

KATERNEN KUNSTEDUCATIE

**D E T E R
M I N A N
T E N
V A N
L E R E N
O V E R
K U N S T**

FOLKERT HAANSTRA
DAVID H. HARGREAVES
MARIEKE MIDDELKOOP
TOOS DIJKHUIS
MELISSA DE VREEDE
JOSIEN STEHOUWER
VERA BERGMAN

LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie
Utrecht 1995

**CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE
BIBLIOTHEEK, DEN HAAG**

Determinanten

Determinanten van leren over
kunst / Folkert Haanstra...[et
al.]. - Utrecht : LOKV,
Nederlands Instituut voor
Kunsteducatie. - (Katernen
Kunsteducatie,
ISSN 0927-1686 ; 8)
Met lit. opg.
Trefw.: kunsteducatie.

ISBN 90 6997 068 6

© LOKV, Nederlands Instituut
voor Kunsteducatie, Utrecht
1995

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

05

Redactioneel

07 Folkert Haanstra

DETERMINANTEN VAN LEREN OVER KUNST

30 David H. Hargreaves

KUNSTZINNIG ONDERWIJS: EEN VAK OP ZICH

Naar een andere visie op kunsteducatie

51 Marieke Middelkoop

KINDEREN EN FILMEDUCATIE

56 Toos Dijkhuis en Melissa de Vreede

EEN ROUTE MET KLAPPERS

Receptieve beeldende vorming in de onderwijspraktijk

66 Josien Stehouwer

DE KUNST VAN HET SLAPPE KOORD

De selectie van beeldende kunst in educatie

71 Vera Bergman

LEREN VAN EN OVER DANS

84

Literatuur

REDACTIONEEL

Welke factoren zijn van invloed op de ontvankelijkheid voor kunst? En welke conclusies kun je daaruit afleiden voor de selectie en organisatie van een kunstontmoeting? Dit zijn belangrijke vragen voor receptieve kunsteducatie. Folkert Haanstra van het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam heeft in opdracht van het LOKV in de vakliteratuur geïnventariseerd wat er bekend is over die determinanten. Het verslag van het literatuuronderzoek vormt de basis van deze publikatie: voor de professionals in de kunsteducatie een kernachtig en actueel overzicht van de theorievorming op dat gebied. Haanstra ordent de theorieën, onderzoeken en invalshoeken in een aantal groepen. Twee factoren blijken in de meeste literatuur een belangrijke rol te spelen. Ten eerste is voor kinderen en jongeren erg bepalend in welke ontwikkelingsfase zij verkeren. Daarvoor zijn wat de kunstzinnige aspecten betreft ontwikkelingsmodellen gedefinieerd die in het eerste deel van het artikel worden besproken. De tweede factor is het complexiteitsgehalte. Vervolgens komen factoren aan bod die minder eenduidig gegroepeerd kunnen worden. Haanstra sluit af met enkele gevolgtrekkingen voor de praktijk van kunsteducatie.

Een van de onderzochte artikelen uit de vakliteratuur is van David H. Hargreaves, die tegenover de cumulatieve, stap-voor-stap opgebouwde didactiek voor kunst een 'traumatische' invalshoek stelt. Veel mensen voeren hun belangstelling voor kunst terug op een verwarrende en aangrijpende ervaring die zij beleefden bij een bepaalde kunstontmoeting in hun jeugd. Dit gegeven kan didactisch beter worden uitgebuit, zo stelt Hargreaves. Zijn artikel uit 1983 is nog steeds actueel en aansprekend.

Vervolgens geven enkele stafmedewerkers van het LOKV hun reactie op de resultaten van Haanstra's literatuuronderzoek. Marieke Middelkoop gaat vanuit de filmeducatie in op vier punten die haar in het bijzonder opvielen. Toos Dijkhuis en Melissa de Vreede beschrijven welke rol de beeldende kunst in de praktijk van de beeldende vakken speelt en hoe die verder uitgebouwd kan worden. Josien Stehouwer gaat in op de determinanten voor beeldende kunst. Vera Bergman had op het gebied van dans al het nodige denk- en onderzoekswerk verricht over dit onderwerp. Zij schetst na reflectie op het onderzoeksverslag de eerste uitwerkingen van analyse- en selectiemodellen voor danseducatie.

Jan Ensink, hoofdredacteur

DETERMINANTEN VAN LEREN OVER KUNST

FOLKERT HAANSTRA

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

Dit artikel is een verslag van het verkennend literatuuronderzoek van Folkert Haanstra naar individuele determinanten van leren van of met kunst in relatie tot kenmerken van de aangeboden kunstuiting. Hij geeft achtereenvolgens een beschrijving van relevante theoretische kenmerken van leren over kunst; een vergelijking van overeenkomsten en tegenstellingen tussen deze invalshoeken en mogelijke implicaties voor de praktijk, met name voor leerprocessen bij reflectieve en receptieve activiteiten. Het resultaat is een theoretisch kader, dat een basis kan bieden voor het beter vormgeven van bemiddeling en kunstconfrontaties.

Uitgangspunten Individuele determinanten van leren van of met kunst in relatie tot kenmerken van de aangeboden kunstuiting vat ik als volgt op. 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 geduid op leerprocessen bij reflectieve en receptieve activiteiten. Je kunt dat ook 'leren over kunst' noemen.

Voor deze problematiek zijn drie soorten theorieën te onderscheiden:

- objectgerichte, waarin de nadruk ligt op de kenmerken van de kunstuiting;
- subjectgerichte, waarin de nadruk ligt op de kenmerken van de beschouwer, en
- interactionistische, waarin de interactie van kunstuiting en beschouwer centraal staat.

Voor de bemiddelingspraktijk, waar voor bepaalde groepen een keus moet worden gemaakt uit een groot aantal kunstconfrontaties, lijken de interactionistische benaderingen het meest plausibel. Deze houden immers rekening met kenmerken van de beschouwers en van de kunstwerken. Ik heb gekozen voor een eclecticische benadering: naast elementen uit de interactionistische theorieën kunnen elementen uit de 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 publieksamenstelling en de verdeling van de deelname van (bevolkings)groepen aan diverse culturele uitingen. Andere theorieën zijn meer psychologisch van aard, waar het gaat om inzichten over factoren die de waardering voor culturele uitingen (schoonheid, emotionele reacties, spanning-ontspanning, intellectuele bevrediging, en dergelijke) beïnvloeden. In enkele theorieën vallen sociologische en psychologische benaderingen samen, zoals in de informatieverwerkingstheorie. Voor het onderzoek naar individuele determinanten lag het voor de hand met name naar de psychologische literatuur te kijken.

In de studie heb ik aandacht besteed aan de verschillende kunstdisciplines met uitzondering van literatuur. Over receptie van literatuur is een enorme hoeveelheid theorie en onderzoek beschikbaar en analyse hiervan vereist een afzonderlijke studie. Praktische randvoorwaarden als financiering en vervoersmogelijkheden, die bij kunstbemiddeling een grote rol kunnen spelen, zijn ook buiten beschouwing gelaten.

Ontwikkelingsniveau 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 is onderzoek verricht naar ontwikkelingsstadia en zijn modellen ontwikkeld. Uitgangspunt vormt vaak de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget (Piaget en Inhelder, 1969).

Piaget onderscheidt vijf hoofdstadia in de intellectuele ontwikkeling van het individu: sensomotorisch, pre-operationeel, concreet operationeel en formeel operationeel. In het eerste stadium is de mogelijkheid om iets intern te representeren met iets anders (door symbolen, zoals woorden) nog afwezig. Deze symboolformatie begint rond het tweede jaar. De ontwikkeling van het denken verloopt verder van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig ego-centrisch naar het vermogen zich in de situatie van iets of iemand anders te verplaatsen en van absoluut naar meer relativerend. In het concreet operationele stadium (dat loopt van circa zeven tot circa elf jaar) is het denken nog verbonden met concrete objecten en handelingen.

In het eindstadium van de cognitieve ontwikkeling, het formeel-operationele stadium, is de mogelijkheid ontstaan van het abstracte denken, het vermogen om los van de concrete werkelijkheid systematisch hypothesen op te stellen en te toetsen. Zo is men ten slotte in staat zich in het denken grotendeels los te maken van het direct aanschouwelijke, van het hier en nu en van het toevallige. De sociale omgeving van het individu speelt nauwelijks een rol in de theorie van Piaget.

Dat is wel het geval in aan Piaget verwante theorieën over de ontwikkeling van morele oordelen (Kohlberg, 1981) en de ontwikkeling van de sociale cognitie (Selman, 1980). Bij het vormen van morele oordelen spelen normen en waarden (conventies) die in een cultuur worden gehanteerd een grote rol. Kohlberg onderscheidt drie hoofdstadia: pre-conventioneel, conventioneel en post-conventioneel. In het laatste stadium is de mens in staat om autonoom te oordelen. Hij

verwerpt conventies niet, maar ze zijn niet meer absoluut geldend. Moreel juist is dat wat door het eigen geweten, op grond van zelf gekozen ethische principes als zodanig wordt beschouwd.

Theorieën over de esthetische ontwikkeling zijn sterk beïnvloed door de theorie van Piaget en verwante theorieën zoals van Kohlberg. Verder grijpen ze terug op oudere theorieën, zoals de ontwikkelingstheorie van Baldwin (1911). Hieronder volgen enkele voorbeelden van theorievorming en onderzoek over ontwikkelingsstadia voor beelden- de kunst, dans, theater en muziek.

Beeldende kunst 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 onderscheiden vijf ontwikkelingsfasen in de waarneming van kunst.

Gardner (1981) beperkt zich tot kinderen en adolescenten. Hij onderscheidt de volgende stadia: de infantiele waarneming (van nul tot twee jaar); de cognitie van symbolen, zoals woorden, tekeningen en gebaren (van twee tot zeven jaar); het hoogtepunt van de letterlijkheid en het realisme (van zeven tot negen jaar); het ontstaan van esthetische gevoeligheid (van negen tot dertien jaar) en de crisis in esthetische betrokkenheid (van dertien tot twintig jaar). Hanteert een achtjarige vaak maar één criterium, de mate van realisme, een puber vervalt sneller in een volkomen relativisme (over smaak valt niet te twisten). Gardner wijst op overeenkomsten met morele oordelen: de conventionele *law and order*-visie van een schoolkind en het volkomen relativeren van morele oordelen in de late pubertijd.

Op basis van gesprekken met kinderen en volwassenen onderscheidt Parsons in de ontwikkeling van de structuur van esthetische oordelen en interpretaties de volgende

fasen: de associatieve (favoritisme, egocentrisme); de mimetische (realisme, mooi is net echt); de expressieve (gevoelswaarde, kwaliteit van de ervaring); de formele (stijl en vorm) en de open oordeelstructuur (autonomie; post-conventioneel).

Op basis van interviews met adolescenten en volwassenen beschrijft Housen de esthetische ontwikkeling als het ontvouwen van esthetisch begrip van naïef en ego-centrisch naar *sophisticated* en meerduidig. Van de vijf stadia worden de eerste vier gedomineerd door één centrale vraag ten aanzien van het kunstwerk.

In stadium I, de verslagfase, is de centrale vraag: Wat is dat? Dit stadium wordt gekenmerkt door persoonlijke associaties met het onderwerp van het kunstwerk. In stadium II, de constructieve fase, 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 classificatiefase, voegt de beschouwer de vraag toe: Wie heeft dit gemaakt en waarom? De correcte classificatie in termen van periode, school, stijl, enzovoort, is hoofdzaak. In stadium IV, het interpretatieve stadium, wordt de beschouwer 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 vanuit 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 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 leeftijdsfasen (Verburgh-Timans, 1984; De Meijer, 1991).

De Meijer stelt onder verwijzing naar Selmans 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 zes- tot achtjarigen en vier- tot zesjarigen. Verder bleek dat dynamische expressie makkelijker is te herkennen dan statische expressie en dat verdriet en woede makkelijker te herkennen zijn dan vreugde en verwondering.

Over het begrijpen van dansvoorstellingen stelt De Meijer: '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 stadia in de receptieve dansontwikkeling. In de imitatief-zintuiglijke fase (tot ± zeven 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 ± negen 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 ± elf-twaalf jaar). Aan dansers worden bepaalde intenties toegeschreven en het oordeel wordt in die fase met name bepaald door de opgevoerde emoties en gevoelens. In de formele fase (tot ± zestien jaar) is er een toenemend vermogen om de voorstelling te analyseren, wordt het metaforische karakter van de dans begrepen en richt de aandacht zich meer op vormgevingsprincipes. In de choreologische fase (vanaf ± zestien jaar) analyseert men de oplossingen die de makers hebben gevonden voor artistieke probleemstellingen en bedenkt men alternatieven. Dit stadium is 'meta-cognitief', omdat men gaat nadenken over conventies en de eigen opvattingen en criteria.

Klein (1993) speculeert over ontwikkelingsfasen in het begrijpen van dans op basis van onder meer 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 vijf tot acht 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 kostuums, mooie decors en belichting, enzovoort. Er is nog geen begrip van dansconventies en van het uitdrukken van abstracties. Wel zijn er 'alsof' ervaringen: bewegen als een kat of een vlinder, stilstaan als een standbeeld, enzovoort. 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 'gekke').

Bij de groep van negen- tot twaalfjarigen 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 acht à negen jaar kunnen kinderen de inhoud, 'het verhaal' navertellen. Er ontstaat beter inzicht in expressie van emoties en van metaforen voor bijvoorbeeld sociale relaties en morele conflicten. Dat inzicht is nog rudimentair en vaak beperkt het kind zich tot letterlijke omschrijvingen ('springt hoog en niemand houdt haar tegen', in plaats van dat dit menselijke vrijheid kan uitdrukken). Er ontstaat een groter verschil tussen de seksen, met name aversie van jongens tegen dansende mannen, romantische scènes, en dergelijke. 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.

Theater De speculaties van Klein zijn deels gebaseerd op haar onderzoek naar de reacties van kinderen en volwassenen op theatervoorstellingen (Klein, 1989; 1992; 1993). Hieronder volgen enkele van haar conclusies over leeftijdsgebonden reacties. Wat jonge kinderen (zes-/zevenjarigen) blijft, is vooral visuele informatie over dramatische acties en niet zozeer wat 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 geven over gevisualiseerde dramatische acties en deze versterken. Wanneer acteurs refereren aan personen en zaken die niet in het stuk zelf te zien zijn (*offstage events*), gaat deze informatie grotendeels verloren. Jonge kinderen beschrijven vooral de fysieke realiteit van de voorstelling, oudere kinderen interpreteren karakters en gebeurtenissen op basis van geloofwaardigheid en door dramatische

acties te vergelijken met eigen ervaringen ten aanzien van sociale realiteit.

Omdat jonge kinderen letterlijk en concreet denken, hebben ze vaak verkeerde interpretaties van theaterconventies om abstracte esthetische ideeën over te brengen. Klein geeft hiervan voorbeelden. De interpretaties van tien-/elfjarigen zijn vaak adequater dan die van zes-/zevenjarigen.

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

Muziek Op het gebied van de muziek bestaan veel modellen over de ontwikkeling van actieve vaardigheden. Swanwick en Tillman (1986) baseren zich daarvoor op composities van kinderen.

Replicatieonderzoek heeft dit model bevestigd en verfijnd (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 geeft Haack een uitgebreid overzicht over het verwerven van muziekluistervaardigheden in het *Handbook for Research in Music Teaching and Learning* (Colwell, 1992). Hij maakt gebruik van eerder verschenen samenvattingen van onderzoek op dit gebied. In de ontwikkeling is een volgorde van vaardigheden geconstateerd: het leren onderscheiden van verschillen in hardzacht 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 (schema 1).

Een reeks van onderzoeken is verricht naar de ontwikkeling van het kunnen herkennen en benoemen van emoties en stemmingen die door muziek worden uitgedrukt (Behrens en Green, 1993; Dolgin en Adelson, 1990; Giomo, 1993; Kratus, 1993; Meerum Terwogt en Van Grinsven, 1991). Uit de meeste onderzoeken blijkt dat kinderen al jong (van vier tot vijf 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.

Notatiesystemen Kunstdisciplines kunnen gerelateerd worden aan notatiesystemen en wijzen van symboliseren (Goodman, 1976). Film, theater en proza zijn verhalende kunstvormen. Ze worden gekenmerkt door een denotatieve wijze van symboliseren (verwijzen naar de werkelijkheid) terwijl bij muziek de symbolisering voornamelijk expressief is (verwijzen naar emoties en stemmingen) en veel minder vaak verhalend. In deze systematiek nemen beeldende disciplines en dans een tussenpositie in. Deze verschillen kunnen gerelateerd worden aan ontwikkelingsniveaus (Winner, 1982, 1984). De nadruk op

het verhaal, de inhoud (het narratieve) verdringt bij jongere en minder geoefende kijkers en 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 ten slotte bij film, toneel en literatuur.

Hargreaves en Galton (1992) geven naast ontwikkelingsfasen op het gebied van tekenen, schrijven en muziek ook een algemene indeling in vijf fasen van 'cognitieve esthetische ontwikkeling' (zie schema 1). Hoewel ze aangeven dat ontwikkelingen in 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 in (sub)disciplines. De fasen zijn:

1. De pre-symbolische fase (van nul tot twee jaar); representatieve symbolen nog niet volledig gevormd; belang van beweging en fysieke manipulatie (Piaget: sensomotorische fase).
2. De figuurlijke fase (van twee tot vijf jaar); globale, schetsmatige representaties in verschillende artistieke media (Piaget: pre-operationele fase).

DOMAIN-SPECIFIC DEVELOPMENTS

PHASE	COGNITIVE AESTHETIC DEVELOPMENT	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

schema 1 Het ontwikkelingsmodel van Hargreaves en Galton (1992)

3. De schematische fase (van vijf tot acht jaar); toename van mate van organisatie en differentiatie van artistieke representaties, aanpassing aan culturele regels en normen (Piaget: overgang van pre-operationele naar concreet operationele fase).
4. De fase van 'regelsystemen' (van acht tot vijftien); accurate conventionele artistieke representaties en waardering van weergave volgens culturele normen (Piaget: overgang naar formeel operationele fase).
5. De meta-cognitieve fase (vanaf vijftien jaar); post-conventioneel, andere perspectieven dan conventionele kunnen innemen en waarderen.

Kritiek De ontwikkelingsmodellen gaan in meer of mindere mate uit van algemene en universele stadia: dat wil zeggen dat ze in dezelfde volgorde en zonder interventies van buitenaf worden doorlopen. Auteurs als Parsons en Hargreaves geven zelf de beperkingen hiervan aan, terwijl andere auteurs principiële kritiek op stadiatheorieën uiten. Een van de beperkingen is de manier waarop begrip en waardering vaak bij jonge kinderen worden *gemeten*. Boels (1990) bijvoorbeeld stelt in haar studie over filmbeleving van kleuters dat onderzoeksresultaten de op Piaget gebaseerde cognitieve benadering ondersteunen: er is bij de filmkijkende kleuters sprake van egocentrisme, een geringe realiteitsperceptie, animisme, centering op een opvallend kenmerk en gebrek aan herkenning van samenhangen en verhaalstructuur. Maar recent onderzoek met andere methoden (niet alleen verbale rapportage of herkenningstaken met foto's, maar bijvoorbeeld 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 (ik kom hier later op 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 tien/elf jaar vooral op de voorstelling letten en niet op formele stijlkenmerken, presteren ze verhoudingsgewijs laag op stijlherkenningstaken. Door instructie is jonge kinderen echter snel te leren op andere kenmerken te letten (Steinberg and DeLoache, 1986). Gardner (1990) waarschuwt ervoor dat dit aanleren van kenmerken niet hetzelfde is als het kweken van begrip en inzicht.

Deficietbenadering 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 (Rosario, 1977; Van Dijk, 1988). Naast het begrip deficietbenadering gebruikt men ook de term 'retrospectieve' visie: vanuit een 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

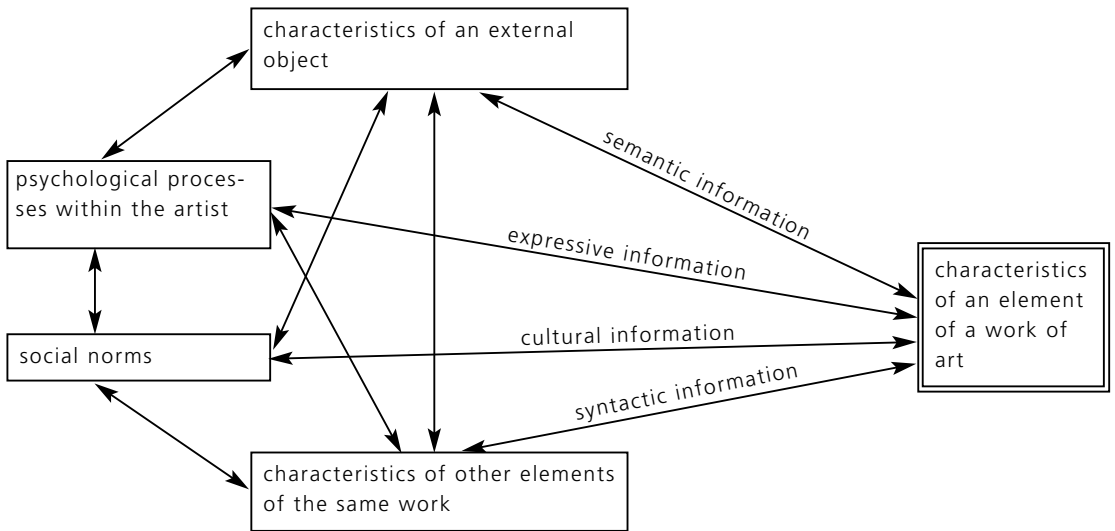
open en 'prospectief' karakter. Dat wil zeggen dat uitgegaan wordt van een begintoestand en dat de kenmerken van het ontwikkelingsproces zèlf het ontwikkelingsverloop bepalen en niet de van tevoren vastgestelde stadia. Breeuwsma illustreert zijn benadering met drie voorbeelden van ontwikkeling op het gebied van de 'verbeelding', namelijk dromen, magisch denken en artisticeit. Alle drie 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 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 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.

Ontwikkelingsdomeinen Ook de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog David Feldman (1987) bekritiseert de 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, dat wil zeggen dat ze in vaste volgorde en zonder instructie door vrijwel iedereen worden doorlopen. Feldman houdt wel vast aan het vooruitgangdenken (in de zin van een ontwikkeling van lagere naar hogere niveaus), 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 inziens gaat het bij de tekenontwikkeling zoals kinderen die globaal doorlopen tot hun achtste jaar om min of meer universele stadia. Pas in de pre-pubertijd kun je spreken over een artistieke ontwikkeling op productief en receptief gebied. Het gaat dan om een beperkter domein dat afhankelijk van de maatschappij en de periode in de geschiedenis een cultureel gebied kan zijn waarin de meeste burgers worden geacht een bepaald niveau te halen, of een vakgebied waarin een beperkte groep zich in ontwikkelt, of een individueel domein waarin een klein aantal personen het hoogst denkbare artistieke niveau bereikt. Deze indeling in ontwikkelingsdomeinen is een andere manier van kijken naar de artistieke ontwikkeling. Feldman besteedt in zijn benadering ook aandacht aan de belangrijke rol van het onderwijs.

Complexiteit Een tweede determinant heeft betrekking op de kunstuiting, namelijk de complexiteit ervan. Kunstuitingen kunnen ingedeeld worden naar de complexiteit van de 'informatie' die ze bieden. Volgens bepaalde theorieën is complexiteit 'kromlij-nig' verbonden met waardering: bij toene-mende 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 verder weg voor mensen met een grotere capaciteit om infor-matie te verwerken. Ze kunnen dus relatief complexere kunst meer waarderen dan men-sen met een lagere verwerkingscapaciteit. Verder speelt 'bekendheid met' een rol. Er bestaat een omvangrijke literatuur op dit gebied, want al vanaf de jaren zeventig zijn hierover veel onderzoeken verricht. Deze vallen deels in de traditie van Berlyne zelf en hebben dan een sterke fysiologische nadruk,



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

en deels in de bredere traditie van de cognitieve psychologie.

Arousal-theorie Berlynes *arousal*-theorie (1971;1974) is een psychologische benadering in een biologisch perspectief. De theorie gaat ervan uit dat esthetische patronen hedonistische (genot gevende) effecten veroorzaken doordat ze van invloed zijn op *arousal* (activatie; prikkeling). Er zijn aanwijzingen dat genot in verband kan worden gebracht met fluctuaties in activatie. Positieve hedonistische 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 (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-ver-

rassend, enzovoort. Deze eigenschappen worden collatief genoemd omdat de beschouwer iets complex of verrassend vindt in vergelijking tot 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 ervaringen en capaciteiten.

Collatieve eigenschappen bepalen in belangrijke mate de mate van activatie door esthetische stimuli. Hoewel Berlyne (zie schema 2) symbolische betekenis (semantische informatie) en culturele context wel noemt, wordt zijns inziens de artistieke communicatie vooral gekenmerkt door het relatieve belang van formele collatieve eigenschappen, en met name complexiteit (behorende tot de zogeheten syntactische informatie). Een kunstwerk wordt in de eerste plaats beschouwd als een 'stimulus patroon' waarvan de collatieve eigenschappen het een positieve intrinsieke hedonistische waarde verschaffen.

Toepassingen Voorbeelden van toepassingen van Berlynes theorie zijn te vinden op het gebied van muziek, beeldende kunst en

architectuur. In de experimentele esthetica zijn procedures ontwikkeld om vormcomplexiteit bij 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 kromlijinig verband tussen voorkeuren enerzijds en mate van complexiteit van muziek en de ervaring en bekendheid van de luisteraar ermee anderzijds in een overzicht van onderzoeken waarin proefpersonen verschillende soorten muziek te horen kregen (Hargreaves and Castell, 1986). Onderzoek naar effecten van herhaald luisteren naar muziekstukken bevestigen ten dele het kromlijnige verband: eerst toename in waardering, daarna een daling (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 ervoor zorgen dat de waardering toeneemt.

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.

Kritiek op Berlyne Om in staat te zijn de collatieve eigenschappen in experimenteel

onderzoek te 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 (Lindauer, 1984). Bovendien laten verschillende onderzoekers (Martindale, 1988) uitkomsten van onderzoek zien die niet stroken met Berlynes enigszins mechanistische theorie. Martindale concludeert dat mensen in hun confrontatie met een kunstuiting 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 en inhouden die een kunstwerk bevatten minder relevant zijn in de ervaring van kunst dan de kleuren, vormen, tonen en bewegingen.

Ganzeboom (1984) stelt voor om complexiteit op twee manieren op te vatten. Formele complexiteit slaat op de direct waarneembare vormkenmerken. Zoals 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 contextuele informatie (zoals kennis van thematiek en symboliek, verwijzingen naar andere kunstwerken) die nodig is om de betekenis te begrijpen en waarderen. Hij noemt dit de *semantische* complexiteit.

Deze complexiteit is veel moeilijker eenduidig te meten. Het kan wel indirect, door deskundigen te laten oordelen of via veronderstellingen zoals: traditionele vormen van kunst zijn minder complex dan moderne, of: kunst die aansluit bij de belevingswereld van de beschouwer is minder complex. Deze benadering is toegepast op podiumkunsten (Maas, Verhoeff en Ganzeboom, 1990) en op musea (Ganzeboom en Haanstra, 1991).

Cognitieve consonantie 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 vormkenmerken als inhoudelijke kenmerken 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.'

Prototypen 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 ervan uit dat mensen de beschikking hebben over schematische mentale voorstellingen of 'prototypen' voor allerlei categorieën van dingen (variërend van concrete voorwerpen tot abstracties). Prototypen bezitten de meest voorkomende kenmerken van leden van een bepaalde categorie. Aangenomen wordt dat mensen ook prototypen 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 gedifferentieerde categorieën. Een expert zal veel specifieke en complexe prototypen hebben ontwikkeld die kunnen dienen als referentie bij het kijken naar en beoordelen van kunstuitingen (Neperud, 1988), terwijl de variëteit van prototypen waarover een onervaren kijker beschikt veel geringer is. En waar maar enkele en weinig gedifferentieerde prototypen zijn, zal de kans op cognitieve 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 ideale standaard. Ze proberen een groot aantal kenmerken van de kunstuiting, de beschouwer en de context in beschouwing te nemen. Ze beschouwen kunst als symbolische communicatie en de beschouwer als iemand die actief betekenis zoekt en verleent. Een voorbeeld is de eclectische 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 zichzelf, en inzichten verschaft in normen en waarden, wensen en behoeften. Op deze wijze biedt kunst de mogelijkheid om onze 'cognitieve oriëntaties' te verruimen.

De rol van emoties Uit het voorgaande zal 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' inzicht geven in esthetische ervaringen wanneer ze geen aandacht besteden aan de emotionele aspecten, terwijl veel esthetische

theorieën de emotionele en affectieve aspecten van de kunstervaring benadrukken? Frijda's emotietheorie (1986) is door verschillende auteurs gebruikt om in een cognitieve benadering van kunstbeleving de rol van emoties te plaatsen (Tan, 1991; Van Vliet, 1991; Schoenmakers, 1990). Zijn 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 vooral om psychoanalytische theorieën, die ervan uitgaan dat kunst latente verlangens en innerlijke conflicten kan oproepen. Formele aspecten van het kunstwerk dienen ertoe 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 (onder andere de *arousal*-theorie van Berlyne, of van cognitieve consonantie).

Soorten emoties 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 niveaus zijn die overeenkomen met een bepaalde mate van aangenaamheid of onaangenaamheid. Esthetische emoties zijn bovendien meer dan spanningsontladingen. Zij 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 bestaande cognitieve disposities, maar ook de vorming van nieuwe manieren van zien en reageren. Kunstwerken kunnen bewonderenswaardig, fascinerend en ontroerend zijn als 'volmaakte voorbeelden van oplosbare uitdagingen'. Het oplossen van die uitdaging verschaft genoeg en een gevoel van competentie. Dergelijke emoties noemt Frijda *responderende* emoties: emoties als fascinatie, ontroering en bewondering, die opgewekt worden door de kwaliteit van het kunstwerk. Hij onderscheidt daarnaast *complementerende* emoties: emoties als verdriet, vreugde en spanning, opgewekt door de aard van het kunstwerk en die verband houden met de vorm of inhoud ervan.

Toegepast op 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, 1990) en letten op toneel- en filmconventies (of de doorbreking daarvan). Er ontstaat emotionele betrokkenheid bij het kunstwerk als een artefact, als een bedacht en uitgevoerd produkt.

Omgaan met emoties 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. Er zijn ook verschillende soorten van het toelaten van emoties:

1. identificatie (wensidentificatie: 'ik zou persoon X willen zijn', en similariteits-identificatie: '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 produkt en gerichtheid op speciale eigenschappen als technische kenmerken en stijlaspecten.

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 produkt. In de terminologie van Frijda gaat het bij esthetische distantie om responderende emoties, en bij identificatie en empathie om completerende 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.

Vier modellen van kunstwaardering

Wat zo overzichtelijk begon met het ontwikkelingsniveau van de beschouwer enerzijds en de complexiteit van het kunstwerk anderzijds is inmiddels 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. Diverse auteurs hebben modellen gepresenteerd die een veelheid aan factoren in kaart te brengen. Ik geef vier voorbeelden die vanuit verschillende invalshoeken zijn ontstaan.

