

159.942.22:307.153.4:718:307.161:307.7.009.7:7.073 (0:305) (492)

94-585

Bockmanstichting - Bibliotheek
Herengracht 415
1017 BP Amsterdam
Tel. 6243739

determinanten van leren over kunst

Onderzoek uitgevoerd door het
SCO-Kohnstamm Instituut voor
Onderzoek van Opvoeding en
Onderwijs, in opdracht van het LOKV.

© SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam 1994

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, of worden opgeslagen in een elektronisch bestand, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ONDERZOEK EN ONTWIKKELING

Boekmanstichting - Bibliotheek
Horengracht 415
1017 BP Amsterdam
Tel. 6243739

Het voorliggende onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de stafafdeling Onderzoek en Ontwikkeling (O&O) van het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Door middel van dit soort onderzoeksactiviteiten ondersteunt de afdeling O&O de projecten van het LOKV. Ook wordt er onderzoek verricht ten behoeve van het beleid van het LOKV en ten behoeve van de ontwikkeling van kennis op het terrein van de kunsteducatie.

Om richting te geven aan het uit te voeren onderzoek voor de periode 1993-1996 is een *Meerjarenplan onderzoek LOKV* geschreven. Hierin staan drie programmalijnen die de afdeling O&O gebruikt bij de planning en selectie van uit te voeren onderzoek en de verdeling van het onderzoeksbudget. De beschrijving van de programmalijnen wordt voorafgegaan door een uitleg van de beleidscontext en de uitgangspunten van dit meerjarenprogramma onderzoek.

De literatuurstudie *Determinanten van leren over kunst* biedt steun aan mensen die zich bezig houden met het organiseren van kunstconfrontaties en met bemiddeling. Voor hen is het een voortdurende zorg dat de 'ontmoeting met de kunst' voor het publiek en de kunstenaar zo inspirerend mogelijk verloopt.

De afstemming tussen kunstpubliek en het kunstproduct speelt een cruciale rol in deze ontmoeting. Bij deze afstemmingsproblematiek spelen zoveel factoren een rol dat daarvan geen eenvoudig model te schetsen valt. Het gaat erom te handelen in overeenstemming met de belangrijkste bepalende factoren die in deze studie beschreven worden. Voor wie zich uitvoeriger wil documenteren is er een werklijst literatuur beschikbaar.

Het is een taak van het LOKV, als kennisinstituut in de kunsteducatie, te zoeken naar mogelijkheden om de bemiddeling en de kunstconfrontaties beter vorm te geven. Aan deze zoektocht wordt op verschillende manieren vorm gegeven. Deze studie, die verricht is door het SCO-Kohnstamm Instituut, is één van de uitkomsten.

Uiteindelijk gaat het erom dat zoveel mogelijk mensen ervaren dat kunst een waardevol onderdeel van hun leven kan vormen.

Astrid Verburgh
stafmedewerker Onderzoek en Ontwikkeling
september 1994

In opdracht van de afdeling O&O zijn onder andere de volgende onderzoeken verricht.
De onderzoeksrapporten kunt u raadplegen in de LOKV-bibliotheek.

- *Programma Onderzoek Kunsteducatie*, Toon Kort, LOKV 1992.
- *Het cursus-aanbod van wereldmuziekscholen*, B&A Groep, LOKV 1994.
- *Premieregeling basisonderwijs*, SCO-Kohnstamm Instituut, LOKV 1994.
- *Kunstmagneetscholen, een literatuurstudie*, SCO-Kohnstamm Instituut, LOKV 1994.
- *Inventarisatie kunstaanbod*, Ton Dijkstra, LOKV 1994.

INHOUD

1. Inleiding
 - 1.1 Vooraf
 - 1.2 Uitgangspunten
 - 1.3 Literatuurverzameling
 - 1.4 Opbouw rapport

 2. Ontwikkelingsniveau
 - 2.1 Inleiding
 - 2.2 Voorbeelden
 - 2.3 Kritiek

 3. Complexiteit en informatieverwerking
 - 3.1 Inleiding
 - 3.2 Theorie van Berlyne
 - 3.3 Kritiek op Berlyne en aanpassingen/uitbreidingen
 - 3.3 'Koude' en 'hete' cognitie: de rol van emoties

 4. Vier modellen van kunstwaardering
 - 4.1 Nogmaals het model van Berlyne
 - 4.2 Ganzeboom's model voor cultuurparticipatie
 - 4.3 LeBlanc's model voor muzikale voorkeuren
 - 4.4 Het model van Van der Tas over kunstbeoordeling
 - 4.5 Een vergelijking

 5. Implicaties voor het leren over kunst
 - 5.1 De ideale beschouwer en de doorsnee beschouwer
 - 5.2 Leren: incrementeel of schoksgewijs?
 - 5.3 Belangrijke determinanten en didactische implicaties

 6. Epiloog
- Literatuur

"The balance between challenging and losing audiences is a delicate one"
(Klein, 1993)

1. INLEIDING

1.1 Vooraf

In het meerjarenplan onderzoek LOKV 1993-1996 worden voorgesteld om verkennend onderzoek te doen "naar individuele determinanten van leren van of met kunst in relatie tot kenmerken van de aangeboden kunstuiting". Gesteld wordt dat onderzoek zich zou kunnen richten op het samenbrengen van reeds bestaande kennis tot een theoretisch kader waarin zowel individuele determinanten als de kenmerken van de aangeboden kunstuiting een rol spelen. Verwacht wordt dat zo'n theoretisch kader een basis kan bieden voor het beter vormgeven van bemiddeling en kunstconfrontaties.

Dit rapport bevat de resultaten van de bedoelde verkennende studie met als beoogde opbrengst:

- * een beschrijving van relevante theoretische kenmerken van leren over kunst;
- * een vergelijking van overeenkomsten en tegenstellingen tussen deze invalshoeken;
- * aangeven van mogelijke implicaties voor de praktijk.

1.2 Uitgangspunten

Individuele determinanten van leren van of met kunst in relatie tot kenmerken van de aangeboden kunstuiting wordt door ons als volgt opgevat. Individuele determinanten betreffen persoonlijke kenmerken van mensen zoals kennis, vaardigheden, ervaringen, belangstelling en motivatie.

Kunsteducatie omvat in de LOKV terminologie actieve, reflectieve en receptieve aspecten. Met 'leren van en met kunst' wordt op leerprocessen geduid die met name in het geding zijn bij reflectieve en receptieve activiteiten. Je zou dat ook 'leren over kunst' kunnen noemen.

Globaal kan men ten aanzien van deze problematiek een drietal benaderingen onderscheiden, namelijk

- a. theorieën waarin de nadruk ligt op de kenmerken van de aangeboden kunstuiting ('object' gerichte theorieën);

- b. theorieën waarin de nadruk ligt op de kenmerken van de beschouwer ('subject' gerichte theorieën);
- c. theorieën waarin de interactie van kunstuiting en beschouwer centraal staan ('interactionistische' theorieën).

Vanuit het perspectief van de bemiddelings-praktijk, waar ten behoeve van bepaalde groepen een keus moet worden gemaakt uit een groot aantal mogelijke kunst-confrontaties, lijken op voorhand de interactionistische benaderingen het meest plausibel. Deze houden immers rekening met kenmerken van de beschouwers en met kenmerken van de kunstwerken. Wij hebben gekozen voor een eclectische benadering: naast elementen uit de interactionistische theorieën kunnen elementen uit de twee andere benaderingen van waarde zijn voor een meer algemeen theoretisch kader.

Relevante theorieën en onderzoeken zijn voor een deel sociologisch van aard, vooral waar het inzichten betreft over de publiekssamenstelling en de verdeling van de participatie van (bevolkings)groepen aan diverse culturele uitingen. Andere theorieën zijn meer psychologisch van aard, waar het gaat om inzichten ten aanzien van factoren die de waardering voor culturele uitingen (schoonheid, emotionele reacties, spanning-ontspanning, intellectuele bevrediging en dergelijk) beïnvloeden. In enkele theoretische benaderingen vallen sociologische en psychologische benaderingen samen, zoals bijvoorbeeld in de informatieverwerkings-theorie. Omdat in de vraagstelling de nadruk ligt op individuele kenmerken lag het voor de hand met name naar de psychologische literatuur te kijken.

In deze studie wordt aandacht worden besteed aan de verschillende kunstdisciplines, met uitzondering van literatuur. Over receptie van literatuur is een enorme hoeveelheid theorievorming en onderzoek beschikbaar en analyse hiervan vereist een afzonderlijke studie. Praktische randvoorwaarden (zoals financiering, vervoersmogelijkheden, e.d.) die bij kunstbemiddeling een grote rol kunnen spelen, zijn in deze studie buiten beschouwing gelaten.

Met nadruk moet worden gesteld dat het een verkennende studie betreft. Het gaat om inzicht te verschaffen in algemene theoretische benaderingen, waarvan voor verschillende kunstdisciplines enkele voorbeelden worden behandeld of naar voorbeelden wordt verwezen.

1.3 Literatuurverzameling

Voor een eerst algemene afbakening is uitgegaan van inleidingen in de kunstpsychologie, zoals Kreidler en Kreidler (1972), Winner (1982) en Van Meel (1988). Daarnaast is een literatuursearch gehouden in drie bestanden die zowel theoretische beschouwingen als empirisch onderzoek omvatten, nl. ERIC, Dissertation Abstracts en Psychological Abstracts. Belangrijkste trefwoorden daarbij waren aanduidingen voor de verschillende kunstdisciplines (behalve literatuur) in relatie tot educatie, en 'afhankelijke variabelen' zoals aesthetic (-perception,-preference, judgement); art (-appreciation, -attitude); audience (- participation, -analysis, -research ,-comprehension), emotional-response, cognitive development.

In totaal werden bijna 150 titels verzameld. De geselecteerde literatuur, ingedeeld per kunstdiscipline, is als werkdocument bij het LOKV opvraagbaar.

1.4 Opbouw rapport

Hoofdstukken 2 en 3 behandelen twee veel gehanteerde en onderzochte determinanten: het ontwikkelingsniveau van de beschouwer en de complexiteit van de kunstuiting. Naast bespreking van theoretische achtergronden worden voorbeelden gegeven en wordt tevens de kritiek op deze benaderingen weergegeven.

Hoofdstuk 4 beschrijft enkele omvattende modellen van kunstbeoordeling en kunstdeelnemers.

Hoofdstuk 5 gaat over didactische aanpakken/ praktische aanwijzingen op basis van de beschreven literatuur

nog
nieuw

2. ONTWIKKELINGSNIVEAU

2.1 Inleiding

De meest voor de hand liggende determinant als het gaat om het bijbrengen van begrip en waardering voor kunstuitingen is het ontwikkelingsniveau van de beschouwer. Voor verschillende kunstdisciplines geldt dat naar ontwikkelingsstadia onderzoek is verricht en dat modellen zijn ontwikkeld. Uitgangspunt vormt veelal de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget en verwante theorieën op het gebied van de morele ontwikkeling (Kohlberg, 1981) en de ontwikkeling van sociale cognitie (Selman, 1980). Deels grijpen ze terug op de oudere theorieën, zoals de ontwikkelingstheorie van Baldwin (1911).

2.2 Voorbeelden

Hieronder volgen enkele voorbeelden van theorievorming en onderzoek voor beeldende kunst, dans, drama en muziek, gevolgd door kritiek op ontwikkelingsstadia.

Beeldend

Op het gebied van de esthetische waarneming van beeldende kunst zijn door enkele auteurs ontwikkelingsstadia beschreven (Machotka, 1966; Gardner, 1981, 1990; Housen, 1983; Parsons, 1987). De laatste drie auteurs onderscheiden steeds vijf ontwikkelingsfasen in de waarneming van kunst. Gardner (1981) beperkt zich tot kinderen en adolescenten. Hij onderscheidt de volgende stadia: de infantiele waarneming (0-2 jaar); de cognitie van symbolen, zoals woorden, tekeningen en gebaren (2-7 jaar); het hoogtepunt van de letterlijkheid en het realisme (7-9 jaar); het ontstaan van esthetische gevoeligheid (9-13 jaar) en de crisis in esthetische betrokkenheid (13-20 jaar). Hanteert een achtjarige vaak maar één criterium, namelijk de mate van realisme, een puber vervalt sneller in een volkomen relativisme (over smaak valt niet te twisten). Gardner wijst hierbij op overeenkomsten met morele oordelen: de conventionele 'law-and-order' visie van een schoolkind en het volledig relativeren van morele oordelen in de late pubertijd.

Op basis van gesprekken met kinderen en volwassenen onderscheidt Parsons (1987) de volgende fasen in de ontwikkeling van de structuur van esthetische oordelen en interpretaties: de associatieve oordeelsstructuur (favoritisme, ego-centrisme); de mimetische oordeelsstructuur (realisme, mooi is net echt); de expressieve oordeelsstructuur (gevoelswaarde, kwaliteit van de ervaring); de formele oordeelsstructuur (stijl en vorm) en de open oordeelstructuur (autonomie; post-conventioneel).

Op basis van interviews met adolescenten en volwassenen beschrijft Housen (1983) de esthetische ontwikkeling als het ontvouwen van esthetisch begrip van naïef en ego-centrisch naar sophisticated en meerduldig. Van de vijf onderscheiden stadia, worden de eerste vier steeds gedomineerd door één centrale vraag t.a.v. het kunstwerk.

