

De beeldcultuur van kinderen

Internationale kinderkunst na het modernisme

Wendy Ewald

Minam Kim

Lynn S. Liben

Rebecca New

Christine Thompson

Mary Ann Stankiewicz

Lisa E. Szechter

Brent Wilson

Inhoud

| | |
|--|----|
| Redactioneel | 4 |
| Pedagogiek en de beeldcultuur van kinderen en jongeren <i>Brent Wilson & Christine Thompson</i> | 6 |
| Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur <i>Christine Marmé Thompson</i> | 15 |
| Hoe kinderen naar foto's kijken <i>Lynn S. Liben en Lisa E. Szechter</i> | 31 |
| Een inleiding op Wendy Ewalds samenwerking met kinderen <i>Brent Wilson</i> | 50 |
| Dertig jaar samenwerken met kinderen <i>Wendy Ewald</i> | 52 |
| Een nieuw beeld van kinderkunst als symbolische talen <i>Rebecca S. New</i> | 56 |
| Leren en expressie op eigen initiatief van Koreaanse kinderen met <i>manwha</i> <i>Minam Kim</i> | 70 |
| Waarom Johnny niet kan tekenen (en Caroline wel) <i>Mary Ann Stankiewicz</i> | 86 |

Cultuur + Educatie 15 2006: De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme
Auteurs: Wendy Ewald, Minam Kim, Lynn S. Liben, Rebecca New, Christine Thompson, Mary Ann Stankiewicz,
Lisa E. Szechter, Brent Wilson

ISBN 90 6997 115 1

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactioneel

Dit nummer bevat een selectie uit de meer dan dertig lezingen die werden gehouden in november 2004, op de conferentie *Visual Culture of Childhood: Child Art after Modernism*, georganiseerd door de Amerikaanse Penn State University.

Speciaal voor deze *Cultuur + Educatie 15* bewerkten Christine Marmé Thompson, Wendy Ewald, Lynn Liben en Lisa Szechter, Rebecca New, Mary Ann Stankiewicz en Minam Kim hun lezing tot een artikel.

Het beeldend werk van kinderen en de invloeden daarop is in de meeste gevallen onderwerp van studie van psychologen, docenten kunstvakken en kunstenaars. Maar elk van deze drie groepen deskundigen houdt er eigen opvattingen en denkbeelden daarover op na en over het algemeen genomen is daar weinig onderlinge uitwisseling over. Dat is in Nederland zo, maar ook in veel andere landen, waaronder de Verenigde Staten.

Het doel van de conferentie van Penn State University was de deskundigen die zich bezighouden met de beeldende cultuur van jonge kinderen (ook wel kinder Kunst genoemd) bij elkaar te brengen.

De conferentie markeerde daarnaast het afscheid van Brent Wilson, hoogleraar kunsteducatie, die meer dan dertig jaar werkzaam is geweest op Penn State University. Wilson bestudeert al zijn hele werkzame leven de wijze waarop culturele invloeden zich in het beeldend werken van kinderen en jongeren manifesteren oftewel waarom kinderen tekenen wat ze tekenen en door wie of wat ze beïnvloed worden (of niet). Van de onbeholpen tekeningen van kleine Egyptenaren waarin soms nog twee-ogige profielen voorkwamen, de virtuoze manga's van Japanse kinderen tot de komische beeldende verhalen van Amerikaanse en Nederlandse kinderen; Wilson benaderde het onderwerp altijd vanuit een multi-ethnisch- en multi-beeldendekunstenperspectief.

Samen met Christine Marmé Thompson organiseerde hij deze Penn State conferentie en beiden redigeerden de door hen geselecteerde manuscripten. In het eerste artikel van dit nummer zetten zij onder meer hun opvattingen over kinder Kunst en de geschiedenis ervan uiteen en introduceren de auteurs. Oorspronkelijk kozen Wilson en Thompson nog vijf andere lezingen naast de zes in dit nummer. De redenen voor de redactie om deze niet te plaatsen was naast prozaïsch – de vertaalde versies besloegen samen meer dan driehonderd pagina's – ook inhoudelijk van aard. Verschillende artikelen behandelden hetzelfde onderwerp weliswaar vanuit een ander perspectief, toch kwam het er op neer dat uiteindelijk meer over hetzelfde werd gezegd. Vier artikelen zijn als pdfbestand te downloaden via www.cultuurnetwerk.org. Het gaat om dat van Marissa McClure Vollrath die ons vertelt over haar leservaringen waarin zij de populaire beelden en voorwerpen die kinderen interessant vinden gebruikt. Zij wijst erop dat er veel van kinderen kan worden geleerd wanneer

ze de gelegenheid krijgen hun interesses en omgeving buiten school te combineren met het lesmateriaal. De artikelen van achtereenvolgens Moniques Richard, en Steven Carpenter en Pamela Taylor laten zien hoe noodzakelijk het is te onderkennen dat jonge leerlingen in een wereld leven die ingrijpend is veranderd door de wijdverspreide digitale media en velerlei elektronische technologieën. Hierbij presenteren zij pedagogische praktijkmodellen. De samenwerking tussen docenten en leerlingen in de grensoverschrijdende gebieden die ontstaan als gevolg van de digitale samenleving, vormt volgens hen een positief argument voor ongebonden en niet-hiërarchische onderwijsmethoden, gebaseerd op de interesse van leerlingen in ideeën en manieren van werken die de expertise en het begrip van hun docenten wel eens te boven zouden kunnen gaan. Stephanie Springgay plaatst dit verder in perspectief – centraal in het kennisproces staat volgens haar het lichaam en de 'ontmoetingen' die daaruit voortkomen.

Dan is er een artikel geschreven door David Pariser, Anna Kindler, Axel van den Berg, Belidson Dias en Wan Chen Liu dat zal worden geplaatst in *Cultuur + Educatie* in 2007 en dat helemaal gewijd zal zijn aan de beeldende ontwikkeling van kinderen. De onderzoeken van Pariser cs dienen als model voor zowel transculturele samenwerking als transcultureel onderzoek. Zij laten zien dat er in verscheidene culturen een kloof bestaat tussen de esthetische smaak van docenten en de smaak van hun leerlingen en dat er over het algemeen nauwelijks sprake is van verwerving van modernistische of postmodernistische esthetische smaak door jongeren, volwassenen of kunstenaars. Belangrijkste van hun werk is wellicht dat het aanwijzingen bevat dat er bij de totstandkoming en beoordeling van beelden een samenwerking bestaat tussen culturele vooroordelen en universele voorkeuren.

Marjo van Hoorn

Hoofdredacteur *Cultuur + Educatie*

Pedagogiek en de beeldcultuur van kinderen en jongeren

Brent Wilson & Christine Thompson

Het symposium De beeldcultuur van kinderen: kinderkunst na het modernisme (*Visual Culture of Childhood: Child Art after Modernism*) van Penn State University ging over modernistische opvattingen en hun plaats in de huidige samenleving. Bij het ontstaan van het modernisme, meer dan een eeuw geleden, werd de stroming gekenmerkt door het rotsvast geloof in de creativiteit en kunstzinnigheid van kinderen, een geloof dat ons nu vertrouwd in de oren klinkt, maar dat inmiddels veel aan kracht heeft ingeboet.

Een ware modernist geloofde dat kinderen onschuldige natuurtalenten waren wier ongebonden artistieke originaliteit beschermd diende te worden tegen negatieve cultuurinvloeden.

Beelden uit de populaire visuele cultuur werden als uiterst schadelijk beschouwd en docenten in kunstvakken wierpen zich op als beschermers van de kinderlijke onschuld.

Kunstenars en kunsthistorici verheerlijkten de creatieve uitingen van kinderen omdat deze zo onconventioneel en volkomen vrij van regels leken. Psychologen bestudeerden kindertekeningen in de hoop een glimp op te vangen van de ongerepte en onbedorven menselijke geest. In een poging de puurheid van kinderen en hun creatieve uitingen veilig te stellen creëerden kunstpedagogen zoals Cizek (Viola 1936), Lowenfeld (1947) en Merema (1939) zelfs een aparte categorie die tegenwoordig als kinderkunst wordt aangeduid. Inmiddels rijst de vraag of wij het punt hebben bereikt waarop wij tot de conclusie kunnen komen dat kinderkunst een hersenspinsel van het modernisme is.

Toen in de jaren zeventig de ideeën over originaliteit en universaliteit aan erosie onderhevig raakten, kwamen ook de opvattingen van ruim een eeuw geleden over de creativiteit van kinderen en de originaliteit van hun tekeningen in toenemende mate onder vuur te liggen. Sommige docenten kunstvakken mochten het dan verontrustend vinden, maar uit een reeks onderzoeken en kritische analyses kwam naar voren dat de beeldende cultuur die door kinderen wordt aangedragen geen enkel raakpunt vertoont met de kunstuitingen die docenten tijdens hun lessen propageren (Wilson 1974; Wilson & Wilson 1976; Wilson 1997a, 1997b, 2004). Wanneer het initiatief aan de kinderen zelf werd gelaten, ontleenden zij hun inspiratie aan stripverhalen, reclame, illustraties, fotografie en andere populaire bronnen. Naarmate het onderzoek naar spontane kindertekeningen verder vorderde, verloren de modernistische opvattingen over de creativiteit en expressiviteit van kinderen de nodige glans. Het heilige geloof in individualisme werd verder ondermijnd door aanwijzingen dat kindertekeningen het resultaat zijn van collectieve inspanningen en een reflectie zijn van uiteenlopende, soms harmonieuze en soms tegenstrijdige, sociale achtergronden en interesses. Wellicht dat nu, in de eenentwintigste eeuw en meer dan drie decennia na de eerste post-modernistische kritiek op deze denkbeelden over kinderen en hun creativiteit, de tijd rijp is

om een nieuw scenario op te stellen voor het postmoderne tijdperk. Een scenario op basis van nieuwe inzichten die nog steeds in ontwikkeling zijn en waarin noodzakelijkerwijs rekening moet worden gehouden met het spanningsveld tussen de belangstelling van jongeren voor de populaire beeldende cultuur (stimulatie, entertainment, verhalen, et cetera) en de belangstelling van docenten voor kunst met een grote K (verfijnde kennis, esthetisch plezier, civiliserende voordelen). Het symposium over de beeldcultuur van kinderen bood een gevarieerde kijk op de nieuwe inzichten die nu in de Verenigde Staten zowel individueel als in groepsverband worden aangedragen.

In de Verenigde Staten heeft een groep invloedrijke kunstpedagogen de taak op zich genomen het terrein opnieuw in kaart te brengen (Bolin & Blandy 2003; Chapman 2003; Duncum 2002, 2003; Freedman 2000; Pauly 2003; Sullivan 2003; Tavin 2003; Wilson 2003). Sterker nog, zij stellen dat het traditionele onderwijs in de beeldende vakken opnieuw moet worden gedefinieerd en in een nieuw kader moet worden geplaatst, een kader dat alle onderdelen van de beeldcultuur omvat. Naast de traditionele disciplines zou in dit nieuwe kader plaats kunnen zijn voor digitale technologieën, video, film en reclame in al hun populaire en minder populaire verschijningsvormen alsook jongere kunstvormen zoals installaties en performances. Volgens Moxey (1996) stelt de beeldcultuur docenten in staat aandacht te besteden aan de 'beeldvormende capaciteiten van menselijke culturen in al hun verschijningsvormen. Op basis hiervan kan aandacht worden besteed aan alle beeldproducerende culturen uit heden en verleden. Digitale en elektronische beelden worden bestudeerd naast stripverhalen en reclame-uitingen zonder daartussen kwalitatief onderscheid te maken'. De ontwikkelingen in de Verenigde Staten vertonen in bepaalde opzichten gelijkenis met de Duitse *Visuelle Kommunikation* beweging uit de jaren zeventig, hoewel deze Duitse beweging in de Verenigde Staten vrijwel onbekend is.

Wilson (2003) heeft zich gebogen over de problemen waarmee het beeldend onderwijs zal worden geconfronteerd wanneer men niet langer kan terugvallen op oude vertrouwde begrippen als kinderkunst, creatieve expressie, 'klassieke' kunst en traditionele kunstnijverheid en de bijbehorende disciplines voor schepping, interpretatie en studie. Hij vergelijkt de wereld van de beeldcultuur met een wortelstelsel dat zich in alle richtingen vertakt en niet in kaart kan worden gebracht. Dit schept mogelijkheden voor een ongekennde diversiteit aan lesstof. Als beeldcultuur de lesstof wordt, wat zijn dan de aspecten van die cultuur die de beelden hun educatieve waarde geven en welke pedagogische methoden moeten worden toegepast? En in hoeverre verschillen deze methoden van de onderwijsmethoden in de modernistische traditie?