Informatiebronnen De kern van de theorie van Berlyne (1971, 1974), namelijk de interactie tussen capaciteiten en activatieniveau van de beschouwer enerzijds en het 'activatiepotentieel' van het kunstwerk anderzijds, heb ik al eerder beschreven. Het activatiepotentieel van een kunstwerk wordt volgens Berlyne met name bepaald door collatieve kenmerken. Hij beseftte dat hiermee slechts een deel van de interactie tussen kunstwerk en beschouwer kan worden 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 een element daaruit) niet alleen de vorm (syntaxis) betreft. Berlyne onderscheidt naast syntactische informatie, nog drie andere soorten informatiebronnen (zie schema 2 op pagina 15):

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

Alle vier soorten bepalen de waardering voor en het oordeel over het kunstwerk, maar volgens Berlyne vormen syntactische, expressieve en culturele informatie samen de *esthetische* informatie. De soorten vertonen overlap, maar al naar gelang de stijl van

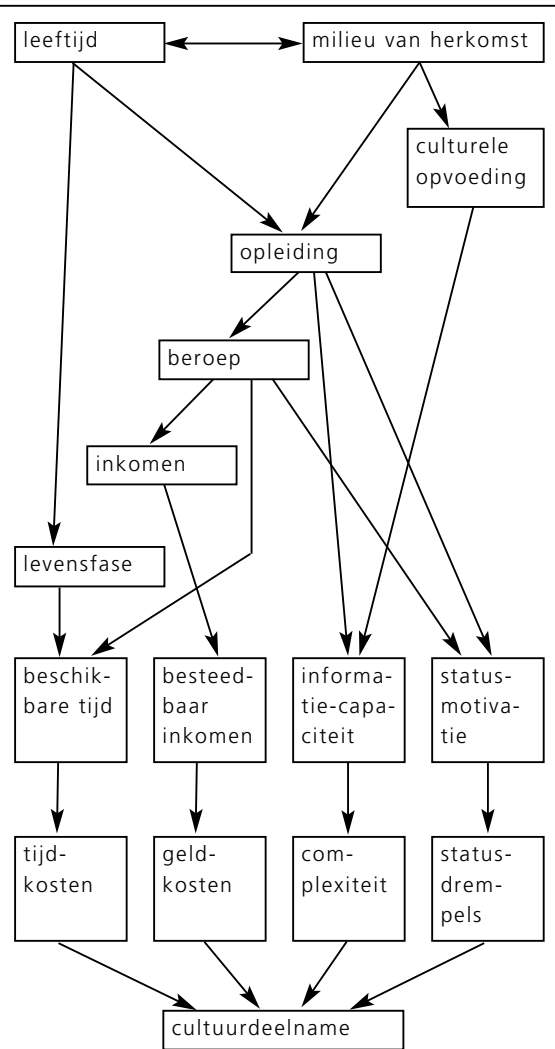
de kunstuiting is vaak één soort informatie dominant.

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

1. de tijdkosten van deelname (in relatie tot de tijd die de 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 meebrengt (informatieverwerkingstheorie);
4. de 'statusverlegenheid' (kosten) en de statusverlening/-bevestiging (de baten) die voortkomen uit de sociale drempels bij cultuurdeelname (statusverwervingstheorie, met name Bourdieu).

Ganzeboom komt op grond van eigen onderzoek en analyses van eerder onderzoek tot de conclusie dat tijd en geld de minst belangrijke factoren zijn, maar dat statusmotieven 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 (onderdelen van) het model 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



schema 3 Model van cultuurparticipatie (Ganzeboom, 1989)

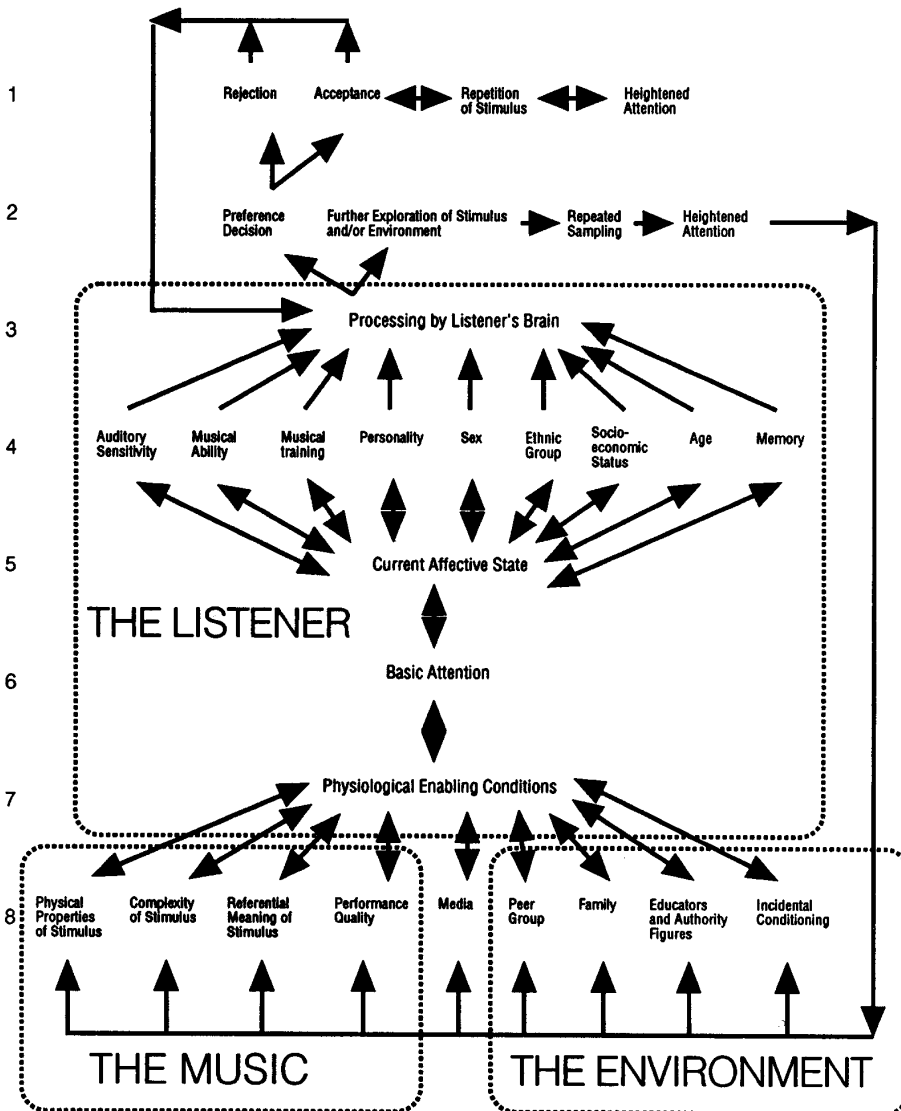
basis van deze theorie plaatsvindt, kan er wel aan gerelateerd worden. Een voorbeeld is de discussie tussen Van Wel (1993, 1994) en Roe over de invloed van het gezin (generatieconflict of niet?), het persoonlijke netwerk (met name de oriëntatie op de smaak van de beste vriend(in)) en de opleiding op culturele activiteiten van jongeren. In tegenstelling tot Roe relativeert Van Wel de invloed van het opleidingsniveau. Met enige aanpassingen zou men Ganzebooms model van cultuurdeelname van personen ook kunnen toepassen op cultuurdeelname van

scholen. Tijd en geld spreken daarbij voor zich. Bij informatieverwerking en status gaat het om de inschatting van docenten van de culturele competentie en de statusmotieven van de leerlingen, maar ook om de competentie en drang tot distinctie of conformisme van de docenten zelf.

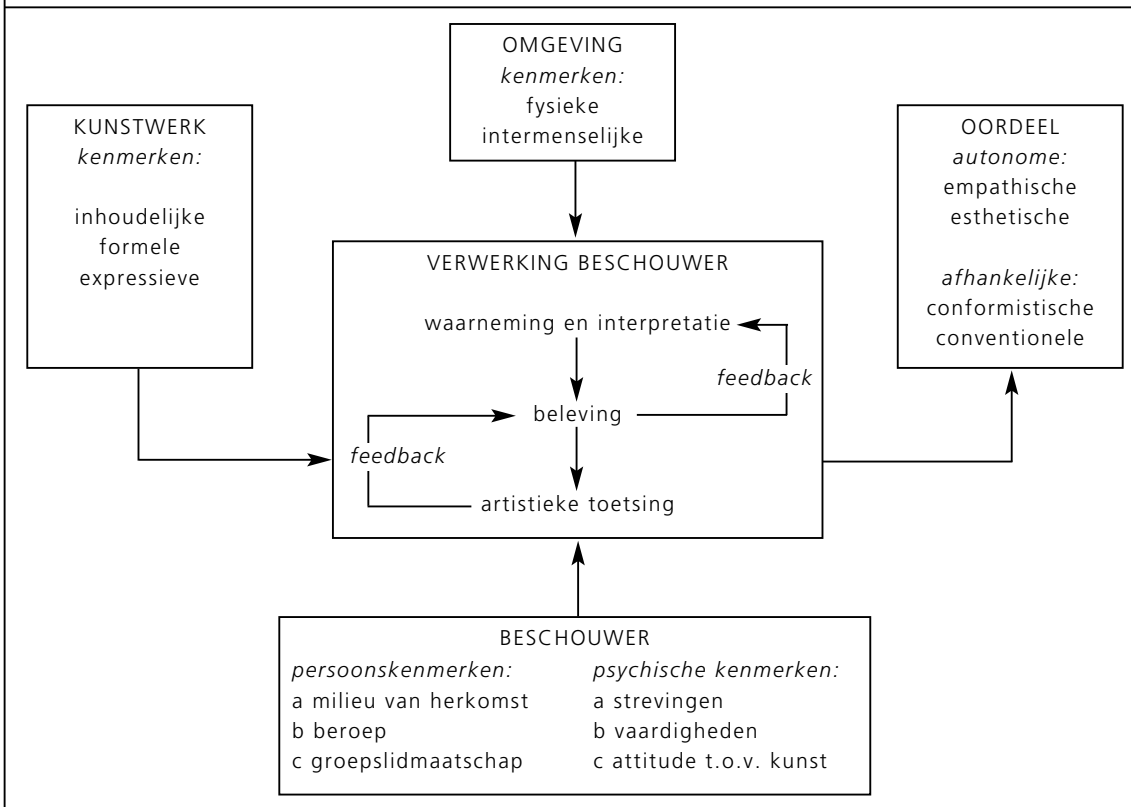
Muzikale voorkeuren LeBlanc (1980) heeft getracht alle factoren die muzikale voorkeuren en smaak bepalen in één model samen te vatten. De factoren worden onder-

scheiden naar drie bronnen (de muziek; de omgeving van de luisteraar en de luisteraar zelf) en naar acht hiërarchisch geordende niveaus (zie schema 4).

Het achtste niveau omvat de kenmerken van de muziek (zoals complexiteit, betekenis, kwaliteit van uitvoering) en van de omgeving (zoals gezin, leeftijdsgenoten, educatie en leidinggevende personen op dit gebied). Het zevende tot en met het derde niveau hebben betrekking op de luisteraar zelf: zijn fysiologische voorwaarden (zeven) en aan-



schema 4 Model van muzikale voorkeuren (LeBlanc, 1980)



schema 5 Model van kunstbeoordeling (Van der Tas, 1994)

dacht (zes), zijn gemoedstoestand (vijf) en 'stabiele' kenmerken zoals sekse, persoonlijkheid, muzikale kennis en vaardigheden, leeftijd, etniciteit, sociale status, enzovoort. Evenals op niveau acht zijn er op dit niveau een enorm aantal interacties tussen de afzonderlijke factoren mogelijk. Niveau drie behelst de cognitieve informatieverwerking zoals waargenomen door de luisteraar zelf. Het tweede en eerste niveau gaan over de uitkomsten van het proces: de waardering of afwijzing, het al of niet verder exploreren, enzovoort.

LeBlanc heeft nader empirisch onderzoek uitgevoerd op basis van dit model en volgens Cutietta (1992) biedt het een rijkdom aan variabelen voor verdere studie en empirische toetsing. Hargreaves (1986, p. 107) merkt echter op dat het model veel te complex en te gedetailleerd is om aan adequate empirische toetsing te kunnen worden

onderworpen. De verdienste van het model is dat het een systematisch overzicht tracht te bieden van de variabelen die muzikale voorkeuren beïnvloeden.

Kunstbeoordeling Van der Tas (1993, 1994a) zet zich af tegen de eenzijdige nadruk in veel kunstsociologische theorieën op statusfactoren en sociaal-economische determinanten bij de beschouwer enerzijds en de cognitieve informatieverwerkingscapaciteit van de beschouwer anderzijds. Volgens hem moet het kunstbeleid van de overheid meer aansluiten bij de kunstbeleving en rekening 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 (schema 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 inhoudelijke (verhaal, symboliek, verwijzingen), formele (vorm en materiaal) en expressieve (uitdrukkingskracht, gevoelslading) kenmerken onderscheiden.

Bij de beschouwer wordt een onderscheid gemaakt naar externe persoonskenmerken (milieu, beroep, gezin en vriendenkring) en interne psychische kenmerken. Deze laatste kenmerken worden onderverdeeld in strevingen, vaardigheden en attitudes. Bij 'bewustzijnsafhankelijke' strevingen gaat het bijvoorbeeld om streven naar zintuiglijk hedonisme (vergelijk Berlyne), cognitieve 'concordantie' (vergelijk Zusnes begrip van consonantie), zingeving, hechting en zelfontstijging, maar ook om 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-, belevings- en toetsingsfase. De kunstbeleving kent drie componenten die aansluiten bij de vermogens en 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 gaat om zintuiglijke, esthetische ervaringen). Het oordeel wordt in vier typen onderverdeeld. Twee typen zijn autonoom, 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 zijn afhankelijk van externe stimuli: het conventionele oordeel is gerelateerd aan

sociaal gestandaardiseerde oordelen (vergelijk Bourdieu) en het conformistische oordeel wordt gevormd naar aanleiding van het oordeel van een ander of van anderen.

Ten slotte is er nog de omgeving waarin de kunstbeleving plaatsvindt en waaraan ruimtelijke en interpersoonlijke kenmerken kunnen worden onderscheiden.

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

Het voordeel van de spaarzamere modellen van Berlyne en Ganzeboom is dat ze toetsbaar zijn en dat op basis van empirisch onderzoek conclusies zijn te trekken over het relatieve belang van de afzonderlijke factoren in 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 zijn totaliteit niet toetsbaar en er kan weinig gezegd worden over het relatieve gewicht van de factoren.

Implicaties voor kunsteducatie Tot nu toe is vooral aandacht besteed aan factoren die het beoordelen en waarderen van kunstuitingen bepalen. Op basis van de behandelde literatuur schets ik nu mogelijke implicaties voor de praktijk van kunstbemiddeling en begeleiding. Eerst ga ik 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. Vervolgens geef ik aan hoe meestal tegen het leerproces van de kunstbeschouwer wordt aangekeken en stel ik er een ander gezichtspunt tegenover. Ten slotte ga ik in op mogelijke didactische consequenties voor de determinanten ontwikkelingsniveau en complexiteit.

Ideale beschouwer Gardner (1981) beschrijft in een artikel over 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 in een culturele context en tijdperk, dat er belangen op het spel staan. Tevens zou de beschouwer vertrouwd moeten zijn met de belangrijkste genres, stijlen en conventies en het vermogen moeten hebben om het doorbreken van schema's of conventies te kunnen waarderen. Dit laatste refereert aan de beschreven variëteit aan prototypen en het willen verruimen van die bestaande cognities.

Ten slotte zou de beschouwer in staat moeten zijn om een reeks van beoordelingscriteria consistent toe te passen. Dat impliceert het vermogen om aan te geven welke voorkeuren hij heeft en waarop deze zijn gebaseerd, alsmede het besef van onderscheid tussen persoonlijke voorkeuren en associaties en meer algemene culturele maatstaven, technische competenties, enzovoort. In ont-

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

Doorsnee beschouwer Tegenover dit ideaal staan conclusies van onderzoekers over de doorsnee kunst kijker. Van Meel (1988, p. 198) stelt dat de gewone volwassene geen belangeloze, gedistantieerde beschouwer 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 waardengebonden criteria verbonden met esthetiek (ambachtelijkheid, gevoelsexpressie, oorspronkelijkheid, interne samenhang). Bij de meeste beschouwers kan men dus niet spreken van 'esthetische distantie' maar van persoonlijke betrokkenheid: men geeft vrijelijk blijk van 'illegitieme' smaak.

Martindale (1988) concludeert dat mensen in hun confrontatie met een kunstuiting in de eerste plaats naar betekenis zoeken en veel minder op vormaspecten letten. 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 is te meten. Volgens Martindale is het een 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.'

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 hebben. Culturele kennis berust op een relatief stabiele competentie die 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 leereffecten kan bereiken, maar dat snelle veranderingen in conceptualiserings- en interpretatievermogens onwaarschijnlijk zijn: 'sophisticated levels of aesthetic understanding emerge slowly...' Dit geleidelijk en stap voor stap op een hoger niveau komen is in overeenstemming met incrementele leertheorieën. 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, opgenomen in deze publikatie) 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 verontroestende en indringende ervaring met een 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 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: grote aandacht en concentratie; het gevoel van openbaring of onthulling; niet of moeilijk in staat zijn de ervaring onder woorden te brengen en stimulatie, zin in meer.

Met name het laatste kenmerk is educatief belangrijk: de traumatische ervaring moti-

veert 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. 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, zich verdiepen in achtergrondinformatie, vergelijken van kunstwerken, en deze kennis leidt tot een beter onderscheidingsvermogen, zoeken naar nieuwe ervaringen, enzovoort. Hargreaves veronderstelt dat het onderwijs zowel aversieve als conversieve trauma's op het gebied van de kunsten kan veroorzaken. Hij pleit voor minder verbalisme en informatieoverdracht, en voor meer echte kunstervaringen voor kinderen, voor meer eigen keuzen ten aanzien van welke kunst wordt bekeken of bezocht, voor het verhogen van de kansen op 'mini-trauma's' door kinderen verrassende ervaringen voor te schotelen, enzovoort.

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 ná de ervaring komt. Men zou daarbij kunnen spreken over voorbereiding achteraf.

Praktische implicaties Ik ga nu in op mogelijke praktische implicaties van ontwikkelingsniveau, complexiteit en emotionele betrokkenheid.

Ontwikkelingsniveau De beschikbare onderzoeksgegevens duiden op 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 (con-

cept) Kijkwijzers van het LOKV gaan ook in belangrijke mate uit van ontwikkelingsstadia.

Maar weinigen zullen vasthouden aan een rigide indeling in universele stadia en beweren dat de stadia geheel samenvallen met 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 vast te stellen is bij welk niveau men kan aansluiten. Alleen met behulp van nader onderzoek kan meer over het ontwikkelingsniveau gezegd worden (zie verderop 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, en dergelijke 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 sculpturen. Ook voor dans, theater en met name voor muziek bestaan dergelijke gegevens. Kratus (1993) geeft aan dat kinderen muziek met snelle tempi prefereren, omdat ze dat associëren met positieve emoties als vrolijkheid en opwinding.

Gardner (1981) schetst in zijn ontwikkelingsmodel dat pre-adolescenten (de leeftijd van negen tot dertien jaar) open staan voor kunst, wat het een geschikte tijd voor 'pedagogische interventie' maakt. De adolescentiefase (van dertien tot twintig) 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).

Toepassingen De globale voorkeuren zouden kunnen benutten als beginsituaties om vandaaruit verder te gaan. Het is immers moeilijk vol te houden dat kinderen en volwassenen alleen geconfronteerd mogen worden met wat ze al begrijpen en waarderen. Rechtstreekse toepassing van verbanden tussen voorkeuren en ontwikkelingsniveaus leidt in theorie tot een status-quo, terwijl kunstconfrontaties beogen vaak een stimulerings- en kennismakingsfunctie te hebben. Even belangrijk als kennis over voorkeuren 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 te verzamelen over museumpubliek om begeleiding te verbeteren: demografische gegevens (sekse, leeftijd, opleiding, enzovoort), de attitude ten opzichte van tentoonstellingen en museum en gegevens over het stadium van esthetische ontwikkeling. Dit laatste stelde ze vast met behulp van interviews die ze volgens een eerder ontwikkelde methode analyseerde (zie pagina 9).

Uit haar onderzoek bleek dat geen van de onderzochte bezoekers zich in het laagste of het hoogste stadium bevond. Bij een deel was sprake van 'menvormen' (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 begeleidings-

aanpak. 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 Eerder heb ik aangegeven dat complexiteit van kunst op meer aspecten kan slaan. De semantiek, de vormgeving en de expressieve kwaliteiten van kunstwerken zijn niet noodzakelijk even complex. 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 is 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. Om kunst toegankelijker te maken wordt informatie verschaft. Publieksonderzoek geeft aan dat de meerderheid van het publiek dat vrijwillig voorstellingen of musea bezoekt, behoefte aan informatie heeft. Temme (1983; 1986) verklaart dit uit behoefte aan 'onzekerheidsreductie'. 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 *advance organizer*. *Organizers* hebben volgens de leertheorie van Ausubel (1968) de functie het hiaat te overbruggen tussen wat het lerende subject al weet en wat hij 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 *previews* (Neuman, Burden, Holden, 1990). De effecten op het begrijpen van de voorstellingen waren positief.

Voor het begrijpelijker maken van muziek kan het gebruik van media uit andere kunst-disciplines 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.

Effecten 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 sekse en leeftijd van de beschouwer (Van Meel, 1988). Wanneer kunst 'ambigu' is (wanneer de kwaliteit onduidelijk is) zal informatie de waardering doen toenemen, maar bij kunst die boven twijfel is verheven (Van Gogh, Rembrandt, enzovoort) 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 *counter-attitudinal advocacy* zijn onderzocht door Mittler (1976) en Hollingsworth (1983). De combinatie van actieve en receptieve beeldende vorming heeft meer effect op esthetische waarneming dan receptieve (of reflectieve) vorming afzonderlijk (Haanstra, 1994). Klein (1993) wijst op voor- en nadelen van *pre-performance training* bij theatervoorstellingen. Het zal misverstanden kunnen voorkomen of wegnemen. Ook kan training het gevoel van competentie vergroten en leiden tot analytischer kijken, waarbij de opgedane kennis wordt getoetst aan de voorstelling. 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 Emotionele betrokkenheid in de vorm van empathie en identificatie wordt ook door veel auteurs van wezenlijk belang geacht bij de waardering van kunst (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, en dergelijke), die vaak metaforisch worden weergegeven. Hoewel psychoanalytische 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 meebeleven, 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 van kennis en training. Bij een niet-narratieve kunstvorm als muziek ligt de problematiek 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 Meerum Terwogt en Grinsven

(1991) is er *geen* verband tussen muzikale getraindheid en affectieve reacties. Hun verklaring 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 dus 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 bij te brengen.

Tot slot 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 aanbrenge(n) of verhogen van de motivatie van potentiële beschouwers om die uitdaging aan te gaan en van de vaardigheden van beschouwers om de uitdaging tot een bevredigende oplossing te brengen.

Wie in het kader van kunsteducatie kinderen of volwassenen met kunst wil confronteren moet daar een eigen visie op hebben. Enerzijds een visie op de lange termijn: een notie van de ideale beschouwer en de vaardigheden waarover die beschikt. Anderzijds een visie op criteria en korte termijn doelen voor de keuze van een concrete voorstelling, tentoonstelling, enzovoort. In mijn 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 over de effecten van de confrontaties. Voor de basisschoolleeftijd bieden vooral de theorieën en onderzoeken over ontwikkelingsfasen aanknopings-

punten, zowel in algemene zin als per discipline.

Ik heb geprobeerd 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 kunstwaardering 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 'bekeringen' 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 en structurering van het proces van het leren kijken naar kunst.

FOLKERT HAANSTRA *is onderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.*

KUNSTZINNIG ONDERWIJS: EEN VAK OP ZICH

NAAR EEN ANDERE VISIE OP KUNSTEDUCATIE

DAVID H. HARGREAVES

In dit artikel uit 1983 geeft David H. Hargreaves een visie op kunsteducatie die ook nu nog de verbeelding prikkelt. Hij stelt de in brede kring geaccepteerde accumulatieve leertheorie, waarbij leerstof stap voor stap op elkaar gestapeld wordt, ter discussie. Hargreaves zet daar de traumatische theorie van het esthetisch leren tegenover: mensen beleven in hun jeugd een plotselinge, enerverende confrontatie met een kunstuiting, die hun kijken naar en denken over kunst verandert en vormgeeft. Het kunstzinnig onderwijs zou dus de ruimte moeten creëren voor kinderen om dergelijke 'traumatische' ervaringen op te doen.

Weerstand In mijn boek over de toekomst van de Engelse *comprehensive school* stelde ik voor de creatieve, expressieve vakken verplicht op te nemen in het kernleerplan.¹ Ik kwam op dit idee vanuit de vaste overtuiging dat *alle* leerlingen in principe als producent en consument veel plezier aan kunst kunnen beleven. Als de kunstvakken meer status en tijd zouden krijgen toebedeeld, zou dit latente vermogen van leerlingen kunnen worden gerealiseerd. Ik ontdekte al snel dat er naar het kunstzinnig onderwijs heel weinig onderzoek was gedaan, althans in vergelijking met de exacte vakken. Bovendien had ik het vermoeden dat er sinds mijn eigen schooltijd in de kunstvakken het een en ander zou zijn veranderd. Zo verwachtte ik dat er in de lespraktijk nu meer aandacht zou zijn voor kunstbeschouwing, maar die hoop zou ijdel blijken. Toevallig werd ik in die tijd gevraagd een lezing te houden voor een aantal docenten in de kunstvakken. Tijdens die lezing stelde ik dat lessen kunstzinnige vorming niet genoeg opleveren: te weinig leerlingen

staan aan het einde van hun schoolcarrière onbevangen tegenover kunst, laat staan dat ze een blijvende interesse in het fenomeen hebben ontwikkeld. Als leerlingen rond hun zestiende langs een galerie lopen en daarbij het gevoel hebben dat zo'n saaie galerie niets voor hen is, dan kunnen we stellen dat de kunstzinnige vorming in bepaalde opzichten ernstig tekort is geschoten.

Tot mijn verbazing wekte deze opmerking veel weerstand bij het publiek. Een bezoek aan een tentoonstelling, zo beweerde een aantal docenten boos, was een inadequate, irrelevante of zelfs onjuiste manier om de effectiviteit van hun onderwijs te meten. Er waren er zelfs die zeiden dat je niet eens moest proberen leerlingen plezier in Kunst met een grote K bij te brengen.

Cultureel kapitaal Eén docent bracht het werk van Bourdieu tegen mij in stelling.² Volgens deze docent beweerde Bourdieu dat het doceren van kunst de hogere maatschappelijke klassen geheel ten onrechte de kans geeft hun arbitraire smaak op te leggen aan de - voornamelijk uit de arbeidersklasse afkomstige - leerlingen, zodat deze een minachting krijgen voor hun eigen culturele expressievormen. Het werk van Bourdieu had hem er volledig van overtuigd dat leerlingen uit de middenklasse het op school zo goed doen, omdat ze over wat Bourdieu noemt 'cultureel kapitaal' beschikken, dat grotendeels binnen het gezin wordt overgeërfd of doorgegeven (en bekendheid met kunst is daar een onderdeel van). Het onderwijssysteem lijkt rekening te houden met verschillen in sociale klasse tussen leerlingen, maar beloont in de praktijk alleen die leerlingen uit de middenklasse en de hogere klassen die hun culturele kapitaal van huis uit hebben meegekregen. Hoe groter de aandacht voor kunst in het leerplan, hoe groter het profijt voor de leerling uit de middenklasse en hoe groter de kans tot mislukken voor leerlingen uit de arbeiders-

milieus. Zijn conclusie luidde - en in feite ging hij daarmee verder dan Bourdieu - dat een docent vanuit het oogpunt van rechtvaardigheid en gelijkheid van kansen, dit soort kunst zoveel mogelijk buiten het leerplan moet houden. Zo kunnen de huidige functies van de school worden ondermijnd, omdat die volgens Bourdieu en anderen alleen maar dienen om de klassestructuur te kopiëren.

Onderschatting Ik kon de redenering achter de didactische conclusie van deze docent wel volgen. Maar uit het werk van Bourdieu kun je ook precies het tegenovergestelde concluderen zonder daarbij veel afbreuk te doen aan de algehele validiteit van zijn argumenten.

Ik stelde dat Bourdieu lijdt aan onderschatting: onderschatting van de mate waarin het onderwijs (althans in Groot-Brittannië, en zeker ook in Frankrijk) de leerlingen uit de arbeidersklasse actief kan laten kennismaken met het culturele kapitaal dat zij niet van thuis meekrijgen. Zowel Halsey c.s als Musgrove hebben aangetoond dat in Groot-Brittannië grote aantallen arbeiderskinderen het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs doorlopen en in het hoger onderwijs terechtkomen, waar ze het minstens even goed doen als hun leeftijdgenoten uit de middenklasse.³ In Groot-Brittannië zijn arbeiderskinderen op de universiteit niet de zeldzame uitzondering die ze op basis van Bourdieus stelling zouden moeten zijn. Musgrove heeft er terecht op gewezen dat Bourdieu met een aantal van zijn bewijzen zijn eigen stelling ondergraaft. Het is waar dat een langere schoolcarrière de kansen op een regelmatige confrontatie met kunst doet toenemen. Bourdieu toont echter aan dat de meest enthousiaste lezers van boeken en bezoekers van theater, museum, galerie en tentoonstelling niet te vinden zijn in de hoogste klasse: je vindt ze niet onder captains of industry, managers, ingenieurs,

advocaten, dokters en ambtenaren, maar onder *docenten*. En het is een bekend feit dat docenten niet uit de hogere klassen afkomstig zijn.

Als we dit gegeven serieus nemen, dan kunnen we de onderwijskundige taak als volgt omschrijven: docenten, die zelf het meeste kunst tot zich nemen, moeten hun eigen kunstbeschouwelijke capaciteiten op steeds meer leerlingen proberen over te brengen. Kortom, de school moet haar vermogen tot het 'uitdelen' van het culturele kapitaal vergroten. Voor het verrichten van die taak moet de inwijding in de kunst op school juist meer, en niet minder, aandacht krijgen. Kunstzinnige vorming heeft als schoolvak een lage status. In de hogere klassen is het een keuzevak en 'goede' leerlingen krijgen dikwijls de raad het vak te laten vallen. Het onvermijdelijke gevolg is dat leerlingen steeds minder toegang hebben tot het culturele kapitaal, althans tot het kunstzinnige deel ervan. Voor de leerlingen die al plezier beleven aan de kunst en al van huis uit tentoonstellingen bezoeken maakt het weinig of niets uit als kunstzinnige vorming uit het leerplan verdwijnt. Zolang kunstzinnige vorming een keuzevak met een lage status is, zijn het de leerlingen uit de arbeidersklasse die de kans missen om zich het culturele kapitaal eigen te maken.

