

volgt de gids?

Nieuwe perspectieven voor educatie
en gidsing in kunstmusea

PARTNERS, AUTEURS EN MEDEWERKERS

De Koning Boudewijnstichting dankt de partners die aan dit project hebben meegewerkt oprecht voor de constructieve samenwerking: de educatieve diensten van het Museum van Hedendaagse Kunst te Antwerpen (MUHKA) en de Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België te Brussel (KMSKB); VMV, Steunpunt Musea Vlaanderen; het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, de afdeling Beeldende Kunst en Musea, in het bijzonder de museumconsulent publiekswerking, Sofie Van den Bussche.

De auteurs van de bijdragen in deel 1, 'Kunst, musea en educatie. Nieuwe perspectieven', stelden hun inzichten voor op de studiedag 'Volgt de gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea'. Die vond plaats op 28 maart 2001, in een organisatie van de afdeling Beeldende Kunst en Musea van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en de Koning Boudewijnstichting, in samenwerking met VMV, Steunpunt Musea Vlaanderen.

De bijdragen in deel 2, 'Denk aan de gids', zijn deels het resultaat van de thema's die op 4 december 2000 aan bod kwamen tijdens een workshop in het MUHKA, een organisatie van de commissie Publiekswerking van de Vlaamse Museumvereniging. Andere stukken werden speciaal voor dit boek geschreven of bewerkt.

Verantwoordelijke uitgever

Guido Knops, directeur bij de Koning Boudewijnstichting

Leiding

Tinne Vandensande, opdrachthouder bij de Koning Boudewijnstichting

Algemene redactie en eindredactie

Patrick De Rynck en Ivo Adriaenssens
met medewerking van Nathalie Demeyere

Administratieve medewerking

Kathleen Vanginderdeuren, assistente bij de Koning Boudewijnstichting

Vormgeving Kaligram

Omslag

Guido Reni, Sibylle © KMSKB
MUHKA, foto Niels Donckers

Druk

Poot Printers

Afgebeelde werken

p. 64, 66, 67, 69, 80, 81, 84, 85 © KMSKB
p. 99 © Phaidon Press Limited, London

© 2001 Koning Boudewijnstichting

D/2001/2893/08

ISBN 90-5130-350-5

NUGI 939

AUTEURS

Gert Bakx, arts-therapeut

Joris Capenberghs, kunsthistoricus en antropoloog

Guido C. De Dijn, adviseur cultureel erfgoed bij het Provinciebestuur Limburg

Peter De Graeve, docent filosofie aan de Sint-Lucas Hogeschool
voor Wetenschap en Kunst in Gent

Eric de Kuyper, auteur

Dominiek Dendooven, educatief medewerker bij de Stedelijke Musea van Ieper

Willem Elias, hoofddocent en voorzitter van de vakgroep
Sociaal-Culturele Agogiek aan de VUB

Noortje Heyboer, regionaal manager voor de Benelux en Scandinavië bij Antenna Audio

Eilean Hooper-Greenhill, hoofd van het *Department of Museum Studies*,
University of Leicester (G.B.)

Marianne Knop, educatief medewerker bij de KMSKB

Fieke Konijn, docent kunstgeschiedenis aan de Vrije Universiteit in Amsterdam

Vic Mees, psycholoog, gids bij Antwerpen Averechts v.z.w.

Key Minnebo, zelfstandig gids

Michael J. Parsons, professor aan het *Department of Art Education*,
The Ohio State University (V.S.)

Janien Prummel, educatief medewerker bij tentoonstellingen en musea,
waaronder het MUHKA

Peggy Saey, educatief medewerker bij het MUHKA

Marcel Spierts, andragoloog, docent aan de Hogeschool van Amsterdam
en de Haagse Hogeschool

Jan Van Alsenoy, communicatieadviseur bij de Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten
v.z.w. en medewerker van Antwerpen Averechts v.z.w.

Inhoud

WOORD VOORAF	7
INLEIDING	
De ingebouwde spanning tussen kunst en vorming	9
<i>Marcel Spierts</i>	
DEEL 1	
KUNST, MUSEA EN EDUCATIE. NIEUWE PERSPECTIEVEN	
Kunst als cognitief en evolutionair <i>resource management</i> . Een existentiële visie	31
<i>Gert Bakx</i>	
Verhalen onthalen. Proeven van denkbeeldige kunst	51
<i>Peter De Graeve</i>	
De lokroep van de ziel. Beeldspraak, artistieke expressie en de mythische blik	71
<i>Joris Capenberg</i>	
Kunsteducatie en de accentverschuiving naar het beeld	87
<i>Michael J. Parsons</i>	
Een scenario voor een levenslang educatief curriculum	101
<i>Willem Elias</i>	
Het museum als leraar. Museum pedagogie als uitdaging	115
<i>Eileen Hooper-Greenhill</i>	
Mist museumeducatie de boot? Naar een nieuwe museologie	133
<i>Fieke Konijn</i>	
Volwassenen interactief rondleiden in een kunstmuseum. Ontwikkeling van een methodiek ...	145
<i>Janien Prummel en Peggy Saey</i>	

DEEL 2	
DENK AAN DE GIDS	
Kijken met hoofd, hart en handen	163
<i>Jan Van Alsenoy</i>	
Gidsen voor een lege zaal? Het museum als maatschappelijk brandpunt van interpretatie en communicatie	171
<i>Joris Capenberg</i>	
Een denkbeeldig museum. Mijn verhaal	175
<i>Marianne Knop</i>	
De weg naar professionalisering. De interactieve gids gevormd	179
<i>Janien Prummel en Peggy Saey</i>	
Gidsen en hun rollen. Kleine rondleiding door een verzameling	183
<i>Key Minnebo</i>	
De gids als entertainer?	187
<i>Vic Mees</i>	
Audio- en 'levende' gidsen. Concurrenten, collega's of concullega's?	189
<i>Noortje Heyboer</i>	
Van leider naar begeleider. Gidsen in een interactieve tentoonstelling	193
<i>Dominiek Dendooven</i>	
De gids, leidsman naar de boodschappende dingen	197
<i>Guido C. De Dijn</i>	
De gidscultuur vermoordt de gids	201
<i>Eric de Kuyper</i>	
EPILOOG	205

Woord vooraf

De musea vervullen een belangrijke functie in het behoud, de ontwikkeling en ontsluiting van het cultureel erfgoed. De maatschappelijke implicaties daarvan worden de jongste jaren steeds duidelijker aan de orde gesteld. Dit zet hoe langer hoe meer musea ertoe aan om, rekening houdend met hun specifieke positie en taken, hun werking optimaal af te stemmen op de ontwikkelingen en behoeften in de samenleving.

De Koning Boudewijnstichting stimuleert die vernieuwing. Ze verricht onderzoek en ondersteunt talrijke initiatieven die de verruiming en verdieping van de museumwerking beogen.

Dit leidde in 2000 onder meer tot de uitgave van *Museummakers zoeken vernieuwing*; 20 inspirerende experimenten.

Enkele van die experimenten gingen uit van educatieve medewerkers van kunstmusea. Zo stelde de vermelde publicatie twee projecten voor waarmee respectievelijk het Museum van Hedendaagse Kunst in Antwerpen en de Brusselse Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België naar nieuwe wegen zoeken om volwassenen rond te leiden.

Volgt de gids? neemt het uitgangspunt van deze twee projecten als basis en bouwt daarop voort met reflectieve bijdragen uit binnen- en buitenland. In essentie gaat deze bundel na hoe musea hun maatschappelijke rol kunnen blijven waarmaken.

Daarbij rijzen veel vragen die altijd weer te maken hebben met de relaties tussen museum en publiek. Waardoor worden die relaties beïnvloed? Wat zijn de behoeften van dat publiek? Heeft het museum een educatieve opdracht en zo ja, waarin bestaat die en hoe evolueert ze? Wat is de betekenis van kunst voor de ontwikkeling van individu en samenleving en welke consequenties heeft dat voor de museumwerking?

Naarmate er antwoorden worden geformuleerd op deze en andere vragen, zijn de bemiddelaars van de relaties tussen musea, collecties en publiek (de museummakers, 'educatoren' en gidsen) steeds meer geneigd hun doelstellingen, werkvormen en methodes te herdenken. Het bewustzijn groeit immers dat deze relaties een wisselwerking veronderstellen waarbij de inbreng van alle betrokkenen gehonoreerd wordt. In de samenleving van vandaag luidt het adagium niet langer alleen maar: 'Volg de gids'.

Volgt de gids? bundelt diverse kritische reflecties over de uitdagingen waarmee die bemiddelaars worden geconfronteerd.

In zijn inleiding gaat Marcel Spierts de interactie na tussen de maatschappelijke ontwikkelingen en de evolutie inzake vorming en educatie. Vervolgens tast hij de mogelijke consequenties af voor kunsteducatie in musea.

Het eerste deel van de bundel verzamelt acht bijdragen over fundamentele facetten van de verhoudingen tussen kunst, musea, educatie en publiek. Deze inzichten bieden museumverantwoordelijken, educatoren en gidsen denkstof die de kern van hun activiteiten raakt.

In het kortere tweede deel gaat de aandacht vooral naar 'het gezicht' van tal van educatieve initiatieven: de gids. Als er sprake is van nieuwe perspectieven op educatie en kunstbeleving, dan geldt dat zeker ook voor het belangrijke veldwerk van de honderden gidsen die Vlaanderen rijk is. De vernieuwende benadering van dat werk en het ruimere kader waarin het zich situeert, komen aan bod in een reeks korte bijdragen.

De bundel wordt afgerond met een epiloog die de essentiële inzichten samenvat, ingaat op het vormingsaanbod voor gidsen en een beknopte stand van zaken geeft van het debat over het statuut van de gids.

Met deze publicatie hoopt de Koning Boudewijnstichting de kunstmusea en hun bemiddelaars aan te moedigen en te ondersteunen in het vernieuwend werk dat zij aandurven. Bovendien is zij ervan overtuigd dat veel inzichten uit deze bundel ook bruikbaar zijn in andere contexten dan die van de kunstmusea. *Volgt de gids?* is daardoor ongetwijfeld een inspiratiebron geworden voor iedereen die betrokken is bij een eigentijdse museumwerking en bij de ontsluiting van het cultureel erfgoed in het algemeen.

Koning Boudewijnstichting

INLEIDING:

De ingebouwde spanning tussen kunst en vorming

Marcel Spierts

1. Intro: naar een productief spanningsveld

De geschiedenis van de kunsteducatie laat zich lezen als een slingerbeweging tussen kunst en vorming. Op het ene moment staat de schoonheid of de kwaliteit van kunst in het centrum van de belangstelling, op een ander moment worden vooral algemene vormingsdoelen naar voren geschoven. Zo lijkt met de huidige aandacht voor culturele diversiteit en culturele competentie de vormingscomponent weer wat meer de overhand te krijgen, terwijl eind jaren tachtig het accent juist meer was verlegd naar 'de kwaliteit' van de kunstwerken zelf. Dat was op zijn beurt weer een reactie op de jaren zeventig, waarin maatschappelijke relevantie, vernieuwing en emancipatie de trefwoorden waren. De nadruk lag daarbij op de beleving door de leerling of deelnemer en op kunst als middel voor bewustwording. Hoewel tussen de verschillende periodes eerder sprake is van accentverschillen dan van absolute verschuivingen, worden kunst en vorming steeds geherdefinieerd. Bijgevolg neemt ook de spanning tussen kunst en vorming telkens een andere gedaante aan. Kunsteducatoren zullen derhalve met de gedachte moeten leren leven dat die spanning niet van voorbijgaande aard is. Sterker nog, de uitdaging van hun vakgebied bestaat juist uit het productief maken van die spanning. In feite zoeken ze samen met de bezoekers naar woorden voor een materie die eigenlijk permanent aan die woorden tracht te ontsnappen. Er kan wel worden geprobeerd de kracht van kunstobjecten te vatten in betekenissen die de mensen vertrouwd zijn maar, zo concludeert Patricia de Martelaere (2000), uiteindelijk blijft kunst onbegrijpelijk: *"...objecten hebben immers geen stem, ze zijn voor ons alleen begrijpelijk doordat ze een echo laten horen van de vragen die wij hen stellen"*. In het bemiddelen van dit inzicht ligt een van de - op het eerste gezicht wellicht paradoxale - mooie opdrachten voor kunsteducatie.

De opdracht voor deze inleiding luidt om ontwikkelingen op het brede terrein van vorming en educatie te schetsen. De veronderstelling is dat dit indicaties op kan leveren voor de vormgeving van de rol van kunsteducatie in musea. De inleiding valt in twee delen uiteen. Het eerste deel bevat een (niet uitputtend) palet van ontwikkelingen op het gebied van vorming en educatie. In het tweede deel wordt op de tast gezocht naar de mogelijke gevolgen van deze ontwikkelingen voor de kunsteducatie in musea.

2. Ontwikkelingen op het gebied van vorming en educatie

Het is reeds in allerlei toonaarden beschreven: globalisering, individualisering, de opkomst van de netwerkmaatschappij, de explosieve toename van mobiliteit en de (informatie)technologische revolutie, doen de wereld grondig veranderen. We willen hier niet zozeer die ontwikkelingen als zodanig beschrijven, maar de gevolgen in kaart brengen die ze hebben voor vorming en educatie. Die gevolgen laten zich op drie niveaus beschrijven: individueel, sociaal en maatschappelijk. Voor elk van de drie schetsen we eerst in grove pennenstreken enkele actuele maatschappelijke condities. Om vervolgens in te gaan op de specifiekere consequenties die deze condities momenteel voor het terrein van vorming meebrengen.

Voor deze paragraaf is uitvoerig gebruik gemaakt van de uitkomsten van het Innovatieproject Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV).

Zie vooral: Jansen en Van den Berg 2000, Van der Lans 2000, Spierts 2000a en Spierts 2001.

INDIVIDUEEL: KEUZEVRIJHEID VERSUS KEUZEDWANG

In de loop van de twintigste eeuw zijn mensen zichzelf meer en meer gaan ervaren als unieke individuen, met een eigen verantwoordelijkheid voor hoe ze hun leven inrichten. Oude collectiviteiten zoals klassen, standen en sociale groepen zijn niet meer a-priori beslissend voor iemands levensloop. De sociale achtergrond speelt nog wel een rol, maar het aantal keuzemogelijkheden voor een persoonlijke invulling van het leven is sterk toegenomen. De keuzevrijheid impliceert echter tegelijkertijd een keuzedwang, aangezien individuen meer dan ooit 'gedwongen' worden om zelf keuzes te maken, wat hun ook verplicht om erover na te denken en ze te verantwoorden. Van mensen wordt ook verwacht dat ze zich gedragen als zelfbepalende, zelfreflecterende individuen. Dat gaat gepaard met een steeds complexer wordend proces van identiteitsvorming, waarbij mensen voortdurend moeten kunnen schakelen tussen verschillende kennis- en levenssferen zoals het gezin, de media, het onderwijs, het werk, de woonomgeving, de mobiliteit en de communicatiemogelijkheden. Mensen moeten zich tot deze uiteenlopende omgevingen zien te verhouden en daar ook voor zichzelf 'een verhaal' over ontwikkelen. Maar dat alles is een norm, een verwachtingspatroon, een nastrevenswaardig zelfbeeld waar moderne burgers zich naar moeten richten. Dat stelt andere - in zekere zin zwaardere - eisen aan wat mensen van hun leven maken dan vroeger. Het veronderstelt niet alleen 'vakkennis', maar vooral allerlei emotionele, psychologische en sociale vaardigheden die nodig zijn om als individu binnen de dynamiek van een moderne samenleving uit de voeten te kunnen. In die zin biedt eigen verantwoordelijkheid niet alleen kansen, maar kan het ook een last vormen. Niet iedereen is daar tegen opgewassen. Waar de een slaagt, raakt de ander in problemen, terwijl de rollen een paar jaar later omgekeerd kunnen zijn. Tegen deze achtergrond staat vorming voor een tweeledige opdracht. Enerzijds moet zij de wisselwerking tussen de ontwikkeling van de persoon en de reflectie op diens positie in de maatschappelijke omgeving bevorderen. Anderzijds moet zij een stimulerend tegenwicht bieden aan de neiging van mensen, zeker als ze op andere terreinen in een achter-

standssituatie terecht zijn gekomen, om zich terug te trekken en af te zonderen. Het aantal ervaringsmogelijkheden is weliswaar enorm gegroeid, maar het risico is levensgroot aanwezig dat grote groepen mensen juist in een ervaringsisolement terechtkomen. Dat is waar vorming en educatie alert op zullen moeten zijn: waar vastlopen en terugtrekken dreigt, zullen activiteiten erop gericht moeten zijn mensen in beweging te brengen, hun nieuwsgierigheid te prikkelen en hen in contact te brengen met nieuwe ervaringswerelden. In het werken aan deze dubbele opdracht laten zich momenteel een aantal typerende verschuivingen waarnemen.

- In de eerste plaats komt het accent steeds meer te liggen op leren en minder op educatie. Dit geeft aan dat de persoonlijke vragen van deelnemers in grotere mate bepalend worden voor wat en hoe geleerd wordt dan het aanbod van de educatieve instanties. Veel leer- en vormingsprocessen komen in het teken te staan van onderhandeling tussen wat de vragende partij verwacht en verlangt en wat de aanbiedende partij kan bieden. Dit is de achtergrond van ontwikkelingen als modulering, marktgericht werken, maatwerk en het sluiten van leercontracten. Het zijn allemaal uitingen van de toegenomen eigen verantwoordelijkheid van de lerenden voor een geschikt leeraanbod.
- In de tweede plaats komt in de methodiek het accent steeds meer te liggen op ervaringsleren en minder op voorgeschreven leerstof. De betekenissen die (leer)ervaringen voor de lerenden hebben, worden meer bepalend voor de beoordeling van de kwaliteit van leer- en vormingsprocessen dan de mate waarin ze de aangeboden leerstof kunnen reproduceren. Lerenden vragen zich nadrukkelijk af wat eventuele nieuwe kennis en vaardigheden op kan leveren voor de praktijken waarin ze participeren en welke impact het voor hun eigen levensverhaal kan hebben. Daar hoort wel de kanttekening bij - mede ingegeven door eerdere experimenten binnen vormingspraktijken met ervaringsleren - dat de ervaringen van de lerenden niet tot maat van alle dingen moeten worden verheven. Wil leren betekenis hebben voor de praktijk, dan moet er sprake zijn van interactie tussen ervaring en competentie (Wenger 1998). Ervaring en competentie veronderstellen elkaar tot op zekere hoogte. Ervaring kan competentie voortdrijven, bijvoorbeeld doordat participatie in een bepaalde praktijk tot ervaringen leidt die vragen om een bijstelling van het regiem van competenties. Omgekeerd kan competentie ook ervaring voortdrijven. Soms moet een ervaring zich richten naar een regiem van competenties, bijvoorbeeld wanneer nieuwkomers in een werkgemeenschap zich onderwerpen aan de daar geldende procedures en praktijken. In feite kan leren - opgevat als de transformatie van weten - worden gekarakteriseerd als een verandering in de afstemming tussen ervaring en competentie.

- In de derde plaats wordt het steeds belangrijker om te leren leren. Niet wat iemand op een bepaald moment kan of weet, is doorslaggevend. Het gaat om zijn vermogen om zich te handhaven en verder te ontwikkelen. Kennis verouderd voortdurend en daarom hebben mensen vooral strategieën en houdingen nodig die hen in staat stellen om zich snel en efficiënt nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken. In dat kader bestaat er ook steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van cursisten (keuzevaardigheden, strategisch kunnen handelen, loopbaanplanning) en neemt het belang toe van de interactie tussen cursisten onderling en tussen cursisten en docenten. Docenten worden steeds meer begeleiders en ondersteuners van leerprocessen: ze verhelderen, verwijzen en geven *feedback*. Een risico van deze ontwikkeling is dat door de grote aandacht voor vaardigheden het houdingsaspect naar de achtergrond verdwijnt. De ontwikkeling van een adequate houding (initiatiefrijk, uitnodigend, onderzoekend enzovoort) wordt bijna stilzwijgend verondersteld en als een belangrijke succesfactor beschouwd. Daarom is een belangrijke rol van de educatief werker in dit verband die van ‘wegwijzer’: mensen helpen in het vinden van wegen en plaatsen waar zij hun ervaringen productief kunnen maken en met zinvolle nieuwe ervaringen kunnen verrijken. Dit veronderstelt een overgang van overdracht naar participatie (waarvan de consequenties hieronder nader worden belicht). Een verschuiving in die richting voltrekt zich momenteel geleidelijk in de educatieve instellingen, getuige ook de trefwoorden die steeds meer in een adem met leren worden genoemd: coöperatief, duaal, actief, praktijkgericht, zelfgestuurd, probleemgestuurd, reflectief enzovoort.

SOCIAAL: VAN OVERDRACHT NAAR PARTICIPATIE

Op het sociale niveau draait het vooral om het bevorderen van participatie. Deelname aan arbeid is nog steeds de belangrijkste vorm van participatie, het is met voorsprong de ‘koninklijke weg’ om erbij te horen. Dat laat onverlet dat er ook op dit vlak belangrijke verschuivingen zijn opgetreden. Die betreffen zowel de arbeid zelf als de verhouding ervan tot andere levenssferen.

Wat de arbeid zelf betreft, is er sprake van een immense verschuiving van handarbeid naar hoofdarbeid. De nadruk komt steeds meer te liggen op dienstverlening en kennisproductie. Dat gaat op de werkplek gepaard met veranderingen zoals het werken in zelfsturende teams en hogere eisen op het gebied van flexibiliteit en klantgerichtheid. Er treedt een verschuiving op van eenzijdig beroepsgerichte vaardigheden naar bredere (*cross curricular*) competenties: samenwerking en communicatie in teams, nadruk op persoonlijk initiatief en probleemoplossing, greep krijgen op het eigen leerproces en het bevorderen van reflectieve vaardigheden. Voor veel moderne burgers is in dit opzicht ook sprake van een mentale omslag. Werk is niet louter een manier om brood op de plank te krijgen, je moet er ook het nodige van ‘jezelf’ in kwijt kunnen. Arbeid als factor voor zingeving dus. Het is juist vanuit dit perspectief dat de verhouding tot andere levenssferen in het vizier komt.

Hoewel arbeid nog steeds de belangrijkste vorm van participatie lijkt, zoeken mensen ook naar andere ‘zingevende’ en culturele manieren om inhoud te geven aan hun bestaan. De toenemende behoefte aan deeltijdwerk duidt er bijvoorbeeld op dat mensen arbeid steeds bewuster willen integreren met andere sociale en culturele sferen: opvoeden, reizen, vrijwilligerswerk, sporten, muziek, kunstbeoefening, enzovoort. Kortom: het moderne bestaan levert een honger op naar steeds nieuwe culturele ervaringen. Mensen zullen die steeds gericht gaan opzoeken. Mensen zoeken naar culturele vormen waarin ze zichzelf kunnen uiten, waarmee ze expressief kunnen zijn. In het leven van steeds meer burgers is dat iets wat van grote waarde wordt geacht, het hoort bij hun identiteit, bij de manier waarop ze wat van het leven willen maken. Participatie wordt daarmee in de ruimste zin van het woord culturele participatie, dat wil zeggen: het gaat erom een weg te vinden in de culturele veelvormigheid van een moderne samenleving. Dat betekent dat de brede invulling die vorming van oudsher geeft aan participatie - en waarin ook aandacht is voor participeren in kunst en cultuur, educatie, ontspanning en recreatie - daarmee steeds actueler aan het worden is. Nadat de werksoort lange tijd in de marge van het beleid heeft vertoefd en de politieke aandacht en waardering vaak minimaal was, wordt steeds duidelijker dat vorming de expertise in huis heeft om mensen te verleiden om zich in cultureel opzicht te manifesteren. Het lijkt erop dat dit ook in politiek opzicht steeds nadrukkelijker onderkend wordt.

Ook ten aanzien van het vormgeven aan een brede invulling van participatie is op het terrein van vorming en educatie sprake van een drietal kenmerkende ontwikkelingen.

- De hiervoor genoemde brede competenties die mensen nodig hebben om hun werk naar behoren te kunnen verrichten, komen ook van pas in het dagelijks leven. Als mensen in en door hun arbeid leren kritisch, zelfstandig en communicatief te handelen, dan kunnen zij daar ook baat bij hebben in een andere situatie of omgeving. Maar ook het omgekeerde is het geval. Voor het functioneren in een arbeidsorganisatie zijn allang niet meer alleen beroepsvaardigheden doorslaggevend, maar spelen vaardigheden die buiten het werk worden ontwikkeld een steeds belangrijkere rol. In die zin is er sprake van een toenemende verstrengeling van algemene vorming en beroepsvorming. Maar het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden in meerdere situaties is geen automatisme. Het vraagt in vormingssituaties om extra aandacht voor zowel situeren als abstraheren. Situëren betekent het relateren van ervaringen aan de praktijksituatie waarin vaardigheden, kennis en houdingen een rol spelen. Abstraheren betekent het afstand kunnen nemen van het geleerde, zodat transfer naar andere contexten kan plaatsvinden.

- Een tweede ontwikkeling betreft de ontgrenzing van leren. Leren en educatie zijn niet langer het exclusieve voorrecht van school of opleiding als (ped)agogische eilanden in het maatschappelijk leven. Ze treden uit hun tijdruimtelijke beddingen. Leren en educatie kunnen ook met de werkplek, de massamedia, verenigingen of buurtacties verbonden zijn. Leren wordt een levenslange aangelegenheid die bovendien het hele spectrum van het leven kan beslaan. Leren vindt steeds meer plaats door *training on the job*, in de vrije tijd via open educatie en afstandseducatie, door professionalisering van kennis in trainingen voor kaders en vrijwilligers, door zelforganisatie van groepen rond thema's als gezondheid en milieu enzovoorts. In die zin past dit in de algemenere tendens tot 'de-institutionalisering van educatieve activiteiten': leren is niet langer het exclusieve domein van de school, het wordt steeds meer losgekoppeld van gespecialiseerde instituties en locaties.
- Een ontwikkeling die nauw met de vorige te maken heeft is de opkomst van educatieve netwerken. Ontgrenzing van leren vraagt om nauw overleg en samenwerking tussen educatieve instellingen, maatschappelijke organisaties en de verbanden waarin mensen hun sociale leven leiden. Alleen op die manier kunnen mensen verschillende competenties verwerven in reële maatschappelijke praktijken. Leren vraagt om situaties die mensen in staat stellen een zinvol verband te leggen tussen de (externe) roep om nieuwe competenties en hun persoonlijke behoeften. Educatieve netwerken worden in deze ontwikkeling steeds belangrijker, wat ook blijkt uit het gewicht dat recentelijk wordt toegekend aan het begrip leeromgeving. In een 'krachtige leeromgeving' is het binnenschools en buitenschools leren zorgvuldig op elkaar afgestemd. Het leren is er levensecht en het nodigt de lerende uit om op een interactieve en op integratie gerichte wijze met de leerinhoud om te gaan. De coaching in een krachtige leeromgeving is erop gericht om de lerende impulsen te geven voor zelforganisatie van het leren - waartoe voortdurend een beroep wordt gedaan op het (leer)plezier en de intrinsieke motivatie van de lerende - en het besef van de eigen bekwaamheid systematisch te ontwikkelen.

MAATSCHAPPELIJK: DIVERSITEIT EN ONGELIJKHEID

Vorming speelt zich af in een samenleving die in hoge mate lijkt te verbrokkelen. De voorheen relatief homogene samenleving maakt een overgang mee naar een gedifferentieerde en multiculturele samenleving. De meest zichtbare uitdrukking daarvan is de gestage groei van het aantal allochtonen. Ook autochtonen dragen bij aan het proces van culturele diversificatie. De toegenomen welvaart heeft zich in cultureel opzicht vertaald in een toenemende verscheidenheid in levensstijlen, in deelname aan culturele uitingen, in vrijetijdsgebruiken, in consumptiepatronen, in woonvoorkeuren, enzovoort.

Verscheidenheid heeft niet alleen greep gekregen op de wijze waarop groepen burgers leven maar ook op ieders individuele identiteit. Een identiteit wordt als het ware laag voor laag opgebouwd op grond van de par-

ticipatie in uiteenlopende praktijken en gemeenschappen. Een identiteit is meer dan een enkel traject, het is een knooppunt van multi-lidmaatschappen (Wenger 1998). Het vereist het nodige werk om niet gefragmenteerd te raken en de verschillende vormen van lidmaatschap met elkaar te verzoenen. Temeer daar verhoudingen in gezinnen, tussen de seksen en tussen de generaties langzaam maar zeker worden ontdaan van oude vanzelfsprekendheden. Er ontstaan nieuwe omgangsvormen, die op hun beurt de culturele verscheidenheid weer aanwakkeren. Deze verscheidenheid wordt bovendien in de hand gewerkt door de vergroting van het aanbod aan cultureel ‘materiaal’, zoals beeld, geluid, kleding, drank, drugs, mobiliteit, communicatie en uitgaan. De mogelijkheden om te combineren en te experimenteren nemen voor elke nieuwe generatie weer fors toe. Het aantal opties is overweldigend, het aantal mogelijke keuzen in principe eindeloos. Ieder individu zal zich daartoe moeten verhouden.

De overgang naar een multiculturele samenleving is geen geruisloze. Groepen cultuurdragers met hun verschillen komen pregnanter tegenover elkaar te staan. De kans dat dit tot spanningen leidt, is verre van denkbeeldig. Met een vaste regelmaat spelen zich botsingen en conflicten af. Dat proces is alleen in goede banen te leiden als zowel instituties als burgers zich gevoelig tonen voor culturele verscheidenheid en verder blijven kijken dan hun eigen cultuurkring groot is. De burger van de 21ste eeuw zal moeten leren omgaan met verschillen. Dat is een ‘maatschappelijke waarde’ die aan de kern van vorming raakt. Het betreft immers de noodzaak om voortdurend bezig te blijven met de vraag hoe we met verschillen omgaan. Daarbij gaat het om tolerantie, om het vermogen zich in te leven in het perspectief van anderen en zich te positioneren in een wereld van verscheidenheid. Ook gaat het om de vraag wat er in deze wereld van diversiteit nog gemeenschappelijk is. Discussies over moraal, over normen en waarden, over burgerzin en gemeenschapszin zullen deze culturele transformatie blijvend begeleiden. In een wereld van verschillen is de wijze waarop mensen zich tot elkaar verhouden voortdurend voorwerp van discussie en reflectie. Educatieve werkers kunnen in deze discussies een organiserende, stimulerende en confronterende rol spelen. Daarbij treden vooral drie kwesties met een zekere urgentie op de voorgrond.

- Vorming en educatie spelen een rol in het bevorderen van ontmoetingen en gemeenschappelijke activiteiten, als grondslag voor het leren kennen en waarderen van de ander. Juist in een tijd dat het publieke en maatschappelijke leven steeds meer wordt getekend door een heterogeniteit aan (sub)culturen, etniciteiten en leefstijlen, zijn fora voor ontmoeting, confrontatie en onderhandeling van het grootste belang. Mensen kunnen niet langer uitgaan van bij voorbaat gegeven, algemeen aanvaarde en samenbindende waarden en belangen, tenzij ze zich terugtrekken uit het publieke leven en zich verschansen in eigen kring. Daarentegen vragen individualisering en globalisering juist om intermediaire ruimtes waar mensen hun belevenissen betekenis kunnen geven, en zich ervaringen en competenties eigen kunnen maken.

Niet zozeer als toeschouwer of ‘passief’ deelnemer, maar juist ‘actief’ participierend en handelend. Vormingswerk heeft de expertise in huis om zo’n intermediaire ruimte te bieden. Het is in staat om een bijna intieme sfeer van openbaarheid te creëren, een plek tussen de grote anonieme buitenwereld en de kleine gesloten kring van subculturen, gesloten sociale groepen of familieverbanden. Op zo’n plek kunnen mensen ‘op verhaal komen’ en nieuwe ervaringswerelden ontsluiten. Zo kan deze vorm van ‘intieme openbaarheid’ die vormingswerk met en voor mensen creëert langzaam maar zeker uitgroeien tot een leer-school om competenties tot ontwikkeling te brengen.

- Welke maatschappelijke en culturele competenties zijn in het huidige tijdsgewricht in het bijzonder van belang? De Nederlandse sociaal-filosoof Nauta legt de nadruk op het vermogen om zowel je eigenbelang te kunnen behartigen als je in de belangen van anderen te kunnen verplaatsen. Het moderne politieke en economische leven vraagt van burgers de ontwikkeling van een open identiteit die ze in staat stelt te communiceren met medeburgers die in contexten leven die vaak erg verschillen van de eigen leefwereld. Nauta (2000) onderscheidt met het oog op een open identiteit twee soorten competenties: alter-competenties en ego-competenties. Alter competenties hebben betrekking op de wijze waarop men zich tot ‘het anderszijn’ van iemand anders verhoudt. Het gaat hierbij om het vermogen tot identificatie, dat wil zeggen de competentie om zich in de situatie van iemand anders te verplaatsen. En om het vermogen tot representatie, namelijk de competentie om zichzelf ten opzichte van anderen te kunnen representeren en in te schatten wat wel en niet relevant is. Ego-competenties hebben betrekking op het vermogen om een subject te zijn. Het betreft hier enerzijds de competentie van aanspreekbaarheid, dat wil zeggen om aangesproken te worden op wat men gezegd en gedaan heeft en ja of nee te kunnen zeggen. Anderzijds betreft het de competentie van weerbaarheid, waarbij het draait om het opkomen voor zijn rechten en deze indien nodig op te eisen. Maatschappelijke verantwoordelijkheid vraagt om een variabel repertoire aan competenties, waarbij de genoemde competenties weliswaar niet alle in gelijke mate aanwezig hoeven te zijn, maar er toch ook geen van de vier helemaal hoort te ontbreken.
- Op het sociale vlak hebben we een uitbreiding van de mogelijkheden tot participatie vastgesteld. Maar we hebben daarbij niet de vraag gesteld naar de maatschappelijke effecten en de verdeling van de toegenomen participatiemogelijkheden. Aan uitbreiding van de kanalen voor participatie blijkt namelijk ook een prijs vast te zitten. Het legt niet alleen meer claims op tijd en energie, er wordt ook een groter beroep gedaan op vaardigheden. Benutting van de mogelijkheden voor participatie blijkt mede af te hangen van het beschikken over sociaal en cultureel kapitaal. En dit menselijk kapitaal is ongelijk verdeeld. Hartman (2000) spreekt in dat verband zelfs over de ‘participatieparadox’: naarmate het niveau van de opleiding, de hoogte van het inkomen en de status van het werk stijgen, blijkt ook de mate van

participatie en maatschappelijke betrokkenheid toe te nemen. Hoe meer politieke en maatschappelijke mogelijkheden er worden geboden voor burgers om zich te laten horen, hoe meer die worden benut door de bekende 'participatie-elite': hoger opgeleide, autochtone mannen met een baan, of met vervroegd pensioen. Vorming heeft hier een taak om deze tendens tot *maatschappelijke ongelijkheid* tegen te gaan of minstens af te zwakken.

Om te schetsen welke kwesties op het terrein van vorming en educatie momenteel volop in de aandacht staan, hebben we een onderscheid gemaakt tussen individueel, sociaal en maatschappelijk. In de werkelijkheid zijn het persoonlijke leren, de sociale context waarin mensen leven en leren en de maatschappelijke context van waaruit eisen worden gesteld aan het leren, uiteraard nauw op elkaar betrokken. In het onderstaande gaan we in op de mogelijke betekenis van de op de drie niveaus geschetste ontwikkelingen voor de kunsteducatie in musea.

3. Mogelijke consequenties voor kunsteducatie in musea

De omgeving waarin musea zich bewegen, is aanmerkelijk hectischer en onoverzichtelijker geworden. Doordat musea in sterkere mate eigen inkomsten moeten verwerven, zijn ze ook afhankelijker geworden van hun omgeving. Ze moeten met andere aanbieders binnen de cultuur- en vrijetijdssector de concurrentie aangaan om de gunst en de aandacht van de consument. En die consument - in dit geval de museumbezoeker - ontpopt zich steeds vaker als een cultuurtoerist, permanent op zoek naar de laatste interessante culturele ervaring. Daarbij komt dat deze consumenten het gebodene niet alleen kritischer beoordelen op zijn kwaliteit, maar ze laten zich ook minder gelegen liggen aan oude onderscheidingen als hoge en lage cultuur. Ze hechten meer aan de belevings- of ervaringswaarde van hetgeen geboden wordt. Zo toont de leefstijl van hoger opgeleiden een grotere mix van culturele bezigheden. Naast een wat lossere en vluchtiger belangstelling voor kunst en cultuur bestaat er ruimte voor meer populaire aangelegenheden, zoals voor sport en vooral ook de media. Het repertoire van (culturele) bezigheden is vandaag de dag breder samengesteld. Bovendien vervagen de grenzen tussen kunst, cultuur, informatie, amusement, entertainment, media en communicatie. In het aanbod op het brede terrein van cultuur en vrije tijd neemt het aantal *cross overs* gestaag toe.

Het is tegen deze achtergrond dat musea zich op grote schaal aan het herpositioneren zijn. Er is niet alleen sprake van een toename van het aantal grote 'spraakmakende' tentoonstellingen en een internationalere oriëntatie. Het museumconcept wordt ook op allerlei manieren opgerekt (Mommaas 2000c): er wordt aansluiting gezocht bij de wereld van mode, *design* en media; randactiviteiten als restaurants, museumwinkels en *merchandising* nemen aan belang toe; er worden specifieke arrangementen bedacht om de cultuurtoerist te behagen. In algemene zin wordt de cul-

turele én economische waarde van musea voor de ontwikkeling van de stad sterker benadrukt. De laatst genoemde trend is een welkom argument bij de legitimering van musea. Want die zou in de toekomst wel eens sterker onder druk kunnen komen te staan. Aanleiding voor die veronderstelling is de constatering dat de sector van de kunsten terrein verliest waar het de deelname van jongeren en allochtonen betreft. Recent onderzoek (De Haan en Knulst 2000) duidt erop dat huidige generaties jongeren - zowel de hoger als de lager opgeleiden - cultureel zo anders zijn gesocialiseerd, dat te verwachten valt dat ze ook op latere leeftijd de gesubsidieerde culturele instellingen links zullen laten liggen. Hoe lang blijft publieke steun voor een voorziening waarvan slechts een beperkte groep profiteert nog vanzelfsprekend? Die situatie moet op termijn gaan knagen aan de legitimiteit van musea. De urgentie van vragen aangaande het publieksbereik en de legitimiteit van musea zal naar verwachting in de toekomst alleen maar toenemen.

Welke gevolgen heeft de herpositionering van musea voor kunsteducatie? Wat kan de rol zijn van vorming en educatie met het oog op mogelijke toekomstige legitimatieproblemen? In het navolgende trachten we de rol van kunsteducatie in musea te traceren aan de hand van de kenmerkende ontwikkelingen die eerder voor vorming zijn beschreven. Daartoe passen we het individuele, sociale en maatschappelijke niveau opnieuw de revue. De drie niveaus kunnen ook als invalshoeken dienen bij het formuleren van doelstellingen voor kunsteducatie in musea (Hendriks 1997).

INDIVIDUEEL: HET BIEDEN VAN BETEKENISVOLLE ERVARING EN BELEVENISSEN

Hoewel er in de geschiedenis van de kunsteducatie grofweg sprake is van wisselende accenten op beschaving en *Bildung* (vanaf einde achttiende eeuw), expressie (vanaf 1950), emancipatie (vanaf jaren zeventig) en kwaliteit en communicatie (jaren tachtig en negentig), is aandacht voor de vorming van de persoonlijkheid door de jaren heen een constante factor (Berkers en Hendriks 2000). Maar het culturele klimaat waaronder persoonlijkheidsvorming in de 21ste eeuw vorm krijgt verandert razendsnel. Er is sprake van de opkomst van een markt van belevenissen. *“Sportbeoefening, natuurbeleving, cultuurparticipatie, uitgaan, winkelen, al deze activiteiten worden meer en meer potentiële equivalenten op een markt van belevenissen, die zowel sociaal-cultureel als tijd-ruimtelijk meer verdicht raakt”* (Mommaas 2000a). Bij een meer vraaggerichte benadering komt ook de kunsteducatie in musea er niet onderuit om betekenisvolle ervaringen en belevenissen te bieden. En aangezien veel museumbezoekers zelf beklemtonen dat ontspanning en vrijetijdsbesteding voor hen belangrijke drijfveren voor museumbezoek zijn, is het voor educatoren in musea onverstandig om de andere kant op te kijken wanneer woorden als amusement, spel, plezier en vermaak vallen. Temeer daar amusement, spel, plezier en vermaak optimale leercondities kunnen scheppen. Van Maanen (1999) spreekt in dit verband van een schijnbare tegenstelling tussen een vraaggerichte benadering en een bena-

dering waarbij de nadruk ligt op het intrinsieke aspect van kunst. De kern van kunsteducatie is volgens hem juist het combineren van datgene wat de bezoeker verlangt van kunstactiviteiten (genieten van kunst, zich te laten amuseren, vaardigheden te ontwikkelen, sociale omgang met anderen, de remmen losgooien) met de ontwikkeling van individuele of collectieve verbeeldingskracht. Kunsteducatoren beheersen die combinatie, zij kunnen een vraag zodanig interpreteren en omzetten in een programma 'dat de bezoeker nooit had verwacht, maar ook voor geen goud had willen missen'. Deze gedachte is zeker een stap vooruit vergeleken met de oude overdrachtsbenadering. Deze benadering wordt verderop in deze bundel door Hooper-Greenhill getypeerd als eenrichtingsverkeer, waarbij de wetenschappelijk geschoolde conservator als expert de boodschap definieert, die de individuele bezoeker vervolgens tijdens de tentoonstelling maar moet zien te 'absorberen'. Men kan zich evenwel afvragen in hoeverre aan de combinatie die Van Maanen suggereert niet het risico blijft kleven dat vraag en aanbod te schematisch worden voorgesteld. In hoeverre bevatten de vragen van bezoekers niet steeds ook meerdere lagen? Bijvoorbeeld doordat behoeften en verlangens op het vlak van ontspanning, competentieverhoging en verbeeldingskracht met elkaar zijn verknoot. Discussies over de interpretatie van vragen van bezoekers zal de interactieve- en publieksgerichte benadering die steeds meer musea voor ogen staat (getuige ook de bijdragen over kunsteducatie bij het MUKHA en KMSKB elders in deze bundel), voorlopig nog wel blijven begeleiden. Een van die discussies zal zich toespitsen op de plaats van de wetenschappelijke kennis en de verhouding tussen het wetenschappelijke en het educatieve werk van het museum.

In een publieksgerichte benadering wordt het nut van kennis niet langer gerechtvaardigd vanuit de 'vanzelfsprekende' meerwaarde van een bepaalde kennisstructuur. Dat laat onverlet dat de resultaten van het wetenschappelijke werk van musea wel degelijk een rijke bron kunnen zijn waaraan bezoekers zich kunnen laven. Maar dat veronderstelt dan wel - zoals ook Konijn in haar bijdrage betoogt - dat zowel conservator als educatief medewerker zich rekenschap geven van het mentale kader van de bezoekers.

SOCIAAL: HET BELANG VAN NETWERKEN EN EEN OUTREACH-BENADERING

Op het sociale niveau vormt participatie het sleutelwoord. Voor kunsteducatie is dit begrip op twee manieren van belang.

Op de eerste plaats waar het het bevorderen van cultuurparticipatie in algemene zin betreft. Het bevorderen van cultuurparticipatie - vanaf de jaren zestig een hoofddoelstelling van cultuurbeleid - spitst zich de laatste jaren vooral toe op specifieke doelgroepen en dan met name op jongeren en allochtonen. Om de deelname van deze groepen te bevorderen zouden musea in tal van opzichten een beleid van culturele diversiteit moeten ontwikkelen. We komen er bij het maatschappelijke niveau uitgebreider op terug, aangezien het inzetten op culturele diversiteit ook uitdrukkelijk een maatschappelijke waarde vertegenwoordigt.

Op de tweede plaats voor zover participatie betrekking heeft op interactie en actieve deelname bij activiteiten in het kader van kunsteducatie. Participatie geldt dan als een voornaam organisatieprincipe. Zo kunnen kunsteducatoren de ‘passieve’ presentatie van het cultuurbezit op verschillende manieren trachten te veranderen. Enerzijds door ‘educatieve’ en ‘publieksgerichte’ voorstellen te doen voor de inhoud en vorm van hetgeen geboden wordt, anderzijds door naar werkvormen te zoeken waarbij de bezoeker wordt uitgedaagd om te komen van een ‘consumptief (passief)’ waarnemen tot een meer ‘productief (actief)’ waarnemen (Berkers en Hendriks 2000). Dit kan door, naast het organiseren en programmeren van rondleidingen en het ontwerpen van educatief materiaal, te werken aan een ‘actieve’ presentatie. Parsons laat in zijn bijdrage in deze bundel zien hoe dat kan via thema’s of geïntegreerde studiepakketten en door het formuleren van wat hij noemt ‘essentiële vragen’. Zowel de integrale werkwijze als de essentiële vragen bieden bij uitstek de gelegenheid om de eerder genoemde transfer tussen verschillende contexten mogelijk te maken. In de voorbeelden van de projecten die Parsons beschrijft betreft het de transfer tussen de ervaringen die worden opgedaan met de bestudeerde kunstobjecten enerzijds en de ervaringen uit het dagelijks leven van de scholieren en studenten die betrokken waren bij de projecten anderzijds. Cruciaal is ook de nadruk op identiteitsvorming en de verbinding met die delen van de visuele cultuur die daar het meest op van invloed zijn. De voorbeelden van Parsons laten ook zien hoe ervaring en competentie in de kunsteducatie op elkaar in kunnen werken. Musea kunnen beide betekenissen van participatie ook combineren. Maar dat houdt dan wel in dat ze hun sociale functie ruimer moeten opvatten. In Engeland en de Verenigde Staten bestaat daar een ruime traditie in (Spierts 1999). Musea treden er actief naar buiten, bijvoorbeeld door relaties aan te knopen met scholen en buurthuizen in de wijken. Men organiseert bijvoorbeeld tentoonstellingen over de wijkgeschiedenis; ontplooit culturele en educatieve activiteiten na school en in vakanties op het terrein van beeldende kunst, technologie, natuurwetenschappen enzovoort. Vaak ook komt het museum met reistentoonstellingen eerst naar de mensen toe om pas later een bezoek aan het museumgebouw te stimuleren. Ook worden met kinderen of volwassenen studieclubs, onderzoeksprojecten of tentoonstellingen opgezet. Op een creatieve manier wordt gebruik gemaakt van de talloze bronnen en schatten die musea te bieden hebben. Veel activiteiten staan in het teken van ervaren en onderzoekend leren. Op deze wijze worden musea - met behoud van de eigen betekenis en identiteit - opgenomen in een breder geformuleerd sociaal beleid. Hooper-Greenhill wijst er in haar bijdrage op dat het Britse *Department of Culture, Media and Sport (DCMS)* de musea heeft uitgedaagd om al hun mogelijkheden aan te wenden voor het promoten van participatie, het vergroten van de toegankelijkheid en participatie, het bestrijden van sociale uitsluiting en het bijdragen aan stedelijke vernieuwing. Het zal duidelijk zijn dat dit ook in sociaal opzicht van musea een veel bredere externe oriëntatie vraagt. In Nederland en Vlaanderen is die externe oriëntatie wellicht nog iets minder sterk ontwikkeld, maar

ook hier is duidelijk sprake van een heroriëntatie. Het Amsterdams Historisch Museum bijvoorbeeld heeft voor haar tentoonstellingen ‘Anatolië in Amsterdam’ en ‘Ik heb een tante in Marokko’ gewerkt met *outreach workers*: intermediairs tussen het museum en de allochtone gemeenschap. Zij legden bijvoorbeeld de contacten met vrouwen die elkaar in groepsverband ontmoeten in buurthuizen, verenigingen en moskeeën. Daarnaast werden ze ook ingezet voor de organisatie van discussieprogramma’s en het verzorgen van rondleidingen (Lavrijsen 1998 en Konsten 1998). De eerder voor vorming geschetste ontwikkelingen ten aanzien van ‘transfergerichtheid’, ‘ontgrenzing van leren’ en ‘educatieve netwerken’ zijn ook vanuit het perspectief van kunsteducatie bijzonder actueel. Dat blijkt bijvoorbeeld ook uit een onderzoek van Van Wel naar de cultuurdeelname van allochtone jongeren in Utrecht. Deze jongeren blijken amper bekend met de waaier van cultuurvoorzieningen, maar zijn des te beter op de hoogte van de culturele activiteiten die dicht bij huis plaatsvinden. Van Wel beargumenteert dat musea beter via deze ‘vindplaatsen’ kennismakingstrajecten kunnen ontwikkelen. Buurthuizen en jongerencentra hebben weinig middelen om culturele initiatieven te ontplooiën, maar bereiken als geen andere sector allochtonen. Ze staan dicht bij hun leefwereld. Het zijn dan ook onmisbare partners in een ‘kunsteducatief’ netwerk. Zo krijgt men in een Utrechts buurthuis via een muziekproject op maat Marokkaanse jongeren aan het spelen, die met geen stok naar de muziekschool zijn te krijgen (Van Wel 1998). Vergelijkbare voorbeelden als die uit Amsterdam en Utrecht zijn ook in Vlaanderen in ruime mate voorhanden.

MAATSCHAPPELIJK: DIVERSITEIT EN CULTURELE COMPETENTIE

De noodzaak van een cultuurbeleid dat uitgaat van een maatschappelijke en culturele gelijkwaardigheid neemt toe. De *World Commission of Culture and Development (WCCD)* van de Unesco bijvoorbeeld pleit voor het bestrijden van culturele ongelijkheid en tegelijkertijd het toeleren en respecteren van culturele verschillen. Dat veronderstelt evenwel een cultuurbeleid dat veel sterker gericht is op het aanmoedigen van mensen om culturele grenzen over te steken en met elkaar het debat aan te gaan over culturele opvattingen en waarden. Het vereist ook het stimuleren van hedendaagse uitdrukkingsvormen en van de culturele expressie van minderheidsgroepen. Culturele praktijken kunnen worden gezien als ketens van ervaringen, een afwisseling tussen leren en zelf doen. Opgenomen worden in zo’n keten van ervaringen versterkt het zelfgevoel, de identiteit. Wie daarvan uitgesloten wordt mist de kans op een succesvolle toekomst. De vraag is dan hoe er ruimte kan komen voor de eigen culturele ontwikkeling van mensen, voor culturele *empowerment*: het zodanig toerusten van mensen dat deze een plek kunnen verwerven in de cultuurketen (Belinfante 1999). Wat betekent dit voor musea en de daar werkzame kunsteducatoren?

De maatschappelijke functie van musea bestaat niet alleen uit bewaren, verzamelen, documenteren en presenteren. Musea kunnen ook een

broedplaats zijn voor culturele en maatschappelijke ontwikkeling. Ze kunnen gelegenheid bieden om culturele grenzen te verkennen en te spelen met culturele verschillen. Dat kan op verschillende manieren, waarvan er twee momenteel nogal op de voorgrond treden: het bevorderen van culturele diversiteit en de ontwikkeling van culturele competenties. Wat het bevorderen van diversiteit betreft hebben we hierboven al gerefereerd aan het belang van *outreach workers* bij het benaderen van moeilijk bereikbare groepen. Maar er is meer. Een eenmalige inspanning gericht op het bereiken van nieuwe groepen via een speciale tentoonstelling die binnen hun leefwereld ligt, levert weliswaar incidenteel succes op, maar leidt nog niet tot continuïteit in het museumbezoek. Om dat dichterbij te brengen, moet er over worden nagedacht hoe deze nieuwe groepen als *stakeholders* permanent bij het beleid van het betreffende museum betrokken kunnen raken. Maar ook veranderingen op het vlak van personeelsbeleid, collectievorming en presentatie zullen dan in de overwegingen betrokken moeten worden.

Het bevorderen van culturele competentie is nu ook door de Vlaamse cultuurminister Anciaux naar voren geschoven als een speerpunt van het cultuurbeleid. Ook hier is sprake van een opvallende parallel met ontwikkelingen op het gebied van vorming en educatie, waar het competentiebegrif de pijler vormt onder veel vernieuwingen. Anciaux omschrijft culturele competentie als "...het vermogen dat levenslang ontwikkeld wordt, dat ons 'goesting' doet krijgen, de vorming van ieders smaak bepaalt, ons tot cultuurbeleving brengt... Het weerspiegelt ook het vermogen om te gaan met het 'verschil' en de capaciteit om het fundamenteel oneens te kunnen en te mogen zijn" (Anciaux 2000). Het genieten en beschouwen van kunst biedt bij uitstek de gelegenheid om de culturele competentie te ontwikkelen, ze maakt het mogelijk om gevoel te ontwikkelen voor culturele en artistieke verschillen, zonder deze te herleiden tot absolute verschillen op basis van afkomst en etniciteit. Omgekeerd kan culturele competentie bijdragen aan het ontwikkelen van de attitude en het noodzakelijke zelfvertrouwen om van kunst te kunnen genieten. Het zou interessant zijn om na te gaan in hoeverre de eerder aangehaalde en door Nauta genoemde competenties voor kunsteducatoren aanwijzingen bevatten voor een verdere uitwerking van deze culturele competentie. Wellicht moeten ze worden aangevuld met noties over kunstbesef en het vermogen tot waarnemen, inleven, interpreteren en (be)oordelen.

In het versterken van de culturele competenties van mensen schuilt een belangrijke legitimatie voor het werk van kunsteducatoren. Daartoe zullen ze hun werk evenwel breder moeten opvatten dan alleen het verstreken van schriftelijke en mondelinge informatie en het verzorgen van rondleidingen. Ze zullen ook moeten optreden als culturele bemiddelaars en animatoren die de neiging van de markt doorbreken om mensen op te sluiten in hun eigen leefstijl, consumptiepatroon of smaakenclave. Als animatoren en bemiddelaars kunnen ze proberen vraag en aanbod op verrassende en vernieuwende manieren met elkaar te verknoepen, ruimte

creëren voor culturele ontwikkeling en uitwisseling, voor bezieling, bevoegenheid, enthousiasme en het opdoen van verrassende belevenissen (Mommaas 2000b). De cultuurschatten van musea zijn daarbij waardevolle bronnen. Ze kunnen de zoektocht naar de eigen identiteit ondersteunen, de zoektocht naar de verhouding tussen het eigene en het vreemde, het bekende en het onbekende.

Gezien de verruiming van de context en de opdracht die in deze bijdrage voor kunsteducatie is geschetst, dringt zich de vraag op in hoeverre er niet behoefte is aan nieuwe termen. Is de opdracht van de kunsteducatie niet vooral een culturele en moet educatie niet worden aangevuld met bemiddeling en animatie? In hoeverre vraagt het versterken van de culturele competentie van mensen om cultuureducatie, cultuurbemiddeling en cultuuranimatie?

TOT SLOT

Bij het afwegen en eventueel combineren van de verschillende mogelijkheden op individueel, sociaal en maatschappelijk niveau is het essentieel dat educatieve medewerkers van musea het fundamenteel interpretatieve karakter van kunstbeschouwing en kunstbeleving ten volle erkennen (zie ook Elias en Parsons elders in deze bundel). Dat geldt ook ten aanzien van hun eigen handelen en hun positionering, bijvoorbeeld hun opstelling in het debat over de spanningsvolle verhouding tussen kunst en vorming. Bauman (1987) heeft erop gewezen dat professionals niet meer zozeer als *legislators* worden aangesproken, als wetshandhavers, maar als *interpreters*. Ook voor educatieve medewerkers van musea geldt dat niet het toepassen van culturele wetten, universele verschijnselen of algemene regelmatigheden centraal staat, maar het begrip van het unieke karakter van culturele situaties en artefacten. Dat vraagt altijd om interpretatie. De ‘interpretatieve’ professional (Wildemeersch 2000) bevindt zich op het snijpunt van verschillende vertogen en verhalen. Behalve met het verhaal van de bezoeker hebben educatieve medewerkers van musea ook te maken met het verhaal van de historie en organisatie van ‘het veld’, het verhaal van het management van de eigen instelling, het verhaal van de beleidsmakers, het verhaal van de theorie en niet te vergeten zijn of haar eigen verhaal. Elk van deze verhalen geeft een andere kijk op de werkelijkheid. De vraag is hoe educatieve medewerkers van musea de pluriformiteit aan betekenissen die uit de verschillende verhalen en vertogen naar voren komt, kunnen interpreteren en hun eigen handelen kunnen leren zien als een mogelijk snijpunt daarvan.