Het door Penn State University georganiseerde symposium over beeldcultuur van kinderen bood gelegenheid om de door kinderen en jongeren geproduceerde beelden kritisch

te bezien en verslag te doen van onderzoek op dat terrein. Het symposium bood vooral gelegenheid voor nadere bestudering van de pedagogische omstandigheden die hebben geleid tot het ontstaan van kinderkunst. Momenteel resulteren postmodernistische methoden in nieuwe categorieën beeldcultuur die al dan niet met de beleefdheidstitel kunst kunnen worden aangeduid. Een nieuwe kritische kijk op de pedagogische omstandigheden waaronder jongeren op school, tijdens museumlessen of in centra voor de kunsten beeldend werk maken zou zelfs kunnen resulteren in de vraag in hoeverre jongeren eigenlijk de door het onderwijs gepropageerde beeldend werk produceren dat aan hen wordt toegeschreven. De afgelopen jaren hebben sommige Amerikaanse pedagogen de term onderwijs (het proces waarbij leerlingen worden begeleid in de verwerving van gevestigde kennis en vaardigheden) vervangen door pedagogiek of de in ideologisch opzicht toepasselijker term kritische pedagogiek. Zo heeft Giroux (1992) een vorm van onderwijs voorgesteld waarin de docenten, als (over)dragers van cultuur, leerlingen leren zich op sociaal vlak kritisch op te stellen. Natuurlijk kan de term pedagogiek ook op een aantal minder ideologische manieren worden gedefinieerd. In het ideale geval kunnen wij denken aan gemeenschappen van individuen en de zaken waarmee zij graag interactief communiceren – zaken als afbeeldingen, kunstwerken, objecten en zelfs teksten. In een ideale pedagogische situatie zullen wij naar verwachting geen versterde hiërarchieën van personen, beelden en teksten aantreffen. Met andere woorden, de waarden van zowel leerlingen als docenten zouden zich op gelijk niveau bevinden, een niveau waarop de belangen van iedere persoon of groep in een leergemeenschap mogelijkheden biedt voor samenwerking: voor het bespreken van tegenstellingen en voor het onderzoeken van de relatie tussen de verschillende ideeën, teksten of kunstwerken. Deze notie van een gemeenschap van lerende en creatieve personen heeft veel weg van het onderwijs dat de modernistische docenten voorstonden. Daarom is het wellicht noodzakelijk deze stelling eens nader te bezien. De beeldende producten en interpretaties uit het modernistische onderwijs werden uitsluitend toegeschreven aan de leerlingen – vrijwel nooit aan de docenten die vaak verwachtten, zelfs dwingend voorschreven, hoe het eindresultaat eruit diende te zien. Het postmodernistische beeldende onderwijs heeft ons echter alerter, kritischer en wantrouwiger gemaakt. Zo beweert Wilson (2004) dat kinderkunst niet door kinderen wordt voortgebracht; de door kinderen in schoolverband vervaardigde kunst is een categorie die door volwassenen en kinderen wordt voortgebracht, waarbij de volwassenen gewoonlijk een bepalende rol spelen.

De huidige stand van zaken in het onderwijs in kunstvakken kan wellicht het best als volgt worden omschreven: in de eerste plaats zijn de docenten vertegenwoordigers van de maatschappij waarin zij en hun leerlingen leven. Het is hun taak om de eisen van de lesprogramma's te vertalen in activiteiten die de leerlingen helpen de kennis en vaardigheden

te verwerven die in die maatschappij als waardevol worden beschouwd. De leerlingen daarentegen hebben hun eigen waarden en interesses – die soms overeenkomen met die in de lesprogramma's, maar daar soms ook mee in strijd zijn. Deze waarden en interesses zijn vaak ontleend aan populaire cultuuruitingen zoals stripverhalen, tekenfilms, speelfilms, illustraties en reclame. Op basis van deze populaire cultuuruitingen hebben zij hun eigen vorm van beeldcultuur ontwikkeld. Deze situatie laat ruimte voor voortdurende conflicten tussen leerlingen en docenten over de waarde van bepaalde beeldcultuur, maar biedt ook gelegenheid voor een evenwichtige samenwerking bij het tot stand brengen van beelden en hun interpretaties of, in het ideale geval, het in overleg produceren van beeldend werk en beeldende interpretaties die het beste van leerlingen en docenten in zich verenigen. Als gemeenschappen beelden en interpretaties van beeldcultuur voortbrengen, hoe moeten we dan te werk gaan bij het bepalen van de maatschappelijke waarde daarvan? Moeten in leergemeenschappen uitsluitend de maatschappelijk aanvaarde waarden van de docenten worden erkend? Of moeten lesprogramma's leerlingen gelegenheid bieden voor het creëren en kritisch interpreteren van beeldcultuur die aansluit bij hun interesses? Aan wiens interesses moet het grootste gewicht worden toegekend? Zou het lesmateriaal niet kunnen bestaan uit maatschappelijk aanvaarde beelden en teksten, en de maatschappelijk minder aanvaarde en zelfs onaanvaardbaar geachte beelden en teksten die de belangstelling hebben van en vervaardigd zijn door de leerlingen?

Aan de hand van de onderwerpen die op het symposium van Penn State University aan de orde werden gesteld, kan worden nagegaan in hoeverre de beelden en interpretaties van leerlingen kunnen worden aangemerkt als het resultaat van evenwichtige samenwerking of misschien zelfs samenwerking in goed overleg. Zo kan een antwoord worden gevonden op de vraag aan wie de beelden en interpretaties kunnen worden toegeschreven. In hoeverre is beeldend werk het product van een persoon, een groep, een kind, een volwassene, een samenwerkingsverband, de maatschappij, de menselijke aard of cultuur?

Wellicht is het nuttig dit vraagstuk van pedagogische samenwerking op te delen in een aantal kleinere vragen en probleemstellingen die daarmee verband houden.

Hieronder volgen enkele criteria die kunnen worden gebruikt voor het analyseren en evalueren van de groeiende stroom literatuur over de beeldcultuur van kinderen en de daarmee samenhangende lesmethoden:

Van alle teksten, kennis, kunstvoorwerpen, interpretaties, evenementen of producten die tot stand komen in beeldend onderwijs of in het kader van een onderzoek, kunnen wij ons het volgende afvragen: wie – welke persoon of groep personen – heeft dit gemaakt, in wiens belang is het gemaakt en welke waarden en uitgangspunten liggen

ten grondslag aan de vormgeving en interpretatie? Is het gemaakt door een leerling of door een groep leerlingen of in samenwerking tussen een leerling of groep leerlingen en een docent? Is het eindproduct het resultaat van samenwerking tussen onderzoekers en de personen die onderwerp waren van onderzoek en aan wie wordt het werk, interpretatie of het onderzoeksresultaat toegeschreven?

Wanneer wij pedagogische processen nader bezien, kunnen we letten op zaken als keuzes, initiatief, ontwerp, vorm, samenspraak, interpretatie, beoordeling, et cetera. Welke van deze processen komen vrijwel geheel voor rekening van leerlingen en welke voor rekening van volwassenen; welke van deze processen verlopen via evenwichtige samenwerking en welke processen kunnen gewoonlijk vrijwel uitsluitend worden toegeschreven aan leerlingen of de personen die onderwerp waren van onderzoek en welke aan docenten en onderzoekers?

Onder welke omstandigheden is de tekst of het beeldend werk tot stand gekomen? Wie had daarbij de macht in handen, wat was dit voor soort macht en hoe werd deze macht uitgeoefend? Is het tot stand gekomen onder omstandigheden waarin de makers eigenlijk werden gedwongen of overgehaald door volwassenen, zoals in het geval van sommige modernistische kinderkunst; is het beeld of de interpretatie het resultaat van evenwichtig overleg en samenwerking of is het werk of de tekst vrijwel geheel toe te schrijven aan individueel en onafhankelijk initiatief? Welke invloed hebben deze uiteenlopende omstandigheden op onze inschatting en beoordeling van de educatieve en pedagogische waarde?

Met betrekking tot de interpretatie van het beeldend werk kunnen wij ons afvragen of dergelijke interpretaties een weerslag zijn van uiteenlopende interesses, betekenissen, doelstellingen, overtuigingen, uitgangspunten en waarden ten aanzien van kinderen, creativiteit, kunst en pedagogie. Worden de resultaten onderworpen aan alternatieve interpretaties die de interesses van zowel jongeren als volwassenen weerspiegelen? Geven de interpretaties blijk van meerdere en zelfs tegengestelde interesses? De interesses van kinderen en volwassenen komen veelal niet overeen, blijven vaak verborgen en worden in de meeste gevallen pas duidelijk na kritische bestudering van de motieven en omstandigheden die ten grondslag liggen aan het ontstaan van deze interesses.

Zijn de beeldende producten, teksten en hun interpretaties direct gerelateerd aan het uiteenvallen of verdwijnen van hiërarchieën? Worden de verschillende soorten beeld-

cultuur in gelijke mate als educatief en pedagogisch waardevol en levensvatbaar beschouwd? Worden er verbanden tussen beelden en ideeën gelegd en onderzocht?

Deze criteria vertonen gelijkenis met de karakterisering van Reggio Emilia door Dahlberg, Moss, en Pence (1999). In dit nummer onderzoekt Rebecca New in haar artikel de culturele onderbouw van de 'honderd talen van kinderen' uit Reggio Emilia. Het is interessant dat beelden van essentieel belang zijn voor de diverse, wellicht zelfs het merendeel van de talen die kinderen en volwassenen tot communicatie- en samenwerkingsmiddel dienden in de peuter- en kleuterklassen van de scholen in Reggio Emilia. Maar het lesprogramma was diep geworteld in een specifiek soort maatschappij en de daarmee samenhangende politiek, hetgeen de vraag oproept of deze pedagogiek universeel toepasbaar is. Zonder twijfel is de manier waarop in Reggio Emilia pedagogisch werd samengewerkt universeel en toepasbaar in andere landen, bijvoorbeeld in Nederland of de Verenigde Staten. Het is eveneens boven iedere twijfel verheven dat soortgelijke vormen van samenwerking in andere situaties ontstaan. Het is daarom zeker interessant te bestuderen in hoeverre er een pedagogisch verband bestaat tussen de samenwerking die te zien is op de foto's van Wendy Ewald en haar medewerkers en de visuele producten uit Reggio Emilia. Wie zijn verantwoordelijk voor de tekeningen die in de peuterscholen van Reggio Emilia werden gemaakt of de foto's van Wendy Ewald en haar medewerkers? Zijn het stuk voor stuk coproducties van volwassenen en jongeren en, zo ja, welke verschillende soorten samenwerking en overleg liggen daaraan ten grondslag? Op welke wijze is het werk van kinderen gestructureerd, gestuurd en ondersteund door de beslissingen en handelingen van de volwassenen die hen begeleiden? In hoeverre is de macht verdeeld tussen jongeren en volwassenen? Het is nog moeilijker om vast te stellen hoe de machtsverhoudingen liggen tussen onderzoekers en de personen die onderwerp zijn van hun onderzoek. In hun onderzoek naar de manier waarop kinderen naar foto's kijken werpen Lynn Liben en Lisa Szechter fascinerende vragen op met betrekking tot deze verhoudingen. Hun onderzoek biedt ons inzicht in de bewustwording van mensen dat foto's versies van gestructureerde werelden zijn. Hun onderzoek doet ons bovendien beseffen dat wij nauwelijks weten waarom sommige volwassenen het kinderstadium niet ontgroeien en overtuigd blijven dat er geen verschil bestaat tussen een wereld en de voorstellingen van die wereld – en hoe ineffectief onderwijsprogramma's zijn in het veranderen van deze overtuiging. Tot slot kan hun werk ons wellicht doen inzien dat het wenselijk is de personen die als studieobject dienen te betrekken bij het onderzoeksproces – of om in ieder geval diepgaander kwalitatief onderzoek te doen naar de manier waarop deze personen hun eigen gedrag interpreteren.

Een groot deel van het onderzoek van Christine Thompson betreft het bestuderen van de

kleine werelden die kinderen creëren in de marges van het officiële onderwijs in kunstvakken en de manier waarop binnen deze kaders de bestaande hiërarchieën vrijwel uitsluitend door de kinderen zelf worden geschapen. Zijn er in deze kinderwerelden modellen te vinden voor aantrekkelijke vormen van pedagogische samenwerking die toepasbaar zijn in een officiële context, een context waarin volwassenen zich meer als kinderen gedragen en kinderen meer als volwassenen? In haar verhandeling beschrijft zij de cultuur van kinderen op een iets grotere schaal aan de hand van door kinderen selectief toegepaste beelden uit de commerciële cultuur en hun vaak opstandige dialoog met de voorkeuren en verboden van volwassenen.

Het belang van context en cultuur bij de beschouwing van moderne beeldcultuur wordt geïllustreerd door het onderzoek van Minam Kim naar een Koreaans jongetje dat met grote inzet beeldverhalen vervaardigde in de vorm van *manwha*, stripverhalen met veel beweging en actie die hem inspireerden om te gaan tekenen. Volgens Kim is dit onderzoek van pedagogisch belang en een indicatie dat een van de voornaamste uitgangspunten van het onderwijs in kunstvakken – dat werelden in één kader kunnen worden gevat – wel eens tegenstrijdig zou kunnen zijn met de door verhalen gevoede interesses van hedendaagse kinderen. Mary Ann Stankiewicz herinnert ons eraan dat kinderkunst niet alleen een geschiedenis kent, maar ook een voorgeschiedenis. In vroeger tijden had het maken van tekeningen een groot aantal (vaak seksespecifieke) praktische doeleinden en sociale functies. Pas toen de categorie kinderkunst werd geïntroduceerd, verdween dit seksespecifieke aspect naar de achtergrond. Het modernisme en de daarmee samenhangende overtuiging dat iedereen een kunstenaar kan zijn, verhief vrijwel ieder door een kind vervaardigd stukje beeldcultuur dat maar een zweem van kunstzinnigheid had tot kunst. Kan, nu deze modernistische classificatie steeds meer onder vuur komt te liggen, de voorgeschiedenis van de kinderkunst zoals in kaart gebracht door Stankiewicz ons de weg wijzen naar de toekomst van de kinderkunst? Helpen haar inzichten in de seksespecifieke visuele cultuur ons in te zien dat de populaire media seksespecifieke modellen aandragen waaruit hedendaagse jongens en meisjes hun eigen beeldcultuur samenstellen?