Binnen ieders bereik Bourdieu toont aan dat de hoger opgeleiden meer kunst tot zich nemen dan anderen. Hoe dergelijke mensen, als ze een arbeidersachtergrond hebben, zo ver komen is niet duidelijk. Het kan heel goed meer te maken hebben met invloeden van leeftijdgenoten dan met het leerstofaanbod in het hoger onderwijs. Ik ben zelf iemand met zo'n achtergrond. Mijn culturele kapitaal stamt niet uit het arbeidersmilieu waarin ik opgroeide. Ik heb het vergaard op school en aan de universiteit, hoewel ik nooit een van de kunstvakken als keuzevak heb gehad. Ik beleef steeds meer plezier aan

allerlei vormen van kunst en ik zou graag willen dat dat voor meer mensen, vooral met eenzelfde sociale achtergrond als ik, is weggelegd. Daarom kwam ik tot een geheel andere conclusie dan de docent in mijn publiek: ik vind het een van de voornaamste taken van de school alle leerlingen met kunst vertrouwd te maken. Wanneer je de kunstvakken niet in het leerplan opneemt, zoals de bewuste docent voorstelde, dan betekent dat nog meer olie op het vuur van Bourdieus stelling. Het vuur kan worden gedoofd door de kunst en het bijbehorende culturele kapitaal meer binnen *ieders* bereik te brengen. Dat is niet alleen om belangrijke sociale onrechtvaardigheden ongedaan te maken. Ik ben er namelijk ook van overtuigd dat inwijding in de kunst voor het merendeel van de mensen een rijker leven zou betekenen.

Brede belangstelling Ik hoop dat u mij wat dit betreft niet verkeerd begrijpt. Gelukkig kun je met de term kunst veel kanten op, al zijn sommigen onder ons minder flexibel. Degenen die regelmatig kunst tot zich nemen - en degenen die verantwoordelijk zijn voor de inhoud van tentoonstellingen, concertagenda's of de uitreiking van literaire prijzen - zijn het niet met elkaar eens over wat nu het 'beste' schilderij, de beste muziek of de beste literatuur is. Het terrein van de kunst is niet scherp afgebakend: er zijn geen natuurlijke, onomstreden grenzen, maar er is wel veel ruimte voor verschil van mening en persoonlijke voorkeur. De docent kunstvakken kan eigenzinnig zijn in zijn keuze van kunstwerken en die aan de leerlingen opleggen, maar zo *hoeft* het niet te gaan. Een goede docent laat de leerlingen kennismaken met een grote verscheidenheid aan kunstwerken die algemeen als 'goed' worden beschouwd. Daar kunnen best eigen voorkeuren van de docent bij zijn, maar de keuze blijft er niet toe beperkt.

Bovendien hoeft de liefhebber van Kunst met de grote K helemaal niet automatisch neer te kijken op de meer 'populaire' vormen van kunst en kunstnijverheid. Veel mensen houden bijvoorbeeld zowel van westerse klassieke muziek als van volksmuziek of van muziek uit de Afro-Amerikaanse traditie. Een ware kunstliefhebber herken je aan een brede belangstelling en een onbevooroordeelde geest. Wie deze twee eigenschappen niet heeft is geen kunstliefhebber, maar een 'cultuursnob'. Wij moeten ons niet door dergelijke mensen laten afleiden, maar evenmin hoeft aandacht voor de kunst een denigrerende houding tegenover de cultuur van de arbeidersklasse te impliceren - een cultuur die overigens ook op school aan bod dient te komen - of tegenover de bredere functie van het esthetisch onderwijs als geheel, waarin leerlingen moeten kunnen kennismaken met alle aspecten van hun natuurlijke en culturele (door de mens gemaakte) omgeving.

Doelstellingen Toen ik aan mijn onderzoek begon, probeerde ik mijn visie op de kunstzinnige vorming natuurlijk niet te laten vertroebelen door mijn voorkeur voor de kunstbeschouwing. Kunstzinnige vorming is veel meer dan kunstbeschouwing alleen. Op basis van wat ik op de middelbare school zag en uit de betreffende literatuur probeerde ik een meer evenwichtig beeld te creëren van de kunstzinnige vormingsdoelen en de onvermijdelijke tegenstrijdigheden in die doelstellingen.⁴ Uit dit complexe geheel distilleerde ik de volgende lijst van kunstzinnige-vormingsdoelen:

1 Persoonlijke en emotionele ontwikkeling

In deze visie leveren de kunstvakken, met hun creatieve en expressieve inslag, een duidelijke bijdrage aan het onderwijs, een bijdrage die in het leerplan van de middelbare school geheel is ondergesneeuwd door de aandacht voor het academische/het wetenschappelijke.

Artisticiteit, esthetiek en affectiviteit hebben een heel eigen plaats in de persoonlijke ontwikkeling en kunnen via een aantal schoolvakken worden gerealiseerd. Zonder die ontwikkelingselementen kan de leerling niet uitgroeien tot de evenwichtige en breed ontwikkelde persoon die hij moet worden. Deze doelstelling kan worden onderbouwd met de visie van een aantal filosofen op het leerplan: zo was voor Phenix en Hirst de esthetiek een fundamenteel betekenisdoel en zagen zij de kunst als een unieke vorm van kennis. Ook Ross is een goed voorbeeld met zijn omschrijving van het doel van de zelfexpressie in de kunst: 'de uitbouw en ontwikkeling van ons emotionele leven, van ons vermogen gevoelsmatig wegwijs te worden in de subjectieve wereld van het gevoel, ons vermogen te voelen-met-verstand, op gevoel de weg te vinden in gevoel.' Of simpeler gezegd: 'kunstzinnige vorming is vorming tot emotionele rijpheid' of 'het uiteindelijke doel van de kunstzinnige vorming is het bevorderen van de gezonde emotionele ontwikkeling van het kind door het stimuleren van creatieve zelfexpressie.'⁵

2 Visueel bewustzijn

Bij dit doel gaat het om het bevorderen van het vermogen tot het observeren van natuurlijke en culturele (door de mens gemaakte) voorwerpen. Het omvat alle aspecten uit de menselijke omgeving, uit verleden en heden, en kan zelfs betrekking hebben op onze hedendaagse massamedia. Het is het doel dat het meest met design en ontwerpen te maken heeft. De afgelopen jaren heeft dit onderwijsdoel veel aandacht gekregen, met name van de *Schools Council* (de Engelse nationale leerplan- en examencommissie).

3 Training van vaardigheden

Dit doel van de kunstzinnige vorming helpt leerlingen een hele reeks technische vaar-

digheden in allerlei disciplines op te doen. Ondanks het besef dat een dergelijke technische training de zelfexpressie van leerlingen in de weg kan staan en in die zin door sommigen wordt gezien als ondergeschikt aan of een expressiemiddel voor creatievere doeleinden, is de training in vaardigheden heel belangrijk voor die leerlingen die zich in de kunst willen specialiseren en eindexamen op een bepaald niveau willen doen.

4 Compensatie

Een zeer groot aantal docenten kunstzinnige vorming weet dat hun lokaal een waardevol toevluchtsoord kan zijn voor moeilijke leerlingen, die niet per se over ongewone artistieke talenten hoeven te beschikken maar desondanks toch erg van de lessen genieten, omdat ze in die lessen vaak hun eigen keuzes kunnen maken, zelfstandig bezig kunnen zijn en veel mogelijkheden tot zelfexpressie hebben. Het lokaal wordt zo een manier om te ontsnappen aan het zwaar academische, didactische leerplan waaraan veel leerlingen een gevoel van mislukking en lage eigen-dunk overhouden. Het gebruik van het kunstlokaal als toevluchtsoord is een aanvulling op het eerste doel hierboven. Ik moet erbij zeggen dat ik diep onder de indruk ben geraakt, niet alleen van de welwillendheid van docenten kunstzinnige vorming, maar ook van het gedrag en de inzet van leerlingen die bij andere vakken voor 'moeilijk' doorgaan.

5 Voorbereiding op de vrije tijd

De school dient als voorbereiding op het leven. Slechts een kleine minderheid van de leerlingen zal doorleren in de kunstvakken en later als kunstenaar de kost verdienen. Voor de meeste leerlingen kan de kunstzinnige vorming een belangrijke verrijking van de vrije tijd betekenen, omdat ze zelf bijvoorbeeld blijven schilderen als hobby of lid worden van een creatieve werkgroep, of omdat ze van kunst van anderen blijven

genieten, bijvoorbeeld door naar tentoonstellingen te gaan.

6 Inwijding in onze culturele erfenis

Kunstzinnige vorming heeft ook tot doel leerlingen te laten kennismaken met het neusje van de zalm op kunstgebied, van nu en vroeger, en met de kunst en kunstnijverheid van andere culturen. Zoals de docent Engels in de literatuurlessen de leerlingen vertrouwd maakt met het werk van Shakespeare en hen er enthousiast voor probeert te maken, zo probeert de docent beeldende vorming de leerlingen vertrouwd te maken met het beste op het gebied van schilderkunst, tekenen, beeldhouwen, architectuur, enzovoort, zowel in Europa als daarbuiten. Vroeger noemde men dit soort lessen vaak 'kunstbeschouwingslessen'. Tegenwoordig hanteert men de veel klinischer aandoende term 'kritische beschouwing', een term die veel aandacht voor kunstgeschiedenis kan impliceren.

Doelen van docenten De zes doelstellingen staan niet zo los van elkaar als de opsomming hierboven suggereert: in de praktijk overlappen ze elkaar en lopen ze in elkaar over. Aangezien de meeste leerkrachten zich in de meeste doelstellingen wel kunnen vinden, zijn het niet zo zeer verschillende doelstellingen maar eerder verschillende accenten in een bredere, overkoepelende doelstelling.

Toch krijgen deze doelstellingen niet allemaal dezelfde nadruk in de lespraktijk van de middelbare school; leerkrachten vinden duidelijk dat bepaalde doelstellingen belangrijker zijn en meer leestijd vragen dan andere. Ook als ik met docenten praat kunnen ze hun doelstellingen niet altijd goed onder woorden brengen. Docenten vragen naar hun doelstellingen is toch al een hachelijke onderneming, omdat het hen aanzet tot het verzinnen van abstracte doelstellingen of het gebruik van een spreekstijl

die ze normaal niet zouden hanteren voor een beschrijving van wat ze in de klas doen of zouden moeten doen.

Een andere strategie die ik wel eens volg, is kijken naar wat docenten doen en uit wat ik zie afleiden welk doel de docenten proberen na te streven. Dat is ook een risicovolle onderneming, omdat geenszins vaststaat dat mijn conclusies een adequate of accurate weergave zijn van hetgeen zich in het hoofd van de docent afspeelt. Over het algemeen ben ik echter geneigd meer vertrouwen te hebben in wat ik docenten zie doen dan wat zijzelf - of allerlei onderwijskundige boeken - zeggen dat ze doen of zouden moeten doen.

Lespraktijk De algemene indruk die ik uit de lespraktijk krijg is echter dat de eerste drie doelstellingen van de lijst veel vaker voorkomen dan de laatste twee. Maar heel zelden heb ik docenten horen zeggen dat leerlingen na hun schoolcarrière voor hun plezier met kunst bezig moeten blijven. Heel af en toe maken docenten in hun les gebruik van erkende kunstwerken, in de vorm van reproducties of 'echte kunst', geleend van kunstenaars of de kunstuitleen. Natuurlijk zijn er in het lokaal wel kunstboeken die de leerlingen zo nu en dan kunnen raadplegen, maar die worden voornamelijk gebruikt 'voor het opdoen van ideeën'. Volgens mij, maar ook volgens gezaghebbende instanties op dit gebied, zijn kunstbeschouwingslessen echter een uitzondering.⁶

Wanneer ik voor het eerst op een bepaalde school een les beeldende vorming ga bijwonen, weet ik inmiddels al precies wat me te wachten staat. Ik weet zó zeker hoe het eraan toe zal gaan, dat ik volkomen van mijn stuk ben als dat niet zo blijkt te zijn. Normaal gesproken zie ik leerlingen die verspreid door het lokaal actief bezig zijn met het bedenken of maken van een werkstuk. Er is maar heel weinig verbale interactie tussen de leerkracht en de klas, al hoor je

meestal wel het geroezemoes van de leerlingen onderling. Soms houdt de docent een kort inleidend praatje, waarin hij vertelt wat van de leerlingen wordt verwacht. Het kan zijn dat hij voordoet wat er moet gebeuren. Het kan ook zijn dat hij gewoon zorgt dat de leerlingen aan de slag kunnen en het materiaal uitdeelt. De leerlingen zijn het grootste deel van de les aan het werk. Soms doen ze allemaal hetzelfde, bijvoorbeeld een schilderij maken naar aanleiding van een thema. Soms mogen ze zelf kiezen en in een speciaal daarvoor ingericht deel van het lokaal gaan tekenen, schilderen, batikken, pottenbakken, fotograferen, en dergelijke. Tijdens het werk loopt de docent rond in de klas. Hij stimuleert, geeft hulp en adviezen, en draagt waar nodig extra materiaal aan. Zo krijgt iedere leerling in de les verschillende malen een paar minuten aandacht. Als ik al een les in 'kunstbeschouwing' tegenkom, is dat meestal een soort kunstgeschiedenisles zoals die in het eindexamenprogramma is voorgeschreven en zelfs dan krijg ik nog dikwijls van de docenten te horen dat ze dit soort lessen voor een deel geven als ondersteuning van het creatieve werk, om de leerlingen inzicht te geven in zaken als compositie, kleur, techniek, enzovoort.

En kunstbeschouwing? In mijn onderzoek ben ik een leraar tegengekomen die zijn lessen ongeveer zo inrichtte als ik hierboven geschetst heb. Ik zal hem verder in mijn verhaal Keith noemen. Keith is geen typische leraar beeldende vorming - die bestaan niet en in ieder geval vond ik Keith beter dan zijn meeste collega's. Hij kreeg zijn, voornamelijk uit de arbeidersklasse afkomstige, leerlingen zover dat ze interessant en spannend werk afleverden en bovendien bewonderde ik de fijngevoeligheid waarmee hij hen over hun puberale faalangst heen hielp. Keith is wel een typische leraar beeldende vorming in zijn lesopzet, in de nadruk die hij

legt op het praktische werk en in zijn weerstand tegen het geven van lessen in kunstbeschouwing. Keith zal nooit ontkennen dat alle leerlingen moeten kunnen ontdekken dat een bezoekje aan een tentoonstelling leuk is - dat is ook precies de reden waarom hij zo af en toe een uitstapje naar een galerie of museum organiseerde. Waarom is er bij Keith dan, zoals bij zoveel van zijn collega's, geen ruimte voor de zesde doelstelling van mijn lijstje?

Er is een aantal mogelijke verklaringen, waarvan de betekenis moeilijk in te schatten is. Er was betrekkelijk weinig aandacht voor 'kunstbeschouwing' in de lessen die Keith op school en daarna op de academie en de lerarenopleiding kreeg. Zoals zoveel kunstenaars ziet hij zichzelf meer als maker dan als afnemer van kunst. Misschien wordt kunstbeschouwing, terecht of ten onrechte, niet geschikt gevonden voor jongere leerlingen en bij oudere leerlingen met kunst als keuzevak heeft het praktische werk zoals dat in het examenprogramma is voorgeschreven uiteraard de hoogste prioriteit. De vooropleiding van de docent en diens leservaringen zorgen er op die manier samen voor dat de kunstbeschouwing in de marge wordt gedrongen en bieden de leerkrachten weinig mogelijkheden te leren hoe ze een les in kunstbeschouwing moeten geven (tenzij ze deze mogelijkheden zelf actief creëren). Ik hoorde van Keith - en ik denk dat hij in zijn ervaringen niet alleen staat - dat hij in het verleden wel eens dia's van beroemde schilderijen in de les had laten zien, maar dat de leerlingen er al gauw genoeg van hadden, onrustig werden en begonnen te praten. Volgens Keith waren de lessen voor de leerlingen leuker - en trouwens voor hemzelf ook makkelijker en bevredigender - als ze zelf aan de slag konden met allerlei activiteiten. Ik vermoed dat de complexiteit van de redenen die leerkrachten opgeven voor het ontbreken van kunstbeschouwing in hun lessen eigenlijk meer een rationalise-

ring van een didactisch probleem is dan een echte verklaring; maar bij gebrek aan bewijs is dit helaas niet meer dan een vermoeden. En dus besteedde Keith, zoals veel van zijn collega docenten, slechts sporadisch aandacht aan het onderdeel kunstbeschouwing of alleen maar als hij niet anders kon, bijvoorbeeld als voorbereiding op het examen.

In het tussenuur Op een gegeven moment ontdekte ik, geheel bij toeval, dat Keith twee lesuren kunstbeschouwing in de vijfde klas gaf. De verdeling van de keuzevakken lag op zijn school nogal moeilijk, deels omdat de school geteisterd werd door een sterk teruglopend leerlingenaantal. Twee van de groepen vijfdeklassers hadden daarom in hun rooster een tussenuur en moesten dat in het lokaal van Keith doorbrengen. Keith had kunnen doen wat docenten in zo'n geval meestal doen: de leerlingen een uurtje 'vrij' geven, voor het maken van huiswerk van andere vakken. In plaats daarvan besloot hij het uur te gebruiken voor een les beeldende vorming, niet in het minst omdat veel van deze leerlingen expliciet geen kunstvak in hun examenpakket hadden gekozen. Omdat het maar één lesuur per klas betrof, was er te weinig tijd om de leerlingen zelf actief bezig te laten zijn. Dus besloot Keith er een kunstbeschouwingsles van te maken en zo werd de les ook in het officiële lesrooster aangeduid.

Ik vroeg of ik de lessen mocht bijwonen en aantekeningen mocht maken. Dat mocht van Keith, maar ik bespeurde een enorme tegenzin, iets wat ik helemaal niet van hem gewend was. Als ik het bij de 'gewone' lessen, zelfs met 'moeilijke' klassen vroeg, was het nooit een probleem. Uit verdere gesprekken begreep ik hoe dat kwam: Keith had zo zijn bedenkingen omdat hij het gevoel had dat het niet goed zou gaan. Dat merkte ik voortdurend aan de verontschuldige toon waarop hij de lessen ter sprake bracht en aan het voor hem zeer ongewone

verzoek of ik commentaar op de lessen wilde geven. Ik begreep heel goed dat hij onzeker werd van mijn aanwezigheid in lessen die hij niet helemaal 'in de vingers' had. Maar de onzekerheid bleef, zelfs toen ik zei dat hij zich niet zo ongemakkelijk hoefde te voelen, omdat de leerlingen zich heel coöperatief opstelden en een paar de lessen zelfs duidelijk leuk vonden.

Docent-leerlinginteractie De sleutel tot Keiths onbehagen over deze lessen is denk ik te vinden in een belangrijk verschil tussen de gewone lessen beeldende vorming en de lessen in kunstbeschouwing. Het verschil is niet zozeer inhoudelijk maar gelegen in de structuur van de docent-leerlinginteractie. In de gewone, activiteitenlessen richtte Keith zich weinig tot de klas als geheel. De meeste docent-leerlinginteractie vond plaats onder het werken, als Keith door de klas rondliep en iedere leerling persoonlijk aandacht gaf. Bij zes van die gewone lessen die ik analyseerde namen dit soort persoonlijke gesprekjes maar liefst 63 procent van de lestijd in beslag. Gedurende slechts 12 procent van de tijd richtte Keith zich tot de klas als geheel en daarnaast was er nog 4 procent voor het handhaven van de orde - wanneer het rustiger moest zijn in de klas, of een individuele leerling tot de orde moest worden geroepen. Bij de zes kunstbeschouwingslessen die ik onder de loep nam, richtte Keith zich echter bijna tweederde van de lestijd tot de klas als geheel.

Bovendien moest hij daarbij soms een gigantische ruimte overbruggen. De tafels in het lokaal stonden in carré-opstelling. Een heel handige opstelling voor de gewone lessen: voorwerpen die moeten worden nagetekend kunnen middenin worden neergezet en de docent kan op zijn ronde door de klas iedere leerling makkelijk bereiken. In de kunstbeschouwingslessen is een dergelijke opstelling nauwelijks bevorderlijk voor een goede discussie: zoals te verwachten viel, konden

de leerlingen onderling moeilijk met elkaar communiceren. Alle communicatie verliep eigenlijk via Keith, die in het midden van een van de carré-zijden stond. Door deze opstelling werd Keith in een centrale didactische rol gedrongen. Dat is in een gewoon klaslokaal niets bijzonders, maar Keith voelde zich in deze rol duidelijk niet op zijn gemak.

Te moeilijke vragen De manier waarop Keith de discussie probeerde te leiden was heel typerend. Hij hield eerst een korte inleiding, waarbij hij de leerlingen wat reproducties of dia's liet zien, of korte stukjes voorlas uit zorgvuldig geselecteerd materiaal, om de gedachtenwisseling op gang te brengen. Met een scherpe, vooruitziende blik maakte hij telkens weer aan de klas duidelijk dat in dit soort lessen verschil van mening heel gewoon is en dat vragen op verschillende manieren kunnen worden beantwoord. Het grootste deel van de les werd besteed aan het stellen van vragen gericht op het geven van een mening. Een derde van de 'frontale' lestijd ging op aan deze vragen waarvan hij er gemiddeld 75 per 35 lesminuten stelde. Gemiddeld bestond bijna de helft van die vragen uit open vragen, dat wil zeggen vragen waarop als antwoord een oordeel of mening en geen 'voorgevormd' antwoord verwacht wordt.

Een dergelijk veelvuldig gebruik van open vragen wordt meestal gezien als een bewijs van goed leraarschap. Toch had Keith aan het einde van de lessen het gevoel dat *hij* het meeste werk had gedaan, misschien geen onterechte conclusie gezien het feit dat de leerlingen gemiddeld niet meer dan 16 procent van de lestijd actief waren geweest. Veel van de antwoorden waren heel kort en vaak kwam er helemaal geen antwoord op de open vragen. Waarom hadden de leerlingen zo weinig te vertellen? Dat kan voor een deel komen omdat de leerlingen de vragen van Keith, ondanks het

open karakter, toch als moeilijk of onbekend ervaren. In tegenstelling tot de lessen Engels of godsdienst, die ik ook bijwoonde (nadat ik van de leerlingen had gehoord dat ze bij die twee vakken vaker discussieerden dan bij andere lessen), konden de leerlingen in de lessen van Keith niet omgaan met tekstanalyse (Engelse literatuurlessen) of met alledaagse morele problemen (godsdienstlessen). Hieronder ziet u een paar van het soort vragen die Keith stelde:

Wat vind je hiervan (van deze afbeelding)?

Is dit kunst, denk je?

Vind je dat?

Waarom is een afbeelding kunst?

Waarom zou iemand de moeite nemen zoiets te schilderen?

Wat bedoel je met 'godsdienstig'?

Is een kunstenaar anders dan gewone mensen?

Hoe zou je beginnen als je zelf zo'n ingewikkeld schilderij zou moeten maken?

Ervaringskader De leerlingen vonden deze vragen niet alleen moeilijk; ze lieten ook blijken dat ze bang waren om tegenover de klas 'af te gaan' als ze een persoonlijke reactie op een schilderij gaven. Een paar leerlingen leerden hoe ze met een 'gevat' antwoord, dat eigenlijk helemaal geen antwoord was, het probleem van het vragen beantwoorden konden omzeilen. Een kleine minderheid, die onevenredig veel leerling-spreektijd in beslag nam, leek voldoende zelfverzekerd om het risico wel aan te durven.

Over het algemeen konden de meeste leerlingen echter geen beroep doen op een relevant ervaringskader. Ze hadden geen ervaring met het serieus kijken naar kunstvoorwerpen; ze waren niet gewend een oordeel over die kunstwerken te formuleren en werden er bovendien zenuwachtig van. Maar ze beschikten met name niet over een vocabulaire voor het geven van een reactie van een hogere orde dan 'Ik vind het leuk/niet leuk'.

Als de leerlingen eerder les in kunstbeschuwing hadden gehad, dan hadden deze problemen bijtijds kunnen worden verholpen. Nu raakte Keith steeds meer ontmoedigd en naarmate de examens dichterbij kwamen, gaf hij toe aan de verzoeken van de leerlingen de lessen te mogen gebruiken als 'vrije' uren ter voorbereiding op het examen.

Misschien zijn sommigen van u van mening dat Keith de lessen gewoon slecht had ingericht en dat hij de leerlingen niet die uitgebreide voorbereiding had gegeven die voor een geslaagde discussie over kunst nodig is. Dat klopt op zich wel, maar je kunt niet veel met zo'n opmerking doen. Ik vind het echter niet helemaal eerlijk om Keith van een slechte lestechniek te beschuldigen.

We kunnen wel iets anders tegen hem inbrengen en dat heeft te maken met wat de aanhanger van Bourdieu eerder al zei: dat de kunstbeschouwingsles voornamelijk voor arbeiderskinderen bestemd was en dus wel moest mislukken, omdat het alleen maar lukt als leerlingen over het benodigde culturele kapitaal beschikken, wat bij deze leerlingen duidelijk niet het geval was. Op grond hiervan zijn twee conclusies mogelijk.

Twee conclusies

Conclusie 1: Je zou je kunnen voorstellen dat Keith dezelfde lessen gaat geven aan academisch begaafde kinderen uit de midden- en hoogste klasse, bijvoorbeeld op een beroemde Engelse privé-school. Zou Keith zich daar niet nuttiger voelen? Natuurlijk blijft de rol die hij speelt in de kunstbeschouwingslessen onwennig, maar de grotere respons van de leerlingen zou die onwennigheid snel doen verdwijnen. Deze leerlingen hebben van huis uit relevante bagage meegekregen en beschikken bovendien over de verbale vaardigheden die ze in andere verwante leervakken, zoals Engelse literatuur, hebben opgedaan. Ze zouden met groot gemak over de afbeeldingen kunnen praten en spitse en gevatte opmerkingen

kunnen maken: een bewijs van hun grote achtergrondkennis, zo achteloos door de jaren heen vergaard. Misschien zouden ze zelfs gebruik maken van het jargon van de kunstcriticus. Als dat zo was, zou dat kloppen met de stelling van Bourdieu, die beweert dat het in het culturele kapitaal niet - per se - gaat om de esthetische ervaring op zich maar meer om vlot en met kennis van zaken over kunst kunnen praten. Dit praten over kunst zou zelfs een substituuat voor de esthetische ervaring kunnen worden en Keith op het verkeerde been kunnen zetten: hij zou ten onrechte kunnen denken dat hij de leerlingen in zijn kunstbeschouwingles met succes in de wereld van de esthetische ervaring had ingewijd.

Conclusie 2: Het probleem bij Keith is niet dat hij geen discussie met zijn arbeidersleerlingen kan voeren omdat ze niet over het benodigde culturele kapitaal beschikken. Zijn probleem gaat veel dieper. In zijn worsteling met de voornamelijk verbale les kan hij het culturele kapitaal van zijn leerlingen nooit in die mate en zo snel aanvullen dat de les voor leerkracht en leerling de moeite waard wordt. Hij zit gevangen in een val waaruit niet valt te ontsnappen: in deze context is een kunstbeschouwingles gewoon zinloos.

Gemeenplaatsen Voor de eerste conclusie valt zeker wat te zeggen, al blijft het meer een speculatie dan een beproefde hypothese. De tweede conclusie is redelijk als we ervan uitgaan dat het in een kunstbeschouwingles voornamelijk gaat om 'met gemak praten over kunst'. En daar zit hem de kneep. Natuurlijk zal Keith zich niet zo makkelijk op het verkeerde been laten zetten als in de eerste conclusie wordt gesuggereerd. Hij heeft het heus wel door als zijn leerlingen niet echt vanuit de esthetische ervaring praten. En toch wil hij dat zijn leerlingen iets over de kunst die zij zien te vertellen hebben.

Daarnaast concludeer ik op grond van de lessen van Keith dat hij het zelf ook helemaal niet makkelijk vindt om zijn esthetische ervaring te verwoorden. Dat gevoel hebben mensen sterker bij de beeldende kunst dan bijvoorbeeld bij een toneelstuk of een roman, waar kant-en-klare hulpmiddelen voorhanden zijn, zoals een plot of de ontwikkeling van een karakter waarop je je respons kunt baseren. Ik denk echter dat niet alleen de beeldende kunst last van dit euvel heeft: er is nog minstens één andere kunstvorm die met een soortgelijk probleem worstelt.

In een verfrissend openhartig artikel over het bespreken van gedichten op school, stelt Chris Woodhead dat een goede leraar Engels vrij gemakkelijk een positieve sfeer voor een klassikale bespreking van een gedicht kan creëren, een sfeer waarin de eerste interesse van de leerlingen voor het gedicht gewekt wordt.⁷ Het gedicht wordt vervolgens met aandacht gelezen en de leerlingen gaan er helemaal in op. Maar wat gebeurt er daarna? Om die vraag te beantwoorden moet je nagaan wat je zelf doet als je thuis, op je gemak, een gedicht hebt gelezen.

Als je thuis een gedicht leest of luistert naar een gedicht op de radio, en je bent onder de indruk van wat de dichter zegt, dan blijf je na afloop waarschijnlijk nog even na zitten denken over de woorden en beelden die nog op je netvlies branden en over wat het gedicht met je heeft gedaan. Wat gebeurt er op school, in de Engelse les? Geven docenten ruimte voor deze periode van stille, persoonlijke overpeinzing? Integendeel: we bestoken de leerlingen vaak onmiddellijk met vragen over de betekenis van moeilijke tekstgedeelten. Of we komen met een gemeenplaats of suggestieve opmerkingen over hoe 'intens' of 'levendig' of 'direct' het gedicht is. Dat deed ik zelf tenminste tot voor kort en ik ben op al die verschillende scholen die ik de afgelopen vier jaar heb

bezoekt een niet veel intelligentere werkwijze tegengekomen.

De leerkracht Engels heeft nog een zee van tijd ter beschikking en dus stelt hij of zij vragen naar soortgelijke ervaringen bij de leerlingen. Vervolgens wordt de tekst er weer bijgenomen en stelt de leraar vragen over moeilijke woorden, en dergelijke. De vragen zijn kort, kernachtig en (heel belangrijk) *gesloten* van aard. Er wordt gevraagd naar een 'juist' antwoord en niet naar het geven van een oordeel. Woodhead stelt dat dit fnuikend is voor het plezier dat aan het gedicht te beleven valt, en ervoor zorgt dat leerlingen een hekel krijgen aan poëzie.

Naar een oordeel toepraten Deze analyse werpt een ander licht op de kunstbeschouwingslessen van Keith. Ook hier was er verrassend weinig ruimte voor het *kijken*. In zijn lessen was nog geen vijfde van de tijd ingeruimd voor het kijken, en zelfs bij een lange serie dia's nam deze activiteit nog geen derde van de tijd in beslag. Net als de leerkracht Engels uit ons voorbeeld, voelde Keith zich genooddaakt de leerlingen te laten praten over hun respons en tegen het einde van de les voerde hij de snelheid waarmee hij zijn gesloten vragen afvuurde nog verder op. Bovendien leken veel vragen niet te maken te hebben met het doel van de les. Keith zat duidelijk zijn tijd uit, wachtend op de verlossende bel aan het eind van de les.

Wat zit hier achter? Zoals de meeste docenten is Keith waarschijnlijk bang voor stiltes in de les: praten is een manier om de leerlingen erbij te houden en zelf de controle niet te verliezen. Maar er steekt meer achter deze praatverslaving. Misschien denken docenten beeldende vorming (net als docenten die zich bezighouden met poëzie) dat je leerlingen naar een oordeel kunt toepraten, net zoals ze naar het leren van een natuurkundig principe of een vreemde taal toegepraat kunnen worden. Hiervandaan is het

maar een kleine stap naar de tweede misvatting: vlot over kunst (of poëzie) kunnen praten geeft een goede indicatie van de mate van succes waarmee leerlingen naar een oordeel zijn toegepraat.