In stadium I, de verslag fase, is de centrale vraag: Wat is dat? Dit stadium wordt gekenmerkt door persoonlijke associaties met het onderwerp van het kunstwerk. In stadium II, het constructieve stadium, is de vraag: Hoe is het gedaan? De beschouwer is geïnteresseerd in hoe de kunstenaar zijn taak heeft volbracht en beoordelingscriteria zijn vaardigheid, vakmanschap, realisme en nuttigheid. In stadium III, de classificatie fase, voegt de beschouwer de vraag toe: Wie heeft dit gemaakt en waarom? De correcte classificatie in termen van periode, school, stijl, etc. is de hoofdzaak in dit stadium. In stadium IV, het interpretatieve stadium, wordt de beschouwer vooral beziggehouden door zijn emotionele beleving van het werk. De belangrijkste vraag is: Wanneer en hoe roept een werk gevoelens bij me op? In stadium V, het creatieve en reconstructieve stadium, is er niet langer een overheersende vraag. Er bestaat een open en respectvolle ontmoeting met het kunstwerk, dat van verschillende perspectieven wordt bekeken. "In the end, based on what he sees, what he knows and what he feels, the viewer reconstructs, again and anew, the work of art for himself" (p.11).

Er zijn duidelijke overeenkomsten in de vijf stadia zoals beschreven door Gardner, Parsons en Housen, hoewel bijvoorbeeld de volgorde van fase 3 en 4 van Housen, bij Parsons net omgekeerd is. Volgens Gardner (1990) kan men gezien de overeenkomsten van de verschillende modellen spreken over "een echte opeenvolging in ontwikkelingsstadia" (p.17).

Dans

In Nederland zijn enkele onderzoeken verricht naar het begrip van dans (met name naar begrip van expressie van emoties) in bepaalde leeftijdscfasen (Verburgh-Timans, 1984; De Meyer, 1991).

Meyer (1991) stelt onder verwijzing naar Selman's theorie over ontwikkeling van sociale cognitie dat jonge kinderen rigide zijn in de identificatie van expressieve bewegingen. Ze baseren zich op enkele prototypische bewegingsexpressies. Pas gaandeweg worden kinderen flexibeler en ontwikkelen ze het besef van een zekere mate van onzekerheid bij het toekennen van betekenis aan expressie. Uit empirisch onderzoek bleken duidelijke verschillen tussen 6-8 jarigen en 4-6 jarigen. Verder bleek dat dynamische expressie makkelijker is te herkennen dan statische expressie en dat verdriet en woede makkelijker zijn te herkennen dan vreugde en verwondering. Ten aanzien van het begrijpen van dansvoorstellingen stelt Meyer:

"Children will be able to understand at least certain well-articulated movement expressions that are used in a more artistic form, provided the dynamics are preserved (...). It should be stressed that these children seem to be tied to realistic expressions. Their understanding of the emotional content will be hampered seriously if movements deviate too much from realistic, natural expressions"

Op basis van bestaande cognitieve ontwikkelingstheorieën schetst Bergman (z.j.) in 'Danskunst nader bekeken' vijf mogelijke stadia in de receptieve dansontwikkeling. In de imitatief-zintuigelijke fase (tot ± 7 jaar), ervaart het kind de dansvoorstelling nog niet als een 'gecreëerde' werkelijkheid en is reflectie op het eigen oordeel nog nauwelijks aanwezig. In de technische fase (tot ± 9 jaar) is er respect voor de fysieke prestaties van dansers. Het kind hanteert nog nauwelijks abstracties, waardoor het begrip voor metaforen en analogieën in de voorstelling nog ontbreekt. Inzicht in theaterconventies ontstaat in de expressieve fase (tot ± 11-12 jaar). Aan dansers worden bepaalde intenties toegeschreven en het oordeel wordt in die fase met name bepaald door de opgeroepen emoties en gevoelens. In de formele fase (tot ± 16 jaar) is er een toenemend vermogen om de voorstelling te analyseren, wordt de metaforische karakter van de dans begrepen en richt de aandacht zich meer op vormgevingsprincipes. In de choreologische fase (vanaf ± 16 jaar) analyseert men de oplossingen die de

makers hebben gevonden voor bepaalde artistieke probleemstellingen en bedenkt mogelijke alternatieven. Dit stadium is 'meta-cognitief', omdat men gaat nadenken over bestaande conventies en de eigen opvattingen en criteria.

Klein (1993) speculeert over ontwikkelingsfasen in het begrijpen van dans op basis van o.m. Gardner. Kinderen hebben bij dansvoorstelling wel emotionele en kinesthetische ervaringen, maar zullen de metaforische betekenis en de synthese van vorm en inhoud nog niet vatten, althans tot adolescentie niet bewust kunnen verwoorden

In de leeftijd van 5-8 jaar herinneren kinderen zich van een voorstelling vooral letterlijke, fysieke activiteit van dansers. Ze geven aan wat ze mooi en grappig vinden; schoonheid is een belangrijk criterium: kleurige costuums, mooie decors en belichting, etc. Er is nog geen begrip van dansconventies en uitdrukken van abstracties. Wel zijn er 'alsof' ervaringen: bewegen als een kat of een vlinder, stilstaan als een standbeeld, etc. Er is sprake van meeleven en meebewegen. Het uitdrukken van bepaalde emoties wordt herkend, maar bij negatieve emoties treedt makkelijk verwarring op (bijvoorbeeld verrassing of angst; droefheid of 'gekte').

Bij de groep 9-12 jarigen is het perspectief minder egocentrisch en ontstaat beginnend begrip van motieven en intenties van de choreograaf en meer begrip voor theatrale middelen en conventies. Rond 8 à 9 jaar kunnen kinderen de inhoud, 'het verhaal' navertellen. Er ontstaat beter inzicht in expressie van emoties en van metaforen voor bijvoorbeeld sociale relaties, morele conflicten, etc. Dat inzicht is nog rudimentair en vaak beperkt het kind zich nog tot letterlijke omschrijvingen ("springt hoog en niemand houdt haar tegen" i.p.v. dit zou menselijke vrijheid kunnen uitdrukken). Er ontstaat een groter verschil tussen de sexen, met name aversie van jongens tegen dansende mannen, romantische scenes, e.d.

Het doel van dans (en kunst in het algemeen) wordt vooral gezien als amusement en plezier. Als het geen plezier verschaft en niet begrepen wordt, wordt het verworpen als onzin.

→ *Drama*

De bovenbeschreven speculaties van Klein zijn deels gebaseerd op haar onderzoek naar de reacties van kinderen en volwassenen op theatervoor-

stellingen (Klein, 1989; 1992; 1993). Hieronder volgen enkele van haar conclusies over leeftijdsgebonden reacties.

Wat jonge kinderen (6-7jarigen) bijblijft is vooral visuele informatie over dramatische acties en niet zozeer wat er door acteurs gezegd is. Uit de dramatische acties worden dan ook de gevolgtrekkingen gemaakt over intenties en emoties van de protagonist. De dialogen worden alleen gevolgd als ze informatie verschaffen over gevisualiseerde dramatische acties en deze versterken. Indien door acteurs gerefereerd wordt aan personen en zaken die niet in het stuk zelf te zien zijn ("offstage events") dan gaat deze informatie grotendeels verloren.

Jonge kinderen beschrijven vooral de fysieke realiteit van het geziene, oudere kinderen interpreteren karakters en gebeurtenissen op basis van geloofwaardigheid en door dramatische acties te vergelijken met eigen ervaringen t.a.v. de sociale realiteit.

Omdat jonge kinderen letterlijk en concreet denken hebben ze vaak verkeerde interpretaties van theater conventies om abstracte esthetische ideeën over te brengen. Klein geeft hiervan voorbeelden. De interpretaties van 10/11 jarigen zijn vaak adequater dan de interpretaties van 6/7 jarigen op dit gebied.

Toneel maakt bij kinderen makkelijk en veelvuldig emoties los. Bij jongere kinderen is er vaker sprake van compassie, van sympathie in de zin van 'voelen voor ..'. Empathie (invoelen, voelen met ...) neemt toe op oudere leeftijd, omdat oudere kinderen zich beter innerlijke gedachten, etc. van spelers kunnen voorstellen. Oudere kinderen vergelijken ook veel vaker hun eigen identiteit met karakters en conflicten van de spelers.

In hoofdstuk 5 komen we nog terug op wat Klein opmerkt over educatieve begeleiding van theater.

→ Muziek

Op het gebied van de muziek bestaan met name veel modellen over de ontwikkeling van actieve vaardigheden. Swanwick en Tillman (1986) beschrijven een ontwikkelingsmodel op basis van composities van kinderen. Replicatieonderzoek bevestigde en verfijnde het ontwikkelingsmodel (Swanwick, 1991). Hargreaves (1986) besteedt in zijn boek 'the developmental psychology of music' aandacht aan zowel de ontwikkeling van actieve, receptieve en reflectieve muzikale vaardigheden.

Verder is er een uitgebreid recent overzicht over het verwerven van muziek luistervaardigheden door Haack in het 'Handbook for Research in Music Teaching and Learning (Colwell, 1992). Hij maakt daarbij gebruik van diverse eerder verschenen samenvattingen van onderzoek op dit gebied. In de ontwikkeling is een bepaalde volgorde van vaardigheden geconstateerd: het leren onderscheiden van verschillen in hard-zacht wordt gevolgd door de vaardigheid om verschillen in timbre te onderscheiden. Melodische en ritmische onderscheidingen komen daarna, gevolgd door gevoeligheid voor harmonie.

Hargreaves en Galton (1992) geven ontwikkelingsfasen aan voor melodische perceptie (zie tabel 1).

Een reeks van onderzoeken is verricht naar de ontwikkeling van het kunnen herkennen/benoemen van emoties en stemmingen die door muziek worden uitgedrukt (Behrens, G.A. and Green, S., 1993; Dolgin, K.G. and Adelson, E.H., 1990; Giomo, C.J., 1993; Kratus, J. 1993; Meerum Terwogt, M. en Grinsven, F. van, 1991). Uit de meeste onderzoeken blijkt dat kinderen al heel jong (4-5 jaar) de muzikale expressie van basale emoties (zoals verdriet, vreugde, angst, boosheid) kunnen onderscheiden en dat de 'prestaties' van oudere kinderen op dit gebied nauwelijks beter zijn.

Discipline specifieke en algemene esthetische ontwikkeling

Kunstdisciplines kunnen onder meer gerelateerd worden aan verschillende notatiesystemen en aan verschillende wijzen van symboliseren (Goodman, 1976). Film, theater en proza zijn 'verhalende' kunstvormen. Ze worden gekenmerkt door een hoofdzakelijk denotatieve wijze van symboliseren (verwijzen naar de 'werkelijkheid') terwijl bij muziek de symbolisering voornamelijk 'expressief' is (verwijzend naar emoties, stemmingen, e.d.) en veel minder vaak verhalend. In deze systematiek nemen beeldende disciplines en dans een tussen-positie in (en al naar gelang het om meer abstracte of realistische uitingen gaat). Deze verschillen kunnen gerelateerd kunnen worden aan ontwikkelingsniveaus (Winner, 1982; Winner, 1984). Door Project Zero is hierover veel gepubliceerd. De nadruk op het verhaal, de inhoud (het narratieve) verdringt bij jongere en minder geoefende kijkers/lezers de aandacht voor vorm en stijlaspecten. In de ontwikkeling treedt daarom gevoeligheid voor vorm en stijl het eerst op bij muziek, dan bij beeldende kunst en dans, en tenslotte bij film, toneel en literatuur.

FIVE PHASES OF ARTISTIC DEVELOPMENT

PHASE	COGNITIVE AESTHETIC DEVELOPMENT	DOMAIN-SPECIFIC DEVELOPMENTS					
		DRAWING	WRITING	SINGING	MUSICAL REPRESENTATION	MELODIC PERCEPTION	MUSICAL COMPOSITION
METACOGNITIVE (15+ years)	independence from cultural styles and context	freedom from artistic styles	self-reflection in relation to social roles				enactive and reflective strategies
RULE SYSTEMS (8-15 years)	development of artistic conventions and style sensitivity	"visual realism," viewer-centered	story grammar analysis of structural complexity	intervals, scales	formal-metric	analytic recognition of intervals, key stability	"idiomatic" conventions
SCHEMATIC (5-8 years)	emphasis on realism and subject matter	baselines, skylines	standard narrative forms	"first draft" songs	figural-metric: more than one dimension	"conservation" of melodic properties	"vernacular" conventions
FIGURAL (2-5 years)	concrete, mechanistic	preschematic, 'intellectual realism'	"frame" or outline stories	"outline" songs: coalescences between spontaneous and cultural songs	figural: single dimension	global features: pitch, contour	
PRESYMBOLIC (0-2 years)		scribbling	scribbling, symbolic play	babbling, rhythmic dancing	scribbling: "action equivalents"	recognition of melodic contours	sensory, manipulative

Tabel 1. Het ontwikkelingsmodel van Hargreaves en Galton (1992)

Hargreaves en Galton (1992) geven naast ontwikkelingsfasen op het gebied van tekenen, schrijven, en verschillende deelgebieden van de muzikale ontwikkeling ook een algemene indeling in vijf fasen van 'cognitieve esthetische ontwikkeling' (zie tabel 1).

Hoewel ze aangeven dat ontwikkelingen binnen de verschillende disciplines specifiek verlopen (in navolging van Gardner spreken ze over medium specifieke ontwikkeling) is het zinvol algemene cognitieve esthetische fasen te onderscheiden, gebaseerd op gemeenschappelijke kenmerken van ontwikkelingsfasen binnen (sub)disciplines.

De vijf fasen zijn:

- * de presymbolische fase (0-2 j.); representatieve symbolen nog niet volledig gevormd; belang van beweging en fysieke manipulatie (Piaget: sensomotorische fase);
- * de figuurlijke fase (2-5 j.); globale, schetsmatige representaties in verschillende artistieke media (Piaget: preoperationele fase);
- * de schematische fase (5-8j.); toename van mate van organisatie en differentiatie van artistieke representaties, aanpassing aan culturele regels en normen (meer conventies);(Piaget: overgang van pre-operationele naar concreet operationele fase)
- * de fase van 'regel systemen' (8-15 j.); accurate conventionele artistieke representaties en waardering van weergave volgens culturele normen (Piaget: overgang naar formeel operationele fase);
- * de metacognitieve fase (15+ j.) post conventioneel, andere perspectieven dan conventionele kunnen innemen en kunnen waarderen.