Brenton Wilson was hoogleraar kunsteducatie aan Pennsylvania State University.

Christine Thompson is hoogleraar kunsteducatie aan Pennsylvania State University.

Literatuur

- Bolin, P. E. & Blandy, D.** (2003). Beyond visual culture: Seven statements of support for material culture studies in art education, *Studies in Art Education*, 44(3), 246-263.
- Chapman, L. H.** Studies of the mass arts. *Studies in Art Education*, 44(3), 230-245.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A.** (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Duncum, P.** (2002). Children never were what they were: Perspectives on childhood. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 97-107). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Duncum, P.** (2003). Theorising everyday aesthetic experience with contemporary visual culture. *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15.
- Freedman, K.** (2000). Social perspectives on art education in the U. S. Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Giroux, H.** (1992). *Border crossings: Culture workers and the politics of education*. New York and London: Routledge.
- Lowenfeld, V.** (1947). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company.
- Merema, B.** (1939). *Levensontplooiing in vorm en kleur: 9 tot en met 13*. S-Gravenhage: Joh. D. Scherf.
- Moxey, K.** (1996) Animating aesthetics. *October* 77, 56-59.
- Pauly, N.** (2003). Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies in Art Education*, 44(3), 264-284.
- Sullivan, G.** (2003). Seeing visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 195-196.
- Tavin, K. M.** (2003). Wrestling with angles, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture, *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.

Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur

Viola, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. Vienna: Austrian Junior Red Cross.

Wilson, B. (1974). The superheroes of J. C. Holtz plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 16(1), 2-9.

Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12.

Wilson, B. (1997a). Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest. In A. M. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 81-94), Reston, VA: The National Art Education Association.

Wilson, B. (1997b). Types of child art and alternative developmental accounts: Interpreting the interpreters. *Human development*, 40, 155-168.

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook for research and policy in art education* (pp. 299-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Christine Marmé Thompson

In dit artikel wordt onderzocht welke keuzes in voorwerpen en beelden kinderen maken en hoe zij commerciële objecten en beelden inpassen en opnieuw interpreteren in hun eigen creatieve uitingen. De nadruk hierbij ligt op het functioneren van de vrije wil bij kinderen en hoe zij zichzelf als individuen en als leden van een afzonderlijke kindercultuur neerzetten. Zelfs wanneer volwassenen het verbieden, kunnen kinderen aan de keuzes die zij daarbij maken, blijven vasthouden.

In zijn essay *Barney in Paris* beschrijft Adam Gopnik (2000) de verbijstering van een gewetensvolle vader die voor de eerste keer wordt geconfronteerd met het enthousiasme van zijn kind voor een onderdeel van de Amerikaanse commerciële cultuur: 'Wanneer mensen aan Martha of aan mij vragen waarom wij kort na de geboorte van ons eerste kind van New York naar Parijs zijn verhuisd, kunnen wij meestal een heleboel voor de hand liggende redenen bedenken ... maar de echte reden was Barney. [Barney is de ster van een tv-programma voor kinderen op het Amerikaanse niet-commerciële televisienetwerk PBS.] Wij hadden het ene na het andere kind van onze vrienden met open mond zien kijken naar een man op de televisie in een goedkoop, paars dinosauruspak die met een nasale stem, begeleid door een koor van te strak geregisseerde achtjarige derderangsacteurs, slecht rijmende liedjes zong. Een vluchtige blik was al voldoende om aanstaande ouders de stuipen op het lijf te jagen: de opzichtige Jeff Koonsachtige kleuren, het uitzinnige rondspringen en dansen en het volkomen misplaatste gebruik van bekende volksmelodietjes. Tot overmaat van ramp werd dit nog eens gevolgd door een lofzang op de liefdevolle gezinsband waar geen ontkomen aan was — *I love you/you love me/we're a happy family.*'

Misschien was de oplossing van de Gopniks voor het Barney-dilemma nogal eigenaardig, maar het probleem zelf was dat zeker niet: welke ouders hebben niet zelf ooit zo'n diepe afkeer gevoeld van een idool waar hun kind dol op is? Overigens beweert Gopnik met klem dat het probleem niet de *American kiddie video culture* in het algemeen was, maar dat het heel specifiek alleen Barney betrof: hij en zijn vrouw wilden hun zoon Luke zeker niet alleen in aanraking brengen met de favorieten uit hun eigen kindertijd, maar ook met nieuwe, aansprekende personages zoals Bert en Ernie. De gedeelde afkeer van Barney zat bij beide ouders zo diep dat zij kozen voor een radicale oplossing: verhuizen naar Parijs. De ervaringen die de jonge Luke daar de eerste maanden opdeed waren tastbaar en puur, het soort ervaringen dat in de gedachten van volwassenen synoniem is voor een idyllische, ideale kindertijd: een bezoek aan het circus, spelen in het park, een rondje in de draaimolen, voorkeur voor de films van Charlie Chaplin. Deze bevredigende situatie duurde tot het gezin

voor een bezoek van een paar dagen naar New York terugkeerde. Luke installeerde zich met jellag en al voor een videorecorder met een stapel banden en zijn oog viel op een grote paarse dinosaurus. Hij was meteen en onherroepelijk totaal verknocht aan Barney.

De Barneybanden gingen op een of andere manier met Luke mee terug naar Parijs en vormden in de maanden daarna een bron van aanzienlijke spanning, omdat ouders en kind ruzieden over het gebruik van de videorecorder en het daaruit voortvloeiende kijkplezier. Gopnik observeerde zijn eigen conflicterende gevoelens als gevolg van Lukes genegenheid voor Barney: 'Ik wilde niet als een slechte of beperkende vader overkomen. Ik dacht, okee, hij heeft recht op zijn plezier, maar ik heb ook het recht – en zelfs de plicht – om hem te vertellen wat ik daarvan vind. Hierover lagen we dagelijks in de clinch. ... Uiteraard constateerden wij ook dat de pro-Barneycampagne wel een bijzonder vindingrijk en in vele opzichten bewonderenswaardig bewijs van onafhankelijkheid was van een kind van tweeënehalf, een onafhankelijkheid die net zo goed gesmoord had kunnen worden door het te aanmatigende en overmatige enthousiasme van zijn ouders. ... De vraag die mij echter bezighield was uiteraard: waarom? Het dwepen met Barney in Parijs was voor een deel een manier om zijn ouders op stang te jagen, maar het ging niet *uitsluitend* om dat pesten; daar zat het veel te diep voor en was het te emotioneel. En Barney zelf had het Europese vasteland nog niet bereikt, zodat er geen sprake was van druk van de Franse leeftijdgenootjes met wie hij elke dag in de klas en op de binnenplaats speelde. De kinderen in Parijs hadden eigenlijk nog precies dezelfde idolen als in de afgelopen veertig jaar: de saaie, burgerlijke Babar, de grappige Asterix en Obelix en de onverstoorbare Lucky Luke, de Frans-Amerikaanse cowboy die in een voortdurend gevecht met de Daltons is verwickeld. Hoewel deze personages af en toe in strips opduiken, blijven zij opgesloten in hun kleine wereld vol satire en verhalen. Er bestaat geen Barney in Frankrijk en er is geen Franse Barney. Het bleef misschien wel duister waardoor mijn zoon nu precies betoverd was, maar die betovering was in ieder geval wel volledig van Amerikaanse oorsprong.'

Eigen cultuur

Deze levendige beschrijving van de generatiekloof waarin populair amusement tussen ouders en kind in staat, is een klassiek voorbeeld van de *ket aesthetic* (James 1998). De term *ket aesthetic* komt uit een essay van Allison James getiteld *Confections, concoctions, and conceptions* in een boek van Henry Jenkins uit 1998: *The children's culture reader*. James legt uit dat *ket* een term is die oorspronkelijk door volwassenen werd gebruikt om rommel of een verzameling nutteloze voorwerpen aan te duiden (of, in archaischer taalgebruik, de karkassen van dieren die een natuurlijke dood zijn gestorven). Britse kinderen zijn deze term gaan gebruiken voor het snoepgoed dat zij met hun zakgeld kopen. Volgens James is de toe-

eigening en transformatie van de term door kinderen een metafoor voor de relatie tussen de wereld van kinderen en volwassenen. Kinderen creëren en onderhouden door een creatieve herinterpretatie van volwassen gebruiken een eigen cultuur die losstaat van de volwassen cultuur, maar er tegelijkertijd ook van afhankelijk is. Volwassenen eten ook snoep en zoetheid, maar zelden of nooit felgekleurd snoep met vreemde namen waarmee bewust grenzen opgezocht en overschreden kunnen worden en waarmee je rare dingen kunt doen zoals draden trekken, bellen blazen en dergelijke. Kinderen daarentegen zijn juist dol op Warheads, Nerds, Geitenkeutels, Mierentietjes, Meeuwenflatsen en dergelijke. Volgens James proberen kinderen door deze keuzes, waarbij de smaak en voorkeuren van kinderen botsen met die van de gecultiveerde volwassen wereld, zichzelf als individuen en als leden van een eigen cultuur neer te zetten. Door de volwassen orde overhoop te halen creëren kinderen voor zichzelf bewegingsruimte binnen de beperkingen die hun door de volwassen samenleving worden opgelegd. Deze ombuiging van de volwassen perceptie is cruciaal voor zowel het behoud en de continuïteit van de kindercultuur als voor de ontwikkeling van het zelfbeeld door het individuele kind. Het proces van de sociale ontwikkeling wordt vaak omschreven met de term *socialisering* gebaseerd op een model waarin de passieve imitatie van anderen wordt benadrukt. Naar mijn idee zou het echter beter zijn dit proces te bezien vanuit de actieve ervaring van contradictie, vaak ten opzichte van de volwassen wereld. Voor kinderen is het van groot belang om dingen die volwassenen verafschuwen en als ongezond en oneetbaar beschouwen, zelf als zeer gewild en begerlijk voedsel te zien.

In deze 'door elkaar gehusselde en omgekeerde kinderwereld' worden uiteenlopende normen gehanteerd. James wijst erop dat *kets* de sociaalste soorten kindervoedsel zijn, die uit de mond gehaald, onderzocht en gedeeld worden in de uren tussen de door volwassenen vastgestelde maaltijdrituelen, 'waarbij de eetconventies die door volwassenen tijdens de eerste kinderjaren zijn opgelegd, massaal worden geschonden'. In het verlengde van hun fascinatie voor andere vormen van letterlijk en metaforisch *junk food*, zo onderkennen Mitchell en Reid-Walsh (2002), is de verknochtheid van kinderen aan *kets* op zijn minst een uiting van macht en wellicht zelfs van een actief verzet tegen het inperkende karakter van de volwassen cultuur. Veel volwassenen voelen zich niet op hun gemak bij de keuzes die kinderen maken voor bepaalde idolen, televisieprogramma's of speelgoed. Een groot deel van dat ongemak komt voort uit de wens dat onze kinderen iets serieus en waardevols ondernemen (en dat dat gezien wordt door anderen). 'Die spanning ... wordt mede veroorzaakt door wat wij denken dat wij als ouders of leraren zouden moeten doen en is niet uitsluitend toe te schrijven aan de inherente eigenschappen van de dingen zelf.' Desalniettemin neemt de *ket aesthetic* in bijvoorbeeld de tekenles en op alle andere plaatsen de macht over zodra het toezicht van volwassenen verslapt.

Zelfs bij zeer jonge kinderen openbaart zich al snel de drang om de tekenvaardigheden te gebruiken om dingen uit de populaire cultuur een plaats te geven. Veel jonge kinderen kunnen de verleiding niet weerstaan om dergelijke de figuren die zij tekenen vrijwel onmiddellijk uit te dossen als favoriete personages uit de populaire cultuur.

Jarenlang heb ik bestudeerd welke keuzes peuters en kleuters maken wanneer zij gestimuleerd worden om – in een klassikale omgeving, maar zonder interventies of directe controle door leraren of ouders – beelden te maken. Ik ben geïnteresseerd in de keuzes die kinderen maken als hun werk ‘vrijwillig’ is zoals gedefinieerd door de kunstdocenten Betty Lark-Horovitz, Hilda Lewis en Marc Luca (1973). Dat wil zeggen dat tekeningen of objecten gemaakt worden in situaties of in structuren die door volwassenen zijn gecreëerd, maar waarbij de belangrijke beslissingen over materiaal, formaat, uitwerking en onderwerp volledig door het kind zelf worden genomen. Zelfs wanneer er helemaal geen sprake is van de beperkende voorschriften of omstandigheden die doorgaans kenmerkend zijn voor lessen in een beeldend vak, kan het werk van kinderen nauwelijks als spontaan aangemerkt worden. Ook heel jonge kinderen realiseren zich al snel dat er grenzen zijn aan de tolerantie die ouders hebben voor manifestaties van de *ket aesthetic* (Cannella 1997; Tobin 1995). Toch zijn de sociale en persoonlijke identiteiten van hedendaagse kinderen diep verankerd in de manier waarop zij deelnemen in de gemeenschappelijke cultuur van hun generatie en sociale groep. Het staat buiten kijf dat het duidelijk zichtbaar en accuraat kunnen weergeven van de symbolen van de kindercultuur een sociale betekenis heeft; het is een publieke demonstratie dat je ingewijd bent in de recente en prestigieuze culturele iconen. Veel kinderen pendelen tegenwoordig tussen verschillende culturen door verhuizingen en dergelijke. Zij zullen daarbij ontdekken dat zij dankzij de wereldwijde marketingstrategieën van Disney, Mattel en Nintendo eenvoudiger vriendschappen kunnen sluiten. De capaciteit om de goede verhaallijntjes uit te beelden, om overtuigende gelijkenissen te creëren en om de relevante details in een visuele weergave te kunnen integreren zijn enorme bronnen van cultureel kapitaal. Die bronnen worden ook gretig door kinderen gebruikt bij het afbakenen van hun eigen identiteit en plaats in de groep.