Iedere docent kunstzinnige vorming beseft dat veel leerlingen bij binnenkomst in de school op kunstgebied *outsiders* zijn en hoopt dat zij door zijn lessen *insiders* zullen worden. Dat lijkt niet zo gek, omdat dezelfde overgang van *outsider* naar *insider* plaatsvindt bij het leren van een exact vak of een vreemde taal. Bij deze vakken lijkt de nadruk op het praten echter op zijn plaats: als een leerling een principe uit de exacte vakken kan verwoorden of vloeiend Frans kan spreken, dan rechtvaardigt dit de voorafgaande verbale leerkracht-leerlinginteractie, waarmee het leerdoel werd bereikt.

Gevoelens Maar is dit model even toepasbaar op de kunstbeschouwing? Is dit de manier om leerlingen tot kunst-*insiders* te maken? Ik twijfel hieraan. Herbert Read heeft het kort en bondig gezegd: 'We moeten nooit vergeten dat de aantrekkingskracht van de kunst niet gelegen is in de bewuste waarneming maar in het intuïtieve aanvoelen. Een kunstwerk is niet aanwezig in gedachten maar in gevoelens; het is een symbool en niet zozeer een directe expressie van de waarheid. Daarom kan een bewuste analyse van een kunstwerk, zoals ik hier bij wijze van voorbeeld heb beschreven, *op zichzelf niet leiden tot het plezier dat aan zo'n werk te beleven valt*. Dit plezier komt voort uit wat het kunstwerk uitstraalt. Een kunstwerk verrast altijd; het heeft zijn werk al gedaan voordat we het in de gaten hebben.'⁸

Keith ging hieraan voorbij, omdat hij, net als veel van zijn collega's, erg hechtte aan de educatieve waarde van de verbale interactie. Hij deed alsof zijn leerlingen naar een oordeel toegepraat konden worden en was teleurgesteld toen ze niet vlot over kunst

bleken te kunnen praten. Hij heeft misschien getwijfeld over zijn manier van lesgeven; hij heeft in ieder geval getwijfeld of hij door moest gaan met zijn kunstbeschouwingslessen; maar hij heeft nooit stilgestaan bij zijn ideeën over de verbale interactie, misschien omdat hij geen andere oplossing zag.

Bovendien, als de leerlingen in ons speculatieve scenario van 'dezelfde les op een ander soort school' wel met gemak over kunst hadden gepraat, had hij dat misschien gezien als bewijs van het idee dat leerlingen soms naar een esthetische ervaring toegepraat kunnen worden en niet zozeer (in de traditie van Bourdieu) als exponent van het bij de leerlingen reeds aanwezige culturele kapitaal.

Ik vind dat we de mening van Herbert Read serieus moeten nemen en ik stel (en daarmee loop ik vooruit op een volgende stelling) dat we niet naar esthetische ervaring toegepraat kunnen worden en dat de overgang van *outsider* naar *insider* niet langs de verbale weg kan verlopen. Vóór de overgang is praten over kunst een kwestie van cultureel kapitaal; na de overgang is het veel meer dan dat.

Accumulatieve leertheorie Ter ondersteuning van deze stelling moeten we wat langer stilstaan bij dit wijdverbreide geloof in de educatieve waarde van de verbale interactie. Dit geloof is volgens mij gebaseerd op een heel natuurlijk ogende leertheorie die door de meeste docenten (en misschien wel door vrijwel iedereen) wordt aangehangen. Ik wil deze theorie de *accumulatieve leertheorie* noemen.

Volgens deze theorie verloopt het leerproces, of het nu gaat om het verwerven van een vaardigheid of het inzicht in een principe, cumulatief/additief: het ene leerstofelement wordt op het andere gestapeld. De theorie is het duidelijkst te herkennen in het wiskunde-leerproces of bij het leren van een vreemde taal: het is een langzame, systema-

tische beweging van simpel naar complex. Deze theorie laat zich heel goed verenigen met de gedragspsychologie, de Stimulus-Response-methode of de *reinforcement* strategie, of met de ideeën van Piaget, over de stapsgewijze ontwikkeling. De verbale interactie is bij uitstek geschikt om het accumulatieve leren te bevorderen. De leerlingen moeten verwoorden hoe ver ze in een bepaald stadium precies zijn. Met hun feedback bevestigen de docenten vervolgens het gepaste leerlinggedrag of ze helpen de leerling op weg naar het volgende stadium. Begrijp me goed, ik probeer deze accumulatieve leertheorie hier niet te ontcrachten. Als de theorie geen gezonde basis had, zouden de aanhangers van de accumulatieve theorie in de psychologie niet zo lang onderling hebben gediscussieerd over de precieze werking van het principe. Ik beweer niet dat deze leertheorie niet klopt, maar dat het slechts een onderdeel is van het leren. En bovendien dat het deel dat door de accumulatieve theorie wordt genegeerd van groot belang is voor het esthetische leren, waar het gaat om beschouwing en niet zozeer om het aanleren van vaardigheden.

Hoewel de conventionele psychologische theorieën zich niet gemakkelijk laten toepassen op het esthetische domein, gaan we er nog steeds vaak van uit dat een meer specifieke esthetische leertheorie, als die eenmaal is ontwikkeld, in wezen dezelfde vorm zal hebben als andere accumulatieve theorieën. Dat denkt althans de filosoof Richard Peters⁹ en ook de belangrijkste theorie van de afgelopen jaren over het esthetische leren, namelijk die van Robert Witkin¹⁰, is geïnspireerd op het werk van Piaget. Ik wil de theorie van Witkin niet ter discussie stellen - daarvoor heb ik me er te weinig in verdiept - en ook wil ik geen moment ontkennen dat de accumulatieve theorie voor veel aspecten van het esthetische leren van belang is.

Esthetische bagage Wat ik wèl wil weten is: welke aspecten worden in de theorie buiten beschouwing gelaten en hoe zouden die een rol kunnen spelen in de kunstbeschouwing? Ik denk namelijk dat docenten vaak - net als Keith - moeite hebben met de kunstbeschouwinglessen, juist omdat ze zich ten onrechte alleen maar baseren op accumulatieve theorieën en op verbale interactie, terwijl ze van een andere theorie gebruik zouden moeten en kunnen maken. Hoe leggen we de vinger op dit 'verwaarloosde' aspect van het leren, dat volgens mij zo belangrijk is in het esthetische leerproces? De lespraktijk helpt ons niet veel verder, omdat we al hebben gezien dat dit aspect hier niet aan bod komt. Een goede strategie is: afstand nemen van de lespraktijk en het esthetische leren in een breder kader plaatsen. Of om de theoretische vraag een praktischer tintje te geven: hoe is iemand aan zijn esthetische bagage gekomen zonder lessen in kunstbeschouwing? Het is onmiddellijk duidelijk dat veel mensen met dezelfde vraag worstelen. Ze zijn zeer geïnteresseerd in allerlei soorten kunst, zonder ooit veel kunstbeschouwelijke instructie te hebben gehad en zonder dat ze van huis uit het nodige culturele kapitaal hebben meegekregen.

Bij een confrontatie met een dergelijk fenomeen is het duidelijk hoe een sociaal-wetenschapper als ikzelf, met een belangstelling voor symbolisch interactionisme en fenomenologie, zal reageren: om te beginnen moet men de mensen om wie het gaat gewoon vragen hoe ze zelf denken dat zij aan die verregaande belangstelling voor de kunst zijn gekomen. En dat is ook precies wat ik als aanvulling op mijn lesobservaties heb gedaan. Dit artikel leent zich niet voor een uitputtende beschrijving van de interviews die ik heb gehouden en bovendien zijn de interviews nog niet afgerond.

Wel kan ik iets zeggen over de theorie die uit deze complexe gegevens te voorschijn

komt en daarmee een voorzichtige schets geven van een alternatieve theorie op het gebied van esthetisch leren. Met 'alternatief' bedoel ik hier niet 'in plaats van' de accumulatieve theorie, maar 'als aanvulling op': beide zijn nodig voor een adequate integrale esthetisch-lerentheorie. Ik wil deze aanvullende theorie de *traumatische theorie van het esthetische leren* noemen.

Traumatische ervaring Een van de meest opvallende kenmerken in de verhalen van mijn informanten over het ontstaan van hun interesse in de kunst is de veelvuldige verwijzing naar een bepaalde gebeurtenis of ervaring, die vaak met grote precisie wordt gedateerd.¹¹ Hun ervaring was, in meer of mindere mate, traumatisch. Meestal gebruiken we het woord 'traumatisch' in negatieve zin: we gebruiken het in de oorspronkelijke Griekse betekenis van 'wond', een betekenis die de medische wetenschap nog steeds hanteert; of we gebruiken het in een psycho-analytische context, voor een ervaring die de mentale balans ontwricht. Ik wil deze negatieve betekenis in mijn definitie deels overnemen, omdat mijn informanten hun ervaring(en) in wezen als ontwrichtend beschouwen. Juist omdat de ervaring zo ontwrichtend was, is hij onthouden. (Dit in tegenstelling tot de psycho-analytische context waarin het trauma wordt verdrongen en vergeten omdat het ontwrichtend is.) Sommige informanten omschrijven de gebeurtenis als 'enerverend'. De gebeurtenis heeft inderdaad een wond veroorzaakt, een wond die een gat heeft geslagen in al hun ideeën over de kunstvorm waar ze tot dan toe een hekel aan hadden of niets in zagen. Ik wil hier trauma in de positieve en negatieve zin gebruiken, net zoals 'enerverend' kan worden gebruikt voor een negatieve ervaring of voor een onverwachte, maar plezierige gebeurtenis. Deze traumatische interpretatie van het leerproces is niet helemaal nieuw: al eerder

besteedde William James er aandacht aan in zijn psychologische meesterwerk: *The Varieties of Religious Experience*.¹² James was geïnteresseerd in de dynamiek achter de religieuze bekering, al baseerde hij zich bij zijn verklaring van die dynamiek niet op de accumulatieve leertheorie uit die dagen. In zijn verklaring bestudeerde hij de aard van de religieuze bekering. Vervolgens probeerde hij te ontrafelen wat de *voorwaarden* zijn waaronder iemand - gegeven bepaalde omstandigheden - tot bekering komt. Ik wil dezelfde benadering volgen bij het esthetische leren. De verhalen van mijn informanten over hun esthetische trauma's doen mij soms zo denken aan een religieuze bekering dat ik een vergelijking tussen de twee gerechtvaardigd acht. In beide gevallen is sprake van een plotselinge, dramatische 'inwijding' die men nooit meer vergeet: de eerste stap in een veranderd kijk- en denkproces, dat vóórstrekkende gevolgen heeft. Natuurlijk verlopen niet alle ingrijpende bekerings op deze manier, maar we concentreren ons hier op deze soort. Er is nog een parallel tussen een bezoek aan een museum, theater of concertgebouw en het bijwonen van een godsdienstige bijeenkomst: in beide gevallen kunnen dezelfde 'objectieve' gebeurtenissen bij sommige aanwezigen een gevoel van complete overgave oproepen en bij anderen leiden tot hevige afkeer. Net als een bezoekje aan een Billy-Grahambijeenkomst kan leiden tot een hekel aan alles wat godsdienstig is, zo kan het bijwonen van een Wagner-opera leiden tot een levenslange afkeer van Wagner (en misschien wel van alle opera). Met andere woorden, het trauma kan aversief of conversief zijn. Ik ga hier niet in detail in op het aversieve trauma. Over het conversieve trauma wil ik het volgende zeggen: kenmerkend voor dit soort trauma is het relatief abrupte, dramatische, intense proces waarmee de inwijding, de bekering verloopt. Het begrip 'inwijding' of 'initiatie' wordt op dit moment in het onderwijs veel

gebruikt, vooral dankzij het, terecht alom geprezen, artikel van Peters *Education as Initiation*.¹³ Ik vind dat Peters en anderen echter te weinig oog hebben gehad voor het soort traumatische 'inwijding' waarover ik het hier heb, en het begrip te veel in de accumulatieve leertheorie hebben ingebed.

Vier elementen De conversieve traumatische ervaring (of het stelsel van ervaringen) bestaat mijns inziens uit vier elementen. Het eerste element is de sterke *aandachtsconcentratie*. Waar het de kunst betreft, gaat men volledig op in het kunstvoorwerp of ontstaat er een plotselinge fascinatie. Men wordt door het kunstwerk opgeslokt en raakt er volledig van in de ban. Bij een sterk trauma raakt men zelfs het gevoel voor tijd en plaats en het besef van de omgeving kwijt: men is door het kunstwerk 'naar binnen gezogen'.

Het tweede element is een *gevoel van openbaring*.¹⁴ Er opent zich een geheel nieuwe werkelijkheid, die als belangrijk wordt ervaren. Of men betreedt een geheel nieuw terrein van het bestaan, dat op de een of andere manier heel 'echt' aandoet. Niet alleen ontstaat er een gevoel van euforie zoals we dat in het dagelijks leven nooit ervaren, maar er is ook het gevoel van ontdekking. Het is alsof een latent maar essentieel onderdeel van het eigen Ik plotseling, maar geheel volgens verwachting, wordt aangeboord en tot leven wordt gebracht. De ervaring heeft zeker ook cognitieve of intellectuele kenmerken, maar de emotionele aspecten hebben de overhand.

Het derde element is het *verbale onvermogen*: men kan niet verwoorden wat er gebeurd is, niet naar zichzelf, noch naar anderen. Sommigen willen er niet eens met anderen over praten, maar wie het wel wil, is daartoe vaak niet in staat. De gevoelsmatige (affectieve) aspecten kunnen zo overweldigend zijn, dat het woord als het ware verdrinkt in het gevoel. Mensen beschrijven

dikwijls dat ze 'met stomheid geslagen waren'. (Dit is dus kennelijk iets heel anders dan het 'plotselinge' inzicht uit het intellectuele kader: meestal wordt inzicht in een principe uit de exacte vakken afgemeten aan de mate waarin het kan worden verwoord.) Het vierde element heeft te maken met het *opwekken van de eetlust* (het verlangen naar meer). Men wil de ervaring laten voortduren of herhaald zien en een dergelijk verlangen kan heel sterk zijn. In zwakkere versies van het trauma blijft de fascinatie voor het object aanhouden, een gevoel dat mensen als een soort 'verslaving' omschrijven. Ik heb met opzet alleen de sterke vorm van het conversieve trauma gekarakteriseerd. Ik wil hier nogmaals benadrukken dat het trauma lang niet altijd zo dramatisch verloopt en dat er soms meer ervaringen nodig zijn voordat het trauma in volle sterkte wordt gevoeld. Ik heb een vereenvoudigd 'ideaal' soort conversief trauma beschreven. Een dergelijk trauma komt lang niet altijd in zo'n pure vorm in de empirische wereld voor.

Motivatie Vanuit onderwijskundig perspectief is het laatste element, het 'verlangen naar meer', het meest belangrijk: de gemotiveerdheid waarmee wordt gestreefd naar voortzetting of herhaling van de ervaring is een essentieel kenmerk van de ervaring zelf en staat daarmee in schril contrast met de meeste accumulatieve leerervaringen. Iedere docent weet wat de Achillespees van de accumulatieve leertheorie is: het nagenoeg ontbreken van verwijzingen naar de motivatie. Je hoeft niet lang in het onderwijs mee te draaien om te ontdekken dat leerlingmotivatie het voornaamste probleem in de lessen is. Zelfs als leerlingen erin slagen zich een vaardigheid eigen te maken, een principe te begrijpen of een hoeveelheid kennis in zich op te nemen, dan beschikken ze daarmee niet automatisch over de nodige motivatie. Vaak moet de docent de leerlingen

wat extra motivatie of prikkels geven. Bij het conversieve trauma is er altijd - en in ieder geval vlak na de ervaring - sprake van een sterke innerlijke motivatie.

Het conversieve trauma is altijd een eerste stap in het inwijdingsproces, maar wel de stap met de meeste voortstuwingskracht. Men is van *outsider* heel plotseling *insider* geworden, maar altijd is er het plezierige besef dat dit nog niet alles is, dat er nog meer 'in het vat zit'. In het stadium na het conversieve trauma kunnen we vier verschillende stappen onderscheiden. Deze moeten echter niet worden gezien als afzonderlijke stappen, of als stappen met een vaste volgorde.

Stap 1: *het conversieve trauma* leidt tot betrokkenheid. Deze stap heeft te maken met het laatste element van het trauma: het willen laten voortduren van de (inwijdings)-ervaring. De betrokkenheid is soms heel zwak en niet meer dan nieuwsgierigheid of geboeidheid, maar wordt normaal gesproken in de volgende drie stappen sterker.

Stap 2: *de betrokkenheid leidt tot exploratie*. In eerste instantie kan men natuurlijk gewoon op zoek gaan naar een herhaling van de oorspronkelijke traumatiserende ervaring - op een tentoonstelling keren mensen bijvoorbeeld vaak terug naar schilderijen die hen iets doen of ze hebben tijdens een concert een prachtig stuk muziek gehoord en kopen er vervolgens een plaat van - maar meestal begint er al gauw een speurtocht naar ander werk van dezelfde kunstenaar. Dit leidt al snel tot een meer algemene verkenning of exploratie van de *kunstvorm*. Dikwijls gebeurt dat heel aarzelend en 'proefondervindelijk', door de keuze van werk dat lijkt op het oorspronkelijke traumatiserende werk. Zo koopt men bijvoorbeeld een boek van een andere expressionistische kunstenaar of men stapt van de strijkkwartetten van Beethoven over op die

van Schubert. Al die tijd nemen het gevoel van ontdekking en de motivatie alleen maar toe.

Stap 3: de exploratie leidt tot kritische smaak. Men leert een kwalitatief onderscheid maken tussen verschillende aspecten van hetzelfde werk, tussen werken van dezelfde kunstenaar en tussen kunstenaars onderling. De smaak begint te veranderen en wordt subtieler. Vaak beleeft men plezier aan een kunstwerk op een plaats waar men het het minst verwacht. Men vindt bijvoorbeeld de muziek uit de tweede akte van *La Bohème* net iets verfijnder dan de veel meer in het gehoor liggende eerste akte; men vindt *King Lear* interessanter dan *Macbeth* of de aquarellen van Turner mooier dan die van De Wint, enzovoort. Eén kenmerk van deze stap is de herwaardering van de kunstwerken uit het originele trauma. Vaak vindt men dit soort werken minder goed dan bij de eerste confrontatie; de smaak heeft zich inmiddels 'ontwikkeld', al blijft men vaak een leven lang een liefde voor het allereerste, traumatiserende werk houden.

Stap 4: kritische smaak leidt tot behoefte aan achtergrondinformatie. Deze stap vindt betrekkelijk laat in het proces plaats: pas nadat stap 2 en 3 (de exploratie en kritische smaak) in gang zijn gezet, is men gemotiveerd op zoek te gaan naar relevante informatie, zoals een biografie van de kunstenaar, kritische beschouwingen van de kunstvorm en informatie over de door de kunstenaar gebruikte technieken. Vooral deze laatste stap is, denk ik, van belang voor het onderwijs. Bovendien is er een sterk verband met de eerdere discussie over het in de klas bespreken van beeldende kunst of poëzie. De speurtocht naar relevante achtergrondinformatie begint doorgaans later dan - zelfs veel later dan - het conversieve trauma zelf. Een trauma is niet iets waar je naar toegepraat wordt. In het pre-

traumatische stadium kunnen kinderen uit de middenklasse, zoals we bij Bourdieu al hebben gezien - met hun culturele kapitaal - een indrukwekkend verhaal houden over kunst. Zo'n verhaal is echter een vervanging van de esthetische ervaring en geen middel om die ervaring te verwoorden. Kinderen uit de arbeidersklasse vinden een gesprek over kunst in dit stadium moeilijk of saai. Pas wanneer het trauma zijn werk heeft gedaan, is er iets om over te praten en is het kind gemotiveerd het culturele kapitaal op een echte, zinnige manier te gebruiken, of beschikt het (in het geval van het arbeiderskind) over de motivatie op zoek te gaan naar een taal voor zijn gevoelens en voor het nieuw verworven culturele kapitaal. Met andere woorden, pas na de traumatische 'inwijding' kunnen esthetische ervaring en cultureel kapitaal écht één geheel gaan vormen. De conventionele kunstbeschouwingsles, waarin heel wat wordt afgepraat, is waarschijnlijk een slecht middel om deze eenheid te bereiken, zolang alle of bijna alle leerlingen in het pre-traumatische stadium blijven steken (de sociale achtergrond maakt daarbij geen verschil).

Deze theorie over het trauma in het esthetische leren (en in de andere leergebieden waarin het trauma zich ook kan voordoen) moet nog verder worden bijgeschaafd en uitgetest. Als het een goede theorie is, zorgt hij voor een nieuwe visie op het kunstzinnig onderwijs. Een van de voornaamste functies van een theorie is immers: de weg banen voor (vernieuwend) onderzoek. Zo denk ik zelf bijvoorbeeld dat zich in de lessen soms gevallen van conversief trauma voordoen. Er moet nu verder onderzocht worden of dat zo is en wanneer en hoe het trauma optreedt. Onderzoek naar het *aversieve* trauma in de lespraktijk - en dit trauma komt waarschijnlijk veel vaker voor - is eveneens van belang. Op dit moment worden op scholen allerlei experimenten met kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing

gedaan.¹⁵ Sommige scholen zijn zelf, in alle rust, bezig met hun eigen schoolspecifieke vernieuwingen.¹⁶

Onderwijskundige implicaties Het lijkt me een goed idee dit artikel te besluiten met een voorzichtige bespreking van de mogelijke onderwijskundige implicaties van de conversieve-traumatheorie. Als de theorie klopt, dan kan een belangrijke vraag luiden: kunnen docenten het conversieve trauma stimuleren of zelfs oproepen? Slechts weinig van mijn informanten verwijzen direct naar ervaringen uit de lessituatie. Zij zouden het vast roerend eens zijn met de stelling van Harry Rée dat de school geen geschikte plaats is voor kunsteducatie.¹⁷ Rée wijst op het sterke effect van buitenschoolse kunst-educatieve activiteiten op de leerling. Omdat ik een soortgelijke mening ben toegedaan, heb ik mij hierin verder verdiept.¹⁸ Het is moeilijk, en soms zelfs onmogelijk, om in een klaslokaal met reproducties of dia's het effect van een tentoonstelling te simuleren. Het is net als met een bioscoopfilm, die bij vertoning op de televisie ook veel moet inleveren. Een kunstbeschouwingsles die voornamelijk tot het klaslokaal beperkt blijft, verliest een essentieel onderdeel van het conversieve trauma: de directe confrontatie met de kunst. Bij de inrichting van hun lessen staan docenten hier vaak niet bij stil.

Hoe belangrijk direct contact is ziet u in het citaat hieronder. Peter Fuller beschrijft er zijn confrontatie met de *Mozes* van Michelangelo in de San Pietro in Vincoli (zijn beschrijving is in feite een steuntje in de rug van Herbert Read): 'Over dit werk is zoveel geschreven en het is werkelijk bedolven onder de interpretaties. En toch, als je daar zo staat, in die koele halfschemerige kerk, dan lijken al die woorden hun betekenis verloren te hebben. Je vergeet ter plekke de details en data die je die morgen zo plichtsgetrouw in je gidsje hebt gelezen. Met dat-

zelfde gidsje achteloos in je hand, kijk je naar het stenen gezicht voor je, met zijn dwingende uitstraling. Het is een beeld waar je diep, heel diep van onder de indruk raakt; een beeld dat op een zeer directe manier emotioneert.'¹⁹

Even verderop zegt Fuller: '...Ik liep het Holburne of Menstrie Museum in Bath binnen en zag daar voor het eerst de schilderijen van Natkin. Zoals gewoonlijk was er van Natkin weer zoveel werk aanwezig dat ook de Festival Gallery als tentoonstellingslokatie dienst moest doen. Ik had nog nooit van Natkin gehoord, laat staan dat ik ooit eerder een schilderij van hem had gezien. Ik was echter diep getroffen door wat ik zag. Met 'diep getroffen' bedoel ik het volgende: ik keek naar deze doeken die als een oceaan van licht om me heen hingen en ik kreeg het gevoel waarover ik het al eerder heb gehad... en het gevoel had een bepaalde intensiteit: ik voelde gewoon dat dit werk echt goed was.'²⁰

Tentoonstellingsbezoek Als het bovenstaande impliceert dat docenten beeldende vorming meer tijd en gelegenheid moeten claimen voor bezoeken aan tentoonstellingen, en dergelijke, dan mag dat wat mij betreft. Aan dergelijke verzoeken zal eerder worden voldaan als we kunnen bewijzen dat zulke uitstapjes nodig zijn voor een goed functionerende kunsteducatie. Docenten nemen hun leerlingen ook nu al mee naar tentoonstellingen, al gebeurt dat niet vaak. En altijd kampen ze met het probleem van de voorbereiding: hoe uitgebreid moet de voorbereiding zijn en in welke vorm moet zij worden gegeven? De meeste leerkrachten willen niet zonder voorbereiding de deur uit, maar teveel van het verkeerde soort voorbereiding is het trauma-paard achter de informatiewagen spannen, met alle mogelijke aversieve gevolgen van dien. En hiermee komen we bij nog een belangrijk onderwerp voor nader onderzoek. Er zijn

leerlingen op wie een bezoek aan een tentoonstelling een aversieve werking kan hebben. Dit aversieve effect kan variëren van licht tot sterk en makkelijk erger worden als aan de tentoonstelling nog extra werk wordt gekoppeld, bijvoorbeeld als de leerlingen er een opstel over moeten schrijven. Uit de theorie moge duidelijk zijn dat aversieve leerlingen na zo'n bezoek het best met rust gelaten kunnen worden, zodat ze in alle rust bij kunnen komen.

De conversieve leerlingen zullen, denk ik, hier en daar wel wat hulp en steun kunnen gebruiken. Zij zullen - zo is mijn ervaring - verder willen, vanuit een soort innerlijke gedrevenheid. Maar net als godsdienstige bekeerlingen kunnen ze een terugval krijgen als de effecten van het trauma vervagen en ze daarbij aan hun lot worden overgelaten. Dit soort leerlingen moet misschien met elkaar in contact worden gebracht zodat ze samen kunnen doorstromen naar de exploratiefase; per slot van rekening vinden veel mensen het prettig hun esthetische gevoelens met gelijkgestemden te delen.

Voorwaarden Een ander belangrijk onderzoekspunt is de afbakening van de voorwaarden waaronder een conversief trauma kan optreden. In mijn onderzoek heb ik nog niet kunnen achterhalen wat die voorwaarden precies zijn, maar ze zijn wel een belangrijke leidraad voor docenten bij het scheppen van het juiste trauma-klimaat. Het is mogelijk dat dergelijke voorwaarden het best indirect kunnen worden gecreëerd: de ontvankelijkheid voor het trauma wordt voorafgegaan door een ervaring in de klas. Ik vraag me bijvoorbeeld af of leerlingen, in plaats van de conventionele kunstbeschouwingsles van het type 'Keith', er baat bij zouden hebben als ze zelf hun eigen kunstvoorwerpen zouden mogen uitkiezen. De leerlingen krijgen dan een heel scala aan reproducties of dia's waaruit ze zelf een

keuze maken. Deze afbeeldingen kunnen ze vervolgens in kleine, zelf geformeerde groepjes bespreken.²¹ Misschien voorkom je hiermee het aversieve risico van de leerkracht die de voorwerpen uitkiest en met de hele klas bespreekt.

Een andere indirecte voorbereidingsmethode is de samenwerking tussen de docent kunstvakken en docenten van andere vakken, een samenwerking die nog maar zelden plaatsvindt. Een docent beeldende vorming die het eens is met de benadering van John Berger²² kan het onderwerp 'kunst' in de geschiedenislessen inpassen en een leraar Engels die de gedichten van Blake behandelt kan samen met de docent beeldende vorming laten zien wat de verbanden zijn tussen Blake's gedichten en diens schilderijen. Leerlingen worden ook vaardiger in het praten over kunst als ze worden gestimuleerd commentaar te geven op het werk van klasgenoten, al heb ik dat zelden op uitgebreide schaal en systematisch zien gebeuren.

Mini-trauma's Mijn laatste suggestie betreft wat ik voor het gemak 'mini-trauma's' zal noemen. Het conversieve trauma wordt onder andere gekenmerkt door een gevoel van verrassing. Er is geen reden waarom docenten deze verrassing niet bewust zouden kunnen inbouwen. Kunstlokalen lijken allemaal opmerkelijk veel op elkaar: de muren hangen meestal vol met leerlingewerk, met hier en daar een of twee reproducties. Wat ik zie is dat kinderen zelden naar die muren kijken; de werkstukken worden meestal gezien als oninteressant behang. De muren kunnen weer een betekenis krijgen als er een verrassingselement wordt ingebouwd. In de eerste week kunnen de muren bijvoorbeeld leeg blijven. In de weken daarna zou de docent zijn toevlucht kunnen nemen tot: één enkele afbeelding, leerlingewerk, sterk contrasterende reproducties, enzovoort.

De kunstbeschouwing is door de docenten beeldende vorming stiefmoederlijk bedeed en ongetwijfeld zullen deze docenten veel meer tijd aan het zelf maken van kunst dan aan het kijken naar kunst blijven besteden. Gezaghebbende personen op het gebied van de kunstzinnige vorming hebben heel lang bezworen dat in de kunstzinnige vorming produktie en receptie elkaar versterken.²³ Dat er zo weinig aandacht is voor kunstbeschouwing komt misschien niet omdat men niet wil geloven dat produktie en receptie elkaar aanvullen, maar omdat de lessen in kunstbeschouwing pedagogische problemen opleveren. Ik introduceer in dit artikel de theorie van het conversieve trauma om het broodnodige onderzoek naar de kunst-educatie te stimuleren en een bijdrage te leveren aan de stroming die kunstbeschouwing *an sich* belangrijk vindt. Of om met de wijze woorden van Herbert Read uit 1936 te besluiten: 'Naar wij hopen zal iedereen - dat wil zeggen als het genoten onderwijs niet tot remmingen of vervormingen heeft geleid - zich als kunstenaar kunnen uiten; het is echter slechts weinigen gegeven een dichter, schilder, beeldhouwer of musicus van 'allure' te worden... Waar het aantal toekomstige schilders, beeldhouwers en andere 'creatieve' kunstenaars over het algemeen moet worden afgeremd, moet het aantal mensen dat les in kunstbeschouwing krijgt juist zoveel mogelijk groeien; niemand dient van dergelijke lessen uitgesloten te worden, behalve misschien de echt simplen van geest. Immers vanuit ons gezond verstand en vanuit de psychologie weten we dat esthetische impulsen... behoren tot de standaarduitrusting van het kind...'²⁴

Noten

- ¹ Hargreaves, D.H. (1982) *The challenge for the comprehensive school : culture, curriculum and community*. London, Routledge and Kegan Paul
- ² De docent baseerde zich waarschijnlijk op geschriften van Bourdieu als: Systems of education and systems of thought. In: M.F.D. Young (ed.) (1972) *Knowledge and control*. London, Collier-MacMillan ; Cultural reproduction and social reproduction. In: R. Brown (ed.) (1973) *Knowledge, education and cultural change*. London, Tavistock ; The school as a conservative force : scholastic and cultural inequalities. In: J. Eggleston (ed.) (1974) *Contemporary research in the sociology of education*. London, Methud ; Bourdieu, P. and J.-C. Passeron (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London, Sage. Een nuttig artikel is Di Maggio, P. and M. Useem (1982) The arts in class reproduction. In: M.W. Apple (ed.) *Cultural and economic reproduction in education*. London, Routledge and Kegan Paul, p. 181-201
- ³ Halsey, A.H., A.F. Heath and J.M. Ridge (1980) *Origins and destinations*. Oxford, Clarendon Press ; Musgrove, F. (1979) *School and the social order*. London, Wiley
- ⁴ Zie bijvoorbeeld Barrett, M. (1979) *Art education*. London, Heinemann ; Smith, F. (1980) Art. In: R. Straughan and J. Wrigley (eds.) *Values and evaluation in education*. London, Harper and Row, p. 143-168 ; Feldman, E.B. (1982) Varieties of art curriculum. In: *Journal of Art and Design Education*, 1, 1 p. 21-45 ;

Allison, B. (1982) Identifying the core in art and design. In: *ibid.*, p. 59-66

⁵ Ross, M. (1978) *The creative arts*. London, Heinemann, p. 43, 63, 80

⁶ Bijvoorbeeld Fiels, D. (1970) *Change in art education*.