LITERATUUR

- B. ANCIAUX, *Beleidsnota 2000-2004 cultuur*, Vlaamse regering (internetversie), 2000.
- Z. BAUMAN, *Legislators and Interpreters. On modernity, post-modernity and intellectuals*, Cambridge, Polity Press, 1987.
- J. BELINFANTE, 'Geen paternalisme maar toerusting voor een nieuwe eeuw. Cultuur en sociaal beleid naar het jaar 2000'. Inleiding gehouden tijdens het symposium *Collection and community. The benefits of being social*. Amsterdam, Bureau Cultureel Erfgoed, 1999.
- F. BERKERS en H. HENDRIKS, 'Kunst & cultuur', in: M. SPIERTS (red.), *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*, Maarssen, Elsevier, 2000, pp. 93-119.
- J. DE HAAN EN W. KNULST, *Het bereik van de kunsten. Een onderzoek naar veranderingen in de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau, 2000.
- P. DE MARTELAERE, *Wereldvreemdheid*, Amsterdam, Meulenhof, 2000.
- V. DE WAAL, *Diversiteit in samenhang. Toekomstverkenning Culturele en Maatschappelijke Vorming*, Utrecht: SWP en Landelijk Opleidingsoverleg CMV, 1998.
- I. HARTMAN, *Democratie van de grote bekken of leer je wat van het publieke debat?* Amsterdam, Instituut voor publiek en politiek, 2000.
- H. HENRICHS, 'Een intercultureel Bildungsideaal?', in: *Boekmancabier*, 1997, jrg. 9, nr. 32.
- TH. JANSEN EN T. VAN DEN BERG, 'Educatie', in: M. SPIERTS (red.) (2000) *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*, Maarssen, Elsevier, 2000, pp. 63-92.
- M-T. KONSTEN, 'De wereld in het Amsterdams Historisch Museum', in: I. VAN HAMERSVELD (red.), *Nieuwe Nederlanders en musea*, Amsterdam: Boekmanstudies/Mondriaan Stichting, 1998, pp. 88-98.
- P. KUYPERS, *In de schaduw van kunst. Een kritische beschouwing van de Nederlandse cultuurpolitiek*, Amsterdam, Prometheus, 1999.
- R. LAVRIJSEN, 'Nieuwe Nederlanders en musea. Inleidend essay', in: I. VAN HAMERSVELD (red.), *Nieuwe Nederlanders en musea*, Amsterdam, Boekmanstudies/Mondriaan Stichting, 1998, pp. 12-38.
- H. MOMMAAS, 'De culturele industrie in het tijdperk van de netwerkeconomie', in: *Boekmancabier*, 2000a, jrg. 12, nr. 43.
- H. MOMMAAS, 'De CMV'er als bemiddelaar,' in: *Conferentieverlag 'Culturele en maatschappelijke vorming als beroep: alert en ondernemend'*, Amsterdam, Het Leidse Volkshuis en Innovatieproject CMV, 2000b.
- H. MOMMAAS, *De vrijetijdsindustrie in stad en land. Een studie naar de markt van belevenissen*, Den Haag, WRR en SDU, 2000c.
- L. NAUTA, *Onbehegen in de filosofie*, Amsterdam, Van Gennep, 2000.
- M. SPIERTS, 'Musea profileren hun sociale functie. Sociale cultuur in VS en Engeland', in: *Tijdschrift voor de Sociale Sector*, 1999, jrg. 53, nr. 4.
- M. SPIERTS (red.), *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*, Maarssen, Elsevier, 2000a.
- M. SPIERTS (red.), *Werkboek CMV'ers in actie. Activering en animatie als werkstrategieën*, Amsterdam, Innovatieproject CMV, 2000b.
- M. SPIERTS, 'De sceptische en de bewogen burger. Vorming, openheid en maatschappelijke betrokkenheid'. Inleiding gehouden op conferentie VCVO en Beraadsgroep Vorming, *Vorming en maatschappelijke betrokkenheid*, Antwerpen, 24 november 2000 (nog te verschijnen).

J. VAN DER LANS, 'Vormen van moderniteit: CMV en culturele openheid', in: M. SPIERTS (red.), *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*, Maarssen, Elsevier, 2000, pp. 151-166.

B. VAN GENT, *Lessen in schoonheid. Opstellen over de samenhang van kunst en educatie*, Amsterdam/Meppel, Boom, 1995.

I. VAN HAMERSVELD (red.), *Nieuwe Nederlanders en musea*. Amsterdam, Boekmanstudies/Mondriaan Stichting, 1998.

M. VAN MAANEN, 'Over het kwaliteitsbegrip in de kunsteducatie', in: *Kunst & educatie*, 1999, nr. 5.

F. VAN WEL, 'Ik heb mijn eigen smaak en mijn eigen cultuur', in: I. VAN HAMERSVELD (red.), *Nieuwe Nederlanders en musea*, Amsterdam, Boekmanstudies/Mondriaan Stichting, 1998, pp. 50-67.

E. WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

D. WILDEMEERSCH, 'Lifelong learning and the significance of the interpretive professional', in: K. ILLERIS (ed.), *Adult education in the perspective of the learners*, Roskilde, Roskilde University Press, 2000.

DEEL I

Kunst, musea
en educatie
Nieuwe perspectieven

Kunst als cognitief en evolutionair resource management

Een existentiële visie

Gert Bakx

Als kunst existentieel en evolutionair iets te betekenen heeft, moet zij zowel iets betekenen voor de individuele mens als voor de mens als soort. Het gaat daarbij niet om het beoordelen van objecten die al dan niet in de categorie van ‘goede kunst’ kunnen worden ondergebracht, maar om een onderzoek naar een gedrag dat in alle culturen kan worden aangetroffen. Deze beide aspecten komen aan de orde in de volgende bijdrage, die niet de ambitie heeft een wetenschappelijke studie te zijn, maar eerder een verhaal, een uitstapje door een aantal denkbeelden over een opmerkelijk menselijk gedrag.

1. Kunst als cognitief *resource management*

Toen John Maynard Keynes eens de vraag kreeg of hij in woorden of in beelden dacht, antwoordde hij: ‘Ik denk in gedachten.’ Maar wat zijn gedachten dan als ze geen woorden en geen beelden zijn? Zijn er onuitsprekbare gedachten zoals mystici zeggen, of kan al wat gedacht wordt ook gezegd worden?

1.1 DE TAAL VAN HET DENKEN

Een veelgehoorde en haast intuïtieve gedachtegang over het denken gaat uit van de universele vaststelling dat mensen voortdurend met elkaar praten. Heel wat mensen, en met name kinderen, praten bovendien ook tegen zichzelf. Zij geven als het ware een doorlopende begeleiding en commentaar bij wat ze doen.

Een volgende stap zou kunnen zijn dat de stem wordt weggelaten om in stilte tegen zichzelf te praten, m.a.w. te ‘denken’. Toch gebeurt dit denken nog altijd in een natuurlijke taal. Dit lijkt onder meer geïllustreerd te worden door het feit dat mensen vaak in staat zijn aan te geven in welke taal ze gedacht hebben. Ook Socrates was van mening dat denken het praten van de ziel met zichzelf is.

De volgende stap in de gedachtegang is het denken zonder woorden. Die ligt minder voor de hand maar lijkt geïllustreerd te worden door fenomenen als iets willen zeggen (‘Het ligt op mijn tong...’) maar er de woorden niet voor kunnen vinden (‘Ik heb het wel begrepen maar ik kan het niet zeggen’).

Als we niet in woorden denken, denken we kennelijk in loutere ideeën, woordenloze proposities en concepten. Maar om te kunnen denken moeten deze proposities en concepten toch een zeker representatie hebben, een zekere voorstelling die althans de vorm heeft van logisch gestructureerde zinnen. Deze representatie zou volgens sommigen (o.a. Fodor) de fundamentele taal van het denken zijn, een soort gemeenschappelijke code die automatisch begrepen zou worden, een ‘mentaal’, een lingua franca van het denken. Vanuit deze fundamentele taal zou dan de inhoud

Is er een fundamentele taal, een lingua franca, van het denken?

Een soort gemeenschappelijke code die automatisch begrepen zou worden?

van dit denken naar keuze in woorden of in beelden tot ‘uitdrukking’ kunnen worden gebracht, zoals dat in kunst het geval zou zijn.

Sommige auteurs maken daarbij de analogie met de fundamentele taal van computers, de machinetaal. Die bestaat evenwel uitsluitend uit opdrachten - instructies, commando's - om bepaalde bewerkingen uit te voeren, zonder enige verwijzing naar de buitenwereld. In deze taal is het dan ook beslist niet mogelijk iets van de wereld te begrijpen. Men kan in dat verband ook verwijzen naar de fundamentele biologische taal, het DNA, die zoals de machinetaal van een computer geheel uit opdrachten en recepten bestaat om eiwitten aan te maken. Ook in deze taal is het onmogelijk iets van de wereld te begrijpen.

Als er een lingua franca van het denken zou bestaan, die automatisch begrepen zou worden, rijst er nog een ander probleem. Deze taal zou dan immers aan de basis moeten liggen van zowel bewust als onbewust denken. Maar als we dat aannemen, dan zou ook het onbewuste denken automatisch begrepen moeten worden. Dat is duidelijk niet het geval. Daniel Dennett noemt dit de mythe van de dubbele omzetting en ziet hierin een argument tegen het bestaan van een dergelijke denktaal.

1.2 HET DENKEN ALS EEN VOLIÈRE

Plato vergeleek het geheugen van de mens met een grote vogelkooi. Het probleem is hoe de juiste vogel op het gewenste ogenblik te laten komen. Dat doen we met behulp van complexe systemen en netwerken van geheugenassociaties, verwijzingen, labels en etiketten.

Dieren (en jonge kinderen) zijn voortdurend bezig met het manipuleren van objecten in de wereld om zich vertrouwd te maken met de omwereld, d.i. om interne perceptueel-neurologische patronen en ervaringstoestanden op te bouwen die gekoppeld zijn aan objecten in die omwereld. Daardoor kunnen bepaalde objecten sterke ervaringen oproepen, zoals het madeleinekoekje van Marcel Proust. Zonder altijd zover te moeten gaan, zal het voor iedereen duidelijk zijn dat men zich bij bepaalde objecten ‘goed’ kan ‘voelen’ terwijl andere veeleer gepaard kunnen gaan met een gevoel van onbehagen.

1.3 VORMEN VAN KENNIS

Alle dieren zijn in staat tot eenvoudig leren. Maar apen die ‘oplossingen’ vinden om pakweg hoog opgehangen bananen te pakken te krijgen, vinden die oplossing na vele uren *trial and error*: door manipulatie van objecten, niet door doelgericht inzicht. Zij manipuleren kisten en stokken, geen ideeën.

Dieren hebben een kennis die opgeslagen is in hun organisme maar die zij niet kunnen ‘overdragen’ om andere problemen op te lossen of aan soortgenoten mee te delen. Het is impliciete, ingebedde kennis, geen bewuste kennis. Het is kennis in het systeem, niet voor het systeem. Ook de mens heeft een grote hoeveelheid impliciete kennis. De mens ‘weet’ immers hoe hij haren en nagels moet laten groeien, hoe een wonde of een botbreuk moet helen en hoe hij zijn bloeddruk op peil moet houden, net zoals een bloem ‘weet’ hoe ze moet geuren. Maar hij heeft geen expliciete

representatie van die kennis, die bijgevolg niet beschikbaar is voor mogelijke andere taken. Motorische activiteiten, zoals fietsen, zwemmen, tennis of vioolspelen, bestaan grotendeels uit ingebedde, procedurale kennis in de spieren, de pezen, de zenuwen en de hersenen. Het is ook deze impliciete kennis die ons parten kan spelen bij fobieën. Men kan deze kennis niet aan- of afleren door een boek te lezen of het iemand te vragen, men moet de vereiste vaardigheden in het lichaam ‘intrainen’, net zoals men dieren moet trainen om bepaalde taken uit te voeren.

Als onderzoekers tests met dieren willen uitvoeren, moeten ze meestal vele dagen of weken besteden aan training om de dieren te leren de nieuwe taken uit te voeren. Als men daarentegen met mensen tests wil uitvoeren, kan men gewoon meedelen wat van ze verwacht wordt. Na enkele minuten oefenen kan de proefpersoon met de opdracht aan de slag. Dit illustreert duidelijk het verschil tussen het leren bij een dier en het leren bij een mens. De mens heeft de mogelijkheid tot snelle, inzichtelijke kennisverwerving.

1.4 SYMBOLISCH DENKEN

Wat is er nodig om kennis die in het organisme en in neuronale netwerken ingebed en opgeslagen is, inzichtelijk, transporteerbaar en extrapoleerbaar te maken? Het antwoord is uiteraard: ‘symbolen’. In tegenstelling tot neuronale patronen zijn symbolen immers transporteerbaar en manipuleerbaar, en kunnen ze gecombineerd en samengevoegd worden tot grotere structuren.

Dat is precies wat kinderen doen als ze leren spreken. Leren spreken is leren symbolen te gebruiken. Door imitatie, herhaling en spelen leren kinderen klanken en woorden in verband te brengen met interne toestanden. Aanvankelijk hoeven ze de woorden zelfs niet eens te begrijpen. Op die manier leggen ze verbanden tussen auditieve fenomenen en de ermee gepaard gaande sensorische verschijnselen en interne toestanden. Ze leren ervaringen te verbinden met woorden als ‘snoepje’, ‘mama’, ‘huis’, ‘bedje’ of ‘school’. Elk woord is als het madeleinekoekje van Proust.

Dit netwerk van woorden wordt snel uitgebreider, verfijnder en meer gestructureerd. Als bovendien het verband tussen het woord en de ervaring steeds losser wordt, gaan woorden steeds meer op draadloze telefoons lijken en wordt uiteindelijk het magische ogenblik bereikt dat een woord alleen volstaat om zich de bijbehorende interne toestand voor de geest te halen. Het kind leert zijn eigen interne toestanden voor zichzelf voor te stellen aan de hand van woorden. Dat is het abstracte, formeel-operationele denken van Piaget. Men kan over dingen nadenken zonder de aanwezigheid van de dingen waarover wordt nagedacht. Wij kunnen ideeën manipuleren in plaats van kisten en stokken, zoals we met bankbiljetten kunnen werken zonder enig besef van de economische realiteit die erachter schuilgaat. Woorden hebben geen ‘intrinsieke’ betekenis en woorden waarbij men zich niets kan ‘voorstellen’ of waarbij men niets ‘ervaart’ (zoals de woorden van een vreemde taal), zeggen ons niets, net zoals vreemde bankbiljetten ons niets ‘zeggen’.

‘Elk woord is als het madeleinekoekje van Proust.’

Door het gebruik van woorden wordt het denken extrapoleerbaar en transporteerbaar naar nieuwe situaties, bijvoorbeeld situaties die zich nog niet eerder hebben voorgedaan of abstracte concepten. Het herkennen van en het denken over de ziel van een mens of over de betekenis van een schilderij op basis van de uiterlijke verschijningsvorm vergt abstract denken. De mens beschikt daardoor als het ware over een interne vluchtsimulator zodat, zoals Popper zei, zijn ideeën kunnen crashen zonder dat hij dat zelf moet doen. Hij kan problemen oplossen zonder objecten in de buitenwereld te moeten manipuleren, louter door ideeën te manipuleren en het effect van oplossingen te voorzien. Hij kan ook nieuwe denkbeelden naar buiten projecteren, d.i. werktuigen en artefacten ontwerpen, waaronder kunstwerken. Elk artefact en elk kunstwerk begint met een vlucht in een vluchtsimulator. Zowel de Parijse Notre Dame als de Eiffeltoren of de Guernica begonnen hun bestaan als een idee in iemands bewustzijn.

‘Elk artefact en elk kunstwerk begint met een vlucht in een vluchtsimulator. Zowel de Parijse Notre Dame als de Eiffeltoren of de Guernica begonnen hun bestaan als een idee in iemands bewustzijn.’

Door het gebruik van woorden kan kennis via diverse ‘dragers’ in de infosfeer, zoals boeken, cd-roms, faxen, e-mails of het internet, steeds sneller naar soortgenoten over de gehele wereld verspreid worden. Door de taal heeft de mens zijn individuele hersenen functioneel aan elkaar gekoppeld en een noösfeer rond de aarde gespannen. Dit heeft het mogelijk gemaakt cultuur te creëren en projecten ten uitvoer te leggen, zoals complexe spoorwegsystemen en ruimtestations, die één individu nooit tot een goed einde zou kunnen brengen. Dat is de basis van het grote succes van de mens als soort.

1.5 RESOURCE MANAGEMENT ALS LEVENSKUNST

Hoe roepen we dus de vogels in onze volière? Zoals we met echte vogels doen: door ze te roepen. De mogelijkheid om interne toestanden op te roepen is dan ook een essentiële vaardigheid voor ons intern *resource management*, d.i. een vaardigheid van levenskunst. Het is op deze wijze dat de momentane interne ervaring gecreëerd wordt en het is ook op deze wijze dat allerlei vormen van gedachtesturing gebeuren, zowel door zichzelf als door anderen. Die worden aangeduid met termen als opvoeding, aanleren, leiden, begeleiden, manipulatie, therapie, indoctrinatie, hersenspoeling of hypnose. Als men alarmerende gedachten denkt, zal een intern alarm afgaan; als men probleem of stress denkt, zal een interne toestand van stress worden opgeroepen; als men geluk denkt, zal een interne toestand van geluk worden opgeroepen.

Kan dat ook met beelden? Uiteraard kan het op dezelfde manier met beelden. Ook beelden zijn immers symbolen waaraan interne ervaringstoestanden gekoppeld kunnen worden. Het verschil is dat de taal haast eindeloze structurele combinatiemogelijkheden biedt aan proposities, metaforen, verhalen en denkbeelden in tijd en ruimte, terwijl beelden veel meer beperkt zijn tot de onmiddellijke ervaring hier en nu, tenzij ze thuishoren in een grotere culturele code die een narratieve context en interpretatie biedt. Het denken in beelden lijkt dus meer op een operationele of pre-logische vorm van denken, een vorm van manipuleren

van objecten, een soort uitgebreide lichaamstaal. Uiteraard zijn beelden ook zeer geschikt om concreet waarneembare verschijningen af te beelden en is het uitermate omslachtig om met taal een bloem, een dier of een aangezicht te moeten beschrijven. Maar taal is wel het geëigende medium voor de abstracte eigenschappen en relaties die een beeld niet kan tonen. Beeld en taal zijn dus complementair, maar formeel operationeel denken kan alleen met de linguïstische vaardigheden van de taal. Bovendien is het construeren van een beeld nu eenmaal veel omslachtiger en tijdrovender dan het construeren van een zin, behalve de zeer geformaliseerde beelden van de geschreven taal...

Denken wij dan in woorden of in beelden? Wij denken in geen van beide, maar ons denken wordt in hoge mate gestructureerd door - en is haast onmogelijk zonder - de logische en combinatorische mogelijkheden van het meest symbolische instrument waarover wij beschikken: de taal. Ons concrete denken en ons wereldbeeld worden dan ook grotendeels bepaald door onze concrete taal. Onze taal vormt ons denken door het categoriseren, conceptualiseren en structureren van de concrete ervaring. Lacan merkte reeds op dat het onbewuste als een taal gestructureerd is. Al wat wij kunnen 'denken' heeft immers de vorm van een taal en de taal bepaalt wat wij kunnen 'denken'.

1.6 ARTEFACTEN ALS COGNITIEVE KRUKKEN

Kunt u de woorden van de zin die u nu leest, in uw hoofd in alfabetische volgorde zetten? Deze taak is bijna onmogelijk maar wordt kinderspel als we de woorden mogen opschrijven. Ook een staartdeling is een eenvoudige zaak als we papier mogen gebruiken. Hoe indrukwekkend onze cognitieve mogelijkheden ook zijn, toch wordt een taak waarin verschillende objecten tegelijk herkend en gevolgd moeten worden, al snel te complex en hebben wij een hulpmiddel, een kruk nodig. Die hulpmiddelen zijn externe representaties: visuele, auditieve, tactiele notities, tekeningen en voorstellingen die zowel realistisch als symbolisch kunnen zijn. De geschiedenis van het menselijk denken is dan ook in grote mate de geschiedenis van de representatiemogelijkheden: de mogelijkheden om informatie op een externe drager op te slaan in de vorm van woorden, zinnen, verhalen, tekeningen, schema's, diagrammen of kaarten. Deze externe representaties en visualisaties kunnen weer nieuwe patronenverbanden suggereren. De voorstellingen van de tijd (lineair of circulair), de ruimte (de vlakke of ronde aarde), abstracte concepten (wiskundige notaties en formules), maar ook voorstellingen van bijvoorbeeld het hiernaams of andere abstracte concepten (het opperwezen) zijn bepalend geweest voor de intellectuele ontwikkeling; vele 'kunstenaars' waren tegelijk ook filosofen en wetenschappers. De schetsen van Da Vinci en de anatomische platen van Vesalius zijn in de eerste plaats denkoefeningen. In die zin zijn grafische, visuele artefacten en andere vormen van schriftuur, evenals de bijbehorende leesvaardigheden, noodzakelijke cognitieve krukken. Grafische kunstwerken kunnen dan ook beschouwd worden als veredelde vormen van notities, schema's en diagrammen. De mens heeft nu eenmaal de neiging om al wat hij doet 'speciaal', 'interessant' en

'De geschiedenis van het menselijk denken is in grote mate de geschiedenis van de representatiemogelijkheden.'

‘opmerkelijk’ te maken, zoals hij ook het voldoen aan de basisbehoeften van eten en drinken tot kookkunst en enologie heeft verheven (zie 2.4). Maar er is verder geen enkele reden om aan te nemen dat beelden dichter bij ons denken, ons bewustzijn of ons onderbewustzijn, zouden staan dan woorden.

1.7 BEWUSTZIJN

Waar verschijnt het bewustzijn bij dit alles? Mentale inhouden worden niet plotseling ‘bewust’ door in een bijzondere ruimte in de hersenen binnen te komen of in een speciaal en mysterieus medium te worden vertaald, maar door in het lichaam en in de hersenen op een meer prominente wijze aanwezig te zijn dan andere mentale inhouden, door in de vijver van het bewustzijn een grotere cirkel te maken (volgens het model van Susan Greenfield). Het misverstand is het (intuïtieve) idee dat er nog ‘iets anders’ zou zijn dat daar op een mysterieuze manier ‘weet’ van zou krijgen, een mannetje in onze hersenen, een homunculus in het centrale theater van de geest, het *res cogitans* van Descartes. Wat wij zijn is deze door taal bepaalde organisatie van lichamelijke, perceptueel-neuronale structuren en patronen, net zoals de dans van een danser het geheel van de spiercontracties is die op dat ogenblik in het lichaam aanwezig zijn. Wij zijn ons daarvan bewust zodra we dat voor onszelf in symbolische vorm kunnen voorstellen. Er is niets meer. Er is geen bewustzijns-essentie waaraan bepaalde gedachte-inhouden min of meer deelachtig zouden zijn, er is alleen een voortdurende creatie en opbouw van steeds abstracter denken, een existentie.

Het bewustzijn is niet gelokaliseerd, het is een concept, een abstractie, een dans van interne toestanden. Wij kennen deze processen in ons lichaam ‘automatisch’, want als we ze niet zouden kennen, zou het niet ons lichaam zijn! Maar net zoals we een dans niet kunnen begrijpen door het bestuderen van de spiercontracties, kunnen we het bewustzijn niet begrijpen door het analyseren van interne toestanden. Over onze interne toestanden kunnen wij niets ‘zeggen’, ook niet in termen van anatomische structuren of neurotransmitters en receptoren. En waar we niets over kunnen zeggen, daarover moeten we zwijgen. Dan staren wij zwijgend in de afgrond van het niet-weten.

2. Kunst als evolutionair *resource management*

2.1 HET EVOLUTIONAIRE UITGANGSPUNT

De mens is als een dier in die zin dat hij hetzelfde levenloze en ‘onverschillige’ universum bewoont. De mens verschilt van een dier omdat hij dit universum ‘humaniseert’, interpreteert en er betekenis aan geeft. Dit humaniseren is wat wij cultuur noemen. Toch is de mens de rechtstreekse afstammeling van het dier en is hij veel langer dier geweest dan mens. Het loont dan ook de moeite naar de gelijkenissen te kijken in plaats van naar de verschillen, om na te gaan wat die ons kunnen leren, ook op een zo eminent menselijk terrein als kunst.

Tot ongeveer tienduizend jaar geleden leefde de mens in groepen van jagers-verzamelaars. Het is in de twee tot vier miljoen jaar voor die jongste tienduizend jaar dat de specifieke kenmerken van de mens als soort zijn vastgelegd. Daar moeten dan ook de wortels van zijn gedrag gezocht worden.

Bij het nadenken over kunst gaat het in deze optiek niet om het beoordelen of een object ‘goede kunst’ zou zijn, maar om de vraag wat de betekenis zou kunnen zijn van het ‘kunstgedrag’ dat in alle culturen wordt aangetroffen. Als een evolutionair antropoloog een gedrag aantreft dat in alle culturen aanwezig blijkt te zijn, dan is dat een goede reden om aan te nemen dat dit gedrag een evolutionaire reden dient. Het gedrag moet ontstaan zijn omdat het nodig was. Daarbij moet steeds voor ogen worden gehouden dat de evolutionaire redenen sterk kunnen verschillen van de individuele redenen die een individu kan inroepen én dat de evolutionaire redenen zelfs onbekend kunnen zijn. Er is dus een onderscheid tussen een fylogenetisch en een ontogenetisch perspectief op het ontstaan van kunst.

‘Bij het nadenken over kunst gaat het in deze optiek niet om het beoordelen of een object ‘goede kunst’ zou zijn, maar om de vraag wat de betekenis zou kunnen zijn van het ‘kunstgedrag’ dat in alle culturen wordt aangetroffen.’

2.2 HET CONCEPT ‘KUNST’

Mensen in alle samenlevingen houden van en vinden plezier in visueel aangename of mooie dingen, evenals in zingen en dansen. Maar vele mensen lijken toch ook zeer goed te kunnen leven zonder deel te nemen aan wat de ‘Schone Kunsten’ of ‘Kunst met een grote K’ wordt genoemd. Vele mensen kennen niet - en missen ook niet - de sonnetten van Shakespeare, de Mattheüs-Passion van Bach, de strijkkwartetten van Beethoven of de Zonnebloemen van Van Gogh. Vele samenlevingen hebben zelfs geen afzonderlijk woord voor ‘kunst’ als dusdanig. Hoe zou men nodig kunnen hebben wat men niet benoemt en derhalve niet kan herkennen? Ook in onze Oudheid en in de Renaissance waren de noties van wat wij nu doorgaans met het woord ‘kunst’ aanduiden, heel verschillend; het waren eerder prototypes van wat wij nu filosofie en wetenschap zouden noemen.

In onze esthetische ervaring reageren we op heel diverse dingen: vaardigheid, natuurgetrouwheid, prijs, extravagantie, de schoonheid van kleur, vorm of geluid, bevredigende orde of eenvoud, de harmonieuze vereniging van tegengestelden, veelvormigheid en complexiteit, originaliteit en innovativiteit, verbeeldingskracht en fantasie, directheid en levendigheid

van voorstelling, geconcentreerdheid en verdichting, gelaagdheid van betekenis en belichaming van belangrijke symbolen. Kunst kan worden benoemd met termen als ordenend of ordeverstoring, onmiddellijk of eeuwig, bijzonder en algemeen, Apollinisch of Dionysisch, immanent of ideaal, emotioneel of conceptueel.

Bij nader onderzoek lijkt het concept 'kunst' dan ook problematisch omdat alle genoemde aspecten ook onder andere psychologische of biologische categorieën kunnen worden ondergebracht. Voorbeelden hiervan zijn spel (niet-utilitair, fantasie, illusie, doen-alsof), versiering en decoratie, exploratie (innovatie, creativiteit, probleem-oplossen), diverse sensorische ervaringen, communicatie, ervaringen van intensiteit, religieuze en andere betekenisvolle ervaringen. Activiteiten waarin deze elementen aanwezig zijn, worden doorgaans echter niet noodzakelijk kunst genoemd. Kunstgedrag moet dus door nog iets anders gekenmerkt zijn. Zo kan men ook vragen wie een kunstenaar is in tegenstelling tot een niet-kunstenaar: gaat het om een geestesgesteldheid, een intentie, een vaardigheid, een prestatie, een sociale rol? Al deze vragen kunnen worden gesteld zonder uitspraken te doen over de waarde van een bepaald object of activiteit (is het 'goede' kunst?) en zonder aan te nemen dat er een transsubstantiële, transcendente esthetische waarde zou zijn. Dat zou een essentialistisch uitgangspunt zijn, dat ervan uit zou gaan dat er een 'esthetische' substantie zou zijn, een factor X die in sommige objecten aanwezig zou zijn en in andere niet, en waarbij het belangrijk zou zijn dit te kunnen herkennen.

Dit wil niet zeggen dat evaluatieve vragen zonder meer zinloos zijn, maar het zijn vragen voor filosofen en kunstcritici, niet voor evolutionaire antropologen. Evolutionaire antropologen zijn op de eerste plaats geïnteresseerd in een gedrag, ongeacht de waarde van de producten van dat gedrag.

Kunst bij de paleolithische vondsten

Op alle vindplaatsen van homo erectus (500.000 tot 200.000 jaar geleden) treft men de kleuren rood en oker aan. Dat lijkt erop te wijzen dat die een bijzondere functie hebben gehad, los van de onmiddellijke overleving. Wellicht werden ze gebruikt voor de lichaamsversiering en andere ceremoniële gebruiken. Homo erectus was ook de eerste hominide die gespecialiseerde werktuigen gebruikte, wat wijst op hogere mentale mogelijkheden: plannen, mentale visualisatie van een vorm en conceptuele abstractie. Die zouden ook op een esthetische gevoeligheid kunnen wijzen. Er zijn inderdaad werktuigen gevonden met versieringen die niet-functioneel zijn en die dus op een belangstelling voor het uitzicht wijzen. Met andere woorden: op een meer dan louter functioneel gedrag. Men dient evenwel voorzichtig te zijn met conclusies. Ook apen hebben immers de mogelijkheid en de belangstelling om schilderijen te maken en zij kunnen zelfs (met tekentaal) een naam geven en te kennen geven of een schilderij volgens hen 'af' is. Maar ze doen dat alleen in gevangenschap en voorzover de nodige materialen hun ter hand worden gesteld. Ze gaan ze niet zelf zoeken.

Kunst bij kinderen

Volgens Howard Gardner bezitten alle normale kinderen tegen de leeftijd van zeven of acht jaar alle noodzakelijke fysieke en mentale mogelijkheden om kunst - afbeeldingen, verhalen en muziek - te maken en erop te reageren. Het belangrijkste verschil tussen de kunst van kinderen en van volwassenen zou er een van graad en van complexiteit zijn, niet van wezenlijke aard. Gardner merkt op dat kinderen in staat zijn op kunst te reageren zodra ze in staat zijn de referentiële aard van symbolen te begrijpen en te gebruiken.

Het niet-westerse kunstconcept

In geen andere maatschappij of tijd werden werken gemaakt met als enig doel 'kunstvoorwerp' te zijn. Dat geldt ook voor de meer primitieve samenlevingen die men eerder 'mens-gericht' zou kunnen noemen, in tegenstelling tot onze 'object-gerichte' samenleving. In meer mens-gerichte samenlevingen is er weinig gelegenheid om artefacten te bewonderen die wij 'kunst' zouden noemen, buiten hun context van ritueel of dagelijks gebruik. Er is daar een grote eenheid tussen dagelijks leven, samenleving, kunst en religie.

Het meest opvallende kenmerk van kunst in 'primitieve', traditionele, niet-westerse, pre-industriële en pre-technologische samenlevingen is dat ze onlosmakelijk verweven is met het dagelijks leven, en met name met rituele praktijken: jachtrituelen, vruchtbaarheidsrituelen, seizoenrituelen, overgangsrutuelen, statusrituelen en sociale rituelen. Die gaan altijd gepaard met zingen, dansen, lichaamsbeschildering, het vertellen en reciteren van verhalen, imitaties, theatervoorstellingen, het gebruik van versierde voorwerpen als maskers, wapens, trofeeën, totems, speciale kledij of machtssymbolen. Het leven van de Amerikaanse Hopi-indianen werd beschreven als het beleven van een 'ritmische, psychofysiologische opvoering van een cyclus van ceremoniële' als een 'multimediaal, polyfoon kunstwerk'. De meeste primitieve samenlevingen hebben ook geen afzonderlijk woord voor kunst.

'Kunst' in niet-westerse samenlevingen: onlosmakelijk verbonden met het dagelijks leven.

Het westerse kunstconcept

In de subgroep van de huidige westerse populatie waar actief kunst wordt gemaakt, geconsumeerd en geëvalueerd - de zogenaamde 'kunstwereld' - wordt doorgaans aanvaard dat kunstenaars meer begaan zijn met hun werken als entiteiten op zichzelf dan met het geslaagd weergeven van een aspect van de realiteit of de ideeënwereld buiten henzelf. Men neemt aan dat een kunstwerk een autonome waarde heeft zonder 'nuttig' te moeten zijn. Een kunstobject dient geen ander doel dan er te zijn als object voor esthetische contemplatie. Het heeft geen andere rechtvaardiging nodig, zoals de getrouwheid van de afbeelding, de representatie van de/een waarheid of het reveleren van een fenomenologische, emotionele of spirituele waarde.

In de 'moderne', 'ontwikkelde', 'post-traditionele' samenlevingen werden concepten ontwikkeld die in de wereld waar 'schone kunst' wordt geproduceerd en geconsumeerd, de status van evangelie hebben gekregen:

de ‘belangeloze houding’, normen van goede smaak en van originaliteit als kwaliteit van goede kunst en van de kunstenaar als genie, zelfuitdrukking en communicatie van een unieke subjectieve visie, de esthetische ervaring als speciale en bijzondere ervaring die op geen enkele andere wijze kan worden bereikt. Vanuit deze houding worden ook vele objecten uit andere culturen en beschavingen als ‘kunst’ bestempeld, hoewel ze in hun oorspronkelijke context zeer doelgericht werden gebruikt en nooit ‘zuiver esthetisch’ werden bekeken. Voor vele westerse intellectuelen is het waarderen van kunst een bijzondere en kenmerkende waarde geworden, een ‘must’. Bezoekers schuiven in dichte drommen door de megatoneelstellingen.

2.3 SPELEN, RITUELEN EN KUNST ALS GEDRAG

Het feit dat er kunst is, is meer dan merkwaardig. Wat is de reden voor deze ogenschijnlijk universele menselijke neiging om vorm en kleur te geven, om dingen speciaal te maken, om ze te versieren of mooier te maken, om iets op een bijzondere manier voor te stellen? Waarom de dingen niet gewoon laten zoals ze zijn?

Als een marsman de aarde zou bezoeken, zou hij de meeste gedragingen van mensen zonder moeite kunnen begrijpen: mensen zoeken en bereiden voedsel, bouwen woningen, kleden en wassen zich, rusten, maken werktuigen en meubelstukken; zij vechten, bedrijven de liefde, creëren orde, bevelen of gehoorzamen. Al deze activiteiten bieden duidelijke voordelen.

Maar waarom schilderen of muziek maken? Waarom een woning of zijn lichaam versieren? Toch doen mensen dat overal, wat erop moet wijzen dat er een reden moet zijn. En die moet te maken hebben met de menselijke evolutie. Kunst moet een overlevingswaarde hebben.

Een voor de hand liggend antwoord is dat kunst een sociale functie heeft, met name het markeren en duidelijk aangeven van de sociale status en positie, zoals het beschikbaar zijn voor een huwelijk of de status van leider. Ook dieren gebruiken lichaamsversiering en speciale markeringen, maar ook zang en dans, voor sociale doeleinden. Dat verklaart evenwel niet waarom deze markeringen ‘esthetisch’ zouden moeten zijn en al evenmin waarom kunst een afzonderlijke entiteit zou zijn, los van bijvoorbeeld spelen of rituelen.

Spelen

Spelen is even universeel, onduidelijk en ambigu als kunst. Verschillende auteurs hebben kunst dan ook als een afgeleide van het spel beschouwd, een soort spel voor volwassenen. De meeste zoogdieren spelen en bij hogere zoogdieren spelen zowel volwassenen als jongeren, maar volwassenen hebben spelen met meer formele regels. Spelen berust op aangeboren en aangeleerde gedragspatronen en kan van de vele dagelijkse activiteiten onderscheiden worden door de ogenschijnlijk afwezigheid van enig verband met de ‘ernstige’ dingen van het leven. Spelen is niet gericht op het voldoen van een primaire behoefte als honger of onderdak. Het komt voor als aan de biologische behoeften is voldaan en stopt doorgaans

‘Er moet een reden voor kunst zijn. En die moet te maken hebben met de menselijke evolutie. Kunst moet een overlevingswaarde hebben.’

als dat niet langer het geval is of als er gevaar dreigt. Spelen gebeurt 'voor het spel zelf', niet voor de overleving. Spelen is doorgaans een sociaal gebeuren - men speelt met elkaar - en wordt gekenmerkt door een afwisseling van spanning en ontspanning. Een van de belangrijke kenmerken van spelen is ook de metaforische aard ervan. Een banaal object wordt gezien als iets anders: een doos staat voor een huis, een boot of een auto. Ook jonge katjes zien een prop papier als een prooi waarop gejaagd wordt.

Onderzoek wijst evenwel op de essentiële rol van het spelen voor de praktische opvoeding en de socialisatie. Dieren die belet worden te spelen, ontwikkelen geen normaal volwassen sociaal gedrag; Piaget was van mening dat spelen bij kinderen essentieel is voor het stimuleren van het denken, de creativiteit en zelfs een goed gebruik van de taal. Spelen biedt een risicovrij terrein waarop gedrag kan worden geoefend en uitgetest.

Er zijn dus duidelijke gelijkenissen tussen spel en kunst. Het verschil zou zijn dat spel luchtig en relatief onproductief is, terwijl kunst in principe meer permanent en vooral ernstig is. Spel is bedoeld om te verstrooien en te vermaken, terwijl kunst moet stichten en verheffen. Er is evenwel ook een luchtige kunst, zoals er ook spel is dat met dodelijke ernst wordt gespeeld. Maar spel mag uit de hand lopen, kunst niet. Volgens Gardner kan kunst dan ook als een 'doelgerichte vorm van spel' worden gezien.

Rituelen

In alle gekende samenlevingen wordt kunst gebruikt in ceremoniële rituelen; zowel kunst als rituelen zijn abstracte gedragingen. In het Westen is er vandaag de dag evenwel een groot verschil tussen kunst en ritueel. Rituelen ondersteunen en bevestigen vaststaande overtuigingen, waarden en praktijken van de samenleving, op een repetitieve, voorspelbare en zelfs steriele wijze, terwijl kunst juist iets nieuws en individueels wil zeggen.

In traditionele samenlevingen zijn rituele ceremoniën evenwel de belangrijkste gelegenheden voor het tonen en beoefenen van de objecten en activiteiten die wij 'kunst' noemen. Ook in het Westen is muziek onafscheidelijk geweest van de religieuze liturgie en stonden beeldhouw- en schilderkunst lange tijd ten dienste van de eredienst en de adellijke hoven.

In rituelen worden vaak gewone handelingen en activiteiten 'overdreven' en gestereotypeerd; ze krijgen dan een geritualiseerde, d.i. een symbolische communicatieve functie. Het eten van brood en het drinken van wijn heeft niets meer te maken met honger en dorst, maar wordt een sacraal gebeuren. Andere gedragingen krijgen de betekenis van status, dreiging of het zoeken van toenadering. Ze worden een soort steno en vormen de basis voor etiquette of *savoir-vivre*. Ze bevorderen de cohesie van de groep en berusten op het investeren van symbolische betekenis in woorden, objecten en bewegingen. Hierdoor worden krachtige gevoelens, zoals kwaadheid, angst, affectie of rouw, opgewekt, gekanaliseerd en gecontroleerd. Een ritueel is een geheel van symbolische concentratie of condensatie waarin een complex van informatie over culturele en natuurlijke processen is vervat. Het individu neemt deel aan een grotere,

gemeenschappelijke structuur. Rituelen versterken gemeenschappelijke overtuigingen en waarden, verklaren de loop van de dingen en geven betekenissen. Zij 'zeggen' iets aan de deelnemers. Ze zijn een encyclopedie van de kennis van de stam of de groep.

Terwijl het spel niet ernstig en niet functioneel is, is een ritueel juist zeer ernstig en onmiddellijk functioneel. Spel is om plezier te maken, rituelen zijn er om sociale gebeurtenissen te reguleren of te kanaliseren. Rituelen zijn stereotiep, voorgeschreven en onbuigzaam, terwijl spel berust op verandering en verrassing.

Een gelijkenis tussen spel en ritueel is de metaforische geladenheid, het creëren van een andere wereld waarin gewone dingen voor buitengewone staan. Dit geldt uiteraard ook voor kunst, zowel traditionele kunst als hedendaagse.

Kunst als 'opmerkelijk-maken'

De Amerikaanse evolutionair antropologe Ellen Dissanayake stelt voor als gemeenschappelijk gedragskenmerk van kunstgedrag de universele neiging tot 'opmerkelijk-maken' te beschouwen. Zij ziet in al wat kunst kan worden genoemd een eigenschap van 'opmerkelijkheid'. De dagelijkse objecten en activiteiten van de gewone werkelijkheid worden bewust bewerkt en vervormd tot iets unieks met een zekere opmerkelijkheid. Die wordt afwisselend benoemd met termen als magie, schoonheid, spirituele kracht of metafysische betekenis.

Dit 'opmerkelijk-maken' veronderstelt dus een bewuste intentie om een object of activiteit in een 'wereld' te plaatsen die anders is dan de dagelijkse wereld. In de kunst van het verleden was die andere wereld een magische of een bovennatuurlijke, niet zoals in het huidige Westen een zuiver esthetische wereld. Zowel de kunstenaar als de waarnemer voelen zich in verbinding met een wereld die verschilt van of 'hoger' is dan de dagelijkse ervaring met zijn dagelijks bewustzijn. Kunst is het bewust omvormen van de realiteit tot een metarealiteit van metafysische, religieuze, spirituele of esthetische aard. Iets wordt gedaan met als enige noodzaak het suggereren van een andere dan de dagelijkse orde. Daartoe wordt een activiteit, die normaal een gewone functie in het dagelijkse leven vervult, op een 'speciale' manier uitgevoerd. Zodra een activiteit op een 'opmerkelijke', 'speciale' wijze wordt uitgevoerd - met méér zorg en aandacht en met de investering van méér energie dan noodzakelijk voor de beoogde functie - kan men antropologisch gezien van kunst spreken (zonder dat dit, zoals gezegd, impliceert dat het 'goede' kunst zou zijn). Het uitgaan van een universele nood aan 'opmerkelijk-maken', eerder dan van het idee van een esthetische essentie, maakt het onder meer mogelijk objecten uit andere samenlevingen, waar de notie van esthetiek niet aanwezig is, toch als kunst te beschouwen. Het verklaart dat in vele traditionele samenlevingen kunst geïntegreerd was in het dagelijks leven, maar ook dat vele mensen zeer goed zonder 'goede' kunst kunnen leven.

'Kunst is het bewust omvormen van de realiteit tot een metarealiteit van metafysische, religieuze, spirituele of esthetische aard. Iets wordt gedaan met als enige noodzaak het suggereren van een andere dan de dagelijkse orde.'

2.4 DE EVOLUTIONAIRE BETEKENIS VAN KUNSTGEDRAG

Is het mogelijk kunstgedrag in een evolutionaire zin te beschrijven: als producten en activiteiten op basis van een universele, evolutionair bepaalde neiging om objecten en activiteiten ‘opmerkelijk’ te maken?

De mens is een zwak en kwetsbaar wezen, dat toch aan de spits van de evolutie staat. Dat dankt hij aan een aantal kenmerkende sociale en intellectuele vaardigheden, zoals het ontwikkelen van werktuigen, een buitengewoon vermogen tot communicatie en taakverdeling en het creëren van orde en voorspelbaarheid. Dit alles wordt in grote mate mogelijk gemaakt en bevorderd door patroonherkende, symbolische, communicatieve en linguïstische vaardigheden.

Waarom is de neiging tot ‘opmerkelijk-maken’ in de evolutie geselecteerd? Wat is het selectieve voordeel? Ook bij dieren blijkt immers extravagant en ‘overdreven’ gedrag voor te komen, in de vorm van gedrag dat veel meer omvat en veel meer investering van energie vergt dan nodig is voor het overbrengen van informatie over soort, geslacht, beschikbaarheid enz. De evolutionair bioloog Dawkins spreekt in dit verband van een gedrag van overtuiging, manipulatie en zelfs hypnose om andere individuen ertoe te overhalen iets te doen. Het ‘opmerkelijk-maken’ zou dus een vorm zijn van adverteren, insisteren en belangrijk maken, zodat het niet miskend kan worden. Het ‘opmerkelijk maken’ in de vorm van versieren, herhalen of virtuoos uitvoeren zou zijn ontstaan als een vorm van anderen overtuigen van de doeltreffendheid of de wenselijkheid van wat men bezig is te doen. Uit de interactie tussen de vaardigheden en behoeften van een kwetsbare soort en de vele invloeden van onpersoonlijke fysische wetmatigheden, heeft zich op die manier een gedrag ontwikkeld dat zichzelf in stand houdt en versterkt. ‘Opmerkelijk-maken’ werkt omdat het inspeelt op een algemene respons op opmerkelijkheid, met name opmerkzaamheid, nieuwsgierigheid, belangstelling voor nieuwe dingen, neofilie. Als dit gekoppeld wordt aan activiteiten die de overleving bevorderen, zoals het vervaardigen van werktuigen of het beoefenen van ceremoniële, zou dit de overleving van de betrokken groep bevorderen. De mens heeft door zijn bijkomende mogelijkheid tot symbolisch denken deze algemene biologische neiging nog versterkt door het invoeren van concepten als het buitengewone, het bovennatuurlijke, het transcendentale enz. Als daarnaar verwezen kan worden, bijvoorbeeld door het gebruik van kunst, kan bepaalde activiteiten extra kracht bijgezet worden.

De vraag naar de evolutionaire waarde van kunstgedrag vertoont gelijkheid met de eveneens belangrijke vraag naar de evolutionaire waarde van emoties. Er zijn trouwens belangrijke banden tussen emoties en kunst.

In evolutionaire termen zijn emoties belangrijk om ons aan te zetten te doen wat evolutionair belangrijk is. Deze bijna-tautologie geeft duidelijk de evolutionaire strategie aan: de evolutie is zo gegaan dat wij doen wat we moeten doen, omdat we dat plezierig vinden. Doen wat onze emoties ons ingeven is plezierig, ongeacht of wij weten wat daarvan de evolutionaire betekenis is. Doen wat onze emoties ons ingeven is evolutionair voordelig, ongeacht wat het betrokken individu zich inbeeldt over de

reden waarom hij dat doet. Ook in samenlevingen die bijvoorbeeld het verband tussen seks en de voortplanting niet kennen, hebben mensen grote belangstelling voor seks. De evolutie heeft dus niet alleen een bepaald gedrag geselecteerd, maar zorgde er ook voor dat wij dat gedrag plezierig vinden. Een moeder vindt plezier in het reageren op de glimlach van haar baby en de baby glimlacht omdat hij daardoor de aandacht van de moeder krijgt. De twee mechanismen, de glimlach en de respons van de moeder, zijn gelijktijdig ontwikkeld.

Ook kunst leidt tot aangename gevoelens, ongeacht het antwoord op de vraag of er een afzonderlijk 'esthetisch' gevoel bestaat. Deze emoties lijken vaak overigens minder gebonden aan het betrokken object of de betrokken activiteit dan aan het feit deel te nemen aan een gezamenlijke respons of aan een belangrijke en gemeenschappelijke praktijk. Het is dan ook niet verwonderlijk dat ook rituelen en spel vaak gepaard gaan met de gevoelens die ook aan kunst worden toegeschreven.

'De aangename gevoelens dankzij kunst lijken vaak minder gebonden aan het betrokken object of de betrokken activiteit dan aan het feit deel te nemen aan een gezamenlijke respons of aan een belangrijke en gemeenschappelijke praktijk.'

Kunstgedrag moet een selectieve waarde hebben als mechanisme voor evolutionaire overleving. Kunst die er echt voor zichzelf zou zijn, zou bij definitie immers niet voor de evolutie zijn. Een volkomen belangeloze respons op een object of op een activiteit, louter voor zichzelf, of het vervaardigen van dergelijke objecten, zouden door de evolutie niet geselecteerd zijn geweest. Kunstgedrag, het 'opmerkelijk-maken', bestaat dus niet voor zichzelf, maar omdat het bevorderlijk is voor andere selectief waardevolle, sociale activiteiten. Kunst voor de kunst is een recent cultureel fenomeen dat bovendien beperkt blijft tot een klein segment van de mensheid.

Daarbij moeten we steeds voor ogen houden dat het feit dat kunstgedrag een evolutionaire basis heeft, niet betekent dat de kunstenaar zich hiervan bewust hoeft te zijn of dit zelfs maar hoeft te aanvaarden. Hier geldt immers wat ook voor seks geldt: seks is bedoeld voor de voortplanting van de soort, maar dat is voor de meeste mensen niet de reden om het te doen.

In traditionele samenlevingen

Men kan veronderstellen dat rituele ceremoniën een belangrijke waarde moeten hebben gehad voor de groepen die ze beoefenden. Een gemeenschap die rituelen in stand hield waardoor de leden van de gemeenschap sterker met elkaar verbonden werden en gesterkt werden in hun gemeenschappelijke waarden en overtuigingen, zou daardoor meer samenhang vertonen en bijgevolg een grotere overlevingskans hebben dan gemeenschappen die dat niet deden. Bovendien zouden meer langdurige en complexe ceremoniën die functie beter vervullen dan korte oppervlakkige praktijken, ongeacht wat de deelnemers daarvan dachten. Zoals elk leerproces leidt herhaling immers tot een beter inprenten van sociaal belangrijke waarden en kennis. Maar daarbij ontstond ook de noodzaak om de leden van de gemeenschap aan te moedigen deel te nemen aan deze langdurige en vaak complexe aangelegenheden.

Een belangrijke manier om dat te doen zou erin bestaan hierin elementen op te nemen die wij vandaag als 'esthetisch' beschouwen. Activiteiten die gepaard gaan met emotioneel, sensueel, lichamelijk plezier hebben immers een hoger 'entertainment'-gehalte en zullen derhalve vaker en

met meer betrokkenheid herhaald worden. Het is niet voor niets dat de westerse religieuze rituelen zoveel gebruik hebben gemaakt van visuele elementen en uiterst verfijnde muziek.

Kunst lijkt in vele samenlevingen dus te dienen om sociaal belangrijke activiteiten ook fysiek en emotioneel aantrekkelijk te maken. De negen muzen zijn niet toevallig de dochters van Mnemosyne. Kunst kan gezien worden als een reeks psychosomatische technieken die voor een welbepaald doel worden gebruikt: het bevorderen van de eenheid van de groep, het inprenten van belangrijke kennis en het versterken van groepswaarden. De muurschilderingen in paleolithische grotten zijn waarschijnlijk onderdeel geweest van multimediale gebeurtenissen waarin belangrijke kennis werd doorgegeven.

In posttraditionele samenlevingen

In premoderne samenlevingen was het niet de taak van kunstenaars kunstwerken te maken, maar het goddelijke uit te beelden, de heilige geschriften te illustreren, schrijnen en woningen te versieren en te decoreren, ceremoniën op te luisteren en de geschiedenis voor te stellen. In veel dergelijke samenlevingen is er niet veel aanleiding tot het ontwikkelen of waarderen van variaties en kwalitatieve verschillen in elementen van de sociale codes als dusdanig en wordt er niet veel belang gehecht aan een hoge mate van 'creativiteit' of innovativiteit. Het grootste gedeelte van de mensheid is niet veeleisend inzake 'esthetische' kwaliteiten en de meeste artefacten worden om niet-esthetische redenen gemaakt.

Het verschil tussen de ervaring in premoderne en moderne samenlevingen kan worden geconceptualiseerd als de overgang van een extatische naar een esthetische ervaring. Niet-ingewijde, niet-opgeleide personen reageren meer op een extatische wijze. Mensen met weinig opleiding in klassieke muziek kunnen sterk emotioneel reageren op een westerse symfonie of een Indische raga, zonder iets van de oorspronkelijke betekenis te begrijpen. De extatische respons berust, zoals bij een ritueel, op de herhaling van een vast en gekend patroon, zoals een hypnose.

De esthetische respons daarentegen berust op de afwisseling van het zich conformeren aan en het afwijken van een gekende en verwachte code, de zogenaamde esthetische taal. Om op een esthetische wijze te kunnen reageren moet men dus vertrouwd zijn met de code, wat doorgaans alleen het geval is na een opleiding in de betrokken discipline. De esthetische respons is veel meer een cognitieve of intellectuele, individuele respons dan de extatische, die veel meer een emotionele en collectieve respons is. In de westerse samenlevingen zijn er nog weinig algemeen gedeelde sociale waarden die door de grote Kunst in stand zouden worden gehouden. Hier ligt de nadruk vooral op het ego en op zelfexpressie, en wordt het sociale element vaak afgedaan met termen als 'toegevingen doen', 'commercieel zijn' of 'gemakkelijk zijn'. Echte kunst moet moeilijk zijn en het is *de bon ton* om 'eigenzinnig' of 'rebels' te zijn en zich af te zetten en negatief uit te laten over de maatschappij en over het gebrek aan 'erkenning' door niet-begrijpende leken. Het ironische is dat onze manier van omgaan met kunst volkomen onbegrijpelijk zou zijn voor mensen voor

'De esthetische respons is veel meer een cognitieve of intellectuele, individuele respons dan de extatische, die veel meer een emotionele en collectieve respons is.'

wie kunst een integraal en onafscheidelijk onderdeel van het leven is. Dit kan gezien worden als een gevolg van de ontwikkeling van de westerse geest, die gekenmerkt wordt door twee tendensen: een verschuiving van de sociale autoriteit of consensus naar een toenemend individualisme, en een verschuiving van een globale, impliciete of prelogische naar een abstracte, expliciete en zelfbewuste mentaliteit. Beide tendensen kan men zien als het gevolg van een toenemende mate van abstract en logisch denken.

De abstract-logische *mindset*

Lezen en schrijven (de mogelijkheid om kennis buiten het eigen hoofd op te slaan) zijn in het Westen, in tegenstelling tot de traditionele samenlevingen, universele vaardigheden geworden; analfabeten zijn hier sociaal ernstig benadeeld. Door de beschikbaarheid van een groot aantal gegevens kunnen vragen gesteld worden die vroeger niet gesteld konden worden. Dit leidt tot onderzoek en analyse en tot kritisch en reflectief denken. Patronen die in het hoofd niet zouden opvallen, springen zonder meer in het oog bij bepaalde wijzen van ordenen en voorstellen van de gegevens (zie hoger, 1.6). Dat leidt tot denken in steeds abstracter categorieën. Logica en wiskunde zijn niet denkbaar zonder pen en papier. Betekenissen worden expliciet eerder dan impliciet, met definities eerder dan met voorbeelden. Daarbij bestaat het gevaar dat woorden, als artefacten van de abstracte en tekstgerichte *mindset*, een eigen leven gaan leiden en dat het gebruik van woorden als ‘goedheid’, ‘liefde’, ‘waarheid’ of ‘kunst’ de illusie kan wekken dat deze constructies geen ficties maar werkelijk bestaande entiteiten zijn.

In samenlevingen die minder op geletterdheid en op het woord berusten, zijn vele aspecten van het leven niet precies omschreven. Ze zijn geïntegreerd, ingebed en impliciet (zie hoger, 1.3), en worden uitgedrukt in sociaal gedeelde symbolen. In dergelijke culturen zijn rituelen de dragers van kennis in plaats van boeken en reageert men op vormen van informatie die nooit verbaal worden meegedeeld maar uitgedrukt worden in lichaamstaal, emotionele gebaren, rituelen enz.

De abstracte, logisch-deductieve denkwijze van de hedendaagse westering is een recente aanwinst in vergelijking met de - in de termen van Piaget - meer ‘pre-operationele’ of ‘prelogische’ denkwijze in traditionele samenlevingen. De mogelijkheid tot operationeel denken wijst er niet op dat wij intelligenter zijn geworden, maar is een gevolg van het feit dat we geboren zijn en opgroeiden in een cultuur waar die vorm van denken angeleerd wordt en in de taal verankerd is.

Maar ondanks het feit dat het schrift de kunst en het ritueel grotendeels vervangen heeft als middel om gemeenschappelijke kennis en waarden over te dragen, zijn wij onder die intellectuele mantel nog steeds een onzekere en kwetsbare homo sapiens op zoek naar betekenis. De godsdiensten hebben het sacrale en het spirituele uit de natuur verwijderd en naar de goden verplaatst. De wetenschap heeft de desacralisering en de onttovering alleen maar voortgezet. Nu we ons echter niet meer tot de goden kunnen wenden voor richtlijnen, moeten we elders gaan zoeken. Kunst met een grote K is, voor wie ermee bezig is, een manier geworden

‘Kunst met een grote K is, voor wie ermee bezig is, een manier geworden om sacraliteit en spiritualiteit te brengen in een profane wereld.’

om sacraliteit en spiritualiteit te brengen in een profane wereld. Schopenhauer zei: 'De kunst wil geen intellectuele abstractie zijn maar wil een idee aanschouwelijk maken als dichtst mogelijke benadering van een onuitsprekelijke werkelijkheid.' Net als het hoger beschreven idee dat de kunst ons dichterbij zou kunnen brengen bij onze interne realiteit, bij ons denken, zou de kunst ons volgens deze opvatting dus ook dichterbij bij de onuitsprekelijke aspecten van de realiteit, bij het 'denken van de natuur' kunnen brengen. Patricia de Martelaere spreekt in dit verband, verwijzend naar de boeken van Carlos Castaneda, van een tovenaarsopvatting van de kunst. De kunstenaar is in die opvatting een ziener die de echte realiteit ziet, het zuivere 'denken' van de bovennatuurlijke orde in energievelden (cfr. hoger, de taal van het denken!), terwijl de tovenaarsopvatting van de sjamaan degene is die bovendien over praktische technieken beschikt om deze energievelden ook effectief te manipuleren en te gebruiken.

Maar net zoals wij de elementen van de interne orde alleen in onze menselijke, talige concepten en orde kunnen begrijpen, is dat ook het geval met de gegevens van de externe orde. Al wat wij kunnen verwoorden, behoort tot de orde van de menselijke taal en ons inzicht is onvermijdelijk een menselijk inzicht. Zoals Lacan stelde dat het onderbewuste als een taal is gestructureerd, dacht Galileo dat het boek van de natuur in de taal van de wiskunde geschreven was en was Kant van mening dat wij de wereld aanschouwen in onze aanschouwingsvormen. Lao Tse zei: *The Tao that can be told is not the eternal Tao*, een uitspraak die een opmerkelijke gelijkenis vertoont met Kants *Das Ding an sich ist ein Unbekanntes* en met de uitspraak van Wittgenstein: 'Waarover men niet kan spreken, daarover moet men zwijgen.' Zowel over onze buitenwereld als over onze binnenwereld weten wij slechts wat wij erover kunnen zeggen en beelden zijn daarbij hoogstens een indirecte hulp.