Populaire cultuur

Nog niet zo lang geleden bezocht ik mijn zevenjarig neefje Matthew die in de eerste klas van een katholieke basisschool in Chicago zat. Een paar maanden daarvoor had Matthew ons, in een poging om zijn tante en oom een aantal van zijn favoriete plekjes in de buurt te laten zien, naar een winkel gebracht die gespecialiseerd was in verzamelitems: kaarten, spelletjes, actiefiguren en andere accessoires die betrekking hadden op personages in populaire videospelletjes, televisieseries en films. Aangezien ik wist dat Matthew een verwoed

verzamelaar van kaartjes was, vroeg ik hem welk van de verkrijgbare series hij het liefst zou willen verzamelen. Zonder aarzeling gaf hij als antwoord: Pokémon (komt van Pocket Monster), de alomtegenwoordige ‘zakmonsters’ uit Japan. Deze figuren hebben wereldwijd grote aantrekkingskracht en een sterk uithoudingsvermogen; ze zijn er immers al behoorlijk lang. Het goed kunnen tekenen van Pokémonfiguren is een vaardigheid die een groot aanzien geeft en ik vroeg Matthew wie van zijn klasgenootjes dat het beste kon. Hij zuchtte, haalde zijn schouders op en zei berustend: ‘Ik weet het niet. Pokémon is bij ons op school verboden.’

Hoewel het besluit van de leraren op Matthews school om Pokémon te verbieden te begrijpen is, is het van belang om na te gaan wat de effecten zijn van het voorschrijven wat wel en wat geen geschikt educatief materiaal is (Tobin 2004). De gedwongen opsplitsing van de interesses van kinderen in officiële en niet-officiële domeinen (Dyson 1997, 2003; Hamblen 2002) is een weerspiegeling van het feit dat populair beeldmateriaal tegenwoordig een ‘steeds terugkerende bron van conflicten en onderhandelingen’ (Seiter 1999) tussen volwassenen en kinderen is. De ‘culturele pedagogie’ (Kincheloe 2002) waaraan kinderen buiten school blootstaan door een alomtegenwoordige visuele en door de media verspreide cultuur, heeft van jongs af aan een groot educatief effect. Daarbij is het in de praktijk wel zo dat leerkrachten subtiel dan wel openlijk kunnen proberen om het binnendringen van populaire cultuur in hun klaslokalen te voorkomen. Ellen Seiter (1999) zegt daarover het volgende: ‘Al op vierjarige leeftijd weet een kind dat *De Flintstones* doorgaans niet in het lespakket van scholen thuis hoort – die serie hoort niet tot de programma’s (zoals een natuurdocumentaire of een aflevering van *Sesamstraat*) die je gezamenlijk in de klas bekijkt.’ Door hun directe en indirecte leerervaringen hebben kinderen al snel in de gaten dat de dingen die op school worden gewaardeerd van een andere orde zijn dan de dingen die zij zelf zouden kiezen: ‘Het is op school niet de bedoeling dat zij over tv-programma’s praten; de nadruk ligt daar op boeken, er worden zelden video’s vertoond en je kunt er niet zomaar iets mee naartoe nemen om aan je klasgenoten te laten zien. Televisie komt op de lijst te staan van verboden toespelingen, zoals toespelingen op zweetvoeten, op bepaalde lichaamsdelen of op luiers. In de praktijk blijkt dat kinderen vaak tv-jingles zingen vlak voor of na grof taalgebruik of platvloerse grappen in de klas. Geen wonder dat veel docenten een hekel hebben aan populaire tv-programma’s voor kinderen aangezien die geassocieerd worden met onrust, het breken van regels en verboden activiteiten.’

De weerstand van volwassenen tegen de aantrekkingskracht van populaire cultuur is voor een deel een gevolg van de gedachte dat de kindertijd een onschuldige tijd moet zijn, een gedachte die standhoudt ondanks de vele bewijzen dat het tegendeel waar is. Volgens Dyson (1997) is de kans groot dat kinderen die de mogelijkheid krijgen om tekeningen te

maken en verhaaltjes te schrijven die zij zelf het meest intrigerend vinden 'hun toevlucht zoeken in verhalen die op leerkrachten een fantasievolle indruk maken, maar die zelfs gevaarlijk zijn (dat wil zeggen vol met complexe thema's over macht en identiteit en over sekse en ras). Menig volwassene zal van mening zijn dat "onschuldige" kinderen niet met dergelijke complexe thema's opgezadeld mogen worden en dat zij de vrijheid moeten hebben om op de speelplaats en op papier te spelen. In het fantasierijke spel van kinderen staat echter altijd centraal dat zij bevrijd zijn van hun status als machteloze kinderen. Door verhalen over helden en slechteriken, redders en slachtoffers, en vriendjes en vriendinnetjes krijgen kinderen de mogelijkheid om werelden te creëren waarin zij de besluiten nemen over de personages en verhaallijnen en over de hoofdpersonen en handelingen. Vrijheid is voor zowel kinderen als volwassenen een werkwoord op weg naar een ideale situatie; vrijheid wordt ervaren als een uitbreiding van de zelfstandigheid, die een mogelijkheid voor eigen keuzes en handelingen biedt.'

Aanhangers van ontwikkelingstheorieën over permanente creatieve ontwikkeling beweerden vroeger dat de inhoud van kindertekeningen voornamelijk werd bepaald door directe persoonlijke ervaringen, aangevuld met fantasievollere ingrediënten uit boeken, films of verhalen waarmee het kind in contact was gekomen (Thompson 2002). De kinderen van onze tijd putten voor hun tekeningen nog steeds uit deze bronnen, maar de kracht ervan is vele malen sterker geworden.

Uit een bestudering van kindertekeningen kan het scala aan indirecte bronnen worden afgeleid die kinderen gebruiken voor hun tekeningen waarin zij hun interesses vanuit de 'niet-officiële' domeinen van hun cultuur tot uiting brengen. Er blijkt uit dat vooral personages en verhalen die in een intertekstueel (teksten die naar andere teksten verwijzen) verband worden gepresenteerd een onweerstaanbare aantrekkingskracht op kinderen hebben. Fleming (1996) gaat nog een stap verder en heeft het niet over een intertekstueel verband, maar over 'totale marketingstrategieën' waarbij tekenfilms, boeken, films en speelgoed in een soort bliksemoorlog op de markt worden gebracht. Veel van de figuren die kinderen in hun peutertijd en hun eerste schooljaren tekenen, zijn zeer conceptueel, eenvoudig en bijna universeel van aard. Dat neemt echter niet weg dat zelfs de rudimentaire afbeeldingen van personages afkomstig uit de media laten zien dat het kind probeert om de unieke attributen van een bepaald personage weer te geven. Niet alleen de aanwezige lichamelijke kenmerken, maar ook de kleding en bijbehorende accessoires, eetvoorkeuren en wapenuitrusting, waardoor bijvoorbeeld Ninja Turtle Donatello zich onderscheidt van zijn metgezel Michelangelo. Dit vroege toe-eigenen van door de media geïnspireerde afbeeldingen komt het beste tot uiting in tekeningen – dat lijkt althans de conclusie wanneer de kinderwereld uitsluitend wordt geobserveerd binnen de grenzen van het klaslokaal.

Onderdeel van twee culturen

In bepaalde opzichten is het onderscheid tussen de officiële en niet-officiële wereld van kinderen noodzakelijk en ook goed. Volgens Kincheloe (2002) 'onderscheidt de kindertijd zich van de volwassen wereld door het zich gevoelsmatig afzetten tegen die volwassenen. Kinderen willen zich graag onderscheiden van de volwassenen met wie zij het meeste contact hebben. Tegen deze achtergrond is het interessant om te constateren dat kinderen – vooral die uit de middenklasse en hogere milieus – aangetrokken worden door cultuuruitingen en zelfs voedsel (bijvoorbeeld van McDonald's) die de ouderlijke grenzen op het gebied van fatsoen, goede smaak en gezondheid overschrijden.'

Amerikaanse kinderen zijn uitgegroeid tot bedreven aanhangers van het beginsel van 'consumptie als zelfscheping' (Scott 2002), waarbij zij 'actief hun eigen identiteit creëren die buiten het bereik van volwassenen valt' (Fleming 1996). Dit is een gevolg van een combinatie van enerzijds de weerstand tegen de kwaliteits- en fatsoensnormen van volwassenen en hun gezag en anderzijds een bevestiging van de eigen wil van kinderen om een autonome cultuur te ontwikkelen waarin zij de deskundigen en gidsen zijn. Volgens Kincheloe hebben kinderen op hun best een ambivalente houding en op hun slechtst een actieve antagonistische houding ten opzichte van volwassenen, maar dat neemt niet weg dat de meeste kinderen toch meer of minder vreedzaam met volwassenen coëxisteren en daar ook de nodige baat bij hebben. Volgens Corsaro (1997) staat de cultuur van kinderen niet los van de volwassen wereld aangezien 'kinderen altijd deelnemen aan en onderdeel vormen van twee culturen – die van de kinderen zelf en die van volwassenen – en beide culturen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.'

Het is belangrijk dat kinderen een keuzemogelijkheid hebben, zowel bij het kiezen van hun speelgoed als later ook bij het kiezen van de dingen of personen die zij in hun tekeningen gebruiken of die onderdeel vormen van de spelletjes die ze spelen.

Verbeeldingskracht

In zijn boek *Powerplay: Toys as popular culture* (1996) wijst Dan Fleming erop dat driekwart van het speelgoed dat in de VS wordt gekocht in licentie is gemaakt, het speelgoed hoort bij een of ander mediapersoonage. Met de Shirley Temple-pop in de jaren twintig van de vorige eeuw was de eerste koppeling tussen speelgoed en media een feit, maar volgens Fleming 'lijkt het tegenwoordig onmogelijk om de speelgoedindustrie los te zien van de amusements- en mediacultuur die de betekenis van speelgoed vormgeeft en structureert'. Door de opkomst van speelgoed dat zijn wortels heeft in de populaire cultuur, zijn veel traditionele observaties over de functie van het spelen voor kinderen achterhaald. Bij de huidige speelobjecten zijn bijvoorbeeld visueel realisme en getrouwheid aan het origineel van groot belang: zelfge-

maakte, enigszins gelijkende kopieën zijn inferieure alternatieven voor exacte replica's met alle relevante kenmerken waardoor het origineel zo'n grote aantrekkingskracht heeft. Plastic actiehelden dwingen als het ware af dat zij in een spel gebruikt worden dat zich helemaal aan de oorspronkelijke verhaallijnen conformeert, waarbij een beroep wordt gedaan op de kennis die kinderen hebben over de 'echte' situaties waarin dergelijke personages terecht kunnen komen. Die scenario's kunnen alleen maar goed nagespeeld worden als alle relevante onderdelen, rekwisieten en spelers voorhanden zijn. Die verantwoordelijkheid om de 'ware werkelijkheid' opnieuw te creëren kan zwaar vallen: het spel van kinderen kan door een plastic bak boordevol met X-Men zowel beperkt als gestimuleerd worden, hoewel kinderen standaarddialogen uit series en dergelijke ook vaak wijzigen of negeren zodat die beter bij hun eigen fantasie passen.

De beeldcultuur van kinderen is te interpreteren als een cultuur die is gecreëerd door volwassenen die weinig van kinderen begrijpen. Deze opvatting verdient nadere bestudering, zelfs als het gaat om dingen die de meeste volwassenen zonder aarzelen goedkeuren, zoals het ouderwetse kinderspeelgoed en de klassieke kinderboeken. Fleming merkt daarover echter het volgende op: 'Vanuit een positievere invalshoek mogen wij echter niet voorbijgaan aan de geweldige verbeeldingskracht die kinderen in het speelgoed van hun massacultuur investeren; het is absoluut hun cultuur' (Fleming 1996), een cultuur die afhankelijk is van hun keuzes. Fleming (1996) vraagt zich af of het succes van een bepaalde productlijn ooit 'volledig te verklaren is als slechts een accumulatie, een opeenstapeling van de zich ontwikkelende speeldrang van een jong kind, het wervende effect van een tv-serie en tactiele of visuele aantrekkingskracht van een stuk speelgoed. Speeldrang en aantrekkingskracht verklaren ongetwijfeld een deel van wat er nu eigenlijk precies gebeurt. Wanneer de dingen aan een iets nauwkeuriger onderzoek worden onderworpen, komt echter al snel een andere opvallende eigenschap aan het licht; er blijken namelijk allerlei dwarsverbanden te bestaan tussen kinderen, speelgoed en de populaire cultuur. Er is als het ware sprake van een onmiskenbare synchronisatie tussen deze drie.'