London, Routledge and Kegan Paul ; Witkin, R.W. (1974) *The intelligence of feeling*. London, Heinemann ; Reid, L.A. (1980)

Meaning in the arts, en Shaw, R. (1980) Education and the arts. Beide in: Ross, M. (ed.) *The arts and personal growth*. Oxford, Pergamon

⁷ Woodhead, C. (1980) Getting the proper attention. In: *The Times Educational Supplement*, 11 July

⁸ Read, H. (1931) *The meaning of art*. London, Faber and Faber, p. 66, 69. De huidige markeringen zijn van de schrijver; de oorspronkelijke zijn verwijderd.

⁹ Peters, R.S. (1972) The education of the emotions. In: R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters (eds.) *Education and the development of reason*. London, Routledge and Kegan Paul

¹⁰ Witkin, R.W. *op.cit.* noot 6. Ross, M. (ed.) *The development of aesthetic experience*. Oxford, Pergamon bevat twee artikelen die ingaan op incrementele theorie in kunsteducatie: Reid, L.A. The concept of aesthetic development en Evans, D. Aesthetic development: a psychological viewpoint.

¹¹ Deze informanten waren allen volwassenen met hogere opleiding.

¹² James, W. (1902) *The varieties of religious experience*. London, Longman

¹³ Peters, R.S. (1959) *Authority, responsibility and education*. London, Allen and Unwin, p. 81-107

¹⁴ Louis Arnaud behandelt redelijk uitvoerig de vraag naar openbaring en esthetische ervaring in zijn boek *Meaning in the arts*. London, Allen and Unwin 1969. Hij legt uiteraard het verband met religieuze ervaring en verwijst daarbij naar de theoloog H.D. Lewis. Voor mijzelf is Reid een belangrijke bron geweest.

¹⁵ Zie bijvoorbeeld Dyson, A. (1982) Art history in schools : a comprehensive strategy. In: *Journal of Art and Design Education*, 1, 1, p. 123-133

¹⁶ Mij zijn belangrijke innovaties bekend als bijvoorbeeld op de Theale Green School te Berks.

¹⁷ Ree, H. (1981) Education and the arts : are schools the enemy? In: M. Ross (ed.) *The Aesthetic Imperative*. Oxford, Pergamon, p. 90-99

¹⁸ Hargreaves, D.H., *op.cit.* noot 1, p. 152

¹⁹ Fuller, P. (1980) *Art and psychoanalysis*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative, p. 180

²⁰ *Ibid.*, p. 180

²¹ Een van mijn collega's te Oxford, dhr. Peter Benton, verzamelt indrukwekkende bewijzen dat leerlingen op een zeer ontwikkeld niveau poëzie kunnen bespreken in kleine groepjes en zonder dat de docent aanwezig is.

²² Berger, J. (1972) *Ways of seeing*. London, BBC and Penguin Books. Een dergelijke benadering van kunst in het klaslokaal zou het radicale en subversieve karakter van veel 'Hogere Kunst' blootleggen. Zie Marcuse, H. (1977) *The Aesthetic Dimension*. London, MacMillan. Deze benadering geeft een belangrijke onderbouwing voor kunstbeschuwing in het leerplan en weerlegt de mening dat de schone

kunsten niet tot de belangstellings sfeer van kinderen uit lagere milieus zou behoren.

²³ In het bijzonder Field, D. *op.cit.* noot 6, en Reid, L.A. *op.cit.* noot 6

²⁴ Read, H. (1936) *Art and Society*. London, Faber and Faber

Dit artikel verscheen oorspronkelijk als: The teaching of art and the art of teaching : towards an alternative view of aesthetic learning, in: M. Hammersley and A. Hargreaves (eds.) (1983) Curriculum Practice : some sociological case studies. London, Falmer.

DAVID H. HARGREAVES is professor aan het Department of Education van de Universiteit van Cambridge (UK).

Vertaling: José van Zuijlen

KINDEREN EN FILMEDUCATIE

MARIEKE MIDDELKOOP

Welke conclusies kun je uit het artikel van Folkert Haanstra trekken voor de praktijk van de kunsteducatie? Marieke Middelkoop las het artikel met deze gedachte in haar achterhoofd en werd met name aangesproken door de volgende vier onderwerpen die daarin besproken worden: de verschillen tussen kunstdisciplines voor de ontwikkeling van gevoeligheid voor vorm en stijl; de ideale versus de doorsnee beschouwer; ontwikkelingsdomeinen in de esthetische ontwikkeling en D.H. Hargreaves' concept van mini-trauma's. In dit artikel gaat zij op deze onderwerpen in vanuit het perspectief van filmeducatie.

Vorm en stijl Het eerste punt waarop ik wil ingaan, heeft te maken met de belangrijke verschillen tussen de kunstdisciplines voor de ontwikkeling van gevoeligheid voor vorm en stijl bij kinderen. Bij verhalende kunstvormen als film, theater en literatuur verdringt de nadruk op het verhaal de aandacht voor vorm en stijl. Bij muziek daarentegen ligt de nadruk vooral op vorm en stijl; dans en beeldende kunst bevinden zich daar ergens tussenin. In de ontwikkeling treedt daarom de gevoeligheid voor vorm en stijl het eerst op voor muziek, dan voor beeldende kunst en dans, en ten slotte voor theater, literatuur en film.

Dat is op zich geen nieuwe constatering, maar het is zinnig om hieruit conclusies voor kunsteducatie te trekken. Dit betekent immers dat kunsteducatie er voor de diverse disciplines heel verschillend moet uitzien, wil deze recht doen aan het jonge publiek en tevens aan de discipline. Laten we bijvoorbeeld eens kijken naar filmeducatie. Een filmvertoning is de receptieve vorm van filmeducatie. Als het even kan doen we als filmeducator daar nog graag een actieve of reflectieve activiteit omheen, meestal met

als doel om iets meer van de film als kunstprodukt te begrijpen. Bij mij knaagt nog altijd het dilemma of pas dan sprake is van kunsteducatie als er 'iets' naar aanleiding van een filmvertoning wordt gedaan dat zich richt op vorm- en stijlaspecten. Bovendien is uit bovenstaande opmerking over de esthetische ontwikkeling af te leiden dat je daarmee met muziek veel meer kunt doen met jonge kinderen dan met film.

Maar naar mijn idee is kunsteducatie toch meer dan alleen de esthetische ontwikkeling, en kent kunsteducatie meer aspecten dan alleen gevoeligheid voor vorm en stijl. Zoals het inhoudelijke aspect, waarmee ik het verhaal van de film bedoel. Ik denk dat aandacht voor het verhaal een onmisbaar aspect van kunsteducatie is. Net als aandacht voor de beleving, aandacht voor het kind zelf als beschouwer, diens reacties op de film, de vragen, emoties, associaties die opgeroepen worden. Ervaren dat die individueel nogal kunnen verschillen, dat je samen kunt napraten over wat je zojuist hebt meegemaakt en hoe dat je kijkervaring verrijkt, zijn voor mij minstens zo belangrijk als inzicht in vorm- en stijlaspecten.

Beperken Bij film is alles in het werk gesteld om de gemaaktheid van het produkt zo onzichtbaar mogelijk te laten zijn. De aandacht die door het narratieve wordt opgeëist, is precies waarom de film gemaakt werd. Vorm en stijl zijn de middelen waarmee dat effect bereikt wordt, en het vraagt heel wat afstand en oefening om daar iets van te gaan zien. Alleen al dat je in staat moet zijn een film een paar keer te zien of fragmenten te isoleren om die nader te beschouwen. En die zijn niet altijd zomaar voor handen. Bovendien is het dat narratieve, de inleving en identificatie, het geraakt en geroerd worden door de film waar het de maker om te doen is.

Hoe voelbaar is echter de verleiding om als kunsteducator toch iets, al is het nog zo

miniem, over de film als kunstprodukt ook aan kleuters kwijt te willen.

Toch denk ik dat we dat niet moeten willen, afgezien nog van de vraag of je vierjarigen wel met de klas in het donker moet laten zitten en naar zoiets overrompelends als film moet laten kijken. Samen met je vader, ja oké. Maar met dertig of nog meer kleuters tegelijk? En zou het niet evengoed kunsteducatie zijn om het daarna uitsluitend over het verhaal en de beleving daarvan te hebben? Misschien is de conclusie dat kunsteducatie in de onderbouw zich zou moeten beperken tot muziek, en zich met de jaren uitbreiden langs dans en beeldende kunst naar literatuur, theater en uiteindelijk film. Misschien ook moeten we onze criteria voor kunsteducatie herzien, en niet alleen vanwege de kleuters. Vorm en stijl als enige criteria voor kunsteducatie zijn te veel vanuit de kunsten gedacht en te weinig vanuit de beleving van het kind. Daarmee doen we zowel de kunsten als de kinderen te kort. Kortom, het is zoals ook in de epiloog van Haanstra nadrukkelijk staat: 'Men kan uit de resultaten niet eenduidig en rechtstreeks afleiden wat men wel of niet aan de orde kan stellen en hoe het educatieve proces moet worden vormgegeven.' Maar aan de hand van wat wordt aangedragen door Haanstra kunnen we wel onze visie duidelijker vormgeven en aanscherpen. Met name door daar samen, consulenten en LOKV, hardop over na te denken.

Illegitiem Het tweede punt waarop ik wil ingaan, betreft de ideale versus de doorsnee beschouwer. De meeste mensen die iets met kunst hebben, zo stelt Haanstra, zijn vooral persoonlijk betrokken. Een enkeling haalt het niveau van wat de ideale beschouwer wordt genoemd. De doorsnee beschouwer daarentegen geeft vrijelijk blijk van een 'illegitieme' smaak.

De ideale beschouwer zoals omschreven ergert mij nogal. Zeker als deze als uit-

gangspunt dient om leerinhouden van af te leiden. Het is niet fair, en ook niet reëel, omdat geen mens aan dat profiel voldoet. En hoe ideaal is de ideale beschouwer eigenlijk, hoe relevant als model voor het denken over kunsteducatie en kinderen? Misschien gaat het juist bij kinderen en kunst om heel andere vaardigheden, bijvoorbeeld niet bang zijn voor het afwijkende in plaats van het kunnen plaatsen in een historische context.

Neem onszelf, kunsteducatoren. In onze eigen discipline zijn we redelijk thuis. We hebben er in doorgeleerd, het is bovendien ook ons dagelijks werk. Maar wie durft zich op alle disciplines 'cultureel competent' te noemen? Op de ons minder bekende gebieden zijn we immers weer doorsnee kunstbeschouwers met een 'illegitieme' smaak? In het gebruik van het woord 'illegitiem' zit een autoriteitskwestie verborgen: jouw persoonlijke oordeel kan 'ondeskundig' zijn, of nog erger: je kunt de verkeerde smaak hebben, domme dingen zeggen. Vandaar ook dat de doorsnee bezoeker in een museum graag houvast zoekt bij informatieve teksten, om zijn 'onzekerheid te reduceren'. Experts daarentegen, 'zij die zich niet onzeker voelen over het gebodene' zullen het verschaffen van informatie sneller negatief beoordelen. Zij vertrouwen kennelijk zichzelf en het kunstwerk genoeg.

Dit sluit naar mijn idee direct aan bij de waarschuwing van Haanstra, dat kunstenaars psychologische theorievorming over omgaan met kunst met grote argwaan bekijken. Het beeld van reductie, inperking en bemoeizucht wordt opgeroepen: het willen verklaren en begeleiden van wat niet verklaard en geleid wil worden. Tel dat op bij de waarschuwing van Gardner (zie pagina 13) die zegt: denk niet dat het aanleren van vorm- en stijlkenmerken aan jonge kinderen hetzelfde is als het kweken van begrip en inzicht. De vraag rijst dus of ons naarstig zoeken naar theoretische onderbouwing van

kunsteducatie soms een kwestie van 'onzekerheidsreductie' is.

Kleine experts Ik denk dat voor kunsteducatoren hetzelfde geldt als voor de museumbezoeker: neem kennis van de geboden informatie maar denk niet dat een ander, welke deskundige dan ook, jou hét antwoord kan geven. Dat kun je alleen zelf. Volgens mij moet je onzekerheid in kunsteducatie te lijf gaan door een persoonlijke visie te hebben. Informatie werkt pas als je die een plek kunt geven in de voortdurende dialoog waarmee je visie groeit. En durf ook je publiek te zien als kleine experts. Zie kinderen niet als dat ze nog niet ver genoeg zijn, de verkeerde smaak zouden hebben. Verkeerde smaak bestaat immers niet. Er bestaan wél verschillende smaken, ideeën, concepten en het is leuk, zinvol en boeiend, ook voor kinderen, om daarmee kennis te maken en over in gesprek te gaan.

Begin met het openen van het subjectief concept, zou het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum zeggen, en maak dat legitiem, met name voor de kinderen zelf. Neem dat concept serieus, zie het als het stadium van het hier en nu en dus als betekenisvol en interessant. En filosofer met kinderen, voeg ik er graag aan toe. Deze ontwikkeling wint langzaam meer terrein in het onderwijs en is met name voor kunsteducatie een belangrijke werkvorm.

Ontwikkelingsdomeinen Het derde punt dat me van belang lijkt, betreft de ontwikkelingsdomeinen in de esthetische ontwikkeling, zoals Feldman die onderscheidt voor de ontwikkeling van het tekenen. Die verloopt van universele stadia, die alle kinderen tot ongeveer acht jaar doorlopen, naar het begin van de eigenlijke artistieke ontwikkeling, die zich afspeelt in het beperktere domein van de eigen cultuur (en, voeg ik daaraan toe, waarin je al voorkeuren voor disciplines kunt waarnemen) en waarvan de

meeste mensen geacht worden een bepaald niveau te halen. Daarnaast is er een groep die zich vakmatig verder ontwikkelt en dan is er ook nog een individueel domein waar een klein aantal personen het hoogst denkbare artistieke niveau bereikt.

Iedereen bevindt zich dus ergens onderweg in de diverse domeinen, op het ene gebied als expert, op het andere als doorsnee beschouwer, en op het derde gebied helemaal niet aanwezig. Feldman biedt een andere kijk op de artistieke ontwikkeling, en in combinatie met de benadering van Werner, bij wie differentiatie en integratie in de ontwikkeling de centrale mechanismen zijn en in wiens opvatting de begrippen lager of hoger ontwikkeld dus altijd relatief zijn, biedt dat ook een andere kijk op onze interpretatie en waardering van die stadia.

Serius nemen Volgens de indeling in ontwikkelingsdomeinen begint in de middenbouw de eigenlijke artistieke ontwikkeling op productief en receptief gebied en dat zou dan ook het moment zijn om daar gericht op aan te sluiten met kunsteducatie. Die artistieke ontwikkeling wordt bepaald (en dus beperkt) door het domein van de cultuur van de omgeving.

Nu is de culturele omgeving van een tienjarige tegenwoordig redelijk complex. Die betreft zowel de beeldcultuur van de massamedia als de tradities in het eigen gezin, de multi-racialiteit van de samenleving als de wens Donald Duck zo precies mogelijk te kunnen natekenen, of Michael Jackson te imiteren, gevoel voor computertechnologie als de onderlinge kindercultuur, feesten en vieringen, bezoeken met ouders of school aan concerten, voorstellingen, musea.

En er ontwikkelen zich voorkeuren. De een tekent graag en wil daar meer van weten, de ander heeft dat met muziek. Op al die gebieden wordt vormgegeven en gecommuniceerd en samen bepalen zij het culturele klimaat van de kinderen voor wie wij

kunsteducatieve projecten ontwikkelen. Willen kunst en kunsteducatie aansluiting vinden, dan zullen wij die cultuur toch enigszins moeten kennen. We moeten niet alleen kennis hebben van de ontwikkelingsstadia, maar ook enig idee hebben van wat aanspreekt, waar de vragen liggen, wat de volgende stap kan zijn. Dit betekent dat we de smaak van de jeugd serieus moeten nemen en niet moeten zien als iets dat aan verbetering toe is. Niet alleen klassieke muziek is muziek; stripboeken niet alleen zien als opstapje naar echte literatuur, enzovoort. Onze eigen smaak doet er niet toe, wel ons zicht op kwaliteit.

Wat betekent dat voor ons aanbod? Het kan betekenen dat we moeten streven naar een gevarieerd en aan de andere kant gemiddeld aanbod in de basisschool om aansluiting te vinden bij een zo groot mogelijke groep. En dat we aan het voortgezet onderwijs vooral veel en gespecialiseerd aanbieden, zodat de leerlingen hun eigen voorkeuren kunnen volgen en liefst ook kunnen meeselecteren. Zo leer je je publiek kennen, en leert het publiek het aanbod kennen. En de kans is groot dat de betrokkenheid van de leerlingen bij de kunst, en van de kunsteducatoren bij de cultuur van hun publiek toeneemt.

Feest Het vierde punt, dat mij tijdens het lezen van het rapport meteen aangenaam trof, was Hargreaves' concept van 'mini-trauma's'. Mensen die bezig gaan met kunst blijken daartoe vaak gekomen te zijn door een overweldigende, indringende ervaring met een kunstwerk. Met name het effect van stimulatie is educatief van belang. Want 'zin in meer' betekent ook meer erover willen weten, erover willen denken, nieuwsgierig geworden zijn.

Hargreaves veronderstelt dat het onderwijs zowel negatieve als positieve trauma's op het gebied van de kunsten kan veroorzaken. Hij pleit voor minder verbalisme en informatie-overdracht en voor meer echte kunst-

ervaringen voor kinderen. Voor meer eigen keuzes en voor het verhogen van kansen op 'mini-trauma's' door kinderen verrassende ervaringen voor te schotelen.

Dat klinkt als een feest. Zorg voor bijzondere ervaringen en bedenk daarbij dat kunst geen onverschilligheid verdraagt en de bezoeker evenmin. Dat geldt niet alleen voor de selectie van het kunstaanbod, maar ook voor de manier van begeleiding en de aanbiedingsvorm. Het gaat altijd om respectvolle en serieuze aandacht die gestalte krijgt in het totaal van aanbiedingsvorm en gebodene. En die feestelijk is, want speciaal voor jou. Kortom, een kunstconfrontatie die uitgezocht, in gepakt en gepresenteerd wordt als een cadeau.

De Magische Doos Een mooi voorbeeld is de tentoonstellingsruimte *La Caja Magica* (De Magische Doos) in Barcelona. Daar wordt op een bijzondere manier geselecteerde eigentijdse beeldende kunst voor basisschoolkinderen gepresenteerd. Het concept, tot en met de aard en vorm van de begeleiding, is van Eulalia Bosch, directeur van het Centrum voor kinderfilosofie te Barcelona. Zij zegt: '*La Caja Magica* is een container van artistieke ervaringen. Het is niet alleen een plek waar kunstwerken tentoongesteld worden, het is ook een plek voor de toeschouwer. Om te gaan zitten, te beschouwen, te praten, na te denken, naar muziek te luisteren. Een project wordt educatief wanneer het een vraag opwekt, emotie oproept. Er bestaan geen twee individuen die eenzelfde emotie kunnen delen, maar een hele groep kan zich wel op hetzelfde moment geëmotioneerd voelen. Daarom is er begeleiding die helpt reacties te verwoorden, de kleine zintuiglijke fuga's die geproduceerd zijn te verwoorden.'

De begeleiding wordt gedaan door speciaal daarvoor getrainde filosofiestudenten, die bij ieder kunstwerk in het kort informatie over de maker geven en kinderen met elkaar

in gesprek weten te brengen zonder een verborgen agenda te hebben over de waardering van het kunstwerk. Afgewogen, zorgvuldig en liefdevol.

Avontuur Ik denk dat het 'cadeau-effect' heel belangrijk is. Dat hoeft niet meteen op zo'n grote schaal als in Barcelona, het kan ook in het klein. En het hoeft ook niet allemaal zeer verantwoord en serieus. Het kan ook lichtvoetig, zoals een paar jaar geleden tijdens *Cinekid op Lokatie* in Rotterdam. Voor *Grampire*, een vriendelijke vampierfilm voor kinderen, stonden de AV-consulenten van de SKVR verkleed als vampier tot bloeds toe met hun plastic neptanden de kaartjes door te scheuren. Geweldig toch? Het gaat om het avontuur, om het feest. En laat niet de roep om efficiency het feest bederven. Het gaat om het 'meer', om het bijzonder maken, om de aandacht. Het gaat meer om ervaringen dan om leren.

In de visie-ontwikkeling over kunsteducatie gaat het ook om inzicht in het soort ervaringen die van belang zijn. Dan weten we immers beter hoe we de kans op 'mini-trauma's' kunnen vergroten. Misschien moeten we wel kunsteducatieve schoolreisjes of kampweken gaan organiseren, naar vier of vijf lokaties in het land waar de kinderen en hun leerkrachten bijzondere, verrassende dingen beleven. Geen lesjes meer, er is wat voor te zeggen.

Ook consulenten en LOKV-medewerkers, docenten en leerkrachten, Pabo-studenten en zelfs ouders, kortom iedereen die bewust of onbewust invloed heeft op de kunstzin van kinderen, zou af en toe zelf eens de kans moeten krijgen zo'n trauma op te lopen om het culturele klimaat gezond te houden. Vooral het culturele klimaat van de eigen zin in kunst.

MARIEKE MIDDELKOOP is stafmedewerker film bij het LOKV.

EEN ROUTE MET KLAPPERS

RECEPTIEVE BEELDENE VORMING IN DE ONDERWIJSPRAKTIJK

TOOS DIJKHUIS EN MELISSA DE VREEDE

Leerlingen moeten leren dat kunst kijken een avontuur is met onzekere uitkomst. Met 'geheide succesnummers' uit de beeldende kunst vergroot je de kans dat leerlingen geïnteresseerd raken, zo is de ervaring van Toos Dijkhuis en Melissa de Vreede. En dit biedt een goede basis voor confrontaties met minder bekende werken. De auteurs pleiten dan ook voor zoveel mogelijk kunstconfrontaties in het basis- en voortgezet onderwijs. In dit artikel gaan zij in op didactische uitgangspunten daarbij voor de opeenvolgende leeftijdsfasen en op welk tentoonstellingsaanbod geschikt is voor inbouw in het lesprogramma.

Succesnummers Voor het jaarlijkse bezoek aan Rome bestaat een strak schema, dat de leerlingen van de vijfde klassen van het gymnasium zo efficiënt mogelijk laat kennismaken met de bekende archeologische opgravingen, kerken en musea. Aan het eind van de dinsdag staat altijd de San Pietro in Vincoli op het programma. Die ligt handig op de route van het Colosseum naar het hotel. Het Colosseum is doorgaans een redelijk succes. In tegenstelling tot het daarvoor bezochte Forum Romanum kan men zich uit de restanten van dit bouwwerk nog wel enige voorstelling maken van de oorspronkelijke vormen en afmetingen. Bovendien spreken de verhalen over brood en spelen tot de verbeelding. Er worden dan ook veel foto's gemaakt, die afhankelijk van de creativiteit van de leerlingen, variëren van het bekende 'staatsieportret voor monument' tot 'gevecht tussen uitgehongerde leeuwen en de vijand van de keizer'. Het kost enige overredingskracht de leerlingen van de noodzaak te overtuigen dat ook een bezoek

aan de San Pietro in Vincoli een must is. Voor hen is het gewoon 'wéér een kerk' en daar hebben ze er de afgelopen dagen al meer van gezien dan in hun hele zeventienjarige bestaan. Maar als docent weet je dat de *Mozes* van Michelangelo een geheid succesnummer is. Dus zelfverzekerd sleep je ze mee. En jawel, zelfs de verstokte raddraaiers gaan voor de bijl.

Deze ervaringsgegevens kwamen bij ons op tijdens het lezen van het citaat van Peter Fuller in het artikel van D.H. Hargreaves (zie pagina 46). We hopen telkens weer dat de *Mozes* op een paar leerlingen een 'positief traumatisch effect' heeft gehad. Dat is immers onze drijfveer om met de leerlingen op pad te gaan.

Tegelijkertijd zijn we ons ervan bewust dat we het risico lopen dat een en ander ave-rechts uitpakt. De leerling zou wel eens kunnen besluiten na de excursie nooit meer een voet in een kerk te zetten. Maar niet gescho-ten is altijd mis.

Fuller heeft ongetwijfeld gelijk, wanneer hij stelt dat de halfduistere sfeer in de kerk bij-draagt tot het effect dat het marmeren beeld op bijna iedere beschouwer heeft. Toch weet je nooit helemaal precies waar de geheimen van de 'toppers' in schuilen. Het enige dat je weet, is dat er veel factoren een rol bij spelen. Zowel het kunstwerk zelf als de omgeving is van invloed en natuurlijk ook de beschouwer en diens omstandig-heden.

Koepeleffect Ook de San Ignazio staat in Rome op het excursieprogramma. De eerste keer dat we het dagschema samenstelden, kozen we voor deze kerk vooral om didacti-sche redenen. Dergelijke voorbeelden van barokke architectuur kennen wij in Nederland niet, dus wie weet was dit voor de leerlingen de eerste en misschien tevens laatste kennismaking met de barok. Onze inschatting was dat het uitbundige interieur de leerlingen ongetwijfeld zou imponeren.

Dit bleek niet het geval. Zij keken vreemd aan tegen al dat goud. Met zuinige blik werd ons te kennen gegeven dat ze het alle-maal nogal overdreven vonden. Wat hun stemming in één keer deed omslaan, was de ontdekking van de koepel. Deze lijkt bij het betreden van de kerk net echt, maar blijkt naarmate je verder loopt geschilderd te zijn. Dit staaltje vakmanschap maakt diepe indruk. Wanneer je verder de kerk in loopt, klopt het perspectief niet meer. Zodra je dat in de gaten krijgt, ontstaat het gevoel deel-genoot te worden van een 'geheim', een 'truc'. Deze ervaring bleek ook jaren later nog in het geheugen van de leerlingen gegrift.

We lieten de San Ignazio dus op het pro-gramma staan en gingen het 'koepeleffect' gebruiken om de barok te introduceren.

Kans op piekervaring vergroten Hoe meer je je leerlingen laat zien, des te groter de kans op het veroorzaken van een piek-ervaring. Want natuurlijk wordt niet ieder-een geraakt door hetzelfde. Toch weet de ervaren docent welke kunstwerken over het algemeen wél aanspreken en welke minder. Hij zal zijn leerlingen als het goed is met beide categorieën in aanraking brengen, maar om de motivatie bij hemzelf en bij de leerlingen erin te houden, zal hij op gezette tijden 'succesnummers' inzetten. Naar dergelijke 'succesnummers', of in de terminologie van Hargreaves potentiële trauma-veroorzakers, is voor zover wij weten nog zeer weinig onderzoek gedaan. Toch bevindt zich een schat van informatie in de hoofden van leerkrachten en docen-ten. Medewerkers van kunstuitlenen kennen hun 'toppers'. En ook een educator in het museum weet welke kunstwerken in de col-lectie het meeste 'aanslaan' in een bepaalde leeftijdscategorie. Op grond van observaties en ervaringen zouden aanbevelingen kunnen ontstaan die een excursie een grote kans van slagen geven.

Natuurlijk beseffen wij dat een keuze voor 'klappers' gevaarlijke kanten heeft. Het zou een slechte zaak zijn leerlingen alleen langs de kunstwerken te voeren die van drie sterren voorzien zijn, terwijl om de hoek misschien iets te zien is dat onbekend is, maar om een of andere reden bijzonder aanspreekt. Leerlingen moeten leren dat kunst kijken een avontuur is met onzekere uitkomst. Het verrassingseffect is immers een essentieel kenmerk van de kennismaking met kunst. Toch kan een lijst van kunstwerken die doorgaans de aandacht van leerlingen trekken, de docent houvast bieden. Ook is het handig om te weten welke werken doorgaans minder worden gewaardeerd. Een gewaarschuwd docent telt voor twee. Wanneer hij weet dat er een goede kans is dat de te bezoeken kunstwerken de leerlingen op het eerste gezicht niet zullen aanspreken, kan hij met dat gegeven iets doen. De ervaren docent kan zo'n kunstconfrontatie die negatief dreigt uit te pakken zelfs omzetten in iets positiefs. Hij zal proberen de leerlingen te laten formuleren wat volgens hem of haar de afschuw opwekt. Gezamenlijk wordt vervolgens besproken waarom de kunstenaar dat op die manier gedaan zou hebben. Ten slotte krijgen de leerlingen de ruimte om te vertellen of - liever nog - te tonen welk werk hun hart heeft gestolen.

Hoe dan ook zijn leerlingen die beweren bepaalde kunst 'afschuwelijk' te vinden, veel beter benaderbaar dan degenen die een volkomen gebrek aan interesse tonen. Juist deze laatste categorie kan plotseling 'omgaan' door een 'succesnummer'.

Idealen versus de schoolpraktijk Uit bovenstaande blijkt, dat de theorie van Hargreaves ons zeer aanspreekt. Als het aan ons zou liggen, zouden leerlingen van vier tot achttien zoveel kunst zien, dat er wel een traumatische ervaring bij móet zitten. En ook al bezoekt de leerling naderhand

nooit meer een galerie, kerk of museum, dan nog zou deze keuze een bewuste zijn. De school heeft hem in dat geval de kans geboden kennis te maken met het culturele erfgoed. Wanneer de leerling op grond daarvan besluit dat zijn interesse op andere terreinen ligt, hoeft de docent niet teleurgesteld te zijn. Hij heeft zich voldoende van zijn taak gekweten.

Zoveel mogelijkheden tot kunstconfrontaties biedt de gemiddelde school echter niet. De schoolrealiteit laat dat niet toe. Daar gelden regels en verplichtingen. Een excursie behoort dan ook tot de hoge uitzonderingen, maar binnen de schoolmuren groeit de aandacht voor kunst gestaag.

Sinds kort kunnen basisscholen niet om kunst heen, willen zij aan de kerndoelen voldoen. En ook in het voortgezet onderwijs wordt meer aandacht aan de kunstvakken besteed. Daar liggen dus kansen. Want met Hargreaves zijn wij van mening dat een 'tweesporenbeleid' ideaal zou zijn. Enerzijds de verrassende confrontaties met kunst, anderzijds de geleidelijke aanpak.

