voor zowel de auteurs van bepaalde blokken in de cursus als kunstvakdocenten een enorme omschakeling vergt om de autonomie van het eigen kunstvak prijs te geven terwille van een gemeenschappelijk kunstgericht denken. We zullen die klus niet in een of twee jaar klaren, en toch moeten we die kant op. Juist het samengaan van de verschillende kunstvakken in een nieuw vak geeft de mogelijkheid om te kijken naar overeenkomsten en verschillen tussen kunstproducten uit verschillende disciplines en kunstwerken van interdisciplinaire aard, de verschillende culturele instellingen, kunstenaars met brede en diverse culturele achtergrond en kunstbenadering, etc.

Drie verschillende rollen

Toen het ministerie in 1996 dacht aan omscholing van docenten ten bate van het nieuwe vak, had het nog geen helder beeld van de aard van die omscholing. Geld was uitgetrokken voor de scholing van één docent per 180 leerlingen op 4e-klas-niveau. Dat was nodig om de betrokkene voor twee uur per week (gedurende een jaar) vrij te stellen. Even werd er bij ministerie en Procesmanagement Voortgezet Onderwijs gedacht aan een specifiek docentschap CKVI, en wellicht is daar in de toekomst een zinvolle theoretische en praktische opleiding voor te ontwikkelen. Maar de noodzaak om met ingang van de tweede fase, per september 1998 (of 1999), ook met CKVI te beginnen, dwong tot spoediger resultaten. Aandrag vanuit het veld maakte het idee aantrekkelijk om CKVI niet toe te vertrouwen aan enkelingen, maar aan teams

onder leiding van een coördinator.

Duidelijk is dat wanneer de school, vanuit dit laatste perspectief, op verantwoorde wijze met CKVI zou willen beginnen, drie kwaliteiten gewenst zijn.

Ten eerste gaat het om *kunstvakdocenten*, die hun expertise als docent beeldende vorming, muziek, drama/dans/mime en literatuur inzetten voor de ontwikkeling en uitvoering van CKVI-onderwijs. De kunstvakdocent draagt bij aan het onderwijs, dat in themavorm wordt georganiseerd.

Ten tweede brengt de aard van het vak mee dat de leerlingen op hun leerroute terzake CKVI individuele begeleiders krijgen, die hen helpen plannen, de juiste kunstuitingen uitzoeken, daarop reflecteren en vastleggen in het kunstdossier. We noemen ze *kunstmentoren*.

Ten derde zullen teamleiders nodig zijn, die in overleg met collegae-vakdocenten de relaties met de kunstinstellingen ter plaatse en elders gaan onderhouden, de lijnen uitzetten voor het in teamverband te ontwikkelen onderwijs en de organisatie op zich nemen van het vak op school. Dat zijn de *kunstcoördinatoren*. Het waarschijnlijkst is dat elke kunstvakdocent voor een aantal leerlingen van de klassen waarin hij zijn specialisatie overdraagt tevens mentor is. Maar elke leerling heeft slechts één mentor, zodat de kunstvakdocent zowel lesgeeft aan leerlingen van wie hij wél als aan leerlingen van wie hij níét de mentor is.

Het is de kunstcoördinator die, zoals de naam al aangeeft, ervoor zorgt dat de leerlingen hun mentor kunnen kiezen of krijgen toegewezen. Hij werkt als het ware vanuit de schoolorganisatie, de mentor vanuit de leerling. Maar eerst en vooral stellen wij ons hem voor als de bindende figuur voor CKVI, op grond van vakbekwaamheid, veelzijdige betrekkingen tot de kunsten, communicatieve en organisatorische vermogens.

Mogelijke rollen van de literatuurdocent

Wat kunnen we nu als literatuurdocent, en in het bijzonder als docent Nederlands, in CKVI voor rol spelen?

Allereerst natuurlijk de rol van elke kunstvakdocent met bepaalde ambities en hart voor de culturele vorming van leerlingen. Van oudsher heeft in het bijzonder de leraar Nederlands in de school een sterk bindende rol gespeeld in alle buitenlesactiviteiten die met cultuur te maken hebben: het schooltoneel, de debatingclub, vroeger de declamatietoernooien, later de organisatie van schrijvers op school en culturele werkweken. Daarin was hij of zij niet exclusief bezig, er zijn zeker ook collegae van andere vakken die zo te werk gaan. Maar het zijn toch heel vaak de talentdocenten, die op school de lijn van de cultuur bepalen of medebepalen. Dat komt misschien ook omdat álle leerlingen met literatuur te maken krijgen, terwijl de andere kunstvakken in de bovenbouw slechts selectief gegeven worden.