2.3 Kritiek

De ontwikkelingsmodellen gaan in meer of mindere mate uit van algemene en universele stadia: d.w.z. dat ze in dezelfde volgorde en zonder interventies van buitenaf worden doorlopen. Auteurs zoals Parsons en Hargreaves geven zelf de beperkingen hiervan aan, terwijl sommige andere auteurs principiële kritiek op stadia theorieën uiten.

Een van de beperkingen is de manier waarop begrip en waardering vaak bij jonge kinderen worden *gemeten*. Bijvoorbeeld Boels (1990) stelt in haar studie over filmbeleving van kleuters dat enerzijds onderzoeksresultaten de op Piaget gebaseerde cognitieve benadering ondersteunen: er is bij

de film kijkende kleuters sprake van egocentrisme, een geringe realiteitsperceptie, animisme, centrering op een opvallend kenmerk, en gebrek aan herkenning van samenhangen en van de verhaalstructuur. Echter recent onderzoek met andere methoden (niet alleen verbale rapportage of herkenningstaken met foto's, maar bijv. via spel) geeft aan dat kleuters meer van tv en film begrijpen dan was verondersteld.

Andere kritiekpunten zijn dat de ontwikkelingsstadia te intellectueel gericht zijn en dat beleving en emotie te weinig aan bod komen (we komen op dit punt later terug) en verder dat in ontwikkelingsmodellen de effecten van gerichte leerervaringen en culturele invloeden worden verwaarloosd. Er is immers altijd sprake van overlap tussen rijping en groei enerzijds en educatie en enculturatie anderzijds. Inderdaad blijken in reactie op de meeste ontwikkelingsmodellen onderzoeken te zijn uitgevoerd waaruit aanzienlijke culturele verschillen blijken in de ontwikkeling of waaruit blijkt dat de ontwikkeling van kinderen door instructie aanzienlijk kan worden versneld. Een voorbeeld van dat laatste is stijlherkenning in de beeldende kunst. Omdat kinderen onder de 10/11 jaar vooral op de voorstelling letten en niet op formele stijlkenmerken, presteren ze verhoudingsgewijs laag op stijlherkenningstaken. Echter door instructie is jonge kinderen snel te leren op andere kenmerken te letten (Steinberg and DeLoache, 1986). Gardner (1990) waarschuwt er echter voor dat dit aanleren van bepaalde kenmerken niet het zelfde is als het kweken van begrip en inzicht.

Er is ook principiële kritiek op de ontwikkelingsstadia, omdat ze uitgaan van een 'deficietbenadering' (wat kan het lagere niveau allemaal niet in vergelijking met het ideale eindniveau). Zo zijn Gardner en Parsons aangevallen op het feit dat hun theorieën de volwassen kunstcriticus als eindpunt nemen en daarom onvoldoende recht doen aan uitspraken en oordelen van kinderen (o.a. Rosario, 1977; Van Dijk, 1988).

Naast het begrip deficietbenadering gebruikt men ook de benaming 'retrospectieve' visie: vanuit een bepaalde eindtoestand, de rationeel denkende volwassene, worden de ontwikkelingsstadia van een kind beschouwd als noodzakelijke stappen op weg naar dat normaal geachte eindstadium. Ontwikkeling is in deze visie een rationaliseringsproces. Breeuwsma (1993) bekritiseert deze ideologie van de gerationaliseerde ontwikkeling en pleit voor een ontwikkelingsvisie met een open en 'prospectief' karakter, dat wil zeggen dat uitgegaan wordt van een begintoestand van

de ontwikkeling en dat de kenmerken van het ontwikkelingsproces zèlf het ontwikkelingsverloop bepalen en niet de van te voren vastgestelde stadia. Breeuwsma illustreert zijn benadering onder meer met drie voorbeelden van ontwikkeling op het gebied van de 'verbeelding', namelijk dromen, magisch denken en artisticeit. Alledrie betreffen gedrag waarvan de ontwikkeling geen ondubbelzinnige functie is van een specifiek einddoel, maar dat 'doelloos' kan zijn.

Breeuwsma concludeert dat een traditionele, op Piaget gebaseerde benadering een aanvechtbaar en veel te beperkt beeld geeft van de ontwikkeling van artisticeit. Deze ontwikkeling wordt meer recht gedaan met een benadering zoals die van Werner (1957), waarbij differentiatie en integratie de centrale mechanismen zijn en waarbij de aanduiding hoger of lager ontwikkeld altijd relatief is.

Een theorie die uitgaat van een relativistische en 'doelloze' ontwikkeling van de artisticeit (zoals bijvoorbeeld Breeuwsma voorstelt) biedt voor de kunsteducatie weinig houvast. Breeuwsma wijst overigens zelf op de gevaren van een houding van relativisme en op pleidooien van pedagogen zoals Dasberg ten gunste van een normatieve stellingname in de opvoeding.

Het is in dit verband interessant een vergelijking te maken met de theorieën van de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog David Feldman (1987). Ook Feldman bekritiseert de traditionele benadering van Piaget en de toepassing daarvan op het terrein van de kunsten. Zijn kritiek richt zich met name op het universele karakter van de traditionele ontwikkelingsstadia, d.w.z. dat ze in vaste volgorde en zonder instructie door vrijwel iedereen worden doorlopen. Feldman houdt echter wel vast aan het vooruitgangdenken (in de zin van een ontwikkeling van lagere naar hogere niveau's), maar hanteert naast universele ontwikkelingsdomeinen ook minder algemeen geldige domeinen.

Van meer naar minder omvattend worden die aangeduid met universeel, cultureel, vakmatig, idiosyncratisch en uniek. Zijns insziens gaat het bij de tekenontwikkeling zoals alle kinderen die globaal doorlopen tot hun 8e jaar om min of meer universele stadia. Pas in de prepubertijd kun je wat hem betreft spreken over een artistieke ontwikkeling op productief en receptief gebied. Het gaat dan niet om een universeel domein, maar een beperkter domein dat afhankelijk van de maatschappij en periode in de geschiedenis een cultureel gebied kan zijn waarin de meeste burgers worden geacht een

bepaald niveau te halen en/of een vakgebied waarin een beperkte groep zich in ontwikkelt en/of een individueel domein waarin een klein aantal personen het hoogst denkbare artistieke niveau bereikt. Deze indeling in verschillende soorten ontwikkelingsdomeinen is een andere manier van kijken naar onder meer de artistieke ontwikkeling. Feldman besteedt in zijn benadering ook expliciet aandacht aan de belangrijke rol van het onderwijs.

Na de behandeling van het ontwikkelingsniveau als een belangrijke determinant bij de beschouwer, richten we ons nu op een determinant die betrekking heeft op de kunstuiting, namelijk de complexiteit ervan.

Psych. kunstuiting

3. COMPLEXITEIT EN INFORMATIEVERWERKING

3.1 Inleiding

87 Kunstuitingen kunnen ingedeeld worden naar de complexiteit van de 'informatie' die ze bieden. Volgens bepaalde theorieën is complexiteit 'kromlijng' verbonden met waardering: bij toenemende complexiteit neemt de waardering eerst toe, maar na een bepaald optimum neemt de waardering weer af. Dit verband geldt in principe voor alle beschouwers, maar het optimum ligt voor mensen met grotere 'informatieverwerkingscapaciteit' verder weg. Met andere woorden ze kunnen relatief complexere kunst meer waarderen dan mensen met een lagere verwerkingscapaciteit. Verder speelt 'bekendheid met' een rol.

Er bestaat een omvangrijke literatuur op dit gebied, want al vanaf de jaren '70 zijn hierover veel onderzoeken verricht. Deze vallen te dele in de traditie van Berlyne zelf en hebben dan een sterke fysiologische nadruk en deels vallen ze in de bredere traditie van de cognitieve psychologie. Eerst wordt de theorie van Berlyne besproken, alsmede enkele voorbeelden van onderzoek. Daarna gaan we in op kritiepunten en bespreken enkele uitbreidingen en alternatieven. Tenslotte besteden we aandacht aan de plaats van emotie in cognitieve benaderingen.

3.2 Theorie van Berlyne

Berlyne's 'arousal' theorie (1971;1974) is een psychologische benadering binnen een biologisch perspectief. De theorie gaat er van uit dat esthetische patronen hedonistische (genot gevende) effecten veroorzaken doordat ze van invloed zijn op 'arousal' (activatie; prikkeling). Er zijn aanwijzingen dat genot/hedonische waarden in verband kunnen worden gebracht met fluctuaties in activatie. Positieve hedonische waarden kunnen op twee manieren ontstaan, namelijk door een middelmatige toename van activatie of door afname van activatie wanneer deze een onaangenaam sterk niveau heeft bereikt. De mate waarin activatie toeneemt als gevolg van een stimuluspatroon hangt af van een groot aantal factoren, zoals: psychofysische eigenschappen (zoals intensiteit, helderheid), ecologische eigenschappen (associatie met biologisch relevante factoren zoals voedsel, dood, seksualiteit) en

'collatieve' (vergelijkende) eigenschappen. Bij laatstgenoemde eigenschappen moet men denken aan variaties in eenvoudig-complex, bekend-onbekend, eenduidig-ambigu, voorspelbaar-verrassend, etc. Deze eigenschappen worden collatief genoemd omdat de beschouwer iets complex of verrassend vindt in vergelijking tot al beschikbare informatie en ervaring. Een dans, een muziekstuk of de architectuur van een gebouw kunnen voor de een nieuwer, complexer en meer ambigu zijn dan voor de ander, afhankelijk van zijn of haar eerdere ervaringen en capaciteiten.

Collatieve eigenschappen bepalen in belangrijke mate de mate van activatie door esthetische stimuli. Hoewel Berlyne (1974) symbolische betekenis en culturele context wel noemt (zie verder hfst. 4), wordt z.i. de artistieke communicatie vooral gekenmerkt door het relatieve belang van formele collatieve eigenschappen, en met name complexiteit. Een kunstwerk wordt in de eerste plaats beschouwd als een 'stimulus patroon' waarvan de collatieve eigenschappen het een positieve intrinsieke hedonistische waarde verschaffen.

Voorbeelden van toepassingen van Berlyne's theorie zijn vooral te vinden op het gebied van muziek en beeldende kunst/architectuur. In de experimentele esthetica zijn procedures ontwikkeld om vormcomplexiteit bij bijvoorbeeld beeldende kunst en muziek te 'meten'. Toepassingen op het gebied van theater, film en literatuur zijn problematischer omdat aspecten van inhoud en betekenis bij die kunstvormen zo evident zijn.

Overzichten van onderzoeken op beeldend gebied zijn te vinden bij Berlyne zelf (Berlyne, 1974). Twee Nederlandse voorbeelden van toepassingen op het gebied van architectuur zijn Schellekens (1976) en Ganzeboom (1984). Hargreaves (1986, p.111-122) geeft voorbeelden op muziekgebied. Hij bevestigt het kromlijngig verband tussen voorkeuren enerzijds en mate van complexiteit van muziek en de ervaring/bekendheid van de luisteraar ermee anderzijds in een overzicht van onderzoeken waarin proefpersonen verschillende soorten muziek te horen kregen (o.a. Hargreaves and Castell, 1986). Onderzoek naar effecten van herhaald luisteren naar muziekstukken bevestigen ten dele het kromlijngige verband (eerst toename in waardering, daarna een daling) o.a. Heyduk, 1975; Hargreaves, 1984). Deels geven de onderzoeken een monotoon stijgend verband te zien: hoe vaker men het hoort, hoe mooier het wordt gevonden (denk aan het 'pluggen' van muziek). Dit noemt men ook wel het 'mere exposure effect' (Zajonc, 1968): het louter

blootgesteld zijn aan bepaalde stimuli kan voldoende zijn om de waardering ervoor toenemen.

Welke onderzoeksresultaten men vindt hangt onder meer af van de formulering van de vraag (of men de muziek 'mooi' vindt, of 'goed' of 'interessant') en van de selectie van muziekstukken (een gevarieerd aanbod in genre en complexiteit of een homogener aanbod). Kortom, ook de toetsing van de 'simpele' arousal theorie blijkt in de praktijk niet zonder problemen.

3.3 Kritiek op Berlyne en aanpassingen/uitbreidingen

Om in staat zijn de 'collatieve' eigenschappen in experimenteel onderzoek te kunnen manipuleren wordt het kunstwerk vaak gereduceerd tot een kunstmatig patroon. Hoewel deze reductie volgens sommigen (Boselie, 1982) weinig afbreuk doet aan de 'ecologische validiteit' is een veel gehoorde kritiek dat deze reductie de resultaten triviaal en irrelevant maakt in relatie tot de 'rijke' en genuanceerde ontmoeting tussen beschouwer en kunstwerk (o.a. Lindauer, 1984).

Bovendien laten verschillende onderzoekers, (o.m. Martindale, 1988) uitkomsten van onderzoek zien die niet stroken met Berlyne's enigszins mechanistische theorie. Hij concludeert dat in hun confrontatie met een kunstuiting mensen in de eerste plaats naar betekenis zoeken en veel minder op collatieve vormaspecten letten. Er is inderdaad geen reden om aan te nemen dat de ideeën, waarden, inhouden, etc. die een kunstwerk bevatten minder relevant zouden zijn in de ervaring van kunst dan de kleuren, vormen, tonen en bewegingen.