Op initiatief van het LOKV kwam in 1993/94 een aantal consultants enkele malen bijeen om van gedachten te wisselen over een mogelijke opbouw voor de beeldende vakken in het onderwijs. Deze gesprekken brachten ons mede tot de opzet die wij hieronder schetsen. Sommige docenten zullen in de voorstellen weinig nieuwe elementen aantreffen, anderen begeven zich wellicht op braakliggend terrein. (Zie ook de tabel op pagina 65.)

In de onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs zal, als het aan ons ligt, het streven gericht zijn op respectievelijk kennismaking, verbreding en verdieping.

Kennismaking In de eerste drie groepen van de basisschool passeren allerlei vormen van kunst de revue. Geleidelijk leren de kinderen dat er niet alleen schilderijen worden gemaakt, maar ook uiteenlopende soorten

beelden en gebouwen. Zij raken ervan door-
drongen dat kunstenaars en architecten
dergelijke werken bedenken. In kring-
gesprekken vertellen de kinderen hun opvat-
tingen over en ervaringen met kunst. De
schilderijen, wandkleden of beeldjes die zij
dagelijks thuis waarnemen, kunnen hierbij
een leidraad zijn. Juist in deze eerste fase is
de kennis die in de groep aanwezig is, volle-
dig milieubepaald. De leerkracht moet zich
hiervan bewust zijn. Ook een reproductie
van reeën bij een ven in het bos en een
tapijtje met moskee voor ondergaande zon
zijn gespreksonderwerp. Een bezoek aan een
museum of kunstuitleen zal voor de onder-
bouw alleen te organiseren zijn, wanneer de
school kan beschikken over een groot aantal
vrijwillige begeleiders. Dit geldt ook, zij het
in iets mindere mate, voor een wandelroute
langs de plaatselijke beelden.

Wanneer zich een kunstuitleen in de buurt
bevindt, kan een abonnement een telkens
wisselend kunstwerk in de klas opleveren.
De ene keer overheersen bijvoorbeeld felle
kleuren, de volgende keer pasteltinten. Ook
kan men gebruik maken van de diversiteit in
technieken en stijlen waardoor iedere kunst-
uitleencollectie wordt gekenmerkt.

Wanneer geen 'echte kunst' beschikbaar is,
zal men zich tevreden moeten stellen met op
karton geplakte affiches. Ook het bezit van
veel briefkaarten is onontbeerlijk. In kleine
groepjes kunnen de leerlingen uit de kaar-
ten kiezen welke zij het mooiste vinden. Zij
kunnen de afbeeldingen met elkaar vergelij-
ken, zodat overeenkomsten en verschillen
worden gesignaleerd. Zo komen de kinderen
spelenderwijs in aanraking met een geva-
rieerd aanbod. Tijdens de begeleiding van
dergelijke gesprekken kan worden inge-
speeld op de verwondering die zo bepalend
is voor de blik van de kleuter op de gebeur-
tenissen om hem heen. Op deze leeftijd zijn
de leerlingen bereid het gebodene onge-
vooroordeeld tegemoet te treden. Er is dus
een gunstig klimaat voor de introductie van

kunst. Vanzelfsprekend is het vermogen zich
langdurig op iets te concentreren nog niet
aanwezig. De kunstconfrontaties kunnen
dus veelvuldig plaatsvinden, maar moeten
niet te lang duren.

Hoewel over het positieve effect van de rela-
tie tussen receptieve en actieve beeldende
vorming weinig twijfel meer bestaat, speelt
deze in groep 1, 2 en 3 nog geen rol van
betekenis. De leerlingen brengen een
belangrijk deel van de dag door met bezig-
heden als tekenen, plakken en knippen. Een
relatie met de behandelde kunstwerken is
alleen zinvol wanneer daar een - ook voor
de kinderen - duidelijke aanleiding voor is.
Zo kan hun bijvoorbeeld een beperking in
kleurgebruik worden opgelegd of een keuze
tussen felle en gedempte kleuren.

Verbreiding In de middenbouw kan de rela-
tie tussen actief en receptief op meer pun-
ten worden gelegd. Verschillende technie-
ken kunnen door de leerlingen zelf beoe-
fend worden: hard en zacht drukken met
een potlood, vormen op diverse manieren
invullen (egaal, arceren, enzovoort). Ook
verschillende druktechnieken, waaronder de
linosnede, komen binnen bereik. De leerlin-
gen kunnen nu experimenteren met de ver-
deling van positieve en negatieve vormen.
Bij de te behandelen kunstwerken staat het
'verhaal' centraal. In deze fase wordt duide-
lijk dat een kunstenaar met zijn werk iets
wil vertellen door de manier waarop hij een
onderwerp in beeld heeft gebracht.

Videobanden, waarin kunstenaars aan het
woord komen over het ontstaansproces van
hun werk, kunnen een goed hulpmiddel zijn
bij de lessen. Veel inspirerender is natuurlijk
een atelierbezoek bij een kunstenaar in de
buurt.

Dat de aandacht in deze jaren uitgaat naar
de betekenis van de kunstwerken, houdt
uiteeraard niet in dat de groepen 4, 5 en 6
alleen geconfronteerd worden met figuratie-
ve kunst. Ook abstracte kunst kan een

begrijpelijke en herkenbare 'boodschap' in zich dragen. Evenementen gedurende het jaar kunnen eveneens aanleiding zijn om kunstwerken te bespreken (de seizoenen, een huwelijk, Pasen, enzovoort) en vervolgens zelf aan de slag te gaan. Met eenvoudige opdrachtjes leren de kinderen hoe zij gebruik kunnen maken van het documentatiecentrum. Idealiter moeten de leerlingen iets opzoeken over een kunstenaar van wie zij werk gaan zien in een museum, galerie of kunstuitleen. Ook nu weer zal plaatmateriaal het originele werk noodgedwongen meestal vervangen. Wanneer de klas verduisterd kan worden, kunnen in de middenbouw ook dia's onderwerp van gesprek zijn. Omdat het bespreken van dia's een directieve werkvorm impliceert, kan men dit in de onderbouw beter vermijden. In de middenbouw heeft het kijken naar dia's doorgaans een positief effect. De leerkracht bepaalt als enige de gang van zaken, terwijl de leerlingen door de duisternis gedwongen worden zich te concentreren op het vertoonde beeld. Naderhand volgt de persoonlijke verwerking via opdrachtjes en gesprekken.

Verdieping In de groepen 7 en 8 ligt het accent op de functies die kunstwerken kunnen hebben. Het kunstwerk dat thuis boven de bank hangt, heeft een andere functie dan het beeld bij school, de schilderijen in de kerk of in het museum. Ook de relatie tussen het kunstwerk en de omgeving komt hierbij ter sprake. Leerlingen zoeken bijvoorbeeld iets uit - liefst in de kunstuitleen - dat zij zelf heel mooi vinden, maar dat in hun idee totaal niet past bij hen thuis of in de klas.

In deze laatste fase van het basisonderwijs wordt het blikveld verruimd: verschillende culturen en religies komen aan bod. Een bezoek aan een moskee, kerk en synagoge is niet alleen aanleiding om de essentiële kenmerken van de religies inzichtelijk te maken,

maar ook om de consequenties hiervan voor gebouw en decoratie uit te leggen.

Het documentatiecentrum, al of niet aangevuld door de plaatselijke bibliotheek, biedt leerlingen het materiaal om een werkstuk over beeldende kunst te produceren. Bij voorkeur worden kunstwerken gekozen die in de omgeving te zien zijn. Dit stelt echter vrij hoge eisen aan het documentatiecentrum.

Wanneer zich een museum in de buurt bevindt, moet een bezoek te realiseren zijn. De leerlingen leren wat taken en functies van het museum zijn. In aansluiting op het historisch besef dat op deze leeftijd ontstaat, wordt gewezen op het onderscheid tussen kunstwerken uit verschillende perioden. De leerlingen beginnen te begrijpen dat een kunstwerk altijd binnen een bepaalde context tot stand komt. Meer kennis over deze context kan leiden tot meer begrip voor het werk van de kunstenaar.

Langzamerhand beginnen de leerlingen thema's te herkennen waaraan de kunstenaars uitdrukking hebben willen geven. Misschien leren zij zelfs de middelen te benoemen die zijn ingezet om een bepaald effect te bereiken.

Van groepsleerkracht naar vakdocent

Geeft in het basisonderwijs de groepsleerkracht (of twee in deeltijd) alle vakken, in het voortgezet onderwijs staat ieder uur een ander persoon voor de klas. De leerling ziet zich in de brugklas geconfronteerd met een team van docenten die hun eigen vak het meest belangrijk vinden. De overgang is dus groot, want voor het grootste deel moet hij zelf bepalen hoe hiermee om te gaan. En het is nog maar het begin van de concurrentieslag om de aandacht. In de loop van zijn schooltijd zullen niet alleen de verschillende vakken maar ook zaken van buiten de school, zoals sport, bijbaantjes en uitgaan een hoop tijd en aandacht opeisen. In deze context probeert ook de vakdocent in de

beeldende vakken zijn leerlingen enthousiast te krijgen voor zijn eigen vak.

Vrijheid blijheid Voor de beeldende vakken bestaat in Nederland een historisch gegroeide driedeling in tekenen, handarbeid en textiele werkvormen. Meestal maakt een brugklasleerling kennis met twee van de drie.

Tot voor kort genoot de docent in feite een grote vrijheid om zijn vak naar eigen inzicht in te richten. In het algemeen kwam het erop neer dat hij zijn aandacht vooral richtte op het aanleren van de praktische kant van zijn vak, het leren hanteren van materialen en technieken.

Wanneer de docent er bovendien voor koos een deel van zijn lessen te besteden aan kunstbeschouwing, dan omvatte dat onderdeel vooral het kennis maken met de afzonderlijke beeldaspecten zoals licht, kleur en compositie. Via het vertonen van dia's of platen werden de leerlingen vertrouwd gemaakt met een vocabulaire, dat hen moest helpen bij de formele analyse van beelden.

De docent werd in deze aanpak ondersteund door verschillende methodes. In de leerboeken die op deze methodes stoelden, kon hij voorbeelden vinden. Meestal werd voor de duidelijkheid het behandelde beeldaspect eerst toegelicht aan de hand van alledaagse gefotografeerde beelden alvorens kon worden overgegaan op hiertoe geselecteerde kunstwerken.

Daarna volgde doorgaans een min of meer chronologische kunsthistorische uiteenzetting, soms met thematische uitstapjes. Lang niet op elke school waren echter dergelijke methodes in gebruik. Eigen 'stencils' van de docent kwamen en komen ook veelvuldig voor. Een voordeel hiervan is dat ze een meer flexibel en gevarieerd gebruik toelaten. Een vast leerboek leidt al gauw tot een docent die zichzelf op de 'automatische piloot' zet.

Nieuwe regels Met de invoering van de basisvorming is deze praktijk niet verdwenen. In de regelgeving is echter wel geprobeerd om de kunstbeschouwing op een zinvolle manier een belangrijker plaats te geven. Dit had tot gevolg dat op veel scholen vaksecties zich hebben ingespannen om voor het afgenomen aantal uren een gecompliceerd programma te bedenken, waarin inhoud en uitvoering, oriëntatie en proces meer op elkaar betrokken zijn, met een thematische aanpak voor de samenhang. Kernpunt van zo'n samenhang is vaak een beeldend probleem waar de leerlingen in een praktijkopdracht voor staan.

Gezamenlijk wordt gekeken naar de wijze waarop kunstenaars in hun werk een antwoord hebben gevonden op een vergelijkbaar 'probleem'.

De kerndoelen die aan het eind van de basisvorming bereikt moeten zijn, zijn heel algemeen gesteld. Zij bieden wel een richtsnoer maar er is geen nauwkeurige omschrijving wat precies behandeld moet zijn. De basisvorming is bedoeld voor alle leerlingen, die echter al naar gelang hun capaciteiten en het schooltype, korter of langer over deze leerweg doen. Wie materiaal voor de basisvorming samenstelt, moet hiermee rekening houden.

Kunstaanbod Welk kunstaanbod kan een adequate bijdrage leveren aan de kunsteducatie in de basisvorming? In principe kan het bekijken van veel kunstwerken een ideale aanvulling zijn op de kunstbeschouwingslessen. Veel docenten zullen daarmee enthousiast instemmen.

In de praktijk ligt dat genuanceerder. Een docent stelt doorgaans aan het begin van het schooljaar voor zijn klassen een programma met thema's vast en is niet gauw bereid daarvan af te wijken. Bovendien is hij gebonden aan een bepaald budget voor excursies en museumbezoek, dat vaak al lang van tevoren moet worden aangevraagd.

Het gebodene moet dus echt de moeite waard zijn.

Aansluiten op zojuist verschenen en nog te verschijnen nieuwe kunstbeschouwingsboeken lijkt een voor de hand liggend idee. De meeste boeken gaan echter uit van een *musée imaginaire* en dat is moeilijk te verenigen met de middelen en mogelijkheden van het gemiddelde museum.

In het verleden hadden educatieve tentoonstellingen die aansloten bij de lespraktijk het meeste succes. Beeldaspecten als 'kleur' en 'licht' waren onderwerp van succesvolle exposities. Ook tentoonstellingen die een techniek op visuele wijze toelichtten (bijvoorbeeld 'grafiek' of 'beeldhouwen') werden door veel scholen bezocht.

Door verschuivingen in de taakopvatting van de educatieve diensten van de musea komen dergelijke in eerste aanleg voor het onderwijs bedoelde tentoonstellingen zelden of nooit meer voor. Wel zijn musea soms bereid ervoor te zorgen dat bepaalde werken uit de vaste collectie hun schuilplaats in het depot verruilen voor een zichtbare plek in het museum. Voorwaarde is dan dat er een goede kans is, dat veel scholen inderdaad tot een museumbezoek zullen besluiten. Een andere, ook voor de docent aantrekkelijke optie doet zich voor als leerlingen de kans krijgen een kunstenaar te bezoeken, die - uiteraard tegen een financiële vergoeding - bereid is iets te vertellen over zijn werkwijze en ideeën.

Soms is een museale tentoonstelling zo uniek of spraakmakend, dat docenten bereid zijn hun schema ervoor om te gooien. Dit betreft dan doorgaans landelijke evenementen met een vaak internationale component. Voor het lokale en regionale aanbod is het waarschijnlijk effectiever als wensen en mogelijkheden van weerskanten in een vroeg stadium besproken worden, zodat aanbod en afname op elkaar afgestemd zijn en er samen inventief aan nieuwe ideeën kan worden gewerkt.

Diversiteit in de tweede fase In de tweede fase van het voortgezet onderwijs bestaat op dit moment een groot onderscheid tussen degenen die een beeldend vak in hun eindexamenpakket hebben gekozen en degenen die dat niet hebben gedaan. Voor deze laatsten is, afgezien van heel incidentele uren kunstgeschiedenis, een eind gekomen aan het programma van de beeldende vakken. In schoolverband komen zij alleen nog in aanraking met beeldende kunst als de school, bijvoorbeeld in het kader van een cultureel jaarprogramma, een museumbezoek organiseert.

Voor degenen die, op grond van soms heel diverse motieven, wél een beeldend vak hebben gekozen, begint de training voor het eindexamen, waarin uiteraard het praktijkgedeelte nog steeds heel belangrijk is. Daarnaast krijgen deze leerlingen echter ook een flink stuk te verwerken van wat in de wandeling kg/kb heet, een mengmoes van kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing.

Examens en hun consequenties Dit onderdeel wordt sinds 1973 geëxamineerd in een centraal examen. Ooit is bij de invoering van de examens bedacht dat 1800 een grens was die markeerde wat men nog als 'eigen tijd' zou kunnen ervaren. Hoewel dit een aanvechtbaar idee is, figureert het jaar 1800 nog steeds in de eindexamenprogramma's voor mavo en havo.

Voor de mavo is deze grens vrij absoluut, hoewel vrijwel alle docenten (en de boeken) toch met de Grieken en Romeinen beginnen. Op de havo mag in de eindexamenvragen teruggegrepen worden tot en met het romaans, al is daaraan de voorwaarde gesteld van enige relatie met de periode na 1800. Voor het overige komt het erop neer dat de belangrijkste kunststromingen vanaf het Realisme de revue passeren. De eindexamenstatus van het vak maakt in deze fase het organiseren van een excursie in de regel wat makkelijker. Weliswaar moeten uren van

andere vakken 'geleend' worden, maar er kan bij de directie aanspraak worden gemaakt op een budget. Meestal zal een docent zijn schreden richten naar een museum met een enigszins representatief overzicht van relevante stromingen of een keuze maken voor een op zijn vak gerichte collectie. Een voorbeeld van dit laatste is de voorkeur van handarbeiddocenten voor het Rijksmuseum Kröller-Müller met zijn vaste beeldencollectie.

Op zichzelf is er voldoende moderne kunst voor zo'n overzicht in de Nederlandse collecties aanwezig, al zijn sommige stromingen vrij mager vertegenwoordigd en is deze potentiële voorraad verspreid over verschillende musea. Door het beleid van wisselende exposities is de vaste collectie meestal alleen in de voor het onderwijs onhandige periode van de zomervakantie te zien. Menig docent acht een bezoek aan het Stedelijk Museum in Amsterdam daarom te risicovol. Als hij de kans krijgt, neemt hij liever de bus naar Keulen of Parijs, waar vaste collecties ook vast te zien zijn.

Anders ligt het als kunstwerken worden bekeken in relatie tot het eigen werk. Atelierbezoek of kleine exposities die een proces inzichtelijk maken of de totstandkoming van een collectie over een thema laten zien, kunnen voor eindexamenleerlingen een inspirerende ondersteuning betekenen.

Een thema voor het vwo Voor vwo-leerlingen geldt tot en met het voorlaatste jaar praktisch eenzelfde opbouw als voor havo en mavo. De examenstof op dit niveau mag ook de klassieke oudheid omvatten. Omdat het vwo-examen later van start ging dan dat van de andere twee schooltypen, heeft men daar de kans gehad leerlingen te behoeden voor het moeten leren van een overzicht van de kunstgeschiedenis van de klassieke oudheid tot heden. In plaats daarvan bereiden zij zich op het centraal schriftelijk examen voor naar aanleiding van een jaarlijks wisse-

lend thema, dat voor alle drie de vakken hetzelfde is. De kern bestaat uit drie of vier probleemstellingen die als centrale vraagstelling het hele thema betreffen. Lang niet alle in de examenstof opgevoerde kunstwerken zijn in Nederland aanwezig, maar voor datgene wat wel te zien is, krijgen de docenten suggesties voor excursies. Soms is een museum bereid om een aparte expositie in te richten of werken van in het thema behandelde kunstenaars uit de vaste collectie op te hangen. Het zal duidelijk zijn dat door het exact omschrijven welke kunstwerken aan de orde zullen komen, de mogelijkheid om daar op in te spelen wordt vergroot.

Van de leerlingen die op dit niveau examen doen wordt een grote zelfstandigheid en eigen inbreng verwacht, zowel in de aanpak van hun eigen werk als in de activiteiten voor het kg/kb-gedeelte, waarbij ook het verzamelen van gegevens voor werkstukken en het gaan bekijken van kunst en architectuur hoort.

Examen versterkt positie De vrees van nu bijna 25 jaar geleden dat het instellen van examens in deze creatieve vakken de dood in de pot zou betekenen als het om beleving, spontaniteit en expressie ging, is niet bewaarheid gebleken. Integendeel, juist het feit dat ze examenvakken werden, betekende dat er een vaste plek voor de beeldende vakken werd ingeruimd. Daardoor hebben docenten en leerlingen overtuigend kunnen aantonen wat die keuze waard is, voor zichzelf, voor de schoolgemeenschap en naar buiten. Hoewel het leerlingenaantal als totaal daalt, stijgt dat van de leerlingen die een beeldend vak kiezen nog ieder jaar.

Vernieuwingen in de tweede fase Ook de tweede fase zal binnen afzienbare tijd een nieuwe opzet krijgen. Het voert te ver om in detail in te gaan op de voorstellen zoals die voor vbo en mavo en ook voor

havo en vwo zijn geformuleerd. Waar het in grote lijnen op neerkomt is dat ook in deze nieuwe voorstellen leerlingen een beeldend vak als eindexamenvak kunnen kiezen. Daarbovenop zal het voor leerlingen in havo en vwo mogelijk worden om in de zogenaamde vrije ruimte een extra module in een beeldend vak of een van de andere kunstvakken in hun pakket op te nemen als voorbereiding op de keuze voor een latere beroepspraktijk. Nieuw is ook het voorstel om voor alle leerlingen in alle schooltypen een gemeenschappelijk vak culturele en kunstzinnige vorming, samengesteld uit alle kunstdisciplines, verplicht te stellen. De invulling hiervan moet nog worden uitgewerkt maar te denken valt aan het structureel maken van het al eerder genoemde cultureel jaarprogramma. Excursies naar musea, voorstellingen en concerten zullen dan door lessen begeleid worden.

Kunstaanbod Aanbod van buitenaf kan de faciliteiten die de school zijn leerlingen te bieden heeft, aanzienlijk versterken. Voor de beeldende kunst is men heel vaak, gezien de grote kwetsbaarheid van de kunstwerken, aangewezen op buiten de school georganiseerde expositie. Het streven naar 'piekervaringen' bij de leerlingen impliceert dus de beschikbaarheid van tijd en een budget. Deze beide zaken werpen in de praktijk een stevige barrière op, waardoor het aantal excursies tot een of twee beperkt moet blijven. Terecht wordt dus gekozen voor 'klappers' van Kunst met een grote K. Grote kunst is echter al ontdekt door anderen en mist de charme van het zelf op zoek gaan in galerie en kunstuitlen. Met weinig tijd en geld extra, kunnen de excursiedoelen in de eigen omgeving op een zinvolle wijze worden uitgebreid.

Inspiratie voor docenten Tot slot keren we nog even terug naar het betoog van Hargreaves. Zijn beschrijving is geënt op de

Engelse situatie van meer dan tien jaar geleden. Er is in die tussentijd zowel in Engeland als in Nederland het nodige veranderd. De opbouw van het Nederlandse onderwijs in de beeldende vakken zoals hierboven geschetst, biedt veel mogelijkheden én voor de geleidelijke uitbreiding van kennis waar onderwijssystemen nu eenmaal van moeten uitgaan én voor de kans om leerlingen grootse verrassingen te bereiden. De kans dat zo'n verrassing doel treft, wordt natuurlijk door de toename van het aantal groter. Het betekent dat aan de docent voldoende inspiratie moet worden geboden, zodat hij gestimuleerd wordt op kunstaanbod in te gaan. Het vak moet ook voor hem verrassend en boeiend blijven, wil hij dat aan zijn leerlingen kunnen uitdragen. Want op elk niveau blijft degene die de 'klappers' aan de man brengt de beslissende factor in het geheel.

TOOS DIJKHUIS en MELISSA DE VREEDE *zijn stafmedewerker beeldende kunst bij het LOKV.*

tabel 1
Aanbevelingen voor receptieve beeldende vorming in de verschillende onderwijsfasen
(Bron: Deze lijst is op initiatief van het LOKV opgesteld in samenwerking met werkgroepen van consulenten respectievelijk tentoonstellingsmakers.)

Onderwijsniveau	Methodisch/didactische eisen	Criteria voor tentoonstellersmakers
Basisonderwijs Onderbouw	<ul style="list-style-type: none"> - introductie beeldende kunsten in al zijn verschijningsvormen, onderwerpen en technieken, m.b.v. afwisselende werkvormen - kunst in de klas; plaatmateriaal - zo mogelijk frequente en korte bezoeken tentoonstellingen - relaties leggen kunstwerken en eigen beeldende activiteiten 	<ul style="list-style-type: none"> - verscheidenheid aan kunstvormen, technieken en materialen - tentoonstellingen originelen binnen of buiten de school; omvang beperken - aansluiting bij methoden actieve beeldende vorming
Basisonderwijs Middenbouw	<ul style="list-style-type: none"> - tentoonstellings- en atelierbezoek - bespreken waarom gemaakt, waarom op die manier (met ondersteuning leerkracht) - relatie kunstwerken en eigen beeldende activiteiten - leren gebruiken documentatiecentrum - koppeling gebeurtenissen uit directe omgeving, actualiteit, kalenderactiviteiten 	<ul style="list-style-type: none"> - selectie kunstwerken (fig./abstr.) waarover en waarbij een verhaal; verbeelding - tentoonstellingsbezoek buiten of in de school - aansluiting bij methoden actieve beeldende vorming
Basisonderwijs Bovenbouw	<ul style="list-style-type: none"> - bij tentoonstellingsbezoek leren onderscheiden kunstwerken en genres - groeps gesprek: waarom, waarom zo? (met ondersteuning leerkracht) - ter vergelijking originelen aanvullen met dia's - n.a.v. bovenstaande praktijkgerichte opdrachten - gebruiken documentatiecentrum - atelierbezoek - koppeling gebeurtenissen uit directe omgeving, actualiteit, kalenderactiviteiten 	<ul style="list-style-type: none"> - tentoonstellingsbezoek buiten of binnen de school - aansluiting bij methoden actieve beeldende vorming - verscheidenheid - vergelijkingsmogelijkheden, relatie vorm en inhoud, herkenning effecten, aanzet historisch besef
Voortgezet onderwijs 1e fase	<ul style="list-style-type: none"> - vakdocent presenteert diversiteit in materialen, technieken en hanteringswijzen - vakdocent bespreekt a.d.h.v. kunstproducten wijzen waarop kunstenaars ideeën en opvattingen in voorstelling, verbeelding en materiaal vormgeven - vakdocent toont en bespreekt oplossingen voor beeldende problemen - uit bovenstaande volgen praktijkgerichte opdrachten - tentoonstellingsbezoek buiten school 	<ul style="list-style-type: none"> - geen specifieke selectie-eisen behalve kwaliteit - aansluiting bij methoden actieve beeldende vorming
Voortgezet onderwijs 2e fase	<ul style="list-style-type: none"> - zie 1e fase - uitwerking van thema's in aansluiting op eindexamen en/of eisen waarvoor beeldende oplossing moet worden gezocht - leerlingen leren eigen weg te vinden in actuele aanbod tentoonstellingen, galeries enz. 	<ul style="list-style-type: none"> - selectie op thema's die in deze onderwijsfase aan de orde komen - aansluiting bij methoden actieve beeldende vorming - nadruk op kunst na 1800

DE KUNST VAN HET SLAPPE KOORD

DE SELECTIE VAN BEELDENDE KUNST IN EDUCATIE

JOSIEN STEHOUWER

Tussen de autonomie van een kunstwerk en de educatie daaromheen bestaat een spanningsveld. Van educatieve kunstinstellingen wordt verwacht dat hun aanbod en overdrachtmethode aansluiten bij de specifieke doelgroepen. In de praktijk blijkt dit makkelijker gezegd dan gedaan. Het gaat erom dat de leerling een persoonlijke confrontatie met het kunstwerk kan ondergaan. De esthetische ervaring is daarbij cruciaal. In dit artikel gaat Josien Stehouwer hier nader op in.

‘Vooral op die rare oerdrang, het volk tot de kunst te willen brengen heb ik het in het geheel niet begrepen. Het komt er in de praktijk op neer, dat de kunst naar het volk gebracht moet worden, want het volk verzet heus geen stap in de richting van de kunst, om die te begrijpen.’

Gerard Reve, Brieven aan Simon C.

Geven de woorden van onze volksschrijver aan dat kunsteducatie louter getob is? Dat wij, als educatoren, met goede bedoelingen achter onze doelgroepen aanrennen, zonder dat bij hen ook maar de minste behoefte bestaat om in contact met de kunsten te komen? De kunst naar het volk brengen, daarover wordt in deskundige kringen ernstig nagedacht. Talloze rapporten en onderzoeken verschijnen waarin wisselende visies op kunsteducatie staan beschreven. Over de routes waarlangs beeldende kunst een plaats krijgt in leerprocessen. Toch blijft het steeds de vraag welke keuzes te maken in kunstaanbod en welke manieren en methoden te hanteren voor effectieve kunsteducatie. Hoe krijg je ‘het volk naar de kunst’?

Het kunstwerk centraal Sinds eind jaren tachtig legt men in de kunsteducatie de nadruk op de intrinsieke waarde van het kunstwerk. De kunstconfrontatie, de persoonlijke ontmoeting met het kunstwerk, is onderdeel van leerprocessen. Dit houdt in dat behalve over en van kunst, ook geleerd wordt *met* kunst. Leerlingen worden geconfronteerd met theater- en dansvoorstellingen, met de betere kinderfilm, met concerten en tentoonstellingen. Het kunstwerk verdient het als autonoom gegeven ook om esthetische ervaringen op te roepen. Sedert deze benadering in de kunsteducatie vrijwel algemeen is aanvaard, hebben degenen die zich daarmee bezighouden het zeker niet gemakkelijk gekregen. Het vergt nogal wat - ook organisatorisch - om leerlingen te confronteren met kunst. De selectie van het kunstaanbod voor specifieke doelgroepen is geen eenvoudige opgave. De gedane keuze kan averechts werken: de leerling interesseert zich voor lange tijd niet meer voor kunst; de voedingsbodem voor leren is verdwenen.

Het ziet ernaar uit dat de beeldende kunsten het in dit opzicht extra zwaar te verduren hebben. Producenten van theater-, film-, dansvoorstellingen en concerten ontwikkelen een gedeelte van hun aanbod specifiek voor doelgroepen: jeugdtheater, kinderfilms, jeugddans en schoolconcerten. Er zijn in Nederland zelfs gezelschappen die uitsluitend voor die doelgroepen producties aanbieden. Een vergelijkbaar aanbod beeldende kunst is niet voorhanden. Maar is dit eigenlijk wel een nadeel?

Selectie van beeldende kunst Bij de selectie van kunst in kunsteducatie gebruiken educatoren nogal eens het criterium 'aansluiting bij de belevingswaarde van de doelgroep'. Dit richtsnoer wordt beschouwd als een voorwaarde voor acceptatie. Een voor de doelgroep geschikt kunstwerk moet de aandacht vasthouden, de nieuwsgierig-

heid prikkelen en aanzetten tot meer. Daarbij blijft het niet. Het kunstaanbod voor educatieve situaties wordt in de praktijk omgeven met begeleiding in de vorm van lesbrieven, handleidingen voor onderwijsgevendenden, dia's, video's en spelletjes. Ook aan zelfwerkzaamheid wordt aandacht besteed. Dit alles gebeurt om inzicht in, begrip voor, kennis over kunst te bewerkstelligen. En om de voorwaarden te scheppen voor een duurzame deelname aan het kunstaanbod in het leven na de schoolperiode.

Daarnaast zou je ook kunnen beweren dat *alle* beeldende kunst, mits van artistieke kwaliteit en in origineel te zien, geschikt is voor inpassing in processen van kunsteducatie. Het staat voor mij vast dat in de selectie van werken voor kunsteducatie artistieke kwaliteit een eerste voorwaarde is. (Uiteraard roept het begrip artistieke kwaliteit lastige vragen op. Het voert te ver hierop in te gaan, wij kunnen ervan uitgaan dat deskundigen daarover wel tot overeenstemming kunnen komen.)