In een column in het *New York Times Magazine* (15 februari 2004) beschrijft Rob Walker een verzameling licht misvormde, knuffelpoppen (de Uglydolls) die tot nu toe bijzonder populair zijn onder jongeren. Walker heeft met de ontwerpers van de pop gesproken over hun plannen om zich op de markt voor kinderen te begeven en over de mogelijke aantrekkingskracht van deze poppen op deze nieuwe doelgroep: 'Elk personage is voorzien van een etiketje waarop zijn achtergrond wordt toegelicht en hoe de poppen elkaar "kennen" en wat hun eigenschappen zijn. De pop Wage werkt ijverig in de supermarkt, hoewel in de winkel zelf vreemd genoeg niemand weet dat hij daar werkt; tegelijkertijd zou Jeero graag zien dat Wage en Babo hem niet zo veel vragen zouden stellen, want hij wil eigenlijk

alleen maar "lekker op de bank zitten en wat snacks eten". Bij andere producten die bij kinderen ook een hit zijn, zoals de American Girl-poppen, wordt ook een verhaal als bindmiddel gebruikt. Volgens Tracy Edwards, vice-president van Barneys en verantwoordelijk voor de divisie kinderen van het bedrijf, is die karakterschets van de Uglydolls belangrijk: "Uiteindelijk zijn het de verhalen die de poppen verkopen."

Niet alleen narratieve aspecten spelen een rol bij de selectie die kinderen maken. De modepop bij uitstek, de enige echte Barbie, wordt bijvoorbeeld zelden getekend, terwijl er in vrije tekeningen van jonge meisjes toch vaak mannequins en rijk uitgedoste vrouwen voorkomen. De meest geliefde teksten uit de kinderliteratuur zoals *Alleen op de wereld* of *Winnie the Pooh* worden zelden spontaan gebruikt als onderwerp voor dramatisch, constructief of symbolisch spel, terwijl de Mighty Morphin' Power Rangers ideaal lijken voor dat doel. Dit mysterieuze selectieproces is een continue uiting van de eigen wil van kinderen, van hun identiteit als 'sociale acteurs die niet alleen gevormd worden door hun omstandigheden, maar die die omstandigheden tegelijkertijd ook creëren' (James, Jenks & Prout 1998) en van hun permanente betrokkenheid bij het maken van hun eigen beeldcultuur.

Discussie

Het staat buiten kijf dat het beeld dat volwassenen van de kindertijd hebben van invloed is op het beeld dat zij van kinderen hebben. William Ayers (1993) formuleert het probleem als volgt: 'Als wij onze blik door het klaslokaal laten dwalen, wat zien wij dan eigenlijk?' Het beeld dat wij hebben van de *ket aesthetic* en van de kinderen die dit beginsel in praktijk brengen, wordt grotendeels bepaald door onze waarneming. Volgens Andrew Stremmel (2002) 'zien wij de kindertijd doorgaans als een voorlopige, voorbereidende en ondergeschikte fase op weg naar volwassenheid en niet als een unieke en afzonderlijke tijd en plaats in de ontwikkeling van een persoon. Wij negeren de problemen van kinderen vaak, onderdrukken hun creativiteit, ontkennen hun emoties en negeren of kleineren in het algemeen de betekenis van hun dagelijkse ervaringen.' Stremmel heeft geconstateerd dat wij er zo aan gewend zijn geraakt aandacht te besteden aan de beperkingen van kinderen dat universiteitsstudenten die didactiekprogramma's volgen vaak verbaasder zijn over de vaardigheden en vriendelijkheid van kinderen dan over eventueel wangedrag.

Deze systematische onderschatting van de competentie en integriteit van kinderen is een weerspiegeling van een wijdverbreid, maar achterhaald 'beeld van het kind' (Malaguzzi 1993), maar dat perspectief is wel bepalend voor onze houding en ons gedrag ten opzichte van kinderen. Patricia Tarr (2000) stelt dat er in de Verenigde Staten verschillende beelden van het kind met elkaar strijden: volwassenen kunnen het kind als iets leuks beschouwen, maar ook als een wijsneus, een consument of een onschuldig wezentje. In al

die gevallen zullen zij kinderen behandelen op een manier die past bij hun beeld van kinderen; dat geldt zowel voor ouders als voor leerkrachten of toevallige voorbijgangers. Volgens Daniel Walsh (2002) hebben volwassenen de neiging om uit te gaan van een eeuwig kind – dat tijdloos en universeel is en in wezen nooit zal veranderen – in plaats van dat zij de kinderen met wie ze te maken hebben telkens als een uniek, specifiek en tijdsbepaald kind zien. Dit komt naar voren wanneer kinderen boven verwachting presteren of juist niet aan het normale patroon voldoen.

Systemen van symbolen

Wilson en Wilson (1982) hebben er al op gewezen dat kinderen beelden zowel selecteren als creëren om de raadselachtige en amorfe vragen waarmee zij tijdens hun ontdekking van de wereld geconfronteerd worden, in een kader te plaatsen. Op deze manier worden de vragen beheersbaar en blijven ze beschikbaar voor nader onderzoek. Die vragen hebben betrekking op zaken als leven en dood, identiteit, conflicten en op waarden en normen die in twijfel getrokken of bevestigd worden. De innerlijke vastberadenheid van kinderen om betekenis te geven aan de wereld stimuleert hen de middelen te gebruiken die zij op dat moment in hun ontwikkeling tot hun beschikking hebben. In de woorden van Vygotsky (1978) zijn dit de ‘systemen van symbolen en hulpmiddelen’ van hun cultuur. Kinderen geven op verschillende manier betekenis aan dingen, bijvoorbeeld door hun spelen en activiteiten, door de dialoog met leeftijdgenootjes en volwassenen en door het reconstrueren van flarden conversatie die zij horen en misschien maar gedeeltelijk begrijpen.

De artefacten en activiteiten waaruit de cultuur van kinderen is opgebouwd, kunnen het proces van het betekenis geven bevorderen. Dat geldt zowel voor individuele kinderen als voor hun leeftijdgenootjes die dezelfde leuke dingen willen doen en die daarvan willen genieten. Fleming (1992) is bijvoorbeeld van mening dat het hedendaagse speelgoed goed aansluit bij de moderne samenleving. Hij noemt dat speelgoed ‘harmoniserende objecten’ die bedoeld zijn als ondersteuning van de pogingen van kinderen om zin te geven aan een wereld die steeds verwarrender wordt en waarin de verschrikkingen van oorlogen, de gevolgen van armoede en de banaliteit van het kwaad voor iedereen duidelijk zichtbaar zijn: ‘Er gebeuren zoveel slechte dingen in de wereld dat speelgoed steeds vaker vormen aanneemt waardoor die gebeurtenissen opgenomen worden in het spel van kinderen, in een poging ze te hanteren (die poging is overigens eerder een onderdeel van het spel dan een bewust doel). Met andere woorden: kinderen hebben objecten nodig die flexibel genoeg zijn om een scala aan gevoelens en betekenissen die anders misschien voortdurend op verontrustende manier met elkaar botsen in evenwicht te brengen.’

Geheime kennis

Er zijn minimaal twee theoretische benaderingen van de kindercultuur mogelijk. Vanuit het eerste perspectief – kenmerkend voor de zogeheten nieuwe studies van de kindertijd – wordt de cultuur van kinderen gezien als een onvermijdelijk en grotendeels goedaardig resultaat van de collectieve levens van kinderen, van hun groepsbestaan. Volgens William Corsaro (1997) impliceren de traditionele socialisatietheorieën bijvoorbeeld een individualistisch en doelgericht proces waarin het kind wordt neergezet als een passieve ontvanger van de volwassen cultuur. In plaats van het socialisatieconcept introduceert Corsaro het concept van een ‘interpretatieve reproductie’ om recht te doen aan ‘de innovatieve en creatieve aspecten van de participatie van kinderen aan de samenleving’, terwijl zij daarbij tegelijkertijd vertrouwen op de volwassen wereld en de ‘culturele routinematigheden’ ervan. Corsaro geeft daarop de volgende toelichting: ‘Kinderen creëren en participeren in de unieke culturen die zij met hun leeftijdgenootjes (*peers*) delen door op een creatieve wijze informatie uit de volwassen wereld op te nemen of zich toe te eigenen zodat zij de dingen die bij de eigen leeftijdsgroep leven kunnen hanteren. De term reproductie geeft aan dat kinderen de maatschappij en cultuur niet alleen maar internaliseren, maar dat zij ook een actieve bijdrage leveren aan de culturele productie en veranderingen. De term weerspiegelt ook dat kinderen, puur en alleen vanwege het feit dat zij aan de samenleving deelnemen, beperkt worden door de aanwezige sociale structuur en de maatschappelijke reproductie.’

Corsaro benadrukt dat ‘kinderen altijd deelnemen aan en onderdeel vormen van twee culturen – die van kinderen en van volwassenen – en dat deze culturen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn’. In de kindercultuur worden de rituelen en voorwerpen die kinderen in klassen en groepjes met elkaar verbinden bedacht op basis van ideeën die vrijelijk van de volwassen wereld worden geleend. ‘De cultuur van leeftijdgenootjes is een openlijke, collectieve en performatieve cultuur.’ (Corsaro 1997) In de woorden van Allison James (1993) is de kindercultuur ‘een context waarin kinderen elkaar socialiseren en tegelijkertijd met elkaar socialiseren.’

Een tweede, veel dreigender perspectief benadrukt de rol die volwassenen op afstand spelen bij het creëren van de kindercultuur, aangezien de ‘traditionele opvattingen over de kindertijd als een tijd vol onschuld en afhankelijkheid van volwassenen op de helling is gezet doordat kinderen toegang hebben tot een commercieel geproduceerde, populaire cultuur.’ (Kincheloe 2002) Veranderingen in de culturele ervaringen hebben geleid tot een cultuur die meer dan eerst wordt bepaald door media, indirecter, mondialer en commerciëler is, met significante gevolgen voor de ontwikkeling van de culturele en persoonlijke identiteit van kinderen (Kincheloe 2002; Christensen & James 2000) en voor hun relaties met volwassenen. Joe Kincheloe (2002) vat zijn interviews met kinderen over de rol van de media in

hun leven als volgt samen: 'In de nieuwe informatieomgeving en de nieuwe kinderjaren die daarvan het gevolg zijn, is de aandacht voor tv, internet, videospelletjes, cd's, video's en andere producties een roeping voor kinderen geworden. Zij zijn de deskundigen op dit gebied en hun kennis is doorgaans groter dan die van de meeste volwassenen. Door die nieuwe toegang tot informatie weten kinderen nu dat er ergens geheime kennis over volwassenheid bestaat en dat volwassenen informatie voor hen verbergen.'

Gaile Cannella (1997) wijst erop dat dit proces al lang aan de gang is: 'Handboeken voor het opvoeden van kinderen, verhaaltjes voor het slapen gaan, boeken en de massamedia – overigens allemaal producten met een volwassen oorsprong – geven kinderen een bepaalde kennis mee die behoeften creëert. Er bestaat zeer weinig bewijsmateriaal voor de aanwezigheid van pure kinderideeën en kinderkennis in de samenleving. Er wordt nooit naar jongere mensen geluisterd zonder dat ouderen een bepaald filter gebruiken.'

Vanuit dit perspectief kunnen kinderen als ongelukkige slachtoffers van de commerciële cultuur beschouwd worden of als relatief machtige en goed geïnformeerde instrumenten. Joseph Tobin (2004) schrijft daar het volgende over: 'In het eerste scenario wordt [de populaire cultuur] als een Althusseriaans¹ apparaat gezien dat op een sinistere, effectieve en systematische wijze erin slaagt om de kinderconsumenten te verleiden en hun aandacht te vangen. Er wordt vanuit gegaan dat kinderen geen eigen wil hebben en niet in staat zijn om weerstand te bieden aan commerciële verlokkingen en door de commercie geïntroduceerde rages. In het tweede scenario delen de kinderen de lakens uit. Dat tweede scenario weerspiegelt de veel optimistischere Amerikaanse stroming van culturele studies die de nadruk leggen op het plezier, de macht en de weerstand van consumenten (zelfs al zijn het nog maar kinderen).'

Dat kinderen wel degelijk over de capaciteit beschikken om een bijdrage aan het culturele leven te leveren, blijkt het duidelijkst uit het speelse en subversieve karakter van de kindercultuur, de bewuste grensoverschrijdende keuzes van kinderen uit de beschikbare opties die hun worden geboden. Volgens Ellen Seiter (1999) is deze 'vergevingsgezinder theorie over de effecten van de media' gemeengoed onder docenten die hebben gezien wat kinderen doen met de bouwstenen van hun cultuur. Nicholas Paley (1995) constateert dat kinderen als *bricoleurs*, als knutselaars, opereren in de cultuur die hen wordt aangeboden; zij staan klaar om met de beschikbare materialen te improviseren en om de dingen die zij aangereikt krijgen om te vormen en er een nieuwe betekenis aan te geven.

Gevolgen voor onderwijs en onderzoek

Jo Alice Leeds (1989) en Diana Korzenik (1981) hebben onder anderen aandacht besteed aan de relatie tussen de esthetische beoordelingen van volwassenen en de waardering voor

creatieve kinderuitingen in bepaalde perioden in het verleden. Leeds heeft er al op gewezen dat de attitude ten opzichte van kinderen en ten opzichte van de kindertijd daarbij even bepalend zijn. Een bestudering van de rol van de commerciële cultuur bij het creëren van kunst door kinderen roept talloze vragen op over de oorsprong en bronnen van het maken van kunst en over de redenen 'waarom kinderen eigenlijk tekenen'.