Ganzeboom (1984) erkent dat betekenis aspecten (semantische aspecten) een belangrijke rol spelen in de waardering van kunst. Hij stelt voor om complexiteit op twee manieren op te vatten. Formele complexiteit slaat op de direct waarneembare vormkenmerken. Zoals eerder gezegd zijn experimentele procedures ontwikkeld om deze vorm van complexiteit bij visuele beelden en muziek vast te stellen. Complexiteit kan daarnaast ook slaan op de betekenis van een kunstwerk en de benodigde contextuele informatie (zoals kennis van bepaalde thematiek en symboliek, verwijzingen naar andere kunstwerken, etc.) die nodig is om de betekenis te begrijpen en waarderen. Men noemt dit wel de semantische complexiteit.

Deze complexiteit is veel moeilijker eenduidig te meten. Men kan het wel indirect doen, door deskundigen te laten oordelen of via bepaalde veronderstellingen, zoals: traditionele vormen van kunst zijn minder complex dan moderne, of: kunst die aansluit bij de 'belevingswereld' van de beschouwer is minder complex, etc. Deze wijze van benaderen van de semantische complexiteit is o.a. toegepast op podiumkunsten (Maas, Verhoeff en Ganzeboom, 1990) en op musea (Ganzeboom en Haanstra, 1991).

Er zijn ook andere cognitieve theorieën ontwikkeld die proberen 'betekenis' of semantiek te incorporeren, maar die vasthouden aan de algemene principes van spanningsopbouw en spanningsreductie (zoals bij Berlyne). Zowel formele eigenschappen als representatieve-narratieve eigenschappen van kunstuitingen kunnen bij de toeschouwer esthetische ervaringen oproepen. Beide soorten stimuli vereisen verwerking door cognitieve processen en beide soorten dragen bij aan de beleving van kunst.

Een voorbeeld is de 'cognitieve consonantie' theorie van Zusne (1986). Hij stelt dat het bij de esthetische ervaring niet gaat om vermindering van spanning en 'dissonantie', maar om het plezier beleven aan 'consonantie'(overeenstemming, harmonie). De kern van de esthetische ervaring is de uitkomst van het proces van vergelijking tussen een kunstuiting en een standaard of ideaal van de beschouwer. De mate van overeenkomst tussen het kunstwerk en het ideaal bepaalt de intensiteit van de ervaring: "The aesthetic experience is the experience of cognitive reinforcement that occurs upon the realization that the art work approximates or fits the model held for it currently by the experiencing individual".

Deze visie vertoont veel overeenkomst met het model van 'voorkeur-voor-prototypen'(Martindale, 1988; Hekkert en van Wieringen, 1990; Gaver and Mandler, 1987). Dit model gaat er van uit dat mensen de beschikking hebben over schematische mentale voorstellingen of 'prototypen' voor allerlei categorieën van dingen (variërend van concrete voorwerpen tot abstracties). Prototypes bezitten de meest voorkomende kenmerken van leden van een bepaalde categorie.

Aangenomen wordt dat mensen ook prototypes vormen voor verschillende kunst domeinen. Uitbreiding van esthetische ervaringen is afhankelijk van het bewerken en herzien van prototypische categorieën. Leren en ervaring in bepaalde domeinen kan leiden tot meer gedifferentieer-

de categorieën. Een expert zal veel specifieke en complexe prototypes hebben ontwikkeld die kunnen dienen als referentie bij het kijken naar en het beoordelen van bepaalde kunstuitingen (Neperud, 1988), terwijl de variëteit van prototypes waarover een onervaren kijker beschikt veel geringer is. En waar maar enkele en weinig gedifferentieerde prototypes zijn, zal de kans op de cognitieve beloning/bevrediging zoals beschreven door Zusne, geringer zijn.

Andere cognitieve theorieën gaan verder dan het beschrijven en verklaren van esthetische ervaringen in termen van spanningsreductie of mate van overeenstemming met een bepaalde ideale standaard. Ze proberen een groot aantal kenmerken van de kunstuiting, van de beschouwer en van de context in beschouwing te nemen. Ze beschouwen kunst als symbolische communicatie en de beschouwer als iemand die actief betekenis zoekt en betekenis verleent.

Een voorbeeld is de eclecticische theorie van Kreidler en Kreidler (1972). Zij zien als het belang van kunst dat het de beschouwer confronteert met verschillende zienswijzen op de wereld en op zichzelf, en inzichten verschaft in normen en waarden en in wensen en behoeften. Op deze wijze biedt kunst de mogelijkheid om onze 'cognitieve orientaties' te verruimen.

3.4 'Koude' en 'hete' cognitie: de rol van emoties

Uit bovenstaande paragrafen zal al duidelijk zijn geworden dat de dominante stroming in de psychologie, de cognitieve psychologie, ook van grote invloed is op de theorievorming en het onderzoek over psychologische determinanten van reflectie en receptie van kunst (zie ook: Crozier and Chapman, 1984).

Hoe kunnen theorieën over de mens als 'informatieverwerker' voldoende inzicht geven in esthetische ervaringen wanneer ze 'koud' zijn, d.w.z. geen aandacht besteden aan de emotionele aspecten, terwijl veel esthetische theorieën 'heet' zijn, d.w.z. de emotionele en affectieve aspecten van de kunstervaring benadrukken?

* Frijda's emotietheorie (1986) is door verschillende auteurs gebruikt om binnen een cognitieve benadering van kunstbeleving de rol van emoties te plaatsen (Tan, 1991; Van Vliet, 1991; Schoenmakers, 1990). Frijda's uitgangspunt is eveneens dat van de informatieverwerking: emoties worden

beschouwd als de uitkomsten van het beoordelen van de wereld in termen van iemands belangen en zorgen. De emoties zijn vervolgens van invloed op iemands handelingen.

Kunst kan schijnbaar 'belangeloos' emoties opwekken. Frijda vraagt zich af hoe dat is te rijmen met zijn algemene uitgangspunt dat emoties juist aan belangen gerelateerd zijn. Hij onderscheidt twee klassen van theorieën over esthetische emotie:

1. theorieën die verband leggen tussen esthetische stimuli (met name de thematiek) en de persoonlijke belangen van het individu. Het gaat hierbij vooral om psycho-analytische theorieën, die ervan uitgaan dat kunst latente verlangens en innerlijke conflicten kan oproepen. Formele aspecten van het kunstwerk dienen er vooral toe om een zekere afstand te bewaren en zo de mogelijkheid te scheppen de latente behoeften op een veilige en sociaal aanvaardbare manier te bevredigen. Tan (1991) spreekt in deze zin over bioscopen als "cultureel gesanctioneerde vrijplaatsen voor het ondergaan van sterke emotie";
2. theorieën die de bron van esthetische emoties in de verwerking van de stimuli zelf zoeken, met name in de daaruit resulterende dynamiek van spanningstoename of van spanning en ontspanning (o.a. de eerder beschreven arousaltheorie van Berlyne, of van cognitieve consonantie)

Ten aanzien van de laatste soort theorieën merkt Frijda op dat er waarschijnlijk wel een optimaal niveau van activatie of arousal is op een bepaald moment en voor een bepaalde persoon, maar dat er geen absolute niveau's zijn die overeenkomen met een bepaalde mate van aangenaamheid of onaangenaamheid.

Esthetische emoties zijn bovendien meer dan spanningsontladingen. Esthetische emoties komen mede voort uit de confrontatie met objecten die herkend worden als uitdaging voor het eigen 'cognitieve of emotionele assimilatievermogen'. Frijda bedoelt daarmee niet alleen het inpassen van nieuwe invoer in reeds bestaande cognitieve disposities, maar ook de vorming van nieuwe manieren van zien en reageren. Kunstwerken kunnen bewonderenswaardig, fascinerend en ontroerend zijn als "volmaakte voor-

beelden van oplosbare uitdagingen". Het oplossen van die uitdaging verschaft genoeg en een gevoel van competentie.

Bovenbeschreven emoties worden door Frijda *responderende* emoties genoemd: emoties zoals fascinatie, ontroering, bewondering, die opgewekt worden door de kwaliteit van het kunstwerk. Frijda onderscheidt nog een tweede soort esthetische emoties, namelijk *complementerende* emoties: emoties zoals verdriet, vreugde en spanning, opgewekt door aard van het kunstwerk en die verband houden met de vorm of inhoud ervan.

Toegepast op bijvoorbeeld theater of film kan men zeggen dat complementerende emoties worden opgewekt door het lot van de spelers, door invoeling met of identificatie met de protagonist. De spelers worden gezien als echte mensen en er ontstaat emotionele betrokkenheid met de fictionele wereld van het toneelstuk of de film.

Responderende emoties daarentegen worden opgewekt door de structuur van het kunstwerk. De toeschouwers zien de spelers als "symbolische iconen" (Schoenmakers, 1992) en letten op toneel en filmconventies (of de doorbreking daarvan). Er ontstaat emotionele betrokkenheid bij het kunstwerk als artefact, het kunstwerk als een bedacht en uitgevoerd product.

Van Vliet (1991) onderscheidt twee manieren van omgaan met door theater opgewekte emoties: afstand nemen van emoties of de emoties toelaten (opgaan in .; zich overleveren aan ...). Er zijn verschillende manieren van afstand nemen, zoals rationaliseren ("het is toch niet echt"), ontkennen van emotie, grapjes maken, etc. Er zijn ook verschillende soorten van het toelaten van emoties:

1. identificatie (wensidentificatie: "ik zou persoon X willen zijn", en similariteitsidentificatie: "ik lijk op persoon X");
2. empathie (andermans gedachten, gevoelens, handelingen kunnen begrijpen, in sommige definities het 'delen' van de emoties);
3. esthetische distantie: betrokkenheid bij het theatrale product en gerichtheid op speciale eigenschappen, zoals technische kenmerken, stijlaspecten, etc.

Esthetische distantie is iets anders dan het afstand nemen van emotioneel ongemak (zoals bij rationalisatie): esthetische distantie is afstand nemen van de fictionele dramatische wereld, maar is tegelijkertijd betrokkenheid bij het theatrale product. In de terminologie van Frijda gaat het bij esthetische distantie om responderende emoties, en bij identificatie en empathie om complementerende emoties.

Het opgaan in hoeft niet beperkt te zijn tot fictionele werelden van literatuur, film en theater. Frijda beschrijft hoe men bijvoorbeeld kan opgaan in muziek en dat emotionele beleving van muziek deels voortkomt uit een spel van loslaten en weer opvangen.

4. VIER MODELLEN VAN KUNSTWAARDERING

Wat zo overzichtelijk begon met het ontwikkelingsniveau van de beschouwer enerzijds en de complexiteit van het kunstwerk anderzijds is in de laatste paragrafen al 'verworden' tot een veelheid aan interacties tussen kenmerken van kunstwerk en beschouwer. Het is niet moeilijk hier nog kenmerken aan toe te voegen, zoals persoonlijkheidskenmerken van de beschouwer, de primaire socialisatie van de beschouwer, de opleiding van de beschouwer, de sociale en maatschappelijke context van de beschouwer en van het kunstwerk, etc.

Door diverse auteurs zijn modellen gepresenteerd die een veelheid aan factoren in kaart te brengen. We geven hieronder vier voorbeelden die vanuit verschillende invalshoeken zijn ontstaan.

4.1. Nogmaals het model van Berlyne

De kern van de theorie van Berlyne (1971, 1974), namelijk de interactie tussen capaciteiten en activatieniveau van de beschouwer enerzijds en het 'activatie potentieel' van het kunstwerk anderzijds, is al in hoofdstuk 3 aan de orde geweest. Daar is ook beschreven dat het activatiepotentieel van een kunstwerk met name wordt bepaald door collatieve kenmerken.

Berlyne beseftte dat hiermee slechts een deel van de interactie tussen kunstwerk en beschouwer kan worden beschreven en verklaard. En hoewel hij stelt dat artistieke communicatie wordt gekarakteriseerd door het verhoudingsgewijs grote belang van het 'hoe' in vergelijking tot het 'wat' (en dus door het belang van formele kenmerken), geeft hij aan dat de informatie van een kunstwerk (of van een element daaruit) niet alleen de vorm (syntax) betreft. Berlyne onderscheidt naast formele (syntactische) informatie, nog drie andere soorten informatiebronnen (zie tabel 2):

- expressieve informatie (gerelateerd aan psychologische processen van de kunstenaar/maker);
- culturele informatie (gerelateerd aan culturele en maatschappelijke normen en waarden);
- semantische informatie (inhoud, verwijzend naar externe objecten, gebeurtenissen)

Alle vier soorten informatiebronnen bepalen de waardering voor en het oordeel over het kunstwerk, maar volgens Berlyne vormen syntactische, expressieve en culturele informatie tesamen de *esthetische* informatie. De soorten informatie vertonen enige overlap, maar al naar gelang de stijl van de kunstuiting is vaak één soort informatie dominant.

→ 4.2 Ganzeboom's model voor cultuurparticipatie

In het model van Ganzeboom (1989) wordt culturele activiteit als een vorm van menselijk keuzegedrag beschouwd, d.w.z. dat aan de keuze om een voorstelling, museum, etc. te bezoeken een afweging van kosten en baten ten grondslag ligt. In het model (tabel 3) worden vier hoofdelementen betrokken:

1. de tijdskosten van deelname (in relatie tot de tijd die de potentiële bezoeker ter beschikking heeft);
2. de geldkosten van deelname (in relatie tot de beschikbare financiën);
3. de geestelijke inspanning (de kosten) en de bevrediging (de baten) die verwerking van culturele informatie met zich meebrengt (informatieverwerkingstheorie);
4. de 'statusverlegenheid' (kosten) en de statusverlening/statusbevestiging (de baten) die voortkomen uit de sociale drempels bij cultuurdeelname (statusverwervingstheorie, met name Bourdieu).

┌ Ganzeboom komt op grond van eigen onderzoek en heranalyses van eerder onderzoek tot de conclusie dat tijd en geldkosten de minst belangrijke factoren zijn, maar dat statusmotieven (3) en vooral informatieverwerkingscapaciteit (culturele competentie) de belangrijkste determinanten zijn van verschillen in cultuurdeelname.