De nieuwe 'esthetiek', als autonome en individuele esthetische reactie op een esthetische taal en als individuele dialoog tussen een toeschouwer of toehoorder en een werk, lijkt een laatste poging van individuele mensen om te bereiken wat vroeger door de samenleving werd geboden. De nieuwe esthetiek is, voor wie erin opgeleid is, een manier om te voldoen aan fundamentele menselijke behoeften van zingeving en sociaal gedeelde waarden en betekenissen, waaraan in meer traditionele samenlevingen (en vroeger ook bij ons) door de kunst werd voldaan.

Met het verdwijnen van de sociale, narratieve context (behalve de context van de galerijen, de kunsthandel of het museum) en het invoeren van de 'esthetiek' als autonome waarde heeft veel van de moderne en hedendaagse kunst voor de toeschouwer haar leesbaarheid verloren en weten vele kunstenaars niet meer voor wie hun werken eigenlijk bestemd zouden moeten zijn. Kunstwerken hebben als dusdanig geen stem en 'spreken' alleen tot ingewijden. Bart Verschaffel stelt dan ook met reden dat een talige context noodzakelijk is geworden om beelden van de vergetelheid te redden en dat over alle grote werken eindeloos geschreven en gesproken is geworden. Wellicht komt op deze manier het sociale element dan toch weer binnen in de kunst, want het woord en de taal zijn de menselijke en sociale instrumenten bij uitstek.

'Een talige context is noodzakelijk geworden om beelden van de vergetelheid te redden.'
(B. Verschaffel)

LITERATUUR

- C. Daniel DENNETT,
*Kinds of Minds, towards an understanding
of consciousness*,
Londen, Weidenfeld & Nicolson, 1996.
- Ellen DISSANAYAKE,
What is Art for?, Seattle-Londen,
University of Washington Press, 1988.
- Howard GARDNER, *Mind and the Brain*,
New York, Basic Books Inc. Publishers, 1982.
- Howard GARDNER, *Frames of Mind*,
Londen, Fontana Press, 1993.
- Robert JOURDAN, *Music, the Brain and Ecstasy*,
New York, Avon Books, 1997.
- Patricia DE MARTELAERE, *Wereldvreemdheid*,
Amsterdam, Meulenhoff, 2000.
- John PRESTON (ed.), *Thought and Language*,
Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Anthony STORR, *Music and the Mind*,
London, HarperCollins, 1992.
- Bart VERSCHAFFEL, *Figuren*,
Leuven, Van Halewyck, 1995.

Verhalen onthalen

Proeven van denkbeeldige kunst

Peter De Graeve

1. In de balzaal van de taal

1.1 SPREKENDE BEELDEN

Spreeken vanuit een theoretisch perspectief over beeldende kunst heeft altijd iets tegenstrijdigs gehad. Op dit soort bijeenkomsten lijken sprekers er vaak op uit een beweeglijke, zwierige wereld te doen verstijven. Vaak is het enige wat ons voor een ware ‘steniging’ onder de begrippenbui kan behoeden de stilzwijgende aanwezigheid (origineel of in reproductie) van het kunstwerk in kwestie. Wie enige ervaring heeft met de strakke droge luchten die waaien in het theoretisch discours, weet hoe zoet en verfrissend imaginaire verwijzingen kunnen smaken. Niet alleen het vertoon van de beelden, ook het gebruik van de ‘beeld-spraak’ - in al z’n facetten: picturaal of sculpturaal, metaforisch of retorisch, filmisch, poëtisch, narratief - werkt stimulerend, als het bekleden van een geraamte met carnavalskostuums... Het doodse kan weer even met zichzelf staan pronken, al blijft ons ook van onder dit bonte textiel de verstarring meedogenloos onbeweeglijk toegrijzen.

In de bespreking van kunsttheorie en kunsteducatie komt men vaak uit op deze cruciale vraag: heeft de theorie die hier het woord voert het wel ‘echt’ over kunst of wordt de verwijzing naar kunst alleen gebruikt om de theorie op te smukken, haar achter fraaie maskers te verbergen? Indien een spreken over kunst al mogelijk is, waarin vindt deze mogelijkheid dan haar grond? In de beeldende kunst of in het spreken (erover)? Of in allebei? Voor één keer zal niet de onmogelijke vraag ‘Wat is kunst?’ onze aandacht trekken maar ‘Wat is spreken over kunst?’ Als vraag zo mogelijk nog onmogelijker...

‘Voor één keer zal niet de onmogelijke vraag ‘Wat is kunst?’ onze aandacht trekken maar ‘Wat is spreken over kunst?’. Als vraag zo mogelijk nog onmogelijker...’

1.2 KUNSTTHEORETISCHE OBSESSIES

Heel wat inventief denkwerk is de voorbije jaren verricht om die eeuwenoude verhouding tussen woord en beeld, tussen theorie en praktijk, of nog, tussen esthetische ervaring en artistiek object, verder te analyseren. Het kan uiteraard nooit de bedoeling zijn om die inspanningen binnen het bestek van een paar bladzijden te evalueren. In deze filosofische aanpak wordt uitgegaan van laten we zeggen een pragmatische vooropstelling, namelijk dat de hedendaagse kunstliefhebber nergens beter dan in de praktijk van het museumbezoek de kans wordt geboden om met kunst een ‘historische’ confrontatie aan te gaan.

De kunsttheoreticus kunnen we vergelijken met een voornaam heerschap dat gebukt gaat onder een weinig benijdenswaardige obsessie: hij wil de balzaal van het paleis vol wegwijzers, hefbomen en verkeerslichten plaatsen, in de rotsvaste overtuiging dat daarmee de dansactiviteit aan inzichtelijkheid en dus aan gemak en sierlijkheid wint.

1.3 SPREKEN MET DE BEELDEN

Laten we de zaak heel even toespitsen. Alvast één aspect lijkt de theorie van oudsher met de (artistieke) praktijk te verbinden: het 'beeld'. Want of ze nu kunstzinnige dingen beweert of niet, er is geen enkele theorie die, tot op zekere hoogte althans, buiten het spreken in beelden kan. Zodra ze echter de behoefte voelt om haar conceptuele kracht in te zetten in het artistieke veld, lijkt samen met haar 'object' ook de aard van haar spreken te veranderen; dan wisselt de taal zelf van gedaante en keert als het ware haar richting om. Het spreken gebeurt nu niet langer in beelden maar met de beelden: het zijn de beelden zelf die als het even kan aan de praat moeten worden gebracht.

'Spreken over kunst heeft steeds op een of andere manier geleid naar een spreken over dit spreken.'

Deze verschuiving zorgt voor een eerste eigenaardigheid: spreken over kunst heeft steeds op een of andere manier geleid naar een spreken over dit spreken, over wat er bijvoorbeeld zo 'eigen' of juist zo 'vreemd' is aan dat spreken over kunst. (Zoals het ook altijd lijkt te moeten leiden naar uiteenzettingen over wat dit spreken nu zo 'objectief' dan wel zo 'subjectief' maakt.) De klassieke esthetica van de moderne tijd, van Kant over Hegel tot en met de hermeneutiek van de twintigste eeuw, heeft deze onontwijkbare afwijking van haar onderwerp volop ondergaan: spreken over kunst mondt in de filosofie van de moderne tijd stevast uit in een spreken over filosofie, over zichzelf. In dat opzicht heeft de kunst gezorgd voor een permanente 'aardverschuiving' in het filosoferen. Het verklaart waarom kunst in het wijsgerig discours vaak ongrijpbaarheid wordt toegedicht, enigszins vergelijkbaar met het bekende fenomeen van de roodverschuiving in de wetenschappelijke metingen van onze afstand tot de sterren: ten opzichte van ons spreken over kunst lijkt de kunst zelf zich met onnavolgbare snelheid te verwijderen.

1.4 ZICH BEGEVEN IN DE VERBEELDING

Maar de confrontatie met kunst betekent veel meer dan alleen deze verschuiving van het object en de aard van ons spreken. Want overvallen ons niet regelmatig, midden in deze eigenzinnige confrontatie, de nodige stiltes? Wat is hier eigenlijk in staat ons het zwijgen op te leggen? Is het het kunstwerk, of zijn wij het soms zelf, wij, die ineens gaan zwijgen, ineens de stilte bewaren onder invloed van beelden, waarmee we nochtans volop bezig waren gesprekken aan te knopen? Alsof we het gesprek tot zwijgen brengen dat we druk doende zijn te voeren. De kunst die ons spreken bewaart, bewaart ons hierdoor blijkbaar ook voor het spreken. Op die manier beschermt of bewaart de kunst ons stilzwijgen - een soort 'verzwijging' of 'verstilling' waaruit het spreken over kunst zich juist opricht. Dus bewaart de kunst onze stilte, precies zoals ze ons eerst *voor* de stilte had bewaard.

De verbeelding moet hier ergens middenin liggen, tussen de zwijgzaamheid en de verwoording die de kunst omvat. Het is een asymmetrisch middenrijk: verstomming en verwoording zijn als kustlijnen voor de kunst; maar de kunst, deze 'oceaan van de schoonheid' (Plato), bestaat niet alleen uit kustlijnen, maar evenzeer uit de golvende oppervlakte van het beeld en de drukkende diepte van het begrip. De kunst bewaart zelf

haar oppervlakte en haar diepte, het stilzwijgen en het spreken bewaren op hun beurt haar 'grenzen'.

Een spreken dat zich begeeft in de betekenis van de artistieke beeltenis - in de verbeelding als het ware - is tegelijk een zwijgen dat in zichzelf verstilt. De esthetica van de moderne tijd bereikt een grens op het ogenblik dat ze leert te spreken over deze 'bewaring': het leren spreken over de stilte die ons altijd/ergens overvalt. Bijvoorbeeld bij Maurice Blanchot, die de vergelijking maakt tussen dit bewaren, als de bewaring van de kunst, en het kunnen spreken, vanuit de kunst, over wat in en rondom hetgeen daar bewaard wordt, verloren gaat. Of nog, bij Gilles Deleuze: 'De kunst bewaart, ze bewaart zichzelf, ze is het enige ter wereld wat bewaren kan.' Deze invalshoek lijkt het museum op het lijf geschreven: kunst is datgene wat zich in de bewaring begeeft, en wat zich, omgekeerd, vanuit deze bewaring geeft of aandient. Het is het hoofdkenmerk van het museale, uitgedrukt in deze dubbelzinnige formule: kunst gééft, door zich in de bewaring te begeven. Wat die gave precies inhoudt, is nog onduidelijk. Wat vaststaat is, dat ze dubbelzinnig is. In de bewaring is het de kunst die zichzelf geeft (we gaan in het museum 'iets' bekijken, wat we kunst noemen). Maar wat daar gegeven is, is een samenspel van het bewaarde (de collectie) en het bewarende (het museum). Het museum is niet zomaar een 'huis van bewaring', het vormt de wereld van de bewaring.

Dit wil ik in het spreken over kunst onderzoeken: 'verbeelding', 'verstilling', 'verstomping', 'bewaring', als vormen van een esthetische grenservaring - de ervaringen van een taal en van een denken die zich in de artistieke verbeelding hebben begeven. Het vormt een tweede eigenaardigheid, nauw verbonden met de spraakmakende inbraak van stilte, met dat onstuitbaar verglijden en verschuiven van ons spreken over kunst: de vanzelfsprekendheid van de kunst is toch maar de keerzijde - of beter allicht: de overkant - van haar 'vanzelfzwijzaamheid'.

'De vanzelfsprekendheid van de kunst is toch maar de keerzijde - of beter allicht: de overkant - van haar 'vanzelfzwijzaamheid'.

1.5 BIJBENEN

Dergelijke beschouwingen kunnen nooit volledig zijn zonder de opmerking dat zich - niet toevallig - precies op het raakvlak tussen kunsttheorie en artistieke praktijk in de vorige eeuw een markante verschuiving heeft voorgedaan, die zowel de beelden als het spreken over of 'met' beelden raakt. De kunstenaars hebben immers massaal, met de praktijken en middelen die hun eigen zijn, het domein van de beschouwing betreden - denk aan kubisme, constructivisme, surrealisme, conceptualisme - terwijl de filosofie vaak de indruk gaf dat ze onbeweeglijk van op de zijlijn - of om het adequater uit te drukken 'van buiten het kader' - is blijven toekijken, sprekend over zichzelf. Als het klopt dat beide domeinen zich met de jaren steeds vaker in elkaar zijn gaan verslikken, dan is het toch voornamelijk omdat de kunst hier gretiger heeft toegehapt en leerde om zichzelf te verbeelden (onder meer in het conceptuele), terwijl de filosofie hier hopeloos achterop hinkte. Op haar eigen terrein, in de balzaal van de taal, liep de filosofie op houten benen rond.

2. Oervegen

2.1 STRELINGEN VOOR HET OOG

De invalshoek van deze benadering wordt mede bepaald door de ervaring van de bovengenoemde mislukking van de moderne kunsttheorie. Men weet hoezeer deze te maken had met het feit dat de ambitie van de filosofie om zowel het kunstwerk als de werking van kunst (maatschappelijk, cultureel, wijsgerig, ja zelfs ethisch) de wet voor te schrijven, door de artistieke avant-gardes van de twintigste eeuw is ontmaskerd: de filosofie heeft over de kunst heen gepraat, het is veel minder de kunst als onderwerp die er aan de orde is dan wel het onderwerpen van kunst aan het 'eigenlijke' onderwerp: Rede, Idee, Zijn, Interpretatie... Kunst gaat de filosofie daarbij zozeer ter harte dat ze kan doorgaan voor hét filosofische onderwerp bij uitstek.

In de westerse cultuur heeft de contemplatieve esthetica (of de bevoorrechte relatie tussen het oog en de ziel) van meet af aan het voortouw genomen, zowel in de filosofie als in de theologie: 'Zien dat het Goed is' was er een esthetisch voorrecht van goddelijke allure. Het resulteerde in een esthetica waar de voeling met het artistieke radicaal 'gesublimeerd' werd, om het kantiaans uit te drukken. De goede smaak, de ervaring van het schone, en ten slotte ook de kennis van de kunst (in theorie, wetenschap, geschiedenis) zijn vooral in het geestesoog van geleerden tot leven gekomen. De instorting van dit model wordt glashelder aan het licht gebracht op het einde van de negentiende eeuw, door de opkomst van de beeldreproductie op grote schaal. Filosofen zijn nog volop aan het zoeken naar wat de kunst over henzelf te vertellen heeft wanneer de wereld hun spreken onverhoeds met een vloed aan beelden overspoelt. Opeens is men van een elitair cultiveren van schoonheid in de massaproductie van het beeld beland. Hierdoor werd kunst 'gehard'. Schoonheid kan sindsdien niet langer uitsluitend worden gedefinieerd door het oogstrelend karakter van het kunstwerk maar moet op z'n minst ook zoiets als de trefkracht van het beeld inhouden.

Ten slotte berust de traditionele kunsttheorie op een extreme tegenstelling (een zogenaamde *double bind*) in de zin dat ze het vrijwaren van een ideale oorsprong van schoonheid aan de *finish* met een erg hoge prijs betaalt: het verdwijnen, door verwijdering of zelfopheffing, van de kunst. Spreken over schoonheid is eigenlijk spreken over waarheid, over werkelijkheid, over begrip en dergelijke meer. In deze traditie bestaan kunsttheorie en kunstgeschiedenis hooguit om het verhaal van deze overgang van schoonheid naar waarheid na te vertellen: als men al kan toestaan dat het de kunst is die een 'eerste veeg van betekenis' geeft, dan moet de eindstreep in ieder geval door de filosofie worden getrokken.

2.2 SCANNERS EN CENTAUREN

Het verloop van deze crisis kan men elders in detail volgen. Hier wil ik vooral de mogelijkheden onderzoeken die er voor de kunstfilosofie - vooral binnen het kader van de educatie - uit voortvloeien. De mislukking van de moderne esthetica te lijf gaan door er oude of nieuwe vormen van sentimentalisme tegenover te plaatsen biedt geen oplossing: eigenaardig genoeg kan de sublimering van het gevoel niet door een romantische terugkeer naar een of andere 'oorspronkelijk' gewaande individuele gevoelswereld ongedaan worden gemaakt. Het gevaar bestaat immers dat de balans na het echech van de objectgebonden benadering van de moderne esthetica in de andere richting zou doorslaan en men de werking van kunst voortaan zou construeren vanuit de effecten die ze bij het subject teweegbrengt. Men begrijpt dat dit niet meer dan de omkering van het probleem inhoudt, alsof het vruchteloze zoeken naar de Eilanden der Gelukzaligen ooit gecompenseerd zal kunnen worden door de meetbare hersenactiviteit die computers optekenen wanneer ik in een scanner aan eenhoorns en centauren lig te denken. Dat precies de wijsbegeerte in het verleden als geen ander ondervonden heeft hoe weinig objectief de kunstbeschouwing is (en hoe moeilijk zij met objectief-wetenschappelijke standaarden te ontleden valt) mag omgekeerd niet het alibi worden voor een bekering tot allerlei vormen van subjectivisme en/of sentimentalisme, hoe veredeld of goedbedoeld ze ook mogen zijn.

2.3 DE NULGRAAD

Op een gegeven ogenblik - laten we zeggen vanaf Nietzsche - krijgt de filosofie in de gaten dat ze in die door haarzelf georganiseerde schipbreuk van de kunst mee ten onder dreigt te gaan. Dit inzicht brengt haar ertoe haar 'eerstgeboorterecht' op te geven en op zoek te gaan naar een punt waarin begrip en beeld vreedzaam kunnen coëxisteren. Nochtans moet worden gevreesd dat ook dit punt nog tot de traditionele theorie behoort. Het verwijst weliswaar niet langer naar een ideale oorsprong van kunstfilosofie maar creëert niettemin een nieuwe illusie, dat er namelijk een nulgraad zou bestaan vanwaar men twee kanten tegelijk op kan: boven het 'vriespunt' naar het beeld, en eronder naar het begrip. Ook vanuit dit perspectief blijven echter 'de spraak- en kijkverwarring tussen de kunstenaar, als maker van de vorm, en de theoreticus, als interpretator van de vorm' (Willem Elias) onverminderd voortbestaan.

2.4 'T IS ALTIJD IETS

Om deze - ongetwijfeld dubbelzinnige - evolutie van de kunst/filosofie zo goed mogelijk tot haar recht te laten komen wordt hier dan ook gepleit voor een enigszins andere benadering. Boven werd reeds als doelstelling geformuleerd dat een actuele filosofische aanpak moet uitgaan van pragmatische vooropstellingen (waarvan ik er zo dadelijk enkele zal uittesten). Die aanbeveling was niet gebaseerd op het opportunistische van een denken dat niet meer zou weten 'van welk pigment kleuren te maken'. Ze gaat veeleer uit van de idee dat het zopas beschreven echech van de moderne esthetica nog niet zo'n slechte zaak is, aangezien het

'Dat precies de wijsbegeerte in het verleden als geen ander ondervonden heeft hoe weinig objectief de kunstbeschouwing is, mag omgekeerd niet het alibi worden voor een bekering tot allerlei vormen van subjectivisme en/of sentimentalisme.'

spreken over kunst erdoor wordt losgemaakt uit de knellende omhelzing van een idealistisch oorsprongsdenken. De onderliggende gedachtegang is de volgende: naarmate de filosofie de essentie van kunst benadert, vallen een voor een de standpunten weg door middel waarvan een filosoof over kunst 'essentiële', 'objectieve' vragen zou kunnen stellen, laat staan dito uitspraken doen. Elke toenadering tot de Essentie, de Oorsprong of het Object van de kunst resulteert dus in het verlies van het vermogen om erover te spreken. Er is geen gezamenlijk punt, geen nulgraad, waarin begrip en beeld ooit hun zonder-meer-samenvallen zullen kunnen vieren. Alle coördinaten van de nulgraad verdwijnen een voor een achter (of exacter: in) de werkelijkheid van de kunstbeleving. Voor zover de nulgraad sporen achterlaat zijn deze louter denkbeeldig, de rest - noem het afval, noem het winst - is kunst. Begrip van en voor de kunst zal dus op een of andere manier, in woord én in beeld, de herhaalbaarheid en 'achterhaalbaarheid' (wat niet wil zeggen: de uniformiteit) van esthetische ervaringen vooropstellen, in de zin dat iets altijd overblijft. Dit was inderdaad mijn aanknopingspunt, namelijk dat er altijd iets is wat overblijft: hetzij een beeld dat ons stilzwijgen afdwingt, hetzij een woord dat door het beeld aan de stilte wordt ontlokt. Het is in deze stilte van het beeld dat ons spreken ontluikt, het is omgekeerd in dit spreken dat de beeltenis ontluikt. Dit wederzijdse 'ontluiken' is de kunst. Het bijzondere tweeluik beeld/woord van de kunstfilosofie (de kunst/filosofie). Het filosofische spreken wordt door dit 'ontluikende' evenzeer getekend als de kunst zelf.

2.5 DE OERVEEG

Zoals gezegd, zoals aangetoond: er is iets wat blijft en beklijft, iets wat resteert, en dit is hoogst dubbelzinnig. Ik noem dit het dubbelzinnige van de ontluiking. Deze dubbelzinnigheid is fundamenteel onbeslisbaar: ze duurt en duurt. Een mogelijke verwoording van deze gedachte kan, meen ik, plaatsvinden in het begrip 'oerveeg' - hier geïntroduceerd naar analogie met het bekende wetenschappelijke begrip oerknal: er is altijd al begonnen, in kunst zowel als in filosofie, in het uitbeelden zowel als het uitspreken. Datgene waarvan de kunstfilosoof (en bij uitbreiding de historicus, agoog, theoreticus) spreekt, heeft altijd al plaatsgegrepen. Spreken en kijken gebeurt reeds op basis van wat ik zal noemen het getekende. Daarom ook dat het als een getekend spreken kan worden bestempeld: ik bespreek iets waarmee een ander (misschien ikzelf, waarom niet?) de wereld heeft willen 'tekenen'. Er is altijd al een betekenen, iets van een betekenis. Omgekeerd staat wat in de kunst - of wat als kunst - gebeurt, zelf al in het teken van een kijken-en-spreken dat plaatsgrijpt bij de individuele kunstenaar (of de groep, de school). Ook 'tekenen' gebeurt dus op basis van iets wat altijd al begonnen is, namelijk de artistieke 'kijk- en spraakverwarring'. Ik teken om iemand anders (misschien mezelf) iets duidelijk te maken. Daarom kan het tekenen, naar analogie met het kunstfilosofische spreken, gevat worden met het begrip sprekende tekens. Deze omwisseling van ervaringen valt niet te reduceren. Hier spreken van louter uit-wisseling, van een simpel rollenspel, kan niet volstaan: er

is metamorfose. Het getekend spreken is beeld en taal. Het sprekende teken is taal en beeld. Nochtans is het spreken geen tekenen en het tekenen geen spreken! Er is een verdubbeling van het laten spreken van de tekens: de kunstenaar maakt indruk en de spreker brengt begrip bij, terwijl beiden in wat ze doen spraak en teken, begrip en beeld, vervlechten. Deze dubbele vlecht is wat hier de 'oerveeg' heet: ik teken omdat er altijd al is getekend, wat wil zeggen dat ik spreek omdat er altijd al is gesproken, wat dan weer wil zeggen dat ook mijn spreken is getekend (door de betekenis, of het zoeken ernaar) en dat mijn tekenen sprekend is (de beeltenis die al dan niet aanspreekt)...

2.6 BESNAREN

De concrete gedachtegang waarmee deze verdubbeling van woord en beeld gestoffeerd kan worden, is nog niet *in extenso* ontwikkeld. De principes ervan kunnen echter wel al worden omschreven. Ze worden afgeleid uit de hierboven geschetste ontwikkeling. Het spreken over kunst kan niet langer uitgaan van de illusie dat ze met een welomlijnd object - of dit nu 'beeld' of 'woord' wordt genoemd - wordt geconfronteerd, op gevaar af verstrikt te raken in een onontwarbare *double bind*. Noch een nieuw sentimentalisme, noch een denken in termen van nulgraden biedt hiervoor een uitweg. Een aanvaardbare oplossing moet daarom gezocht worden in de richting van de vervlechting of verstrengeling van woord en beeld. Daarbij kan niet langer worden uitgegaan van de idee van een of andere 'volheid' van betekenis, waarin hetzij het woord, hetzij het beeld alles voor het zeggen krijgt. Voor zover onze ervaring reikt is er volheid noch leegte.

Zolang wij sprekend en beeldend met de wereld kunnen omgaan, zal wat overblijft altijd kunst zijn, dit (fel)besproken tekenen en dit betekenend spreken. Deze vlecht tussen woord en beeld kan men ook het besnaren van de wereld noemen. Er is geen ideale, lege ruimte waarin kunst ontstaat, geen nulgraad. Er is evenmin een volheid: niets is af, niets vervuld. Iets klinkt op en laat zich daarin - eventjes - herkennen, natrillend: het was zo goed als niets, want kijk, daar is het alweer voorbij. Maar het was wel degelijk iets en dat zal het blijven, altijd weer, keer op keer.

'Dit altijd/iets is altijd/ergens. Dat is de kunst: ze heeft plaats. Ze is daar, waar ze ruimte biedt aan dit gebeuren. Kunst is nooit waar het museum is: het museum is waar de kunst is.'

3. Het beroep van de stilte

‘In musea beoefenen
voorproevers de kunst
van het denkbeeldige.’

3.1 KUNSTZINNIGE CONFRONTATIES

Het museum is de ruimte waarin dit gebeuren plaatsgrijpt; maar het is daarin méér dan een plaats of een adres, het is de gebeurtenis zelf van de kunst waaraan een plaats geboden wordt. De stilte en het zwijgen, het spreken en aanspreken, het tekenen en getekend-zijn, kortom de vervlechting van beeltenis en betekenis, vormen de hoofdbestanddelen van het museumbezoek, de ademp frequenties van de kunstverzameling. De museale ruimte is doorgaans zó georganiseerd dat de rust van de confrontatie met de gepresenteerde beelden er tot de essentie van het bezoek wordt gerekend. Veeleer dan haar te verklaren vanuit het ‘respect’ dat de kunst hoe dan ook zou verdienen, of haar toe te schrijven aan de rol van ‘toevluchtsoord’ die musea in een overhaaste wereld zouden vervullen, lijkt deze rust in eerste instantie te maken te hebben met de vervlechting van uitbeelden, aanspreken, kijken, zwijgen, verzinnen, kortom: van het spreken-en-zwijgen met de beelden dat in de voorbije bladzijden werd verkend. Het museum is de plaats bij uitstek waar al het vertoon, waar de hele beeldspraak van de kunst tot hun recht komen.

3.2 HET BEROEP VAN DE STILTE

Daarom is het zinvol de bedrijvigheid in het museum te omschrijven als het beroep van de stilte, omdat het gegeven-zijn van de stilte (in haar vele gedaanten) als een van de voornaamste gebeurtenissen in het museum kan worden beschouwd, omdat het bezoek of de rondleiding zelf gebaseerd zijn op een voortdurend beroep doen op stilte, op een aandachtig, onderzoekend kijken dat het spreken over kunst - de mogelijke doorbraak van een betekenis - uitlokt. Het beroep van de stilte ondersteunt de hypothese dat verzamelingen in musea over de hele wereld in hoge mate ‘denkbeeldig’ zijn: het is door ons denken erover dat een beeld wordt gevormd.

Dat deze stilte geen stilte is, leidt ons dus naar de voorzichtige hypothese dat deze beelden geen beelden zijn.

4. Over het schitterende heengaan

4.1 GESCHIEDENIS

Nog enkele opmerkingen voor de pragmatische toepassing aan bod komt. De bijzondere rol van de kunstgeschiedenis is door de conceptuele aanpak van mijn benadering tot dusver een beetje onderschat gebleven. Wel werd reeds gewezen op de immens grote rol die de kunst vervult bij de bewaring (in het spel van spreken en stilzwijgen). Men weet dat de essentiële historische functie van de kunst vooral in het Duitse Idealisme sterk is benadrukt. De kunst zorgt daar niet enkel voor het loutere voortbestaan van het verleden, door de materialisatie van de herinnering eraan, maar is er bovendien op gebrand dit verleden in al z'n luister aan de komende generaties te presenteren. Die idealistische visie op kunst als 'memorandum' van het verleden sluit nauw aan bij de oorsprongsobsessie van de moderne esthetica. Het *monumentum* is het *momentum* van de traditionele kunsttheorie.

4.2 VERVALLENDE GETUIGEN

De verleiding was en is inderdaad groot om kunstobjecten te beschouwen als mysterieuze maar bevoorrechte getuigen van een groots verleden. In die zin drukt de kunst blijvend haar stempel op het heden, aanzien ze van het opglanzen van wat geweest is haar specialiteit maakt. Van de kunst moet te allen tijde de glans - de schijn en de schitter - worden behouden. Verval moet te allen prijze worden uitgesloten. Erfgoed en restauratie, bescherming en kunstpatrimonium zijn haast synoniemen geworden. Alles wat niet ten prooi valt aan verval, zal kunst zijn. Voor zover het verleden in de vorm van een kunstobject, dus *als* kunst, wordt bewaard, is het waardevol. En bijgevolg: wat geen kunst is, zal vervallen.

Vervaldata: van Giotto tot Rafaël. En van Titiaan tot Velazquez. Van Cromagnon tot Opalka. Van koolstof-veertien tot digitalisering. Van Mummie tot Cloaca. En wel van zaal tot zaal...

4.3 EROVER

Ook met betrekking tot haar eigen particuliere geschiedenis zit de kunst dus opgescheept met een huizenhoge *double bind*. Het kunstbedrijf organiseert dagelijks en op ruime schaal de onderdrukking van het principe waarop haar bestaan berust: de eindigheid en vergankelijkheid van de dingen. Het is het vergane dat blijft schitteren voor zover het is bewaard. Het is de pracht en praal die de onvergankelijkheid van het vergankelijke toont. *A thing of beauty, a joy forever*. Het eeuwige, dat schittert (Plato). Kunnen we over dit schitterende heengaan? Het kan allicht alleen door erover te spreken. Dit alleen kan ons in herinnering brengen dat het hier iets historisch betreft (en ons dit weer doen vergeten).

'Het kunstbedrijf organiseert dagelijks en op ruime schaal de onderdrukking van het principe waarop haar bestaan berust: de eindigheid en vergankelijkheid van de dingen.'

5. In het bezoeken zoek

‘De verplaatsing door de verschillende zalen heen en het regelmatig halt houden op één bepaalde plaats, voor een uitgelezen schilderij of beeldhouwwerk, vormt als het ware het universele kenmerk van de museumwereld.’

5.1 DE PRAKTISCHE OMGANG MET KUNST

Het zoeken naar een consistent verhaal over kunst, dat onder meer in het begeleide bezoek van een publiek aan een vaste museumcollectie tot uitdrukking komt, kan op ontelbare wijzen vorm krijgen. Tot besluit van deze bijdrage wil ik vooral zoeken naar vormen die de concrete omgang met kunst, ontstaan in het rechtstreekse contact tussen de educatieve medewerkers en de groepen die ze begeleiden, aan de meer traditionele kunstpedagogische of kunsthistorische structuren kunnen onttrekken.

Een van die vormen, waaraan in deze bijdrage volop aandacht werd besteed, is de filosofische vraagstelling. Het spreekt vanzelf dat het hier niet de bedoeling kan zijn de wijsbegeerte in haar academische gedaante te introduceren en haar als het ware als een alternatief voor kunstpedagogie en/of kunstgeschiedenis te beschouwen: in dat geval zou het er sterk op lijken dat de ene traditionele communicatievorm door de andere wordt vervangen. De filosofische zoektocht naar de inhoudelijke ervaring (naar het gebeuren) van het museumbezoek, vereist dat de omgang met kunst vanuit de concrete gezamenlijke aanwezigheid van educatieve medewerkers, bezoekers, kunstwerken en museum ondervraagd wordt. Een puur theoretische vraagstelling is dan ook onhaalbaar. De esthetische omgangsvorm waarvan in deze bijdrage de contouren worden afgetast is van meet af aan praktisch.

5.2 UITGANGSPUNTEN

In het hier beschreven esthetisch pragmatisme worden voorlopig enkele grove krachtlijnen getrokken:

1. De verzameling (of, iets exacter allicht, het begrip verzameling) wordt in een ruime betekenis geïnterpreteerd. Ze omvat veel meer dan alleen de ruimtelijke opstelling van kunstwerken. Zoals gezegd behoren ook - noodzakelijkerwijs - de educatieve medewerkers, de bezoekers en het museum zelf tot wat hier in en rondom de kunst ‘verzameld’ is.
2. Het bezoek in het museum wordt voluit in deze wijsgerige benadering betrokken. Wat betekent ‘een museum bezoeken’? Wat zijn medewerkers en bezoekers op het spoor? Waarin - in welk gebeuren - zijn ze (op) zoek?
3. Essentieel voor het eigenzinnige verzamelen dat in het bezoek gestalte krijgt is het verhaal dat naar aanleiding van kunst-op-bezoek verteld wordt. Het is het verhaal van de kunst (in de betekenis van kunstvoorwerp) dat naar aanleiding van het bezoek uitdrukking krijgt; maar in even grote mate is het dat van een concreet gezamenlijk zoeken waarvan de aanwezigheid van het kunstvoorwerp dan weer de aanleiding of de uitnodiging vormt. (Hier stuiten we op de bovengenoemde verving van beeld en woord.) Een wezenlijk kenmerk van het bezoek kan dan ook verwoord worden als het ‘onthalen van verhalen’: in het bezoek staan we open voor het verhaal dat vanuit de kunstverzameling - in de genoemde ruime betekenis - ontstaat. In het bezoek aan het museum komt de mens op verhaal.

5.3 GAAN/STAAN

Een van de meest evidente handelingen die tijdens het begeleide bezoek plaatsvinden, is het gaan staan voor het kunstwerk. In het museumbezoek wordt op een bijzondere, weliswaar vooraf georganiseerde, maar niettemin vrij spontane manier omgegaan met ruimtelijkheid. De verplaatsing door de verschillende zalen en het regelmatig halt houden op één bepaalde plaats, voor een uitgelezen schilderij of beeldhouwwerk, vormt als het ware het universele kenmerk van de museumwereld. Het is allerminst de bedoeling dit fenomeen als dusdanig voorafgaandelijk filosofisch te analyseren. Wel zal gepoogd worden de handeling zelf inhoudelijk aan het licht te brengen. De hierboven gestelde vraag naar de betekenis van het museumbezoek kan via deze omweg nader gethematiseerd worden, met name in de vraag wat het te betekenen heeft zich in een museumruimte voort te bewegen.

5.4 DE WANDELING ALS HANDELING

Wandelen in het museum vormt een aparte esthetische activiteit die in drie elementaire delen uiteenvalt: het gaan, het gaan staan, het staan. Deze begrippen kunnen als volgt worden ingevuld: het gaan is het zich-voortbewegen in de gegeven verzameling; het gaan-staan is het maken van een bepaalde, bewuste of onbewuste, keuze; het staan is het zoeken naar een verhaal dat passend is voor de gemaakte keuze. Deze activiteit - samen-gevat onder de noemer Gaan/Staan - vormt het element zelf waarin deze museumbenadering begrepen moet worden. Zowel het ontstaan zelf van het kunstzinnige verhaal (het formele aspect van de begeleiding) als het-geen in het verhaal te berde wordt gebracht (het inhoudelijke aspect) zijn met dit elementaire Gaan/Staan verbonden.

De feitelijkheid van de museumruimte enerzijds en die van onze fysieke beweging daarbinnen anderzijds maken een aparte vertelling over de werkelijkheid mogelijk. Niet alleen de kunst zelf kan als een 'bijzondere werkelijkheid' worden voorgesteld. (We gaan hier niet in op de evidente problemen die dit soort uitspraken opwerpen; zie hierboven over de 'rest-functie' van kunst). Ook het spreken over de werkelijkheid dat naar aanleiding van de kunst ontstaat, leent zich tot een bijzonder gebeuren: het benoemen van 'dingen' - Eva's verleidelijke ogen (Cranach), schaduw in de stad (Berckheyde), goddelijke stukjes stof (De Ribera); deze en alle andere voorbeelden die hier nog volgen werden ontleend aan de vaste collectie van de KMSKB in Brussel - en de hiermee overeenstemmende 'gebeurtenissen' vinden niet in een alledaagse context plaats.



De Ribera, *Apollo vilt Marsyas* (detail)



Berckheyde,
De grote markt te Haarlem



Cranach, *Adam en Eva* (detail)

Zo worden we in staat gesteld om langer en vooral op een andere wijze en met een ongebruikelijker aandacht dan in het dagelijks leven van ons wordt gevergd, stil te staan bij deze gebeurtenissen en bij het ding waarin ze bestaan of waaruit ze ontstaan. Het vormt de basis van dit ongewone evenement van de museale wandeling, langs alle beelden van de tijd: terwijl we stilstaan en verstommen, terwijl we even onze stem verheffen om tot een betekenisvolle uitspraak te komen, zoekend naar aanknopingspunten in woorden en ervaringen, terwijl we hier en nu het hoofd schudden (maar daarnet nog knikten), terwijl we verder kuieren, een paar gedachten verzameland, die we denken terwijl het bezochte werk al uit ons zicht verdwijnt - gedachten die we daar ter plekke laten omdat een nieuw werk ginds alweer onze aandacht getrokken heeft. Verre gedachten, opkomend in verbeelde nabijheid.

6. Zich verlustigen

6.1 HET MUSEUM ALS LUSTOBJECT

Dit zijn slechts enkele van de redenen waarom men het Gaan/Staan kan beschouwen als de elementaire thematiek van het museumbezoek zoals dit in onze benadering, zoals gezegd vooral vanuit de esthetische praktijk, verschijnt. In die zin zal de educatieve medewerker het museumbezoek aanprijzen en het in de praktijk van haar of zijn spreken ook laten ‘aanvoelen’ (dus niet zomaar onderwijzen) in het genoegen van een esthetisch kuieren waarvan de voel- en kenbaarheid geconcretiseerd worden in en door de ‘verzameling’, in de hierboven beschreven ruime betekenis.

Het Gaan/Staan maakt deel uit van een bijzondere lustervaring waartoe vooral het hedendaagse museum ons weet te verleiden. Het maakt de museumruimte zelf tot een ‘lustobject’, dat de kunst verstaat om door z’n ongreepbaarheid en onbewoonbaarheid onze zintuigen te onthalen op een urenlang zoekraken in het geprikkeld-worden. Prikkels die, samen met de zintuigen waarop ze drijven, hun eigen tijd duren, en door hun eigen ruimten reizen.

6.2 ENKELE VOORBEELDEN

Het museumbezoek kan vanuit verschillende invalshoeken worden opgebouwd. Bij wijze van voorbeeld wil ik er hier drie opsommen: (1) ‘tijd’, (2) ‘het gebeuren: het verhaal’, (3) ‘ruimte’. Hieronder worden enkele toepassingen verkend van het soort filosofische categorieën die binnen het kader van zo’n praktisch-esthetische benadering aan bod kunnen komen.

(Deze lijst is vanzelfsprekend niet exhaustief. Op de voorbeelden zelf kan naar eigen inzicht gevarieerd worden. Ik onderstreep het feit dat de hier voorgestelde uitwerking slechts een denkbeeldig kader omvat, dat telkens verder gestoffeerd moet worden. De voorbeelden zijn zo gekozen dat de thema’s tijd, ruimte en verhaal elkaar telkens kunnen overlappen.)

Tijden van stilte (thema: tijd)

De nadruk ligt op de ‘afwezigheid’ van gebeurtenissen - in de actieve betekenis van dit laatste begrip. Er is nauwelijks een handeling aan te duiden waarvan het verhaal zou kunnen worden verteld. Er is met andere woorden geen sprake van een narratief tijdsverloop: de tijd zelf lijkt stil te staan. Wat kan men vertellen over de tijd die ‘stilstaat’? Hoe staan wij zelf tegenover zo’n tijd? Vallen wij erbuiten? Staan we er middenin? In welk soort ‘ruimte’ is deze stilstand gevat?

‘Het Gaan/Staan maakt de museumruimte zelf tot een “lustobject”, dat de kunst verstaat om door z’n ongreepbaarheid en onbewoonbaarheid onze zintuigen te onthalen op een urenlang zoekraken in het geprikkeld-worden.’



Evaristo Baschenis, *Muziekinstrumenten*



Daeye, *Mijmering* (detail)



Khnopff, *Memories* (detail)



Brusselmans,
De zolderkamer (detail)



Ingres, *Augustus luistert naar de Aeneïs* (detail)

Gaan staan voor het ontstellende (thema: gebeuren/verhaal)

Men kan proberen van het Gaan/Staan een ontstellend gebeuren te maken. Er is in bepaalde gevallen de kunstenaar die gaat staan voor de wereld (ook al bestaat die uitsluitend in zijn eigen hoofd) en die daarvan de ontstellende werkelijkheid uitbeeldt. In dat geval gaat de kunst staan voor (of in) het ontstellende van een al dan niet alledaagse realiteit. (Hermans, Bij dageraad)

Verder is er ook het ontstellende van het uitbeelden als zodanig. Hier wordt de toeschouwer voor het ontstellende van de kunst geplaatst: een gelegenheid om dieper in te gaan op de betekenis van hedendaagse kunst (Pistoletto, Opalka).



Pistoletto,
Groen gordijn



Opalka, *van 1 tot oneindig* (detail)



Charles Hermans, *Bij dageraad*

Lichamelijkheid zonder verhaal (thema: ruimte)

Onder dit thema kan het lichaam, in de breedst mogelijke betekenis van het woord, als 'ruimtelijkheid' worden opgevat. Het is de bedoeling een verband te leggen met het thema van 'het gebeuren: het verhaal', door te wijzen op de relatieve zelfstandigheid die beelden hebben ten opzichte van de traditionele verhalen die ze geacht worden uit te beelden. De ingebeeldde ruimten waarin lichamen door de schilderkunst tot leven gebracht worden, zijn vaak ontleend aan bekende mythische of religieuze vertellingen, die zelf echter - zónder de (ver)beeldende kracht van de schilder - een veeleer verweesd bestaan zouden leiden. De bovengenoemde 'bijzonderheid' van de artistieke werkelijkheid lijkt hier goed tot haar recht te komen: het is niet zo dat het beeld een bekend verhaal alleen maar illustreert - het vertelt dit ook. Het is in deze zin dat ik hierboven heb gesteld dat ieder tekenen ook een spreken is, en ieder spreken een tekenen. Uiteraard zijn in deze context talloze voorbeelden mogelijk; wat dat betreft is het museum inderdaad een haast onuitputtelijke bron voor mogelijke variaties op een thema.

Zelf heb ik, tot besluit, één enkel thema gekozen: 'In de val'. Het is gebouwd rond een eenvoudige vergelijking tussen Bruegel en Rubens en hun respectievelijke uitbeelding van het thema van 'De Val / Het Verval':

- de mythologie, met 'De val van Icarus' (door beide kunstenaars geïllustreerd) en met het verhaal van 'Phaëthon en de zonnwagen' (door Rubens): hoogmoed komt voor de val;
- de theologie, in Bruegels 'Val der opstandige engelen': de oorsprong van het Kwaad;
- ten slotte, met een knipoog naar de dubbelzinnigheid van de taal, de 'val' in Bruegels 'Winterlandschap met schaatsers en vogelknip': hier de nietsvermoedende vogeltjes, daar het gladde ijs...

IN DE VAL:



Bruegel, *De val van Icarus* (detail)



Rubens, *De val van Icarus*



Rubens, *De val van Phaëthon*



Bruegel, *De val der opstandige engelen* (detail)



Bruegel, *Schaatsers en vogelknip* (detail)

LITERATUUR

- Th. ADORNO, *Ästhetische Theorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1995(13).
- R. BARTHES, 'L'écriture et le silence', in: *Le degré zéro de l'écriture*, Parijs, Seuil, 1953.
- R. BARTHES, 'Sans Paroles', in: *L'empire des signes*, Parijs, Flammarion.
- J. BAUDRILLARD, *Le système des objets*, Parijs, Gallimard, 1968.
- W. BENJAMIN, *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid*, Nijmegen, SUN, 1985.
- M. BLANCHOT, *L'espace littéraire*, Parijs, Gallimard, 1955.
- M. BLANCHOT, 'Où va la littérature?', in: *Le livre à venir*, Parijs, Gallimard, 1959.
- G. DELEUZE, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Parijs, Les Éditions de Minuit, 1991.
- J. DERRIDA, 'Restitutions', in: *La vérité en peinture*, Parijs, Flammarion, 1978.
- W. ELIAS, *Tekens aan de wand*, Antwerpen-Baarn, Hadewijch, 1993.
- M. HEIDEGGER, *De oorsprong van het kunstwerk*, Meppel/Amsterdam, Boom, 1996.
- M. HEIDEGGER, *De tijd van het wereldbeeld*, Tiel/Bussum, Lannoo, 1983.
- J.-F. LYOTARD, *Leçons sur l'analytique du sublime*, Parijs, Galilée, 1991.
- J.-F. LYOTARD, *Le différend*, Parijs, Les Éditions de Minuit, 1983.
- J.-F. LYOTARD, *L'enthousiasme*, Parijs, Galilée, 1986.
- MERLEAU-PONTY, *Oog en geest*, Baarn, Ambo, 1996.
- J.-L. NANCY, *Le regard du portrait*, Parijs, Galilée, 2000.
- F. NIETZSCHE, 'Over leugen en waarheid in buiten-morele zin', in: *Waarheid en cultuur*, Meppel/Amsterdam, Boom, 1992.
- PLATO, *Faidros*.
- A. VAN SEVENANT, *Ademruimte*, Leende, Damon, 2000.

De lokroep van de ziel

Beeldspraak, artistieke expressie en de mythische blik

Joris Capenberg

Animisme en sjamanisme kunnen de laatste tijd op een ruime belangstelling rekenen in de Oude Wereld. Ook in dit cybertijdperk blijven we zowaar geboeid door de ziel. Deze vaststelling is niet vrij van ironie. Net nu de meeste natuurreligies door missioneringsvlucht, Marx en de markt ei zo na van de aardbodem zijn verdwenen en er in onze hoogtechnologische, verstedelijkte omgeving geen strook ongerepte natuur meer overblijft, kunnen we er maar niet genoeg van krijgen. En de new-age-rage gedijt op wat nog rest van archaische, autochtone culturen.

Maar kan de ‘renaissance’ van het mens- en wereldbeeld van schriftloze volkeren onze vertrouwde blik op artistieke expressie verruimen? Een proeve tot inleving en meteen een proefvlucht door tijd en ruimte voor leerling-tovenaars...

1. Beeld en expressie bij archaische culturen

*“De mens moet weer in contact komen met beneden.
Met de dieren, de planten, de natuur en met engelen en geesten.”*

Joseph Beuys, Aktion: I like America and it likes me, 1974

1.1 BEZIELDE MATERIE

De zogeheten natuurvolkeren geloofden en geloven nog steeds in de magie van het alledaagse. De natuur, de mens en zijn werktuigen, hemel en aarde zijn beladen met een diepere betekenis. Alles is bezielde en maakt deel uit van een kosmische orde die we onmogelijk helemaal kunnen ont-rafelen. De natuurkrachten zijn bovendien meerduidelijk en kunnen nooit zomaar worden vertrouwd of begrepen.

Om zichzelf en zijn omgeving in die veelzijdige, gelaagde kosmos een plaats te geven heeft de mens van oudsher gepoogd een akkoord te sluiten met het ‘onkenbare’. Beelden, mythen en rituelen zijn daartoe belangrijke instrumenten. Vooral schriftloze volkeren - veelal nomaden maar ook eenvoudige landbouwers - hebben tot vandaag soms nog een rijke animistische traditie. De archaische mens is er niet op uit om een ultieme verklaring te bieden voor al wat bestaat, zoals de grote monotheïstische godsdiensten en, in hun kielzog, de westerse wetenschap wél ambiëren. Hij tracht eerder te benoemen en te ordenen, leefbaar te maken en gaat uit van een (goeddeels) nog niet door de mens bedwongen wereld. Het leven is trouwens nooit af, maar permanent in wording, zo luidt de redenering. Al wat leeft, is opgenomen in een keten van cyclische processen en staat volledig in het teken van tijdelijke eenwording, offer en wedergeboorte. Zo leven ook wij, mensen, in een niet aflatend, onontkoombaar spel van transformaties of metamorfosen. Het heilige - het ‘buiten’gewone - is nooit ver weg, maar ligt als een

geheim verscholen in de materie zelf. Die krachten of zielen laten zich niet zo maar eenzijdig, laat staan dualistisch benaderen. Het mysterie in de dingen omvat steeds ten minste twee, schijnbaar onverenigbare, grootheden. In de paradox van man én vrouw, vuur én water, hemel én aarde, dag én nacht... ligt de oorsprong van elke spiritualiteit. En enkel beeldspraak helpt om ons een weg te banen in de grenzeloze wereld van toeval én zin, weten én geloof... Als een wankele noodbrug over de voortdurend dreigende leegte?

Vandaar ook dat animistische culturen niet zozeer geboeid zijn door de realiteit op zichzelf, ze koesteren vooral de onuitputtelijke bron van mogelijkheden binnen die werkelijkheid. Ooit was verbeelding een tactiek om te overleven. En het wilde, het niet getemde, het ontembare was en is nog altijd de wortel van onze fantasie. De ongerepte natuur bewaart in zich immers de oerkracht van de materie: chaos, de broedplek van elke schepping. Of nog anders gezegd: wat wij ziel noemen, huist 'van natuure' in de wildernis.

De mens als
spoorzoeker of lezer van
tekens. De sjamaan als
bevoorrecht lezer bij
uitstek.

1.2 REIZEN OM TE LEVEN

De mens is in essentie een spoorzoeker. Die aandrang gaat terug tot de tijd dat we nog rondtrekkende voedselverzamelaars waren. Toen was spoorzoeken - het lezen van tekens - voor jager en prooi een kwestie van leven of dood. Voor ons lijkt dat nu misschien een buitenissige gedachte, maar in het licht van de evolutie van de mensheid zijn sedentaire land- en stedenbouw vrij recente fenomenen. En intussen blijven we onszelf en onze omgeving, al dan niet bewust, onophoudelijk met tekens beladen. We kunnen niet anders dan ons territorium 'betekenen'. Zo krijgt alles een (mentale) plaats toegewezen, al worden we - Bruce Chatwin parafraserend - nog altijd als zwervers geboren.

In archaische culturen is de sjamaan als het ware degene die onophoudelijk 'onderweg' is. Als reiziger tussen deze en de 'andere' wereld is de sjamaan het levende geheugen, de navel en het gelaat van de hele gemeenschap. Zo is hij - het kan evengoed een 'zij' zijn - een bemiddelaar: ziener en verhalenverteller, genezer, medicijnman en vroedvrouw, waarzegger en dichter, heler en scheidsrechter. Kortom, als bevoorrechte boodschapper leest en interpreteert hij het veelvoud van tekens uit de natuur en kijkt met weidse blik in tijd en ruimte; als grensganger onderneemt hij in naam van de groep waartoe hij behoort, vaak een 'zielenreis'. Ook dan overschrijdt zijn bewustzijn de ons vertrouwde grenzen van tijd en ruimte.

In zijn séances slaat de sjamaan altijd 'direct' een brug naar het geestenrijk. Hij ontmoet de natuurkrachten in hun wereld, roept hen aan en komt volledig in hun ban. En zolang die 'betovering' duurt, bezielen zij hem, zodat hij hen voluit kan belichamen. In die zin onderscheidt de sjamaan zich van andere religieuze specialisten: in volle extase of trance legt hij onmiddellijk contact met de onbeheerste, onbeheersbare krachten in de materie. De sjamaan beschikt voor zijn geestestocht over allerlei attributen en technieken: ceremoniën, riten, meditatie, zang, dans, theater, maskers, symbolen, fetisjen, tastbare beelden, drugs, trommels, kostuums, lichaamsbeschildering, ratels, spiegels, dierenbeenderen, rituele pijlen, een staf...

Nu eens neemt hij de gedaante van een tijger of een hollenbeer aan, dan weer is hij even een slang of een vogel. Zo begeleidt hij de afgestorvenen naar de onderwereld of klimt hij, op zoek naar verloren zielen, via de Levensboom ten hemel. De geesten van geofferde planten of dieren brengt hij tot rust. Hij leidt ook de jaarlijks weerkerende gemeenschapsmomenten, zoals de zonnewende, het oogstfeest of herdenkingsplechtigheden. De belangrijkste inwijdingsriten in het leven van elk individu, zoals geboorte, volwassenheid, huwelijk en dood, voltrekt hij. Zo geeft hij zin aan ons bestaan en stemt hij het ritme van de leefgroep af op de kosmische wereldziel.

Elke avond vertelt de sjamaan bij het haardvuur een verhaal. Zijn verhalen klinken voor iedereen vertrouwd en toch weet hij ze als voor het eerst te vertellen. Alleen op die manier blijven ze echt, want ze bewegen en groeien mee op het ritme van het levende geheugen. Ze getuigen van een sterke narratieve kracht. De warme stem van de sjamaan bezit immers het vermogen om andere werelden op te roepen en onze verbeelding te prikkelen. Of lijkt hij misschien de scherven van onze diepste, goddelijke dromen?

Een kleine kunstgeschiedenis

Sinds de 'hergeboorte' van het klassieke mens- en wereldbeeld in het Westen genoten ook de antieke mythen hernieuwde belangstelling. Tijdens de Middeleeuwen werden ze vooral begrepen en bekeken in het licht van de christelijke boodschap en de bijbehorende leer. Sinds de vijftiende eeuw gaven mythische thema's zelfs aanleiding tot een apart genre in de klassieke beeldende kunst: lichtvoetige, vaak idyllische beeldverhalen met een moralistische inslag. Binnen de aardse symmetrie van 'het ware, het schone en het goede' fungeerden ze als variaties op hetzelfde thema. In geletterde kringen heerste de goede smaak; kunstenaars voorzagen in de behoefte aan trage beelden. In hun verschijningsvorm wekten deze schilderijen en beeldhouwwerken vaak de illusie van 'afbeeldingen'. Met de Verlichting begon in de loop van de achttiende eeuw de moderne 'traditie van de breuk'. Mythen en artistieke expressie behoorden van dan af tot een eigen, autonoom universum met als kenmerk: subjectieve meerzinnigheid. De vrijgevochten kunstenaar en de toeschouwer kwamen stilaan oog in oog met elkaar te staan. De twintigste-eeuwse avant-garde zou zich volop laven aan de onuitputtelijke inspiratiebron van archaische, schriftloze culturen uit de prehistorie of van elders... Intussen voorzagen fotografie, film en video in de behoefte aan werkelijkheidsgetrouwe beelden. Onder het motto 'anders is beter' werd de beeldende kunst voortdurend opnieuw uitgevonden. De kunstenaar werd de unieke, geniale schepper van het 'ongeziene' en dat deed hij zowel naar vorm als naar inhoud. Het alledaagse leven stond niet langer in het teken van God of de traditie; wetenschap en technologie werden tot maat van alles en iedereen. Tot Jan Modaal het naïeve geloof in de toekomst voor bekeken hield...

In ons eigen gefragmenteerde 'postmoderne' tijdperk, vol inwisselbare voorlopigheid, heeft de moderne zucht naar het 'originale' afgedaan en wordt de cultus van het 'authentieke' in ere hersteld. Wat in de jaren zeventig van de twintigste eeuw als een eenmalig experiment begon, groeide in geen tijd uit tot een ware hausse. Eigentijdse niet-westerse kunst hoorde niet langer thuis in etnografische musea, wel in de nagenoeg uitgebluste artistieke wereldcentra! Een trend die ná *Magiciens de la Terre* - de ophefmakende Parijse expositie die in 1989 plaatsvond - blijkbaar niet meer is te stuiten. Als tot voor kort vooral de verentooi van Amazone-indianen en de *abo-art* uit Australië ons konden bekoren, genieten vandaag de tapijten van Berber-vrouwen of Siberische steppenomaden, boeddhistische zandtekeningen van Tibetaanse monniken en de volkse schilderkunst uit Afrikaanse *bidonvilles* of Braziliaanse *favela's* volop onze aandacht. Is het de verlokkende sirenenzang van de tijdgeest die roept? Of biedt de verloren gewaande 'beeldspraak' uit het verste verleden ons een zoveelste, heilzame draad van Ariadne?

2. De mythen herzien

“Hiertoe hebben de genadige engelen vaak figuren, tekens, vormen en klanken bedacht en aan ons, stervelingen, voorgelegd, die zowel onbekend als verbijsterend zijn, die niets betekenen volgens het gewone taalgebruik, maar door de hoogste verwondering van ons verstand leiden tot een voortdurend onderzoek van en vervolgens tot eerbied en liefde voor het begrijpelijke.”

Johannes Reuchlin, *De arte cabbalistica*, Hagenau, 1517, III

2.1 HERINNERING EN VERBEELDING

Mythen zijn de oudste gekende vormen van literatuur. Ze gaan terug tot een grenzeloze tijd, de zogeheten ‘voor’geschiedenis. Wie zich vandaag met de mythen ophoudt, waagt zich alvast in een labyrint van overleveringen en tegenstrijdige interpretaties. Tegelijk begint met die onschuldige persoonlijke interesse een eeuwenoude menselijke odyssee. Het is een reis door tijd en ruimte, van de geboorte van de goden tot het eerste boek, want met de uitvinding van het geschreven woord veranderde alles. Toen de mens het heelal voorgoed in schrifttekens kon vastleggen, zou hij eenzaam op aarde - ver van het bovennatuurlijke - voortleven. Sindsdien zijn wij nog altijd gedoemd om al onze goddelijke energie in kunst om te zetten...