Uit deze kwaliteitseis volgt dat leerlingen worden geconfronteerd met origineel werk en niet met reproducties. Dit nu is in de kunsteducatie een heikel punt. Er is wel gezegd dat je leerlingen niet verstoken mag laten van meesterwerken uit de kunstgeschiedenis. Zij moeten die kennen en aangezien het niet altijd mogelijk is de *Mona Lisa* in originele staat te zien, voldoet een reproductie. Het hangt van je bedoelingen af of deze benadering voldoet. Bij het leren over kunst kom je met goede reproducties een heel eind; of aan de hand daarvan esthetische ervaringen worden oproepen is twijfelachtig. Het zou een aardig experiment zijn om leerlingen eerst een reproductie te laten zien en vervolgens het echte werk. Wat is hun ervaring bij het een en wat bij het ander?

Wat wij in de kunsteducatie beeldend dikwijls tegenkomen, is een spanningsveld tussen de autonomie van het kunstwerk en de

educatie daaromheen. Het is de kunst van het slappe koord om voldoende informatie en mogelijkheden tot verwerking aan te reiken bij een kunstwerk en daarbij de intrinsieke waarde daarvan intact te laten. De betrokkenheid van de leerling met kunst, zijn emotionele ervaring kan door educatieve activiteiten naar de achtergrond worden gedrongen. Het is de opgave van educatie om nieuwsgierigheid en verbeelding op te roepen. Plezier in kijken, met elkaar over kunst nadenken en praten brengt de leerling tot inzichten en leert hem dat kunst veel te maken heeft met esthetische ervaring. Wanneer de notie dat het omgaan met kunst emotionele, esthetische ervaringen teweegbrengt is overgedragen tijdens de periode op school, lijkt de deelname aan kunst in het leven daarna voor de meeste mensen een grote kans van slagen te hebben.

Esthetische ervaring Welke selectie in kunstaanbod ook plaatsvindt, de leerling moet in staat worden gesteld tot een persoonlijke ontmoeting met het kunstwerk. In geval van beeldende kunst gaat het doorgaans om een tentoonstelling, een verzameling werken. De leerling moet worden gestimuleerd de tijd te nemen om te kijken en zich samen met anderen af te vragen wat hij ziet. Het inhoud en betekenis geven aan een kunstwerk en deze gegevens te kunnen uitwisselen is bijzonder waardevol en legt de bodem onder de mogelijkheid esthetische ervaringen te ondergaan. De rol van de onderwijsgevende hierin is van essentieel belang. Hij moet een evenwicht vinden tussen hoeveelheid en soort informatie en het ruimte geven aan de persoonlijke betrokkenheid van de leerling. De onderwijsgevende moet proberen feitelijkheden bij het zien van kunstwerken te onderscheiden van meningen en interpretaties.¹

Het zal niet altijd mogelijk zijn een tentoonstelling binnen de muren van de school te halen. Wellicht kan het aanbod van de

kunstitlenen worden ingezet of een kunstenaar worden ingeschakeld. De kunstenaar in school kan een toelichting geven op zijn werk en vertellen hoe het proces van idee tot resultaat voor hem verloopt. Als leerlingen vragen mogen stellen over inspiratie, het werk en de totstandkoming daarvan levert dat inzicht op en een andere kijk op kunst.

Buiten de school zijn er natuurlijk de collecties in de musea. Daar is bij uitstek de gelegenheid aanwezig om te leren over kunst, maar zeker niet minder de kans emotioneel, esthetisch geraakt te worden. Voor het grootste deel heeft dat te maken met de inrichting van een collectie en de ambiance van een museum of expositieruimte.

Kunstwerken in een museale omgeving hebben op zich al een 'aura' om zich heen, in deze context onderstrepen zij hun bijzondere karakter en uniekheid.

Het is lang niet altijd zeker dat een kunstconfrontatie een esthetische ervaring teweegbrengt. Een esthetische ervaring is een controversiële emotie. Voor niemand, volwassene, jongere, kind of kleuter is de ervaring dezelfde. Je kunt alleen maar vermoeden of jij 'iets van hetzelfde soort' meemaakt als je buurman bij het zien van een tentoonstelling. Dit alles in aanmerking genomen kun je je afvragen of de esthetische ervaring eigenlijk wel is in te passen in leerprocessen.

Determinanten Het onderzoek van Folkert Haanstra naar determinanten van leren over kunst levert materiaal op dat de kunsteducatie wellicht de weg kan wijzen. Zo onderscheiden auteurs als Gardner, Housen en Parsons op het gebied van de esthetische waarneming vijf stadia. In de praktijk blijkt dat leerlingen vanaf een jaar of vijf in hun waarneming steeds op zoek zijn naar betekenis. Dit is een elementaire behoefte, die in de loop van het latere leven niet verdwijnt. Wij willen weten wat is voorgesteld,

de inhoud en betekenis van het kunstwerk vaststellen. Deze constatering sturen op hun beurt weer de waarneming. Zo ontstaan steeds nieuwe interpretaties, èn mogelijkheden voor emotionele ervaringen. Daarbij is de combinatie van kunstwerken met en tegenover elkaar bepalend.

Tentoonstellingen in musea van hedendaagse kunst, of tentoonstellingen waarbij historische en hedendaagse kunst tegelijk in een ruimte tentoongesteld worden, zijn hiervan voorbeelden. Door de combinatie van werken wordt de betekenis van het ene werk ingekleurd aan de hand van het andere. In die zin hebben dergelijke tentoonstellingen misschien onverhoopt, en in elk geval onvermoed een educatief tintje.

Vanuit de ontwikkelingspsychologie geven de onderzoekers in determinanten van leren over kunst als ultiem stadium aan het kunnen respecteren van het kunstwerk en in staat zijn het te reconstrueren en te beoordelen. Vanuit de praktijk is vast te stellen dat deze fase tijdens het onderwijs dikwijls niet wordt gehaald. Ook niet daarna trouwens; veel mensen halen dit stadium niet op eigen kracht. Voor de meesten is dit geen frustrerende situatie, want met de eerdere verworvenheden kunnen zij ook genieten, in elk geval degenen die in ruime mate deelnemen aan het kunstaanbod. Aan esthetische ervaringen komen zij blijkbaar toch wel toe. In het onderzoek wordt ook melding gemaakt van een buitengewoon interessante aanbeveling van D.H. Hargreaves.

Hargreaves wil leerlingen zogeheten mini-trauma's laten ondergaan. Hij baseert zich hierbij op verhalen van volwassenen dat zij in hun jeugd gegrepen zijn door een indringende ervaring in relatie tot een kunstwerk. Zij zijn door een concert, een tentoonstelling of een voorstelling uit hun evenwicht gebracht en hebben dat als zeer positief ervaren. Een esthetische ervaring als vertrekpunt voor een duurzame deelname aan het kunstaanbod.

De kenmerken van zo'n mini-trauma zijn grote aandacht en concentratie, het gevoel van openbaring, niet in staat zijn deze ervaring te verwoorden en de behoefte aan meer. Het verlangen naar meer is in educatieve zin van doorslaggevend belang. Want behalve dat men een soortgelijke esthetische ervaring vaker wil meemaken, leidt deze ook tot nieuwsgierigheid en het zich willen verdiepen in achtergronden. Impliciet betekent dit dat je leerlingen zoveel als maar mogelijk is mini-trauma's zou moeten laten ondergaan.

Hargreaves onderkent overigens de mogelijkheid dat in het aanbod van doelbewuste mini-trauma's in educatieve situaties de effecten verkeerd kunnen uitpakken. Maar vanuit de nadruk op de intrinsieke waarde van kunst in kunsteducatie en de daaruit voortkomende ruimte voor de esthetische ervaring is een aanbod van mini-trauma's zeer aantrekkelijk.

Actief-receptief In recent verschenen onderzoek (Haanstra, 1994) constateert de auteur dat voor de ontwikkeling van de esthetische waarneming de combinatie van actieve en reflectieve beeldende vorming het meest effectief is. Dit is mijn inziens zeer aannemelijk.

De leerling wordt vanuit het actief bezig zijn genoodzaakt te onderzoeken welke middelen en materialen hij kan inzetten bij het maken van een werkstuk. Hij leert dat een idee een concrete vorm moet krijgen. Hij begrijpt dat voordat het kunstwerk er is, de kunstenaar een proces doormaakt van kiezen, verwerpen, wikken en wegen om tot een voor hem bevredigend resultaat te komen. In dit proces van creëren krijgt de leerling inzicht door zelf actief bezig te zijn. Zijn esthetische ervaringen tijdens een confrontatie met een 'echt' kunstwerk zullen daardoor in verhevigde mate kunnen toeneemen.

Het slappe koord De geschiedenis van de beeldende-kunsteducatie en de onderzoeksresultaten naar effecten van educatie leren ons dat bescheidenheid past. Weliswaar ziet het ernaar uit dat de verworvenheden in onderwijskundig opzicht nog nooit zo groot zijn geweest als nu. De beeldende vakken hebben net als de andere vakken een curriculum-karakter; leerlingen kunnen op hoog en lager niveau in deze discipline eindexamen doen.

Toch moeten wij telkens opnieuw onze inzichten bijstellen. In feite gaat het om een kosten-baten analyse. Ook de leereffecten van kunsteducatie met het oog op duurzame kunstdeelname zijn tot op zekere hoogte meetbaar en als blijkt dat geïnvesteerde energie niet rendabel genoeg is, zou het goed zijn andere middelen en methoden in te zetten. Als experiment, dat op zijn beurt uiteraard weer onderzocht moet worden. Zo lijkt D.H. Hargreaves' concept van 'mini-trauma's' een uitstekend uitgangspunt voor verdere analyse en uitwerking. Leerlingen vinden dikwijls dat zij te veel worden gestuurd, ook in de beeldende vakken. Het verplicht invullen van vragenlijsten naar aanleiding van een tentoonstelling is een opgave die weerzin kan oproepen. Afhankelijk van de vraagstelling is hen deze afkeer niet altijd kwalijk te nemen. In wezen kan de eigenheid van de kunsten teniet worden gedaan door een schoolse aanpak. Aan de ene kant is het winst dat de kunsten een volwaardige plek in het reguliere onderwijs hebben verworven, aan de andere kant is het de vraag of strikte onderwijsmethoden in het kader van kunsteducatie zich in effectieve zin bewijzen. Een aanbod van liefst zoveel mogelijk 'mini-trauma's' door alle leerjaren heen en op alle niveaus is in theorie dan ook een aanlokkelijk perspectief. Dit impliceert een zorgvuldige samenstelling van het aanbod kunstconfrontaties waarbij materiaal ter informatie en begeleiding zeker een plaats mag krijgen.

Rapporten en onderzoeken over effecten van kunsteducatie worden doorgaans ingeleid met een citaat van een publiekelijk bekend persoon. De geciteerde woorden geven weer hoezeer de persoon gegrepen is door een kunstervaring uit het verleden. De esthetische ervaring is daarin cruciaal. Een aanbod van mini-trauma's vergezeld van beeldende activiteiten lijkt een uitstekend uitgangspunt voor effectieve kunsteducatie. En bovendien wijst een en ander ook nog op een structurele deelname na de periode op school aan kunst en cultuur. Met Gerard Reve tot besluit: komt dit niet in de richting van 'het volk naar de kunst brengen'?

Noot

¹ Aan de Universiteit van Amsterdam doet men onderzoek naar de mogelijkheden om met kinderen te filosoferen. Filosofie voor kinderen bedient zich van een bepaalde vraagwijze, die inzicht in allerlei soorten kwesties biedt. Ook in kunsteducatie kan deze aanpak worden gevolgd. Ervaringen daarmee zijn nu nog te summier om nader op in te gaan.

JOSIEN STEHOUSER *is stafmedewerker beeldende kunst bij het LOKV.*

LEREN VAN EN OVER DANS

VERA BERGMAN

De ontwikkeling in de kunsteducatie om het kunstprodukt weer meer centraal te stellen, vindt ook plaats in de dans-educatie. Waar vroeger vooral de actieve component, het zelf dansen, aan bod kwam, wordt nu meer aandacht besteed aan de receptieve en reflectieve component. Dansconsulenten en bemiddelaars zijn er steeds meer op gericht een aanbod van dansvoorstellingen te realiseren, liefst in een adequaat educatief kader. Uit het beschikbare aanbod kiezen zij voorstellingen voor specifieke doel- of leeftijdsgroepen. Zij hebben dus veronderstellingen over welke 'soort' dansvoorstellingen het meest geschikt is voor bepaalde leeftijdsgroepen. Die veronderstellingen kwamen tot voor kort voort uit intuïtie en praktijkervaring. Vera Bergman schetst in dit artikel de contouren om het proces van selectie en begeleiding van dansvoorstellingen theoretisch te onderbouwen.

Kijkwijzer Dans Haanstra onderscheidt elders in deze publikatie drie soorten theorieën over de leerprocessen die in het geding zijn bij de receptieve en reflectieve component: object-gerichte, subject-gerichte en interactionistische theorieën. Bij het LOKV wordt een 'kijkwijzer' voor dans ontwikkeld, waarin deze benaderingen respectievelijk worden vertaald in:

a een *beschrijvend model*: welke processen spelen een rol bij het kijken naar dansvoorstellingen;

b een *analysemodel*: uit welke componenten, en in welke mate van complexiteit is een dansvoorstelling opgebouwd;

c een *ontwikkelingsmodel*: hoe verloopt de ontwikkeling van de dansreceptie.

In het verlengde van deze modellen moet nog een vierde model deel uitmaken van de Kijkwijzer Dans:

d een *didactisch model*: welke keuzes kunnen op grond van de processen bij het kijken naar dans, de dansreceptieve ontwikkeling en de analyse van een voorstelling, gemaakt worden voor de selectie en begeleiding van dansvoorstellingen.

Beschrijvend model Bij het bijwonen van een dansvoorstelling gaat het niet alleen om het kijken naar dans, maar ook om het meebelevén, ondergaan, herkennen, waarderen en beoordelen daarvan. Kijken is in die zin geen passieve gebeurtenis. Je voelt je als toeschouwer min of meer aangesproken door en betrokken bij wat er op het toneel gebeurt. Iedereen zal de voorstelling op een persoonlijke manier beleven, de bedoelingen van de makers interpreteren en zich een eigen oordeel vormen.

Dat komt ten eerste omdat 'de taal van dans' niet eenduidig is. De makers van een voorstelling geven hun bedoelingen vorm in tekens en symbolen die niet door iedereen op dezelfde manier worden begrepen. Dans is een metaforische kunstvorm, waarbij het vooral gaat om een poëtische vertaling van ervaringen, stemmingen en emoties, hoewel ook sprake kan zijn van een meer narratieve en realistische vorm (Goodman 1967). Dit wordt onderschreven door Valerie Preston-Dunlop, die spreekt over zowel denotatief als connotatief symboolgebruik bij dans.¹ Ten tweede kenmerkt dans zich door een gelijktijdig oproepen van ruimtelijke, temporele en dynamische illusies, waarbij die dimensies geen objectieve gegevens zijn, maar door de danser worden gevormd en gestructureerd. Preston-Dunlop spreekt in dit kader over CHUMM: *Choreutic Unit* (beweging in de ruimte) + *Manners of Materialisation* (wijze van uitvoering). Ze maakt daarbij onderscheid tussen concreet en denkbeeldig ruimtegebruik. De dansbeweging is enerzijds concreet waarneembaar, maar roept anderzijds, door projectie in de ruimte en de tijd, een illusoire beleving op

van een nieuwe, vierdimensionale wereld. Ook die illusoire wereld wordt door de toeschouwer op individuele wijze waargenomen en ondergaan.

Bij het kijken naar een dansvoorstelling spelen dus de volgende factoren een rol: de intenties en vormkeuzes van de makers; het referentiekader en de verwachtingen van de toeschouwer; de interactie en communicatie tussen voorstelling en toeschouwer en de reflectie en beoordeling van de toeschouwer.

Intenties en vormkeuzes Voordat een dansvoorstelling op de planken staat, heeft zich een complex proces afgespeeld. Het begint meestal met een idee in het hoofd van de choreograaf: een thema, een muziekstuk of zomaar wat beelden. Dit concept werkt de choreograaf samen met andere mensen uit, bijvoorbeeld met de dansers, een ontwerper of andere vormgevers. De choreograaf bedient zich van een bewegingsidoom dat ontleend kan zijn aan bestaande, cultureel 'gestolde' bewegingscodes (*established codes*), maar ook uit nieuw gecreëerde bewegingsvormen. Tijdens dit proces houden de makers rekening met het effect dat de voorstelling op de toeschouwers zal hebben. Een voorstelling wordt altijd gemaakt om iets aan het publiek duidelijk te maken of over te brengen. Over dat 'iets' denken choreografen overigens heel verschillend. Bekend is de uitspraak van Hans van Maanen: 'Dans drukt alleen dans uit en verder niets.' Zijn boodschap ligt in de dans zelf, in menselijke non-verbale interactie en in de lichaamstaal besloten. Andere choreografen zien in de dans ook een middel om een filosofische of maatschappelijke boodschap over te brengen.

Maar wat ook de visie en de uitgangspunten zijn, de makers vragen zich tijdens het maakproces regelmatig af of ze hun intenties adequaat vormgeven. Dat betekent niet dat alle keuzes bewust worden gemaakt.

Associaties, esthetische voorkeuren en persoonlijke ambities zijn mede verantwoordelijk voor het uiteindelijk dansprodukt.

Referentiekader Een dansvoorstelling biedt een heleboel informatie: beweging, klank, kleur, licht, enzovoort. Een mens neemt echter nooit waar wat er allemaal waar te nemen valt. Uit de vele prikkels die de zintuigen ontvangen maakt hij een selectie, afhankelijk van een aantal factoren. Het referentiekader van de toeschouwer wordt allereerst bepaald door de kennis die al eerder is opgedaan. Daarbij gaat het niet alleen om theoretische kennis maar ook om kennis uit eerdere kijkervaringen. Het referentiekader heeft ook te maken met de normen en waarden die de toeschouwer heeft over mens en maatschappij. Over wat sociaal en cultureel 'goed' of 'slecht' en 'juist' of 'onjuist' is en, in dit geval van groot belang, wat in culturele zin als belangrijk, mooi en interessant geldt. Die normen en waarden zijn in hoge mate bepaald door de subcultuur of de sociale groep waartoe de toeschouwer behoort of wil behoren. Het is een bekend verschijnsel dat mensen deelnemen aan culturele activiteiten omdat het hun status verhoogt (vgl. de 'statusverwervingstheorie' van Bourdieu).

Verwachtingen De toeschouwer heeft ten slotte algemene en specifieke verwachtingen over een dansvoorstelling. Hij verwacht van een dansvoorstelling in het algemeen dat deze zal voldoen aan bepaalde conventies. Zo'n conventie is bijvoorbeeld dat de maker een bedoeling heeft met de handelingen en beelden waarmee we worden geconfronteerd; een communicatieve intentie waar we in de werkelijkheid niet altijd van uitgaan. Een andere conventie is dat een voorstelling een bepaalde opbouw en logica heeft, een samenhang vertoont. Specifieke verwachtingen heeft men (soms) wanneer men naar die ene, speciale voorstelling gaat. De toeschou-

wer kan iets over de voorstelling hebben gehoord, een recensie hebben gelezen of al bekend zijn met eerder werk van de choreograaf.²

Deze factoren 'beperken' dus in sterke mate de wijze waarop men kijkt. Maar er worden, als een voorstelling succesvol is, wel nieuwe, onverwachte waarnemingservaringen aan dat referentiekader toegevoegd. Haanstra refereert aan theorieën over de 'kromlijnige' relatie tussen complexiteit en waardering: bij toenemende complexiteit neemt de waardering eerst toe, maar na een bepaald optimum neemt de waardering weer af. Dat optimum ligt voor mensen met een grotere capaciteit om informatie te verwerken verder weg. Met andere woorden: ze kunnen relatief complexere kunst meer waarderen dan mensen met een lagere verwerkingscapaciteit. Het referentiekader en de verwachting zullen dus mede bepalend zijn voor het oordeel van de toeschouwer over de voorstelling.

Inleving De betrokkenheid van de toeschouwer bij een voorstelling wordt meestal veroorzaakt door een 'inlevingsproces', waarbij hij emoties toelaat die worden opgeroepen door de uiteenlopende informatie. De toeschouwer zit op zijn stoel maar beeldt zich in, ervaart dat hij deelneemt aan de gecreëerde werkelijkheid die zich op het toneel afspeelt. Er zijn verschillende vormen van inleving te onderscheiden:

- *Identificatie*. De toeschouwer verplaatst zich in een persoon als gevolg van de ervaren overeenkomsten (seks, leeftijd, persoonskenmerken, enzovoort) tussen hemzelf en deze identificatiefiguur. Identificatie kan ook tot stand komen wanneer een persoon begerenswaardige kenmerken bezit of in een begerenswaardige situatie verkeert. De toeschouwer zoekt dan naar overeenkomsten tussen die persoon en hemzelf, waarbij soms aan de feitelijkheid voorbij wordt gegaan.

- *Empathie*. Hierbij probeert de toeschouwer zich de veronderstelde gedachten en emoties van het personage of de danser voor te stellen, zonder dat hij zich inbeeldt dat het de zijne zijn. Empathie veronderstelt een 'positief meevoelen' waarbij toch een zekere afstand bewaard blijft.

- *Projectie*. In feite het omgekeerde van identificatie: de toeschouwer schrijft aan het personage of de danser gevoelens, gedachten en motieven toe die hij zelf heeft. De 'ander' wordt daardoor beleefd als een deel van het 'ik' van de toeschouwer.

- *Kinesthetische gewaarwording*. De toeschouwer voelt zich door het getoonde fysiek aangesproken. De bewegingen van de danser worden door oog en oor opgevangen en door het zenuwstelsel omgezet in fysieke gewaarwordingen. De toeschouwer zit op zijn stoel maar heeft het gevoel dat hij mee beweegt. Dit verschijnsel zien we ook optreden bij toeschouwers van sportevenementen.

- *Esthetische gewaarwording*. De toeschouwer kan aangenaam of minder aangenaam getroffen zijn door de vormgeving van de voorstelling. Het lijnenspel, de kleur, de belichting, het samengaan van beweging en muziek kunnen als 'mooi' of 'lelijk' ervaren worden. Dat heeft uiteraard te maken met smaak en voorkeur. Toch hoeft het uiteindelijk oordeel over iets 'lelijks' niet negatief te zijn. Iets lelijks kan functioneel of indringend zijn en toch positief ervaren worden. Identificatie, empathie, kinesthetische en esthetische gewaarwording roepen verschillende emotionele processen op. Tijdens een voorstelling kan soms aan identificatie, soms aan empathie geappelleerd worden, hoewel het vaak voorkomt dat sommige toeschouwers zich identificeren, anderen empathisch meevoelen en weer anderen dergelijke processen niet ervaren, maar zich uitsluitend door de beweging of het lijnenspel laten meeslepen.

Daarnaast is het zo, dat identificatie en empathie zich kunnen richten op de verbeel-

de personages (rol-inleving), op de dansers (inleving in de intenties en vertolking) en op de makers (inleving in de intentie).³

Codering en decodering Een eenvoudige weergave van het communicatieproces is: zender - boodschap - ontvanger. Wil de ontvanger de boodschap verstaan, dan moet hij de taal van de zender (met andere woorden: het gehanteerde symbool- of coderingssysteem) herkennen en begrijpen. Een eenduidige interpretatie is alleen mogelijk wanneer het symboolsysteem collectief is. Het bij dans gehanteerde symboolsysteem kent echter verschillende lagen, waarbij een deel min of meer collectief is en een deel subjectief (vgl. Kreitler & Kreitler 1972).

Collectieve of universele symbolen kunnen we allereerst vinden in de beweging zelf: een langzame, laaggerichte en naar voren gaande beweging zal door vrijwel iedereen als 'dreigend' worden ervaren. Een snelle, luchtige, omhooggerichte beweging als 'vrolijk', enzovoort. In de vroegere klassieke dans zaten veel gecodeerde bewegingen waarmee emoties werden uitgedrukt als: verbazing, ontkenning, triomf, verdriet, maar ook begrippen als: ik, jij, daar, mijn moeder, horen, kijken. Ook in de Indiase dans zien we een gecodeerd bewegingssysteem. De toeschouwer decodeert en begrijpt de betekenis van die bewegingen. Universele symbolen worden ook gehanteerd door middel van vormgevingselementen als decor, kostuums en attributen. Iedereen zal een associatie hebben met de dood als op het toneel een heuvel met een kruis te zien is. En men begrijpt dat de zwart geklede dansers 'het slechte' en die in het wit 'het goede' representeren. Hoewel? Dat laatste kan wel eens een subjectieve interpretatie zijn van een esthetische keuze van de makers waar verder geen betekenis achter zat.

En dat brengt ons bij de subjectiviteit en meerduidigheid van dans. De choreograaf en

de dansers maken ook gebruik van individuele en toevallige symbolen. Ze kiezen voor bepaalde bewegingen om op een voor hen zelf adequate wijze ervaringen of gevoelens uit te drukken. De toeschouwer kan die boodschap echter heel anders interpreteren. Het coderen en decoderen heeft dan niet tot gevolg dat een en dezelfde boodschap wordt uitgezonden en ontvangen, maar dat sprake is van het langs elkaar schuiven van verscheidene boodschappen.

Omgeving De concrete omgeving waarin de voorstelling wordt gegeven is van invloed op de communicatie. Wordt er gedanst in de grote zaal van een schouwburg, met meestal een lijsttoneel, dan zit het publiek in letterlijke zin op vrij grote afstand. Dat heeft tot gevolg dat ook in figuurlijke zin een zekere afstand tussen dansers en publiek ontstaat. Het voordeel van de grote zaal is echter, dat men de beschikking heeft over optimale technische hulpmiddelen en dat soms ook gebruik kan worden gemaakt van *live*-muziek. De makers van de voorstelling houden rekening met die technische mogelijkheden, zodat inhoud en vorm mede bepaald worden door de geanticipeerde omgeving. Als om een of andere reden een voorstelling die gemaakt is voor de grote schouwburgzalen wordt gebracht in een zaal met minder mogelijkheden heeft dat vaak akelige gevolgen. Het publiek krijgt dan een min of meer 'geamputeerde' uitvoering te zien.

Een voorstelling in een kleine zaal roept tussen dansers en publiek een veel grotere intimiteit op. Je kunt als toeschouwer de zweetdruppeltjes zien paretelen, je hoort het hijgen en steunen van de dansers, je maakt bijna lijfelijk contact. In sommige gevallen zal dat de intensiteit van de ontmoeting alleen maar verhogen, maar het kan ook bepaalde, door de makers bedoelde illusies verstoren.

Het speelt ook een rol of de toeschouwers recht vóór het podium zitten of er omheen.

De compositie ziet er van voren anders uit dan van opzij. Ook daar zullen makers rekening mee houden.

Wanneer een voorstelling plaatsvindt in een speel- of gymlokaal van een school, heeft dat het voordeel dat er sprake is van directe nabijheid, de voorstelling wordt 'naar de kinderen gebracht'. Aan de andere kant is in zo'n omgeving nauwelijks sprake van de magie van het theater, een factor die van belang is om de gecreëerde werkelijkheid optimaal tot haar recht te doen komen.

Reflectie en beoordeling Een dansvoorstelling speelt zich af *in de tijd*. De makers hebben bij de aanvang van de voorstelling een voorsprong op de toeschouwers. Zij weten wat er gaat komen en wat de bedoeling is. De toeschouwer begint pas aan het proces van waarneming en zingeving bij aanvang van de voorstelling. In de zich voltrekkende tijd stapelt hij de ene emotie op de andere, volgt een bepaalde ontwikkelingslijn, een bepaalde spanningsopbouw, wordt verrast, geamuseerd, enzovoort. Pas aan het eind van de rit heeft hij een totaalbeeld van de voorstelling. In feite is hij ook dan pas in staat zich een oordeel over de voorstelling te vormen.

Maar zo gebeurt dat niet. Al tijdens het proces van waarneming en zingeving is de toeschouwer bezig met het reflecteren op en beoordelen van de ervaringen die hij opdoet. Gedurende de voorstelling is hij bezig die ervaringen in een referentiekader te plaatsen en van commentaar te voorzien. Inwendig stelt hij zichzelf vragen: wat gebeurt daar, wat betekent dat, waarom ontroert mij dat. Het referentiekader van de toeschouwer wordt, zoals al eerder gesteld, bepaald door zijn kennis en ervaring, zijn verwachtingen en door de normen en waarden die hij in het algemeen hanteert ten aanzien van mens en maatschappij. Reflectie vindt in de tijd altijd plaats ná de opgedane ervaring, direct of na lange tijd.

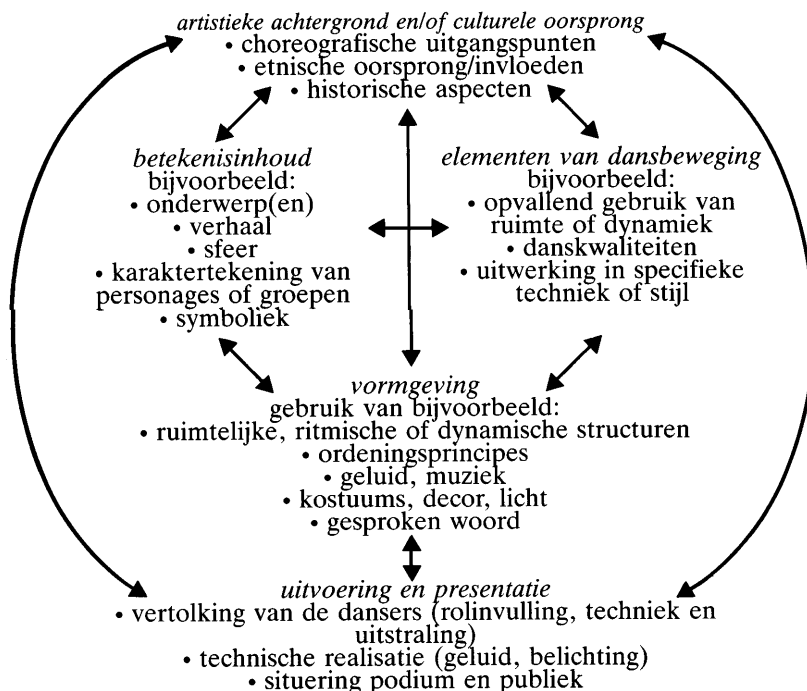
En gezien het proces van stapeling in de tijd, vindt er een ingewikkeld proces plaats van waarneming van het nu en reflectie op het voorgaande. Na dit beschrijvingsmodel stap ik over op het tweede model: de analyse.

Analysemodel Het kijken naar een dansvoorstelling is een subjectief gebeuren met het gevolg dat een oordeel over een voorstelling ook altijd subjectief is. Als je als bemiddelaar of consultant voorstellingen moet selecteren voor anderen, met name voor leerlingen van het reguliere onderwijs, zal je echter een bepaalde mate van objectiviteit moeten nastreven. Een eerste stap op weg naar die objectivering is een zo feitelijk mogelijke analyse van de voorstelling. Een voorstelling is een complex geheel, die in eerste instantie ook als een geheel, als *Gestalt* overkomt. Een analyse van de verschillende onderdelen waaruit de voorstelling is opgebouwd, maakt het mogelijk een genuanceerder oordeel te vormen. Het

onderstaande analysemodel, dat is samengesteld uit vijf onderdelen kan daarbij een hulpmiddel zijn.