Dat is mijn eerste argument. De historische werkelijkheid zegt mij, dat de docent Nederlands een heel goede kunstcoördinator zou zijn - niet exclusief, maar wel op redelijke gronden. Daar komt als tweede argument bij, dat er een kloof gaapt tussen de praktijk van de andere kunstvakken en het literatuuronderwijs. Van oudsher heeft men bij tekenen, muziek of drama, om de drie meest gekozen kunstvakken te noemen, het accent gelegd op het ambacht van de kunstenaar, op de

productie, en heel weinig aandacht geschonken aan de receptie van de kunsten. Die *receptie* staat centraal in CKV1, en daarin is bij uitstek de literatuurdocent goed thuis. Hij kan dan, zoals in feite al decennialang bij Nederlands gebeurt, zowel de beleving als de kennisverwerving, de cultuuroverdracht behartigen, alnaargelang hij voor het een of het ander een voorkeur heeft of deze beide wil realiseren bij leerlingen. Naar mijn mening blijft er binnen de eindtermen van alle vakken genoeg speelruimte voor eigen interpretaties.

Maar terug naar de rol van de literatuurdocent, nu als *kunstcoördinator*: juist omdat deze leiding moet geven aan een team dat de beleving van de leerlingen inzake hun culturele activiteiten boven elke andere vorm van receptie moet stellen - dus tekst-, film- of beeldanalyse alleen als dit de beleving van de kunstuitingen of de kennis van kunst en cultuur ten goede komt -, denk ik dat de literatuurdocent de voorkeur verdient boven de kunstvakdocent die sterk ambachtelijk te werk gaat.

Het is in dit licht ook bijzonder jammer en slecht voor CKV1 dat de aanvankelijk opdeling van de beschikbare tijd in 50% voor literatuur en 50% voor de andere kunsten is omgezet in een meer paritaire verdeling. De druk van de oude kunstvakken en de hbo-instellingen was evenwel te zwaar voor de staatssecretaris en zij is voor deze lobby gezwicht. Was namelijk meer ruimte gegeven aan de literatuur, dan zou m.i. ook de thematische invulling van CKV1 aanzienlijk gemakkelijk zijn geweest dan zij thans dreigt te worden.

Ik baseer dit op onze ervaring met de ontwikkeling van de omscholingscursus voor docenten tot kunstcoördinator. Uitdrukkelijk hebben wij daarbij grensoverschrijdende lesopzetten voor ogen, waarbij bijvoorbeeld vanuit de beeldende kunst een verbinding wordt gezocht met de film of de literatuur, geclusterd rond een thema. Hoe ingewikkeld dit blijkt te zijn voormensen die in hun eigen (kunst)vak geloven, blijkt ons telkens weer, geneigd als zij zijn zich diep in te graven in de interessante vraagstukken van hun vak.

En zo zal het ook u op school vergaan. Als kunstcoördinator zou met name de docent Nederlands als docent taalvaardigheid en met zijn ervaring op het terrein van het opstel bij uitstek de aangewezen figuur zijn om de aanleg en beoordeling van het kunstdossier met zijn kunstauto-biografie ter hand te nemen en daarin de collegae van de andere kunstvakken te begeleiden. En dat is een derde argument om als neerlandicus het voortouw te nemen.

De kunstmentor als individuele begeleider

Dat deze als kunstmentor fungeert onderscheidt hem niet van de collegae CKV1, alle kunstvakdocenten zijn wel gewend om met leerlingen individueel te praten over hun werk, en een *leercircuit* uit te zetten. Daarin zal de docent Nederlands zelfs veel kunnen leren van de ervaringen die niet alle, maar veel docenten beeldende vorming hebben opgedaan met zulke individuele leerplannen, terwijl de literatuurdocent op zijn of haar beurt deze leercircuits helpt omvormen van de productiekant naar de receptiekant, in het bijzonder de belevingskant.

Mijn recente ervaringen wijzen er bovendien op, dat niet nadrukkelijk genoeg het onderscheid gemaakt kan worden tussen het nieuwe vak CKV1 waaraan u gaat meewerken en het oude kunstvak in een nieuwe setting, CKV2. Het gaat in CKV1 niet om productie, maar om *receptie*. En de reflectie die op het leren wordt gepleegd, door leerling en docent (mentor), geldt niet het product - de gemaakte gouache of tekening, het eigen toneelspel -, maar de *beleving* door de leerling van wat hij gehoord, gezien of gelezen heeft. Daarin heeft de literatuurdidactiek, meer

dan welke andere vorm van didactiek ook, sinds meer dan een kwart eeuw ervaring opgedaan. Die dient naar mijn mening gehonoreerd te worden in een, voor de talendocent als literatuurdocent, en in het bijzonder de docent moedertaal belangrijke positie - een positie die hem of haar, als kunstcoördinator, kunstvakdocent en kunstmentor een sleutelrol verschaft in de opbouw en het onderhoud van culturele en kunstzinnige vorming 1.

Als ik literatuurdocent was op een scholengemeenschap zou ik dus niet afwachten tot de schoolleiding een collega met 'uren over' op het nieuwe vak zou 'zetten', maar het voortouw nemen en mij aanmelden als kunstcoördinator. Het vak zal er bij gebaat zijn, want van alle kunstvakdocenten is de literatuurdocent, juist omdat hij ook talendocent in brede zin was, het minst ingegraven in zijn discipline. En dat is in dit geval een voordeel van betekenis.