De mythe is het verhaal over wat veraf is. Ze brengt dichterbij, maakt begrijpelijk. Komt nu de inhoud - wát verteld wordt - nabij, dan lost de mythe op en zwijgt. De enige manier om dieper door te dringen in de wereld van de mythen, is de verhalen van begin tot eind opnieuw te vertellen. Door ze te herscheppen geven we ze inderdaad een nieuwe glans. Zo krijgen de mythen weer een eigentijdse betekenis, want subtiel brengen ze de grote lijnen van onze menselijke natuur aan het licht. Al eeuwen zijn ze als havens van onze herinnering en voeden ze onze verbeelding.

De mythische blik is vloeibaar, schijnbaar ongeordend. Voor wie niet meekijkt of -denkt, lijkt het allemaal schijn. De mythische blik is in essentie associatief: het ene verhaal wekt een ander op, een herinnering haakt zich vast aan wat zich toevallig aandient, een beeld leidt tot verwondering en geeft de verbeelding vleugels. De mythen leggen niets uit of voegen niets toe, ze vragen enkel om aandacht en beleving van binnenuit. We treden in de wereld van de mythe als we een riskant gebied betreden. En de mythe is de betovering die we op dat moment in onszelf in het leven roepen. Meer dan een geloof is de mythe een magische keten die ons boeit, een gewaad dat de ziel om zich heenslaat.

In die geesteshouding zit de wortel van elke religieuze en esthetische ervaring. Het woord ‘religie’ heeft als Latijnse oorsprong de werkwoorden *religare* en ook *religere*, die respectievelijk ‘verbinden’ en ‘opnieuw verzamelen, herlezen’ betekenen. Al van oudsher tracht de mens verbanden te leggen tussen hier en ginds, toen en straks, boven en beneden, zichzelf en de ander... Of nog anders: we zijn van nature genoodzaakt om de eindjes aan elkaar te knopen, willen we de staprichting - de zin - niet

‘De mythen leggen niets uit of voegen niets toe, ze vragen enkel om aandacht en beleving van binnenuit. [...] In die geesteshouding zit de wortel van elke religieuze en esthetische ervaring.’

kwijtraken. Geen overvloedige luxe voor wie als nomade voortdurend op pad is. En zo baant de mens zich al een mensheid lang een weg, een waarheid, een leven...

Alles herhaalt zich, alles komt terug, maar altijd met een kleine wijziging in de betekenis. Daarom ook is de mythe altijd weer opnieuw hetzelfde, anders. En pas als we een onverwachte samenhang tussen onvergelykbare grootheden ontdekken, kunnen we zeggen dat we de toegang tot de mythe hebben gevonden. En hier geldt sinds mensenheugenis nog onverminderd de regel: wie weet, spreekt in beelden, wie wijs is, zwijgt.

2.2 GETUIGEN MET, GETUIGEN IN BEELDEN

Leven is bewegen, al moet het vorm krijgen om te blijven voortbestaan. Bewustzijn is ons vermogen om het wankele evenwicht tussen stilstaan en verandering te vatten. Al naargelang van het mens- en wereldbeeld verschillen de wijzen waarop we ons leven en het besef ervan vormgeven. Ooit waren de leef- en de denkwijze van de mens elkaars spiegelbeeld. Zo waren onze voorouders gelovig en leefden ze daar ook naar, net zoals de eerste mens het ritme en de 'ziel' van de natuur volgde. Wij leven vandaag vele levens en denken er het onze van. In het beste geval zijn we nog in staat om af en toe tijd en ruimte te maken voor wat we met ons verstand en ons hart niet kunnen vatten. Beeldende kunst, muziek, dans en theater, maar ook een wandeling in bos of aan zee, een boek, een gedicht of een vertelling kunnen voor ons ervaringen oproepen die de archaische mens als religieus zou aanmerken: ze beroeren en ontroeren als een mozaïek van onvoorspelbare waarnemingen en indrukken die ons leven 'kleuren'.

Als we over dit soort levenwekkende ervaringen iets willen zeggen, moeten we ons meestal met beeldspraak behelpen. Maar als de *logos* - de getemde rede - verschijnt, verzinkt de unieke waarde van het grenzeloze, gesproken beeld in het niet: de opeenhoping van brokstukken en toevaligheden, inherent aan elke ervaring, de dwangmatigheid waarmee elk detail zich aandient en wordt hernomen, wil het worden opgemerkt... Net als het cijfermatige getal doorklieven het schrift en de rede in een mum van tijd wat verhalenvertellers, beeldende kunstenaars en muzikanten in vroeger tijden eeuwen en gewoonlijk eindeloze, duistere nachten lang herhaalden en herkauwden. Maar hun verhalen, hun beelden, hun klanken... brachten wel weergaloze verrukking.

Wat we gemeenzaam nog altijd 'kunst' of 'artistieke expressie' noemen, komt voort uit de typisch menselijke behoefte én het menselijke vermogen om het onbegrijpelijke - wat we niet zomaar met het verstand maar evenmin met de zintuigen kunnen vatten - toch grijpbaar, begrijpelijk, bevattelijk te maken. Beelden tonen dus wat we niet zomaar kunnen zeggen of uitleggen. En al blijft het mysterie onopgelost, wie zich creatief uit, gaat bewust met het raadsel om. En ook dát is uniek menselijk. Met andere woorden: beelden zijn bemiddelaars tussen de wereld van het gewone, het banale, dat wat gegeven is, én het bijzondere, het 'buiten'gewone, dat wat we vroeger wel eens goddelijk noemden. Beelden geven vorm aan een niet, aan een nooit te vatten inhoud.

Wat levert dit op? Op het eerste gezicht niets, want aan het eind begrijpen we waarschijnlijk niets méér. Het enige verschil is dat we door religie en kunst leren leven met wat ons verstand zoal te boven gaat. En wie eerlijk is, moet wel toegeven: dát maakt een heel verschil! Beheerst het onbeheersbare benaderen is nog wat anders dan zomaar, onbeheerst handelen. Authenticiteit en geloof liggen aan de basis van zo'n houding. Zo'n band wordt geschraagd door een diepe zielsverwantschap.

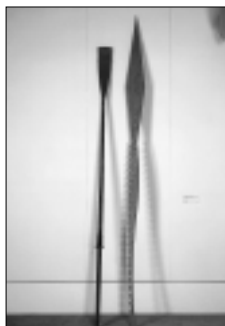
Tot slot

'Inzien' is een bijzondere vorm van kijken: méér zien dan dat wat iedereen sowieso al waarneemt. En wie in beelden spreekt, richt zich vooral op de stilte vóór of áchter het beeld. Want enkel dan spreken de beelden voor zich. Maar waar eindigt de stilte, waar begint het zwijgen?

Kunst is weten én aanvoelen tegelijk, een gelijktijdigheid die veelal ontbreekt in mensen. Kunst is marginaal, ze gebeurt in de marge, in een mythische zone, achter de coulissen. Het artistieke vraagt een hongerig, dus gulzig oog. Een blik die alle indrukken tot een zinvolle ervaring smeedt. Kijken is zoiets als één worden, copuleren met je ogen open... Tot je, heel even, balanceert in een volmaakt evenwicht: in het geziene beeld, de begrepen vorm, worden kunstenaar én toeschouwer één moment een en hetzelfde genie dat improviseert...

'Wie in beelden spreekt, richt zich vooral op de stilte vóór of áchter het beeld. Want enkel dan spreken de beelden voor zich.'

De illustraties, verhalen en evocaties die volgen, suggereren welke bronnen er kunnen zijn om meer te zien, woordenloos of juist met de kracht van taal. Het zijn voorbeelden, geen interpretatiedictaten. Ze doen een beroep op de mythe, ze verbinden het eigentijdse 'nu' - de kunstwerken - met de oude, tijdloze verhalen. Zo komen herinnering en verbeelding weer even samen.



Guy Rombouts
& Monika Droste,
Row, 1990,
hout en metaal
Foto Speltdoorn en zoon

Hoe het allemaal begon? Dat is moeilijk te zeggen, laat staan uit te leggen. Als het al ooit begon... In het begin was er niets, zelfs geen tijd: er was enkel een beginsel. Een klank, een afspraak, een ontmoeting, een knoop, een toevallig moment in de eeuwigheid. Taal, het verbeelde woord, een verhaal begon. En van dan af was er tijd: een 'nu' als keerpunt tussen toen en later. De eindeloze ketting, de keten, het geboeid-zijn begon... Of zoals de Australische aboriginals verhalen:

In het Begin was de Aarde een kale, vormloze vlakte, gescheiden van de lucht en van de grijze zoute zee. Er was geen Zon, geen Maan en geen Sterren... Op de ochtend van de Eerste Dag voelde de Zon de drang om geboren te worden. (Die avond zouden de Sterren en de Maan volgen.) De Zon barstte door het aardoppervlak, overspoelde het land met gouden licht en verwarmde de holten waaronder de Voorouders lagen te slapen... De warmte van de Zon drukte op hun sluimerende oogleden. Hun lichamen begonnen te groeien. De Slangenman voelde slangen uit zijn navel kronkelen, de Kakatoeman veren. De Wilgenhoutrupsman voelde gewriemel, de Honingmier gekriebel, de Kamperfoelie voelde zijn bladeren en bloemen ontluiken. Onder de oksels van de Buideldasman spartelden jongen. Elk 'levend ding', elk met een eigen geboorteplaats, kroop omhoog naar het daglicht... De ogen van de Ouden braken open. Ze zagen hun kinderen spelen in de Zon. De modder viel van hun dijen, als de moederkoek van een baby. Toen opende elke Voorouder zijn mond en riep: 'Ik ben!' 'Ik ben Slang... Kakatoe... Kamperfoelie... Buideldas...' En dit eerste 'Ik ben!', deze oerdaad van naamgeving, werd vanaf dat moment tot in de eeuwigheid beschouwd als het meest geheime en heilige couplet van het Lied van de Voorouder... De oergeesten zongen zich een weg door de wereld. Ze zongen de rivieren en gebergten, de zoutpannen en zandduinen. Ze joegen, aten, bedreven de liefde, dansten en trokken rond. In hun voetstappen lieten ze een spoor van muziek achter. Zo werd de hele wereld met een web van gezang omgeven. Toen de Aarde tenslotte was volzongen, voelden de Ouden zich moe. Opnieuw voelden ze de starre onbeweeglijkheid der Eeuwen. Sommigen zonken in de grond waar ze stonden. Anderen kropen in grotten. Weer anderen sleepten zich naar de waterpoelen waaruit ze waren geboren. Allemaal gingen ze 'terug naar binnen'.

(Tekst geïnspireerd door Bruce Chatwin)



Jan Cox, *Het gevecht om het lichaam van Patroklos*, 1975, acryl- en olieverf op doek

Hoeveel kun je zien en toch niet begrijpen? Al eeuwenlang wordt er over Homerus en de *Ilias* gesproken, alsof die moeten worden teruggevonden, gewekt uit de slaap. Zo is het ook met de mythen. In werkelijkheid wachten die verhalen er nog steeds op om ons opnieuw te wekken, gezien te worden, als een boom die voor onze ogen weer openbloeit.

Soms kunnen woorden of beelden in hun concreetheid de tijd heel even bezweren. Want ze brengen al wie kijkt of luistert in vervoering. Kan een schilderij of een vertelling zich in een sjamanistische séance vermommen? Is de kunstenaar de erfgenaam van ons oudste, diepmenselijke bewustzijn?

Een associatieve evocatie:

Het zijn nomaden. In de zomer volgen ze de rendierkuddes naar de grazige hellingen van de bergen, in de winter zoeken ze met hun hebben en houden beschutting in de dalen. Een hele gemeenschap van zo'n zestigtal mannen, vrouwen, kinderen, die hun tenten - een soort tipi's - afbreken en weer opbouwen op nieuwe graasweiden. Voorts leven ze van de jacht op pelsdieren en de visvangst. Wat meer zuidwaarts leven de veetelers in ruimere, bolvormige joerts die met vilten lappen worden bedekt. Ook deze ruiters te paard trekken het hele jaar rond met al hun huisraad, op zoek naar geschikte weidegronden voor hun geiten, schapen, jaks en kamelen.

Het is nacht, ergens tussen toendra en taiga. De tenten tekenen zich af als zwarte kegels tegen de hemel. De uiteinden van de tentstokken steken door de rookgaten als boonstaken. Op één na zijn ze allemaal in duister gehuld. Die ene verlichte tipi is veel groter dan alle andere; de aaneenge-naaide huiden zijn versierd met symbolen. Doordat er binnen een haardvuur brandt, glanst hij als een lantaarn.

Van verschillende kanten trekken er - als mieren naar een pot honing - mannen, vrouwen, kinderen op af; zelfs baby's die als bundels op de rug van hun moeder worden gedragen. Afgezien van het gebabbel van de allerkleinsten, lopen ze zwijgend verder, alsof het een te ernstige gelegenheid is voor ijl gebazel.

Etnisch gezien zijn de Nentsen Mongolen. Op het schiereiland Jamal, in het arctische deel van Siberië, leven er nog zo'n 8200. Dit steppevolk, waarvan de afstammelingen heel Zuidoost-Siberië en Mongolië bewonen, leeft in hoofdzaak van de rendierjacht en de veeteelt. Ze drongen door tot diep in Centraal-Azië en Tibet, trokken naar Korea, Japan en Groenland, en lieten hun sporen na bij de Eskimo's en de precolumbiense Indianen in Amerika.

Achter elkaar glippen kleine familiegroepjes de tent binnen. De wanden zijn aan de binnenkant met hetzelfde soort afbeeldingen versierd als vanbuiten. Het flikkerende haardvuur, in een smeedijzeren bekken op drie poten, wekt ze tot leven. Ergens vandaan klinkt klagende fluitmuziek. Elke groep wordt een plaats toegewezen op de banken, die gerangschikt zijn in de vorm van een hoefijzer. Er zijn een gangpad en een ruimte rond de haard vrijgelaten. Beide zijn schoongeveegd en aangeharkt.

Het enige voorwerp in de open ruimte is een ovale, platte drum met een van huid gemaakt trommelvel. Ook die is met figuren versierd. Hij rust tegen een boomstam waar de bast is van afgehaald en waarvan de top door een rookgat steekt. Zij die hier bij elkaar komen, weten met hoeveel zorg die oeroude boom is uitgekozen. Alleen hij is, te midden van alle bomen van het woud, een scheut van de Grote Boom die in het centrum van de aarde staat. De Levensboom.

Als het vuur tekenen vertoont te doven, wordt er meer hout op gelegd. Op andere momenten werpt een helper uit een leren zak aan zijn heup wat poeder op het vuur; dan vlamt het blauw, groen en rood op. Of de rook vult de warme, naar mensen ruikende ruimte en vormt een wolk boven de hoofden van de aanwezigen. Voor hij uit de kegelvormige ruimte via het tochtgat tracht te ontsnappen, verspreidt de wolk een aangename geur. Hij werkt bedwelmend.

Van tijd tot tijd kijken de helpers voorzichtig rond om te zien of iedereen er is. Zelfs als ze ervan overtuigd zijn dat dat het geval is, gebeurt er zó lang niets, dat de kinderen rusteloos worden. Het geroezemoes wordt luid, sterft dan plotseling uit. De spanning stijgt...

De tent gaat open. Op de drempel staat een uitzonderlijke, gemaskerde figuur, die een tot de enkels reikend kleed draagt en een hoofdtooi die onder meer bestaat uit een stel hoorns en de vleugels en de kop van een vogel. Hij heeft een staf in de hand. Die is versierd met afhangende linten en veelkleurige touwen. Het is de sjamaan van de stam.

Zoals het een goed acteur betaamt, blijft hij enkele ogenblikken doodstil staan. Alsof hij vastbesloten is een indrukwekkende entree te maken...

Dan, zich niet bewust van de angstige kinderen, schrijdt hij het gangpad af. De beenderen en glinsterende metalen voorwerpen die aan zijn uitrusting zijn genaaid, klingelen en rinkelen. Hij zwaait krachtig met zijn staf, zodat koorden en linten heen en weer vliegen. Als hij voorbijgaat, fladderen nog meer gekleurde linten, die aan zijn kraag en van onderen tot boven aan zijn kleed zitten, achter hem aan. De vogelveren op zijn hoofd wapperen op en neer.

De verklede man begeeft zich naar de schoongemaakte, vrije ruimte voor het vuur, pakt de imposante staf stevig in beide handen en stampt hem in de grond. Dan pakt hij de drum, en terwijl hij die aanvankelijk bijna alleen maar zacht fluisterend lijkt te strelen, is het alsof hij een ritme zoekt om de klaaglijke melodie van de fluitspeler te begeleiden.

Minuten glijden voorbij. Heel langzaam nemen tempo en kracht van de drum toe. Haast onmerkbaar worden de rollen van fluit en drum omgekeerd. Nu is het de fluitspeler die de begeleiding verzorgt voor het complexe patroon van het ritme van de drummer; dan weer geeft de sjamaan de toon aan.

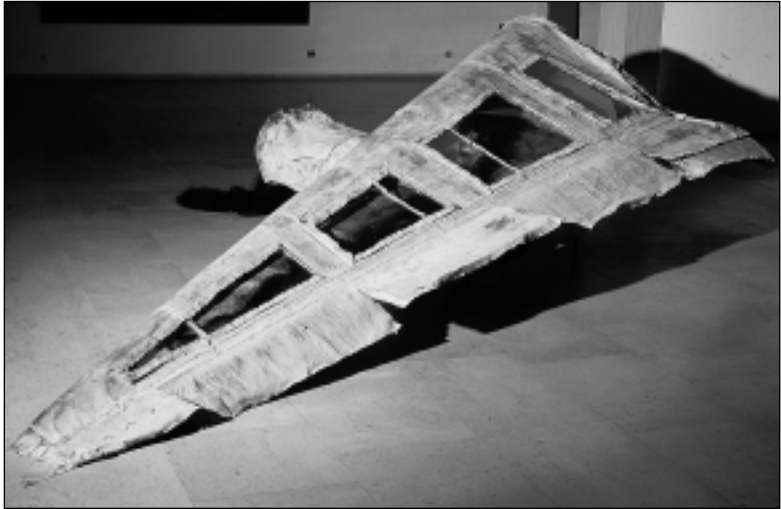
Het fluisterend van de sjamaan is veranderd in een lied, een geesten verlokkende roep. Hoewel hij dit speciaal voor de gelegenheid improviseert, zijn melodie en refrein aan de aanwezigen bekend. Ze zijn er zich van bewust dat ze hier niet zijn als passieve toeschouwers maar als deelnemers aan een spirituele onderneming. Waar mogelijk, als in een refrein, neurïen ze of zingen de woorden mee.

Het lied lijkt eindeloos, en de zanger lijkt er volkomen in op te gaan, evenals in het ritme van zijn eigen drum. Hij begint langzaam, schuifelend te dansen. Klappend en met de voeten de maat stampend, moedigt zijn gehoor hem aan. Het tempo van de drum en de dans wordt steeds sneller. Het lijkt alsof de drum tot leven is gekomen, een kracht op zichzelf waarvan de sjamaan nu de slaaf is. Al vlug beweegt hij zich met een dergelijke snelheid, wervelend, ronddraaiend en springend, dat het lijkt alsof hij één geheel vormt met het vuur, het metaal en de benen versierselen van zijn schitterende kostuum, terwijl de linten op zijn rug slingeren.

Korte pauzes maken dat de toeschouwers een anticlimax verwachten. Maar op hetzelfde moment is hij alweer opnieuw begonnen, en werpt zich met nog meer overgave in het lied, de dans en het drummen. Steeds weer die onderbreking, het inhouden van de adem door de toeschouwers... En steeds weer gooit hij zichzelf terug in de dans... in volle overgave.

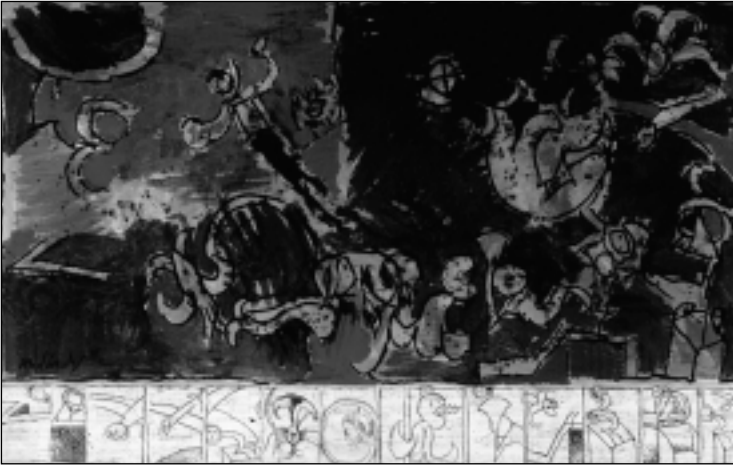
En dan, ten slotte, valt hij op de knieën. De drum glijdt uit zijn handen, en wordt, rollend als een hoepel, door zijn helpers opgevangen. De sjamaan zelf ligt languit voorover op de grond. Een lichaam, niets méér dan een lichaam, want zijn ziel heeft zijn lichamelijke huis verlaten. Zijn ziel beklimt de stam van de Levensboom. Hij wordt één met de opstijgende rook, zijn weg zoekend door het rookgat, reizend, ademloos reizend naar de wereld van de geesten...

(Tekst geïnspireerd door Ward Rutherford)



Anselm Kiefer, *Berenice*, 1989, lood, hout, glas, menselijk haar en tekening

De herinnering, in al haar uitingsvormen, is een mateloze bron van creativiteit, zelfs als ze voortspuit uit de fantasie. Neem nu Berenice, die in 246 voor onze tijdrekening huwde met de Egyptische vorst Ptolemaeus III. Als dank voor de behouden terugkeer van haar man na een expeditie draagt ze in de tempel een haarlok op. De volgende ochtend blijkt die verdwenen. Een Alexandrijns astronoom ontdekte de lok aan de hemel, als sterrenbeeld. In 1670 is ze eventjes de heldin van Corneille en Racine. In het museum ligt ze neergestort, ding geworden, haar rusteloze ziel opgesloten in de afgerukte vleugel van de 'engel van de geschiedenis'. Over de aarde verspreidt ze de zwarte vloed van haar astrale lokken... Is het beeld de plaats waar de afwezigheid heerst?



Pierre Alechinsky, *Soms is het omgekeerd*, 1970, acrylverf op papier, gekleefd op doek

Wat hier in een oogopslag gebeurt, licht de mythograaf Roberto Calasso schitterend toe: *'De oorsprong van het beeld is de voorstelling in onze gedachten. Dat grillige, ongrijpbare schepsel weerspiegelt de wereld en onderwerpt die tegelijk aan waanzinnige combinaties, verminkt alle vormen in een onafzienbare reeks vermenigvuldigingen. Het brengt een vreemd effect teweeg: afkeer van wat te zien is van het onzichtbare. Het vertoont alle kenmerken van willekeur, van een duistere herkomst, de chaos, waaruit misschien de wereld ooit is ontstaan. Maar ditmaal is de chaos het enorme, schemerige doek achter onze ogen, waarop het licht verflauwt en uiteenvalt. Het maken van voorstellingen herhaalt zich op ieder moment in ieder individu. En er zijn nog meer vreemde eigenschappen. Als het beeld bezit neemt van onze geest, verbindingen aangaat met andere verwante of vijandige voorstellingen, neemt het stukje bij beetje de ruimte in onze geest in beslag door een steeds fijner vertakt netwerk. Wat zich aandienende als het wonder van het verschijnen, los van alles, verbindt zich nu van beeld tot beeld met alles.*

Aan de ene kant wekt de voorstelling in onze geest verbazing om de uiterlijke vorm, om het op zichzelf staande, soevereine bestaan ervan. Aan de andere kant verbazing om de aaneenschakeling van verbintensissen in de geest, een weergave van de noodzakelijke samenhang van de materie. Het is niet eenvoudig beide tegenpolen te zien in alle schakeringen van het beeld; het is onverdraaglijk ze tegelijkertijd te aanschouwen.' (uit: Roberto Calasso, *De bruiloft van Cadmus en Harmonia*, 1988)

Kunsteducatie en de accentverschuiving naar het beeld

Michael J. Parsons

Welke richting gaat de kunsteducatie mijns inziens momenteel uit en welke richting zou ze moeten uitgaan? Deze vragen vormen het onderwerp van mijn bijdrage. Ik zal mijn benadering illustreren met enkele voorbeelden van het werk dat wij aan de Ohio State University verrichten, voornamelijk met staatsscholen. Verder wil ik ook trachten aan te geven wat dit alles zou kunnen betekenen voor de museumeducatie.

1. Van esthetische voorwerpen naar betekenisvolle beelden

De voornaamste trends op het vlak van de kunsteducatie zijn volgens mij genoegzaam bekend, hoewel theoretisch onvoldoende onderbouwd. Nog maar vijf jaar geleden zou ik een bespreking als deze begonnen zijn met een citaat van Arthur Danto, de Amerikaanse filosoof van de popart en van *End of Art*. Zijn stelling kwam erop neer dat een object pas een kunstwerk is als het binnen een theoretisch kader wordt begrepen; hij verwees daarbij naar voorbeelden zoals *Black Square* van Malevich of *Brillo Box* van Warhol. Hiermee verwoordde hij volgens mij de essentie van de verandering van modernisme naar postmodernisme, naar wat ik het ‘hedendaagse’ verkies te noemen. Deze verandering zou ik als volgt samenvatten:

MODERNISME	POSTMODERNISME
1. KUNSTWERKEN ALS ESTHETISCHE OBJECTEN	1. KUNSTWERKEN ALS BETEKENISVOLLE BEELDEN
2. KLEMTOON OP PERCEPTIE	2. KLEMTOON OP INTERPRETATIE
3. WAARDE IS UNIVERSEEL	3. WAARDE IS GERELATEERD AAN THEMA'S

Het belangrijkste punt in deze tabel is dat we kunstwerken nu meer als betekenisvolle beelden benaderen dan als esthetische objecten, als dragers van betekenis, veeleer dan van louter esthetische kwaliteiten. Misschien zou men het ook zo kunnen zeggen: binnen specifieke contexten ervaren we esthetische kwaliteiten nu als betekenisvol.

Hiermee verbonden, vatten we de respons op kunstwerken nu op als interpretatief: kunstwerken moeten niet alleen waargenomen maar ook begrepen worden. Zij dragen een betekenis in zich die natuurlijke objecten ontberen; kunstwerken zijn nu eenmaal vervuld van gevoelens,

attitudes, verwachtingen, elementen van menselijke identiteit. Bovendien is interpreteren iets dat de toeschouwer op een actieve manier doet, en tenminste een deel van de betekenis is afhankelijk van zijn eigen achtergrond en van de context waarin hij kijkt. Deze achtergrond en context zijn in grote mate sociaal of cultureel van aard, en niet louter individueel. Dit komt overeen met ontwikkelingen in de onderwijspsychologie en wordt, als het over onderwijzen en leren gaat, meestal onder de noemer 'sociaal constructivisme' geplaatst.

'Betekenissen bestaan alleen binnen contexten en veranderen ook als de context voldoende wijzigt.'

Deze toenemende klemtoon op betekenissen in de kunst impliceert ook het groeiend belang van contexten. Betekenissen bestaan immers alleen binnen contexten en veranderen ook als de context voldoende wijzigt. Twee grote soorten van contexten zijn hier aan de orde: de context waarbinnen het kunstwerk gecreëerd is en die waarin het ontvangen wordt. Beide zijn belangrijk. Deze visie is enigszins in tegenspraak met de modernistische zienswijze dat kunstwerken universeel, tijdloos en onafhankelijk van context zijn. Vandaar het derde punt in de tabel: kunst gaat steeds meer over thema's - historische of hedendaagse - veeleer dan over universele waarden.

Volgens mij had Arthur Danto in dit alles gelijk, maar was hij te beperkt in zijn inschatting van de contexten die belangrijk zijn voor het interpreteren van kunstwerken. Hij dacht aan de context van de kunstgeschiedenis en van de theorieën ontsproten uit die kunstgeschiedenis: het soort theorieën dat meestal gebruikt werd om Malevich of Warhol uit te leggen. Nu lijkt dit te restrictief. We moeten het werk van bijvoorbeeld Sandy Skoglund - *Nuclear cats*, *Revenge of the goldfish* - inderdaad interpreteren, maar veel kunstgeschiedenis hebben we daarvoor niet nodig. We hebben nood aan contexten die ook sociaal, cultureel en soms politiek van aard zijn. Aan het eind van mijn bijdrage ga ik in dat verband dieper in op deze beelden.

2. Woord en beeld: onafhankelijk van elkaar of interactief? Gevolgen voor de kunsteducatie

Deze veranderingen in de kunstwereld doen zich uiteraard allemaal voor binnen de context van bredere sociale veranderingen. Eén daarvan is de toenemende overheersing van visueel beeldwerk in onze communicatiemedia. We zijn ons hiervan allen bewust en ik hoef u vast niet te wijzen op de toenemende verzadiging van onze maatschappij op het vlak van visuele beelden en de groeiende macht van deze beelden in velerlei opzichten. Visuele beelden zijn alomtegenwoordig in onze kranten, reclameboodschappen, tv-programma's, films en op het internet.

In verband met deze ontwikkeling zou ik W.J.T. Mitchell willen citeren. Wat onze toenemende 'visuele cultuur' betreft, stelt hij in zijn *Picture Theory* dat er recent een accentverschuiving naar het beeld heeft plaatsgevonden. Met de term 'picturale wending' (*pictorial turn*) verwijst Mitchell naar het toenemende belang van visuele beelden in al onze communicatievormen en naar de wijdverspreide angst voor deze ontwikkeling. Hij zegt:

"Als we ons afvragen waarom er zich nu een ommezwaai naar het beeld lijkt voor te doen in wat vaak als een 'postmodern' tijdperk wordt omschreven, stoten we op een paradox. Enerzijds lijkt het zonneklaar dat het tijdperk van video en cybertechnologie - de eeuw van de elektronische reproductie - nieuwe vormen van visuele simulatie en illusionisme heeft voortgebracht met een nooit geziene macht. Anderzijds is de angst voor het beeld, de vrees dat de 'kracht van beelden' uiteindelijk zelfs hun scheppers en manipulators kan vernietigen, zo oud als het maken van beelden zelf. Idolatrie, iconoclasmie, iconofilie en fetisjisme zijn geen exclusief 'postmoderne' fenomenen. Kenmerkend voor ons tijdsgewricht is precies deze paradox. De illusie van een 'picturale wending', van een volledig door beelden overheerste cultuur, is nu een reële technische mogelijkheid op wereldschaal geworden." (Op.cit. p. 15)

'Met de term *pictorial turn* verwijst Mitchell naar het toenemende belang van visuele beelden in al onze communicatievormen en naar de wijdverspreide angst voor deze ontwikkeling.'

Eén gevolg hiervan is dat de kunsteducatie zichzelf meer in termen van visuele cultuur begint te definiëren dan in termen van wat 'kunst' genoemd placht te worden. Er gingen al heel wat stemmen op in die richting, zowel in scholen als in musea. Uiteraard is er op dat gebied al een lange weg afgelegd. In mijn geboortestad hadden we onlangs museale tentoonstellingen rond motorfietsen, keukenstoelen en vrouwenkleding. Ik heb de indruk dat het onmogelijk is om aan die druk te weerstaan. We kunnen de studie van de kunst niet beperken tot de grenzen van de kunstwereld. Ik wil hier niet de argumenten herhalen pro oriëntering van kunsteducatie - met inbegrip van museumeducatie - naar de studie van visuele cultuur. In plaats daarvan wil ik het hebben over de onderdelen van de visuele cultuur die we zouden moeten bestuderen en over de manier waarop. Het lijkt me immers vanzelfsprekend dat we keuzes moeten maken. De kunsteducatie kan niet gewoon omgevormd worden tot de studie van visuele culturen. Dat onderwerp is te ruim en niet alles is vanuit educatief oogpunt belangrijk.

‘De ‘linguïstische wending’ is een term die verwijst naar de overweldigend belangrijke plaats van taal binnen het gedachtegoed van de twintigste eeuw.’

Eerst echter een woordje over het verband tussen beelden en taal. Mitchell plaatst de term ‘picturale wending’ tegenover de ‘linguïstische wending’ die, naar algemeen wordt aanvaard, tijdens de tweede helft van de twintigste eeuw werd genomen. De term *linguistic turn* werd geïntroduceerd door Richard Rorty, in zijn *Philosophy and the Mirror of Nature*. Deze term slaat op het grote belang van taal voor het begrijpen van onszelf in een tijd waarin, volgens vele filosofen, de interpretatie van woorden de ervaring van dingen verving in het debat over hoe en wat we kunnen weten. Vele laat-twintigste-eeuwse filosofen beschouwden al onze kennis en onze geest als zijnde hoofdzakelijk door taal gestructureerd. Zelfs het onbewuste werd geacht door taal te zijn gestructureerd. De semiotiek, de studie van de tekens, werd een centrale bekommernis en werd meestal opgebouwd volgens het model van taal, alsof het meest elementaire soort teken noodzakelijkerwijs linguïstisch is. Het werd gemeengoed om over allerlei dingen te praten via de metafoor van teksten, alsof ze begrepen moesten worden volgens het model van het geschrevene. ‘Teksten’ omschreven onze geschiedenissen, onze huidige ervaring, soms de natuurlijke wereld en in ieder geval kunstwerken. We hebben het vaak over het ‘lezen’ van kunstwerken. Kortom, de ‘linguïstische wending’ is een term die verwijst naar de overweldigend belangrijke plaats van taal binnen het gedachtegoed van de twintigste eeuw.

Er kwam natuurlijk reactie op de overheersing van taal: een sterkere neiging om het visuele volkomen te onderscheiden van verbale talen, als anders dan taal te beschouwen, onaangetast door verbale betekenissen. Mitchell beschrijft het modernisme inderdaad als het resultaat van het verlangen om de visuele kunsten te behandelen als onafhankelijk van taal, met een eigen bestaan op een niet door woorden gevormd terrein, onaangetast door taalkundige categorieën. Er werd aangevoerd dat de visuele kunsten een denkwijze opleverden die sterk verschilde van, en in vele opzichten ook zuiverder was dan de denkwijze die door woorden tot stand komt. Het streven naar de zuiverheid van isolement bereikte ook andere media of denkwijzen, zoals muziek. Zij konden elk op zich beschouwd worden als onafhankelijke ideeëndragers, als autonome domeinen waarop betekenissen geënt kunnen worden, en als optimaal functionerend wanneer ze zo zuiver mogelijk worden gehouden en zo ver mogelijk van elkaar verwijderd blijven. Dit modernistische streven kwam in kunstmusea voorname-lijk tot uiting in het ontzag voor het voorwerp zelf en de weerzin om er andere woorden aan toe te voegen dan de naam van de artiest en de datum. Het verlangen van het visuele om onafhankelijk te zijn van taal kwam op vele manieren tot uiting in het onderwijs. Wij hadden het vaak over het aanleren van ‘visueel denken’. Arnheim moedigde ons aan om te spreken over het visueel oplossen van problemen. Goodman analyseerde verschillende media als verschillende symbolsystemen die elk hun eigen termen en organisatie hadden en daarom onderling onafhankelijk waren. Gardner lanceerde het idee van verschillende intelligentievormen die onderling onafhankelijk zijn en elk afzonderlijk gecultiveerd dienden te worden. Nu lijkt dat allemaal een nooit waargemaakte en haast irrelevante ambitie te zijn geweest.

De basis van Mitchells zienswijze - die ik deel - is dat taal en visuele beelden, woorden en afbeeldingen en ongetwijfeld ook andere denkwijzen, fundamenteel voortdurend met elkaar in interactie zijn. Het is waar dat ze in variërende mate van onafhankelijkheid kunnen functioneren en dat die onafhankelijkheid doelbewust uitgebreid kan worden. Ze doen niet altijd dezelfde dingen en wanneer dat wel het geval is, doen ze dat niet op dezelfde manier. Maar uiteindelijk zijn ze met elkaar verbonden omdat ze deel uitmaken van één begrijpen. Ze zijn noodzakelijkerwijs door elkaar beïnvloed en verkeren in constante wederzijdse uitwisseling. Hun onderlinge relatie is noodzakelijk, maar verloopt niet altijd harmonieus. Soms is ze een bron van conflicten. Woorden en afbeeldingen, zegt Mitchell, hebben gedurende onze hele Westerse geschiedenis herhaaldelijk gestreden om de sociale en intellectuele dominantie; op andere momenten hebben ze getracht op voet van gelijkheid samen te werken. Hij verwijst naar de verschillende periodes van religieuze beeldenstormen als voorbeelden van het eerste, en naar het werk van kunstenaars als William Blake als voorbeeld van het tweede.

We moeten dus niet langer denken dat woorden en beelden zuiver en onderling onafhankelijk zijn, noch dat ze hun eigen aard van denken ondersteunen. Dit komt niet overeen met de realiteit van onze visuele cultuur. Als we naar kranten, tv of het internet kijken, zien we haast overal beelden, maar bijna altijd in het gezelschap van woorden. Hoe beelden en woorden precies samen functioneren - of zij elkaar aanvullen dan wel bekritisieren, of ze samen één boodschap brengen dan wel voorkeuren suggereren - moet geval per geval bekeken worden. Altijd werken ze echter samen: het kan niet anders, ongeacht of ze dat in harmonie doen of in onderlinge spanning. Stellen dat we ons concentreren op visuele cultuur, wil niet zeggen dat we beelden isoleren.

Ik ben van mening dat de aanvaarding van dit feit bevrijdend werkt voor de 'educatoren' in scholen of musea, die opgroeiden met de idee dat woorden te wantrouwen waren, of ten minste geminimaliseerd moesten worden. Als we woorden gebruiken, hoeven we niet te vrezen dat we er te veel gebruiken en zo de aandacht van het voorwerp afleiden, of dat we het object omgeven met een vreemdsoortige set van categorieën. Wat we ons moeten afvragen, is welke combinaties van beeld en taal we in specifieke gevallen voor educatiedoeleinden zouden moeten gebruiken. Dat is de vraag die ik kort wil behandelen.

3. Kunst als noodzakelijk paradigma in een democratie

Bij kunsteducatie - in musea of op school - moeten we keuzes maken: op welke beelden zullen we onze aandacht concentreren en hoe zullen we die bestuderen? Ik stel voor dat we ons concentreren op de beelden die een rol spelen bij de identiteitsvorming van diegenen op wie de educatie gericht is (identiteitsvorming is voor een groot stuk wat we zelfexpressie plachten te noemen). De visuele kunsten hebben altijd een belangrijke rol gespeeld in de identiteitsvorming en dat is de reden waarom ze belangrijk zijn. Altijd al hebben ze onze identiteit vormgegeven, gehuldigd en bekritiseerd, zowel op gemeenschapsvlak als op individueel niveau. Op het gemeenschapsniveau hebben ze onze helden gevormd, onze culturen gehuldigd en onze maatschappelijke orde bekritiseerd. Op het persoonlijke vlak hebben ze onze emoties uitgedrukt, onze waarden onder woorden gebracht, ons tot zelfkennis aangezet en ons begrip voor anderen gevoed. Dit zijn vitale functies en ze worden nu uitgeoefend in de vruchtbare, aanzwellende zee van beelden en teksten die we 'visuele cultuur' noemen. Als studiedomein zouden we die delen van de zee moeten kiezen die de identiteit het sterkst beïnvloeden. Op die manier kunnen we de tradities van de kunsteducatie behouden, terwijl we toch de hedendaagse visuele cultuur aanpakken.

Als we moeten helpen bij het vormen van identiteiten, moeten we ons afvragen welke identiteiten we moeten cultiveren. We kunnen niet zomaar om het even wat aanmoedigen dat op ons afkomt. Ik denk dat onze antwoorden over het algemeen niet zo sterk uiteenlopen. We willen democratische identiteiten helpen opbouwen die in de eenentwintigste eeuw kunnen functioneren. Dit betekent bijvoorbeeld dat studenten zich bewust moeten zijn van beelden, van hoe ze opgebouwd zijn en hoe ze werken; bewust zijn van de verschillende media; bewust van bijvoorbeeld de relaties tussen kunstenaars en kijkers, en vooral tussen reclamemensen en consumenten. Ze moeten ook in staat zijn op een intelligente manier over bepaalde beelden en over de opbouw en betekenissen ervan te praten; in staat om er kritisch tegenover te staan. We willen dat studenten in staat zijn om betekenissen van visuele beelden met enige complexiteit te construeren en te deconstrueren.

'De strijd om betekenisvolle beelden te begrijpen voedt inzichten die belangrijk zijn voor iedereen die in een complexe maatschappij leeft.'

Toen ik student was, deelde ik de algemeen verspreide - maar onuitgesproken - mening dat het beste denkmodel over het algemeen te vinden was in de wetenschap: nauwkeurig, geduldig, theoretisch, respectvol tegenover feiten en toegewijd aan de objectieve waarheid. Vandaag denk ik dat het beste model voor het soort denken dat we nodig hebben, te vinden is in de kunst. De strijd om betekenisvolle beelden te begrijpen voedt inzichten die, wanneer ze op publieke thema's worden toegepast, belangrijk zijn voor iedereen die in een complexe maatschappij leeft. De belangrijkste van deze inzichten hebben te maken met de meervoudigheid van interpretaties. We moeten doen inzien dat verschillende mensen hetzelfde beeld op verschillende manieren kunnen interpreteren en dat deze verschillende interpretaties, die elk vanuit een bepaald standpunt

ontwikkeld werden, allemaal redelijk kunnen zijn. Dit leidt tot begrip voor en tolerantie tegenover de standpunten van anderen, inclusief standpunten van andere groepen en culturen. Dit is niet te verwezenlijken zonder het begrijpen van beelden en evenmin zonder een soort van zelfbewustzijn, een bewustzijn van onze eigen reacties en van de grenzen van onze eigen interpretaties. Kunst vormt - meer dan wetenschap - een manier van denken die complex, interpretatief, emotioneel volwaardig, cultureel relevant en zelfbewust is, en dit zodanig dat zij een paradigma wordt van wat we nodig hebben om in pluralistische democratieën te functioneren.

Algemene lijnen van de voorafgaande gedachtegang

- De grenzen tussen visuele kunst en visuele cultuur vervagen.
- Visuele cultuur heeft een dominante rol aangenomen in al onze communicaties.
- De modernistische tendens om de zuiverheid van het visuele medium te beklemtonen was een vergissing.
- We zouden ons moeten concentreren op die onderdelen van visuele cultuur die het meest te maken hebben met identiteitsvorming.
- We zouden de studenten moeten aanmoedigen die zich bewust zijn van de kracht van beelden en van hun eigen interpretatieve situatie en die de interpretaties van anderen kunnen begrijpen.

4. Een voorbeeld van een studiepakket: beelden van helden

Vanuit de *Ohio State University* zijn we in enkele staatscholen in Ohio betrokken geweest bij specifieke projecten in verband met studiepakketten. Ten minste twee ideeën lagen aan de basis. Het ene is ‘geïntegreerde studie-inhoud’, het andere is ‘essentiële vragen’. Ik benadruk hierbij dat deze projecten het resultaat zijn van het werk van een kleine groep van samenwerkende faculteitsleden en studenten, en niet alleen van mijn eigen werk. Mijn bedenkingen hierbij worden echter niet noodzakelijk door anderen gedeeld.

We experimenteerden met verschillende vormen van geïntegreerde of interdisciplinaire studiepakketten. De leraars van de middelbare school met wie ik het meest heb gewerkt, kozen bijvoorbeeld het thema ‘helden’ als studieonderwerp. Tijdens de lessen kunst zagen de leerlingen hoe helden (en natuurlijk ook heldinnen) voorgesteld worden in de kunst. De vraag was: ‘hoe werden helden in beelden voorgesteld?’ De leerlingen spraken over hun eigen helden, verzamelden afbeeldingen van hen en bestudeerden die. Hun helden waren vaak sportvedetten, figuren uit de populaire cultuur of mensen uit de actualiteit, zoals Lady Diana en Moeder Theresa. Enkele leerlingen noemden ook bepaalde leden van hun gezin als helden. Ze bespraken de stijlkenmerken van officiële portretten en krantenfoto’s: de centrale opstelling, het kikkerperspectief, de items die samen met de held afgebeeld zijn; dat was bijvoorbeeld het geval voor het portret van Franklin Roosevelt als president.

We keken ook naar de portretten van Warhol: *Marilyn Monroe*, *Mao*, *Elvis*. De leerlingen maakten Warhol-achtige versies van de portretten van hun eigen helden, vaak op de computer. De vraag werd: ‘wat is het verschil tussen een beroemdheid en een held?’ Deze vraag werd verder behandeld tijdens de Engelse les. De leerlingen bestudeerden de biografieën van hun eigen helden en schreven essays rond de vraag: held of gewoon beroemdheid? Voor de meesten onder hen was dit een nieuw en verhelderend onderscheid.

We bestudeerden ook Robert Rauschenbergs *Kennedy*. De bespreking ging voornamelijk over de manier waarop Rauschenberg de persoon voorstelt, samen met de gebeurtenissen en symbolen van zijn tijd. Dit deed de vraag rijzen naar de relatie van helden met de samenleving. Deze vraag werd vervolgens: ‘wat zegt de keuze van helden over de mensen die hen kiezen?’ Opnieuw behandelden de leerlingen deze vraag tijdens de Engelse les. Ondertussen bestudeerden ze tijdens de les maatschappijleer ook helden uit andere culturen. Ze stonden stil bij bepaalde religieuze leiders, krijgers, politici, heiligen en wetenschappers die in verschillende culturen en op verschillende tijdstippen tot held werden uitgeroepen, en vroegen zich af in welke zin deze helden een exponent van hun cultuur waren. De leerlingen deden ook een onderzoek bij de volwassenen uit hun leefgemeenschap om na te gaan wie hún helden waren.

Tijdens de les kunst maakten ze tot slot collageportretten van hun eigen helden, in Rauschenbergstijl, en schreven daar verklaringen bij.

De essentiële vragen als kern en bindmiddel van het studiepakket: hoe werden helden in beelden voorgesteld? Wat is het verschil tussen een beroemdheid en een held? Wat zegt de keuze van helden over de mensen die hen kiezen en over onszelf?

In die periode vond in Washington de onthulling plaats van een nieuw beeld van Roosevelt, voorgesteld in zijn rolstoel. Er kwam een intens debat op gang over de macht van de media die het beeld van de rolstoel zo lang verdrukt hadden en over onze sociale attitudes tegenover gehandicapten.

Kenmerkend voor dit studiepakket was het gebruik van wat we essentiële vragen zijn gaan noemen. Essentiële vragen vormen in zekere zin de kern van het studiepakket. Zij zijn het bindmiddel tussen de verschillende onderwerpen en maken van het studiepakket een geheel. Ze leiden het onderzoek van de leerlingen in een bepaalde richting en verschaffen een conceptuele of betekenisvolle basis voor het bestuderen en maken van beelden. Zij voorkomen, kort gezegd, dat de sociale opbouw van betekenis een doelloos proces wordt. Dit zijn de 'essentiële vragen' die bij het genoemde studiepakket horen:

Hoe werden helden geportretteerd in visuele beelden?

Wat is het verschil tussen een held en een beroemdheid?

Wat vertelt de keuze van helden ons over een maatschappij?

Wat vertelt onze keuze van helden ons over onszelf?

Dit zijn stuk voor stuk conceptuele vragen: ze vragen de leerlingen niet alleen om feiten te ontdekken, maar ook om over bepaalde thema's na te denken. De leerlingen beginnen met een onderzoek van beelden, maar ze koppelen die aan bredere vragen over zichzelf en anderen.

Toen met het studiepakket begonnen werd, kozen de leraars vooraf deze essentiële vragen. Wanneer de cyclus herhaald wordt, hopen we dat leerlingen en leraars ze samen in onderling overleg zullen vastleggen.

5. Een tweede voorbeeld: werken rond een oeuvre

In een ander voorbeeld draait het niet rond een thema zoals helden, maar rond het werk van een welbepaalde kunstenaar. Dit is een enigszins verschillend model en het kan voor educatieve medewerkers van musea bruikbaar zijn. Een van onze faculteitsmedewerkers werkte bijvoorbeeld rond het oeuvre van Sandy Skoglund, een artieste die in New York woont maar vaak in Ohio werkt. Ze creëert doorwrochte installaties en maakt er ook zorgvuldige, grote foto's van. Ze verwierf faam met *Nuclear Cats*.

De bespreking van dit werk met de leerlingen begint uiteraard bij wat zij in het beeld zien: de katten, de mensen en wat zij doen. Daarna is er de kleur, het feit dat geen van de katten of mensen elkaar overlappen en de vreemde afplatting van het visuele vlak dat zij creëren. De leerlingen brengen vaak verschillende thema's voor interpretatie aan: de nucleaire verwijzing in de titel, die een vraag doet rijzen over de datum van het werk (1971); de manier waarop Amerika met oude mensen omgaat als die arm zijn (d.w.z. Amerika behandelt arme bejaarden schaamteloos en de foto wordt een sociaal protest); de relatie tussen mensen en dieren. Het valt op dat ze elkaar niet zien en zich zelfs niet bewust lijken te zijn van elkaars aanwezigheid.

We bekeken nog enkele andere werken van Skoglund op dezelfde manier: *Squirrels*, *Revenge of the Goldfish*, *Dogs*, *Fox Games*. Als we ons op deze beelden concentreren (en misschien andere werken van haar buiten beschouwing laten), wordt de relatie tussen mens en dier een gemeenschappelijk thema. De essentiële vraag is: 'wat is de relatie tussen mens en dier?' Is er sprake van parallelle werelden? Is dit iets wat angst inboezemt, zoals de aanwezigheid van onzichtbare buitenaardse wezens onder ons? Of palmen de dieren de omgeving in nadat ze door de mensen verjaagd zijn (*Revenge of the Goldfish*)? Waren de dieren ooit huisdieren van de mensen? Deze vragen worden besproken tijdens de Engelse les in plaats van tijdens de les kunst. Ze worden vaak gekoppeld aan de observaties van de leerlingen over hun eigen leven. Er is bijvoorbeeld momenteel bij Amerikaanse middenklassegezinnen een explosief stijgende belangstelling voor het houden van katten en honden als huisdier, er zijn delicatessenzaken voor huisdieren enz. Wat is de reden hiervan? De studenten worden aangemoedigd om voor een bepaalde aanpak van deze essentiële vraag te kiezen, om er in de Engelse les over te schrijven en een idee uit te werken voor een nieuw kunstwerk, een installatie, op basis van de essentiële vraag.



Sandy Skoglund, *Fox Games*, 1989

Deze twee beknopte voorbeelden kloppen met de algemene lijnen die ik hierboven formuleerde; ze zijn er niet van afgeleid. Het zou beter zijn te zeggen dat de algemene lijnen voortvloeien uit mijn bedenkingen bij de praktijk. Ze zijn sterk beïnvloed door de leeromstandigheden en door de interactie van onze kleine groep met de scholen. Toch denk ik dat men in de voorbeelden de thema's kan terugvinden die ik aanhaalde: de nadruk op visuele cultuur en op de interactie van beeld en tekst; de constructivistische benadering van interpretatie - zij het met enige sturing door de leraar - en het onderzoeken van kwesties die met persoonlijke en culturele identiteit te maken hebben.

LITERATUUR

Rudolph ARNHEIM, *Art and Visual Perception*,
Berkeley, CA: University of California Press, 1954.

Arthur DANTO, *The Philosophical
Disenfranchisement of Art*, New York, Columbia
University Press, 1986.

Howard GARDNER, *Frames of Mind:
The Theory of Multiple Intelligences*,
New York, Basic Books, 1983.

Nelson GOODMAN, *The Languages of Art*,
Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1976.

W.J.T. MITCHELL, 'The Pictorial Turn', in:
Picture Theory, Chicago,
University of Chicago Press, 1994.

Richard RORTY,
Philosophy and the Mirror of Nature,
Princeton, Princeton University Press, 1979.

Een scenario voor een levenslang educatief curriculum

Willem Elias

De volgende bladzijden bieden geen hapklaar scenario van de hand van een creatieve animator die uit het klassieke patroon breekt en een alternatieve rondleiding voorstelt. Ze beschrijven wél een mogelijke theoretische basis voor een vorm van kunsteducatie die breekt met de traditionele visies en vormen. Als die basis eenmaal aanvaard is, moeten we zoeken naar didactische werkvormen, lees: mogelijke uitwerkingen van onderdelen van het theoretische model. Die mogelijkheden zijn in principe oneindig. De realisatie ervan hangt, behalve van mensen en middelen, af van de ‘spelvermogende’ verbeelding van de begeleiders, of de begeleiders van de begeleiders.

1. Kunsteducatie?

Wat is kunsteducatie? Het is hier niet de plaats om de vraag naar de definitie uitgebreid te behandelen. Wél van belang is de situering van het uitgangspunt van deze bijdrage: het is een poging om twee standpunten te verzoenen. Wegens hun extremisme zijn ze de oorzaak van veel, soms verstrekken misverstanden.

- Er is in de eerste plaats de opvatting van sommige museumeducatoren. Die komt doorgaans hierop neer: kunsteducatie betekent dat de wetenschappelijke informatie over het kunstwerk op een voor iedereen begrijpelijke wijze uit de doeken wordt gedaan. Ik noem dat het water-in-de-wijn-principe. Doel is een beter begrip van de collectie als collectie. Volgens deze opvatting is dit de rol van de diverse actoren: het kunstwerk is op zichzelf belangrijk, de toeschouwer is een leerling (en als het om een groep gaat, worden de leden daarvan op een uniforme manier aangesproken), de begeleider is de doorgaans alwetende ‘meester’.
- Diametraal daartegenover staat de visie van de educatieve verantwoordelijken uit de sociaal-culturele sector. Educatie betekent hier dat je de mogelijkheden van de deelnemers ontwikkelt, hoe beperkt die ook kunnen zijn. Uitgangspunt is het maatschappelijk belang van een zo goed mogelijke vorming van alle leden van een gemeenschap. Het doel is niet in de eerste plaats informatieoverdracht, maar persoonlijkheidsontwikkeling. De begeleiders zijn ervan overtuigd dat hun inspanningen minstens ‘een stukje’ vormend zijn ‘naar de doelgroep toe’; dat stelt hen gerust en creëert arbeidsvreugde. Het museum kan hier als middel dienstdoen dat leidt tot de blootlegging van expressieve vermogens. Als exotisch rariteitenkabinet vervangt het de droomwereld.

‘Ik ga ervan uit dat men de informatie over het object permanent met de subjectiviteit van de toeschouwer in contact brengt, en dat deze dialoog wordt aangevuld met de sociaal-culturele context van beide.’

In het veldwerk dat op deze twee opvattingen steunt, wordt schitterend werk geleverd. Mijn voorstel voor een tussenoplossing werd dan ook mede geïnspireerd door praktijkmensen uit de twee ‘kampen’. Men moet mij het sterk veralgemenende en soms wel eens karikaturale karakter vergeven van de schets die ik hier teken. Die biedt het voordeel van de duidelijkheid.

In wat volgt vat ik kunsteducatie op als een voortdurende uitwisseling tussen de twee opvattingen, als een oneindig proces. Ik ga ervan uit dat men de informatie over het object permanent met de subjectiviteit van de toeschouwer in contact brengt, en dat deze dialoog wordt aangevuld met de sociaal-culturele context van beide. Kunst op zichzelf hoeft niet en persoonlijkheidsvorming is meer dan psychosomatische *building*. Kunst is er voor de mens en dus voor iedereen. Maar die ‘iedereen’ kan slechts ‘in de kunst komen’ als hij/zij langzaam en onzeker de formele kenmerken van het kunstwerk leert kennen, evenals de context waarmee het verband houdt.

2. Theorieën over kunsteducatie

Sinds zowat 125 jaar wisselen de visies over kunsteducatie elkaar af. Aanvankelijk reageerden ze tegen de toen gangbare praktijk die het aanleren van technische disciplines - goed leren tekenen e.d. - als doel had. Er kwam in het laatste kwart van de negentiende eeuw een ontluikende belangstelling voor beeldende expressie tot stand. Zo dateren de eerste studies over kindertekeningen van 1885. Een echte doorbraak van de vrije-expressiebeweging volgde pas na de Tweede Wereldoorlog, met als theoretisch standaardwerk en hoogtepunt *Education through Art* van Herbert Read (1958). Langzaamaan kwam er kritiek op deze opvatting: ze was te veel op de emotionele aspecten van de kunstervaring gebaseerd, zo luidde het. Onder invloed van de Amerikaanse filosoof Nelson Goodman, met zijn invloedrijk interdisciplinair *Project Zero* uit 1967, ging men kunst als symboolsystemen bekijken - er wordt 'iets' in symbolen weergegeven - en bood de ermee verbonden educatie kansen om de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden te bevorderen.

Hier vindt mijn voorstel, over welke ingrediënten in een begeleidings-scenario thuishoren, een aanknopingspunt. Het spreekt voor zich dat ik in dit project wil uitgaan van de recente visies op kunsteducatie, met dien verstande dat die niet per se *tabula rasa* maken met de oude. Ze halen er wel de 'ik ben de waarheid'-pretentie van onderuit.

Visies op kunsteducatie: van zelfexpressie naar de ontwikkeling van cognitieve capaciteiten.

3. Een scenario

3.1 SITUEREN VAN DE DOELGROEP

De cognitieve ontwikkelingspsycholoog Michael Parsons, auteur van *How we understand art* (1987), onderscheidt vijf stadia in de ontwikkeling van het menselijk kunstbegrip. Het is voor het agogisch proces dat kunsteducatie is, belangrijk te weten tot welk artistiek ontwikkelingsniveau de deelnemers behoren. De ‘beginsituatie’ is met andere woorden een basisgegeven dat moet worden omschreven, al was het maar omdat mensen naargelang van hun ‘stadium’ anders reageren op kunst.