Culturele competentie wordt gerelateerd aan de opleiding, de opvoeding in het milieu van herkomst en de ervaring van cultuurdeelname door de persoon zelf (deelname leidt tot competentie en zo tot meer deelname).

De empirische toetsing van het model of van onderdelen ervan is nog steeds gaande. Recent onderzoek richt zich op de relatieve invloed van onderwijsniveau en inhoud van onderwijs, met name de hoeveelheid en

soort kunstzinnige vorming (Ranshuysen en Ganzeboom, 1993; Oud, Ganzeboom en Haanstra, 1992). Ook sociologisch onderzoek dat niet op basis van deze theorie plaatsvindt, kan er wel aan gerelateerd worden. Een voorbeeld is de discussie tussen Van Wel (1993, 1994) en Roe over de invloed van het gezin (generatieconflict of niet?), van het persoonlijke netwerk (met name de oriëntatie op de smaak van de beste vriend(in)) en van de opleiding op culturele activiteiten van jongeren. In tegenstelling tot Roe, relateert Van Wel de invloed van het opleidingsniveau .

Met enige aanpassingen zou men Ganzeboom's model van cultuurdeelname van personen ook kunnen toepassen op 'cultuurdeelname' van scholen. Tijd en geldkosten daarbij spreken voor zich, bij informatie verwerking en status gaat het deels om de inschatting van docenten van de culturele competentie en de statusmotieven van de leerlingen, maar ook om de competenties en drang tot distinctie of conformisme van de docenten zelf.

4.3 Leblanc's model voor muzikale voorkeuren

Leblanc (1980) heeft getracht alle factoren die muzikale voorkeuren/muzikale smaak bepalen in een model samen te vatten. De factoren worden onderscheiden naar drie bronnen (de muziek; de omgeving van de luisteraar en de luisteraar zelf) en naar acht hiërarchisch geordende niveau's. (zie tabel 4, overgenomen uit Cutietta, 1992).

Het achtste niveau omvat de kenmerken van de muziek (zoals complexiteit, betekenisaspecten, kwaliteit van uitvoering) en van de omgeving (zoals gezin, leeftijdsgenoten, educatie en leidinggevende personen op dit gebied).

Niveau's 7 tot en met 3 hebben betrekking op de luisteraar zelf: haar fysiologische voorwaarden (7) en aandacht (6), haar gemoedstoestand (5), en 'stabiele' kenmerken zoals sexe, persoonlijkheid, muzikale kennis en -vaardigheden, leeftijd, ethniciteit, sociale status etc. Evenals op niveau 8 zijn er op dit niveau een enorm aantal interacties tussen de afzonderlijke factoren mogelijk. Niveau 3 behelst de cognitieve informatieverwerking, zoals waargenomen door de luisteraar zelf. Niveau 2 en 1 gaan over de uitkomsten van het proces: de waardering of de afwijzing, het al of niet verder exploreren, etc.

Leblanc heeft nader empirisch onderzoek uitgevoerd op basis van

dit model en volgens Cutietta biedt het een rijkdom aan variabelen voor verdere studie en empirische toetsing. Hargreaves (1986, p.107) merkt echter op dat het model als totaal veel te complex en te gedetailleerd is om aan enigerlei adequate empirische toetsing te kunnen worden onderworpen. De verdienste van het model is dat het een systematisch overzicht tracht te bieden van de soorten variabelen die muzikale voorkeuren beïnvloeden.

4.4 Het model van Van der Tas over kunstbeoordeling

Van der Tas (1993, 1994a) zet zich af tegen de eenzijdige nadruk in veel kunstsociologische theorieën op enerzijds statusfactoren en sociaal-economische determinanten bij de beschouwer en anderszijds op de cognitieve informatieverwerkingscapaciteit van de beschouwer. Volgens Van der Tas dient het kunstbeleid van de overheid meer aan te sluiten bij de kunstbeleving en rekening te houden met de psychologische functies die kunst voor de beschouwer kan hebben.

Van der Tas (1994b) presenteert een interdisciplinair verklaringsmodel van kunstoordeelen dat uitgaat van een "biologisch-adaptieve" mensopvatting. In dit S-O-R model (tabel 5) staat S van stimulus voor het kunstwerk, O voor de interne verwerking door het organisme en R voor de reactie, het kunstoordeel.

Zoals in veel theorieën worden aan het kunstwerk drie soorten kenmerken onderscheiden, namelijk inhoudelijke (verhaal, symboliek, verwijzingen), formele (vorm en materiaal, etc.) en expressieve (uitdruckskracht, gevoelslading).

Bij de beschouwer wordt een onderscheid gemaakt naar externe persoonskenmerken (zoals milieu, beroep, gezin, vriendenkring, etc.) en interne psychische kenmerken. Deze laatste kenmerken worden onderverdeeld in strevingen, vaardigheden en attitudes. Bij 'bewustzijnsafhankelijke' strevingen gaat het bijvoorbeeld om streven naar zintuigelijk hedonisme (vergelijk Berlyne), streven naar cognitieve 'concordantie' (vergelijk Zusne's begrip van consonantie), streven naar zingeving, hechting en zelfontstijging, maar ook strevingen vanuit statusmotieven. Bij vaardigheden gaat het om sensorische, cognitieve en affectieve vaardigheden.

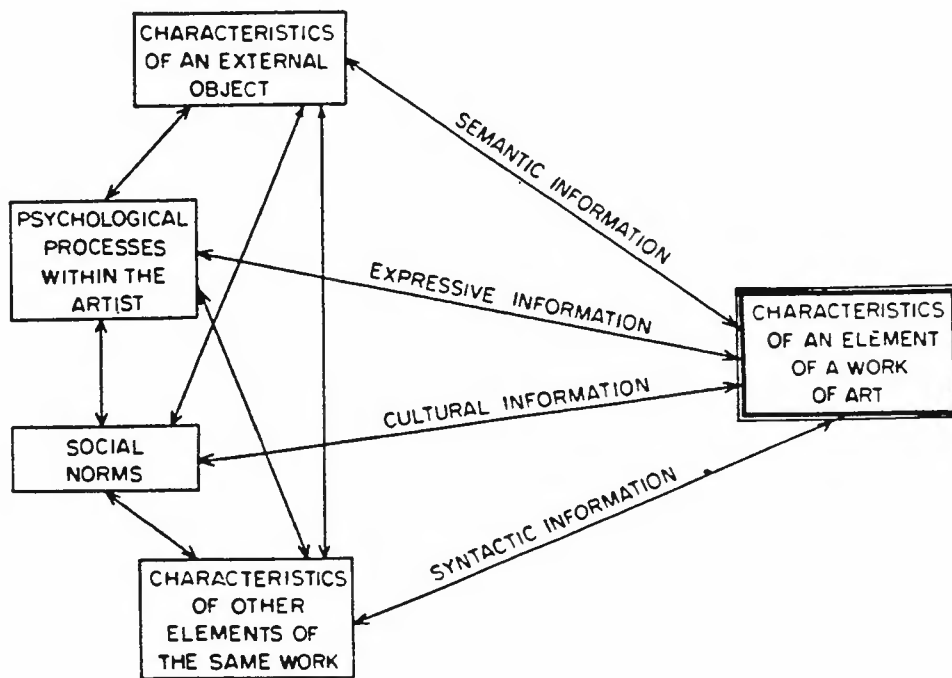
In de verwerking van het kunstwerk wordt onderscheid gemaakt in een waarnemings-, een belevings-, en een toetsingsfase. De kunstbeleving, de actieve verwerking van het kunstwerk door de beschouwer, kent drie

componenten die aansluiten bij de vermogens en de behoeften van de beschouwer en bij de kenmerken van het kunstwerk. Het zijn de identiteitsdimensie met als basis de hechtingsdynamiek (waarbij het gaat om inleving en identificatie), de existentiële dimensie met als basis de zinvolheidsdynamiek (waarbij het gaat om de betrokkenheid bij thema's uit het kunstwerk) en de hedonistische dimensie (waarbij het o.m. gaat om zintuigelijke, esthetische ervaringen).

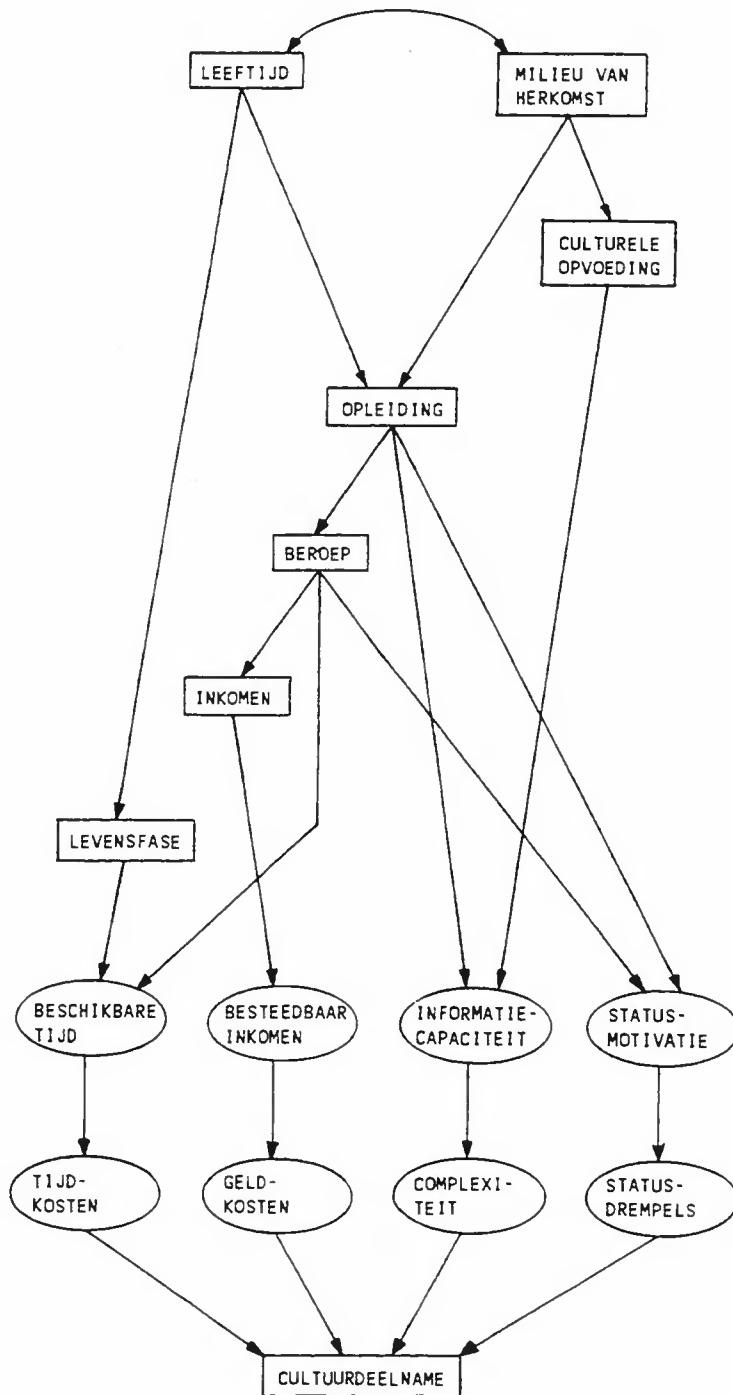
Het oordeel wordt onderverdeeld in vier typen. Twee typen worden autonoom genoemd, omdat ze samenhangen met de aard van de verwerking door de beschouwer: het empathisch oordeel (in relatie tot identiteits- en zinvolheidsdimensie) en het esthetisch oordeel (in relatie tot de hedonistische dimensie). Twee andere typen oordelen zijn afhankelijk van externe stimuli: het conventionele oordeel is gerelateerd aan kant en klare sociaal gestandaardiseerde oordelen (vergelijk Bourdieu) en het conformistische oordeel wordt gevormd naar aanleiding van het oordeel van een ander of van anderen.

Tenslotte is er nog de omgeving waarin de kunstbeleving plaats vindt en waaraan ruimtelijke en interpersoonlijke kenmerken kunnen worden onderscheiden.