Wat zijn de gevolgen van dit discours voor het onderwijs in de kunstvakken voor het begrijpen van kinderkunst? Wat is de plaats van de *ket aesthetic* in onze kennis over en ons inzicht in de grafische activiteiten in de kindertijd en op school? Een van de basisprincipes van de expressiebeweging in het begin van de vorige eeuw was dat de inhoud van het onderwijs in de kunstvakken op de levenservaringen van kinderen gebaseerd moest zijn. Dit voorschrift kreeg waarschijnlijk in theorie meer steun dan in de praktijk; volwassenen kunnen over het algemeen namelijk bijzonder slecht inschatten waar de belangstelling van kinderen naar uitgaat, hoewel het opvallend is dat kinderen de meeste tijd desondanks bereid zijn om het spel mee te spelen. Patricia Tarr blijft er dan ook voor pleiten om 'de dingen die kinderen bezighouden in onderwijsprogramma's te integreren en niet te negeren of verdoezelen' (2003). Dat betekent dat wij manieren moeten zoeken om meer inzicht te krijgen in en kennis te vergaren over de manier waarop wij de ervaringen van kinderen, ook die als gevolg van een commerciële cultuur waar wij sceptisch tegenover staan, kunnen integreren in onderwijs, educatie. Volgens Anne Dyson (1997) is het zelfs goed denkbaar dat het verbannen van deze interesses uit het klaslokaal de creatieve en kritische vaardigheden van kinderen en de democratische missie van het onderwijs ondermijnt: 'Onderwijsprogramma's moeten gebaseerd zijn op de overtuiging dat de betekenis niet in de artefacten zelf te vinden is, maar in de sociale gebeurtenissen die aan de basis staan van het creëren en gebruiken daarvan. Kinderen hebben een eigen wil bij het creëren van hun fantasieën - geen onbepaalde, ongestructureerde wil, maar toch een eigen wil: zij eigenen zich culturele materialen toe om zo in hun wereld te kunnen participeren en op onderzoek uit te gaan, vooral door narratief spel en verhalen. Uit hun belangstelling voor bepaalde mediaprogramma's en films blijkt dat dit materiaal voor hen krachtige en intrigerende beelden bevat. Als officiële onderwijsprogramma's geen ruimte laten voor die eigen wil, lopen scholen het risico dat zij de maatschappelijke tegenstellingen bevorderen in de houding van kinderen ten opzichte van elkaar, ten opzichte van culturele expressieve uitingen en ten opzichte van de school zelf.'

Christine Marmé Thompson is hoogleraar kunsteducatie aan Pennsylvania State University.

¹ Dit is een verwijzing naar het begrip *interpellatie* zoals beschreven door de marxistische filosoof Louis Pierre Althusser (1918-1990) als een proces waarin de cultuur individuen aanspoort zichzelf te herkennen en te identificeren volgens de waarden, verlangens en genoegens die de cultuur biedt.

Literatuur

Ayers, W. (1993). *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.

Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Trans. H. Iwolsky. Bloomington: Indiana University Press.

Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

Cannella, G. S. (2002). Global perspectives, cultural studies, and the construction of a postmodern childhood studies. In G. S. Cannella & J. L. Kincheloe (red.), *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education* (blz. 3-18). New York: Peter Lang.

Christensen, P. & James, A. (red.) (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. New York: Falmer.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Dyson, A. H. (2003). *The brothers and the sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.

Fleming, D. (1996). *Powerplay: Toys as popular culture*. New York: Manchester University Press.

Gopnik, A. (2000). *Barney in Paris, Paris to the moon* (blz. 166-173). New York: Random House.

Grace, D. J. & Tobin, J. (2002). Pleasure, creativity, and the carnivalesque in children's video production. In L. Bresler & C. M. Thompson (red.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (blz. 195-214). Boston: Kluwer Academic Press.

Hamblen, K. A. (2002). Children's contextual art knowledge: Local art and school art context comparisons. In L. Bresler & C. M. Thompson (red.), *The arts in children's lives: Context, culture and curriculum* (blz. 15-27). Boston: Kluwer Academic Press.

James, A. (1993). *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, A. (1998). Confections, concoctions, and conceptions. In H. Jenkins (red.), *The children's culture reader* (blz. 394-405). New York: New York University Press.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.

Kincheloe, J. L. (2002). The complex politics of McDonald's and the new childhood: Colonizing kidworld. In G. S. Cannella & J. L. Kincheloe (red.), *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education* (blz. 75-121). New York: Peter Lang.

Korzenik, D. (september 1981). Is children's work art? Some historical views. *Art Education*, blz. 20-24.

Lark-Horovitz, B., Lewis, H. P. & Luca, M. (1973, 2e ed.). *Understanding children's art for better teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Leeds, J. A. (1989). The history of attitudes toward child art. *Studies in Art Education*, 30(2), blz. 93-103.

Malaguzzi, L. (november 1993). For an education based on relationships (Lella Gandini, Trans.). *Young Children*, blz. 9-12.

Mitchell, C. & Reid-Walsh, J. (2002). *Researching children's popular culture: The cultural spaces of childhood*. New York: Routledge.

Paley, N. (1995). *Finding art's place: Experiments in contemporary education and culture*. New York: Routledge.

Prout, A. (2002). *The body, childhood, and society*. New York: St. Martin's Press

Scott, D. (2002). What are Beanie Babies teaching our children? In G.S. Cannella & J. L. Kincheloe, *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education* (blz. 59-74). New York: Peter Lang.

Seiter, E. (1999). *Television and new media audiences*. Oxford: Clarendon Press.

Hoe kinderen naar foto's kijken

Lynn S. Liben en Lisa E. Szechter

Het thema van dit artikel is hoe kinderen, naarmate zij ouder worden, foto's steeds meer gaan zien als expressieve, esthetische beelden en hoe zij vaardigheden ontwikkelen om foto's te bewerken voor speciale effecten. We beschrijven een aantal empirische onderzoeksresultaten die relevant zijn voor twee algemene stellingen. De eerste betreft normatieve ontwikkelingsprocessen. De stelling luidt dat ontwikkelingsprocessen in het algemeen bijdragen tot esthetische ontwikkeling in het bijzonder, terwijl omgekeerd esthetische ontwikkeling in het bijzonder bijdraagt tot ontwikkeling in het algemeen.

De tweede betreft individualiserende processen van esthetische ontwikkeling. Hier luidt de stelling dat er weliswaar ontwikkelingsverschijnselen zijn die min of meer universele effecten hebben op de esthetische ontwikkeling van kinderen, maar dat er daarnaast ook persoonsgebonden factoren zijn (op het vlak van de eigenschappen en ervaringen van het individuele kind) die leiden tot aanzienlijke individuele verschillen in esthetische beleving.

Ter introductie van zowel de normatieve als de gedifferentieerde reacties op foto's beschrijven we eerst een methode die we hebben toegepast bij ons empirisch onderzoek naar fotografie (Liben & Szechter 2002). We kozen een aantal willekeurige foto's van beroeps- en amateurfotografen en vroegen mensen naar hun reactie. We zeiden er met zoveel woorden bij dat we onderkennen dat smaken verschillen en dat er volgens sommigen objectieve criteria bestaan op basis waarvan foto's kunnen worden beoordeeld, terwijl anderen daar niet in geloven. Verder legden we uit dat we alleen maar een idee wilden krijgen van reacties van individuen op uiteenlopende foto's. We vroegen de deelnemers om hun reactie op elke foto uit te drukken in een cijfer op een schaal van zeven, die liep van zeer positief (7) tot zeer negatief (1). Na een cijfer te hebben gegeven aan 25 foto's werd de deelnemers verzocht voor een kleinere reeks van acht foto's het waarom van hun cijfers toe te lichten.

Interessant is de mate waarin de scores en toelichting verschillen, in de eerste plaats afhankelijk van de kenmerken van de foto's en in de tweede plaats afhankelijk van de kenmerken van de deelnemers. Ter illustratie zijn in afbeelding 1 gegevens opgenomen van twee foto's en twee groepen deelnemers. Een foto, met de titel *Man en jong katje, federale gevangenis West Virginia*, is gemaakt door een beroepsfotograaf, Sean Kernan; de andere is een amateurfoto van de Eiffeltoren. Beide beelden (weergegeven in Liben & Szechter 2002) kunnen op veel manieren van elkaar worden onderscheiden. De foto van de Eiffeltoren is een wat gewoner plaatje dan de andere foto, die meer ruimte laat voor interpretatie, zowel inhoudelijk als emotioneel.

Stremmel, A. (2002). The cultural construction of childhood: United States and Reggio perspectives. In V.R. Fu, A.J. Stremmel & L.T. Hill (red.), *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (blz. 37-50). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Tarr, P. (2003). Reflections on the image of the child: Reproducer or creator of culture. *Art Education*, 56(4), blz. 6-11.

Thompson, C. M. (2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44(2), blz. 135-146.

Tobin, J. (1995). The irony of self-expression. *American Journal of Education*, 103, blz. 233-258.

Tobin, J. (red.) (2004). *Pikachu's global adventure: The rise and fall of Pokemon*. Durham, NC: Duke University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

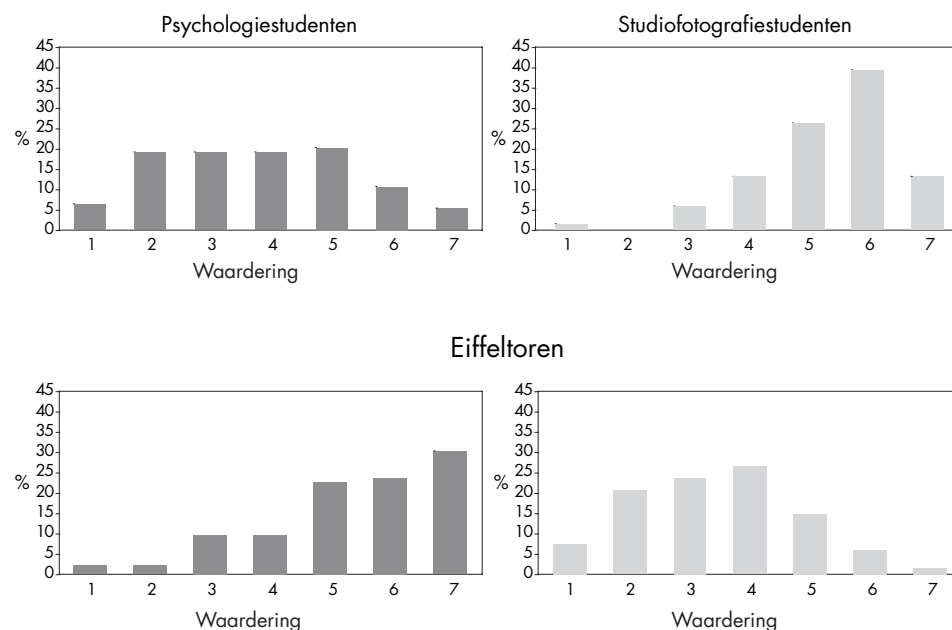
Walker, R. (15 februari 2004). Consumed, *New York Times Magazine*, blz. 28.

Walsh, D. J. (2002). Constructing an artistic self: A cultural perspective. In L. Bresler & C.M. Thompson (red.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (blz. 101-112). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Wilson, B. & Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw: A guide for parents and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Afbeelding 1

Man en jong katje



Reacties van kinderen en volwassenen op twee foto's; de ijkpunten waren: 1, de negatiefste reactie op de foto en 7, de positiefste reactie op de foto

We vroegen diverse groepen om deze cijfers te geven, onder wie volwassenen en kinderen met uiteenlopende ervaring op fotogebied. Ter illustratie laat afbeelding 1 de verdeling zien van de cijfers die werden gegeven door twee groepen studenten, een van een cursus inleiding in de psychologie en een van een studiofotografieopleiding. Daarbij vallen drie zaken op. Ten eerste lopen de reacties in een en dezelfde groep sterk uiteen per foto. Zo blijkt bijvoorbeeld uit het staafdiagram linksboven dat de reacties op *Man en jong katje* bij een groep psychologiestudenten het volledige spectrum bestreek, van 1 (zeer negatief) tot 7 (zeer positief). Ten tweede lopen de reacties in een en dezelfde groep significant uiteen van foto tot foto. Illustratief is de vergelijking tussen de cijfers van de psychologiestudenten voor *Man en jong katje* (linksboven) en hun cijfers voor de *Eiffeltoren* (linksonder). Hoewel de reacties ook bij laatstgenoemde foto sterk varieerden, waren de studenten over het geheel genomen veel positiever over deze foto dan over *Man en jong katje*. En ten derde variëren de reactiepatronen per foto significant tussen de deelnemersgroepen. Dit contrast doet zich voor bij beide foto's die ter illustratie dienen. Bij *Man en jong katje* zijn het de fotografiestu-

denten die naar verhouding wat positiever reageren, terwijl dit bij de *Eiffeltoren* juist geldt voor de psychologiestudenten.

Een belangwekkende beschrijvende vraag vanuit ontwikkelingspsychologisch gezichtspunt is of groepen kinderen op dezelfde manier op foto's reageren als groepen jongvolwassenen (zoals psychologiestudenten). Voor zover kinderen anders reageren dan volwassenen, is het vervolgens van belang om te weten waarom deze leeftijdsgebonden verschillen op groepsniveau optreden. En gezien de significante verschillen in de uitkomsten bij volwassenen (bijvoorbeeld de in afbeelding 1 weergegeven tegenstelling tussen de psychologie- en de fotografiestudenten) ziet de ontwikkelingspsychologie het bovendien als doel om inzicht te krijgen in de manier waarop persoonlijke eigenschappen of ervaringen van kinderen kunnen leiden tot verschillende resultaatprofielen bij volwassenen.