De vijf stadia van Parsons verlopen uiteraard niet volgens een willekeurige sequentie, maar kunnen anderzijds toch ook niet verbonden worden met welbepaalde leeftijden. Naargelang van het stadium waarin iemand zich bevindt, verschillen zijn verwachtingen. De vijf stadia zijn:

- favoritisme: de toeschouwer legt bij het zien van een kunstwerk enkel associatieve verbanden met zijn eigen leefwereld;
- mimetisme: de schoonheid wordt gezien in relatie tot de gelijkenis met de werkelijkheid en het daarmee verbonden technisch vakmanschap;
- expressiviteit: de toeschouwers worden getroffen door de uitdruktingskracht van het kunstwerk. Dat wekt een intens gevoel op dat ze delen met de kunstenaar. Artistieke techniek wordt opgevat als een expressieve vaardigheid en niet als een methode om nauwkeurige afbeeldingen te maken;
- formalisme: de toeschouwer krijgt oog voor de formele structuren van het werk: medium, vorm en stijl. Het medium ‘is’ immers het kunstwerk;
- autonomie: op basis van inzicht in alle voorgaande stadia ontstaan een openheid en een afstand die een eigen afgewogen oordeel van de kijker mogelijk maken. Beschrijving, interpretatie en beoordeling lopen in elkaar over.

Om de beginsituatie te bepalen moet er een systeem op punt worden gezet dat kan testen in welk stadium iemand thuishoort. Dat kan een tienminutentest zijn, maar het kan ook een groter deel van het programma uitmaken. Bij het vormen van groepen hoeft men vervolgens niet noodzakelijk ‘soort bij soort’ te zetten. Het kan educatief zeer interessant zijn mensen te mengen, als tenminste de begeleider goed op de hoogte wordt gebracht.

3.2 VERSCHILLENDE DISCIPLINES, DIVERSE WIJZEN VAN KIJKEN

Tussen 1982 en 1988 ontwikkelde ik een eigen theorie over kunsteducatie. Die was ingegeven door de overtuiging dat de twee heersende principes - laten we ze noemen: 'de expressietheorie' en 'het kunsthistorisch primaat' - bestreden moesten worden, niet omdat ze verkeerd waren, maar vanwege hun overwicht. Kunsteducatie was toen theoretisch te herleiden tot twee principes en twee handelwijzen:

- het productieve principe, ten onrechte vaak 'actief' genoemd. Historische stijlen leer je (her)kennen door ze zo goed mogelijk na te bootsen;
- het receptieve principe, dat sprekend genoeg 'passief' wordt genoemd. Een kunstwerk begrijpen is er de 'geschiedenis' van kennen, dat wil zeggen: de periode waarin het is ontstaan en de biografie van de kunstenaar. Ook de vraag welke emoties het opwekt is aan de orde.

Ik heb toen als reactie een theorie van de kunsteducatie ontwikkeld die is gebaseerd op vijf fundamenteel verschillende wijzen van kijken, vertrekkende van vijf disciplines. Die 'vijf' kunnen overigens uitgebreid worden naarmate disciplines zich kunnen opsplitsen, bijvoorbeeld in een theoretische of een praktische focus; of de invalshoeken binnen één discipline kunnen verschillen. Van de kunsteducatie (enkelvoud) komt men zo tot kunsteducaties (meervoud) als een levenslang traject.

Tijdens een studiereis over kunsteducatie die ik in 1990 in de V.S. ondernam, sloeg de schrik mij om het hart toen ik vaststelde dat er tegelijkertijd een Amerikaanse reactie was ontstaan tegen enerzijds de hegemonie van de expressie en anderzijds de monopolisering door de kunstgeschiedenis. Het gaat hier om de zogenaamde DBAE-methode (*Discipline Based Art Education*), een gevolg van de cognitieve revolutie in deze aanpak. Deze methode vindt begrip en appreciatie van kunst even waardevol als het zelf creatief bezig zijn. Ze is ontwikkeld onder impuls van het *Getty Center for Education in the Arts*, dat de kwaliteit van het kunstonderwijs in scholen en musea wil verbeteren. De methode gaat ervan uit dat kunst begrepen moet worden vanuit vier begripvelden, die overeenkomen met een 'discipline'. Het was voor mij dan ook een grote wetenschappelijke geruststelling toen bleek dat ze niet grondig verschilde van de mijne. In het vervolg van deze tekst breng ik de twee methodes om praktische redenen samen.

De opsplitsing van het kijken naar kunst in disciplines: 'Van de kunsteducatie komt men zo tot kunsteducaties als een levenslang traject.'

Kijken uit verschillende ooghoeken

Elk kunsteducatief programma - zelfs een rondleiding van één uur - moet op de volgende disciplines gebaseerd zijn. De vermelde vragen zijn niet exhaustief.

1. Kunstproductie ('de keuken van de kunstenaar'):
 - Wat zegt de maker over zijn werk?
 - Hoe is het (niet) gemaakt?

2. Kunsttheorie, eventueel op te splitsen in:
 - kunstfilosofie (esthetica):
 - Wat is kunst?
 - Wat zijn esthetische kwaliteiten?
 - Wat is 'nieuw'?
 - kunstpsychologie:
 - Wat is creativiteit?
 - Wat zijn esthetische voorkeuren?
 - Wat is esthetische waarneming?
 - Wat is kunstbeleving?
 - kunstsociologie:
 - Welke rol speelt kunst in de maatschappij?
 - Welke invloed heeft de ideologie?
 - Hoe wordt kunst maken en bekijken door de sociale context beïnvloed?

3. Kunstgeschiedenis:
 - Wat is de historische context?
 - Wat is de evolutie van de vorm?
 - In hoeverre is een vernieuwing een stap verder of een reactie?
 - Wat is de relatie met andere artistieke vormontwikkelingen?

4. Kunstkritiek:
 - Als kwaliteitsbeoordeling: hoe goed wordt tekst omgezet in beeld? Hoe goed ontstaan inhouden door vormen?
 - Kunstwerken die volgens de drie al genoemde disciplines identiek zijn, kunnen toch in kwaliteit verschillen; de kunstkritiek vergelijkt het ene werk met het andere. Waarom?
 - Vroeger was het criterium 'schoonheid', vervolgens werd dit 'nieuwheid' en nu is het 'oude nieuwheid met een nieuwe schoonheid'. Wat zijn de criteria?
 - Waarom wordt de ene kunstenaar hoger geschat dan de andere?
 - Hoe slaagt de ene kunstenaar er beter dan de andere in om bepaalde inhouden vorm te geven?
 - Als interpretatiemachine: hoe goed zijn beelden omzetbaar in tekst? Hoe goed worden vormen van inhouden voorzien?

In al deze disciplines moet(en):

- vragen uitgewerkt worden
- analytisch beeldmateriaal gevonden worden
- passende verhaaltjes gebracht worden
- inzichtrijke omschrijvingen geboden worden
- spelletjes gemaakt worden
- zoekopdrachten gegeven worden

3.3. NOG EEN VIJFDE DISCIPLINE: KUNSTAGOGIEK

Op één punt verschilt mijn aanpak uitgesproken van de DBAE-methode. Aan de vier expliciet kunstgerichte disciplines voeg ik nog een vijfde toe: de kunstagogiek. Die bezorgt het hele model, dat een educatief model is, een soort meta-educatieve functie: de specificiteit van het feit dat de begeleider een begeleider is. Ik ga er inderdaad van uit dat begeleiding niet altijd ergens naar leidt - bijvoorbeeld: kennis van een kunstwerk - maar dat ze op zichzelf ook intrinsieke kenmerken van het educatieve proces bevat. De volgende doelstellingen zijn mogelijk:

1. Plezier beleven aan een museumbezoek:
 - wat zijn de verlangens en verwachtingen van de bezoeker?
 - met welke extramuseale en niet-artistieke middelen kan men de bezoeker 'goed stemmen', waardoor zijn ontvankelijkheid groter wordt?
 - aan welke voorwaarden moet worden voldaan om 'de pret niet te bederven'? Een bekend voorbeeld: te veel informatie, hoe interessant die ook is, werkt vermoeiend en wordt vervelend.
2. Kunst als middel:
 - hoe kan kunst aangewend worden voor andere dan artistieke doelen? Bijvoorbeeld: therapeutisch, politiek vormend, persoonlijkheidsvorming.
3. Anti-disciplinair:
 - wie is de toeschouwer als mens of als niet-wetende-weter, zoals de filosoof al eens wordt genoemd?
 - hoe kan de informatie die men uit de vier Grote Disciplines puurde, gerelativeerd worden?

'Ik ga er van uit dat begeleiding niet altijd ergens naar leidt maar dat ze op zichzelf ook intrinsieke kenmerken van het educatieve proces bevat.'

'De kunstenaar is een bovenmenselijk Genie. De kunsttheoreticus verkondigt visies die geen mens begrijpt. (Welke normale mens verstaat ook maar één woord van Elias' boek Tekens aan de wand?) De kunsthistoricus declareert: het is zo, want het is zo. De kunstcriticus laat u de kleren van de keizer zien.' Precies tegen deze zwaarwichtige disciplinerende agogiek moet de bezoeker beschermen. Hij moet hem terug naar zichzelf brengen:

Wat ziet de toeschouwer er zelf in, uitgaande van zijn subjectiviteit?

Wat is zijn waardering? Enz.

Zonder dat ik het bij de vorming van de theorie zelf goed beseft, is deze derde functie van de kunstagogiek in wezen een postmoderne trek. Ik zal hieronder dan ook dit theoretische scenario besluiten met de recente opvatting over kunsteducatie die 'postmodern' wordt genoemd. Maar zover zijn we nog niet.

3.4 FASEN VAN DE BEGELEIDING

De begeleiding kan de volgende fasen vertonen, waarvoor trouwens opnieuw praktisch uitvoerbare technieken ontwikkeld moeten worden.

Een eerste fase is die van het feestelijke, als belangrijk kenmerk van elke sociaal-culturele activiteit. De eerste confrontatie met kunst moet een plezierige aangelegenheid zijn, iets aangenaams of zelfs plechtigs, in de goede zin van dat laatste woord: indruk-wekkend. Terloops in dit verband: de pseudo-democratiserende opmerking dat tentoonstellingen niet in kunstpaleizen of -tempels gehouden mogen worden om het grote publiek niet af te schrikken, raakt geen grond. Als imponerende architectuur en interieurinrichting bepalend waren voor de drempelvrees, dan zou de massa ook nooit in pralerige kerken zijn toegestroomd. Drempelvrees wordt bepaald door de aard van het gebeuren *binnen* de muren, niet door de muren zelf en dus eigenlijk niet door de drempel. Het volstaat niet een opera in een instuifschuur te laten opvoeren om deze als elitair afgeschreven kunstvorm te democratiseren.

De begeleider binnen de artistieke feestruimte speelt beter de rol van geïnspireerde ceremoniemeester dan van gelegenhedspredikant. Een groepsdynamisch proces is belangrijker dan een eenmansredevoering die gewillige gehoorzaamheid oplegt. Lichamelijkheid speelt hierin een grote rol. De onwennigheid ten opzichte van kunst is bepalend voor een totale lichaamservaring. Zich leren bewegen door een tentoonstelling is een belangrijke opgave. Het woord 'ritme' is hier niet ongepast, evenmin als het 'synesthetische' aspect van de kunstervaring: de hele zintuiglijkheid speelt haar rol.

In een tweede fase moet het begrip 'kennis' in verband met het kijken naar kunst gerelativeerd worden. Kennis bepaalt weliswaar het kijken volledig, maar staat toch ook de ervaring in de weg. Kennis kan ook verblinden, zodat bepaalde aspecten van de zintuiglijke ervaring verloren gaan en elementen van het kunstwerk niet eens gezien worden. Dat is het geval als kennis beperkt blijft tot het herkennen van een object uit de buitenwereld, het associëren met een subjectieve ervaring of het construeren van een verhaal over de kunstenaar of van een theorie over hoe het werk begrepen of historisch gesitueerd moet worden. Zo kan een illusie van begrijpen en ervaren gecreëerd worden. Hier wordt niet beweerd dat er zoiets als een 'zuivere' kijk zou bestaan, maar er moet wel eerst met de ogen gekeken worden, niet met de oren.

Een derde fase is die van de 'inspraak'. Hier wordt de mogelijkheid geboden dat leden van de groep een gesprek aanknopen over hun ervaring. Interesse is per (etymologische) definitie - het Latijnse werkwoord betekent 'bijwonen', 'deelnemen aan' - niet los te koppelen van de betrokkenheid bij het gebeuren.

In een vierde fase wordt gepoogd de uitspraken die uit het gesprek naar voren zijn gekomen, kritisch te belichten door de oordelen als onvermijdelijke vooroordelen te benoemen. Met ‘kritisch’ bedoelen we hier niet dat de oordelen van de deelnemers over de kwaliteit van de kunstwerken als relevant naar voren geschoven moeten worden: daarvoor hebben ze voorlopig niet het nodige referentiekader. De doelstelling van een eerste tentoonstellingsbezoek is niet de kwaliteit van een aanwezig werk van Picasso met zijn ander werk of dat van een tijdgenoot te vergelijken. De ‘zelfstandigheid’ van een dergelijk oordeel is trouwens gemakkelijk te weerleggen. Er kan wel kritisch gekeken worden op welke, eventueel voorbarige, basis uitspraken over kunst gebaseerd werden. Denk aan de kreten ‘Dat is (niet) schoon’ of ‘Dat is (geen) kunst’.

In een vijfde fase worden de hoger aangeduide disciplines ingeschakeld: kunscreatie, kunstgeschiedenis, -kritiek en -filosofie. Een dergelijk vormingsproces kan deels buiten de tentoonstellingsruimte gebeuren. Na de individuele ervaring moet de sociaal-culturele context erbij betrokken worden. Als laatste fase volgt er dan een discussie over de ideologische inslag van het werk: de beeldideologie, zoals Hadjinicolaou het zo treffend noemt. Kunst wordt hier een middel om discussies over de sociaal-culturele context te voeren. Doel is de toeschouwers opener te maken en verdraagzamer voor andere opvattingen, mét echter het risico dat men het tegenovergestelde bereikt.

4. Een postmoderne kijk op kunsteducatie

Recent is men in de kunsteducatie de nadruk gaan leggen op de interpretatiemogelijkheden. Men vertrekt dan niet zozeer van de intrinsieke kenmerken van het kunstwerk, maar veeleer van de verscheidenheid van het publiek en van de contexten. In tegenstelling tot wat de modernistische opvatting propageert, wordt het kunstwerk niet langer als een puur esthetisch object bekeken, maar wordt er ook veel belang gehecht aan de context van het kunstwerk en de ermee verbonden symbolische betekenis.

‘Het construeren van betekenissen van een kunstwerk door de puur esthetische eigenschappen in verband te brengen met contexten.’

Veel moderne en hedendaagse kunst is niet te begrijpen met een puur esthetische beschrijving en zonder kennis van de socio-culturele context. Onder ‘interpretatie’ moet men bijgevolg nu verstaan: het construeren van betekenissen van een kunstwerk door de puur esthetische eigenschappen in verband te brengen met contexten (historische, politieke, culturele... en uiteraard artistieke). Helemaal postmodernistisch wordt de kunsteducatie als men de interpretatie verplaatst naar de context van de toeschouwers. Dit veronderstelt dat men hen moet leren interpreteren, een uitgangspunt met een aantal gevolgen.

- Interpretatievaardigheden moeten aangeleerd worden: waarom vindt iemand een stijl belangrijk? Waarom gaat de voorkeur naar een bepaald werk?
- Het onderscheid tussen het maken van kunst, het kijken ernaar en het nadenken erover is niet meer zo belangrijk: een kunstwerk wordt in de interpretatie ‘voltooid’.
- Er moet kennis worden bijgebracht over de verschillende contexten.
- Men moet leren leven met de gedachte dat er veel interpretaties naast elkaar kunnen bestaan én dat ze voortdurend in beweging blijven.

Kort samengevat komt de postmoderne wending in de kunsteducatie hierop neer. De discussie over de definitie van kunst wordt beperkt tot het uitgangspunt dat kunst een vorm van culturele productie is met het oog op het construeren van symbolen en gebaseerd op een gedeelde ervaring van de werkelijkheid.

Dat heeft inhoudelijke en methodische gevolgen. Zo wordt er aanbevolen inhoud en methode te ‘recycleren’, vertrekkende van moderne en premoderne instructievormen. De ‘kleine’ verhalen gaan een grote rol spelen. Ze worden aangeleverd door diverse personen of groepen, die niet noodzakelijk de canon van de grote meesters vertegenwoordigen.

Het effect van machtssystemen, wat het geldig verklaren van kennis van kunst betreft, moet worden ontmanteld. Er moeten argumenten aangevoerd worden om aan te tonen dat er geen geprivilegieerde kijkwijzen bestaan. Als ze zich toch aandienen, moeten ze ondermijnd worden volgens de methoden van de ‘deconstructie’.

In dat alles moeten we inzien dat kunstwerken meervoudig gecodeerd zijn binnen verschillende symboolsystemen. De waarde van de kunst komt uiteindelijk neer op de overtuiging dat ze het dieper begrijpen van het sociaal-culturele landschap bevordert.

Als we vertrekken van bovenstaande theoretische basis, moeten er toepasbare technieken ontwikkeld worden om het sociaal-cultureel interpretatievermogen te begeleiden, uitgaande van een museale collectie.

5. Conclusie

Om dit alles didactisch realiseerbaar te maken, is er veel studiewerk nodig en moet er vooral ook geëxperimenteerd worden om het effect van rondleidingen uit te testen. In principe is dit een plan voor een levenslang educatief curriculum, maar het kan ook herleid worden tot een jaarprogramma of zelfs een gidsentocht van een uur. In deze bladzijden is het hopelijk duidelijk geworden dat het klassieke herdersmodel van de gids - een leider voert een groep mensen langs de kunstwerken van zijn keuze en vertelt daar een verhaal over dat hoofdzakelijk gebaseerd is op de lectuur van de catalogustekst - hier niet van toepassing is. Bij dit klassieke gidsen ontbreken zelfs de basisvoorwaarden voor een educatief proces: de beginsituatie is vaak onbekend, er zijn nauwelijks duidelijke doelstellingen, het gebeurt niet binnen een programmakader, er is in veel gevallen geen specifieke doelgroep, het verhaal over de kunstwerken is belangrijker dan de verhalen van de toeschouwers, er volgt geen evaluatie enz.

De hier voorgestelde wijze van begeleiding vooronderstelt een begeleider die met de mensen werkt en vanuit hen vertrekt, die hun ook opdrachten geeft en ze niet, zoals de Rattenvanger van Hamelen, achter zich aan laat lopen.

Gidsen zijn geen
herders of rattenvangers

LITERATUUR

- W. ELIAS,
 ‘Stromingen in de theorie van de kunsteducatie’,
 in: G. PAS, *En waarover spreekt het kunstwerk?*,
 Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,
 departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur,
 1999, pp. 34-47.
- W. ELIAS,
*Tekens aan de Wand. Hedendaagse stromingen in de
 kunsttheorie*, Antwerpen-Baarn, Hadewijch, 1983.
- W. ELIAS,
Museum and adult education in Belgium,
 in: A. CHADWICK & A. STANNET (eds.),
*Museums and Adults learning: perspectives
 from Europe*, Leicester, National Institute of Adult
 Continuing Education, 2000.
- N. HADJINICOLAOU,
Kunstgeschiedenis en ideologie,
 Nijmegen, SUN, 1977.
- M.J. PARSONS,
*How we understand art. A cognitive development
 account of aesthetic experience*,
 Cambridge-New York,
 Cambridge University Press, 1987.
- H. READ,
De kunst in haar educatieve functie,
 Utrecht, Het Spectrum, 1967.
- R.A. SMITH (ed.),
Discipline Based Art Education,
 Chicago, University of Illinois Press, 1989.

Het museum als leraar

Museumpedagogie als uitdaging

Eilean Hooper-Greenhill

De grootste uitdaging waarmee musea op dit ogenblik geconfronteerd worden, is het herbekijken van de relatie tussen het museum en zijn bezoekers. Na bijna een eeuw van vrij grote afstandelijkheid tussen museum en publiek gaan de musea van de eenentwintigste eeuw op zoek naar manieren om hun bezoekers beter te begrijpen en hun een betere dienstverlening aan te bieden. Dat heeft ingrijpende gevolgen voor de museumwerking.

Ter inleiding: analyse van een achterstand

Nu van musea steeds meer verwacht wordt dat ze voor de hele maatschappij een omgeving voor levenslang leren vormen, wordt een gerichtere benadering van de bezoekers een steeds grotere noodzaak. Om een dergelijke intensere relatie tussen het museum en zijn bezoekers tot stand te brengen moet het museum zijn gebruikelijke werkmethoden herzien en radicaal de oude denkpatronen omgooien. De musea die de uitdaging nog niet aangingen om de bezoekpatronen en de aard van de ervaringen van hun bezoekers te onderzoeken, en die bijgevolg hun manier van denken omtrent wat ze tentoonstellen nog niet hebben aangepast, hebben nog een lange weg af te leggen.

Een gebrek aan kennis binnen de museumwereld over de diepgaande veranderingen in het onderwijsdenken.

De discussie over de relatie museum-bezoeker wordt vaak in onderwijs termen gevoerd. De educatieve rol van het museum is een sedert lang bestaand en aanvaard concept, maar focus, aard en doelstellingen ervan vormen het voorwerp van een intens debat onder professionals. De onzekerheid over wat museumeducatie dan wel is en welke vorm museumpedagogie moet aannemen, kan deels verklaard worden door het gebrek aan kennis binnen de museumwereld over de diepgaande veranderingen waaraan onderwijstheorieën, -procédés en -structuren buiten de musea de voorbije eeuw onderhevig zijn geweest. Daar werd het concept 'educatie' verdiept en verbreed naarmate algemeen erkend werd dat onderwijzen en leren niet uitsluitend in formele instellingen gebeurt, maar levenslang voortduurt en bij talloze informele gelegenheden plaatsvindt. Formele onderwijsprocédés vormen slechts een klein en niet altijd even efficiënt onderdeel van de leerprocessen die noodzakelijkerwijs levenslang voortduren, en die zowel het verwerven van nieuwe kennis en ervaring impliceren als het gebruik van bestaande vaardigheden en kennis. Door het verschuiven van de aandacht van didactische onderwijsmethoden naar interactieve leermethoden ontstond er interesse voor de wijze waarop individuen hun ervaring met formeel en informeel leren voor zichzelf nuttig en relevant weten te maken. Deze beklemtoning van de persoonlijke interpretatie zorgde ervoor dat thema's als identiteit en cultuur - die een rechtstreekse impact hebben op musea - op de agenda kwamen te staan.

Onderwijsanalyses in de museumwereld zelf volgden pas veel later en waren ook veel minder verregaand. In talrijke musea is de kennis over de bezoekers en de aandacht voor hun leerprocessen rudimentair. Het oude concept van 'onderwijs' als een formeel didactisch proces dat zich tot specifieke tijdstippen en plaatsen beperkt, houdt nog steeds stand en dus wordt de educatieve taak van een museum nog vaak gezien als een formele dienstverlening aan vooraf geboekte groepen van schoolkinderen of studenten. Dit soort werk wordt in vele gevallen overgelaten aan jongere personeelsleden - hoewel het een grote deskundigheid vereist - en krijgt niet altijd prioritaire aandacht binnen de besluitvormingsprocessen van het management. Dergelijke musea begrijpen kennelijk niet over welk potentieel ze beschikken op het vlak van levenslang leren. De belangrijke pedagogische rol van tentoonstellingen wordt er nauwelijks erkend en zelden onderzocht. Nu er dringend werk moet worden gemaakt van een hechtere band en een kwaliteitsrelatie tussen musea en bestaande en nieuwe museumbezoekers, ontbreekt het vele musea aan de nodige concepten, de vereiste ervaring en personeel.

1. Betekenis opbouwen in musea

In deze bijdrage bespreek ik de educatieve rol van het museum. Ik benader het thema vanuit het perspectief van het museum als leraar. Daarom wil ik een nieuw begrip introduceren: museumpedagogie. Dat stelt ons in staat om verder te gaan dan wat normaal bedoeld wordt met de term 'museumeducatie'. Het is mijn bedoeling na te denken over museumpedagogie, de verschillende vormen die ze kan aannemen, de interactie met de strategieën van bezoekers om betekenis aan dingen te hechten, en de manier waarop verschillende benaderingen van museumpedagogie een verschillende ingesteldheid van de educatieve museummedewerker of -gids impliceren.

In musea is de ervaring die de bezoekers aangeboden wordt afhankelijk van de collecties die het museum bezit en van wat men over deze collecties meent te moeten vertellen. Betekenis wordt in musea opgebouwd in relatie tot de collecties. Er rijzen vragen over welke voorwerpen in de collectie opgenomen werden en waarom, over wat er vanuit welk perspectief over deze voorwerpen geweten is. Een cruciaal element in de opbouw van betekenis binnen een museum is de aan- of afwezigheid van welbepaalde voorwerpen. Een tweede vitaal punt zijn de kaders waarin dergelijke collectievoorwerpen geplaatst worden en van waaruit je ze moet begrijpen. Voorwerpen worden in musea door een conservator bijeengebracht om een visueel statement te maken dat tegelijk een visueel verhaal vertelt. Zowel collecties in hun geheel als individuele tentoonstellingen zijn het resultaat van weloverwogen collectieactiviteiten waarachter ideeën schuilgaan over wat belangrijk is en wat niet. Zowel collecties als tentoonstellingen belichamen ideeën en waarden, hoewel deze over het algemeen slechts in zeer beperkte mate worden geëxpliciteerd.

Individuele voorwerpen hebben wisselende en dubbelzinnige relaties met betekenis. Omdat ze zelf stom zijn, staat hun betekenis open voor interpretatie. Zij kunnen bekeken worden vanuit een aantal standpunten die historisch en cultureel verschillend kunnen zijn. Ze kunnen met behulp van diverse strategieën in een conversatie betrokken worden door heel wat verschillende, individuele personen die erover praten op een manier die voor henzelf als spreker betekenisvol is. Voorwerpen kunnen begrepen worden via feiteninformatie, of er kan een emotionele betekenis aan worden gehecht. Hoewel ze allemaal een levensverhaal hebben, kan dit welbekend zijn of daarentegen onbekend of vergeten. Voorwerpen staan open voor vele interpretaties, waarvan sommige strijdig kunnen zijn.

Individuele objecten mogen dan al complex zijn in hun relatie tot betekenis, tentoonstellingen - groepen van voorwerpen gecombineerd met woorden en beelden - zijn dat des te meer. Hun betekenis schuilt in de relaties tussen de voorwerpen en andere elementen. Zij is combinatorisch en relationeel. De ideeën die tentoonstellingen moeten doorgeven, worden soms - maar niet altijd - duidelijk gesuggereerd in de tentoonstellingsteksten, die een geprefereerde interpretatie van de verschillende

Een nieuw begrip: 'museumpedagogie' of de wijze waarop musea met hun bezoekers communiceren en betekenis vormen via collecties en tentoonstellingen.

visuele elementen kunnen aanreiken. De ervaring van het visuele valt echter niet samen met de tekstervaring. Een visuele ervaring is tegelijk opener en moeilijker onder woorden te brengen. Een visuele ervaring kan niet altijd verbaal worden weergegeven en dit maakt het moeilijker om erover te praten, ze te delen, te begrijpen. De instinctieve reactie op kleur, de fysieke reactie op massa, het opgaan in het visuele dat tegelijk lichamenlijk en cerebraal is...: het blijft een mysterie.

In musea is het fenomeen van de tentoonstelling (vast of tijdelijk) de voornaamste vorm van pedagogie. De ervaring van de tentoonstellingen bepaalt bij de meeste bezoekers het beeld dat ze van een museum hebben. Het is ook via tentoonstellingen dat musea kennis creëren en overbrengen. Als visuele technologie zijn tentoonstellingen een problematische vorm van pedagogie. Aangezien het museum de rol van leraar heeft, is het echter belangrijk dat we trachten te analyseren hoe tentoonstellingen als pedagogische methode functioneren.

De term museumpedagogie stelt ons in staat om vragen te stellen over het museum als leraar. Vragen over de educatieve inhoud, en ook over de lesmethode of over de wijze waarop de inhoud wordt overgebracht. Zowel de leerinhoud als de leermethode worden ontwikkeld vanuit specifieke opvattingen omtrent de student of de 'lerende'.

De pedagogische inhoud verwijst naar wat er gezegd wordt: het onderwerp van de les dus. In musea verwijst het begrip naar wat een museum met zijn collecties vertelt of naar het onderwerp van de permanente of tijdelijke tentoonstellingen. Met 'pedagogische methode' wordt de manier bedoeld waarop iets verteld wordt, de leermethode. In een museum slaat dit op de communicatiemethode die tijdens tentoonstellingen wordt gebruikt: de manier waarop voorwerpen gebruikt of opgesteld worden, de manier waarop de tekst is geschreven en het voorzien van verschillende zintuiglijke waarnemingsmogelijkheden (zien, betasten en horen), het gebruik van licht en kleur, het gebruik van de ruimte enz.

Natuurlijk bestaat er een verband tussen inhoud en methode, aangezien de communicatiewijze of -methode op zich al bepaalde ideeën overbrengt over de verwachte reacties of over het passende gedrag. Dit 'verborgen programma' omvat houdingen, percepties en waarden die, hoewel ze niet expliciet vermeld worden, blijkbaar toch door de bezoekers worden herkend.

Betekenisopbouw in musea: een complexe interactie tussen de agenda van het museum en van de bezoeker(s).

Bezoekers gebruiken hun eigen interpretatiestrategieën om een betekenis te distilleren uit wat ze tijdens hun museumbezoek te zien krijgen. Die strategieën impliceren het gebruik van voorkennis (wat de bezoeker al over het onderwerp van de tentoonstelling wist), veronderstellingen en opvattingen over hoe de wereld in elkaar zit, en vaardigheden zoals taalbeheersing, visuele geletterdheid en informatieverwerking, evenals kennis van en ervaring met musea en hun tentoonstellingen.

De bezoeker interpreteert niet volgens één enkel procédé, maar maakt gebruik van verschillende procédés, afhankelijk van verschillende uitgangspunten. Naargelang van de rol die de bezoeker inneemt (ouder,

wetenschapper, gids, kunstenaar, eenzaat) worden verschillende aspecten van de potentiële betekenis tot leven gewekt, uitgaande van het materiaal dat het museum aanbiedt. Museumbezoekers creëren een betekenis vanuit hun eigen standpunt en maken daarvoor gebruik van gelijk welke vaardigheden en kennis waarover ze beschikken, in functie van de toevallige vragen op dat ogenblik en in reactie op de ervaring die door het museum wordt aangeboden.

Betekenis komt in musea dus tot stand op basis van complexe interacties tussen de agenda's die het museum met zijn tentoonstellingen en algemene sfeer opstelt, en de agenda's die de museumbezoekers in groep of op hun eentje mee naar het museum brengen.

De aanpak die een museum kiest om via zijn tentoonstellingen met zijn bezoekers te communiceren - wat ik hier museumpedagogie noem - is van fundamenteel belang voor de relatie die het museum met zijn bezoekers kan opbouwen. Behandelt het museum zijn bezoekers als collega's en vrienden die deelnemen aan een gemoedelijk gebeuren van rustig en wederzijds ontdekken en leren, of stelt het museum zich op als een didactische en gezaghebbende formele leeromgeving waar bezoekers geacht worden te leren wat het museum hen als expert wil bijbrengen? Wat vertelt de benadering van de bezoekers ons over het soort sociale relaties dat het museum met de buitenwereld aangaat? Een andere vraag is: welke interne sociale relaties impliceert de museumpedagogie die we kunnen onderkennen aan de hand van een analyse van de tentoonstellingen?

Een terugblik op de voorbije honderd jaar leert ons dat de museumpedagogie geëvolueerd is van wat we een 'overdrachtspedagogie' zouden kunnen noemen naar een 'constructivistische' pedagogie. Deze verschillende benaderingswijzen vanuit de musea zelf zetten bezoekers aan tot specifieke manieren van reageren op een tentoonstelling. De pedagogische benadering die door het museum gekozen wordt, wekt verwachtingen omtrent hoe de bezoekers zich moeten gedragen en wat ze moeten doen. De pedagogische benadering construeert ook de context waarbinnen educatieve museummedewerkers werken.

Hierna wil ik de twee vormen van museumpedagogie verder bespreken. Hoewel we ze in chronologische volgorde kunnen behandelen, is het ook waar dat ze vandaag de dag beide terug te vinden zijn. Ik wil ook opmerken dat ik een conceptueel onderscheid maak tussen twee grote stromingen binnen de museumpedagogie omwille van de duidelijkheid, en om een welbepaalde redenering aangaande de relatie museum/bezoeker op te bouwen. In het echte leven is het onderscheid zelden zo duidelijk, maar de redenering die ik wil opbouwen, biedt volgens mij de mogelijkheid om de relatie museum/publiek diepgaander te analyseren.

Twee grote vormen van museumpedagogie: overdrachtspedagogie en constructivistische pedagogie.

2. Museumpedagogie als overdracht. Benaderingen

Eerst wil ik het hebben over de benadering van museumpedagogie als overdracht. Hoewel de waarden en overtuigingen waarop deze benadering van communicatie gebaseerd is uit de negentiende eeuw stammen, zijn ze vandaag de dag in sommige musea nog steeds terug te vinden. Tijdens de tweede helft van de negentiende eeuw werden musea geacht educatieve instellingen te zijn met een belangrijke en v erreichende sociale rol. Hun pedagogische benadering was echter gebaseerd op een formele, schoolmeesterachtige houding en op de overtuiging dat het tonen van voorwerpen volstond om mensen iets bij te brengen. Tentoonstellingen werden dus bijvoorbeeld gebruikt om universele wetten van objectgebonden disciplines - vanuit een natuurhistorisch paradigma - over te brengen, waarbij het geheel op een formele en gezaghebbende manier aan het algemene publiek werd voorgesteld; dat massapubliek bekeek men daarbij op een abstracte en ongedifferentieerde manier.

Op het einde van de negentiende eeuw ontstond er een aanpak voor museumtentoonstellingen die gebaseerd was op het idee dat voorwerpen zelf een bron van kennis waren. Voorwerpen werden beschouwd als onderdelen van de echte wereld die vaste en begrensde betekenissen hadden. Die betekenissen kon je zowel eens en voor altijd ontdekken als vervolgens onderwijzen, gewoon door de voorwerpen tentoon te stellen. De verbanden die in de reeksen van tentoongestelde voorwerpen tot uiting kwamen, werden geacht universele wetten over bepaalde disciplines aan te tonen, zoals de familierelaties van vogels of planten of zaken die men tot de kunstgeschiedenis rekende. Deze kennis in openbare musea zichtbaar maken en aanbieden was op zich een pedagogische daad. Een wandeling door de musea zou leiden tot leren. Men ging er van uit dat grote groepen mensen op deze manier tegelijk onderwezen konden worden en dat er zich bijgevolg een grote sociale vooruitgang zou voordoen. Deze benadering van communicatie met het museumpubliek en onderwijs in het museum kan verklaard worden vanuit wat communicatietheoretici de ‘overdrachtsbenadering’ noemen. Soms wordt er ook naar verwezen als ‘benadering van expert-tegenover-nieuweling’. De overdrachtsbenadering bij communicatie verwijst naar het sturen van informatie van de ene partij naar de andere. De aanpak is zelf gebaseerd op de onderwijsopvatting van stimulus en reactie, waarbij kennis beschouwd wordt als iets wat buiten de leerling zelf staat en de onderwijstaak gezien wordt als het efficiënt overbrengen van informatie.

Het overdrachtsmodel ziet communicatie en onderwijs als procédés voor het overbrengen van informatie en het versturen van boodschappen, het ruimtelijk overdragen van ideeën van een goed geïnformeerde informatiebron naar een ontvanger. Binnen de overdrachtsbenadering worden communicatieproc ed es beschreven als eenduidig, lineair eenrichtingsverkeer. De overdrachtsbenadering gaat ervan uit dat de communicator de inhoud van de boodschap definieert en dat deze zonder enige wijziging ontvangen wordt door de ontvangers, die tijdens dit proces als cognitief passieve personen beschouwd worden. Zij bouwen niet zozeer een bete-

kenis op, maar absorberen veeleer de betekenis die voor hen door experts is geformuleerd. Elke individuele ontvanger/leerling wordt geacht dezelfde boodschap op dezelfde manier te ontvangen.

Achter deze benadering van communicatie of onderwijs schuilt een behavioristische opvatting van het leren en een atomistische visie op het individu. Het atomisme gaat ervan uit dat mensen afzonderlijke individuen zijn, opgebouwd uit hun eigen unieke bewustzijnstoestanden, capaciteiten en behoeften. Het zelf wordt beschouwd als een eenheid: een ondoordringbare, integrale entiteit die radicaal van alle andere verschilt en in extreme gevallen van alle andere afgesneden is. De atomistische opvatting van het zelf negeert de mate waarin het zelf door ervaring en sociaal contact gewijzigd wordt en in staat is om zichzelf te veranderen en te wijzigen door te leren, en om zichzelf objectief te beschouwen en te ontwikkelen. Mensen worden met andere woorden gezien als individuen zonder enige nieuwsgierigheid, zonder het vermogen om te veranderen, als loutere absorbeerders van externe stimuli. Deze visie op communicatie heeft vooral aandacht voor communicatie als technologie, de wijze waarop deze werkt en de verschillende invloeden of technieken die erbij betrokken zijn. De sociale, culturele en educatieve implicaties worden veel minder belangrijk geacht.

In musea waar met overdrachtspedagogie wordt gewerkt, worden voorwerpen tentoongesteld op basis van gespecialiseerde kennis die op een academische manier en op een hoog conceptueel niveau wordt aangebracht. De inhoud van de tentoonstelling is opgebouwd rond de structuur van de academische of museumdiscipline en wordt op een formele en gezaghebbende manier overgebracht. De onderwijsmethode blijft beperkt tot visuele tentoonstellingen die vanuit educatief oogpunt vaak ongevarieerd en statisch zijn, en die qua leermethoden niet verder gaan dan kijken en lezen. De bezoeker ervaart hetzelfde als wanneer hij een doctoraat achter glas zou lezen.

Deze pedagogische aanpak zet de museumbezoeker aan tot bepaalde vormen van respons. De overdrachtspedagogie verwacht dat leerlingen openstaan voor het ontvangen van feiten en informatie waarvan de inhoud en het niveau op voorhand door experts in het vak zijn vastgelegd. De bezoekers worden geacht te leren wat er hun verteld wordt. Zij worden niet geacht deel te nemen aan de besluitvorming omtrent de studie-inhoud en het niveau waarop de 'les' moet worden gegeven. Er wordt niets anders van hen verwacht dan dat ze absorberen en begrijpen. De fysieke ervaring van de museumtentoonstelling blijft zeer vaak beperkt tot rondwandelen, kijken en lezen. Dit gedrag moet worden herhaald zolang de bezoeker tussen de museale tentoonstellingen loopt. Er kunnen slechts beperkte leermethodes gebruikt worden en het verband tussen het dagelijks leven en de disciplines van het museum is beperkt.

Vandaag de dag weten we dat de overdrachtsbenadering van communicatie en onderwijs niet efficiënt is als onderwijsmethode in scholen. De constructivistische onderwijstheorie daarentegen wil in de eerste plaats

Overdrachtspedagogie in musea: een ervaring als die van 'het lezen van een doctoraat achter glas'.

begrijpen hoe individuele leerlingen in staat kunnen worden gesteld om de onderwijsinhoud en -methode betekenisvol en relevant te vinden, waardoor ze effectief leren. De nadruk ligt hierbij op het aanbieden van de meest doeltreffende omstandigheden voor het leren. Leraars worden nu aangemoedigd om pedagogische methoden te gebruiken die afgestemd zijn op een reeks individuele leermethoden, die gedifferentieerde leerervaringen aanbieden en rekening houden met de actieve aard van persoonlijke leerprocessen. Verbanden met het leven buiten de school stellen mensen in staat om hun eerder opgedane kennis van elke dag en hun ervaring aan de nieuwe leerinhoud te koppelen. Leren wordt ook gezien als een levenslang proces dat geschraagd wordt door individuele eigenschappen als nieuwsgierigheid, bereidheid om te analyseren en problemen op te lossen, en het vermogen om zowel op een informele manier te leren, als onderdeel van het dagelijks leven, als in formele onderwijsinstellingen.

De constructivistische visie op onderwijs als een proces dat in de eerste plaats van de ervaring en leerbehoeften van de leerling uitgaat, toont duidelijk aan dat de overdrachtspedagogie niet de juiste oplossing is. Ook in musea moet worden erkend dat bezoekers (zowel de effectieve als de potentiële) over verschillende sociale en culturele eigenschappen beschikken en een verschillende visie kunnen hebben op voorwerpen, geschiedenis en andere museumverhalen. Hoewel de benadering van expert-tegenover-nieuweling in musea nog vaak wordt aangetroffen, zal ze slechts een beperkte aantrekkingskracht hebben. De aanpak wordt op prijs gesteld door mensen die cultureel en sociaal ingesteld zijn op het aanvaarden van en instemmen met de inzichten van het museum personeel over geschiedenis, kunst en wetenschap, net als door mensen waarvan de leermethoden goed afgestemd zijn op het leren van feiten en informatie die aangeboden worden in combinatie met een visuele ervaring. Dit lijken de bezoekpatronen van musea ons te vertellen.

3. De constructivistische museumpedagogie

De constructivistische theorie van het leren kunnen we koppelen aan de hedendaagse visie op communicatie als een cultureel proces. Dat stelt ons in staat om een beeld te ontwikkelen van wat een museum zou moeten omvatten om een doeltreffende leeromgeving te zijn. Deze tweede benadering van communicatie verschilt radicaal van de zienswijze dat communicatie een overdrachtsproces is. De meer culturele visie legt de nadruk op betekenis opbouwende activiteiten van gedifferentieerde, maar sociale individuen. Communicatie wordt beschouwd als een reeks van complexe culturele processen die leiden tot de totstandkoming van betekenis binnen het sociale leven. De ‘echte’ wereld (maatschappelijk leven) wordt voorgesteld als een entiteit die is ontstaan en wordt opgebouwd, in stand gehouden, hersteld en omgevormd via communicatie, eerder dan als een enkelvoudig, vaststaand gegeven dat voor iedereen hetzelfde is. Net zoals overtuigingen en waarden voorgesteld worden aan de hand van culturele symbolen (woorden, kaarten, beelden, modellen), worden er individuele ‘realiteiten’ opgebouwd. Symbolische systemen (kunst, journalistiek, mythologie, wetenschap, musea) geven vorm en uitdrukking aan onze interpretaties van onze ervaring en onze visie op het maatschappelijk leven.

Deze benadering van communicatie als een cultureel proces kan nauw gerelateerd worden aan de theorieën van het constructivistische leren. Beide zienswijzen gaan ervan uit dat kennis ontstaat uit de interpretatie van de ervaring die door de wetende persoon werd opgedaan, en dat kennis geen objectief geheel van feiten is dat intact en in zijn geheel overgedragen kan worden. Beide beweren dat personen die weten of leren, actief betrokken zijn bij de processen waarbij betekenis uit ervaring gedistilleerd wordt, inclusief de formele of informele ervaring van het leren. Processen om te interpreteren, zin te geven en betekenis op te bouwen zijn noodzakelijk om te leven en vinden voortdurend plaats.

De betekenissen die op basis van deze interpretatieprocessen opgebouwd worden, vloeien voort uit complexe bemiddelingsnetwerken. Persoonlijke interpretaties komen tot stand via sociale en culturele omgevingen, lokale gemeenschappen en de positie binnen de sociale structuren. Hoewel geen van deze elementen onveranderlijk is, hebben persoonlijke betekenissen en interpretaties deze sociale dimensies. De individuele betekenisopbouw wordt getoetst binnen de context van interpretatieve gemeenschappen. Wat we ‘weten’, is tot stand gekomen door het interpreteren van individuele ervaringen, maar ook door het toetsen en bijstellen van onze persoonlijke opvattingen binnen de gemeenschappen die wij belangrijk vinden.

‘Communicatie wordt beschouwd als een reeks van complexe culturele processen die leiden tot de totstandkoming van betekenis binnen het sociale leven.’

Wanneer een constructivistische museumpedagogie gevolgd wordt, is de pedagogische inhoud meestal gelaagd, met het dagelijks leven gelinkt, informeel opgevat en zich bewust van de voorkennis van bezoekers. De onderwijsmethoden zijn meestal gevarieerd - tentoongestelde voorwerpen, maar ook activiteiten, mogelijkheden om dingen te betasten, interactief bezig te zijn, te ontdekken en problemen op te lossen. Het museum als leeromgeving wordt zo opgevat dat er een hele reeks leermethoden en verschillende interpretatieve strategieën gebruikt kunnen worden, op kennisniveaus waarnaar onderzoek is verricht. Het meest succesvol als leeromgeving zijn musea die een beroep doen op de actieve medewerking van de mensen voor wie de leeromgeving bedoeld is: de beoogde bezoekers.

Welke rol wordt de leerling/bezoeker geacht te spelen binnen de constructivistische benadering van de museumcommunicatie? Er wordt van hem verwacht dat hij zich volledig inschakelt in de verschillende leerprocessen. Deze zijn speciaal ontwikkeld om de bezoeker in staat te stellen zijn geprefereerde leermethoden te gebruiken, bevorderen het leggen van verbanden met de eigen voorkennis en stimuleren het persoonlijke karakter van elk bezoek, evenals de respons van de bezoeker. Deze wordt aangemoedigd om op te treden als medeconservator van het leerproces en vaak ook van de tentoonstelling.

4. Uitdagingen en verandering

Leren in het museum is een complex proces van interactie tussen de pedagogische benaderingswijzen van het museum en de interpretatieprocessen van de individuele bezoeker, met zijn eigen biografische en culturele specificiteit en zijn eigen relaties tot uiteenlopende gemeenschappen voor het opbouwen van betekenis. Om doeltreffende educatieve instellingen te worden moeten musea in eerste instantie onderzoek verrichten om de volgende vragen te beantwoorden: wie behoort tot hun publiek en wie niet, waarom komen mensen wel of niet naar het museum, en welke sociale, culturele en educatieve agenda hebben mensen wanneer ze naar het museum komen? Voor het tentoonstellen van voorwerpen moeten er nieuwe methoden gevonden worden waarin een aantal van de ideeën van het beoogde doelpubliek verwerkt zit. Bezoekers kunnen de inhoud van de tentoonstelling dan herkennen en er een zeker verband mee leggen, zodat ze deze op hun eigen voorwaarden als betekenisvol zullen ervaren. Soms zullen bezoekers echter feiten en gespecialiseerde kennis willen. Wanneer dat het geval is en op welk niveau, moet worden onderzocht als onderdeel van het totstandkomingsproces van een tentoonstelling.

Om een efficiëntere relatie met de bezoekers op te bouwen moeten de traditionele waarden van het museum aangepast worden. De traditionele klemtoon op de expertise van de conservator en de zorg voor de collecties, met slechts in zeer beperkte mate aandacht voor de bezoekers, moet worden herzien. Eruditie en collecties zijn uiteraard essentieel, maar het zijn middelen om een doel te bereiken. Het doel is dat bezoekers in staat worden gesteld om te genieten en iets te leren van het museum op een hedendaagse manier in plaats van volgens de negentiende-eeuwse methodes. Door de nadruk te leggen op de ontwikkeling van het museum als een hedendaagse leeromgeving zullen de meeste traditionele museumwaarden in vraag worden gesteld en aangepast. Eén van deze waarden - en niet de minst belangrijke - is het inzetten van gespecialiseerde educatieve museummedewerkers.

In musea die de overdrachtspedagogie aanhangen bemiddelt de educatieve medewerker tussen de formele, gespecialiseerde academische tentoonstellingen en de informele, niet-gespecialiseerde benadering die de meeste bezoekers aanwenden om te leren. Efficiënte educatieve museummedewerkers slagen erin om bruggen te slaan tussen de bezoekers en de tentoonstelling, en bieden de bezoekers mogelijkheden om op hun eigen manier een betekenis op te bouwen. Vaak zijn deze zeer efficiënte educatieve medewerkers niet goed in de personeelsstructuur van het museum geïntegreerd - zij werken deeltijds of hebben een lagere graad dan hun collega's die met het conservatorenwerk bezig zijn. Hun invloed op de werking van het museum blijft beperkt tot wat soms beschouwd kan worden als wat bijsturing voor de bezoekers, eens het 'echte werk' van de conservator achter de rug is.

Pleidooi voor meer onderzoek, de integratie van nieuwe methoden en de aanpassing van traditionele waarden.

Wat is de rol van de educatieve museummedewerker wanneer een constructivistische museumpedagogie wordt gevolgd? Wordt hij overtoollig of krijgt hij nieuwe rollen toebedeeld?

Van educatieve medewerker-nieuwe-stijl en pleitbezorger van het publiek naar museumdirecteur?

Ik heb het gevoel dat er nieuwe rollen zullen ontstaan. Wanneer een constructivistische pedagogie wordt gevolgd, betekent dit dat de educatieve medewerkers veel invloedrijkere managersrollen toebedeeld krijgen. Hoewel er altijd educatieve museummedewerkers nodig zullen zijn die via allerhande persoonlijke contacten voor de rechtstreekse interactie met de bezoekers instaan, zal er met een constructivistische pedagogie ook altijd nood zijn aan geschoolde mensen die het onderzoek naar de bezoekers, de evaluatie van de tentoonstellingen en de educatieve evaluatie in goede banen leiden en die binnen de organisatie als pleitbezorgers van het publiek optreden. Dit zijn uiteraard nieuwe uitdagingen voor de educatieve medewerkers van musea en waarschijnlijk ook voor nieuwe soorten professionals in musea. Naar mijn mening zullen deze nieuwe professionals, met daarbij de huidige educatieve medewerkers, metertijd de directeurs van het museum worden, gedeeltelijk omdat zij gezien hun reële kennis en hun ervaring met de sociale waarde van musea in staat zijn om als pleitbezorgers van de musea op te treden.

In de meeste musea moet er vandaag de dag echter nog een lange weg afgelegd worden. Bij de overgang van overdrachts- naar constructivistische pedagogie worden de ervaring en kennis van de educatieve museummedewerker evenwel een waardevol goed voor het museummanagement. We konden zien hoe de pedagogische aanpak van het museum een reeks sociale relaties doet ontstaan, zowel binnen het museum tussen educatieve medewerkers en conservators als met de maatschappij, wat tot uitdrukking komt in de relatie museum/bezoeker. Bij het heroriënteren van deze interne en externe sociale relaties moeten de vaardigheden, de kennis en de ervaring van de educatieve museummedewerkers beschouwd worden als vitale instrumenten waarvan de museummanager zich kan bedienen.

Efficiënte educatieve museummedewerkers begrijpen de leerprocessen van het museum, hebben ervaring met het leggen van verbanden tussen museumcollecties en -bezoekers, en weten hoe je met bezoekers in discussiegroepen werkt. Zij beschikken over specifieke vaardigheden op het vlak van taalgebruik, het vaststellen van een conceptueel niveau, het selecteren van relevante informatie en het verweven van alledaagse ervaringen met gespecialiseerde kennis. Al deze vaardigheden worden dagelijks door educatieve medewerkers van musea ontwikkeld. Zij kunnen allemaal op nieuwe manieren gebruikt worden: in de eerste plaats binnen het kader van nieuwe procédés voor het concipiëren van tentoonstellingen die overleg en samenwerking met de beoogde bezoekers impliceren, en vervolgens ook bij het uitvoeren van onderzoek en evaluaties.

Deze ontwikkeling van de professionele rol van de educatieve museum-medewerker houdt echter belangrijke uitdagingen in. Op dit punt zou de overheid haar steentje moeten bijdragen. Hoewel educatieve museum-medewerkers bereid kunnen zijn om zelf de vereiste inspanningen voor de ontwikkeling van hun beroep te leveren, zouden er mogelijkheden voorzien moeten worden voor hun opleiding, begeleiding en eventuele detachering. Individuen kunnen dit niet alleen aan; er zijn dan ook specifieke opleidingen nodig.

Verder leert mijn ervaring me dat de musea die tevreden zijn met een status-quo en die met een overdrachtspedagogie en de bijbehorende sociale rollen werken, niet makkelijk te overtuigen zijn van de noodzaak van verandering. Per slot van rekening worden museumdirecteuren en conservators die op die manier werken, als experts beschouwd. Er wordt hun respect en waardering betoond op grond van hun kennis over de collecties; in vele gevallen werken ze al vele jaren in dezelfde instelling. Ze hebben weinig ervaring met maatschappelijke veranderingen, evenmin als met andere groepen dan die van hun maatschappelijke en culturele gelijken. Hun persoonlijke identiteit hebben ze opgebouwd op grond van hun huidige professionele werkzaamheden. Veranderingen lijken in dergelijke omstandigheden uitermate bedreigend en wekken sterke weerstand op. Indien de overheid wil dat musea een nieuw publiek opbouwen, een ruimer maatschappelijk draagvlak creëren en een efficiëntere leeromgeving worden, zal ze moeten afrekenen met deze angst en weerstand, en een manier vinden om ze te overwinnen.

In Groot-Brittannië, waar de verschuiving van collectie- naar publieksgerichte musea al enkele jaren aan de gang is, hebben de opeenvolgende regeringen voor de overheidsmusea gebruikgemaakt van budgetverminderingen, herstructureringen van het personeelsbestand, prestatie-indicatoren en specifieke eisen rond publieksgerelateerde prioriteiten. Op lokaal niveau werd aan de musea gevraagd om in te spelen op de stedelijke strategieën voor armoedebestrijding of strategieën bedoeld voor specifieke groepen, zoals kinderen jonger dan vijf of gehandicapten. Momenteel worden financiële mogelijkheden voor het uitbouwen van de educatieve vaardigheden binnen de musea aangeboden door het ministerie van Onderwijs en Tewerkstelling en door *Re:source: the Council for Museums, Archives and Libraries*. *Re:source* is een nieuw orgaan dat door het ministerie van Cultuur, Media en Sport in het leven werd geroepen en dat musea moet begeleiden bij het inspelen op de prioriteiten die door de huidige regering naar voren zijn geschoven. Wat de musea betreft, gaat het hierbij in de eerste plaats om onderwijs, strijd tegen sociale uitsluiting en buurtvernieuwing. *Re:source* zal zich agressief opstellen om musea zover te krijgen dat ze deze prioriteiten erkennen en zich ernaar gedragen.

25 jaar observatie in Groot-Brittannië: 'Over het algemeen bleken de machtigste musea het meest afkerig te zijn van verandering, terwijl de zwakste zich het inventiefst toonden.'

Musea zijn organisaties die aan externe en interne druk blootstaan. Ik heb het museumlandschap in Groot-Brittannië de afgelopen 25 jaar gadeslagen en heb daarbij vastgesteld dat bepaalde musea de modernisering zo lang mogelijk voor zich hebben uitgeschoven. Tegelijk heb ik echter musea gezien die de veranderingen verwelkomden en die veel creativiteit en verbeeldingskracht aan de dag legden om het museum opnieuw uit te vinden. Over het algemeen bleken de machtigste musea het meest afkerig te zijn van verandering, terwijl de zwakste zich het inventiefst toonden. Wat we vandaag de dag bijvoorbeeld te zien krijgen in Tate Modern, werd al veel vroeger uitprobeerde in veel kleinere kunstgalerieën, zoals deze in Wolverhampton en Walsall in de post-industriële West-Midlands.

Ik ben ver afgedwaald van museumeducatie. Door het museum als leraar te beschouwen kwam ik terecht bij de term museumpedagogie, die volgens mij niet alleen leerinhoud maar ook leer methode omvat. Ik vergeleek twee zienswijzen over museumpedagogie (overdrachts- en constructivistische pedagogie). Vervolgens overliep ik de sociale rollen die elk van beide benaderingswijzen impliceert, en besprak ik de rol die de educatieve museummedewerker zou kunnen spelen binnen elk van de pedagogische modellen. Tot slot stond ik stil bij een aantal uitdagingen die de verandering van een collectiegericht museum met een overdrachtspedagogie naar een publieksgericht museum met een constructivistische pedagogie met zich meebrengt. Ik vermeldde tot slot ook enkele van de rollen die de overheid misschien op zich zou moeten nemen indien ze wenst dat deze verandering doorzet.

De voorbije 25 jaar waren een erg interessante tijd voor de musea in Groot-Brittannië. Het potentieel van het museum als leraar is nu veel beter bekend, maar er moet nog een lange weg afgelegd worden voordat dit potentieel ten volle ontwikkeld wordt.