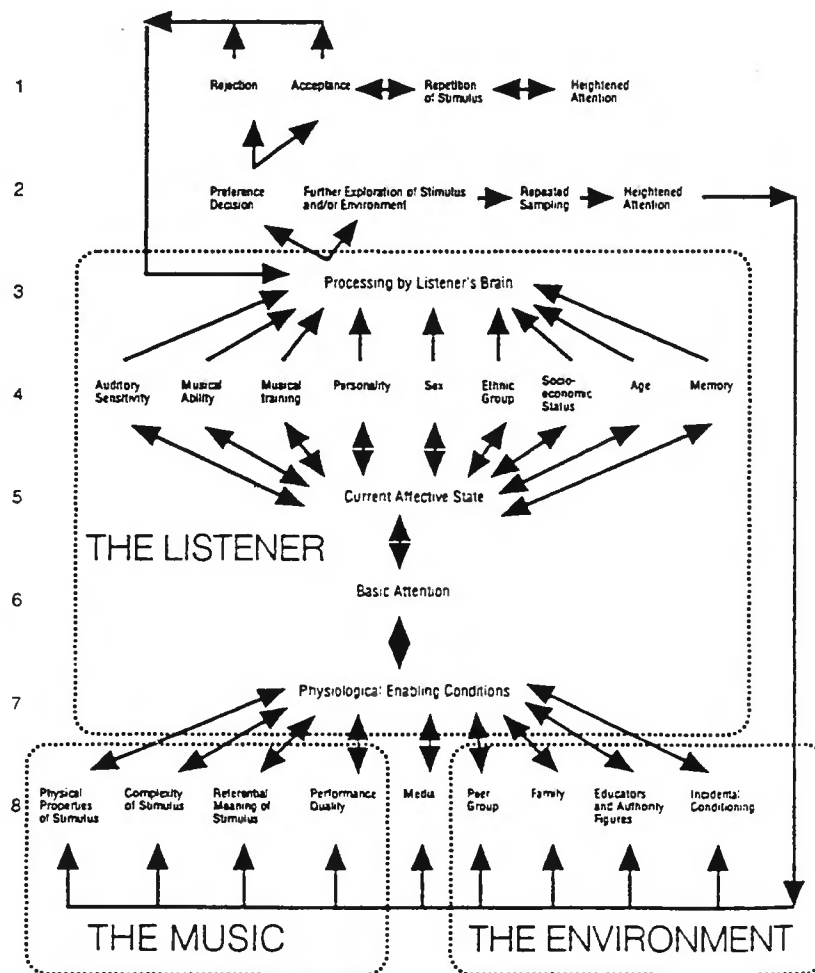
Tabel 2. Vier soorten informatiebronnen van een kunstwerk (Berlyne, 1974)



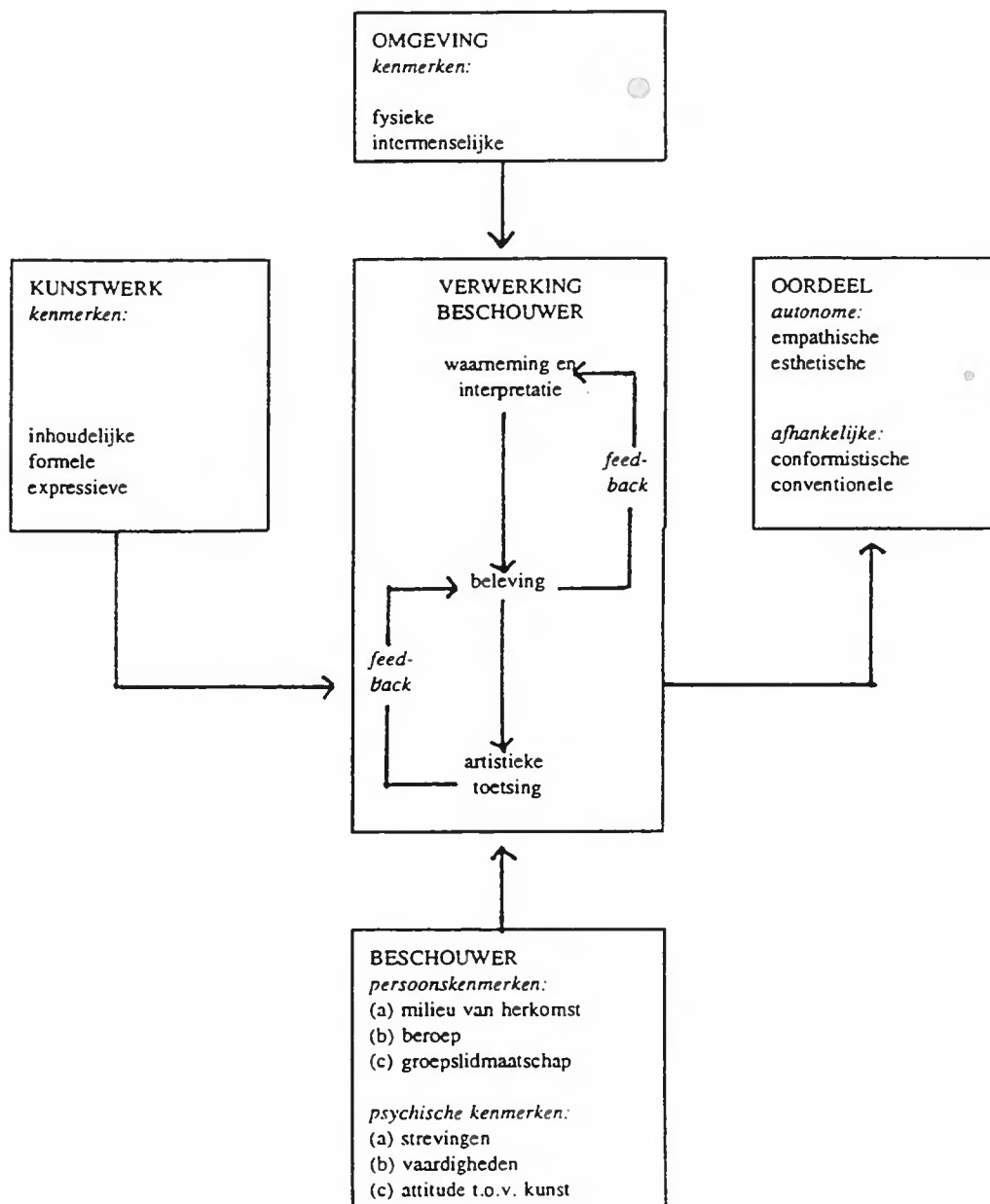
Tabel 3. Model van cultuurparticipatie (Ganzeboom, 1989)



tabel 4. Model van muzikale voorkeuren (LeBlanc, 1980)



Tabel 5. Model van kunstbeoordeling (Van der Tas, 1994)



4.5 Een vergelijking

De korte samenvattingen van de modellen doen geen recht aan de auteurs en voor een beter inzicht wordt verwezen naar de publicaties zelf.

Hoewel er overlap tussen de modellen bestaat is het duidelijk dat ze verschillen in doelen en uitwerking. De afhankelijke variabele bij het model van Ganzeboom is de mate van cultuurdeelname, terwijl het bij LeBlanc en Van der Tas om voorkeuren respectievelijke oordelen gaat.

Het voordeel van de spaarzamere modellen van Berlyne en Ganzeboom is dat ze toetsbaar zijn en dat er op basis van empirisch onderzoek conclusies zijn te trekken over het relatieve belang van de afzonderlijke factoren binnen het model. Het nadeel is dat het aanzienlijke reducties betreffen van het proces van kunstdeelname en kunstwaardering.

De modellen van LeBlanc en Van der Tas proberen allesomvattend te zijn, hoewel er altijd toevoegingen en verfijningen mogelijk zijn. Zo besteden de modellen geen aandacht aan onbewuste innerlijke conflicten en strevingen, die in psychoanalytische theorieën de boventoon voeren.

Het voordeel van de omvattendheid van een model is tevens het nadeel: het is in z'n totaliteit niet toetsbaar en er kan weinig gezegd worden over het relatieve gewicht van de factoren. Zo heeft Van der Tas het over "variabelenvelden die eigen procesmatigheden kennen maar tevens op elkaar in werken". We raken hier aan een wetenschapstheoretisch debat, waarop we in dit kader niet verder ingaan. Het doel was om een overzicht te bieden van de soorten determinanten die in de interactionistische modellen voorkomen.

5. IMPLICATIES VOOR HET LEREN OVER KUNST

Tot nu toe is vooral aandacht besteed aan factoren die het beoordelen en waarderen van kunstuitingen bepalen. In dit laatste hoofdstuk schetsen we enkele mogelijke implicaties voor de praktijk van kunstbemiddeling en begeleiding op basis van de behandelde literatuur.

In de eerste paragraaf gaan we kort in op mogelijke doelen van het leren over kunst, door het beeld van de ideale kunstbeschouwer te confronteren met dat van de 'gemiddelde' beschouwer. In de tweede paragraaf geven we aan hoe meestal tegen het leerproces van de kunstbeschouwer wordt aangekeken en stellen er een andere gezichtspunt tegenover. Tenslotte gaan we in op mogelijke didactische consequenties met betrekking tot eerder behandelde determinanten zoals ontwikkelingsniveau en complexiteit.

5.1 De ideale beschouwer en de doorsnee beschouwer

Gardner (1981) beschrijft in een artikel over verschillende stadia van het esthetische oordeel een aantal kenmerken van de ideale kunstbeschouwer.

In de eerste plaats zou de waarneming van de ideale beschouwer verder moeten reiken dan de pure inhoud van het kunstwerk (en de persoonlijke betrokkenheid daarmee): de beschouwer zou ook aandacht moeten besteden aan aspecten van stijl, expressie en structuur van het kunstwerk. Dit aspect is eerder beschreven als betrokkenheid bij het 'artefact' en ook als een kenmerk van esthetische distantie.

Naast een appreciatie van het kunstwerk op zich, moet de beschouwer enige kennis bezitten over de 'kunstwereld': het besef dat kunst wordt gemaakt met bepaalde intenties, dat kunstuitingen een betekenis hebben binnen een bepaalde culturele context en een bepaald tijdperk, dat er bepaalde belangen op het spel staan. Tevens zou de beschouwer enigermate vertrouwd moeten zijn met de belangrijkste genres, stijlen en conventies alsmede het vermogen om het doorbreken van bepaalde schema's of conventies te kunnen waarderen. Dit laatste refereert aan de eerder beschreven variëteit aan prototypen en het willen verruimen van die bestaande cognities.

Tenslotte zou de beschouwer in staat moeten zijn om een reeks van beoordelingscriteria enigszins consistent toe te passen. Dat impliceert het vermogen om aan te geven welke voorkeuren men heeft en waarop deze

voorkeuren zijn gebaseerd, alsmede het besef van onderscheid tussen persoonlijke voorkeuren en associatie's en meer algemene culturele maatstaven, maatstaven van technische competenties etc.

In ontwikkelingsmodellen is dit omschreven met termen als meta-cognitief, post-conventioneel en 'open' beoordeling.

Tegenover dit ideaal staan conclusies van onderzoekers over de doorsnee kunst kijker. Van Meel (1988, p.198) stelt dat de gewone volwassene geen belangeloze, gedistancieerde beschouwer van kunst is, die vooral op formele aspecten zou letten. De kijker is vooral geboeid door realisme en onderwerp en heeft de neiging kunst te betrekken op eigen levenservaringen en te waarderen vanwege persoonlijke herinneringen en associaties.

Van der Tas (1993) concludeert op grond van onderzoek onder toneel- en tentoonstellingspubliek dat de kijkers een overheersend belang hechten aan criteria behorend tot 'belevingsdeontiek' (aanspreken, inleven, geloofwaardigheid) en minder aan waardegebonden criteria, verbonden met esthetiek (ambachtelijkheid, gevoelsexpressie, oorspronkelijkheid, interne samenhang). Bij de meeste beschouwers kan men dus niet spreken van 'esthetische distantie' maar om persoonlijke betrokkenheid: men geeft vrijelijk blijk van 'illegitieme' smaak.

Martindale (1988) concludeert dat in hun confrontatie met een kunstuiting mensen in de eerste plaats naar betekenis zoeken en veel minder op vormaspecten letten (zie ook 3.3). Hij voegt eraan toe dat ons begrip van 'betekenis' in de kunst -met name van expressieve en connotatieve betekenis- zeer beperkt is en dat 'betekenis' in onderzoek zeer moeilijk in de vingers is te krijgen. Volgens Martindale is het is één van de doelen van kunsteducatie om bij de beschouwer ook aandacht te vragen voor de vormaspecten van een kunstwerk. "One of the reasons that this goal is so difficult to achieve would seem to be that these are precisely the stimulus features that people tend to ignore in their attempts to find meaning in - or impose meaning upon- a work of art."

5.2 Leren: Incrementeel of schoksgewijs?

Ganzeboom (1989) vermoedt dat culturele carrières vroeg in het leven beginnen (door het milieu van herkomst) en een regelmatig en evenwichtig verloop zullen hebben. Culturele kennis berust op een relatief stabiele

competentie die steeds wordt onderhouden en uitgebreid. 'Jong geleerd is oud gedaan' en 'oefening baart kunst' zijn de passende volkswijsheden.

En Gardner (1990) geeft aan dat instructie over kunst in korte tijd bepaalde leereffecten kan bereiken, maar dat snelle veranderingen in conceptualisering en interpretatievermogens onwaarschijnlijk zijn: "sophisticated levels of aesthetic understanding emerge slowly.." Dit geleidelijk en stapje-voor-stapje op een hoger niveau komen is in overeenstemming met zogeheten incrementele leertheoriën. Leren wordt daarbij beschouwd als een proces van geleidelijke accumulatie van steeds complexere en verfijndere repertoires van vaardigheden en inzichten.

Volgens D.H. Hargreaves (1983) biedt de incrementele visie een onvoldoende verklaring voor het feit dat bepaalde mensen zich in kunst verdiepen. Als zulke mensen terugblikken geven ze vaak aan dat ze door één verontrustende en indringende ervaring met een bepaald kunstwerk tot de kunst zijn gekomen. Ze zijn bijvoorbeeld ooit door een schilderij of een voorstelling uit balans gebracht en die ervaring is nog steeds in hun herinnering. Hargreaves spreekt daarom in dit verband van een 'traumatische' leertheorie. Een trauma kan negatief ('aversief', tegenzin oproepend) zijn, maar ook positief ('conversief', bekerend, overgehaald worden om..). Kenmerken van een conversief trauma bij een kunstwerk/kunstuiting zijn:

- a. grote aandacht en concentratie;
- b. het gevoel van openbaring of onthulling;
- c. niet of moeilijk in staat zijn de ervaring onder woorden te brengen;
- d. stimulatie, zin in meer.

Met name het laatste kenmerk is educatief belangrijk: de traumatische ervaring motiveert om de ervaring vaker te ondergaan. Men loopt in een museum nog eens terug naar dat ene schilderij, men wil dezelfde voorstelling nog een keer zien, of dezelfde muziek nog eens horen, etc. Maar het leidt er ook toe om verder te gaan, dus om soortgelijke stukken te zien of soortgelijke muziek te horen. Kortom, het leidt tot nieuwsgierigheid, betrokkenheid en engagement. Dit leidt vervolgens tot exploratie, het zich verder verdiepen in achtergrondinformatie, het vergelijken van kunstwerken etc. en deze kennis leidt tot een beter onderscheidingsvermogen, het zoeken naar nieuwe ervaringen, etc.