In dit artikel wordt dieper ingegaan op deze drie vragen. Eerst worden gegevens gepresenteerd waaruit blijkt dat kinderen anders op foto's reageren dan volwassenen. Vervolgens wordt ingegaan op illustratief empirisch onderzoek dat dient ter onderbouwing van de stelling dat algemene progressie in de cognitieve ontwikkeling bijdraagt tot het begrijpen en zelf maken van foto's door kinderen. Tot slot wordt een beschrijving gegeven van onderzoek naar factoren waarmee de individuele verschillen in de esthetische gevoeligheid van kinderen mogelijk verklaard kunnen worden.

Kinderen en volwassenen: kenmerkende reacties op foto's

Een aanwijzing dat kinderen en volwassenen behoorlijk verschillend op foto's reageren, boden informele observaties bij een onderzoek waarvoor kinderen van acht tot tien jaar drie privélessen fotografie van twee uur kregen op een universiteitsterrein. Bij de eerste les maakten de kinderen foto's die de week daarop werden besproken. Tijdens die besprekingen gaven de kinderen vaak spontaan hun mening over welke foto's ze het mooist en welke ze het lelijkst vonden. Als volwassenen viel het ons op hoe vaak hun keuzes compleet afweken van de keuzes die we zelf gemaakt zouden hebben. Als favoriete foto kozen de kinderen over het algemeen een foto die wij heel gewoontjes vonden, bijvoorbeeld een van afstand genomen foto van roze bloemen. Tegelijkertijd hadden ze een vrijwel eensluidend negatief oordeel over foto's die wij zeer mooi vonden, bijvoorbeeld een close-up foto van een bos wuivend helmgras.

Om een beter onderbouwd inzicht te krijgen in de voorkeuren van kinderen en volwassenen deden we een tweede onderzoek, waarvoor kinderen (opnieuw in de leeftijdsgroep van acht tot tien jaar) en volwassenen (universiteitsstudenten) individueel fotografielessen kregen met een digitale camera. Na het volgen van een vooraf uitgestippelde route over het universiteitsterrein, waarbij de deelnemers zowel foto's naar eigen keuze als foto's op verzoek van

de ondervrager maakten, werden de foto's gedownload. De deelnemers werd gevraagd de drie beste en de drie slechtste foto's te kiezen en hun keuze toe te lichten.

Als de kinderen moesten uitleggen waarom ze een foto bij de beste vonden horen, haalden ze meestal een aspect van de foto naar voren dat ergens naar verwijst, dat hen ergens aan doet denken. Illustratief in dit verband was een kind dat een foto van een beeld van een poema (de mascotte van de school) koos en uitlegde dat hij die foto mooi vond 'omdat het de mascotte van mijn favoriete team is' en een kind dat een foto van een gele Volkswagen-kever koos, met als uitleg: 'Ik vind kevers leuk en het is een gele kever en geel is een van mijn favoriete kleuren.' De uitleg van de volwassenen verschilde in zoverre van die van de kinderen dat veel van hun opmerkingen gingen over de foto zelf. Zo legde een volwassene die ook had gekozen voor de foto van het poemabeeld geen link met het sportteam, maar met de aanblik van de foto: 'Omdat die poema er echt *cool* op staat. Het is de close-up, gewoon het effect van de foto.' De favoriete foto van een andere volwassene was een foto waarop zonnestralen net over de bovenkant van een gebouw heen schijnen. Ook hier was de uitleg dat het meer om de foto zelf ging dan om het tafereel, dat de foto favoriet was om 'de manier waarop de zonnestralen neervallen, ze verstoren als het ware het beeld. Je ziet als het ware de kleuren van het spectrum.' Uit deze waarnemingen zou kunnen worden afgeleid dat kinderen en volwassenen hun voorkeuren bepalen op basis van enigszins uiteenlopende criteria. In het volgende hoofdstuk komt een aantal onderliggende veranderingen in het cognitief vermogen van kinderen aan de orde. Daarna wordt teruggekomen op het verband tussen de uitleg van kinderen bij hun fotovoorkeuren en deze bredere ontwikkelingsprogressie.

Verband cognitieve ontwikkeling en ontwikkeling in fotowaarneming

Fundamentele cognitieve ontwikkelingsprogressie

We begonnen met het presenteren van gegevens in het kader van onze eerste doelstelling, die aantonen dat er op groepsniveau verschillen bestaan tussen de reacties van kinderen en volwassenen op foto's. De tweede doelstelling van dit artikel is het leggen van een verband tussen ontwikkelingsverschijnselen in het algemeen en gedrag op het gebied van fotowaarneming in het bijzonder. Twee facetten van ontwikkelingsprogressie zijn hier vooral van belang: een is het zich bij kinderen ontwikkelende begrip van symbolische voorstelling, het tweede het bij kinderen tot ontwikkeling komende ruimtebegrip. Eerst worden beide facetten kort toegelicht, daarna volgt een aantal empirische gegevens die een relatie leggen tussen het begrijpen en zelf maken van foto's door kinderen en de ontwikkeling van het representatieve denken en het ruimtelijk inzicht.

Ontwikkeling van het representatieve denken

Op het eerste gezicht lijkt het dat het representatieve begrip al vroeg wordt ontwikkeld, omdat zelfs kinderen in de preverbaal fase al kunnen reageren op beelden (foto's en tekeningen) hetgeen erop wijst dat zij de afgebeelde voorwerpen hebben geïnterpreteerd. Dit vermogen is aan te tonen onder meer aan de hand van het gewenningsmodel. Bij gewenning krijgt het kind herhaaldelijk een prikkel (bijvoorbeeld een plaatje, voorwerp of gebeurtenis). Aanvankelijk reageert het kind op die prikkel en kijkt het er opzettelijk naar. Na herhaalde confrontaties met die prikkel echter zal het kind uiteindelijk verveeld raken en vrijwel meteen een andere kant opkijken als de prikkel weer verschijnt. Zodra het kind verveeld (of gewend) is geraakt, wordt de kritische testprikkel toegediend. Blijft het kind dan nog steeds zijn hoofd wegdraaien, dan wordt verondersteld dat het de testprikkel heeft verwerkt of opgevat als gelijk aan de prikkels die gebruikt werden tijdens de gewenningsproef. Toont het kind daarentegen opnieuw interesse en kijkt het naar de testprikkel, dan wordt verondersteld dat het de testprikkel interpreteert als afwijkend van de prikkels die tijdens de gewenning werden toegediend.

Dit gewenningsmodel is toegepast om na te gaan of kinderen foto's (bijvoorbeeld van een opgezette hond) interpreteren als gelijk aan de werkelijke, driedimensionale referent die op de foto is afgebeeld (de opgezette hond zelf). In een studie waarin dit model werd toegepast lieten DeLoache, Strauss en Maynard (1979) kinderen van vijf maanden oud telkens opnieuw een kleine pop zien. Toen de kinderen eraan gewend waren en dus niet meer keken wanneer de pop hun opnieuw werd voorgehouden, lieten de onderzoekers een foto van een pop zien. Hoewel het medium was veranderd (een tweedimensionale foto in plaats van een driedimensionaal voorwerp), bleven de kinderen ongeïnteresseerd en keken ze een andere kant op, hetgeen inhoudt dat ze de foto van de pop als een echte pop interpreterden en niet als iets nieuws.

Zoals elders al uitvoerig is beschreven (zie Liben 1999), is het interpreteren van de verwijzende betekenis van een voorstelling slechts de eerste stap in de lange sequentie van de ontwikkeling van het representatieve denken. Een andere belangrijke stap is de ontwikkeling van het besef van de dualiteit van een voorstelling (DeLoache 1995; Liben 1999; Potter 1979) ofwel het begrip dat voorstellingen zelf voorwerp zijn (bijvoorbeeld een stuk papier met lichte en donkere vlakken), maar tegelijkertijd ook symbolische voorstellingen van iets anders (bijvoorbeeld een opgezet dier). Als peuters zich concentreren op het voorwerp zelf, kost het hun moeite om tegelijkertijd te begrijpen dat het ook ergens voor staat, om de representatieve betekenis ervan te vatten (DeLoache 1987). Een volgende stap is de ontwikkeling van het onderscheid tussen de hoedanigheden van de voorstelling en de hoedanigheden van het object waar de voorstelling naar verwijst (bijvoorbeeld: een rode lijn

die wordt gebruikt om een weg op een kaart aan te geven, houdt nog niet in dat de weg zelf rood is; zie Liben & Downs 1989).

Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht

Individueel hebben zelfs al in de vroege kinderjaren goed ontwikkelde vaardigheden om de fysieke ruimtelijke omgeving te hanteren, zoals het vinden van een omweg om hindernissen heen (Lockman & Adams 2001) en het herkennen van locaties in de omgeving (zie bijvoorbeeld Newcombe & Huttenlocher 2000). Het ontwikkelen van het begrip van de representatieve ruimte vergt daarentegen meer tijd (Liben 2002). Uitzonderingen daargelaten ontstaat bij voorschoolse kinderen doorgaans eerst het begrip van topologische concepten als naast en tussen (bijvoorbeeld: het vinden van een plaats op een kaart door het besef dat die zich naast een symbool van een gebouw moet bevinden). Pas later, in de middelste kinderjaren, gaan kinderen projectieve concepten beheersen die afhankelijk zijn van het gezichtspunt (bijvoorbeeld: wanneer je een voorwerp recht van voren bekijkt, ziet het er anders uit dan wanneer je het van bovenaf bekijkt of: iets dat voor de een rechts is, is voor de ander links als die twee mensen tegenover elkaar staan) en metrische stelsels waarbij in zekere mate abstracte begrippen worden gehanteerd, zoals een punt van oorsprong en coördinaatassen.

Deze eigenschappen van het ruimtelijk inzicht van kinderen kunnen worden getest door grafische voorstellingen van voorwerpen en omgevingen, zoals kaarten of foto's, aan hen voor te leggen. Neem bijvoorbeeld een kaart van Europa. Een kaart heeft altijd een bepaalde schaal en veronderstelt dus inzicht in metrische begrippen en verhoudingen; een regio wordt gezien vanuit een bepaalde richting (bijvoorbeeld vanuit het zuiden of oosten) en afgebeeld vanuit een bepaalde hoek (bijvoorbeeld loodrecht van bovenaf of schuin overeenkomstig de kromming van de aarde), hetgeen inzicht in projectieve concepten veronderstelt. Een foto kan ook worden beschreven in termen van waarnemingsafstand, -hoek en -richting. De Eiffeltoren bijvoorbeeld kan worden gefotografeerd van dichtbij of van veraf, vanuit diverse cameraposities en vanuit verschillende richtingen.

Deze algemene ontwikkelingsprogressie op het gebied van representatieve en ruimtelijke concepten blijkt verband te houden met de ontwikkelingen in het begrijpen en zelf maken van foto's door kinderen.

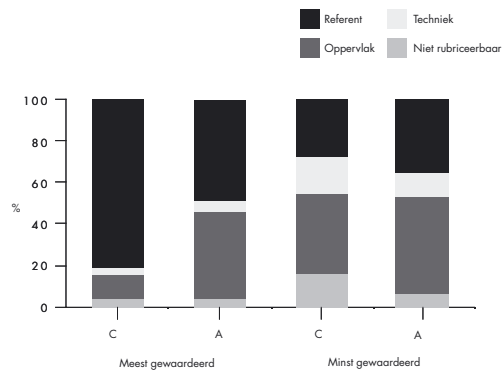
Voorbeelden van empirisch onderzoek waarin een verband wordt gelegd tussen cognitieve ontwikkeling en de toenemende ontvankelijkheid van kinderen voor foto's

Fotovoorkeren

De eerdere beschrijving van de keuzes, door kinderen en volwassenen, van de mooiste en minst mooie foto's en van hun uitleg daarbij is een van de voorbeelden waarbij een verband wordt gelegd met de ontwikkeling van het representatieve begrip bij kinderen. Zoals eerder beschreven is de vorming van het begrip dat voorstellingen dual zijn een grote stap in de ontwikkeling van het kind. In termen van foto's betekent dit dat het besef ontstaat dat een foto niet alleen een symbolische voorstelling van iets anders is, maar ook een voorwerp op zich, met bepaalde eigenschappen (bijvoorbeeld een vlak oppervlak, patronen van kleuren en vormen). Zoals de eerder gegeven voorbeelden al suggereerden, wijst de uitleg van de kinderen bij hun mooiste foto's erop dat ze veel meer oog hebben voor datgene waar de foto's naar verwijzen dan voor de eigen kwaliteiten van de foto's.

Om de patronen in de reacties te kwantificeren en samen te vatten stelden we een rubriekensysteem op met 25 categorieën voor de toelichtingen. Deze specifieke rubrieken werden vervolgens veralgemeniseerd en ondergebracht in vier hoofdcategorieën, die de kern van elke toelichting dekten: bij toelichtingen in de categorie *referent* hield het positieve dan wel negatieve oordeel verband met het op de afbeelding weergegeven voorwerp of de daarop weergegeven gebeurtenis; toelichtingen van de categorie *oppervlak* hadden betrekking op de aanblik van de afbeelding, ongeacht het procédé waarmee de afbeelding was gemaakt; toelichtingen van de categorie *techniek* hadden betrekking op het feitelijke proces van het maken van de afbeelding (bijvoorbeeld opmerkingen over de positie van de fotograaf); en *niet-rubriceerbare* toelichtingen waren onvoldoende betrouwbaar voor wat betreft de bedoelingen van de spreker (bijvoorbeeld een toelichting als 'Ik vind die gewoon mooi', waarbij met 'die' zowel de referent als de afbeelding zelf bedoeld kon zijn).