LITERATUUR

- T. BENNETT, *The birth of the museum*, Londen-New York, Routledge, 1995.
- T. BENNETT, *Culture: a reformer's science*, Londen, Sage Publications, 1998.
- T. BENNETT, 'Speaking to the eyes: museums, legibility and the social order', in: S. MACDONALD, (ed.), *The politics of display - museums, science, culture*, Londen-New York, Routledge, 1998, pp. 25-35.
- T. BENNETT, 'Pedagogic objects, clean eyes, and popular instruction: on sensory regimes and museum didactics', in: *Configurations*, 6 (1998), pp. 345-371.
- J. CAREY, *Communication as culture: essays on media and society*, Unwin Hyman, Boston, 1989, pp. 13-36.
- M. CRANG, 'Spacing times, telling times, and narrating the past', in: *Time and Society*, 3, 1 (1994), pp. 29-45.
- M. CRANG, 'On the heritage trail: maps of and journeys to olde Englande', in: *Environment and Planning D: Society and Space*, 12 (1994), pp. 341-355.
- J. CRARY, *Techniques of the observer: on vision and modernity in the nineteenth century*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1990.
- S. FISH, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge-Londen, Harvard University Press, MA, 1980.
- J. FORNAS, *Cultural theory and late modernity*, Londen, Sage Publications, 1995.
- M. FOUCAULT, *The order of things*, Londen, Tavistock Publications, 1970.
- H.-G. GADAMER, 'The historicity of understanding', in: P. CONNERTON (ed.), *Critical sociology*, Middlesex, Penguin Books, 1976, pp. 117-133.
- S. GALLAGHER, *Hermeneutics and education*, Albany, State University of New York Press, 1992.
- S. HALL (ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices*, Londen in associatie met de Open University, Milton Keynes Sage Publications, 1997.
- H. HARDT, *Critical communication studies: communication, history and theory in America*, Londen-New York, Routledge, 1992.
- G. HEIN, *Learning in the museum*, Londen-New York, Routledge, 1998.
- E. HOOPER-GREENHILL, 'Learning from learning theory in museums', in: *Group for Education in Museums News*, 55 (1994), pp. 7-11.
- E. HOOPER-GREENHILL, 'Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums', in: E. HOOPER-GREENHILL (ed.), *The educational role of museums*, tweede editie, Londen, Routledge, 1999, pp. 3-27.
- E. HOOPER-GREENHILL, *Museums and the interpretation of visual culture*, Londen-New York, Routledge, 2000.
- L. HUTCHEON, *The politics of postmodernism*, Londen, Routledge, 1989.
- K.B. JENSEN, 'When is meaning? Communication theory, pragmatism, and mass media reception', in: *Communication Yearbook*, 14 (1991), pp. 3-32.
- L. KELLY, 'Finding evidence of visitor learning', paper presented at 'Musing on learning' seminar, Australian Museum, Sydney, 20th April 1999.
- T. LINDLOF, 'Media audiences as interpretive communities', in: *Communication Yearbook*, 11 (1988), pp. 81-107.
- N. MERRIMAN, 'The "Peopling of London" project', in: E. HOOPER-GREENHILL (ed.), *Cultural diversity: developing museum audiences in Britain*, Londen-Washington, Leicester University Press, 1997, pp. 119-148.
- J. PEPONIS en J. HEDIN, 'The layout of theories in the Natural History Museum', in: *9H*, 3 (1982), pp. 21-25.

- J. POTTER en M. WETHERELL, *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*, Londen, Sage Publications, 1987.
- J. RADWAY, 'Interpretive communities and variable literacies: the functions of romance reading', in: *Daedalus*, 113, 3 (1994), pp. 49-73.
- L. ROBERTS, *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*, Washington-Londen, Smithsonian Institution Press, 1997.
- J. ROSCHELLE, 'Learning in interactive environments: prior knowledge and new experience', in: J. FALK en L. DIERKING, *Public institutions for personal learning: establishing a research agenda*, Washington D. C., American Association of Museums, 1995, pp. 37-52.
- S. SAUMEREZ, 'Museums, artifacts and meanings', in: P. VERGO (ed.), *The new museology*, Londen, Reaktion Books, 1989, pp. 6-21.
- K. SCHRODER, 'Audience semiotics, interpretive communities and the "ethnographic turn" in media research', in: *Media, culture and society*, 16 (1994), pp. 337-347.
- L. SILVERMAN, 'Visitor meaning-making in museums for a new age', in: *Curator*, 38, 3 (1995), pp. 161-170.
- E. SOTTO, *When teaching becomes learning: a theory and practice of teaching*, Londen, Cassell, 1994.
- J. WOLFF, *Hermeneutic philosophy and the sociology of art: an approach to some of the epistemological problems of the sociology of knowledge and the sociology of art*, Londen-Boston, Routledge-Kegan Paul, 1975.
- B. ZELIZER, 'Journalists as interpretive communities', in: *Critical Studies in Mass Communication*, 10 (1993), pp. 219-237.

Mist museumeducatie de boot?

Naar een nieuwe museologie

Fieke Konijn

In *Michael Stroganoff, koerier van de tsaar* van Jules Verne komen twee journalisten voor, een Fransman en een Engelsman. Door hun verschillende temperamenten zijn zij het nooit eens over wat ze op hun reis in Rusland zien en meemaken. Verne laat dit komisch duo, als outsiders uit de beschaafde wereld, het commentaar verzorgen op de gebeurtenissen; ze nemen niet deel aan de handeling van de roman. Als ze een treinreis maken, kijkt de een links uit het raampje en de andere rechts. Niet alleen zien ze toevallig een ander landschap, maar de opvliegende Fransman bekijkt alles door de bril van een levensgenieter, terwijl de Brit afstandelijk en sceptisch blijft. In hun verslagen aan de krant geven ze een volstrekt tegengesteld beeld van land en volk, allebei even overtuigd van hun gelijk.

1. De ontmaskering van de objectiviteit

Verne is met zijn ontmaskering van de objectiviteit opmerkelijk actueel. Een dergelijke relativiserende visie op waarneming verwacht je niet bij een typisch negentiende-eeuwse positivist. Inmiddels wordt algemeen geaccepteerd dat mensen hun omgeving verschillend interpreteren en dat ze aan hun waarnemingen een persoonlijke betekenis verbinden, gekleurd door variabelen als leeftijd, sekse, milieu, etnische herkomst, kennis en ervaring. De huidige cultuur is op alle niveaus van deze notie doortrokken, zowel in de wetenschappen als in de kunsten. Zij is in de verschillende gedragswetenschappen tot paradigma geworden, terwijl onderzoek naar receptie intussen ook een vast bestanddeel van de linguïstiek en de kunstwetenschappen uitmaakt. Waarnemingsprocessen en interactie met de beschouwer zijn bovendien - in een parallelle ontwikkeling - uitgegroeid tot de belangrijkste thema's in de verschillende kunstvormen van de twintigste eeuw.

Een project zoals dat van het MUHKA, 'Volwassenen interactief rondleiden in een kunstmuseum' (zie hierover de bijdrage elders in dit boek, p. 145), past in deze context. Het is een voorbeeld uit de museumpraktijk dat de aandacht verdient omdat het aanzet tot reflectie op communicatie in het museum, in dit geval over objecten van contemporaine kunst. In deze bijdrage wil ik duidelijk maken dat het binnen de museumwereld niet op zichzelf staat. Met de ontwikkelde methodiek van rondleiden, waarin de reactie van de bezoeker centraal staat en de rol van de rondleider verandert van gids in gesprekspartner, sluit het aan bij de *new museology*, een beweging die de tot nu toe gehanteerde uitgangspunten in de museumeducatie kritiseert en wil herzien. Hoewel ik mij terdege bewust ben van de grote verschillen tussen musea onderling, laat ik hun typologie en nationale verschillen in eerste instantie buiten beschouwing. In het besluit kom ik terug op het MUHKA-project en de keuze voor interactief rondleiden, juist in een museum van hedendaagse kunst.

2. Museumeducatie: problemen en knelpunten

Zo op het oog staat het er rooskleurig voor met de museumeducatie. Na de jaren tachtig en negentig waarin nieuwbouw, bedrijfsvoering en sponsoring prioriteit hadden en educatie werd geassocieerd met de wat drammerige cultuurspreidingsgedachte van de jaren zeventig, bestaat er nu hernieuwde aandacht voor publieksbenadering. Onder meer gestimuleerd door het gunstige economische klimaat en de snelle ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie staat museale educatie opnieuw op de agenda. Daarnaast wordt, in een reactie op de toenemende culturele diversiteit van de bevolking in vele landen, politieke druk uitgeoefend om nieuwe groepen bij de participatie aan cultuur te betrekken.

Hoe spelen musea op deze ontwikkelingen in? Ik kan me niet van de indruk ontdoen dat er in de museumeducatie een zekere routine en gemakzucht is geslopen. De meeste musea gaan er van uit dat het wel goed zit als de aangeboden informatie helder is en begrijpelijk. En zo geschiedt het dat tentoonstellingen begeleid worden door verantwoorde bijschriften, speelse speurtochten, diaklankbeelden die het tentoongestelde nog mooier laten zien dan het al is en audiotours die de bezoekers gedwee naar hun doel sturen. Educatie is een product geworden dat volgens de regels van de marketing wordt bezorgd aan de afnemers. Hoewel ik niet wil ontkennen dat deze werkwijze veel keurige publieksbegeleiding heeft opgeleverd, vind ik deze status-quo om meerdere redenen onbevredigend.

In de eerste plaats is in de publieksbenadering over het algemeen weinig terug te vinden van de in de inleiding genoemde opvattingen over communicatie en leren. Er is sprake van een *topdown*-model: de conservator of educatief medewerker vertaalt zijn verhaal naar het kennisniveau van zijn publiek. Zijn perspectief wordt bepaald door het wetenschapsgebied waartoe de collectie wordt gerekend, terwijl het mentale kader van de bezoeker als factor in de communicatie buiten beschouwing blijft. Als gevolg daarvan dreigt educatie te versmallen tot het simplificeren van wetenschappelijke kennis.

Ook op een ander punt dreigt men in de museumeducatie de aansluiting te missen. De laatste twintig jaar is er zeer veel gepubliceerd over het fenomeen 'museum'. Historisch onderzoek naar collectievorming, presentatie en museumarchitectuur ging samen met theoretische reflectie over de specifieke plaats van musea in de samenleving. Vooral één concept staat centraal in het discours: met hun materiële objecten en de wijze waarop die worden getoond en geïnterpreteerd, construeren musea kennis, en wel in twee betekenissen. Ze visualiseren de kennis die in een samenleving in een bepaalde periode is geformuleerd, maar tegelijkertijd oefenen ze ook invloed uit op het tot stand komen van kennis. Behalve cultuur bewaren en canoniseren, genereren zij er ook. In beide functies is het museum niet waarde-vrij en transparant, maar een instituut dat waarden en normen vertegenwoordigt.

Educatoren (en conservatoren) hebben helaas meestal weinig contact met de gremia waarin deze theorievorming plaatsvindt. Door zich te beper-

'Educatie is een product geworden dat volgens de regels van de marketing wordt bezorgd aan de afnemers.' Wat met het mentale kader van de bezoeker en de cultuur genererende functie van musea?

ken tot ‘praktische’ zaken bevestigen ze de verregaande verkokering van het museumbedrijf. De kleine musea daargelaten, zijn de taken van collectieverwerving, presentatie, educatie en voorlichting in verschillende handen, in een hiërarchie van specialismen waarin educatie zich vaak onderaan in de pikorde bevindt. Ik constateer dus een achterstand en zou ervoor willen pleiten dat men in de publieksbenadering meer aansluit bij de recente meningsvorming binnen de museumstudies. Twee aspecten van de problematiek wil ik hier aan een nadere beschouwing onderwerpen. In de eerste plaats hoe wij ons de interactie met het publiek moeten voorstellen en vervolgens hoe de museale omgeving aan een goed verloop daarvan kan bijdragen.

3. Het museumpubliek: weg met de doelgroepen

Er is uitgebreid onderzoek gedaan naar het museumpubliek, maar dan vooral kwantitatief. Dat levert gegevens op over aantallen bezoekers, de frequentie van het bezoek en kenmerken als vooropleiding en inkomen. Vergelijkende studie van publieksonderzoeken heeft aangetoond dat de samenstelling van het museumpubliek in de loop der jaren nauwelijks is veranderd: de hoger opgeleiden - wat samenvalt met de hogere-inkomensgroepen - zijn oververtegenwoordigd, vooral waar het musea voor moderne en eigentijdse kunst betreft.

Het is veelzeggend dat de perceptie die het publiek op zijn beurt van het museum heeft in veel mindere mate is onderzocht. Bekend is dat museumbezoek buiten schoolverband meestal plaatsvindt in de vrijetijdssfeer, bijvoorbeeld in de vorm van een familie-uitje. We weten echter weinig van verwachtingspatronen bij het publiek en van de invloed van factoren als sociale klasse en etniciteit op de beleving van het museumbezoek.

Sinds de Franse socioloog Pierre Bourdieu in de jaren zestig het begrip *distinction* introduceerde, bestaat het besef dat deze factoren wel degelijk een enorme invloed hebben. De wens om aan cultuur deel te nemen wordt door Bourdieu uitgelegd als een manier om zich sociaal te onderscheiden. Dat een groot deel van het potentiële publiek niet aan het culturele leven deelneemt en de hogere klassen oververtegenwoordigd zijn, verklaart hij door verschillen in het interpretatieve kader. Om deel te kunnen nemen aan cultuur, dient men over de lees- of kijkstrategie van deze hogere klassen te beschikken. Toegespitst op musea: participatie komt gemakkelijker tot stand naarmate kennis, normen en waarden van de conservator meer overeenkomen met die van zijn publiek.

Al vanaf de jaren zeventig wordt de oplossing voor de kloof tussen museum en publiek gezocht in het verdelen van de bezoekers in doelgroepen. Tentoonstellingen en begeleidingsmateriaal worden geconcipieerd met specifieke doelgroepen in het achterhoofd. Die worden onderscheiden naar opleidingsniveau (lagere school, beroepsonderwijs, ‘middelbare scholen’, academici, specialisten), belangstelling (toeristen,

Het museumpubliek?
Bourdieu: de invloed van factoren als sociale klasse en etniciteit op cultuurparticipatie.

Waarom het concept 'doelgroepen' in een museale omgeving heel moeilijk is toe te passen en zelfs strijdig is met waar het in musea om gaat.

kinderen, hobby's) en etnische achtergrond. Het voordeel hiervan is dat het publiek niet meer wordt benaderd als een anonieme en homogene massa. Aan de andere kant is het natuurlijk maar de vraag of groepen zich aangesproken voelen op de hen toegeschreven capaciteiten of gemeenschappelijke identiteit.

Het concept 'doelgroep' is goed bruikbaar in de marketing, in situaties waarin een duidelijk omschreven product aan de man moet worden gebracht. Ook voor het onderwijs heeft het zijn nut, hoewel het daar al de nodige moeilijkheden oplevert door verschillen in interesse, motivatie, leertempo en leerstijl bij leerlingen van dezelfde zogeheten 'doelgroepen'. In een museale omgeving is het heel moeilijk toe te passen. Behalve vormingsidealen hebben musea niet zoveel gemeen met scholen, om van verkopers van producten nog te zwijgen. Doordat de mogelijkheid tot directe feedback ontbreekt, heeft de communicatie met doelgroepen er een onzeker verloop. Nog belangrijker is, naar mijn mening, dat een te grote sturing van het publiek - een kenmerk van het doelgroepen-denken - strijdig is met waar het in musea om gaat. Hun kracht ligt niet in controle, maar juist in keuzevrijheid, in de mogelijkheid om met hetzelfde object heel verschillende ervaringen op te roepen. Selectieve perceptie speelt bij uitstek een rol in de museale omgeving, al lijkt men dat te ontkennen door het gedrag van de bezoeker zoveel mogelijk te willen manipuleren. Hoe uitvoerig een museum ook informatie geeft, het is niet te voorkomen dat de bezoeker een volstrekt persoonlijke betekenis aan de getoonde objecten geeft.

Om het idee van de actieve inbreng van de beschouwer recht te doen, wordt het museum door sommige auteurs vergeleken met een tekst: een complex geheel van tekens dat op verschillende niveaus gelezen en geïnterpreteerd kan worden. Voor een deel wordt de bezoeker door de 'tekst' gestuurd, maar daarnaast construeert hij er zelf de betekenis van. Zelf geef ik de voorkeur aan het beeld van de markt, dat meer recht doet aan het driedimensionale karakter van het museum en zijn objecten. Jong en oud is perfect in staat op een markt iets van zijn gading te vinden. De een zal slenteren en overall even rondneuzen, de ander weet wat hij zoekt en gaat recht op zijn doel af. Ik gebruik het beeld van de markt alleen omdat het iets verduidelijkt van het keuzegedrag van de bezoeker en illustreert dat de aantrekkingskracht van het museale aanbod moet liggen in een rijke schakering van stimuli en afwisseling. De verschillen zijn natuurlijk legio, al was het maar omdat musea wel degelijk een vormingsdoel hebben.

4. De *new museology* - interactie en gelaagdheid in de presentatie

In 1989 verscheen de bundel *The New Museology*, geredigeerd door kunsthistoricus Peter Vergo. Deze publicatie markeerde het begin van een stroom beschouwingen van auteurs uit diverse disciplines, zoals de antropologie, de archeologie, de kunstgeschiedenis, de linguïstiek en museumstudies. Onderzocht werd welke rol musea spelen bij de constructie van kennis. De aandacht ging hoofdzakelijk uit naar de geschiedenis van presentatievormen en een analyse van de wijze waarop de presentatie betekenis manipuleert en normen en waarden vertegenwoordigt. Maar auteurs als Peter Vergo, Thomas Clifford, Tony Bennett, Eilean Hooper-Greenhill, Susan Pearce, Ivan Karp en Reesa Greenberg beperken zich niet tot historisch onderzoek. Ze willen daarnaast ook formuleren hoe het museum in de toekomst zijn taak dient op te vatten. Voorbijgaand aan de nuanceverschillen, delen deze (en andere) auteurs de volgende opinie.

Zij pleiten ervoor dat musea meer dan tot nu toe hun autoriteit ter discussie stellen en ruimte geven voor uiteenlopende visies. Er valt niet aan te ontkomen dat ze een canon representeren, maar door te verantwoorden welke keuzes zijn gemaakt, wordt duidelijk dat zo'n canon niet iets absoluuts is. Door in de presentatie diverse invalshoeken te bieden kunnen musea meer prikkelen om te vergelijken en te interpreteren. Deze gelaagdheid biedt eveneens de mogelijkheid om het bekende, alledaagse of triviale met het nieuwe te verbinden. Verder ligt in de gebruikte begeleidingsvormen de nadruk traditioneel sterk op teksten: bijschriften, tekstborden, catalogi, de gesproken tekst van de audiotour enz. Die zijn vaak gescreend geschreven: ze zijn slechts voor één uitleg vatbaar. Ze nodigen zelden uit tot stellingname, discussie, oordeel, fantasie of associatie - allemaal begrippen die met interactiviteit te maken hebben. Ook in zijn benadering van taal en tekst heeft het museum zich tot nu toe als een autoriteit gedragen.

Een duidelijke tendens is de hernieuwde waardering voor het museale object: iedere ervaring in het museum zou daarbij moeten beginnen. Terwijl in het nabije verleden nog heftig is gediscussieerd over de vraag of objecten voor zichzelf spreken of alleen begrepen kunnen worden als ze een verhaal, bijvoorbeeld een thema, illustreren, is deze patstelling nu doorbroken om plaats te maken voor een meer genuanceerde visie. Het bijzondere van museale objecten is erin gelegen dat ze betekenis accumuleren, niet één, maar vele over elkaar heen. Ze figureren in verschillende contexten die bij het tentoonstellen als het ware naast elkaar opengelegd moeten worden in een complex verband. Dat komt, beter dan in één lineair gestructureerd verhaal, tot zijn recht in een tentoonstelling of opstelling waarin, gebruik makend van het ruimtelijke karakter van de museumarchitectuur, verschillende verhalen naast elkaar verteld worden. Wat tijdens het proces van betekenis geven gebeurt, komt neer op het construeren van (culturele) identiteit. Groepen of individuen geven objecten een plaats binnen een 'verhaal', of dat nu handelt over de natio-

Gelaagdheid in het museum: ruimte voor denken over canonvorming, uiteenlopende visies en verschillende invalshoeken. Het object als bron van verhalen en betekenissen.

nale geschiedenis, de natuur, ‘mooi en lelijk’ of andere zaken. Ook de toegenomen belangstelling voor de subjectieve kanten van het verzamelen - de drijfveren en passies van de verzamelaar - sluit goed aan bij de recente aandacht voor het construeren van betekenis en identiteit.

Voorbeeld 1: de invloed van de presentatie op de betekenis

Is deze *new museology* al in de museale praktijk doorgedrongen? Zijn er voorbeelden van? Jazeker. Een exemplarisch voorbeeld is de tentoonstelling *Art/artifact*, die in 1989 in het *Museum of African Art* in New York werd georganiseerd. Curator Susan Vogel wilde aantonen dat de wijze waarop een object wordt gepresenteerd in hoge mate de betekenis die eraan wordt toegekend beïnvloedt. Zij demonstreerde dat door Afrikaanse artefacten in vijf verschillende settings te exposeren. Er was een rariteitenkabinet, waar de voorwerpen in een rommeltje bij elkaar stonden in een interieur anno 1905, toen het verzamelen van Afrikaanse kunst populair werd. Er waren verder een zaal die esthetisch was ingericht als een typisch kunstmuseum, een diorama met een realistisch aandoende scène en een galerie voor eigentijdse kunst waar de voorwerpen zonder toelichting als dure handelswaar te zien waren. Bovendien waren er documentaire films met de objecten in hun oorspronkelijk setting te zien. Deze gelaagdheid was ook doorgevoerd in de bijschriften, die vanuit drie perspectieven waren geschreven, door drie auteurs: het oorspronkelijke Afrikaanse gebruik van het object, de wijze waarop het in de museumcollectie terecht was gekomen en de artistieke kwaliteit.

Voorbeeld 2: bijschriften door conservatoren én door leken

Een ander interessant voorbeeld, waarin trouwens veel sterker een beroep werd gedaan op de emoties, zijn de teksten bij de tentoonstelling *Perspectives: Angles on African Art* (*Center for African Art* in New York, 1987). De bijschriften bij de voorwerpen waren deels van de hand van conservatoren en deels van leken; die laatsten beschreven welke emoties en associaties het object bij hen oproep. Door professionele informatie te confronteren met het commentaar van buitenaf wordt de bezoeker uitgedaagd zelf stelling te nemen. Bovendien wordt de autoriteit van het museum gerelativeerd. Hoeveel een bijschrift kan uitmaken, is kernachtig uitgelegd door Lisa Roberts, naar aanleiding van de bordjes die in de loop van de jaren bij een opgezette aap in een natuurhistorische collectie in Chicago hebben gestaan. Met *Western lowland gorilla* werd de aap als biologisch specimen aangeduid en met *Man-like ape* werd hij in antropocentrische termen beschreven. Maar toen er *Bushman, lived in Chicago most of his life* bij stond, was hij opeens een individu met een geschiedenis.

Voorbeeld 3: een confrontatie van interpretaties

Tot slot een recent Nederlands voorbeeld. In 2000-2001 is in het Omroepmuseum te Hilversum de tentoonstelling ‘Het verdwenen leven van de Nederlanders’ gehouden, samengesteld door Melanie Imming, waar eveneens verschillende interpretaties met elkaar werden geconfronteerd. De tentoonstelling liet de geschiedenis van het dagelijks leven zien aan de hand van amateurfilmmpjes uit drie periodes: de jaren dertig, vijftig en zeventig. De werkelijkheid op die filmpjes lijkt vanzelfsprekend en dicht bij ons te staan. Maar bij nadere beschouwing van dit historisch materiaal blijkt dat het verhaal achter de beelden vaak al verloren is

gegaan en dat de beelden zonder commentaar niet meer worden begrepen. Om daaraan tegemoet te komen gaven stemmen van drie generaties via de koptelefoon commentaar bij de beelden, ieder met een verhaal dat paste bij zijn generatie.

Wat het ter discussie stellen van de ideologie achter de opstelling betreft, hebben vooral volkenkundige musea vooropgelopen. Dat is niet verwonderlijk, want zij werden door de aard van hun collectie en als gevolg van de dekolonisatie en globalisering sterk geconfronteerd met de verandering van normen en waarden. Bij kunstmusea ligt de zaak diffuus. Musea voor moderne kunst hebben over het algemeen meer ondernomen dan musea voor oudere kunst om hun uitgangspunten voor de presentatie te onderzoeken. Ze werden daartoe in niet onbelangrijke mate gestimuleerd door de opvattingen van moderne en contemporaine kunstenaars over exposeren, ook al is dit sterk bij een discussie in de besloten kring van kenners gebleven. In de educatieve begeleiding en het verschaffen van informatie scoren musea voor oudere kunst weer beter, al draait dat vaak uit op een vereenvoudigde kunstgeschiedenisles in plaats van interactie en meningsvorming. Uit de literatuur is mij een interactief project van de *Ontario Art Gallery* bijgebleven. Bezoekers kregen bij een bezoek aan de afdeling negentiende-eeuwse Canadese kunst, waarin vooral de landschapschilderkunst goed vertegenwoordigd is, zogenaamde *Share your reaction cards* uitgereikt. In de loop van negen maanden kwamen 5000 kaarten retour, een grote respons. Niet alleen werden bezoekers uitgenodigd hun commentaar en reacties op de kaart te schrijven, maar er werd hun ook om een tekening van een kunstwerk naar keuze gevraagd. Het is verrassend tot welke variatie aan inzendingen dat heeft geleid. Veel bezoekers maakten met eigen toevoegingen en veranderingen een heel persoonlijke, nieuwe tekening. Daaruit blijkt dat, ook bij kunst die niet erg moeilijk of omstreden is, het proces van betekenisgeving onvoorspelbaar en grillig verloopt. Het museum kan zijn specialistische kennis aanbieden, maar de bezoeker maakt de interpretatie op zijn manier af.

5. Moderne kunst en de interactieve rondleiding

Laten we het resultaat van de discussies van de laatste twintig jaar resumeren: men is het er vrij algemeen over eens dat de bezoeker een actieve rol moet krijgen in het proces van kennisverwerving en communicatie én dat het museum bereid moet zijn z'n uitgangspunten voor het collectiëren en presenteren te expliciteren. Een verdere uitwerking van deze uitgangspunten in de praktijk van het educatieve werk krijgt echter pas inhoud als de specifieke aard van de collectie in de vraagstelling wordt betrokken. Algemene regels, die voor ieder museum gelden, zijn niet te geven en zijn ook niet wenselijk. Helaas wordt dáár nu juist in de literatuur naar verhouding weinig aandacht aan besteed. De geschiedenis van de instelling, de aard van de collectie, het gebouw, de plaats en functie in het nationale en internationale cultuurleven...: het zijn allemaal factoren die maken dat ieder museum zijn eigen, op de situatie toegesneden publieksbenadering moet ontwikkelen.

Terugkomend op het MUHKA-project wil ik niet zozeer de interactieve rondleiding aanprijzen als panacee voor alle problemen, als wel de vraag opwerpen welke waarde ze kan hebben speciaal in een museum voor hedendaagse kunst. Karakteristiek voor presentaties van de meest actuele ontwikkelingen in de beeldende kunst is dat er nog weinig consensus bestaat over de waarde ervan. Het kunstkritische oordeel moet nog gevormd worden. Het museum is daar het platform voor, de plaats waar het kunstwerk in het openbaar verschijnt en zich aan meningsvorming blootstelt. Door het tentoon te stellen krijgt het ook zijn positie in de cultuur en de geschiedenis: het wordt vergeleken met en geplaatst ten opzichte van ander werk en de omringende wereld. De canon, waarover in musea voor oudere kunst meer overeenstemming bestaat - hoewel ook daar altijd discussie over de canon mogelijk is én interessant voor een breder publiek om aan deel te nemen - ligt nog niet vast of wijzigt voortdurend. Verder vraagt de contemporaine kunst vaak uitdrukkelijk om actieve participatie van de beschouwer. Zij vraagt hem te reflecteren over het gebruik van de beeldmiddelen, over waarneming en de verhouding van kunst tot de dagelijkse realiteit, of over de wijze van tentoonstellen en de rol van het museum. Dit zijn, in een ontwikkeling die begint in de negentiende eeuw, de belangrijkste thema's van de moderne kunst geworden. Juist deze factoren maken dat bij uitstek hier de interactieve rondleiding, waarin de reactie van de bezoeker centraal staat, geschikt is. Informatie op zichzelf volstaat niet om begrip te wekken. Alleen wanneer ze verbonden wordt met meningsvorming en discussie ontstaat een betrokkenheid van de bezoeker bij het discours in het museum voor moderne kunst.

LITERATUUR

Mieke BAL, *Double Exposures. The Subject of Cultural Analysis*, Londen, 1996.

Pierre BOURDIEU en Alain DARBEL, *The Love of Art: European Art Museums and their Public*, Cambridge, 1991 (in 1969 verschenen als *L'amour de l'art*).

J. Mark DAVIDSON SCHUSTER, 'The Public Interest in the Art Museum's Public', in: Susan PEARCE (red.), *Art in Museums. New Research in Museum Studies* 5, Londen, 1995, pp. 109-142.

John ELSNER en Roger CARDINAL (red.), *The Cultures of Collecting*, Londen, 1994.

H. GANZEBOOM en F. HAANSTRA, *Museum and the Public: The Public and the Approach to the Public in Dutch Museums*, Rijswijk, 1989.

Reesa GREENBERG, Bruce W. FERGUSON, Sandy NAIRNE (red.), *Thinking about Exhibitions*, Londen, 1996.

Eilean HOOPER-GREENHILL, 'Education, Communication and Interpretation: towards a critical pedagogy in museums', in: idem (red.), *The Educational Role of the Museum*, Londen, 1999 (2de druk), pp. 3-27.

Eilean HOOPER-GREENHILL, *Museums and the Shaping of Knowledge*, Londen, 1992.

Ivan KARP en Steven D. LAVINE (red.), *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display*, Smithsonian Institution, 1991.

Fieke KONIJN, 'Museumstudies in Engeland', in: *Boekmancahier. Kwartaalschrift voor kunst, onderzoek en beleid*, 11(1999) 41, pp. 303-308.

Lisa C. ROBERTS, *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*, Washington-Londen, 1997.

Douglas WORTS, 'Extending the frame: Forging a new partnership with the Public', in: Susan PEARCE (red.), *Art in Museums. New Research in Museum Studies* 5, Londen, 1995, pp. 164-191.

Volwassenen interactief rondleiden in een kunstmuseum

Ontwikkeling van een methodiek

Janien Prummel en Peggy Saey

In niet weinig musea is de publiekswerking momenteel het voorwerp van een kritische reflectie. Een klassiek onderdeel van die museale publiekswerking is de rondleiding: een groep mensen bezoekt het museum onder begeleiding van een gids, die voor hen het gezicht van het museum is. Als gastvrouw of -heer heeft de gids rechtstreeks contact met het publiek en tracht zij/hij (voor een vlotte leesbaarheid houden we het verder op 'hij') de groepen 'op maat' te begeleiden in een vaste of tijdelijke tentoonstelling. Ondanks de 'concurrentie' van de multimedia en ondanks veranderende ideeën over collectie en opstelling, blijft in de meeste musea de rondleiding als begeleidingsvorm overeind. Maar om deze klassieke vorm van publieksbegeleiding te laten aansluiten bij de nieuwe ontwikkelingen is een grondige reflectie en herbronning noodzakelijk. In het Museum van Hedendaagse Kunst te Antwerpen (MUHKA) werkt de dienst Publiekswerking constant aan visie- en methodiekontwikkeling van de rondleidingen voor de verschillende doelgroepen. In het verleden lag het accent vooral op kinderen en jongeren. Het werd echter steeds duidelijker dat ook de rondleiding voor volwassenen een grondige aanpak vergde.

1. Het ontstaan van het project

In het MUHKA is de rondleiding een veelgevraagde vorm van publieksbegeleiding. Er worden rondleidingen aangevraagd door verschillende doelgroepen: scholen op alle niveaus, vrouwenverenigingen, senioren, mentaal gehandicapten enz. De rondleidingen voor kinderen en jongeren zijn al jaren 'interactief'. Het kijken naar en bevragen van het kunstwerk staat daarin centraal en er ontstaat een dialoog tussen kinderen, gids en kunstwerk. Om aan te sluiten bij de leef-, denk- en belevingswereld van de kinderen wordt er gebruikgemaakt van kijk-, zoek- en doeopdrachten. De volwassen bezoeker werd tijdens een rondleiding in het MUHKA nog vooral op een 'geleide' of 'klassieke' manier benaderd: informatie-overdracht staat daarin centraal. De gids-kenner bereidt de rondleiding voor en vertelt zijn verhaal over de kunstenaar, zijn werk, de situering in de kunstgeschiedenis enz. De bezoekers volgen en luisteren naar het verhaal van de gids. Er is sprake van eenrichtingsverkeer.

Deze benadering bleek niet langer bevredigend, voor de gids noch voor de bezoekers. Dat houdt onder meer verband met de functie en de plaats van hedendaagse kunst in de samenleving. Hedendaagse kunstenaars staan per definitie midden in hun tijd. Ze reflecteren daarover en stellen

Het eenrichtingsverkeer van de 'klassieke' rondleiding is niet langer bevredigend. Nood aan experimenten, inzicht en vorming.

de kunst, zichzelf en de maatschappij aan de orde. Dat uit zich in de 'beeldtaal' waarin ze hun ideeën vormgeven en presenteren. Die is niet voor elke bezoeker even 'leesbaar'. De twijfel en onzekerheid - 'Hoe kijken naar hedendaagse kunst?' - roepen soms sterke reacties en emoties op. De vragen en opmerkingen zijn bekend: 'Is dit nu kunst?', 'Dat kan ik ook', 'Waarom staat dit in een museum dat wij mee betalen?' enz. Ze worden tijdens rondleidingen door het publiek verbaal of met lichaamstaal geuit. Als een rondleiding enkel informatie geeft en er geen ruimte is voor deze reacties, werkt ze contraproductief. De bezoeker wordt in zijn idee bevestigd dat hedendaagse kunst moeilijk is. Hij haakt af en komt misschien niet meer terug.

De MUHKA-gidsen werden hiermee geconfronteerd en de 'klassieke' volwassenenrondleiding werd het voorwerp van discussie. Tijdens een bevraging binnen het gidsenteam kwamen diverse bedenkingen aan de orde.

Is de ervaring met de interactieve benadering van kinderen en jongeren niet overdraagbaar naar volwassenen?

Wat zijn de doelstellingen van een volwassenenrondleiding? Spelen behalve de overdracht van informatie of kennis niet ook het kijken naar, het bevragen en de persoonlijke beleving van het kunstwerk een belangrijke rol?

Welke vooronderstellingen leven er bij de gidsen over hoe de volwassen bezoeker benaderd wenst te worden?

Welke onzekerheden over het rondleiden van volwassenen zijn er bij de gidsen?

Geleidelijk aan kwamen er experimenten voor een meer interactieve, dialogerende omgang met een groep volwassenen op gang. Het werd duidelijk dat deze aanpak behalve een goede inhoudelijke kennis van de gids nog andere vaardigheden en strategieën vergt. Meer inzicht en duidelijkheid over het complex van factoren die in een interactieve rondleiding een rol spelen én vorming en training van een aantal specifieke vaardigheden bleken noodzakelijk. Ondersteuning hiervoor kwam er dankzij de campagne Museum en Samenleving van de Koning Boudewijnstichting; meteen verruimden we het project naar de ontwikkeling van een visie en een methodiek die ook voor andere kunstmusea bruikbaar zijn. De vorming van gidsen bleef een belangrijk facet. Op langere termijn hoopt het project dan ook een bijdrage te kunnen leveren aan het Vlaamse vormingsaanbod voor gidsen.

2. Het verloop van het project

Het concept 'interactief rondleiden van volwassenen' werd vanuit verschillende invalshoeken geëxploreerd. Het uitgangspunt was een kritische bevraging van de bestaande praktijk ter zake en wel door een groep externe adviseurs, de gidsen en het publiek. De adviseurs - een psycholoog, een kunsthistorica, een onderwijsdeskundige, collega's uit het werkveld met ervaring in gidsenvorming - werden aangezocht wegens hun ervaring in een bepaald domein. Door de observatie en analyse van rondleidingen specificeerden en nuanceerden zij het complex van factoren die een rol spelen bij een interactieve rondleiding. Daarnaast fungeerde de adviesgroep tijdens het proces als klankbord, denktank en inspirator.

De gidsen stonden in voor een constante input vanuit de praktijk. Ze leverden een essentiële bijdrage door hun rondleidingen in samenspraak te commentariëren en te evalueren, waardoor een bewustwordingsproces over hun veelal intuïtief handelen tot stand kwam.

Ook het publiek werd tijdens het werkproces als een partner beschouwd. Na de rondleidingen reageerden de deelnemers op de interactieve aanpak. Hiervoor werd een enquêteformulier gebruikt.

Dankzij de constante wisselwerking tussen de feedback van de adviseurs, de gidsen en het publiek kwamen we tot een duidelijke afbakening en nuanceering van de factoren die bij een interactieve rondleiding van belang zijn.

De interactieve rondleiding is ontstaan uit de praktijk. Een theoretische onderbouwing was vervolgens noodzakelijk. Een zoektocht in de literatuur leverde geen kant-en-klare modellen op, wel visies die de aanpak ondersteunen en staven. Die kwamen uit verschillende hoeken.

Didactische methodieken en visies kunnen een referentiekader bieden omdat ook een rondleiding zich in een vormingscontext afspeelt. Het onderwijsleergesprek als didactische werkvorm en het concept van dialogerend onderwijzen sluiten nauw aan bij het concept van de interactieve rondleiding.

Diverse disciplines, zoals de psychologie, de fenomenologie en de kunstbeschouwelijke methoden bieden interessante kaders voor een benadering van het kunstwerk.

Visies over de museumcontext en de benadering van de volwassen bezoeker ondersteunden onze manier van denken. Zo wordt aan het *Department of Museumstudies* van de universiteit van Leicester de museumeducatie theoretisch onderbouwd. Onder andere in de publicaties onder redactie van Eilean Hooper-Greenhill bieden de theoretische reflecties en studies over kennis, leren en communicatie een duidelijk kader.

De interactieve aanpak ontstond in een museum van hedendaagse kunst. Met het oog op de dialoog over de toepassing van deze methode in een niet-hedendaags kunstmuseum werd samengewerkt met twee andere musea. Het Stedelijk Museum Vander Kelen-Mertens in Leuven en het Openluchtmuseum voor Beeldhouwkunst Middelheim in Antwerpen

ondernamen experimenten met de interactieve aanpak. Hun bijdrage vanuit een ander perspectief dan de hedendaagse kunst werkte verhelderend en verrijkend. De vier vormingsdagen voor de gidsen die in de betrokken musea werkzaam zijn, waren een belangrijk onderdeel van het project. De deelnemers kregen een praktijkgerichte vorming en er werd over de aanpak gereflecteerd. Zo vormden deze dagen een essentiële bijdrage tot de verfijning van de methodiek. Docenten en gidsen leverden begrippen en kaders voor de omschrijving van de methodiek.

De beschrijving van de visie en de methode voor het interactief rondleiden van volwassenen, die hieronder volgt, is dan ook het resultaat van dit samenstel van factoren: de afbakening en nuancering van de aanpak door de praktijkevaluatie, de visies op publieksbenadering vanuit verschillende hoeken, de ideeën over kunstbeschouwing, de dialoog met andere musea en de bijbehorende vormingsdagen.

3. Visie en methodiek

Tijdens een rondleiding spelen drie componenten een rol: de gids, de groep/het publiek en de tentoonstelling/het kunstwerk. In vergelijking met de 'geleide' rondleiding ondergaat elk van deze componenten tijdens een interactieve rondleiding een verschuiving en verandering op het vlak van zijn rol en invloed. De visie op publieksbenadering en de rol van het kunstwerk veranderen. Tijdens een interactieve rondleiding is het kunstwerk niet langer een illustratie bij een verhaal maar staat het samen kijken naar het kunstwerk centraal. De deelnemer wordt niet meer als onwetend en passief benaderd; het publiek wordt een actieve partner in een kijk- en denkproces. Vanuit deze visie verandert de aanpak, de methode van de gids, die niet langer alleen een goed voorbereid verhaal brengt. De gids wordt bemiddelaar, hij brengt de interactie tot stand, de dialoog tussen het kunstwerk en het publiek, de beschouwer.

3.1 HET PUBLIEK ALS PARTNER

Een belangrijk uitgangspunt bij de interactieve, dialogerende methode is de benadering van het publiek als een groep die bestaat uit zelfstandig denkende en voelende individuen met een eigen referentiekader en leerstijl. Ieder individu heeft zijn persoonlijke context, ervaringen, behoeftes, interesses en motivaties. Elke bezoeker komt dan ook met een 'persoonlijke agenda' naar het museum of de rondleiding. Dat beïnvloedt de wijze waarop hij een rondleiding ervaart, zich gedraagt en leert.

Een rondleiding vindt ook altijd plaats in een sociale context. De ervaring, de beleving of het leerproces tijdens zo'n rondleiding worden mede bepaald door deze sociale omgeving van het individu, in casu de groep. De persoonlijke en sociale contexten van de deelnemer zijn in voortdurende interactie met elkaar. Tijdens een interactieve rondleiding probeert de gids aansluiting te vinden bij deze eigen contexten van de deelnemer.

Elke groep is verschillend. Factoren zijn: de samenstelling, het niveau, de beginsituatie, het doel en de verwachtingen van de rondleiding. De gids moet zoveel mogelijk informatie vergaren om aan te kunnen sluiten bij de leef- en denkwereld van de groep en haar individuen. Een belangrijk aandachtspunt is de vraag of de deelnemers elkaar kennen; interactie komt makkelijker tot stand als dat het geval is. Dialoog en gesprek verlopen ook moeizamer in een grote groep. Het aantal deelnemers mag dan ook niet groter zijn dan vijftien.

Uit de reacties blijkt dat interactie met andere groepsleden als positief wordt ervaren. De mening van anderen biedt een meerwaarde en beïnvloedt de eigen kijk en mening. Dankzij interactie met de gids en de groepsleden onthoudt men de informatie. Mensen vinden het ook prettig te worden uitgenodigd en uitgedaagd om zelf te kijken en na te denken. Belevingsaspecten worden benoemd: het aangename, genieten, betrokkenheid, het verlies van tijdsbesef.

Uitgangspunt: de gids zoekt aansluiting bij de persoonlijke en sociale context van de individuele bezoeker.
Aandachtspunt: de interactie van de groepsleden.
Fundament: het publiek als mondige partner.

Het publiek is niet ‘onmondig’, geen hol vat dat de gids moet vullen met kennis of informatie. Kennis wordt niet passief geregistreerd maar actief geconstrueerd door de lerende (de beschouwer, de bezoeker) en wel in interactie met zijn persoonlijke en sociale context. Door het kijken, het denken, het associëren, het beleven en het opnemen van nieuwe informatie kan de bezoeker zijn eigen betekenis of waarheid construeren. Het publiek is met andere woorden een actieve partner in een kijk- en denkproces.

Een korte, evaluerende nabeschuiving met het publiek over de gehanteerde aanpak is belangrijk als je de groep als partner beschouwt. Tijdens het project werd de rondleiding uitgebreid geëvalueerd met een enquête-formulier of ‘impressieblad’. Hierin werden de volgende vragen gesteld. Wat vindt u het hoogtepunt van de rondleiding? En het dieptepunt?

Kunt u ook verwoorden waarom?

Wat vindt u van deze interactieve manier van rondleiden? Wilt u in de toekomst nog op een dergelijke wijze een bezoek brengen aan het MUHKA? Waarom (niet)?

Wat heeft deze rondleiding u bijgebracht?

3.2 HET KUNSTWERK CENTRAAL

Informatie-input blijft belangrijk, ook tijdens een interactieve rondleiding.

Tijdens een museumbezoek kan een rondleiding een meerwaarde bieden bij het beschouwen van kunstwerken. Vaak wordt het werk echter een illustratie bij een verhaal dat geponeerd wordt als algemeen geldende waarheid. Men luistert naar het verhaal van de gids, men kijkt naar hem en niet naar het kunstwerk.

Tijdens een interactieve rondleiding staat het kunstwerk centraal. De interpretatie van het kunstwerk wordt niet kant-en-klaar aangeboden, maar geproduceerd door een actief proces bij de beschouwer, de deelnemer aan een rondleiding.

Welke informatie, interpretatie of beleving ‘wacht’ er op ontdekking in het kunstwerk door (samen) te kijken? Kijken naar kunst is een actief proces van aandacht richten, vragen stellen, ervaren en betekenis geven. Vanuit een aandachtig kijken ontstaat een dialoog tussen beschouwer en kunstwerk; er is sprake van tweerichtingsverkeer. Vanuit associaties, gedachten, vragen en meningen van de beschouwer en de gids wordt nieuwe informatie toegevoegd. Er is altijd ‘verborgen’ informatie over het kunstwerk. Die geeft nieuwe impulsen om te kijken naar wat er verder in het kunstwerk ‘wacht’.

Informatie-input blijft tijdens een interactieve rondleiding een belangrijk aspect. De faits divers en ‘weetjes’ - type: waar is de kunstenaar geboren? Is hij getrouwd? Heeft hij al dan niet gestudeerd? - zijn voor het beschouwen van het kunstwerk niet echt nodig. Deze informatie zal dus in een interactieve rondleiding minder snel aan bod komen. Toch kan een anekdote of een goed verhaal een aangename aanvulling of afwisseling bieden. Een ander informatieaspect is de situering van het kunstwerk in de tijd en in het oeuvre van de kunstenaar. Het kunstwerk wordt zo in een context geplaatst, men krijgt achtergrond en duiding. Deze noodzakelijke informatie mag echter niet als ‘verbaal geweld’ over de bezoekers

worden uitgestort. Elke toelichting moet stimulerend werken voor het kijk- en denkproces. De associaties, gedachten en meningen van de deelnemers aan een rondleiding zijn bovendien evenwaardig aan de informatie die de gids aanreikt. Ze worden eveneens als informatie beschouwd.

De collectie of de tentoonstelling bepaalt ten slotte de inhoud en de mogelijkheden van de interactieve rondleiding. Meestal zal een selectie van kunstwerken aan bod komen, liever dan de totaliteit van de werken. Niet de veelheid aan kunstwerken en informatie (kwantiteit) is belangrijk, wel de kwaliteit van de dialoog die tussen beschouwer en kunstwerk tot stand komt.

3.3 VAN GIDS NAAR BEMIDDELAAR

De gids stelt zich niet op als de alwetende informatieverschaffer, maar als een bemiddelaar in een kijk- en denkproces, een moderator in een gesprek. De gids bemiddelt in de interactie, de dialoog tussen het publiek en het kunstwerk. Behalve over een goede inhoudelijke kennis moet de gids dus ook over een repertoire van communicatieve en begeleidingsvaardigheden beschikken. De beheersing van vraag- en gesprekstechnieken, inzicht in en hantering van groepsdynamische aspecten nemen daarbij een belangrijke plaats in. Dit bemiddelaarsaspect krijgt aandacht in de rest van deze bijdrage.

Inhoud

Voor het aanbrenge van de inhoud volstaat een goed voorbereid verhaal niet meer. Omdat hij rekening moet houden met de inbreng van de groep - en die is vooraf niet in te schatten - moet de gids over meer bagage beschikken dan alleen zijn kennis over de kunstenaar of de tentoonstelling.

Afhankelijk van de groep en de tentoonstelling bepaalt de gids de concrete doelstellingen van de rondleiding. De inhoud moet niet alleen gereproduceerd worden, maar ook vertaald naar het niveau en de leef- en denkwereld van de groep. De gids maakt daartoe een keuze van kunstwerken, interessante thema's, invalshoeken en verbanden. Hij creëert zo een 'rode draad' door de rondleiding, een duidelijk houvast voor de gids zelf en voor de groep.

Groep

Tijdens een interactieve rondleiding probeert de gids aansluiting te vinden met de leef- en denkwereld van de deelnemers en de groep. Een algemene typering - 'een culturele vereniging', 'een familie', 'een bedrijf' - is voor een interactieve gids dan ook ontoereikend. De gids moet zoveel mogelijk informatie proberen te verkrijgen over de samenstelling, de beginsituatie, de verwachtingen van de groep en het doel van de rondleiding. Tijdens het binnenkomen van de groep - de opstartfase - kan er op een informele manier al naar een aantal aspecten worden gepeild. De inleiding is in dit verband echter het belangrijkste moment. Met enkele korte, informele vragen kan een gids specifiekere informatie over de

genoemde aspecten krijgen. De groep en de gids spreken op dat moment al met elkaar; ze krijgen de gelegenheid om elkaar te leren kennen en in te schatten. Een goede inleiding zet de toon voor de rest van de rondleiding. Er moet daarom voldoende tijd voor worden uitgetrokken. Dankzij de inleiding en uitgaande van de nieuwe informatie die hij van de groep krijgt, heeft de gids de gelegenheid om zijn aanpak bij te sturen.

Vraag- en gesprekstechnieken

Vanuit de keuze van de inhoud enerzijds en de beginsituatie van de groep anderzijds bepaalt de gids zijn werkvormen. Behalve het verstrekken van informatie zijn daarin het stellen van vragen en eventueel het geven van opdrachten van belang.

Voorwaarden voor communicatie

Een goede beheersing van vraag- en gesprekstechnieken is belangrijk om interactie tussen publiek, kunstwerk en gids tot stand te brengen. De gids streeft immers naar tweerichtingsverkeer in de communicatie. Hij moet rekening houden met de voorwaarden waaraan zo'n situatie/communicatie moet voldoen: gelijkwaardigheid, nieuwsgierigheid en 'veiligheid'. Onder gelijkwaardigheid verstaan we dat de gids zich niet als alwetende gedraagt, verheven boven de groep. De gids benadert de deelnemer aan een interactieve rondleiding als een evenwaardige partner.

Als een gids vragen stelt en naar dialoog streeft, moet hij ook geïnteresseerd zijn in de reactie van de deelnemer. Oprechte nieuwsgierigheid is een essentiële voorwaarde voor het welslagen van een interactieve rondleiding. Daarzonder komen vragen snel vals of infantiliserend over. Vragen stellen mag met andere woorden geen nepstrategie zijn om de eigen waarheid van de gids te verkondigen.

Een ander belangrijk aspect is de veiligheid. Zowel de groep als de gids moet zich veilig voelen om zich aan dialoog en vragen heen en weer over te geven. Om veiligheid voor de groep te creëren kan de gids expliciete of impliciete methodes aanwenden.

Expliciete uitleg, tijdens de inleiding, over de procedure en de werkwijze schept duidelijkheid en daardoor veiligheid voor de groep: wat gaat er precies gebeuren, hoe zal de gids te werk gaan, waarom op die manier, wat is het belang van de vragen en reacties van de deelnemers.

Impliciete methodes zijn bijvoorbeeld een informeel gesprek of *social talk* aan het begin van de rondleiding. Dat schept een sfeer van openheid en interactie. Laagdrempelige en toegankelijke vragen kunnen eveneens een veilige start bieden.

Ook de gids moet zich veilig en zelfverzekerd voelen om tot vragen stellen en interactie over te gaan. Angst om een groep niet te kunnen motiveren, onzekerheid over de inhoud of over de te gebruiken communicatietechnieken creëren een gevoel van onveiligheid. De gids moet er zich bewust van zijn welke aspecten bij hem onzekerheid veroorzaken.

Een open en uitnodigende houding van de gids is bij dit alles van groot belang. Die wordt vooral non-verbaal uitgedrukt: een vriendelijke uitstraling, een glimlach, een uitnodigende blik.

'Vragen stellen mag geen nepstrategie zijn om de eigen waarheid van de gids te verkondigen.'

Voorwaarden voor het stellen van vragen

De gids heeft een duidelijke doelstelling bij het gebruik van vragen: het creëren van meerwaarde. Vragen kunnen verschillende processen bevorderen: gericht kijken, persoonlijke associaties, inzicht op basis van kennis die er al is, beleving, rationeel of creatief denken. Inzicht in de voorwaarden voor een geslaagd gebruik van vragen is essentieel.

Evident én belangrijk is de verstaanbaarheid. De groep en de gids moeten elkaar kunnen verstaan, maar de gids moet er ook zorg voor dragen dat de groepsleden elkaar kunnen verstaan. De opstelling van de gids ten opzichte van de groep en een blik op het ruimtegebruik zijn hier van belang. Een heldere intonatie, afwisseling in toonhoogte én een duidelijke gerichtheid naar de groep, onder meer door mensen aan te kijken, verhogen de verstaanbaarheid.

Een vraag moet eenduidig en ondubbelzinnig zijn, om verwarring te voorkomen. Bij gesloten vragen zijn de mogelijke antwoorden beperkt, terwijl open vragen de gesprekspartner veel ruimte laten. In dat laatste geval hoedt men zich voor een te grote en vrijblijvende ruimte. Die ontstaat bijvoorbeeld bij een vraag zoals ‘Wat vindt u van dit kunstwerk?’

Afwisseling bij de keuze van de vragen is een noodzaak. Zo horen vragen erop gericht te zijn de verschillende mentale processen - kijken, associëren, inzicht, creativiteit enz. - aan te spreken.

Suggesterende vragen van het type ‘Dit is een belangrijk werk, vindt u niet?’ zijn uit den boze. Een dergelijke vraag is niet objectief. Het antwoord dat de gids wenst (een mening, een waardeoordeel) zit reeds in de vraag vervat. Deze sturende wijze van vragen stellen kan infantiliserend of betuttelend overkomen en bijgevolg mensen terughoudend maken. Dat zit soms in details: suggererende formuleringen ontstaan vaak door het gebruik van tussenwoordjes (‘toch zeker’, ‘toch wel’), vraagwoordjes (‘hé?’, ‘nietwaar?’), formuleringen die bevestiging zoeken (‘vindt u ook niet?’), formuleringen die twijfel veroorzaken (‘zouden we dit wel...’) enz. De openingsvraag is voor een interactieve rondleiding van groot belang. Dat kan bijvoorbeeld zijn: ‘Wat trekt uw aandacht in dit werk?’ of ‘Kunt u beschrijven wat dit werk te zien geeft?’ Dit zijn voorbeelden van open, veilige en eenduidige vragen, gericht op het kijken.

Voorwaarden voor het omgaan met antwoorden

Goedgestelde, eenduidige, afwisselende en prikkelende vragen roepen bij de deelnemers aan een interactieve rondleiding reacties en antwoorden op. Het is uitermate belangrijk ook hier goed mee om te gaan. Een gids moet ook in dit verband over een scala van vaardigheden beschikken.

Hij luistert aandachtig naar een antwoord en accepteert het altijd. Een antwoord mag nooit genegeerd of afgewezen worden.

Het louter herhalen van antwoorden komt schools over en kan de indruk wekken dat wat gezegd werd niet bijzonder belangrijk is. Zeker als dit voortdurend gebeurt, zal de luisterbereidheid van de deelnemers afbrokelen. (Herhalen kan uiteraard wel als de andere groepsleden het antwoord niet hebben gehoord.)

Bij het toespitsen vraagt de gids om verduidelijking of verdieping van een antwoord. Bijvoorbeeld: ‘Kunt u daar iets meer over zeggen?’ of ‘Kunt u die gedachte wat toelichten?’

Door te relateren wordt een antwoord in verband gebracht met andere kunstwerken. Zo wordt de link met een andere betekenis of inhoud gelegd. Door een reactie ‘terug te spelen’ kan de conversatie worden opengetrokken naar de hele groep.

Het samenvatten van antwoorden schept duidelijkheid voor de groep. Na zo’n samenvatting stelt de gids eventueel een volgende vraag. De samenvatting is ook een goed moment om nieuwe informatie toe te voegen. Ze is bovendien een hulpmiddel voor de gids om het overzicht in de veelheid van reacties te behouden. Tijdens een rondleiding staan er immers geen visuele hulpmiddelen ter beschikking.

‘De gids moet de juiste balans tussen vragen stellen, gesprek en input van informatie in het oog houden.’

Een interactieve rondleiding is niet alleen een gezellig gesprekje over kunst. De gids moet de juiste balans tussen vragen stellen, gesprek en input van informatie in het oog houden. Als een gesprek te ver van de inhoud afwijkt, moet het worden bijgestuurd door terug te komen op het kunstwerk of de tentoonstelling. Een (weliswaar interessant) gesprek of een discussie kan soms te veel tijd in beslag nemen. De gids overlegt in dat geval met de groep: verder discussiëren en minder kunstwerken zien of doorgaan met de rondleiding?

Oprachten

De afwisseling in werkvormen bevordert de concentratie, de betrokkenheid en het comfort van de deelnemer aan een interactieve rondleiding. Behalve vraag-en-antwoord kunnen er ook opdrachten worden gebruikt, zij het dat hierbij des te attenter moet worden toegezien op wat volwassenen accepteren.

Zoals bij de vragen en antwoorden moet de gids zich bewust zijn van de voorwaarden waar zo’n opdracht aan moet voldoen.

De doelstelling en de meerwaarde van een opdracht moeten zinvol zijn. De doelstelling is afhankelijk van de tentoonstelling, de groep en de gids. Een opdracht kan gericht zijn op kijken, denken, associëren, inzicht, beleving of expressie. Ze bevordert dan het contact tussen individu en kunstwerk. De opdracht mag niet saai zijn, laat staan belerend. Ze moet prettig overkomen en wellicht ook laagdrempelig maar met een juiste inschatting van het niveau. Elke vorm van betutteling of schoolse aanpak dient geweerd te worden.

De doelstelling kan ook op de groep betrekking hebben en erop gericht zijn een ontspannen sfeer te creëren, de betrokkenheid te verhogen, afwisseling te bieden.

Een interactieve rondleiding maakt een selectie uit de collectie of tentoonstelling. Door mensen een opdracht te geven kan men ze de kans bieden om door de tentoonstelling te lopen en toch een overzicht van het geheel te krijgen. Ook kan een opdracht de deelnemers in de gelegenheid stellen zelf een keuze van werken te maken en zo mee de inhoud van de rondleiding te bepalen.

Er kunnen ook organisatorische (en dus oneigenlijke) redenen zijn om een opdracht te gebruiken. Als bijvoorbeeld een bepaalde ruimte in het museum te klein is om er de hele groep tegelijk binnen te laten, kan een opdracht worden ingelast waarbij de groep wordt opgesplitst.