Hargreaves veronderstelt dat in het onderwijs zowel aversieve als conversieve trauma's op het gebied van de kunsten kan veroorzaken. Hij

pleit voor minder verbalisme en informatieoverdracht op zich, en voor meer echte kunstervaringen voor kinderen, voor meer eigen keuzes t.a.v. welke kunst wordt bekeken of bezocht, voor het verhogen van de kansen op 'mini-trauma's' door kinderen verrassende ervaringen voor te schotelen, etc.

Naamgenoot D.J. Hargreaves (1989) wijst op een belangrijk verschil met de theorie over creativiteit en scheppen van kunst, waarbij zich documenteren en informatie verzamelen het beginstadium vormen, terwijl dit bij de traumatische theorie van kunstwaarneming, na de ervaring komt. Men zou daarbij kunnen spreken over voorbereiding achteraf.

5.3 Belangrijke determinanten en didactische implicaties

In deze paragraaf gaan we in op mogelijke praktische implicaties van de in 2. en 3. behandelde factoren, zoals ontwikkelingsniveau, complexiteit en emotionele betrokkenheid.

Ontwikkelingsniveau

De beschikbare onderzoeksgegevens duiden op bepaalde globale ontwikkelingsfasen per discipline. Verder legt de cognitieve en sociale ontwikkeling van een persoon beperkingen op aan wat mogelijk en zinvol is om in kunsteducatie aan de orde te stellen (Haanstra, 1994). De (concept) kijkwijzers van het LOKV gaan ook in belangrijke mate uit van ontwikkelingsstadia.

Maar weinigen zullen wat betreft ontwikkelingsfasen vasthouden aan een rigide indeling in universele stadia en beweren dat de stadia geheel samenvallen met bepaalde leeftijdperiodes. Bij de eerste ontwikkelingsfasen bij kinderen zijn de leeftijdsgrenzen nog globaal aan te geven, bij adolescenten en volwassenen is dat niet het geval. Dat is bij bemiddeling tevens een nadeel, want het betekent dat het niet makkelijk constateerbaar bij welk niveau men kan aansluiten. Alleen met behulp van nader onderzoek kan meer over het ontwikkelingsniveau gezegd worden (zie hieronder het voorbeeld van Housen).

De ontwikkelingsmodellen geven tot op zekere hoogte aan welke kenmerken van kunstuitingen in een bepaalde fase gewaardeerd worden. Zo geeft onderzoek van Child (1967) onder kinderen van verschillende leeftijden aan in hoeverre elementen als licht-donker contrast, verzadiging van kleuren, thema, e.d. de voorkeuren voor schilderijen beïnvloeden. En op basis van

onderzoek van Deutman (1988) valt iets te zeggen over voorkeuren van jonge en oudere basisschoolleerlingen voor soorten skulpturen.

Ook voor dans, theater en met name voor muziek bestaan dergelijke gegevens. Kratus (1993) geeft bijvoorbeeld aan dat kinderen muziek met snelle tempi preferen, omdat ze dat associeren met positieve emoties als vrolijkheid en opwindning.

Gardner (1981) schetst in zijn ontwikkelingsmodel dat pré-adolescenten (de leeftijd van 9 tot 13 jaar) i.h.a. open staan voor kunst, hetgeen het een geschikte tijd voor 'pedagogische interventie' maakt. De adolescentiefase (13-20) wordt daarentegen als 'crisis in esthetische betrokkenheid' gekenschetst. Uit onderzoek blijkt dat in die fase de meer traditionele kunstuitingen in laag aanzien staan (Van Wel, 1993; De Waal, 1989).

De globale voorkeuren zou men kunnen benutten als aanknopingspunten, als beginsituaties om vandaaruit verder te gaan. Het is immers moeilijk vol te houden dat kinderen en volwassenen alleen maar geconfronteerd mogen worden met wat ze al begrijpen en waarderen. Rechtstreekse toepassing van geconstateerde verbanden tussen voorkeuren en ontwikkelingsniveaus zou, in theorie, tot een status-quo leiden, terwijl kunstconfrontaties beogen vaak een stimulerings- en kennismakings-functie te hebben.

Even belangrijk als kennis over bepaalde voorkeuren op zich is inzicht in de manieren waarop men in bepaalde fasen kunst benadert en interpreteert. De stadia geven aan welke aspecten van kunstuitingen al wel te vatten zijn en welke nog niet en geven aanwijzingen voor de manier waarop informatie het beste kan worden aangeboden.

Een voorbeeld van een toepassing hiervan is het werk van Housen (1987) in een museum voor beeldende kunst. Volgens Housen is het gewenst drie soorten informatie verzamelen over museumpubliek ten einde begeleiding te verbeteren: demografische gegevens (sexe, leeftijd, opleiding, etc.), de attitude t.o.v. tentoonstellingen en museum en gegevens over stadium van esthetische ontwikkeling. Dit laatste stelde ze vast met behulp van interviews die ze volgens een eerder ontwikkelde methode analyseerde (zie 2.2).

Uit haar onderzoek bleek dat geen van de onderzochte bezoekers zich in het laagste of het hoogste stadium bevonden. Bij een deel was sprake van 'mengvormen' (II/IV en III/IV), maar de meeste bezoekers

werden ingedeeld in IV (interpretatieve stadium). In dat stadium wordt de beschouwer vooral beziggehouden door zijn emotionele beleving van het werk. De bezoeker in stadium IV is geïnteresseerd in een onmiddellijke, spontane en persoonlijke ontmoeting met kunstwerken: de meerderheid zal weinig voelen voor (noch baat hebben bij) een directieve en gestructureerde begeleidingsaanpak. Voor hen verdient de voorkeur een informatie- en documentatiecentrum "that allows the individual to hunt and pursue material at his own pace and in his own fashion".

Complexiteit en informatie

In hoofdstuk 3 is aangegeven dat complexiteit van kunst op meerdere aspecten kan slaan. De semantiek, de vormgeving, en de expressieve kwaliteiten van kunstwerken zijn niet noodzakelijk allen even complex. Bijvoorbeeld, op een schilderij kan een goed te begrijpen afbeelding staan, maar de afbeelding is tegelijk symbool voor een ingewikkelder begrip; een dansvoorstelling kan een begrijpelijk verhaal hebben maar door haar vorm nog niet begrijpelijk voor kinderen in de middenbouw; een muziekstuk kan een melodie en ritme hebben die kinderen makkelijk kunnen onthouden terwijl ze tegelijk grote moeite hebben om de tonaliteit of de maat te bepalen, etc.

Om kunst toegankelijker te maken wordt informatie verschaft. Publieksonderzoek geeft aan dat er bij de meerderheid van het publiek, dat vrijwillig voorstellingen of musea bezoekt, behoefte aan informatie bestaat. Temme (1983; 1986) verklaart dit uit behoefte aan 'onzekerheids-reductie'. Experts (dus zij die zich niet onzeker voelen over het gebodene) zullen het verschaffen van informatie sneller negatief beoordelen.

Er is onderzoek gedaan naar uiteenlopende vormen van informatie, bijvoorbeeld naar het verschaffen van informatie vooraf, die kan dienen als een soort 'advance organizer'. Organizers hebben volgens de leertheorie van Ausubel (1968) de functie het hiaat te overbruggen tussen datgene wat het lerende subject al weet en wat zij moet weten om met succes een nieuwe leertaak aan te vatten. Zo is bij dansvoorstellingen gewerkt met korte video introducties (Scarborough, 1990) en bij filmvoorstellingen voor kinderen met korte previews (Neuman, S., Burden, D., Holden, E., 1990). De effecten op het begrijpen van de voorstellingen waren positief.

Voor het begrijpelijker maken van muziek kan het gebruik van media uit andere kunstdisciplines behulpzaam zijn. Zo wijzen onderzoekers op het belang van visuele presentaties (Hedden, 1988) en van beweging (Lewis, 1989) in relatie tot het leren luisteren naar muziek.

Op het gebied van de beeldende kunst is onderzoek gedaan naar effecten van informatie. In het algemeen worden na het verschaffen van informatie de kunstwerken 'interessanter' gevonden. Of ze ook mooier worden gevonden is afhankelijk van bepaalde kenmerken van kunstwerken, maar ook van de sexe en leeftijd van de beschouwer (Van Meel, 1988). Bijvoorbeeld: wanneer kunst 'ambigu' is (d.w.z. wanneer de kwaliteit onduidelijk is) zal informatie de waardering doen toenemen, maar bij kunst die boven twijfel is verheven (Van Gogh, Rembrandt, etc.) verandert informatie de waardering niet. Nadrukkelijke pogingen om met positieve informatie waardering op te roepen kunnen averechts werken, omdat de beschouwer zich dan voelt aangetast in zijn autonomie.

Leerlingen kunstwerken laten uitleggen en verdedigen die ze aanvankelijk niet waarderen kan leiden tot meer begrip en waardering. De effecten van deze zogeheten 'counterattitudinal advocacy' zijn o.m. onderzocht door Mittler (1976) en Hollingsworth (1983).

De combinatie van actieve en receptieve beeldende vorming heeft meer effect op esthetische waarneming dan receptieve/reflectieve vorming afzonderlijk (Haanstra, 1994).

Klein (1993) wijst op voor- en nadelen van 'pre-performance training' bij theatervoorstellingen. Het zal misverstanden kunnen voorkomen of weg nemen. Ook kan training het gevoel van competentie vergroten en kunnen leiden tot analytischer kijken, waarbij de opgedane kennis wordt getoetst aan de voorstelling zelf. Anderzijds gelooft Klein dat de beste theatervoorstellingen het publiek verrassen en verbazen (vergelijk de 'mini-trauma's van Hargreaves) en dat de prijs van uitleg en analyse vooraf een afstandelijker en minder empathisch publiek kan zijn.

Emotionele aspecten

De gedachtenvorming rond de LOKV kijkwijzer theater begint met de stelling dat theater alleen werking kan hebben als de toeschouwer emotioneel betrokken raakt. Emotionele betrokkenheid in de vorm van empathie en identificatie, wordt ook door veel auteurs van wezenlijk belang geacht bij de waardering van kunst (bijvoorbeeld Draaijer, 1993; Tan, 1993; Van Meel, 1988; Van der Tas, 1994).

Bij kunstconfrontaties wordt het belang van betrokkenheid veelal vertaald in herkennings- en aansluitingsmogelijkheden voor het publiek. Aansluiting bij de 'externe' wereld (bijvoorbeeld uitingen van jeugdcultuur) is makkelijker vast te stellen dan de identificatiemogelijkheden met 'innerlijke' verlangens en conflicten (oedipale conflicten, e.d.), die vaak metaforisch worden weergegeven. Hoewel psycho-analytische auteurs als Bettelheim (1976) van mening zijn dat jonge kinderen de symbolische uitwerking van emotionele thema's en conflicten in bijvoorbeeld sprookjes al aanvoelen en meebelevan, wijst onderzoek uit dat kinderen hiertoe nog nauwelijks in staat zijn (zie Winner, 1982, p.295-299).

Bovendien gaat het bij het beschouwen van kunst behalve om deze complementerende emoties (betrokkenheid bij de verbeelde figuren/de fictionele wereld) ook om responderende emoties: de emotionele betrokkenheid bij het kunstwerk als artefact. Zoals eerder aangegeven vereisen responderende emoties een bepaalde ontwikkelingsfase en een zekere mate aan kennis en training.

Bij een niet-narratieve kunstvorm (zie 2.2) zoals muziek ligt de problematiek enigszins anders. Grumko (1993) toonde aan dat ongeoefende luisteraars hun oordeel laten bepalen door secundaire factoren (langzaam/snel, hard/zacht, hoog/laag), terwijl bij getrainde luisteraars primaire factoren (melodie, ritme, harmonie) een grote rol spelen. Maar volgens onderzoek van bijvoorbeeld Meerum Terwogt en Grinsven (1991) is er *geen* verband tussen mate van muzikale getraindheid en affectieve reacties. Hun verklaring hiervoor is dat muziek mensen emotioneel kan raken door referenties aan niet-muzikale ervaringen en concepten. En volgens Kratus (1994) kunnen kinderen de muzikale expressie van emoties al jong herkennen en is er derhalve ook geen noodzaak dat aan te leren. Andersom zou het kunnen aanvoelen en benoemen van emotionele expressie wel als beginpunt kunnen dienen om muziektheoretische kennis aan te brengen.

6. EPILOOG

→ * Algemeen gesteld gaat het bij kunstconfrontaties om een goede afstemming van de vaardigheden van de beschouwer en de uitdaging die het kunstwerk biedt. Kunsteducatie op dit gebied is te omschrijven als het aanbrengen of verhogen van de motivatie van potentiële beschouwers om die uitdaging aan te gaan en de vaardigheden van beschouwers om de uitdaging tot een bevredigende oplossing te brengen.

Wie in het kader van kunsteducatie kinderen en/of volwassenen met kunst wil confronteren zal daar een eigen visie op moet hebben. Enerzijds een visie op de lange termijn: een notie van de ideale beschouwer en de vaardigheden waarover die beschikt (zoals bijvoorbeeld de beschrijving in 5.1). Anderzijds een visie op criteria en korte termijn doelen met betrekking tot de keuze van een concrete voorstelling, tentoonstelling, etc.

* In deze studie is de nadruk gelegd op theorieën over ontwikkelingsstadia van esthetische oordelen en over complexiteit van kunstuitingen en informatieverwerking. Op grond van deze theorieën en onderzoek kan meer inzicht worden verkregen over de factoren die bij begrip en waardering van kunst een rol spelen. Ook kan deze literatuur gegevens aandragen die leiden tot realistische verwachtingen omtrent de effecten van de confrontaties. Voor de basisschoolleeftijd bieden vooral de theorieën en onderzoeken over ontwikkelingsfasen aanknopingspunten, zowel in algemene zin als per discipline. In 5.3 is getracht enkele implicaties voor de bemiddelingspraktijk te schetsen. Het is daarbij belangrijk om te realiseren dat de genoemde theorieën niet zijn ontwikkeld met het oog op educatieve interventies: het zijn geen pedagogische of onderwijskundige theorieën. Men kan er daarom niet eenduidig en rechtstreeks uit afleiden wat men wel of niet aan de orde kan stellen en hoe het educatieve proces moet worden vormgegeven.