Bij het analyseren van een voorstelling is het niet voldoende om de verschillende onderdelen te bekijken en benoemen, maar gaat het ook om de manier waarop de verschillende onderdelen elkaar beïnvloeden. De betekenis van een dans heeft gevolgen voor de keuze van de elementen van dansbeweging en de vormgeving; de rolinvulling van de danser heeft gevolgen voor de betekenis die de toeschouwer aan de dans toekent, enzovoort. Voor je het weet ben je dan ook niet meer aan het analyseren, maar aan het beoordelen: is de vormgeving adequaat, is de presentatie overtuigend, is de inhoud boeiend.

Een tweede stap om te komen tot een zekere objectivering is het vaststellen van de mate van complexiteit. Van grote complexiteit is sprake als er veel stimuli tegelijkertijd worden gegeven, er (meer) betekenislagen



zijn die specifieke voorkennis of ervaringen vragen om begrepen te worden, een onconventioneel bewegingsidoom en een onconventioneel gebruik van andere middelen worden toegepast.

Willem Vos stelt dat onconventionele dansvormen een grotere complexiteit vertonen dan conventionele.⁴ Als meer conventioneel ziet hij dansvormen als volksdans, klassiek ballet en jazzballet en als onconventioneel de moderne dans. Het is in dit kader interessant om op te merken dat het aanbod voor kinderen vrijwel altijd uit moderne dansvoorstellingen bestaat. Als we ervan uitgaan dat een onervaren kijker minder complexiteit aankan dan een ervaren kijker, dan is de complexiteit van een voorstelling een belangrijk selectie criterium wanneer we bekend zijn met de beginsituatie van de doelgroep.

Criteria En dat brengt ons bij de derde stap om tot een zekere mate van objectiviteit te komen, namelijk het hanteren van eenduidige criteria. We kunnen een onderscheid maken tussen algemene criteria, voor alle dansvoorstellingen in het kader van kunsteducatie, en criteria die je afhankelijk van de doelgroep stelt.

Algemene criteria zijn *kwaliteit* en *randvoorwaarden*. Kwaliteit kan onderscheiden worden in:

- *ambachtelijkheid*: verstaan de dansers hun vak en zijn de decors, kostuums en muziekuitvoering van goede kwaliteit. Een danser die steeds ongewild zijn evenwicht verliest is gênant om naar te kijken en een tik of een ruis in een geluidsband is reuze storend.

- *zeggingskracht* van de choreografie en de uitvoering van de dansers. Een choreografie heeft zeggingskracht als sprake is van originaliteit, spanningsopbouw en samenhang tussen inhoud en vorm. Een sfeer of emotie komt alleen over als de dansbewegingen, de kostuums, de belichting en de muziek elkaar versterken. Maar veel is afhankelijk van de

uitstraling en interpretatie van de dansers. Zij brengen de choreografie pas echt tot leven.

- *motivatie en inzet* van de dansers. Zij moeten een positieve houding hebben ten opzichte van het dansen voor specifieke doelgroepen en dat ook uitstralen. In het verleden werd het dansen voor kinderen of jongeren nog wel eens gezien als een beetje minderwaardig, of in ieder geval niet zo interessant als dansen voor het 'normale' theaterpubliek.

Randvoorwaarden kunnen onderscheiden worden in:

- *beschikbaarheid* van de voorstelling in een bepaalde periode en voor een bepaalde doelgroep;

- *financiële haalbaarheid*. De voorstelling moet betaalbaar zijn.

Deze algemene criteria zijn misschien een beetje een 'open deur', maar geven toch een eerste indicatie of een voorstelling geschikt is in het kader van kunsteducatie.

Ontwikkelingsmodel Veel ingewikkelder ligt de vraag wanneer een voorstelling geschikt is voor een specifieke doelgroep. Welke criteria hanteer je als je een voorstelling zoekt voor jonge kinderen, welke voor leerlingen van de brugklas, enzovoort. Hierbij komen de theoriemodellen voor esthetische ontwikkeling in zicht. Hieronder zijn deze verwerkt tot een ontwikkelingsmodel voor dansreceptie. Ik stel voorop dat het gaat om een theoretisch construct: ik schets de *mogelijke* ontwikkeling, waarbij ik ervan uitga dat kinderen de mogelijkheden (kennis en ervaring op het gebied van culturele uitingen) aangereikt krijgen om ervaringsstructuren te construeren.

De imitatief-zintuiglijke fase (tot ± 7 jaar)

De *betekenis*: Het kind zal een dansvoorstelling niet ervaren als een gecreëerde werkelijkheid, maar als een werkelijkheid die zich

hier en nu afspeelt. Het kan zich niet verplaatsen in andere personen, dus het zal zich niet afvragen wat de bedoeling of het motief van de dansers is. Het is niet in staat om abstracte of metaforische bewegingen te duiden, maar begrijpt wel het 'doen alsof'. Het kan zich projecteren in personen en objecten die aansluiten bij de eigen beleving en herkenbaar zijn. Het accepteert dat mensen dingen en dieren nabootsen, waarbij het niet belangrijk is of iets precies 'erop lijkt', zolang de belangrijkste kenmerken van het nagebootste maar aanwezig zijn. Het accepteert eveneens dat aan dieren of objecten menselijke eigenschappen worden toegedicht: een dansende olifant of theepot of een verdrietige zuurstok, dat kan allemaal, mits emoties duidelijk herkenbaar (imitatief) getoond worden. Het herkent 'een boze heks' als die er lelijk en boos uitziet.

De vorm: Het kind is geboeid door klank, kleur en dynamiek, maar de voorstelling moet niet 'overdonderend' zijn. Het is immers niet in staat om via de waarneming binnengekomen informatie te ordenen en zal dus door een te grote hoeveelheid informatie in de war raken. Dit gebrek aan vermogen om te ordenen maakt het ook moeilijk om een 'rode draad' of een verhaal te volgen. Het kan nog niet 'stapelen in de tijd' en raakt onderweg het spoor bijster. Het kind is zintuiglijk ingesteld en voelt zich door de dansers fysiek aangesproken. Het zal het daarom fijn vinden om op een bepaald moment te mogen meedansen.

Reflectie: Het kind kan nauwelijks beargumenteren waarom het positief of negatief op het gebodene reageert. Het kan zich wel herinneren of iets 'prettig, leuk of spannend' was en zal dat ook verwoorden, maar *waarom* het dat vond kan het niet vertellen.

De technische fase (tot ± 9 jaar)

De betekenis: Het kind is gericht op het concreet waarneembare. Het beschouwt de dansers als mensen met specifieke eigenschap-

pen en vaardigheden die tijdens een voorstelling iets van hun kunnen laten zien. Het heeft moeite met het communicatieve aspect van dans. Het kan geen abstracties hanteren en kan dus niet uit de voeten met analogieën en metaforen. Verwijzingen naar de buiten de dans liggende werkelijkheid worden gauw als 'gek' of 'kinderachtig' beschouwd. Het kind probeert wel achter de bedoeling van de dansers te komen, maar kan die alleen realistisch duiden.

Identificatie zal eerder met de danser dan met het personage optreden.

De vorm: Het kind is gevoelig voor 'het spektakel' in de dans en geboeid door verrassende bewegingsvondsten. Het heeft respect voor de fysieke prestaties van de dansers en vergelijkt die met sportprestaties. Decors en kostuums spreken aan als ze technisch vernuftig in elkaar zitten en moeten een aanwijsbare functie hebben.

Reflectie: Het kind zal vooral oordelen geven over de uiterlijkheden van een voorstelling. Het is zich niet bewust dat zijn oordeel stoelt op subjectieve waarneming en denkt dus dat 'mooi' of 'lelijk' eigenschappen zijn van de dingen die getoond worden en die door iedereen op dezelfde manier worden ervaren.

De expressieve fase (tot ± 11-12 jaar)

De betekenis: Het kind krijgt inzicht in theaterconventies en beseft dat dansbewegingen codes kunnen bevatten. Het herkent collectieve symbolen en realiseert zich dat tevens sprake is van subjectieve interpretatie. Het schrijft bepaalde intenties toe aan de dansers en zoekt de betekenis vooral in de emotionele of relationele sfeer. Daarbij treedt vooral identificatie op met personages die aansluiten bij conventionele rolconcepten: man-vrouw, leider-volgers, groep-uitgestotene.

De vorm: Het kind krijgt oog voor de ordening en structurering van dans en is in staat verschillende dansvormen globaal te onder-

scheiden. De danstechniek wordt echter opgevat als expressieve vaardigheid. Het kind is gevoelig voor stemmingsbeelden die door muziek, licht en decor worden opgeroepen.

Reflectie: Het kind zal zich bij het geven van een oordeel vooral laten leiden door de gevoelens en emoties die de voorstelling bij hem oproept. Het maakt onderscheid tussen moreel en esthetisch oordelen: als iets 'slechts' wordt verbeeld kan dat esthetisch 'goed' gedaan zijn.

De formele fase (tot ± 16 jaar)

De betekenis: In dit stadium is het vermogen tot het stellen van hypothesen en tot abstracte denkhandelingen aanwezig. Het metaforisch karakter van dans wordt begrepen. Identificatie en empathie kunnen zowel op de dansers als op de personages gericht zijn. Doordat beseft wordt, dat de expressieve lading van de dans voortkomt uit een specifiek gebruik van het medium komt de nadruk te liggen op de vorm.

De vorm: De aandacht richt zich op het gebruik van de elementen van dansbeweging en van vormgevingsprincipes.

Kinesthetische gewaarwording speelt daarbij een belangrijke rol. Er is groot respect voor fysieke virtuositeit. Verschillende dansvormen worden onderscheiden en de jongere heeft oog voor de al of niet aanwezige samenhang tussen muziek, dans, decor en licht.

Reflectie: Het vermogen een voorstelling te analyseren en te toetsen aan criteria brengt met zich dat het kijken naar dans een sociale functie krijgt: er valt over te discussiëren en men kan tot intersubjectieve overeenstemming komen. Criteria worden vooral ontleend aan conventies die in de eigen subcultuur (jongeren) geldig zijn.

De choreologische fase (vanaf ± 16 jaar)

Betekenis en vorm: In dit stadium wordt de voorstelling niet meer alleen als toeschou-

wer benaderd, maar verplaatst de jongere zich ook in de rol van de makers. Hij analyseert de oplossingen die de makers hebben gevonden voor bepaalde artistieke probleemstellingen en bedenkt alternatieven. De vertaalslag van betekenis naar vorm en van vorm naar betekenis wordt getoetst op consistentie en esthetische principes.

Reflectie: Dit stadium is meta-cognitief van karakter, omdat de jongere gaat nadenken over conventies en de eigen opvattingen en criteria. Hij is zich bewust dat een choreografie op verschillende momenten en in verschillende situaties een andere betekenis en functie heeft en daardoor vanuit verschillende kaders beoordeeld wordt. Zo zal een choreologisch oordelend persoon inzien dat de betekenis en functie van het ballet *Giselle* in onze tijd een andere is dan toen het de vorige eeuw ontstond. De betekenis van een choreografie ligt dus niet vast, maar verandert in het proces van de culturele geschiedenis. Dat betekent dat niet alleen de choreografie, maar vooral de eigen kaders en opvattingen bevraagd en waar nodig aangepast worden.

Didactisch model Wanneer we bij het selecteren van voorstellingen voor een bepaalde leeftijdsgroep willen aansluiten bij de ontwikkelingsfase van de kinderen, kunnen de geschetste stadia van de receptieve dansontwikkeling een leidraad zijn. We kunnen dan criteria formuleren waaraan voorstellingen moeten voldoen. We moeten daarbij echter de uiterste voorzichtigheid in acht nemen.

Folkert Haanstra geeft een overzicht van kritiekpunten op de ontwikkelingstheorieën. Allereerst is er kritiek op het schijnbaar universele van de geschetste ontwikkelingsgang, terwijl in de praktijk allerlei verschillen zijn aan te tonen. Ten tweede is er kritiek op de manier waarop de ontwikkeling wordt gemeten. Veelal gebeurt dat door middel van verbale rapportage of herken-

ningstaken met foto's, maar recent onderzoek met andere methoden geeft aan dat kleuters bijvoorbeeld meer van tv of film begrijpen dan was verondersteld. Dat heeft dan ook weer te maken met het feit dat de ontwikkelingstheorieën te eenzijdig intellectueel van aard zijn en dat beleving en emo-

tie te weinig aan bod komen. Toch wil ik in de volgende tabel proberen een aantal 'voorlopige' criteria te formuleren, die op grond van praktijkonderzoek (steeds weer) bijgesteld kunnen worden.

ONDERWIJSNIVEAU	STADIA VAN DANSRECEPTIEVE ONTWIKKELING	CRITERIA VOOR SELECTIE EN EDUCATIE
<p>Basisonderwijs Onderbouw (tot 7 jaar)</p> <p><i>imitatief/ zintuiglijk</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het kind vraagt zich niet af wat de bedoeling van de dansers is. - Kan zich projecteren in herkenbare symbolische figuren. - Begrijpt het 'doen alsof'. - Kan niet goed stapelen in de tijd en kan aangeboden informatie niet goed ordenen. - Is zintuiglijk ingesteld en geboeid door klank, kleur en dynamiek. Vindt het fijn om mee te dansen. - Kan eigen oordeel nog niet beargumenteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personages zijn herkenbaar: prototypes. - Dieren of dingen kunnen menselijke eigenschappen hebben. - Symboolgebruik is vooral imitatief. - De voorstelling duurt niet te lang ($\pm 30 - 45$ min.). - Opgebouwd uit episodes met steeds opnieuw een begin en eind. - Herhalingsmomenten die herkenbaarheid (van personages) en herkenning (van beweging) vergroten. - Duidelijke dynamische structuren. - Visueel aantrekkelijk: kleurrijk, sfeervol. - Muziek is klankrijk. - Waar mogelijk en zinvol meedansmomenten.
<p>Basisonderwijs Middenbouw (tot ± 9 jaar)</p> <p><i>technisch</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het kind is gericht op het concreet waarneembare. - Is 'realistisch'. - Heeft moeite met het communicatieve aspect van dans. - Heeft moeite met analogieën en metaforen. - Identificatie zal eerder met de danser dan met het personage optreden. - Is gevoelig voor het 'spektakel' in de dans. - Heeft respect voor de fysieke prestaties van de dansers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Betekenis moet duidelijk herkenbaar zijn. - Inhoud moet voor het kind relevantie hebben. - Verwijzingen naar ervaringen en emoties moeten logisch uit het voorafgaande voortkomen en imitatief van karakter zijn. - Dansers moeten 'sympathiek' zijn. - Overdonderende momenten en verrassende effecten. - Zo nu en dan danstechnische 'hoogstandjes'.

	<ul style="list-style-type: none"> - Decors en kostuums spreken aan als ze vernuftig in elkaar steken en een aanwijsbare functie hebben. - Is zich niet bewust van subjectiviteit van het eigen oordeel. 'Mooi' en 'lelijk' zijn eigenschappen van de dingen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aankleding: mooi, vindingrijk en met een duidelijke functie in het totaal.
<p>Basisonderwijs Bovenbouw (± 11-12 jaar)</p> <p><i>expressief</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het kind krijgt inzicht in theaterconventies. - Collectieve symbolen worden herkend, er is besef van subjectieve interpretatie. - Schrijft intenties toe aan de dansers. - Zoekt betekenis vooral in relationele en emotionele sfeer. - Identificeert zich met personages die aansluiten bij rol-concepten. - Heeft oog voor ordening en structuur. - Onderscheidt globaal verschillende dansvormen. - Is gevoelig voor stemming en sfeer die door muziek, decor en aankleding worden opgeroepen. - Oordeelt op grond van gevoelens die worden opgeroepen. - Maakt verschil tussen moreel en esthetisch oordelen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voldoet aan theaterconventies, maar mag 'verrassend' zijn. - Gebruik van vooral collectieve symbolen. - Verschil tussen danser en personage mag duidelijk zijn. - Emotionele en/of relationele ontwikkelingslijn. - Mogelijkheid tot identificatie met conventionele rollen (leider-volger, man-vrouw, groep-uitgestotene). - Afwisselend bewegingsmateriaal. - Sfeervolle stemmingsbeelden.
<p>Voortgezet onderwijs 1e fase (tot ± 16 jaar)</p> <p><i>formeel</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan abstracties hanteren en metaforen zowel universeel als subjectief duiden en interpreteren. - Identificatie en empathie richten zich zowel op de dansers als op personages. - Heeft respect voor fysieke virtuositeit. - Kinesthetische gewaarwording is belangrijk. - Het medium wordt gezien als drager van de expressie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gebruik van zowel collectieve als persoonlijke en toevallige symbolen. - Herkenning en aansluitingsmogelijkheden moeten vooral in het begin aanwezig zijn. - Fysieke virtuositeit moet 'invoelbaar' zijn. - Creatieve en verrassende oplossingen voor artistieke problemen.

	<ul style="list-style-type: none"> - Herkent vormgevingsprincipes. - Herkent verschillende dansvormen. - Heeft oog voor de samenhang tussen dans, muziek, decor, belichting. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compositie is veelvormig en afwisselend. - Zowel dans als muziek en aankleding moeten aansluiten bij de conventies van de jongerencultuur, of anderszins aanwijsbaar in een historisch of ethnografisch kader te plaatsen zijn.
	<ul style="list-style-type: none"> - Oordeelt op grond van criteria die ontleend zijn aan conventies van de eigen (jongeren)cultuur. 	

<p>Voortgezet onderwijs 2e fase (volwassenen)</p> <p><i>choreologisch</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alle verworvenheden uit vorige stadia zijn geïntegreerd. - De voorstelling wordt niet alleen als toeschouwer benaderd, maar men verplaatst zich ook in de rol van de makers. - Men analyseert de oplossingen die de makers hebben gevonden voor artistieke probleemstellingen. - Vertaalslag van betekenis naar vorm en omgekeerd wordt getoetst op consistentie en ethische en esthetische principes. - Niet alleen de choreografie, maar ook de eigen opvattingen en criteria worden ter discussie gesteld. 	<ul style="list-style-type: none"> - In dit stadium zijn alle mogelijke dansvoorstellingen in principe geschikt. Selectie kan plaatsvinden op grond van algemene criteria voor kwaliteit en randvoorwaarden.
--	---	---

<p><i>Continuïteit</i> Het is al eerder gezegd dat we met het formuleren van criteria heel voorzichtig moeten zijn. Zeker in dit geval, omdat ze ontleend zijn aan een theoretisch model. Er zijn wel noties in verwerkt die door praktijkervaringen zijn ingegeven, maar de criteria hebben geen wetenschappelijke of praktijktheoretische geldigheid. Wanneer we de criteria toch een rol willen laten spelen bij de selectie van voorstellingen moeten we daarbij nog rekening houden met het volgende: het model beschrijft de <i>individuele</i> ontwikkeling. Aangezien een voorstelling wordt bezocht door <i>een groep</i> kinderen, een groep die dus per definitie heterogeen van samenstelling is, kan het</p>	<p>niet anders dan dat de voorstelling bij sommige kinderen wel, en bij andere kinderen niet aansluit bij het bereikte ontwikkelingsstadium. Daarbij komt dan nog dat het model uitgaat van een situatie waarin kinderen de kans krijgen om voldoende ervaringsstructuren te construeren, doordat zij voldoende kennis en ervaring opdoen op het gebied van verschillende culturele uitingen. Het is dus een model dat alleen geldig kan zijn in die gevallen waarin kinderen een continu leerproces kunnen doormaken. Een dergelijk leerproces moet planmatig begeleid worden, waarbij niet alleen moet worden aangesloten bij de vermogens die</p>
---	--

passen bij het reeds bereikte stadium, maar waarbij steeds een zekere spanning gecreëerd mag worden door uitstapjes te maken naar de naaste zone van ontwikkeling. Dat pleit niet alleen voor een goede voorbereiding en verwerkingsactiviteiten rondom het voorstellingsbezoek van de kinderen, maar voor een onderwijsprogramma waarin continuïteit gewaarborgd is en waarin sprake is van een constante pendel tussen de actieve, receptieve en reflectieve component.⁵

Evident Ten slotte wil ik opmerken dat het voorgaande uitgaat van een accumulatief-didactische opvatting, waarbij wordt verondersteld dat het leren over en waarderen van kunst stapje voor stapje gebeurt. Haanstra refereert echter ook aan Hargreaves die stelt dat de stapsgewijze (*incremental*) visie een onvoldoende verklaring geeft voor het feit dat 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. Hij spreekt in dit verband van een 'traumatische' leertheorie (Hargreaves 1983, elders in deze publikatie vertaald opgenomen). In een didactisch model voor de kunst-educatie mag deze opvatting niet genegeerd worden, ondanks het feit dat ik er, met Haanstra, van uitga dat het niet mogelijk is om vanuit dit concept educatieve programma's in het onderwijs vorm te geven. Het toeval speelt hierbij een te grote rol. Dat we ernaar moeten streven dat kijken naar dans, in het proces van leren van en over dans, voor de leerlingen een verrassende en boeiende belevenis is, mag als evident worden beschouwd.

Noten

¹ Preston-Dunlop, Valerie. Uitspraken tijdens cursus 'Choreografie Analyse' Zwolle 1994

² vgl. Wit, Tineke de. *De verrassing van de dans*. Lezing tijdens dansfestival in Leeuwarden, 1991

³ vgl. Twijnstra, Roel. *Voorstellingsanalyse*.

Rotterdam/Utrecht, 1988

⁴ Vos, Willem. *Dans en Publiek in de Schouwburg*. Theater Netwerk Nederland, Amsterdam, 1993

⁵ vgl. Vreugdenhil, Kees.

Alternatief voor didactische analyse? In: *Pabo-Net* 16, APS, Amsterdam 1993, p. 3-5

VERA BERGMAN is stafmedewerker dans bij het LOKV.

LITERATUUR

Voor een algemene afbakening is uitgegaan van inleidingen in de kunstpsychologie, zoals Kreitler en Kreitler (1972), Winner (1982) en Van Meel (1988). Daarnaast is een literatuuronderzoek gehouden in drie bestanden die zowel theoretische beschouwingen als empirisch onderzoek omvatten, namelijk ERIC, Dissertation Abstracts en Psychological Abstracts. Belangrijkste trefwoorden 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. Hieronder volgt de meest relevante literatuur. Een groot deel van de titels is aanwezig in de bibliotheek van het LOKV.

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

Bergman, V. (1994)
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. (1982)
Over visuele schoonheidservaring. Nijmegen, Academisch Proefschrift

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

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

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

Colwell, R. (Ed.) (1992)
Handbook of research on music teaching and learning. New York, Macmillan

Crozier, W.R. and A.J. Chapman (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. Amsterdam, Elsevier Science Publishers

Csikszentmihalyi, M. and R.E. Robinson (1990)
The art of seeing : an interpretation of the aesthetic encounter. Malibu, The J.P. Getty Trust

Cutiotta, R.A. (1992)
The measurement of attitudes and preferences in music education. In: Colwell, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning.* New York, Macmillan, p. 295-309

Davis, Ken (1983)
Background and foreground : audience education from theory to practice. Paper presented at the annual meeting of the American Theatre Association, Minneapolis

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

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

Draaijer, S. (1993)
De filmbeleving van allochtone kinderen. Doctoraalscriptie. Tilburg, Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren

Eysenck, H. (1988)
Personality and scientific aesthetics. In: F. Farley and R.W. Neperud (Ed.) *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, Nr. 2, 1987, p. 243-259
- Frijda, N.F.** (1988)
De emoties. Amsterdam, 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
- Ganzeboom, H.** (1984)
Cultuur en informatieverwerking. Utrecht, Academisch Proefschrift
- Ganzeboom, H.** (1989)
Cultuurdeelname in Nederland: een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten. Assen, Van Gorcum
- Gaver, W.W. and G. Mandler** (1989)
Play it again Sam: on liking music. In: *Cognition and Emotion*, 1, p. 259-282
- Giomo, C.J.** (1993)
An experimental study of children's sensitivity to mood in music. In: *Psychology of Music*, 21, 2, p. 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. In: *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: M. Hammersley 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 M. Galton** (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 P.C.W. van Wieringen** (1990)
Complexity and prototypicality as determinants of the appraisal of cubist paintings. In: *British Journal of Psychology*, 81, p. 483-495
- Hekkert, P. en P.C.W. van Wieringen** (1992a)
Geïnteresseerde leken versus experts: een vergelijkend empirisch onderzoek naar kwaliteitsbeoordelingen in de beeldende kunst. Amsterdam, Vrije Universiteit, Vakgroep psychologie
- Hekkert, P. en P.C.W. van Wieringen** (1992b)
Kwaliteit als selectiecriteria: een onderzoek naar kwaliteitsbeoordelingen in de beeldende kunst. Amsterdam, Vrije Universiteit, Vakgroep psychologie
- Housen, A.** (1983)
The eye of the beholder: measuring aesthetic development. Unpublished dissertation. Harvard University
- Housen, A.** (1987)
Three methods for understanding museum audiences. In: *Museum Studies Journal*, Vol. 2, Nr. 4, p. 41-49
- Klein, Jeanne and Marguerite Fitch** (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. In: *Psychology of Music*, 21, 1, p. 3-19

Kreitler, H. and S. Kreitler (1972)

Psychology of the Arts, Durham, Duke University Press

LeBlanc, A. (1980)

Outline of a proposed model of sources of variation in musical taste. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61, p. 29-34

Machotka, P. (1966)

Aesthetic criteria in childhood: justifications of preference. In: *Child Development*, 37, p. 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

Martindale, Colin, Kathleen Moore and Jonathan Borkum (1990)

Aesthetic preference : anomalous findings for Berlyne's psychobiological theory. In: *American Journal of Psychology*. Vol. 103 (1), p. 53-80

Martindale, Colin and

Kathleen Moore (1989)

Relationship of musical preference to collative, ecological, and psychophysical variables. In: *Music Perception*, Vol. 6 (4), p. 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, H. Verburgh and M. de Meijer (1988)

Children's interpretations of dance expression. Unpublished Manuscript, Tilburg University

Meerum Terwogt, M. and F. van Grinsven (1991)

Musical expression of moodstates. In: *Psychology of Music*, 19, 2, p. 99-109

Merrion, M. (Ed.)

What works : instructional strategies for music education. Reston, Virginia, Music Educators National Conference

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. In: *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. Arizona State University

LOKV (1993)

Meerjarenplan onderzoek LOKV 1993-1996. Utrecht, LOKV

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

Neuman, S., D. Burden and E. Holden (1990)

Enhancing children's comprehension of a televised story through previewing. In: *Journal of Educational Research*, Vol. 83, Nr. 5, p. 258-265

Oliver, Wendolyn Rae (1993)

Dance criticism in education : an event-centered pedagogical model for college students. Columbia University Teachers College

Oud, W., H. Ganzeboom en F. Haanstra (1993)

Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs : verslag van het vooronderzoek. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut

Piaget, J. and B. Inhelder (1969)

The psychology of the child. London, Routledge & Kegan Paul

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 Year-book of the National Society for the Study of Education Part II. Chicago, NSSE
- Parsons, M. and H.G. Blocker** (1993)
Aesthetics and education. Urbana, University of Illinois Press
- Ranshuysen, L. en H. Ganzeboom** (1993)
Cultuureducatie en cultuurparticipatie : opzet en effecten van de kunstbijkuren en de muziekluisterlessen in het primair onderwijs. Rijswijk, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur
- Redfern, B.** (1983)
Dance, art and aesthetics. London, Dance Books
- Roe, K.** (1994)
Reproducing cultural capital : generation gap or education gap? In: *Boekmancahier*, 6, Nr. 19, p. 26-36
- Scarborough, Cindy** (1990)
Creation and performance of six original works by six choreographers danced by one soloist enhanced by video introductions for analysis of audience perceptions (dance). New York University
- Schoenmakers, H.** (1990)
Aesthetic and aestheticised emotions in theatrical situations : performance theory. In: *Reception and Audience research*, p. 39-58
- Selman, R.** (1980)
The growth of interpersonal understanding : developmental and clinical analyses. New York, Academic Press
- Smith, J., Melara David and J. Robert** (1990)
Aesthetic preference and syntactic prototypically in music : tis the gift to be simple. In: *Cognition*, Vol. 34, Nr. 3, p. 279-298
- Sutlive, Josephine Laffiteau** (1982)
A description of children's verbal responses to a modern dance work in grades kindergarden through six. Greensboro, University of North Carolina
- Swanwick, K. en J. Tillman** (1988)
De stadia in de muzikale ontwikkeling van kinderen. In: *Kunsten & Educatie*, Nr. 1 (p. 45-55), Nr. 2 (p. 20-33)
- Swanwick, K.** (1991)
Further research on the musical development sequence. In: *Psychology of Music*, 19, 1
- Tan, E.** (1991)
Film als emotiemachine : de affectstructuur van de traditionele speelfilm : een psychologische studie. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam
- Tas, J. van der** (1993)
Criteria voor kunstbeoordeling. In: *Boekmancahier* 18, p. 412-432
- Tas, J. van der** (1994a)
De legitimering van het kunstbeleid. In: *Boekmancahier* 19, p. 66-71
- Tas, J.M. van der** (1994b)
Een theorie van kunstbeoordeling. In: *Sociologische gids* 41 (1994) 3, p. 217-235
- Temme, J.E.V.** (1983)
Over smaak valt te twisten. Utrecht, Elinkwijk
- Verburgh-Timans, H.A.** (1984)
De interpretatie van dans-expressie 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. In: *American Psychologist*, 44, 12, p. 1545-1546
- Wel, F. van** (1993)
Een cultuurkloof tussen generaties? : cultuurstijlen onder jongeren en hun persoonlijke netwerk. In: *Boekmancahier*, 5, Nr. 17, p. 306-327
- Wel, F. van** (1994)
Culturele competentie en het persoonlijke netwerk van jongeren. In: *Boekmancahier*, 6, Nr. 19, p. 37-41
- Werner, H.** (1957)
Comparative psychology of mental development. New York, Int. Universities Press

Wernikowski, Connie Moker

(1991)

Children's perspectives on public performance in dance education. Regina University, Canada

Winner, E. (1982)

Invented worlds : the psychology of the arts. Boston, Mass., Harvard University press

Winner, E. ...[et al.] (1984)

Children's perception of 'aesthetic' properties of the arts: domain-specific or Pan-artistic? Cambridge, Mass., Harvard University

Winston, A.S. and G.C.

Cupchik (1992)

The evaluation of high art and popular art by naive and experienced viewers. In: *Visual Arts Research*, Vol. 18, Nr. 1 (35), p. 1-14

Zalanowski, Annette, H.

(1986)

The effects of listening instructions and cognitive style on music appreciation. In: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 34, Nr. 1, p. 43-53

Zenatti, A. (1991)

Aesthetic judgements and musical cognition : a comparative study in samples of French and British children and adults. In: *Psychology of Music*, 19, 1, p. 65-73

Zusne, L. (1986)

Cognitions in consonance. In: *Perceptual and Motor Skills*, 62, p. 531-539

Katernen Kunsteducatie zijn
een uitgave van het LOKV,
Nederlands Instituut voor
Kunsteducatie.

UITGEVER

Bob Malmberg

VORMGEVING

Mevis & Van Deursen
m.m.v. Jessica Ottersberg

ZETWERK

Studio Jos Velmans, Utrecht

DRUKWERK

Van Marken, Delft

Ganzenmarkt 6
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Telefoon 030-33 23 28
Fax 030-33 40 18



61000.17