Duidelijkheid is een andere voorwaarde. Deelnemers aan een rondleiding moeten inzicht hebben in de opgave. De gids legt dus altijd uit waarom hij een opdracht gebruikt. Toon en formulering worden hierbij weloverwogen gekozen, met aandacht voor het gelijkwaardige partnerschap van de deelnemers. De gids moet ook duidelijk zijn over de organisatorische aspecten van een opdracht. Hij licht dus de procedure toe: hoeveel tijd is er om rond te kijken, op welke plaats ontmoeten we elkaar enz. Bij het einde van de opdracht volgt er altijd een afrondende dialoog, waarin de conclusies van de deelnemers worden besproken.

Veiligheid is een voorwaarde die moet worden vervuld voor zowel de groep als de gids. Duidelijkheid schept veiligheid en is dus al een belangrijke aanzet. Ook mag de opdracht de deelnemers op geen enkele manier het gevoel geven dat ze zouden kunnen falen.

De communicatie over en uitvoering van de opdracht verloopt in een positieve sfeer. De mensen moeten de vrijheid voelen om eventueel niet mee te doen. En zoals bij het stellen van vragen mag de gids reacties niet afwijzen. Het gaat niet om 'goed' of 'fout'.

Een opdracht kan allerlei vormen aannemen. Gewoonlijk worden de mensen individueel of in een kleine groep 'de tentoonstelling ingestuurd' met een opgave of vraag. Er kan gebruik worden gemaakt van beeldmateriaal, citaten, uitspraken van de kunstenaar enz. Een voorbeeld: de kunstenaar verwijst in zijn werk naar werken uit de kunstgeschiedenis. Tijdens de rondleiding wordt de nodige tijd vrijgemaakt zodat de deelnemers, op de in het museum beschikbare computers, kunnen zoeken naar de kunstwerken waarnaar gerefereerd wordt. Als er in de tentoonstelling zelf werken aanwezig zijn waarnaar verwezen wordt, kan bijvoorbeeld aan de deelnemers worden gevraagd die te gaan bekijken en het verband te achterhalen, te interpreteren...

Uitgebreide plastische expressieopdrachten zijn moeilijker te integreren in een interactieve rondleiding. Ze horen veeleer thuis in een workshop of ateliervorm. Toch kan ook een rondleiding baat hebben bij een beperkte creatieve opgave, al was het maar om even een andere benadering van de kunstwerken uit te lokken.

Groepsdynamica

Specifiek aan een interactieve rondleiding is de communicatie en de dynamiek die ontstaan tussen gids en groep. Inzicht in en het omgaan met deze groepsdynamische aspecten zijn van groot belang. Gidsen moeten zich bewust zijn van de beïnvloedingsfactoren tussen gids en groep: in elke rondleidings situatie beïnvloedt de gids de groep(sleden) en omgekeerd. Een gids is zich meestal meer bewust van de invloed die de groep of een groepslid op hemzelf heeft, dan van zijn eigen invloed op de groep. Dat laatste is immers moeilijker te achterhalen.

De 'omweg' van het verbale en non-verbale gedrag. Lichaamstaal als steun van het verbale.

Non-verbale communicatie: enkele beschouwingen

In communicatietermen uitgedrukt, is de gids de zender; de deelnemer aan de rondleiding is de ontvanger. De gids heeft tijdens een interactieve rondleiding een bepaalde bedoeling: samen met de groep naar kunst kijken, een gesprek op gang brengen, informatie over de kunstenaar overbrengen.

Hij beoogt een bepaald effect - een andere blik, interactie, nieuwe inzichten - bij de deelnemer aan de rondleiding. De bedoeling of de boodschap moet, met het oog op het effect, via de 'omweg' van het verbale en non-verbale gedrag overgebracht worden. Dit gedrag komt dikwijls anders over dan bedoeld is.

Tijdens een rondleiding communiceren beide partijen verbaal en non-verbaal. Dat laatste gebeurt met lichaamstaal: houding, beweging, mimiek, statussymbolen, kledij... Die non-verbale communicatie beïnvloedt de verbale communicatie. De kracht ervan kan zo bepalend zijn dat ze de inhoud van de boodschap vervormt. De gids moet zich bewust zijn van zijn eigen non-verbaal gedrag en dat van de groep.

Heldere communicatie is bij een interactieve rondleiding van belang. Ook hier staat 'eensluidendheid' centraal: de lichaamstaal van de gids dient het verbale te ondersteunen, anders zendt hij een dubbelzinnige boodschap uit. Bedoeling en effect stemmen in dat geval niet overeen, wat voor de groep verwarrend is.

Een gids moet tijdens een interactieve rondleiding de overeenstemming tussen bedoeling en effect voortdurend toetsen. Het al dan niet bereiken van het effect wordt door de groep meestal op een non-verbale manier kenbaar gemaakt. De gids moet deze non-verbale reacties - fronsen, wegstaren, knikken - leren 'lezen', ze interpreteren en er vervolgens op reageren.

Posities

Mensen nemen ten opzichte van elkaar een positie in, ook tijdens een rondleiding. Dat gebeurt door middel van gedragsuitingen. We kennen het tafereel: de gids neemt het initiatief om naar een kunstwerk te stappen en de groep volgt.

Menselijke interactie is een spel van profileren, positioneren en reageren. Men spreekt in dat verband over machts- en krachtsposities; de roos van Leary biedt zo'n interactiemodel.

De machtsposities die worden ingenomen werken in een groep polariserend. Gedragsuitingen zijn bijvoorbeeld: protesteren, denigreren, bekritisseren enz. Krachtsposities verbinden de groep veeleer. Gedragsuitingen zijn in dat geval: samenwerken, organiseren, stimuleren, inleven enz.

De gids staat in een interactieve rondleiding aan de verbindende krachtspositiekant. Hij zal de veelheid aan informatie voor de mensen structureren, hen stimuleren om te kijken en te denken, zich inleven in hun reacties enz. Deze verbindende positie van de gids lokt bij de groep samenwerking en actie uit.

Daarnaast onderscheiden we boven- en onderposities. De bovenposities hebben te maken met het uitoefenen van invloed, de onderposities reageren op deze invloed.

De gids zal tijdens een interactieve rondleiding veelvuldig de boven- en onderpositie voor elkaar inruilen. Vanuit de bovenpositie neemt hij het initiatief om te starten met de rondleiding, de verantwoordelijkheid voor de inhoud, de procedure enz. Na een vraag aan de groep zal hij meer vanuit de onderpositie reageren en zich bescheiden opstellen: luisterend, zich inlevend in de reactie van de bezoeker.

De gids moet zich echter, over het geheel van de rondleidings situatie bekeken, aan de bovenkant positioneren. Hij is en blijft de eindverantwoordelijke voor het geheel en daar moet hij ook duidelijk in zijn. Een groep vraagt deze duidelijkheid, die veiligheid schept. Een bovenpositie is niet autoritair of dwingend, maar verantwoordelijk en respectvol voor de ander.

Iedereen wil in zekere mate de dingen mee bepalen en invloed uitoefenen - op tijd en stond de bovenpositie bekleden. De onderposities zijn voor sommige mensen moeilijk aanvaardbaar. Bezoekers kunnen de bovenpositie nastreven: door het gesprek naar zich toe te trekken, steeds kritisch te reageren, te laten merken dat ze het beter weten enz. De gids moet ervoor waken niet in een strijd voor de bovenpositie te belanden. Door iemand af en toe duidelijk die plaats te geven voorkomt hij zo'n kamp.

Deelnemers aan een rondleiding reageren op de positie van de gids. Hoe dat gebeurt zegt veel over de verbale en non-verbale gedragsuitingen van die gids. Als een groep haar belangstelling verliest - het effect wordt in dat geval dus niet bereikt - kan de gids dat laten gebeuren en denken 'dat het aan de groep ligt'. Dat volstaat duidelijk niet: de gids moet zijn positie en non-verbaal gedrag voortdurend controleren en eventueel aanpassen.

In de mens zijn alle posities en de bijbehorende gedragsstijlen aanwezig, maar iedere persoonlijkheid heeft voorkeursposities. Bepaalde domeinen zijn voor deze of gene persoonlijkheid minder vertrouwd en daarom soms lastig om te hanteren. Een groep of groepsleden die juist dat gedrag vertonen wat voor de gids minder vertrouwd is, maken die gids onzeker. Het is van groot belang dat de gids inzicht heeft in zijn eigen voorkeursposities, sterktes en zwaktes. Iedere gids is een unieke persoonlijkheid met een eigen stijl en kwaliteiten. Als hij die onderkent, kan hij ze in zijn voordeel aanwenden. Het gevaar van een sterke eigenschap is echter dat ze tot een zwakte kan leiden. Zo kan een dynamische, beweeglijke lichaamstaal de betrokkenheid verhogen. Te veel dynamiek trekt echter de aandacht naar het gedrag van de gids en kan afleidend werken. Een zachte stem hoeft niet per definitie een zwak punt te zijn en kan soms juist de aandacht vasthouden.

'Het is van groot belang dat de gids inzicht heeft in zijn eigen voorkeursposities, sterktes en zwaktes. Iedere gids is een unieke persoonlijkheid met een eigen stijl en kwaliteiten.'

TOT SLOT

Het is aan het eind van dit verhaal over de interactieve rondleiding duidelijk geworden dat de gids enorm flexibel moet zijn en op meerdere sporen tegelijk moet functioneren. Hij bewaakt de doelstellingen en de inhoud, stelt vragen en zoekt aansluiting bij de denk- en leefwereld van de betrokkenen, creëert een veilige en duidelijke situatie, let op non-verbale signalen, is zich bewust zijn van zijn eigen handelen en denken... Het inzicht in en het hanteren van al die vaardigheden biedt de gids een heel repertoire waar hij tijdens de rondleiding uit kan putten en flexibel mee om kan springen. In ieders belang en voordeel.

LITERATUUR

L.D. DIERLING en J.H. FALK, *The Museum Experience*, Washington D.C., Whalesback, 1992.

M. GROFFEN en N. ROOYERS,
Museumrondleiding: smaakmaker of stoorzender?
In: *Museumvisie*, 15, 3 (1991), pp. 109-111.

E. HOOPER-GREENHILL, *The Educational Role of the Museum*, Londen, Routledge, 1999.

D.N. PERKINS, *The intelligent eye. Learning to think by looking at art*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1994.

DEEL II

Denk aan de gids

Kijken met hoofd, hart en handen

Jan Van Alsenoy

Gidsen veronderstelt een aantal vaardigheden en attitudes die onafhankelijk zijn van de context waarin het zich afspeelt: musea, natuur, erfgoed. Deze bijdrage verkent het gidsen in de verscheidenheid van de stad, de omgeving waar de meeste musea deel van uitmaken.

ONZEKERHEID

Niets maakt mij zo nerveus als gidsen. Een minister interviewen, een lezing houden of een moeilijk debat modereren: ik voel me tamelijk zeker van mijn stuk. Maar gidsen... Dat roept altijd de sterkste twijfels op, een gevoel van 'ik heb echt niets te vertellen'. Er is ook de onzekerheid over het contact met de groep - hoewel ik van tevoren goed ben geïnformeerd - en vooral onzekerheid over de stad. Wie zal de stad weer zijn? Hoe zal ze zich aan mij en de groep laten zien? Die twijfel heeft alles te maken met de manier van kijken naar de stad en de groep. Kennis en bagage over de stad is één ding, het contact en de interactie met de stad en de groep een ander. De uitdaging is steeds: hoe slaag ik erin om het essentiële van de stad en het stedelijk leven aan de bezoeker mee te geven?

Ik heb mijn tekst gelardeerd met literaire citaten uit nieuwsjaarskaarten van Antwerpen Averchts. Zij vormen het tweede verhaal van deze verkenning naar het gidsen van de stad. Ik vertel en schrijf in de wij-vorm, omdat dit een verhaal is van de vele gidsen met wie ik samenwerk.

DE BLIK OP DE STAD

Hoe kijken wij naar de stad, wat is onze blik? Die blik is gericht op de stad zoals ze zich laat zien, elke keer anders en toch hetzelfde. Wij kijken naar de stad in al haar aspecten: niet alleen het toeristisch centrum, het merkwaardige of het bezienswaardige, de oude stad, de monumentale gebouwen of plekken, maar de hele stad. Het gaat ons om de verscheidenheid: het mooie maar ook het lelijke; het grote, zoals een panorama over de rivier, maar ook het kleine, zoals de verkeerd geplaatste zitbank waar mensen steevast andersom op gaan zitten. Wij kijken naar gebouwen maar nog meer naar straten en pleinen, onder de grond naar de kelder van de stad maar ook heel graag hoog boven de stad, in een van de weinige te bezoeken torens die ze rijk is. Wij zoeken de stad op bij dag, maar ook de stad die gaat slapen en wakker wordt; de geborgenheid maar ook het anonieme; de stenen van de stad, maar ook de natuur en nog meer de stadsmensen.

Onze blik vertrekt steeds van een zorgvuldige observatie van de stad. Geen koele observatie maar meer een participatief aanschouwen, een omgaan met de stad. De gids en de

groep die hij begeleidt, maken deel uit van de stad, worden er een deel van. De groep komt op een plek en de plek wordt hierdoor anders.

“Dat is het beeld dat de vreemdeling, vooral wanneer hij uit het zuiden komt, het onvergetelijkst treft, het beeld dat de herinnering bewaart: de Schelde met dat licht daarboven, een scherp en toch teder, diep grijs licht.

Men zoekt naar een nauwkeuriger bepaling: zilvergrijs, tingrijs, zongrijs, oceaangrijs - maar er is geen naam voor dit lage licht uit het noorden met zijn onnoemelijke, wisselende schakeringen, het rijkst in de winter, het wonderlijkst wanneer de stroom het licht overneemt, of wanneer sneeuw op de oevers ligt, of ijs drijft op het donkere water.

De Schelde, met het licht daarboven, is Antwerpens oudste adelbrief.”

Ivo Michiels, *Journal brut*

ZINTUIGEN OP SCHERP

Ons omgaan met de stad vertrekt van een bepaalde ingesteldheid. Je zou het een zintuiglijk of sensitief waarnemen kunnen noemen. Wij willen de stad zien, horen, ruiken en voelen. Dat is een gevoeligheid, een attitude die je kunt ontwikkelen. Niet alleen tijdens het gidsen, maar ook dagelijks als bewoner of bezoeker van de stad. Het gaat om ervaringen die je in je opneemt, verwerkt, laat bezinken en op een of andere manier teruggeeft aan de groepen die je gidst. Deze aandacht voor het zintuiglijke is een dimensie die tot op vandaag niet veel aandacht krijgt, maar het is een belangrijk instrument dat leidt tot het begripen van de stad.

“Zijn raam zag uit op een kleine binnenplaats met rookkanalen en afbladderend pleister, het bed nam vrijwel de hele kamer in beslag en de douche was op de gang, maar hij had verder geen ruimte nodig: daar had hij de stad voor.”

Harry Mulisch,

De ontdekking van de hemel

INZICHT:

TIJD EN RUIMTE ONTDEKKEN

Dat zintuiglijke, sensitieve is de eerste dimensie van onze blik op de stad. De tweede invalshoek is het inzichtelijke, de reflectie over de stad, de kritische benadering van wat de stad vandaag is. Dat inzicht houdt verband met een stedenbouwkundig verhaal over de stad - ook met haar sociale en culturele betekenis -, een analyse van stad en stedelijkheid.

Om die stad te begrijpen maken we telkens drie bewegingen in de tijd. We gaan na wat er vandaag met de stad aan de hand is, welke feitelijkheden er zich voordoen. We maken een stand van zaken op. Een tweede beweging heeft te maken met de geschiedenis, de ontwikkeling van de stad: hoe de stad of een stadsdeel de plek is geworden die ze is. Welke ontwikkelingen hebben zich voorgedaan? Een derde beweging bestaat uit het bekijken en analyseren van de stad van vandaag vanuit een toekomstperspectief: welke stad kan het worden, welke mogelijkheden en krachten heeft een buurt of een plek? De gelaagdheid van de tijd is in de stad altijd werkzaam. Die lagen laten zien, zoals een ui met zijn vele schillen, is voor de bezoeker een dankbaar onderwerp. Het gaat dan niet in de eerste plaats om de kennis van historische data en feiten maar om inzicht in verbanden.

Een andere invalshoek is de ruimtelijke. We gaan op zoek naar verbanden tussen een plek, een buurt, een stadsdeel, de stad, de omgeving. Hoe hebben ingrepen in de stad een betekenis voor een plek die we bezoeken? Of omgekeerd: welke betekenis heeft een plek voor de buurt of de hele stad?

Tijd en ruimte. Het gidsen van de stad krijgt een extra betekenis wanneer de biografie, de vele levens van de stad én tegelijk die ruimtelijke verscheidenheid worden samengebracht en begrijpbaar worden gemaakt. Het gaat daarbij zowel om de structuur als de cultuur van de stad, zowel om het begrijpen van de plattegrond als om het verstaan van het stedelijk leven.

Samengevat: bij een stadsbezoek streven we naar een mix van sensitieve indrukken en intellectueel plezier: schoonheid, verwondering, vervreemding die gevoeld en begrepen kunnen worden. De ontmoeting met de stad geeft mensen bovendien de kans om iets van zichzelf en hun samenleving te ontdekken. Om die mix, die mengeling van ervaring en inzicht, is het ons te doen. Wij noemen dat stadsbeleving of cultuurbeleving.

“Op het verkeersviaduct hoog boven de deelgemeente Deurne zal men halt houden. Autopech veinzen. De auto in de bocht aan de kant zetten. De gevarendriehoek tevoorschijn halen en dan voorwenden hier op de hulp van een takelwagen te wachten. Uitzijken over de stad ondertussen.”

Leo Pleysier, Waar was ik weer

GENEGENHEID

Zo komen we tot een grondhouding bij het stedelijk gidsen: genegenheid, liefde voor stad en stedelijkheid. Met opzet staat hier een veel te ‘dik’ woord. Als die genegenheid er niet is kun je niet gidsen. Welke genegenheid of liefde mag dit dan wel zijn?

Het is niet de passionele liefde die de stedeling tot een chauvinist en de stad tot het centrum van wereld maakt. Het is ook geen vrijblijvende, kortstondige liefde die alleen de geneugten van de stad opzoekt. Het gaat veeleer om een langdurige genegenheid. Een stad die - om het met de woorden van Geert van Istendael te zeggen - ontzettend meer waard is dan de verkavelingscultuur, de verkavelingssamenleving zoals we die aantreffen in de grijsgroene rand rond de steden.

Misschien is het beeld van de liefde van de ouder voor zijn kind bruikbaar. Een ouder die een kind begeleidt in zijn ontwikkeling en ervoor zorgt dat het kind kan worden tot wat het is: een uniek, vrij en zelfstandig wezen. Met genegenheid maar ook met kritische commentaar. Een ouder, de gids, die dichtbij is en toch afstand neemt. Nog een ander beeld: de gids is als een steenkapper, een beeldhouwer, iemand die het beeld vrijmaakt dat al in de steen verborgen zit. De gids kan de stadsbezoeker of de stedeling helpen om het beeld van de stad te helpen ontdekken.

“Steden die aan rivieren liggen tonen op de meest natuurlijke manier de reden voor hun ligging; ze hoeven de bezoeker niets aan te bieden, want op het ogenblik dat hij, komend vanuit straten die niets lieten vermoeden, op een kade botst en daar licht opvangt dat onverwacht gul is en daarom een soort belofte van een binnen handbereik liggende verte lijkt, weet hij dat dit een plek is, in de volle betekenis van het woord, een plaats waar het ooit, zelfs zonder stad, goed toeven was.”

Stefan Hertmans, Steden: verhalen onderweg

WAT DOET DE RUIMTE MET MIJ?

De resolute keuze voor de stad is een eerste attitude. Een tweede houding is ontvankelijkheid. Wat doet de stad met mij? Wat doet de ruimte of de tijd bij mij? Zijn we daar als gids ontvankelijk voor en geven we dat ook mee aan de bezoeker? Joris Sleebus, gids en coördinator van Brussel, vertelde in dit verband enkele jaren geleden: "Het mooiste compliment kreeg ik van een eenvoudige, ongeschoolde vrouw die tien jaar geleden een stadsbezoek over Horta volgde: 'Sinds die dag,' zei ze me, 'sta ik stil bij elke ruimte waar ik kom. Mijn keuken of een kathedraal - wat de ruimte met mij doet en wat ik met de ruimte kan doen - het is keer op keer een ontdekking.' Boeken over architectuur zal ze nooit kopen, maar ze heeft een prachtige verbinding gemaakt: deze tussen de stad en zichzelf. Als gids wil ik bezoekers een houding, een attitude meegeven: een openstaan voor het leven van de stad."

Ontvankelijkheid is er ook voor de biografie, de tijdslijn en de ontwikkeling van de stad. Dertig jaar geleden kozen we voluit voor de gezelligheid van de oude, middeleeuwse stad. Vijftien jaar later stonden we open voor de charme van de negentiende-eeuwse stad. Vandaag ontdekken we opnieuw en mondjesmaat de kwaliteit van de stedenbouw kort na de Tweede Wereldoorlog en dromen we voor de stad een panoramische hoogbouw met architectuur van vandaag. De stad verandert, onze ervaringen en waarderingen veranderen ook. Hoe geven we dit mee aan de bezoeker?

"Dat biedt de stad: je loopt op straat uren naar stomme dingen te koekeloeren en daarna bedenk je: goh, ik heb nergens aan gedacht. Dat is een heel gelukkig moment."

Gerrit Komrij in *Het Parool*

GAST EN DEELGENOOT

Wie is de bezoeker en hoe gaan we met hem om? In de culturele en toeristische wereld maakt de marktgerichte benadering opgang. Daar zitten enkele vreemde kantjes aan. Zo spreekt men in toeristische kringen over de stadsbezoeker als een consument. Bezoekers worden gedefinieerd als een verzameling van doelgroepen die moeten worden bereikt en die tijdens het bezoek op een bepaald niveau moeten worden aangesproken. Er zijn uiteenlopende bezoekersprofielen: kinderen, jongeren, volwassenen, individuele bezoekers, groepsbezoekers, het gezin of het bedrijf, de vriendenkring enz. Op basis van deze analyse worden de inhoud en de prijs van het stadsarrangement bepaald. Er is ook sprake van de bezoeker als klant en er worden vormingsdagen georganiseerd over klantvriendelijkheid.

Natuurlijk is de bezoeker een klant en moeten hindernissen die de bezoeker als klant ondervindt zoveel mogelijk uit de weg worden geruimd. Toch is de benadering van de bezoeker als consument of klant te smal. Een citaat uit het boek 'Het geheim achter een open deur': *"Bezoekers van monumenten (of van de stad, ja) zijn geen consumenten. Ze zijn gasten. Ze worden verwelkomd, ontbaald, ontvangen. Ze zijn tijdelijk op bezoek en te gast in de wereld van het monument. Ze worden ingeleid, ingewijd, opgenomen in de cultuur van het huis. Die ontmoeting vraagt enige tijd, een ritualisering, een geheel van gebruiken die ervoor zorgen dat de bezoeker zich thuis kan voelen."*

Klantvriendelijkheid versus gastvrijheid. Klant versus gast, vriendelijkheid versus vrijheid. Gastvrijheid heeft te maken met dialoog, uitwisseling, interactiviteit tussen gast en gastheer, tussen bezoeker en stad. De gastheer maakt de gast door een geheel van gebruiken tot een deelgenoot, iemand met wie hij iets deelt of beleeft. De stedelijke gids is de gastheer of gastvrouw, de bezoeker de gast.

De gids kiest niet alleen voor de stad en de herwaardering ervan maar ook voor de herwaardering van de bezoeker. Deze herwaardering gaat verder dan het beeld van de bezoeker als klant en doet een appèl op de bezoeker als een denkend, voelend en handelend individu. De bezoeker moeten we durven aanspreken met ‘hoofd, hart en handen’. Hoe doen we dat in de praktijk?

“Kruiers en restauratiewagenbediendes die er niet meer over zouden piekeren om uit de stad weg te gaan, kunnen soms eindeloos doorzagen over plattelandsluchten die ze uit een treinraampje hebben gezien. Maar wat de stad van een avondhemel kan maken, daar gaat niets boven. Die kan zich van zijn eigen oppervlak ontdoen en echter dan een echte oceaandiepte en sterrenloos worden. Vlak boven de gebouwen, dichtbij, dichterbij dan de muts op je hoofd, drukt zo’n stadshemel neer en wijkt terug, drukt neer en wijkt terug, wat me doet denken aan de vrije maar heimelijke liefde van minnaars vóór ze betrupt worden.”

Toni Morrison, Jazz

EEN VERHAAL MET BEELDEN

Wat is een begeleid stadsbezoek? Welke vorm heeft zo’n bezoek? Een stadsbezoek is een verhaal dat verteld wordt met beelden die we als gids laten zien. Dat is precies de definitie van een scenario, een film- of documentair scenario: een opeenvolging van beelden die samen een verhaal vertellen, soms ondersteund door commentaar.

Zo’n beeldverhaal heeft een eigen structuur en logica. Wil het boeiend zijn, dan moeten we dat verhaal ontwikkelen, het een ritme geven. Sommige gidsen vertellen al bij de eerste stopplaats het hele verhaal van de rondleiding. Dat werkt niet. Enkele tips:

- bouw het bezoek op met een duidelijk begin, een midden en een einde. Schets bij de start de context en de personages maar verklar niet te veel;
- ontwikkel tijdens de eerste drie of vier stopplaatsen stapsgewijze de probleemstelling (waarover gaat het?), de ‘plot’;
- organiseer het middenstuk als een confrontatie waarin de probleemstelling, het verhaal, zich stap voor stap ontvouwt;
- laat de ontknoping van het verhaal het begin van het slot zijn;
- span de boog, voeg telkens iets toe maar niet te veel, bouw voort op wat voorbij is, zet kleine dingen uit die later in het groot tevoorschijn komen.

Maak het bezoek boeiend, zoals een goede film of een goed boek boeiend kunnen zijn, met een heldere en sterke structuur en opbouw, met een goed scenario.

EEN STOPPLAATS ALS SCÈNE

Een stadsbezoek is dus een verhaal met beelden dat soms wordt ondersteund door commentaar. Dat verhaal wordt opgebouwd aan de hand van scènes, fragmenten die zich op dezelfde locatie afspelen. De scènes uit een scenario, dat zijn de stopplaatsen bij een stadsbezoek. Ook zo'n stopplaats, een scène dus, heeft een eigen opbouw en logica:

- begin zoveel mogelijk met wat je ziet of met andere zintuiglijke indrukken;
- toon en vertel over wat je nu en ter plaatse ziet, niet over zaken die je (nog) niet kan zien;
- verweef uiteraard historische feiten of ontwikkelingen in je verhaal maar begin daar niet mee, in tegenstelling tot wat vele gidsen doen;
- houd het kort.

DE GIDS ALS REGISSEUR
EN CAMERAMAN

Een stadsbezoek is een beeldverhaal met de gids als regisseur én als cameraman. Bewerk daarom de beelden die je tegenkomt, selecteer ze, gebruik de filmtaal, de camerabewegingen. Zo is het camerastandpunt - de plek waar je gaat staan - van heel groot belang: niet te ver of te dicht, rekening houdend met licht en schaduw, met de zon, met de akoestische mogelijkheden, de groep enz. Denk erover na hoe en waar je staat en wat je doet. Kies het beeld dat je nodig hebt door het met je hand, hoofd, ogen of lichaam te suggereren of aan te geven: een panorama, een close-up, een perspectief. Gebruik soms tussenbeelden tussen twee stopplaatsen, type 'Kijk even links naar die kleine gevel, ik kom er onmiddellijk op terug.'

“Iemand heeft eens gezegd dat je een stad moet verkennen zoals een kind een rommelzolder.

Het klinkt zo simpel, maar de ervaring leert dat het moeilijk is om de honger naar betekenis en de banale zorgen over geld en tijd echt aan de kant te zetten.

De gemaakte plannen vergeten en aan de kant zetten is één ding, maar het is nog iets anders om de zintuigen (inclusief dat zesde, de nieuwsgierigheid) helemaal binnenste-buiten te keren en je zonder voorbehoud of plattegrond over te geven aan de gewaarwordingen die een plaats te bieden heeft.

Diegene die me de wijze raad gaf, had het over een bezoek aan een vreemde stad, waar onbevangenheid nog voor het grijpen lijkt te liggen. Maar wie verkent zijn eigen stad zoals een kind een rommelzolder?”

Dirk van Weelden, Mobilhome

RANDPRODUCT VERZORGEN

Bij het bijwonen van een theateervoorstelling is het stuk dat wordt gespeeld het artistieke 'kernproduct'. Maar hoe goed dat stuk ook mag zijn, we zijn als bezoeker maar helemaal tevreden en hebben pas écht genoten als ook de vele randproducten van goede kwaliteit zijn en bovendien aansluiten bij de theatercultuur van het huis: de (telefonische) reservering, het onthaal, de techniek, de stoelen, de sfeer, de catering, de nazorg enz.

Ook de gids en zijn organisatie moeten heel veel aandacht besteden aan de kwaliteit van deze randproducten. Als die goed is, kunnen ze het kernproduct, het gidsen zelf, gevoelig versterken. Belangrijke elementen zijn zeker:

- communicatiemiddelen, zoals folders en persberichten;
- de reservering en intake: wie is de groep, wie zijn de mensen, wat is hun achtergrond, met welke verwachting komen ze enz.;
- de verwelkoming en het onthaal: waar spreek je af, wat als het regent enz.;
- de catering en de sanitaire voorzieningen;
- begeleidende en ondersteunende initiatieven, zoals een stadswinkel, publicaties enz.

LITERATUUR

Ivo ADRIAENSSENS, Michiel HENDRYCKX en Jan VAN ALSENOY, *Het geheim achter een open deur. Toegankelijke monumenten doordacht*, Koning Boudewijnstichting-Ludion, Brussel-Gent, 1998.

ANDERE BRONNEN

Jan VAN ALSENOY, *Lezingen voor de gidsenopleiding van Antwerpen Averechts, 1996-1999*.

Jan VAN ALSENOY, *Lezingen voor de Stichting Vlaams Erfgoed, 1997-1999*.

Gidsen voor een lege zaal?

Het museum als maatschappelijk brandpunt
van interpretatie en communicatie

Joris Capenberg

Hieronder volgen drie losse stellingen, op zoek naar een gemeenschappelijke strategie, een uitnodiging aan alle museumverantwoordelijken en -medewerkers om het begrip 'kwaliteitsbeheer' verregaand te herzien en er een eigentijdse, publieksgerichte invulling aan te geven. Een oproep ook om publiekswerkers van nabij bij het museumbeleid te betrekken. De stellingen bieden welbewust het voor- en het nadeel van de duidelijkheid.

VAARWEL STATISCHE ORDE

In hoeverre hebben musea en publiek nog nood aan een vaste opstelling? De notie van vaste collecties in een min of meer definitieve opstelling is hopeloos achterhaald. Ze getuigt van een eenzijdig klassiek of modernistisch geloof in een 'absolute, alziende blik' op mens en wereld. Intussen weten we wel beter... (Eenheid was er nooit, maar lange tijd werd er in geloofd of was er althans de illusie van.)

Musea moeten zich dringend bezinnen op de vraag hoe ze met hun verzamelingen het publiek (willen) bereiken. Voorlopigheid is nu eenmaal ons aller lot in deze snelle, veranderlijke, inruilbare wereld. Vaste collecties kunnen alleen nog in tijdelijke projecten tot hun recht komen, in wisselende presentaties. Dan komen ze ook meer tegemoet aan de smaak en de noden van de hedendaagse 'cultuurshoppende' mens. En intussen wordt het tijd dat musea ook eens grondig nadenken over de ontsluiting van hun depots en bewaarplaatsen, vol verborgen schatten, duplo's en prullaria.

Dit is meteen een pleidooi voor de 'gefragmenteerde, meerzinnige, transparante, democratische blik'. Vele musea en hun vaste publieksgerichte presentaties zijn niet meer dan oorden van nostalgie, een soort van collectieve, 'uit-de-tijdse' geheugenopslagplaatsen. Vaak verwijzen ze naar wat ooit is geweest. Als een theatraal gebaar, een malle groet van vroeger. Daar is niets op tegen, maar toch blijft de vraag: hoe toveren we die maffe, soms veeleer verstandelijke én tegelijk schitterende schatkamers om tot heuse verbeeldingspaleizen?

SLAPEND VERMOGEN

Musea herbergen meestal een soort van liggend, zoniet belegen erfgoed. Vaak zijn ze zelf in monumenten gehuisvest. Zo nu en dan wordt hun presentatie wel eens opgefrist en de inboedel herschikt, maar het onderliggende museologische concept is slechts zelden aan de orde. Bovendien bevinden heel wat (uitpuilende) museumkelders zich in een comateuze toestand... Op het eerste gezicht

lijken museumverantwoordelijken op de beheerders van archeologisch en bouwkundig erfgoed. Bij de ontsluiting van sites en de publiekswerking in musea rijzen inderdaad gelijkaardige problemen.

Gelukkig is in Vlaanderen, mede dankzij het Museumdecreet dat in 1996 de bakens uitzette voor een doordacht museumbeleid, een bezinning op gang gekomen over de rol en de opdracht van musea in de samenleving. Vele musea hebben evenwel moeite om zich te handhaven en te profileren in de grondig veranderde en snel veranderende wereld om zich heen. Soms dreigt de relatie met het publiek verstoord te worden. Wat moeten of mogen musea nog doen en aanbieden? De laatste tijd gaat er veel aandacht uit naar cultuuroverdracht en ligt de nadruk niet meer - zoals vroeger - uitsluitend op cultuurbezit.

Laten we een vergelijking maken. In tegenstelling tot de musea zijn de podiumkunsten per definitie verplicht mét en voor het publiek te werken, want voor een lege zaal speelt geen acteur of orkest. Maar er is meer. Terwijl in het theater of de muziekpraktijk de eigentijdse interpretatie een cruciale rol speelt, blijven vele museumstukken nog al te vaak de onberoerde, stomme getuigen van een maatschappij die ze is vergeten. In het beste geval worden gemusealiseerde (kunst)voorwerpen door een handvol wetenschappers gekoesterd en bestudeerd. Verzamelen, bewaren en bestuderen van materiële cultuur zónder publieksbereik is - hoe laakbaar ook - best mogelijk en soms zelfs een realiteit. Theater maken of concerten zonder publiek is evenwel onmogelijk.

Dat betekent niet dat musea zich enkel op publiekswerking zouden moeten richten. Integendeel. De vraag naar een interpreterende omgang met het artistieke en culturele erfgoed dat musea zoal opslaan en beheren, is er ook een naar de relevantie van conservatie en onderzoek. Als de musea hun werking ten dienste van de samenleving willen verbeteren, zal dat moeten gebeuren door de opwaardering van alle museumfuncties, dus

ook van hun collectiebeheer en wetenschappelijk beleid. Zo worden musea laboratoria van reflectie en duiding, wat bijdraagt tot de concrete invulling van hun maatschappelijke rol en opdracht.

ENERGIEKE PUBLIEKSCURATOR

De hamvraag is en blijft: hoe kunnen we al die academische en soms gedetailleerde kennis en inzichten rond en over materiële cultuur naar een ruimer publiek brengen? Het is vaak niet eenvoudig om zomaar in de 'ziel' van het erfgoed binnen te dringen. Toch kan de instapdrempel zo laag mogelijk worden gehouden en gemaakt. Iets moeilijks kun je wel op een zo eenvoudig mogelijke manier uitleggen, maar het zal daardoor nooit echt makkelijk worden. Juist hierin ligt het verschil tussen verantwoorde vulgarisatie en simplificerende popularisering. Publiekswerking houdt zich met de kwalitatieve toeleiding van het publiek naar, in en rond musea en hun verzameling(en) bezig.

Bieden musea het publiek wel de nodige ruimte en het gepaste klimaat om tot inzichten, esthetische of andere ervaringen te komen, die beroeren en eventueel ontroeren, maar die tegelijk ook het (zelf)bewustzijn van de bezoeker ontwikkelen en stimuleren? En wie beheert dat alles? Een volwaardige publiekswerking houdt in dat het museum door een bewuste interactie met zijn publiek een dynamische relatie onderhoudt met de veranderende samenleving. En daarbij staan communicatie en interpretatie voorop, net zoals dat ook in de podiumkunsten het geval is.

Vandaar de oproep om publiekswerkers - onder wie gidsen - structureel, meer van nabij in een eigentijds museumbeleid te betrekken. Nog veel te vaak - en onterecht - worden ze slechts als een toegevoegde waarde beschouwd, een soort van vertalers en vertolkers van het 'eigenlijke, wetenschappelijke werk' van anderen. De realiteit is echter anders: publiekswerkers zijn voor de buitenwereld dikwijls het gezicht van het

museum en bemiddelen soms als enigen tussen het materiële erfgoed en het publiek.

Publiekswerkers zijn als het ware de communicatiedeskundigen in en van de musea waarin ze werken. Toch wordt hun potentieel slechts zelden naar waarde geschat. Waarom stellen musea geen 'publiekscuratoren' aan, die in overleg met de wetenschappelijke of artistieke verantwoordelijken (tijdelijke) interpretatie- en communicatiestrategieën mee helpen uittekenen en funderen? Zij zouden de museologische aanpak en communicatie kritisch kunnen bevragen en eventueel bijsturen. Elke museumpresentatie of tentoonstelling vraagt immers om een aangepaste publieksgerichte dramaturgie en enscenering.

MUSEUM VAN...

Stel dat musea een jaar lang hun naam overboord zouden gooien en allemaal 'musea van...' zouden worden. Hun identiteit, functie en werking zouden grondig worden herzien. Ook de bestaande vaste publieksgerichte presentaties zouden eraan moeten geloven. En de depots zouden plots voor iedereen toegankelijk zijn. De kersverse 'publiekscuratoren' zouden hun cultureel ondernemerschap meteen in de praktijk kunnen omzetten om heel wat artistiek en cultureel erfgoed uit zijn sluimerend bestaan op te wekken. Een 'museum van...' vraagt immers voortdurend om een nieuwe invulling. Wat gisteren nog een 'museum van kunst en geschiedenis' was, is dan misschien 'museum van geschilderde luchten en vruchten' of 'museum van gekleurde geschiedenis' of 'museum van de vrouwenarbeid', 'museum van het hoofd', 'museum van Jan Modaal'... En een museum zoals wij dat vandaag nog altijd kennen, zou dan een jaar lang een 'museum van een museum' zijn...

Een denkbeeldig museum

Mijn verhaal

Marianne Knop

Ik sta als 'gids-animator' - de term komt uit mijn arbeidscontract - zowat dagelijks met lijf, leden en stem in gigantische museumzalen, omringd door kunstvoorwerpen en mensen. Waarom doe ik dit? Vanuit welke visie maak ik dit elke dag waar?

WOORDEN ALS SCHEPPERS VAN ORDE

Allereerst is er de fascinatie voor het spreken: het articuleren van klanken, het bouwen van zinnen. Mijn medium is het gesproken woord. Ja, ik hoor mezelf graag praten. In het praten ben je gedeeltelijk muziek: er is ritme, timbre, spanning. Zoals het museumgebouw of een schilderij je in een sfeer brengt, zo doet ook de stem dat.

Vervolgens heb ik ervaren dat spreken over artistieke fenomenen je nooit uitgesproken laat. Bij geen enkel ander voorwerp is de drang tot spreken zo sterk. Misschien omdat het kijken zo heerlijk chaotisch verloopt. Het woord is noodzakelijk voor de overleving, voor het denken. Woorden scheppen orde, met vele variaties. Deze 'ordes' vertalen zich in parcoursen door het museum. Daar ontstaat de 'gids', als persoon die een ander over onbekend terrein leidt. Deze parcoursen spelen zich zowel in een fysieke als mentale ruimte af. Je bewandelt een pad, je doorkruist nooit geziene werelden. In dit ordenend geheel van praten en zwijgen, gaan en staan, is de gids de initiatiefnemer: hij nodigt uit, hij kent de woorden en de plaatsen.

Uiteindelijk is het spreken - woorden kiezen met de grootst mogelijke zorgvuldigheid - de grootste deskundigheid die van een gids verwacht wordt. Fascinatie voor het spreken is niet voldoende maar wel essentieel.

JARGON ALS ISOLATIEMATERIAAL

Ons verbaal universum wordt voor een groot deel bepaald door onze opleiding. Wat is zo'n opleiding anders dan een verzameling begrippen leren hanteren? Ik maakte mij een kunsthistorische terminologie eigen en sprak na enkele jaren vlot 'Kunsthistorisch'. Het vraagt inderdaad jaren oefenen in het beluisteren, schrijven en spreken om tot vloeiende, consistente ordeningen in een jargon te komen.

Na mijn periode van universitaire quarantaine stapte ik het museum binnen, waar ik niet langer met soortgenoten diende te praten maar vooral met 'outsiders': 'anderstaligen' die uit het 'buiten-land' Kunst bezoeken. Ik diende hen te verwelkomen en hun een zinvolle educatieve ervaring te geven.

Na verloop van tijd drong het tot me door dat mijn spreken tot hen zich vooral concentreerde op het uitleggen van mijn aangeleerde jargon. Ik probeerde me verstaanbaar te maken, ik was een vertaler-tolk. Dat leek me bij nader inzien niet echt de bedoeling van een museumrondleiding. Het ging hier tenslotte toch niet om mijn vakgebied (de kunstgeschiedenis), maar om een veel ruimer verband tussen de mens en zijn artistieke artefacten. Het artistieke behoort tot het gedrag van elke mens. Dat overstijgt de kunsthistorische dimensies. Maar mijn jargon isoleerde me juist vaak van dat gemeen-

schappelijk denken. Ik ging op zoek naar een meer universele communicatie: hoe kon ik in een tijdspanne van twee uur mijn publiek een fundamentele ervaring bezorgen?

VAN FRONS NAAR OPEN BLIK

Deze ervaring bestaat voor mij uit verschillende componenten: een besef van de museumruimte en het gedrag dat die ruimte genereert, een verwondering over het fenomeen van het artistieke, de analyse van het spreken over kunst, het existentiële waarom van onze belangstelling. Deze thema's trachtte ik, zorgvuldig gedoseerd, in mijn gesprekken te introduceren. Mijn initiële jargon kreeg hierbij concurrentie vanuit andere denkvlakken: filosofie, psychologie, cognitieve wetenschappen, astronomie, poëzie. Zo veranderde mijn taal en ook mijn denken.

Gaandeweg werd ook de sfeer van mijn rondleidingen anders. Het woord 'rondleiding' zelf viel weg. Niet dat er al een officiële vervanger is, maar ik ben zoekende: conversatie, reflectie, confrontatie, ontmoeting. Wat moeten deze termen inhouden? Dat ik mijn publiek gedurende de beperkte duur van het bezoek confronteer met herkenbare thema's rondom concrete kunstvoorwerpen. Met andere woorden: dat kunstvoorwerpen ons confronteren met menselijk gedrag.

Deze gesprekken bevallen me. Ze blijken ook te functioneren voor de groep onbekenden voor me. Het gefronste voorhoofd maakt vaak plaats voor de open blik van de herkenning, zowel van de woorden die ze horen als de beelden die ze zien. Uiterlijk verandert er weinig. Er is vooral 'ik' die praat en de anderen die 'verzamelen' (wat voor mij een actievere term is dan luisteren). Dat mentale sprokkelen van woorden en beelden leidt vaak tot opwinding, die merkbaar is in gelaatstrekken en lichaamstaal, en reacties. Dat is het moment waar ik naar uitkijk: het ogenblik waarop ik overbodig word en de door mij gesponnen draad door andere wielen wordt overgenomen. Het

aangeboden concept is herkend en wordt door het publiek zelfstandig verwerkt.

Dit zijn enkele thema's die ik in deze gesprekken graag aanbreng: de rand van schilderijen (het beëindigen, het einde, het afsnijden, het niet-middelpunt), de sokkel van beeldhouwwerken (het drager zijn, het statuut van het 'gesokkelde', de impact van een positie), mimesis (nabootsen, fictie, doen alsof), metamorfosen (de uitbeelding van het worden).

Om te kunnen inspireren, word ik zelf graag geïnspireerd. Wanneer gebeurt dat? Op momenten waarop ik tot het inzicht kom dat ik de draagwijdte van iets onderschat. In situaties waarin ik besef dat ik de reikwijdte van een fenomeen niet vermoedde. De onvrede over mijn beperkingen ruimt dan baan voor de hoop op verrijking. En na verloop van tijd, niet onmiddellijk, stel ik vast dat ik nieuwe woorden ken en soms gebruik. Ik test ze uit en sommige halen de eindmeet: een plaats in mijn museumgesprek. Maar wat inspireert me? Nieuwe beelden. Ik vind ze in tentoonstellingen en in het museum waar ik al jaren werk. Nieuwe woorden vind ik overal waar woorden zijn.

EEN AANBOD VAN INZICHTEN

Het project **Een denkbeeldig museum** is ontstaan uit het besef dat een rondleiding in een kunstmuseum 'magistraal' kan zijn, een woord dat is afgeleid van het Latijnse *magister*. Als gastvrouw of -heer ben je vaak verantwoordelijk voor een eerste contact tussen mens en kunstmuseum. Je zoekt een verbinding tussen de toeschouwer (die je zelden meer dan twee uur kent) en kunstvoorwerpen (die je sinds lang koestert). Hoe maak je kans dat jouw koestering die onbekende aangrijpt? Hoe ontstaat er 'begeestering'? Dat is waar het om gaat.

De campagne Museum en Samenleving van de Koning Boudewijnstichting was de katalysator die het individuele proces dat ik hierboven schetste, verbreedde tot een maatschappelijk project. Ik zocht en vond een strategie om mijn overtuiging te funderen. Ik vroeg vier pleitbezorgers met intellectuele passie: Gert Bakx, Joris Capenberghs, Peter De Graeve en Willem Elias. Zij bepleiten facetten die naar mijn mening essentieel zijn voor een zinvolle publiekswerking. Hun bijdragen creëren bij mij inspirerende momenten. Ze geven me inzicht in wat ik nog niet besef. Ze verhogen de complexiteit van mijn mentale broodwinning.

De individuele verwerking van hun vier teksten die in dit boek staan - lees ze, herlees, vergeet, parafraseer, verteer - kneedt ze tot een geheel, een schoen die alleen u past. Ze lijken zeer verschillende paden te bewandelen en evoceren elk een eigen manier van omgaan met woorden in een museum. Toch vind ik in alle vier de volgende gedachten terug:

- dat spreken over beelden het beeld niet imiteert of evoceert, maar telkens opnieuw creëert. Net als schilderijen slagen woorden erin het afwezige aanwezig te stellen. Het gaat om een voorstelling. Dat besef maakt elke 'gids' - en dus ook elke toeschouwer - deel van het artistieke proces, iets wat Marcel Duchamp in zijn toespraak 'Le processus créatif' verdedigde;
- dat spreken over beelden ook steeds een spreken is over dat spreken. Woorden scheppen orde, maar zijn ook zelf onder te brengen in een categorie. Elk spreken over beelden maakt, al dan niet bewust, gebruik van theorie. Ook zij die niet wensen te spreken, vertolken een opvatting. Dat onderkennen maakt elke zucht van het publiek tot een theoretische stellingname. Als gids 'lees' je je publiek door een filosofische bril. Je brengt meningen tot een abstracter denkniveau;

- dat spreken over beelden de verbeelding niet temt, maar juist aanwakkert. Woorden zijn zeer besmettelijk. Ze brengen associaties op gang. Associaties volgen geen vaste weg, ze zijn niet 'methodisch'. Ze ontstaan onderweg, toevallig en tijdens grote opwinding. Een gids kan het publiek dan ook laten verdwalen. Niet dat de gids daar veel controle over heeft. Het kan natuurlijk weloverwogen. Er zijn de grote woorden waarmee je gemakkelijk scoort, type *to be or not to be*, en bij uitbreiding elke zijns- en moraalkwestie. Maar afdwalen bij een toevalligheid, een onvoorzienigheid, een didactische onbenulligheid gebeurt wellicht vaker;
- dat spreken over kunst tegelijk een spreken over de toeschouwer kan zijn. Kunstwerken kunnen worden aanschouwd als symbolen van een gemeenschappelijke werkelijkheid. De grote verhalen, die de gids telkens weer creëert, vormen zo als vanzelf de sokkel van elke anekdote, van elke individuele sage. Deelnemen aan een groot verhaal kan een verademing zijn zowel voor de verteller - de gids - als voor de toehoorder.

Zijn deze inzichten zinvol voor de praktijk van het gidsen? En indien ja, hoe kan men ze vertalen naar een individuele werksituatie? De vraag stellen is ze beantwoorden: het zal voor iedereen duidelijk zijn dat wat hier wordt aangeboden in hoofdzaak een individuele verwerking vraagt.

Dergelijke inzichten plaatsen 'het rondleiden van volwassenen in een kunstmuseum' in elk geval in een bijzonder kader en geven het een langetermijnvisie. Ze zijn tevens een 'slijpsteen voor het denken', met de woorden van Bart Verschaffel. Platgetreden paden krijgen een nieuwe grintlaag, die kraakt onder de voeten.

De weg naar professionalisering.

De interactieve gids gevormd

Janien Prummel - Peggy Saey

De dienst Publiekswerking van het MUHKA werkt nauw samen met haar freelance medewerkers, de gidsen. Ze vormen een multidisciplinair team waarin constant wordt gewerkt aan visie en methodiek voor begeleidingsvormen in een museum. Parallel daarmee zorgen training en vorming voor verdere ontwikkeling van de professionaliteit. Het reeds toegelichte project 'Volwassenen interactief rondleiden in een kunstmuseum. Ontwikkeling van een methodiek' gaf deze aanpak een sterke impuls. Het maakte onder meer een ruimer partnerschap mogelijk, met inbreng van andere musea. Als de langetermijndoelstellingen werkelijkheid worden, kan dit alles leiden tot een intermuseaal vormingsaanbod voor gidsen.

VORMING

Een interactieve rondleiding vereist bewustwording van de complexe factoren die de kwaliteit bepalen, kennis van de mogelijke strategieën en oefening in de benodigde vaardigheden. Vorming is dus noodzakelijk. Tijdens het vermelde project gebeurde dit in vier vormingsdagen. De inhoud daarvan werd mee bepaald vanuit de observatie en evaluatie van de rondleidingen, door publiek, adviseurs en gidsen. Hieruit kwamen enkele aandachtspunten naar voren die ongetwijfeld ook in toekomstige vormingsinitiatieven op de agenda zullen staan.

Kijken naar het object:

Oefeningen met objecten leiden tot een andere focus op het kijken in het algemeen en meer specifiek op het kijken naar een kunstwerk. Ook de veelheid aan vragen die dat kijken genereert, dient aan bod te komen bij dit programmapunt van de vorming.

Vragen stellen:

Dit onderdeel behandelt de voorwaarden en doelstellingen voor het werken met vragen en antwoorden. Meer specifieke aandachtspunten hierbij zijn het moment waarop informatie-input gegeven kan worden in een rondleiding en de balans informatie - gesprek.

Groepsdynamica:

Hierbij worden de beïnvloedingsprocessen onder de loep genomen die een rol spelen in de communicatie tussen gids en groep.

Werkvormen:

Onder deze noemer kunnen de voorwaarden voor en doelstellingen van het werken met diverse types van opdrachten worden opgenomen in het vormingspakket.

Tijdens het MUHKA-project werd er geëxperimenteerd met de opzet van de vier vormingsdagen. Het doel daarvan was een evenwicht en tegelijk voldoende afwisseling te verkrijgen tussen theorie en praktijk, reflectie en oefening.

Artikels met achtergrondinformatie, een verbredende visie of een beschouwing over het onderwerp werden tot een syllabus gebundeld.

WERKINSTRUMENTEN

De vormingsdagen creëerden niet alleen oefenmomenten voor specifieke aspecten, ze leverden ook nieuwe inzichten op en boden gelegenheid tot het uitwisselen van ervaringen. Ook in die zin waren ze een goede voorbereiding op een meer structurele gidsenvorming. De integratie van de nieuwe inzichten moet echter in de praktijk van de rondleiding plaatsvinden. Het ontwikkelen van werkinstrumenten was daarom een ander belangrijk aspect van het project. Die instrumenten moeten een voortdurende (zelf)evaluatie en bijsturing van het vaak intuïtieve handelen binnen de rondleiding mogelijk maken. Om die aanpak te structureren, werden twee instrumenten ontwikkeld.

Het protocol:

Wat de gids tijdens de rondleiding zegt, wordt op audiocassette opgenomen en vervolgens volledig uitgeschreven, zónder de reacties van de groep. Door elke interventie van de gids in een aparte 'cel' te plaatsen krijgt men een visueel overzicht van de lengte en de kenmerken ervan. Het protocol geeft ook nauwkeurige informatie over de wijze van vragen stellen. Bovendien verheldert het de balans tussen het stellen van vragen en het aanreiken van informatie.

Het observatieformulier:

Dit formulier biedt de mogelijkheid om een dieper inzicht te krijgen in het geheel van de rondleiding en het handelen van de gids. Opbouw, aanpakfactoren en gidsstijl worden in kaart gebracht. Het formulier wordt ingevuld door een observator, die achteraf de rondleiding bespreekt met de gids. In dat gesprek worden aandachtspunten en leerbehoeften geformuleerd.

Dankzij deze werkinstrumenten kan de gids stilstaan bij zijn manier van werken en denken en daardoor groeien in zijn professionele werkhouding.

TEAM

De open en constructieve communicatie binnen de dienst Publiekswerking is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van het project. Dit vergt wel een voortdurende investering, maar ze loont. Een goede communicatie creëert het klimaat voor de ontwikkeling van een hecht team.

De volgende werkwijze kan daartoe bijdragen. Tijdens regelmatige vergaderingen over praktische en inhoudelijke zaken worden ervaringen gedeeld en ideeën uitgewisseld; dat zijn formele overlegmomenten. Daarnaast biedt een eigen 'gidsenkamer' in het museum ruimte voor de even belangrijke 'informele' contacten. Het constant aanmoedigen van de ontwikkeling van eigen ideeën en een toegankelijke houding van de vaste medewerkers dragen bij tot een klimaat van openheid, veiligheid en samenwerking. Dit bewerkstelligt dat gidsen zich als professionele medewerkers kunnen gedragen, dat ze openstaan voor feedback, nieuwe initiatieven als een boeiende uitdaging zien en binnen de organisatie kunnen groeien.

NAAR EEN RUIMER
VORMINGSAANBOD

Uit een oriënterende bevraging van een veertigtal Vlaamse musea blijkt dat vorming en training van gidsen als essentieel worden beschouwd. Door tijdsgebrek komt dat in de praktijk niet altijd tot uiting. Er is dan ook nood aan een overkoepelend vormingsaanbod. Het project van het MUHKA en zijn partners biedt hiertoe een basis. Hopelijk komt het in de toekomst tot een ruim partnerschap van Vlaamse musea.

Gidsen en hun rollen

Kleine rondleiding door een verzameling

Key Minnebo

Over dit hele boek verspreid lezen we nogal wat vergelijkingen: een gids is de ene keer een regisseur-cameraman, een andere keer een vertaler-tolk of een communicatiedeskundige. In de volgende regels maken we kennis met een verzameling gidsenrollen. Doel is een begin van een antwoord te formuleren op de vraag hoe het nu zit met de verhouding tussen kennis en vaardigheden bij de gids.

DE GIDS ALS JOURNALIST

Het fundament waar een gids het verhaal van de rondleidingen op bouwt, is ongetwijfeld zijn/haar kennis. Maar mijn ervaring - zo'n 3000 rondleidingen - leert me dat niet de kennis op zichzelf doorslaggevend is, wel hoe je met die kennis omgaat. Daarom vergelijk ik een gids wel eens met een journalist. Een journalist moet vooral goed kunnen omgaan met z'n bronnen. Er wordt van hem niet verwacht dat hij een vakspecialist is, hoewel hij dat kan worden. Een journalist is een soort 'kennisverwerker', die de kennis van de specialist 'kenbaar' maakt aan het grote publiek. Hij doet dat door voortdurend vragen te stellen. De keuze van de bronnen waarvan hij gebruikmaakt, bepaalt mee de uitkomst van zijn verslag.

Daarom hoort ook de gids de kwaliteit van zijn/haar bronnen te kunnen beoordelen. Er wordt van een gids niet geëist/verwacht dat hij of zij archiefonderzoek en research uitvoert om een tentoonstelling te kunnen gidsen. Net zoals een journalist moet een gids in staat zijn uitgebreide informatie zo compact, levendig en duidelijk mogelijk over te brengen en op mogelijke vragen te anticiperen.

'ROLLENSPEL'

Een gids lijkt dus op een journalist. Welk ander rolgedrag is nog nuttig gebleken bij mijn werk als gids? Ik heb in de loop van 18 jaar gidsen een hele collectie opgebouwd. Welkom in mijn museum van rollen. Mag ik u meenemen op een kleine kennismakingsrondleiding? Vooraf maken we deze afspraak: ik zal u niet de hele collectie tonen. Net zoals ik tijdens een tentoonstellingsrondleiding een keuze moet maken van wat ik ga laten zien en vertellen binnen de beperkte tijd die mij is toegemeten, moet ik ook rekening houden met de beperkingen die me zijn opgelegd voor deze bijdrage. Volgt u?

De bezoeker: ik blijf me ook als gids mijn eigen eerste bezoeken aan musea en tentoonstellingen herinneren. De onwennigheid, de bevreemding en onzekerheid, zelfs de impact van de eerste indrukken. Maar er is nóg een aspect: als ik niet aan een museum verbonden ben, ben ik ook als gids technisch gezien nog altijd een bezoeker. Ik vergewis me dan ook van de huisregels en hoed me ervoor om me rechten toe te eigenen, om het 'gastrecht' te overtreden.