* Uit modellen van kunstbeoordeling en -waardering (4.3, 4.4) komt naar voren dat hierbij een groot aantal onderling gerelateerde factoren een rol spelen. Gezien de vele factoren blijft het in belangrijke mate onvoorspelbaar of een individuele leerling echt gegrepen wordt, in de betekenis die Hargreaves eraan geeft. Hoe aantrekkelijk het concept van 'conversieve trauma's' ook is, het lijkt niet realistisch om de kunsteducatie hierop af te

stemmen. Zeker in het reguliere onderwijs lijkt het traditionele incrementele model een beter uitgangspunt. Men kan hoogstens stellen dat grotere variëteit en grotere kwantiteit in het kunstaanbod (en in de kennisname ervan) de kansen op 'bekeringsen' vergroten.

- *
- Psychologische theorievorming over het kijken naar kunst en 'kijkwijzers' (in de betekenis van criteria of aanbevelingen voor kunstbemiddelaars) hebben gemeen dat ze door de kunstenaars met grote argwaan worden bekeken. Ze roepen het beeld op van reductie, inperking en bemoeizucht: het willen verklaren en begeleiden van wat niet verklaard en geleid wil worden. Voor zowel theorievorming als kijkwijzers moet gelden dat het niet om deterministische recepten gaat maar om pogingen tot verheldering, respectievelijk structurering van het proces van het leren kijken naar kunst.

LITERATUUR

Baldwin, J.M. (1911). *Thought and Things: A study of the development and meaning of thought, or Genetic Logic*. Vol 3. London, Swann Sonnenschein & Co.

Behrens, G.A. and Green, S. (1993) The ability to identify emotional content of solo improvisations performed vocally and on three different instruments. *Psychology of Music*, 21, 1, p.20-33.

Bergman, V. (z.j.) *Danskunst nader bekeken*. Werkdocument voor een kijkwijzer. Utrecht, LOKV

Berlyne D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York, Appleton Century Crofts

Berlyne D.E. (Ed.) (1974). *Studies in the New Experimental Aesthetics*. New York, John Wiley and Sons.

Boels, G. (1990) *Kleuters en film-kijken*. Een analyse van reactiepatronen en effecten. Katholieke Universiteit Leuven. Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Boselie, F. (1991) Against prototypicality as a central concept in aesthetics. *Empirical-Studies-of-the-Arts*; 1991 Vol 9(1) 65-73

Boselie, F. (1982) *Over visuele schoonheidservaring*. Nijmegen, Academisch Proefschrift.

Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam, Boom.

Child, I.L. (1978) Aesthetic theories. In: E. C. Carterette & M. P. Friedman (Eds.) *Handbook of Perception*, Vol.X, New York, Academic Press, p.111-131

Colwell, R. (Ed) (1992). *Handbook for Research in Music Teaching and Learning*. New York, Macmillan.

Crozier, W.R. and Chapman A.J. (1984) The perception of art: the cognitive approach and its context. In: W.R. Crozier and A.J. Chapman (Ed.), *Cognitive processes in the perception of art*. North-Holland, Elsevier Science Publishers B.V.

X Csikszentmihalyi, M., Robinson R.E. (1990). *The Art of Seeing*. An interpretation of the aesthetic encounter. Malibu, The J.P. Getty Trust.

Deutman, E. (1988). Beelden bekijken. *Kunsten & Educatie*, 1, 33-44.

Dolgin,-Kim-G.; Adelson,-Edward-H. (1990) Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally-presented melodies. *Psychology-of-Music*; Vol 18(1) 87-98

Eysenck, H. (1988) Personality and Scientific Aesthetics. In: F. Farley and R.W. Neperud (Eds). *The Foundations of Aesthetics, Art & Art Education*. New York, Praeger.

Feldman, D. H. (1987) Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads. In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol.21, No.2, 1987, p.243-259.

Frijda, N.F. (1988) *De Emoties*. Amsterdam, Uitgeverij Bert Bakker

Gardner, H. (1981). Children's perceptions of works of art: a developmental portrait. In: D. O'Hare (Ed.). *Psychology and the arts*. Sussex, The Harvester Press.

Gardner, H. (1990) *Art Education and Human Development*. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1990.

Ganzeboom, H. (1984) *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht, Academisch Proefschrift.

Ganzeboom, H. (1989) *Cultuurdeelname in Nederland*, Assen, Van Gorcum.

Gaver, W.W. and Mandler, G. (1989) Play it again Sam: on liking music. *Cognition and Emotion*, 1, 259-282.

Giomo, C.J. (1993) An experimental study of children's sensitivity to mood in music. *Psychology of Music*, 21, 2, 141-162

Goodman, N. (1976) *Languages of art, an approach to a theory of symbols*. Indianapolis, Hackett Publishing Comp.

Gromko, J.E. (1993) Perceptual differences between expert and novice music listeners: a multidimensional scaling analysis. *Psychology of Music*, 21,1,p.34-47.

Haanstra, F. (1994). *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses*. Amsterdam, Thesis publishers.

Hargreaves, D.H. (1983) The teaching of art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning. In: Hammersley, M. and A. Hargreaves (eds) *Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies*, London, Falmer.

Hargreaves, D.J. (1986) *The developmental psychology of music*. Cambridge, Cambridge University Press

Hargreaves, D.J. (Ed)(1989) *Children and the Arts*. Buckingham, Open University Press

Hargreaves, D.J. and Galton, M. (1992). Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. In: B. Reimer and R. A. Smith (Eds) *The Arts, Education and Aesthetic Knowing*, Ninety-First Yearbook of the National Society for the Study of Education Part II, Chicago, NSSE.

Hekkert, P. and Van Wieringen, P.C.W. (1990) Complexity and prototypicality as determinants of the appraisal of cubist paintings. *British Journal of Psychology*, 81, 483-495.

Housen, A. (1983) *The eye of the beholder: Measuring Aesthetic Development*, Unpublished dissertation. Harvard University.

Housen, A. (1987) Three methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal*, Vol. 2, Nr. 4, 41-49.

Klein,-Jeanne; Fitch,-Marguerite (1989) *Children's Comprehension of Live Theatre*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Kansas City, MO, April 27-30, 1989).

Klein,-Jeanne (1992) *Developmental Perceptions of Reality, Conventions, and Themes in Theatre: "This Is Not a Pipe Dream."* Final Technical Report.

✓ Klein J. (1993) *How children perceive theatre*. Paper presented at "Reception and Audience Research in the Theatre for Children and Young People, Amsterdam May 1993.

✓ Klein, J. (1993) *Speculations on how children perceive dance*. Paper presented at the national Youth Dance Festival, 's-Hertogenbosch, November 1993.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Vols. I and II. San Francisco, Harper and Row.

Kratz, J. (1993) A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of Music*, 21, No.1, p.3-19

Kreitler and Kreitler (1972) *Psychology of the Arts*, Durham, Duke University Press.

Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: justifications of preference. *Child Development*, 37, 877-885.

Martindale, C. (1988) Cognition, psychobiology, and aesthetics. In: F.H. Farley and R. W. Neperud (Eds.) *The foundations of aesthetics, art, and art education*. New York, Praeger Publishers.

Martindale,-Colin; Moore,-Kathleen; Borkum,-Jonathan (1990); Aesthetic preference: Anomalous findings for Berlyne's psychobiological theory. *American-Journal-of-Psychology*, Vol 103(1) 53-80

Martindale,-Colin; Moore,-Kathleen (1989) Relationship of musical preference to collative, ecological, and psychophysical variables *Music-Perception*; Vol 6(4) 431-445

Meel-Jansen, A. van (1988) *De kunst verstaan, Inleiding in de psychologie van de beeldende kunst*. Assen, Van Gorcum.

Meel, J.M. van, Verburgh, H. & De Meijer, M. (1988) *Children's interpretations of dance expression*. Unpublished Manuscript, Tilburg University.

Meerum Terwogt, M. and Grinsven, F. van (1991) Musical expression of moodstates. *Psychology of Music*, 19, 2, p.99-109

Meijer, M. de (1991). *Emotional meaning in large body movements*, Tilburg, Tilburg University Press.

Morrongiello, B. (1991) Effects of training on children's perception of music: a review. *Psychology of music*, 19, p. 29-36

Mueller, A. (1993) The effect of movement-based instruction on the melodic perception of primary-age general music students, Aizona State University.

LOKV (1993) *Meerjarenplan onderzoek LOKV 1993 -1996*, LOKV, Utrecht

Mul, J. de (1986). Esthetische ontwikkeling. In: A.W. van Haaften e.a. *Ontwikkelingsfilosofie, een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*. Muiderberg, Coutinho.

Neperud, R.W. (1988). A propositional view of aesthetic experiencing for research and teaching in art education. In: F. H. Farley and R.W. Neperud (Eds.). *The Foundations of Aesthetics, Art, & Art Education*, New York, Praeger Publishers.

Neuman, S., Burden, D., Holden, E. (1990) Enhancing children's comprehension of a televised story through previewing. *Journal of Educational Research*, Vol. 83, No.5, 258-265.

Oud, W., H. Ganzeboom en F. Haanstra (1993) *Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs*. Verslag van het vooronderzoek. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut

✓ Parsons, M.J. (1987). *How we understand Art*. A cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge, Cambridge University Press.

✓ Parsons, M.J. (1992). Cognition as interpretation in art education. In: B. Reimer and R. A. Smith (Eds) *The Arts, Education and Aesthetic Knowing*, Ninety-First Yearbook of the National Society for the Study of Education Part II, Chicago, NSSE.

✓ Parsons, M. and Blocker, H.G (1993) *Aesthetics and education*. Urbana, University of Illinois Press

Ranshuysen, L. & Ganzeboom, H. (1993). *Cultuureducatie en Cultuurparticipatie*, Opzet en effecten van de Kunstbijkuren en de Muziekluisterlessen in het primair onderwijs, Rijswijk, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

Roe, K. (1994) Reproducing cultural capital: generation gap or education gap? *Boekmancahier*, 6, Nr. 19, p. 26-36

Schoenmakers, H. (1990) Aesthetic and aestheticised emotions in theatrical situations. Performance theory, *Reception and Audience research*, 39-58

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York, Academic Press.

Swanwick, K. en Tillman, J. (1988) De stadia in de muzikale ontwikkeling van kinderen. *Kunsten & Educatie*, Nr 1 (p.45-55), Nr. 2 (p. 20-33).

Swanwick, K. (1991) Further research on the musical development sequence. *Psychology of Music*, 19, 1.

Tan, E. (1991) *Film als emotiemachine. De affectstructuur van de traditionele speelfilm. Een psychologische studie*. Academisch proefschrift. Amsterdam.

✕ Tas, J. van der (1993) Criteria voor kunstbeoordeling. *Boekmancahier* 18, p. 412-432.

Tas, J. van der (1994) De legitimering van het kunstbeleid. *Boekmancahier* 19, p. 66-71.

✕ Tas, J. van der (1994) *Een theorie van kunstbeoordeling*. (in druk)

Temme, J.E.V. (1983) *Over smaak valt te twisten*, Utrecht, Elinkwijk.

Verburgh-Timans ,H.A. (1984) *De interpretatie van dansexpressie door kinderen*, Tilburg, Katholieke Hogeschool

✓ Vliet, H. van (1991). *De schone schijn*. Een analyse van psychologische processen in de beleving van fictionaliteit en werkelijkheid bij theatrale producten. Academisch Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

Waal, M. de (1989) *Daar ga je toch niet heen? Een oriënterende studie over jongeren en gevestigde kunst*. Amsterdam, Raad voor het Jeugdbeleid.

Walters, K. (1989) The law of apperent reality and aesthetic emotions. *American Psychologist*, 44, 12, 1545-1546.

Wel, F. van (1993) Een cultuurkloof tussen generaties? Cultuurstijlen onder jongeren en hun persoonlijke netwerk. *Boekmancahier*, 5, Nr. 17, p.306-327

Wel, F. van (1994) Culturele competentie en het persoonlijke netwerk van jongeren. *Boekmancahier*, 6, Nr. 19, p.37-41.

Werner, H. (1957) *Comparative psychology of mental development*. New York, Int.Universities Press.

Winner, E. (1982) *Invented Worlds, The Psychology of the Arts* Boston, Mass. Harvard University press.

Winner, E. a.o.; (1984) *Children's Perception of "Aesthetic" Properties of the Arts: Domain-Specific or Pan-Artistic?* Harvard Univ., Cambridge, Mass.

Zenatti, A. (1991) Aesthetic Judgements and Musical Cognition: A comparative study in samples of French and British children and adults. *Psychology of Music*, 19, 1, 65-73.

Zusne, L. (1986) Cognitions in consonance. *Perceptual and Motor Skills*, 1986, 62, 531-539.

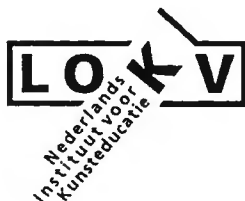
COLOFON

De literatuurstudie *Determinanten van leren over kunst* is een uitgave van het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

Het onderzoek werd uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs, in opdracht van de afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van het LOKV.

Auteur: Folkert Haanstra

LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie
Ganzenmarkt 6
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Telefoon 030-33 23 28
Fax 030-33 40 18



SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs van de
Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit
van Amsterdam
Grote Bickersstraat 72
1013 KS Amsterdam
Telefoon 020-555 03 00
Fax 020-624 28 05