De gastvrouw: de mensen die ik gids zijn mijn gasten of de gasten van mijn opdrachtgever. De groepsverantwoordelijke is de sleutelfiguur om een groep te benaderen. Van de gastvrouwrol gebruik ik de vaardigheid om klaar te staan zonder me op te dringen. Maar als het eenmaal zover is, ben ik in staat om de aandacht te richten, bijvoorbeeld naar de ingang van de tentoonstelling.

Kind aan huis: waar ik geregeld kom, werk ik aan een goede verstandhouding met het personeel en de andere mensen met wie ik te maken krijg. De 'beloning' bestaat uit respect en uit allerlei onverwachte faciliteiten die ter beschikking komen. Zo liet mijn stem me tijdens het gidsen eens in de steek. Het museum personeel hielp me uit de nood door me de microfoon met koptelefoons te laten gebruiken, hoewel ik niet aan het betrokken museum verbonden ben.

De museumtoezichter: als ik als gids een groep mensen doe bewegen in een voor hen minder bekende omgeving, voel ik me verantwoordelijk voor de veiligheid van de tentoongestelde stukken. De alertheid die van de museumtoezichter wordt verwacht, helpt me ook om 'vreemde' mensen in het oog te krijgen die aansluiten bij de groep en zo het sociale spel kunnen verstoren.

De diplomaat: diplomatie helpt me om eventueel vreemde elementen uit de groep te krijgen. Diplomatie kan ook handig zijn als ik te maken krijg met een aandachttrekker in de groep of met babbelaars. De diplomatie heeft me geleerd dat er nog andere manieren zijn dan de rechtstreekse confrontatie om problemen op te lossen.

De acteur: een gids heeft zoals een acteur twee geheime wapens: de stem en de lichaamstaal. Wellicht zijn dat de belangrijkste middelen om met je publiek contact te leggen. Ik ben gewoon om bewust gebruik te maken van mijn stem - warme klank, prosodie, duidelijke uitspraak, stiltemomenten, accenten - en lichaamstaal - ogen, handen, torso, voeten - om informatie in communi-

catie om te zetten. (Ik zit al schrijvend dus met een probleem, want u hoort mijn stem niet en u ziet me niet.) Inlevingsvermogen is wat ik verder nog van de acteur meeneem. Een groep verdient het steeds de beste gids te krijgen. Als bijvoorbeeld de vermoeidheid toeslaat, gebruik ik de inlevingstechniek om voor hen toch een enthousiaste, levendige gids te zijn en steeds het beste van mezelf te geven. Inleving in de positie van mijn toehoorders doet me dan weer op tijd inzien wanneer zij vermoeid worden, het te koud of te warm hebben enz.

De vertaler: behalve op eventueel de letterlijke vertaling, slaat het vertalen nog op iets anders: geschiedenis, kunst, etnografie, techniek hebben elk een eigen vakjargon. Mijn ervaring leert me dat het meestal efficiënter is om vakjargon (gedeeltelijk) om te zetten in een taal die de groep eigen is, dan dat je op die korte tijd je toehoorders tot vakspecialisten tracht te maken.

De *joculator* (kunstenmaker): voorbereid zijn op het onverwachte en het onverwachte ook zelf kunnen creëren zijn interessante eigenschappen van de kunstenmaker. Het eerste heeft te maken met inschattingsvermogen: je moet de aard en het niveau van de groep en de onderliggende verwachtingen (wat is hun uitgangspunt bij het deelnemen aan de rondleiding?) in zeer korte tijd kunnen beoordelen. Het tweede houdt verband met het doorbreken van de klassieke tweedimensionaliteit: de gids die spreekt over een voorwerp dat de groepsleden kunnen zien. Allerlei technieken zijn mogelijk om dat ritme te doorbreken. Zo haal ik in het Plantinmuseum bij de uitleg over de boekdrukkunst gegoten loden letters - uit eigen collectie - uit mijn zak en laat die in de groep rondgaan. Het aanraken van een authentiek voorwerp doorbreekt de traditionele museale imperatief 'Niet aanraken a.u.b.'.

De verteller: taalvaardigheid én een rode draad stellen de verteller in staat om van een woord een verhaal te maken. De stem, de lichaamstaal en de sfeerzetting doen de rest.

Als gids heb ik een hele lijst van technieken geleerd van de verteller en de publieke spreker. Maar dat is een onderwerp voor een aparte bijdrage.

Teamspeler, humorist, inwijder, lesgever, vertegenwoordiger, eeuwige student...: het zijn allemaal stukken uit de verzameling die niet aan bod gekomen zijn.

EVENWICHT

Waarom heb ik u mee op reis genomen door deze selectie 'helpers' van de gids? Om duidelijk te maken dat de verhouding tussen kennis en vaardigheden niet in procenten uit te drukken valt. Er zijn vele factoren in het spel.

Kennis en vaardigheden verhouden zich tot elkaar zoals het hoofd en het hart: het ene kan niet zonder het andere. Kennis zonder de vaardigheid om die kennis over te bren-

gen is nutteloos en doods, communicatievaardigheden zonder kennis zijn inhoudsloos. Informatie is op zichzelf afstandelijk, communicatie intiem. Om informatie om te zetten in communicatie - met ander woorden: om je publiek te boeien en het iets mee te geven - is het nuttig te weten dat de communicatiecocktail als volgt blijkt te zijn samengesteld: de inhoud van wat gezegd wordt is goed voor 7%, de stemintonatie voor 38% en de overige 55% wordt door de lichaamstaal gecommuniceerd.

Het spreekt voor zich dat er een gezond evenwicht nodig is tussen kennis en vaardigheden. Er is één figuur die daarbij cruciaal is en die ik nog niet heb aangehaald: de gids zelf. Kennis van waar hij toe in staat is, waar hij aan kan bouwen en wat zijn beperkingen zijn - kortom: (zelf)kennis van zijn vaardigheden - bieden het beste fundament om dat evenwicht te bereiken.

*“Wees beknopt, zodat mensen naar je luisteren.
Wees eenvoudig, zodat ze je verstaan.
Wees levendig, zodat ze onthouden wat je zegt.
Wees nauwkeurig, zodat ze je kunnen vertrouwen.”*

Joseph Pulitzer

De gids als entertainer?

Vic Mees

Als medewerker en gids bij Antwerpen Averechts maar vooral als fanatiek museumbezoeker en maniakaal afnemer van gegidste rondleidingen in binnen- en buitenland, ben ik sterk geboeid door de wijze waarop museummakers en tentoonstellingsorganisatoren hun bezoekers trachten aan te spreken en rond te leiden. In mijn beleving is een goede gids daarbij onvervangbaar, als hij tenminste bereid is naar het delicate evenwicht te zoeken tussen publiek, collectie en zichzelf. Maar wat is dan dat evenwicht?

Een karikatuur, die gelukkig op weinig musea, gidsen of bezoekers toepasselijk is, maar die in een commercieel-toeristische context toch nog vaak realiteit dreigt te worden, wijst misschien nog het best de risico's aan. Het is vooral de best draaglijke lichtheid van het bestaan, die de balans grondig kan verstoren.

Musea en tentoonstellingen bezoek ik in mijn vrije tijd. Veel mensen doen dat op zulke momenten van ontspanning. Voor mij is het dan ook duidelijk: als bezoeker - zeg maar klant - van musea en tentoonstellingen wil ik waar voor mijn toegangs- en/of belastinggeld. Er zijn momenteel immers zoveel aantrekkelijke alternatieven om mijn zuurverdiende vrije uren mee door te brengen. Ik mag dus echt wel wat verwachten van zo'n bezoek... De klant is toch koning?

Dat geldt zeker als ik besloten heb een gids te 'huren'. Dan wens ik door die man of vrouw vermaakt te worden, zeg maar geëntertaind. Hij moet voor mij de museumdrempel slechten en mij amuseren, mij doen vergeten waar ik mij bevind. Want veel tentoonstellingen en musea zou ik nooit op eigen houtje bezoeken: te onbekend, te elitair, te ingewikkeld, te muf, te ouderwets, te modern... Nee, in plaats van mij daaraan te ergeren, kan ik maar beter naar een spannende film of een educatief pretpark trekken. Daar is tenminste sowieso sprake van laagdrempeligheid. Die garantie heb je daar.

Misschien huur ik wel een gids omdat er niets beters voorhanden is om me bij het handje te nemen langs de geëxposeerde werken. Ik hóéf dus niet per se een gids: een leuke audiogids of een knappe computersimulatie, als die er zijn, kunnen mij net zo goed bekoren. En waarom niet met een treintje op rails door het museum snorren? Waarom doen musea zoiets niet? Ze willen toch bij de tijd zijn? Ik zie het al voor me: hotsend langs de kunstwerken die geflankeerd worden door gecomputeriseerde poppen die de kunstenaar voorstellen, elk karretje uitgerust met een hypermoderne geluidsinstallatie, een geurmachine en nog wat snufjes. Met computers kan er toch zoveel tegenwoordig?

Maar goed. Voorlopig komt er dus nog een gids bij te pas. Laat die dan alstublieft een hoog 'entertain-gehalte' hebben! Ik ben er vooral om bekommerd enkele onbekommerde uren door te brengen in een museum of op een of andere grote tentoonstelling. Ik wil verstrooid worden, afgeleid van de kommer van elke dag. Ik wil niet buitenkomen met de schele hoofdpijn die ik net dit weekend wou kwijtspelen...

Een goede gids zorgt daarvoor. Zo'n jolige gids die mij met een welgemikte grap al aan het lachen krijgt nog voor we één stap in het museum hebben gezet. Een gids die de zware boodschappen van tentoonstellingen kan relativeren met amusante details, prettige anekdotes en leuke babbels. Dat maakt zo'n museumbezoek draaglijk. Dat die gids mij maar de hoogtepunten laat zien, en de 'musts', de dingen die ik gezien moet hebben om achteraf in de cafetaria een beetje mee te kunnen babbelen. En ik heb het liefst dat hij daarbij korte, bevattelijke en, waarom niet, een tikkeltje sensationele informatie vertelt: het gewicht van een sculptuur, de veilingwaarde van een tekening, het aantal vrouwen of mannen met wie een artiest getrouwd was... Dat spreekt mij aan, dat zijn dingen die je in de media leest en ziet. Zo blijf ik wakker.

Een boeiende en expressieve verteller, korte en leuke boodschappen: dat verwacht ik. Het mag al eens ernstig zijn, we zijn tenslotte in een museum, maar dan niet te lang. Nee, het liefst heb ik eigenlijk veel grappige momenten, af en toe afgewisseld met ontroerende ogenblikken. En vooral een beetje tempo alstublieft! Ik wil op tijd kunnen lunchen én achteraf nog de tijd hebben om de souvenirshop te bezoeken en de stad in te trekken. Dan heb ik veel afwisseling beleefd op zo'n dag.

De gids moet vooral ingaan op wat ik leuk en interessant vind. Hij mag er natuurlijk de groep bij betrekken. Het kan zelfs amusant zijn om bijvoorbeeld met zijn allen het aantal spreekwoorden te tellen bij Breughel. Ambiance verzekerd! Vooral mijn kinderen genieten daarvan! Waarom Breughel dat gedaan zou hebben? Wat er niet allemaal achter zit? Kijk, dat is nu een vraag waar ik die hoofdpijn van krijg. Die krijg ik dan weer niet van de pittige details uit Breughels huwelijksleven...

Als de gids er dan ook nog voor zorgt dat ik niet te lang moet rechtstaan, dat mijn kinderen en ik alles goed kunnen zien en dat er genoeg koffie- en sanitaire stops worden ingelast, dan zit het goed. Ik wil op het einde van mijn bezoek kunnen zeggen: 'Het was leuk.' Of eventueel: 'Het was leuk én bovendien nog interessant ook.' Maar niet: 'Het was wel interessant maar...' Nee, dan liever sparen voor Eurodisney. Gewoon leuk.

Audio- en 'levende' gidsen

Concurrenten, collega's of concullega's?

Noortje Heyboer

Audiogidsen zijn in de museale publieksbegeleiding een relatief nieuw verschijnsel dat door sommigen nog met een zekere argwaan wordt bekeken. Dat ze langzamerhand een eigen plaats gaan innemen, heeft onder meer te maken met technische ontwikkelingen. In wat volgt probeer ik de eigenheid van de audiogids te beschrijven in vergelijking met 'levende' gidsen. Zo'n vergelijkende beschrijving leidt ons al snel naar de basiskenmerken van het gidsen en van publieksbegeleiding in het algemeen. Maar eerst moeten we weten waar we het over hebben. Wat is een audiogids?

DE TECHNISCHE EVOLUTIE

Sinds de jaren zeventig en tachtig worden in musea mondjesmaat walkmans beschikbaar gesteld voor de bezoekers en wordt er geëxperimenteerd met andere technieken en vormen die berusten op 'luisteren'. Je kunt die grofweg indelen in statische en mobiele informatieverstrekkingen. De eerste categorie zijn informatiezuilen die op een vaste plek staan en ter plekke moeten worden geraadpleegd. De tweede zijn wandelgidsen, systemen waarmee men kan rondlopen, variërend van walkmans, telefoonachtige apparaten en cd-spelers tot cd-romgidsen. Er is ook een mengvorm van gids en audiogids: de levende gids spreekt de groep in dat geval toe door een microfoon/zendertje en is hoorbaar via ontvangertjes. Een dergelijk systeem kan *stand-alone* worden gebruikt of in combinatie met een audiogids.

Omdat er geen andere techniek beschikbaar was voor het doel - een rondleiding geven zonder levende gids - waren de cassette-

walkmans jarenlang hét medium voor de audiogids. De meeste huidige systemen bieden een grotere opslagcapaciteit, betere geluidskwaliteit en voor de bezoekers een keuzevrijheid die de walkmans niet hadden. Dat verklaart deels de groeiende populariteit van audiogidsen.

EEN VERGELIJKENDE 'WARENTEST': GIDSEN EN AUDIOGIDSEN

Het grootste nadeel van audiogidsen is dat ze, met uitzondering van speciale programma's zoals kindertours, voor 'de algemene bezoeker' zijn geschreven. Zoals in dit boek blijkt, kunnen (of beter: moeten) 'levende' gidsen inspelen op de groep en ermee in dialoog gaan. Daar staat tegenover dat een audiogids altijd een consistent verhaal biedt en vertelt wat het museum beoogt. Het is bekend dat bij de levende gids het niveau van het gebodene en de aanpak sterk afhangen van de persoon die rondleidt en van de

sfeer in de groep. Vooral als groepen hun eigen gids mogen meebrengen, kan dat niveau heel verschillend zijn.

Een audiogids wordt doorgaans beschouwd als een 'informatieverstrekker' die per definitie 'objectief' moet zijn; een gids daarentegen kan een persoonlijke kijk geven. Dat is een wat karikaturaal beeld: ook een audiogids kan z'n gebruikers enthousiasmeren, hen gevoelsmatig bij een werk betrekken, aanzetten tot reflectie. Hier hangt veel af van de opties van het museum, de (retorische en literaire) kwaliteiten van de tekstschrijvers en de sprekers, en het gebruik van niet-tekstuele media. Belangrijk is dat in een vroeg overlegstadium goed wordt bepaald wie de publieksgroep(en) is (zijn) voor de audiogidsen, welk niveau er van de teksten wordt verlangd, hoe men de bezoeker wil aanspreken e.d.

Het medium 'audiogids' informeert maar schept ook sfeer; de perceptie van de wereld om je heen kan er anders door worden. Een audiogids biedt in dit verband een scala aan mogelijkheden met muziek, geluidseffecten en ook een meer theatermatige aanpak. Levende acteurs die een hoorspel met effecten erbij opvoeren, zoals bij de tentoonstelling 'De Vlamingen op de Titanic' in Gent (december 2000-april 2001), zouden weliswaar bij speciale gelegenheden kunnen worden ingehuurd, maar zijn uiteraard niet continu beschikbaar, zoals op de audiogids. Noem het medium in dergelijke gevallen gerust *edutainment*. De combinatie van educatie en entertainment kan erg aanspreken.

Een gids bespreekt in zijn of haar rondleiding (van meestal maximaal anderhalf uur) een beperkt aantal werken en staat relatief lang stil bij één object. Eén audiocommentaar mag niet te lang duren omdat het concentratievermogen van de gemiddelde bezoeker niet langer is dan een paar minuten per werk, zoals onderzoek heeft uitgewezen. Dit heeft als gevolg dat een bezoeker met-audiotour in één uur meer werken 'beleeft' dan met een gids. De vrijheid die hij

daarbij heeft om tijdens z'n audiotour in willekeurige volgorde informatie op te vragen, is een groot voordeel. Het medium lijkt dan ook in onze huidige zaps-cultuur, met haar keuze uit een gevarieerd informatieaanbod, goed thuis te horen. De grotere vrijheid die je ermee krijgt, hoort als het ware bij de (post)moderne mens; zo voelen met name jongeren zich aangesproken door een goede audiogids op hun maat.

Deze 'individualisering' brengt me bij een veelgehoorde kritische opmerking over audiogidsen: gebruikers zouden 'als zombies' in hun eenzame eentje door de museumzalen dwalen, terwijl een museumbezoek voor velen nu net een sociaal gebeuren is. Niet zozeer de audiogids als zodanig is daar debet aan, wel de kwaliteit van een aantal audiogidsen. Een audiotour is in mijn visie geen pratende catalogus maar vraagt als nieuw medium een heel eigen benadering. Hij moet bezoekers prikkelen, hen aanzetten tot dialoog en dus meer doen dan alleen maar informatie 'voeren', een fout die helaas veel wordt gemaakt en die het imago van de audiogids niet ten goede komt.

Een audiogids is minder persoonlijk dan een gids: de spreker is voor de aangesprokene niet te zien. Toch is ook een meer persoonlijke aanpak mogelijk. Denk aan de 'tour' die wordt ingesproken door de conservator of een andere direct betrokkene, zoals Thierry De Duve heeft gedaan voor de tentoonstelling 'Kijk. 100 jaar contemporaine kunst' die rond de jaarwisseling 2000-2001 plaatsvond in het Brusselse Paleis voor Schone Kunsten. Directeurs, conservatoren, restauratoren, kunstenaars/makers en andere betrokkenen kunnen dus hun steentje bijdragen. Over het algemeen wordt een dergelijke aanpak zeer gewaardeerd; het museum krijgt voor de luisteraar 'een gezicht'.

PUBLIEKSGROEPEN,
LOGISTIEK EN MARKETING

Een gids is er met name voor vooraf gereserveerde groepsrondleidingen, de audiogids voornamelijk voor individuele bezoekers en groepen zonder gereserveerde gids. Uiteraard zijn er altijd uitzonderingen op de regel, bijvoorbeeld wanneer er vanwege grote drukte om logistieke redenen voor is gekozen om geen rondleidingen toe te staan. Een groep met gids kan als storend worden ervaren door individuele bezoekers; in dat geval kan worden gekozen voor een beperkt aantal gidsgroepen (of zelfs helemaal geen).

Bij zeer druk bezochte evenementen kan een audiotour als logistiek middel worden ingezet: om de bezoekers te sturen door de ruimtes en het aantal bezoekers te tellen en te reguleren aan de hand van de meegegeven audiogidsen (als iedere bezoeker er eentje meekrijgt op het bezoek). Kanttekening hierbij is dat de audiotour dan heel zorgvuldig moet worden samengesteld, aangezien bezoekers de neiging hebben om juist langer ergens binnen te blijven met een audiotour!

Een audiogids kan tot slot door het museum worden ingezet als marketinginstrument, al gebeurt dit nog zelden. Hierbij kan worden gedacht aan een audiotour die gericht is op een bepaalde publieksgroep, bijvoorbeeld op bezoekers voor wie in hun taal geen of nauwelijks informatie beschikbaar is.

CONCLUSIE:
TWEË VERSCHILLENDE MEDIA

Gidsen en audiogidsen hebben andere kwaliteiten en bedienen een ander publiek. Kort samengevat: de audiogids kan nooit het persoonlijke aspect en de mogelijkheid tot interactiviteit bieden van de 'levende' gids, de gids nooit de hoeveelheid informatie, de flexibiliteit en de toegevoegde audio-effecten van de audiogids.

Dankzij de snelle technologische ontwikkelingen zal de rol van de audiogids in de komende jaren verder veranderen en meer mogelijkheden scheppen: denk aan de koppeling van de audiogids met de museumwebsite, de koppeling met databanken, de mogelijkheid om een tour of specifieke rondleiding te downloaden etc.

De conclusie ligt voor de hand: museummedewerkers of instellingen die de (toekomstige) mogelijkheden van een audiogids onderzoeken, moeten die in de eerste plaats loskoppelen van het begrip 'rondleiding met gids' en de audiogids zien als een andere vorm van publieksbegeleiding. Met andere woorden: zoals geschreven media geen concurrent zijn van gidsen, zijn ook audiogidsen dat niet.

Van leider naar begeleider

Gidsen in een interactieve tentoonstelling

Dominiek Dendooven

Tentoonstellingen met een interactief element zijn oude bekenden. In de brede zin van het woord is elk museum en elke tentoonstelling interactief: je stelt als bezoeker iedere keer 'actief' je eigen 'ideale' parcours samen. In de meer strikte betekenis blijft het interactieve echter vaak beperkt tot hier en daar een educatief spelletje, in de eerste plaats bedoeld voor kinderen. Maar sinds de opkomst van de nieuwe media kennen we ook in Vlaanderen het interactieve museum. Voorbeelden zijn het Provinciaal Museum t'Ename of het In Flanders Fields Museum. Niet toevallig gaat het, ook internationaal bekeken, doorgaans niet om kunstmusea. In een kunstmuseum is het object, het kunstvoorwerp, terecht de belangrijkste factor. Vele historische of natuurwetenschappelijke musea vertellen veeleer een verhaal, onder meer - maar lang niet altijd - aan de hand van objecten.

INDIVIDUELE BELEVENIS

Achter het modewoord interactief schuilt het principe dat de bezoeker zelf het initiatief in handen neemt en zijn ideale museumbezoek samenstelt uit de veelheid aan informatie die het museum aanbiedt. Het belangrijkste, maar niet het enige middel waardoor de musea nu zo'n veelheid informatie kunnen aanbieden, is de computer en de technologie die daarachter schuilgaat. Dat leidt wel eens tot een oneigenlijk gebruik van het woord 'interactief': het is niet omdat een tentoonstelling eigentijdse technieken gebruikt, dat het om een 'interactief gebeuren' gaat. 'Westoria' in Diksmuide of de tijdelijke tentoonstelling 'De Vlamingen op de Titanic' die begin 2001 in Gent plaatsvond, zijn voorbeelden

van eigentijdse exposities maar ze zijn niet interactief: met een infrarood bestuurd hoofdtelefoon werd de bezoeker door de tentoonstelling geleid. Interactiviteit veronderstelt per definitie een actieve inbreng door het publiek. De bezoeker bepaalt dan in belangrijke mate zelf wat zij of hij te zien, te horen en te voelen krijgt.

Een bezoek aan een interactieve tentoonstelling impliceert dat het veel meer dan vroeger om een individuele belevenis gaat. Dat is niet in tegenspraak met het feit dat een museumbezoek ook een groepsgebeuren kan zijn, maar het museumbezoek als een individuele belevenis vloekt wel met de vaststelling dat de meeste gidsen de gewoonte hebben om ex cathedra hun ding te doen en dus weinig of geen rekening houden met de 'actieve' bezoeker. Hieruit volgt dat de relatie tussen de interactieve tentoonstelling en de gids dus op zijn minst problematisch te noemen is. We kunnen zelfs de vraag stellen of er in een interactieve opstelling nog wel plaats is voor een gids. Het antwoord is volgens mij voorwaardelijk positief.

DE GIDS ALS TOLK EN MODERATOR

Een goede gids is voor de bezoeker steeds een meerwaarde. Men kan bij hem of haar terecht met eender welke vraag, gaande van het aardse 'Waar is het toilet?' tot diepzinniger vragen over het waarom van een object. Een interactieve opstelling neemt voor de gids een 'bescheidener' plaats in dan 'vroeger': in plaats van leider wordt hij begeleider. Het klassieke declameren van teksten en het met weidse gebaren uitleg geven over een object zijn niet langer mogelijk of wenselijk, simpelweg omdat ze een inbreuk zijn tegen de filosofie van de interactiviteit. Interactieve musea treden dan ook terecht op tegen gidsen die zich blijven bezondigen aan de ik-spreek-jullie-toe-methode. Altijd nuttig blijft wel een korte inleiding op het museum of de tentoonstelling, waarin de gids onder meer uit de doeken doet hoe de bezoeker zijn bezoek maximaal kan laten 'renderen'. Als bezoekers problemen hebben met het gebruik van computers, kunnen ze bijvoorbeeld van bij het begin door de gids geholpen worden.

Maar een gidsbeurt door een interactieve tentoonstelling moet op de eerste plaats zelf interactief zijn. Er moet dus een dialoog ontstaan tussen bezoeker en gids. De gids kan dan optreden als vertegenwoordiger, als tolk van de tentoonstellingmakers, maar noodzakelijk is dat niet. De gids als moderator is een andere mogelijke omschrijving. Een omgeving met beeld, geluid en interactieve computers lokt altijd reacties uit, waarbij de ene bezoeker met een andere in gesprek treedt. De gids kan deze reacties kanaliseren of ze tegen elkaar uitspelen. Het is daarom nuttig dat er tijdens het bezoek een of meer rustmomenten ingelast worden. In het In Flanders Fields Museum bevindt zich centraal een bijna lege ruimte waar de bezoeker op adem kan komen. De gids kan er zijn groep opnieuw verzamelen en men kan er van gedachten wisselen.

In ieder geval vereist gidsen in een interactieve omgeving meer psychologische vaardigheden dan pure kennis over het onderwerp. De gids mag daarbij uiteraard niet aan zijn lot overgelaten worden. Het museum moet werk maken van een bijscholing door de museummedewerkers en/of de scenograaf. Periodieke evaluatievergaderingen van de gidsen en het museum zijn een absolute must; het zijn momenten waarop er kan worden bijgestuurd. (Het is nuttig hierbij te vermelden dat, in tegenstelling tot grote musea in de grote steden, het In Flanders Fields Museum werkt met gediplomeerde stadsgidsen die lid zijn van de Gidsenkring, zoals dat de gewoonte is in de meeste musea van kleinere steden.)

Een mogelijke oplossing voor wrijvingen tussen de gids en het interactieve museum kan ook bestaan in de combinatie van het museumbezoek met een gidsbeurt buiten het museum. Wie bijvoorbeeld een gidsbeurt aanvraagt voor het In Flanders Fields Museum, krijgt steevast een gids voor twee uur. Duurt het museumbezoek anderhalf uur, dan kan de gids nog een half uur het beste van zichzelf geven op of rond de Grote Markt, aan de Menenpoort of in de Sint-Maartenskerk.

Aantrekkelijk is ook de optie van 'de gidsende suppoosten', een formule die onder meer in Groot-Brittannië meer en meer voorkomt. Niemand kent het museum/de tentoonstelling beter dan de mensen die er dag in dag uit rondlopen. De suppoosten kennen ook de antwoorden op de twee meest gestelde vragen in een interactieve opstelling: 'hoe werkt dit precies' en 'waar kan ik dat vinden'. Bovendien is het een ideale oplossing voor het afstompende aspect van het suppoostenbestaan.

GIDSEN ZIJN OOK MAAR MENSEN

Niets menselijks is gidsen vreemd. Gidsen leggen dan ook alle gebreken en kwaliteiten aan de dag die bij onze soort horen. Sommigen slagen erin zich goed aan te passen aan een interactieve opstelling, anderen kunnen of willen niet afstappen van de klassieke van-vitrine-tot-vitrine-rondleiding. Als museum kun je trachten de gidsen zoveel mogelijk bij te staan. Nooit krijg je echter helemaal vat op de manier waarop er gegidst wordt. Dat hoort gelukkig bij de 'persoonsgebonden materie' die gidsen is.

De gids, leidsman naar de boodschappende dingen

Guido C. De Dijn

Deze tekst reikt verder dan het gidsen in musea. Hij behandelt vooral het cultureel erfgoed als geheel, met inbegrip van monumenten, landschappen... maar wel degelijk ook van kunst. Vanaf zijn ontstaansmoment is een kunstwerk immers cultureel erfgoed.

De uitdagingen en verantwoordelijkheden van de gids verschillen evenmin fundamenteel.

SAMENHANG TUSSEN KUNST EN DE COLLECTIVITEIT

In zijn driedelige studie over *Kunsterfabrung und Kunstwissenschaft*, waarin hij het beleven en begrijpen van kunst in zijn historische context en ontwikkeling schetst en becomeментарieert, stelt Heinrich Lützelar dat een kunstwerk niet alleen het resultaat is van een ingeving of een droombeeld, van kunnen getuigt, in dialoog treedt met of zich afzet tegen de bestaande kunstscène. Een kunstwerk veronderstelt evenzeer een sociale houding, heeft van bij de oorsprong te maken met de maatschappelijke context waarbinnen het ontstaan is.

In het betrokken boek komen dan ook onderwerpen aan bod als de plaats van de kunstenaar binnen de maatschappij, de rol van de opdrachtgever en de 'vruchtgebruiker', en de wijze waarop de kunst zich tot alle lagen van de maatschappij bekent. De auteur toont eveneens aan hoe maatschappelijk gebonden handelingen ordenend ingrijpen op het kunstgebeuren: de kunsthandel, het verzamelen, het exposeren in musea en op tentoonstellingen, het bespreken in de media en het bewaren en beschermen door de gemeenschap.

Bekeken vanuit de sociologie, de wetenschap van het menselijk samenleven, is het niet onbelangrijk te beseffen dat een kunstwerk of cultureel erfgoed in het algemeen, permanent beïnvloed wordt door de collectiviteit waarvan het deel uitmaakt én dat het kunstwerk door zijn tegenwoordigheid die collectiviteit ook beïnvloedt.

KUNST BESTAAT IN DIALOOG

In die zin is het uitermate boeiend dat Lützelar de zorg voor kunstbezit (en voor monumenten en cultuurlandschappen) ter sprake brengt in zijn hoofdstuk gewijd aan 'openheid', aan de toegankelijkheid van het kunstwerk. Die toegankelijkheid is een essentiële, subjectieve bestaanswijze van kunst. Wat kunst is, heeft noodzakelijkerwijze te maken met hoe kunst beleefd en ervaren werd en wordt. De gedachte verder ontwikkelend klinkt het meer dan logisch dat de voorwaarde tot behoud van kunst en cultureel erfgoed, zijn ontsluiting is. De ontsluiting, de hedendaagse lezing, zorgt ervoor dat het kunstwerk voortdurend en opnieuw wordt.

Lützelzer zegt het zo: *“Kunst setzt sich im Menschen fort, fordert ihn auf, zu werden was er ist und vollendet sich erst in der Selbstbesinnung, dem Selbstwerden des Betrachters.”* Zo moge duidelijk zijn dat kunst en cultureel erfgoed slechts bestaan in een intense dialoog met mensen. Bij de ont-sluiting gaat het om het onderbouwen van deze humanitaire dialoog.

De basisgedachte dat kunst de aandachtige toeschouwer uitnodigt tot zelfbeschouwing, tot zichzelf worden, lijkt mij een wezenlijke hefboom ter onderkenning van de boeiende rol die voor een gids is weggelegd, een rol die overigens in wezen niet verschilt van het onderwijzen, *“het staan voor mensen aller-wegen,”* zoals J. Claes dat uitdrukt in ‘Onderwijzen: het wonder wijzen’. Gidsen heeft dus zowel te maken met aandacht vestigen op wat de kunst en het erfgoed begrijpelijk maakt, als met de betrachtting de bezoeker ruimte te bieden voor beleving, betrokkenheid. Max Scheler parafraserend zou men kunnen stellen dat gids en bezoeker gevoel hebben voor *Bildung*, ontwikkeling; dat beiden kunst en ander cultureel erfgoed waarderen om de vormende, creatieve waarde, als *Bildungsgut*. Hun inzicht in kunst, in cultureel erfgoed, vormt een wezenlijk bestanddeel van hun persoonlijke wereld, heeft wezenlijk te maken met de ontwikkeling van hun persoonlijkheid.

CULTUREEL ERFGOED ‘WERKT’

Cees Nooteboom zegt hierover: *“Italië is nog steeds een verrukking, maar ik heb het gevoel dat het Spaanse karakter en het Spaanse landschap corresponderen met ‘datgene waar ik over ga’, met bewuste en onbewuste dingen in mijn wezen, met wie ik ben.”*

In ‘De omweg naar Santiago’ illustreert Nooteboom op indringende wijze wat een erfgoedgids zou kunnen zijn. Hij toont in zijn omzwervingen in Spanje overtuigend

dat de werkelijkheid, het cultureel erfgoed, ‘werkt’, ‘creatief is’. Zijn verhaal beperkt zich niet tot een opsomming van namen, data en stijlen. Hij legt vanuit de tegenwoordigheid verbanden met de tijd en toont hoe de dingen anders worden in een ander project, ook in zijn project. Hij legt vanuit de aanwezigheid verbanden met de ruimte en toont hoe de dingen nooit alleen staan, maar opgaan in andere ruimten en samenhangen.

DE GIDS, EEN PROFIELSCHETS

Ook de confrontatie met kunst past in een persoonlijke zoektocht. Gidsen is gericht op het tot stand brengen van waardevolle ontmoetingen tussen mensen en kunst, waardoor mensen zichzelf, elkaar en hun wereld beter leren begrijpen.

Welk ‘profiel’ vergt dit van de gids?

Het mag dan banaal lijken, maar wat zegt het Groot Woordenboek der Nederlandse Taal over het woord ‘gids’? Verscheidene betekenissen worden opgesomd:

1. leidsmans; inz. iemand die er zijn beroep van maakt reizigers de weg te wijzen, rond te leiden;
2. raadsman;
3. fig. van zaken, iets waardoor men zich kan laten leiden;
4. fig. van zaken, als titel van tijdschriften en boeken, die de lezer over een bepaald onderwerp informatie verschaffen;
5. padvindingsjargon: leider van een nest welpen.

Het valt op dat de omschrijvingen telkens opnieuw onze aandacht vestigen op het feit dat de gids niet optreedt ten behoeve van een instelling, maar dat hij zich richt tot op te vangen personen of groepen. Hij ‘licht voor’, ‘wijst de weg’, ‘leidt’ de bezoekers naar een door hen te ontdekken boodschap. In wezen zijn de dingen die men bezoekt zelf boodschappend. De gids heeft tot taak

de bezoekers alle kansen te geven om aanwezig te zijn bij de bezochte objecten, meer nog de bezoeker uit te nodigen zelf tot een gedrag te komen, bij de bezoeker kennis, innerlijke bewogenheid en aandoening te bewerkstelligen. Niet de gids maar de bezoeker moet zich kunnen situeren bij de dingen en hiervoor kan hij een beroep doen op de gids als leidsman, als raadsman. De gids kan de bezoeker helpen bij de overgang naar een voor hem nieuwe situatie. Het kan dus geenszins voldoende zijn dat de gids zijn stof, zijn object kent. Hij moet de bezoeker begrijpend bij de hand nemen. De 'raad', de 'kennis' die wordt overgedragen, vindt verantwoording bij de kunst of het erfgoed én bij de bezoeker. De gids is niet te verengen tot iemand die een willekeurig, ja zelfs opgedrongen verhaal afdreunt over een te bezoeken object. Zijn belangstelling gaat uit naar de wijze waarop de opvang wezenlijk kan bijdragen tot het 'bij-de-boodschappende-dingen-zijn' van de bezoeker. Hiervoor is niet alleen kennis van kunst of erfgoed, maar ook innerlijke bewogenheid een essentiële component.

EEN GIDS STAAT NIET ALLEEN

Een gids met een dergelijk profiel moet door de museumverantwoordelijke, de organisator van de tentoonstelling, de 'productontwikkelaar' van cultuurtoerisme voor vol worden aangezien. Wenst men dat de gids zijn engagement ernstig opneemt, dan moet een zelfde kwaliteitsstreven, een zelfde respectvolle en culturele houding ten aanzien van kunst of cultureel erfgoed en van de bezoeker aanwezig zijn in alle geledingen van de organisatie en in alle aspecten van de ontsluiting. Het is duidelijk dat de gids zijn persoonlijke inbreng maar kan waarmaken als de andere medespelers op een gelijkwaardige culturele en maatschappelijke golfte zitten. De gids is een persoonlijke en belangrijke schakel binnen een geheel van gastvrije, ontsluitende voorzieningen die de kunst, het cultureel erfgoed én de bezoeker

waarden. De ontsluiting kan niet verengd worden tot toeristische promotie of consumptie of verarmd tot routine.

Hier rijst een morele vraag naar een gids die verantwoordelijkheid wenst en kan opnemen en dus ook naar een werkomgeving die hem in die hoedanigheid respecteert en ondersteunt.

Als men de gids wil waarderen als leidsman, als raadsman van de bezoeker of toerist, dan is het aangewezen hem te beschouwen als een bevoorrechte partner voor de ontsluiting van de waarden van de betrokken objecten én de bewogenheid van de bezoeker. De gids moet dus betrokken worden bij het concept en de realisatie van de ontsluiting, niet in de laatste plaats om hem en de bezoeker de creatieve vrijheid te laten.

Tot slot moet nog opgemerkt worden dat dit alles niet kan zonder professionaliteit. In die zin is ook een degelijke gidsopleiding een kwestie van respect en gelijkwaardigheid.

Bovenstaande tekst is een korte versie van de bijdrage die Guido C. De Dijn leverde tot de avondseminaries 'Open monumenten, drie ingangen', door de Koning Boudewijnstichting in 1997 georganiseerd rond de ontsluiting van het cultureel erfgoed.

LITERATUUR

J. CLAES, *Onderwijzen: het wonder wijzen*, Kapellen, 1987.

H. LÜTZELER, *Kunsterfabrung und Kunstwissenschaft. Systematische und entwicklungsgeschichtliche Darstellung und Dokumentation des Umgangs mit der Bildenden Kunst*, 3dln. Freiburg/München, 1975.

C. NOOTEBOOM, *De omweg naar Santiago*, Amsterdam/Antwerpen, 12de uitg., 1996.

M. SCHELER, *Philosophische Weltanschauung*, Bonn, 1929 (geciteerd door Lützel).

Open Monumenten, drie ingangen, verslag, Koning Boudewijnstichting, 1997.

De gidscultuur vermoordt de gids

Eric de Kuyper

Een gids, zo wil de traditie, bemiddelt bij esthetische ervaringen. Hij begeleidt en duidt ze. Informatie- en kennisoverdracht spelen daarbij een centrale rol.

Hoezeer het er ook een beroep op doet, het klassieke museum is vreemd genoeg niet afgestemd op begeleide bezoeken. Om twee redenen, denk ik. Het tentoonstellingsparcours is - noodgedwongen? - ontworpen met het oog op individuele bezoekers, die zich weliswaar losjes tot toevallige groepen aan een kunnen scharen, maar altijd vloeiend en mobiel zijn. De individuele bezoeker stoort zich aan al te strak geleid collectief bezoek, dat zijn parcours hindert en in de war brengt. Een begeleid bezoek stoort nu eenmaal de andere - niet begeleide - bezoekers.

Een en ander is het gevolg van een ruimtelijk probleem: een tentoonstelling of een museum, een monument of wat dan ook dat te bezichtigen valt, is niet voorzien van een specifieke ruimte voor groepsbezoek. Geen enkele museumarchitectuur voorziet in die behoefte. Het begeleide bezoek bezet zo goed en zo kwaad als mogelijk is de bestaande ruimte voor en rondom de kunstwerken.

Een begeleid bezoek heeft dan ook altijd te maken met visuele en akoestische problemen - twee waarnemingsregisters waar het begeleide bezoek het toch van moet hebben. Ze worden enkel gecompenseerd doordat de gids lijfelijk aanwezig is en er in het beste geval iets als wederzijdse communicatie plaats kan vinden.

Zoals in zwembaden bepaalde uren gereserveerd zijn voor specifiek gebruik, zo zou je bepaalde dagdelen in de musea ook voor groepsbezoek moeten reserveren. Het is natuurlijk maar een lapmiddel. Een fundamentele oplossing voor deze grove tekortkoming is slechts via radicale middelen te bereiken: of de museografie en museumrichting houdt rekening met deze - toch fundamentele - behoefte. Of het begeleid bezoek verandert van aard.

Tot voor kort was de gids een lijfelijke aanwezigheid; een persoon omringd door een groep(je) bezoekers. Mag je de audiogids als een oplossing beschouwen? Zonder meer: de zojuist vermelde akoestische en visuele problemen worden erdoor opgelost. Alleen heeft de audiogids weer een aantal nadelen. De fysieke ervaring van de museale ruimte verschaalt doordat de bezoeker in een synthetisch netwerk wordt ondergedompeld. Ik bedoel dat de veelzijdigheid van de museale ervaring minder rijk wordt. Het commentaar stemt de bezoeker nu af op het te bekijken werk, dat op dwingende manier auditief wordt gehoord. Kijken en luisteren worden weliswaar van elke ruis ontdaan - de zo storende ruis van het ongemakkelijk kijken en het gebrekkig horen bij een klassiek begeleid bezoek - dat wel, maar wat overblijft is een dwangmatig kijken en luisteren. Daar schijnt de hedendaagse bezoeker zich weinig

aan te storen. Hij bevindt zich immers op bekend terrein: dat van de televisiekijker of internetgebruiker. Een bezoek aan een tentoonstelling met audiogids toont veel verwantschap met het kijken naar televisie. De collectieve en zinnelijke ruimtelijke ervaring die een museumbezoek toch is - denk maar aan het al dan niet onbewust geflirt met medebezoek(st)ers! - verandert in de ervaring van een individuele, geïsoleerde consument. Hij wordt een gemediatiseerde bezoeker. Hij bekijkt authentieke werken met synthetisch commentaar. Onvermijdelijk wordt het authentieke aangetast door het synthetische. Met als extra een ervaring die hij in zijn woonkamer natuurlijk niet heeft: hij is mobiel.

Wanneer je een tentoonstelling op die manier bezoekt, groeit door de concentratie op het individuele kijken en luisteren, het belang van de nevenaspecten die daar juist sterk mee contrasteren. Is het toeval dat de excursie, het reisje naar een tentoonstelling in een vreemde stad, zo'n wezenlijk bestanddeel is geworden van de kunstbeleving (en uiteraard van het kunsttoerisme)? De tijdens het audio-geleide bezoek verwaterde zintuiglijke mobiliteit wordt elders als het ware gecompenseerd doordat de lijfelijke ervaring van de 'reis naar de kunst' een belangrijk onderdeel is geworden. De nabijgelegen aantrekkelijke kunstshop en de cruciale plek die de cafetaria is geworden, zijn er als het ware om het synthetische van het bezoek door *live* gedrag te compenseren; zintuiglijk contact met materiële activiteiten als eten, drinken en de aanschaf van voorwerpen.

De audiogids, die in beginsel veel van de tekortkomingen van het *live* gidsen ondervangt, is naar mijn gevoelen echter een onding, waar we helaas niet meer aan kunnen ontkomen. Slechts een enkele keer heb ik de audiogids als een wezenlijk onderdeel van het tentoongestelde ervaren. Dat was in het geboortehuis van Erik Satie in Honfleur. Hier werd door middel van de audiogids de vraag 'hoe stel je muziek ten toon' schitterend opgelost! Maar dat is de uitzondering die de regel bevestigt.

Een ander probleem dat mij bezighoudt, is breder en dient in een groot sociaal-cultureel kader te worden geplaatst. Onze cultuur is er een die geheel en al bijeen wordt gehouden door allerlei gidsen en agenda's. Letterlijk maar ook figuurlijk. Informatie over kunst en educatie (in casu: over tentoonstellingen of musea) is op velerlei manieren beschikbaar. Niet alleen door middel van de klassieke begeleiders, zoals catalogi en teksten op borden ter plekke, maar vooral op duizend en een andere manieren. Via affiches en vouwblaadjes, agenda's in kranten en weekbladen, toeristische informatie, een enkele keer ook een flits tijdens het journaal, of radiospots. Kortom, veel intenser dan langs de traditionele weg van de recensie, die nog slechts marginaal is, wordt de virtuele bezoeker attent gemaakt op, zo niet geïnformeerd over, wat hij kan zien. Ook al blijft die informatie voor een goed deel onbewust en verdrinkt ze temidden van de chaos aan informatie en allerhande reclame, de hedendaagse kunstliefhebber, dus virtueel iedereen, is zelden of nooit meer maagdelijk. Hij kan dat maar wil dat ook niet meer zijn. Zonder die voorafgaande kanalisering of filtering, of noem het voor mijn part marketing, bestaat het kunstevenement gewoonweg niet. Onze cultuur is geheel afgestemd op en afhankelijk van begeleiding, het gidsen! Wie bezoekt er nog een vreemde stad zonder stadsplan of gids? Wie stapt er nog een restaurant of een hotel

binnen zonder vooraf te weten wat voor soort eet- of slaapgelegenheid het is? Een hele industrie heeft zich hierrond ontwikkeld. Feitelijk bestaat er geen gebied waarop je je nog durft te begeven zonder een handleiding, opgesteld door iemand die het per definitie beter weet...

Kortom, wat mij verontrust is dat we geen directe ervaringen meer aandurven; telkens willen we er een handleiding voor. Alsof we zonder voorafgaande selectie en filtering, zonder bij de hand genomen te worden, niets meer kunnen ervaren. Dat is dan ook de reden waarom in onze cultuur het 'evenement' zo belangrijk is geworden: het *event* garandeert je immers dat je daar en op dat moment iets 'merkwaardigs' zult beleven.

In deze context is de rol van de traditionele gids dubieus. In plaats van de bestaande vormen van bemiddeling te versterken zou hij nieuwe vormen van directe confrontatie - met het werk - mogelijk moeten maken. Eigenlijk zou de gids ons als bezoekers moeten bevrijden van die alomtegenwoordige 'permanente educatie en informatie' (*éducation et information permanente*); eigenlijk zou hij ons ertoe moeten aanzetten opnieuw te verdwalen, niet bang te zijn om in de jungle van kunst en cultuur ontdekkingen te doen en ervaringen te beleven die vooraf niet werden uitgestippeld of aangegeven door sterretjes.

Hoe kunnen we in een cultuur van gidsen en begeleiding kennis als ervaring doen overkomen en ervaring als kennis? Op die vraag heb ik geen antwoord en ze brengt me te meer in verwarring omdat in alles wat ik ooit heb gedaan, of het nu doceren was of schrijven, ik mezelf altijd in de eerste plaats heb gezien als iemand die probeerde aan kennis- en cultuuroverdracht te doen. Als gids dus.

Epiloog

Bij het zoeken naar een rode draad in deze verzameling bijdragen over (kunst)educatie en gidsen in musea kunnen enkele opvallende begrippen en stellingen als uitgangspunt dienstdoen:

- culturele participatie wordt voor steeds meer mensen een belangrijke, identiteitsvormende factor. Er is in dit verband een toenemende ‘ontgrenzing van het leren’ merkbaar, zoals Marcel Spierts het in de inleiding formuleert. Hiermee hangt het ontstaan van educatieve netwerken samen. Musea maken daar deel van uit;
- Willem Elias schetst een plan voor een ‘levenslang educatief curriculum’: museale collecties zijn daarin een van de middelen om het sociaal-cultureel interpretatievermogen van mensen te ontwikkelen;
- Eilean Hooper-Greenhill introduceert in haar bijdrage de term ‘museumpedagogie’, die verder reikt dan museumeducatie. Zij breekt een lans voor pedagogische methoden die de inbreng van de ‘vragende partij’, de museumbezoeker, in rekening brengen;
- de toenemende overheersing van de visuele cultuur vergt aanpassingen en nieuwe keuzes in het kunstonderwijs en de museumeducatie. Michael Parsons betoogt dat het leren begrijpen van ‘beelden’ - een overkoepelend begrip waar ook de kunst onder ressorteert - mensen begrip voor ‘het andere’ bijbrengt. Onder meer kunsteducatie is dan ook van essentieel belang in een democratische samenleving.

Dit zijn maar enkele voorbeelden van een leidraad in dit boek: museum- en kunsteducatie zijn factoren van essentieel belang, niet alleen binnen de musea maar ook en vooral in de relatie tussen de musea en de pluriforme samenleving waarin onze musea hun bestaansrecht vinden.

Deze belangrijke rol en opdracht plaatsen de museumeducatie voor grote uitdagingen en interessante perspectieven. Ze vormen een uitdaging omdat educatie in het algemeen gesproken momenteel nog niet in de museale besluitvormingsprocessen wordt betrokken, terwijl haar belang voor de musea daar een voldoende motivatie voor zou moeten zijn. Er is op dit vlak nog een lange weg te gaan. Het is verder óók een uitdaging omdat tot nu toe museumeducatie niet altijd de maatschappelijke ontwikkelingen in verband met vorming, educatie en pedagogische methodes heeft gevolgd. Deze ‘achterstand’ komt niet toevallig in vier bijdragen ter sprake (Marcel Spierts, Willem Elias, Eilean Hooper-Greenhill en Fieke Konijn). Het gaat dan met name vooral over het niet volgen van de evolutie van overdrachts- naar wat heet ‘constructivistische’ pedagogie. In het eerste geval is er sprake van eenrichtingsverkeer: een alwetende herder-gids of educator brengt zijn kennis ‘ex cathedra’ over op een homogene groep bezoekers. In het tweede geval geeft de educator of de gids er zich rekenschap van dat hij of zij te maken krijgt met individuen die hun achtergrond, context en kennis ‘meebrengen’ naar het museum

en daar de beleving van hun museumbezoek mede op baseren. De kijker construeert mee de betekenis van wat hij ziet en beleeft. Het gaat hier dan ook om een dialogerende benadering, een gesprek tussen het museum - vertegenwoordigd door de educator en/of de gids - en een segment van de samenleving dat belangstelling aan de dag legt voor wat het museum aanbiedt. De gedachte van een wending vormt het fundament van wat Willem Elias en Michael Parsons bespreken en, zoals al blijkt uit de titel, van het MUHKA-project 'Volwassenen interactief rondleiden in een kunstmuseum'. Dat laatste wordt ook door Fieke Konijn ter sprake gebracht en in een breder kader geplaatst. Ook het project van de KMSKB herdenkt ten gronde de relatie tussen museum, collectie, gids, bezoeker én evoluerende wereldbeelden, zoals duidelijk wordt in de beschouwende essays van Peter De Graeve, Gert Bakx en Joris Capenberghs, met elk hun eigen invalshoek: filosofisch, evolutionair-psychologisch en cultureel-antropologisch. De projecten van deze twee musea hebben een belangrijke signaalfunctie voor onze museumsector, al was het maar omdat er wordt nagedacht over de hierboven geschetste ontwikkelingen, een reflectie die soms te lang achterwege is gebleven. Verspreid over diverse andere bijdragen komen in dit verband trouwens nog een aantal recente praktijkvoorbeelden ter sprake.

Museumeducatie staat welbeschouwd op een beginpunt, en dat geldt in afgeleide vorm ook voor gidsing. In de nieuwe keuzes die moeten worden gemaakt, schuilt eveneens een positieve boodschap voor kunstmusea: kunst en kunsteducatie hebben een essentiële rol te spelen in de opbouw van een pluralistische samenleving, waarvan debat en respect voor anders-zijn de fundamenten uitmaken. Zowel oude, moderne als hedendaagse kunst houden een confrontatie in. Kunsteducatoren zijn de begeleiders van die ontmoetingen. Ze leiden ze in goede banen en ze zullen dat hoe langer hoe meer doen in samenspraak met andere dan museale actoren. Het museum van de toekomst onthaalt de samenleving gastvrij en het treedt zelf die samenleving tegemoet. Het werkt daarom ook samen met andere vormen van educatie en met andere educatieve instellingen. Leren heeft immers geen grenzen meer. Musea behoren hierbij tot de 'intermediaire ruimte' waar Marcel Spierts het over heeft: plekken tussen de grote anonieme buitenwereld en de eigen subcultuur, sociale groep of familie. Het zijn plaatsen waar mensen nieuwe ervaringen kunnen opdoen en competenties ontwikkelen. Als (kunst)musea deze plaats kunnen verwerwen, dan is de vraag naar hun maatschappelijke legitimering meteen beantwoord en worden ze als vanzelf een factor van belang in het levenslange leren dat zo kenmerkend is voor de huidige samenleving. Misschien zijn de woorden 'educatie', 'vorming' en zelfs 'gids' op dat moment niet langer geschikt om aan te geven wat ermee wordt bedoeld. Misschien moet er dan een nieuw vocabularium worden gecreëerd voor de waaier van activiteiten die nu onder 'kunsteducatie' ressorteren.

Naar een vormingsaanbod voor gidsen

Deze inzichten verdienen ten volle de aandacht van onze musea en ook van overkoepelende vormingsinitiatieven voor educatieve medewerkers en gidsen. Die laatsten staan centraal in de kortere bijdragen die het tweede deel van dit boek vormen, en die overigens soms met elkaar in discussie gaan.

Behalve door de structuren en de arbeidscontext waarbinnen de gids actief is - noem dit de 'economische onderbouw' - wordt zijn of haar professionalisme bepaald door de kennis van de collecties en hun context - of van het thema van de tentoonstelling - én persoonlijke vaardigheden. In de nieuwe museumpedagogie zoals Eilean Hooper-Greenhill die voorstaat, kan men tussen kennis en vaardigheden geen strakke opdeling maken: ze vormen samen de instrumenten om het gesprek met de museumbezoekers aan te gaan.

Een specifiek vormingsaanbod voor Vlaamse museumgidsen, in de zin van een terugkerende opleiding, bestaat er nog niet, wat niet wegneemt dat er al sinds jaren workshops en studiedagen plaatsvinden die zich rechtstreeks of onrechtstreeks tot gidsen richten. Die werden georganiseerd door de commissie Publiekswerking van de Vlaamse Museumvereniging (VMV). Uit een enquête die in het najaar 2000 werd gehouden bij een veertigtal Vlaamse musea, bleek dat de situatie in verband met opleiding en organisatie van de gidsen(werking) erg verschillend is in onze musea. De vorming en training van gidsen wordt over het algemeen als belangrijk en zelfs essentieel beschouwd. De wil om die vorming te verzorgen is er wel, en dus ook het besef dat de toestand voor verbetering vatbaar is, maar tegelijk heerst in een aantal musea een gevoel van onmacht. Daar kan nu stilaan verandering in optreden, niet alleen omdat er in het algemeen een nieuwe dynamiek voelbaar is in de Vlaamse musea, onder meer wat de publiekswerking betreft. Sinds begin 2001 is de VMV actief als Steunpunt van de Vlaamse Musea. Het Steunpunt werkt rond vier aandachtspunten: wetenschappelijk onderzoek, begeleiding, informatie en het aanreiken van stimulansen. Zo wil het musea begeleiden bij hun streven naar vernieuwing en professionalisering. Vorming is daar een belangrijke pijler van. Daar wordt dan ook een begin mee gemaakt. In de eerste plaats worden bestaande initiatieven en ervaringen gebundeld. In de tweede plaats wordt er ook een basisvorming op touw gezet, een eerste aanzet die moet leiden tot een stelselmatige uitbreiding van het aanbod. Daarin staan drie doelstellingen centraal: visieontwikkeling op publiekswerking in het algemeen en de recente ontwikkelingen daarin; methodiek van het gidsen; ontwikkeling van begeleidingsvaardigheden. Het is duidelijk dat deze vormingsinitiatieven zich zullen moeten bezinnen over de maatschappelijke tendensen zoals die in dit boek door Marcel Spierts worden geschetst.

Het statuut van de gids

Twee structurele factoren hebben een grote invloed op de professionalisering van de gids. Op macroniveau is het beroepsstatuut voor veel gidsen een factor van belang, op microniveau speelt de positie van de gids binnen het museum een belangrijke rol, zo onder meer de vraag of de gids wordt betrokken bij formele en informele overlegmomenten die in het museum plaatsvinden. Dat laatste is een zaak van interne communicatie en, meer in het algemeen, van de vorming van een museumteam waarvan alle functies en hun vertegenwoordigers deel uitmaken. Welke rol educatoren en gidsen daarin te spelen hebben, blijkt voldoende uit wat hierboven staat.

Met het statuut van de gids bedoelen we hier de plaats van zijn of haar activiteiten in het socialezekerheidsstelsel - zelfstandige, bediende, vrijwilliger -, de bijbehorende 'arbeidsovereenkomst' of het contract, de verloning, de vereiste voorafgaandelijke opleiding en de beroepserkenning die daaruit voortvloeit. Dat alles is momenteel in Vlaanderen het voorwerp van een breed gevoerd overleg, waarbij verschillende disciplines en sectoren betrokken zijn: cultuur, toerisme, tewerkstelling. Een van de doelstellingen is het komen tot een eenduidige regelgeving en tot een verdere professionalisering door een *erkende* opleiding. Dat vereist een beroepsprofiel dat op zijn beurt het fundamenteel wordt van een opleidingsprofiel en programma. Een ander streven is te komen tot een duidelijk omschreven, overzichtelijke en realistische categorisering van de verschillende beroeps- en fiscale statuten, aangepast aan de noden van het werkveld. Er wordt ten slotte ook gewerkt aan de erkenning van de gids (en de reisleader). De drie deelvragen - opleiding, statuut en erkenning - zijn met elkaar verbonden, wat de problematiek tot een complexe aangelegenheid maakt.

Tot besluit

Volgt de gids? De titelvraag kan aan het eind van het verhaal moeiteloos worden uitgebreid: *Volgt het museum?* De ontwikkelingen die werden geschetst, zijn niet alleen van belang voor wie in onze musea een educatieve opdracht heeft, maar in het algemeen voor alle museummedewerkers, en eveneens voor het beleid én voor het publiek. Experimenten en projecten van musea die oog hebben voor maatschappelijke ontwikkelingen op het vlak van vorming, verdienen belangstelling en steun. Ze kunnen ertoe leiden dat musea een voortrekkersrol gaan spelen in de relatie tussen 'cultuur' en 'samenleving'.