Afbeelding 2



Verhouding in de toelichtingen van kinderen en volwassenen bij hun meest en minst gewaardeerde foto's, met betrekking tot foto-inhoud, -oppervlak en -techniek. Reacties die niet helemaal onder de noemer van een van deze drie rubrieken konden worden gebracht, zijn ondergebracht bij 'niet rubriceerbaar'

Afbeelding 2 toont zowel voor de meest als de minst gewaardeerde foto's de verhoudingen tussen de reacties die in deze hoofdcategorieën vallen. De gegevens van de toelichtingen bij de meest gewaardeerde foto's ondersteunen de interpretatie dat de kinderen in overgrote meerderheid gericht zijn op de referentiële inhoud, terwijl het bij de volwassenen ongeveer gelijk opging tussen de referent en het foto-oppervlak. Bij de minst gewaardeerde foto's lagen de toelichtingen van de kinderen en de volwassenen veel dichter bij elkaar. Als er al sprake was van een verschil, dan was het dat de kinderen de neiging hadden zelfs nog meer dan de volwassenen opmerkingen te maken over de techniek bij het maken van de foto's. Dit kan echter ook de zoveelste aanwijzing zijn dat inhoud zeer belangrijk is voor kinderen, omdat in hun opmerkingen over de techniek vaak doorklonk dat ze eigenlijk ontevreden waren over het feit dat ze de inhoud anders hadden meegekregen dan bedoeld. Deze gegevens stroken met die van onderzoekers naar de ontwikkeling van de beoordeling, door kinderen, van andere kunstmedia. Zij rapporteren eveneens dat de balans van de reacties van kinderen op afbeeldingen sterk doorslaat in de richting van de referentiële inhoud. Freeman (1995) bijvoorbeeld kwam tot de bevinding dat kinderen een schilderij mooi respectievelijk lelijk vinden als de daarop afgebeelde referent mooi respectievelijk lelijk is.

Fotoparen

De ontwikkeling van het fotografisch begrip is ook bestudeerd aan de hand van een tweede methode, waarbij aan kinderen en volwassenen werd gevraagd om fotoparen te vergelijken en tegenover elkaar te zetten. De gebruikte paren waren primair bedoeld om inzicht te

krijgen in het bij de kinderen aanwezige begrip van de ruimtelijke kenmerken van eerder genoemde foto's (waarnemingsafstand, -hoek en -richting), hoewel zij ook licht werpen op het vermogen van de deelnemers om onderscheid te maken tussen referentiële inhoud en aanblik van de foto.

Bij dit model wordt de deelnemers gevraagd of de foto's van een paar identiek zijn en zo niet of de ene dan anders is omdat er iets met de referent is gebeurd (bijvoorbeeld 'er is iets op deze plek veranderd') of omdat de fotograaf iets anders heeft gedaan. In beide gevallen wordt gevraagd om uit te leggen wat er volgens hen dan gebeurd is. Bij een onderzoek werd dit model gebruikt om een beeld te krijgen van het inzicht van drie-, vijf-, zeven- en twintigjarige deelnemers in veranderingen in waarnemingspunt voor wat betreft de afstand, de hoek en de richting. Enkele foto's waren inderdaad identiek; enkele verschilden van elkaar qua waarnemingsafstand (bijvoorbeeld van een paar bloemen onderaan een boom werd zowel van dichtbij als veraf een foto genomen); andere verschilden van elkaar qua waarnemingshoek (bijvoorbeeld tulpen die recht van voren en recht van boven werden gefotografeerd); weer andere verschilden van elkaar qua richting (bijvoorbeeld een tegel versierd met een haan op een tafel vanuit twee richtingen gefotografeerd); en tot slot verschilden er enkele van elkaar omdat er iets aan de referent was veranderd (bijvoorbeeld een rubber eend naast een ballon die op de ene foto harder was opgeblazen dan op de andere).

De gegevens strookten met het veronderstelde verband tussen leeftijdsgebonden progressie met betrekking tot onderliggende ruimtelijke concepten enerzijds en interpretatie van foto's anderzijds. Geheel in lijn met de waarneming dat kinderen pas na de voorschoolse leeftijd projectieve ruimtelijke concepten ontwikkelen (Piaget & Inhelder 1956), was geen enkel kind van drie jaar in staat verschillen uit te leggen veroorzaakt door een verandering in de waarnemingshoek en veel kinderen zagen zelfs niet eens dat foto's, hoewel alleen verschillend qua waarnemingshoek, in feite anders waren. Illustratief in dit verband was de reactie op de tulphoto's van een driejarige, die eerst zei: 'Ze zijn allebei hetzelfde.' Toen de interviewer antwoordde: 'Ja, het zijn allebei foto's van tulpen, maar is er toch iets verschillends aan de foto's?', zei het kind: 'Nee hoor, deze [wijzend naar de tweede] is van hetzelfde spul.'

Kinderen van vijf wisten al veel beter uit zichzelf op te merken dat de foto's verschillend waren, maar in de meeste gevallen schreven ze het verschil nog steeds toe aan iets dat met de referent te maken had, in plaats van aan een handeling van de fotograaf. Illustratief was hier de uitleg van een vijfjarige dat de twee verschilden omdat de fotograaf 'deze nam toen ze allemaal omgekruld waren en deze toen ze allemaal bloeiden.' Een paar kinderen van vijf zagen dat het verschil in de veranderde waarnemingshoek zat; een ervan zei: 'Eh,

bij die kijk je zo [wijst recht naar voren] en bij die kijk je naar beneden, zo [buigt over de foto]', en een ander: 'Oh, die vind ik mooi . . . Hij [de fotograaf] is er naast gaan staan en toen erboven voor het midden [wijst met de hand naar beneden naar de tulpen en staat op] . . . omdat eh, deze lijkt recht vooruit en deze lijkt of je naar beneden kijkt [buigt hand, om met alle vingers naar beneden naar de tulpen te wijzen].' Het verschil in waarnemingshoek werd opgemerkt door de meeste zevenjarigen en door nagenoeg alle volwassenen.

Ook de gegevens van andere typen fotoparen ondersteunden de veronderstelling dat de progressie op het gebied van onderliggende ruimtelijke concepten een belangrijke rol speelt. De gegevens van de fotoparen tonen aan dat kinderen moeite hebben met het herkennen en begrijpen van de manier waarop foto's variëren als gevolg van ruimtelijke manipulaties. Bovendien zetten zij de (reeds door de gegevens over de fotovoorkeuren ondersteunde) generalisatie kracht bij dat kinderen de neiging hebben sterk de nadruk te leggen op de referentiële inhoud van foto's. Dit houdt in dat wanneer jonge kinderen een verschil zien tussen twee foto's, zij in de meeste gevallen veronderstellen dat het verschil in de referent ligt en niet in het fotografische beeld of de techniek.

Deze conclusie wordt nog verder ondersteund door een ander onderzoek, waarin de fotopaarmethode werd toegepast om inzicht te krijgen in de sensitiviteit van kinderen en volwassenen voor niet-ruimtelijke fotomanipulaties (Szechter & Liben 2005). In dit onderzoek lagen de verschillen bij enkele paren in variaties in fototechnieken, zoals sluitertijd of filtertype. Kinderen (tussen zeven en dertien jaar) en hun ouders werd (in afzonderlijke interviews) gevraagd om verschillen tussen foto's aan te geven en toe te lichten. Net zoals bij de zojuist beschreven reacties van kinderen en volwassenen op ruimtelijke veranderingen hadden de kinderen veel sterker dan de volwassenen de neiging om een met de referent verband houdende verklaring te geven voor de verschillen. Illustratief was een fotopaar waarin een vrouw met twee verschillende filters was gefotografeerd. Bijna de helft (47 procent) van de kinderen was in de veronderstelling dat de vrouw zich had verkleed, terwijl deze reactie naar verhouding nauwelijks voorkwam onder de volwassenen (12 procent). De volwassenen gingen er veeleer vanuit dat het verschil in de toegepaste fototechniek moest liggen, hoewel slechts enkelen van hen (7 procent) het juiste antwoord gaven en het gebruik van een ander filter noemden.

Zelf foto's maken

Tot slot wordt een aantal empirische bevindingen beschreven die voortvloeiden uit opdrachten waarbij kinderen en volwassenen werd gevraagd diverse soorten foto's te maken. De onderliggende vraag bij dit onderzoek was ook hier of er een verband bestaat tussen de algemene ontwikkelingsprogressie in het representatieve en ruimtelijke inzicht van kinde-

ren en de op hun foto's waargenomen patronen in sterke en zwakke punten. We gebruikten twee soorten opdrachten. Bij de ene gaven we een voorbeeldfoto en vroegen we de deelnemers om een eigen foto te maken die zoveel mogelijk leek op dit voorbeeld. Van belang hierbij was of de deelnemers het waarnemingspunt (afstand, hoek, richting) goed wisten te kiezen. Bij de andere opdracht wilden we dat de foto's van een specifieke referent zo werden genomen dat ze aan een bepaalde omschrijving voldeden. Hieronder beschrijven we de bevindingen van deze opdrachten, die als onderdeel van de fotografielessen met een digitale camera werden uitgevoerd door kinderen (van acht tot tien jaar) en volwassenen (universiteitsstudenten).

Nadat de deelnemers foto's naar eigen keuze hadden gemaakt, werden ze meegenomen naar een gebouw op de campus en kregen ze vier voorbeeldfoto's te zien. Ze kregen het verzoek om voor elk voorbeeld een foto te maken die er zoveel mogelijk op leek. Op een voorbeeldfoto was een grote plant te zien naast een tafel en twee stoelen, die tegen een muur met een schilderij stonden. De foto was met opzet genomen vanuit een ongewone waarnemingshoek (de camera was laag gehouden in een zodanige hoek naar boven dat de onderkant van de tafel zichtbaar was) en in een ongewone waarnemingsrichting (de camera bevond zich nergens precies recht tegenover een referent) om de kans dat een foto van een deelnemer puur toevallig met het voorbeeld overeen zou komen, zo klein mogelijk te maken. Aan de resultaten werd een score toegekend die hoger werd naarmate een foto qua waarnemingsafstand, -hoek en -richting meer leek op het voorbeeld. Geheel in lijn met de algemene stelling dat kinderen gevoelig zijn voor de referentiële inhoud van foto's, slaagden alle kinderen op een na erin om de juiste inhoud op hun foto's vast te leggen. Wel hadden zij er duidelijk meer problemen mee om de specifieke waarnemingspunten goed te vatten. Bij een maximale score van 46 (totaalscore bij de vier voorbeeldfoto's) scoorde slechts één kind meer dan 24 punten, een verdeling die scherp contrasteert met die van de volwassenen, waarbij 24 de laagste score was. Deze gegevens wijzen op zeer grote leeftijdsgebonden prestatieverschillen bij deze opdrachten.

Na deze opdrachten in het gebouw volgden de deelnemers een route over andere delen van de campus en werd hun op verschillende plekken gevraagd bepaalde foto's te maken. Illustratief materiaal werd verkregen uit de opdracht die de deelnemers kregen toen ze bij een beeld van een poema aankwamen; ze moesten een foto maken waar de poema 'eng' op stond. We hadden verwacht dat dit onder meer zou worden gedaan door heel dicht bij de kop van de poema te gaan staan. Om na te gaan of deze strategie was toegepast, printten we elke foto uit op hetzelfde formaat, zetten we een cirkel om de kop van de poema (zo nodig tot buiten de afdruk) en maten we de doorsnede. Geheel volgens de verwachting dat de volwassenen meer dan de kinderen met posities zouden spelen om de foto expressiever

te maken, was er een leeftijdsgebonden verschil in omvang. In tegenstelling tot de volwassenen fotograferden de kinderen de poema van veraf, zodat de poema klein op de foto kwam. Op de foto's van de kinderen was de kop gemiddeld maar half zo groot als op die van de volwassenen.

Het was echter niet alleen de waarnemingsafstand die het verschil maakte tussen de foto's van de kinderen en die van de volwassenen. Er waren ook leeftijdsgebonden verschillen in waarnemingshoeken: de kinderen namen hun foto vaker recht op ooghoogte dan met de camera schuin naar boven (65 procent tegenover 35 procent), terwijl het bij de volwassenen omgekeerd was (22 procent tegenover 61 procent, waarbij de rest de camera schuin naar beneden hield, wat gemakkelijker is voor de langere volwassenen). De kinderen en volwassenen hanteerden ook een andere waarnemingsrichting: de kinderen richtten de camera minder vaak recht naar het gezicht van de poema dan naar een ander deel van het lichaam (35 procent tegenover 65 procent), terwijl dit bij de volwassenen precies andersom was (67 procent tegenover 33 procent). Evenals andere methoden leverde ook deze spontane aanwijzingen op dat kinderen met betrekking tot het beïnvloeden van de aanblik van een foto eerder denken aan het veranderen van de referent dan aan het variëren van de techniek. Zeer veelzeggend was de reactie van een kind dat suggereerde dat de poema eng gemaakt kon worden door hem 'horens te geven'. Nadat ze haar foto had genomen, klom ze op de rug van het beeld, hield ze haar handen achter de oren van de poema met haar vingers omhoog om horens te maken en vroeg ze de interviewer om nog een foto te maken.

Individualiserende factoren: bepalende factoren voor individuele verschillen

In de vorige hoofdstukken van dit artikel trachtten we eerst aan te tonen dat er leeftijdsgebonden verschillen bestaan in de manier waarop foto's worden begrepen, geïnterpreteerd en gemaakt. Vervolgens stelden we dat de typen leeftijdsgebonden verschillen die worden waargenomen bij fotografieregerelateerde concepten en gedragingen verband houden met leeftijdsgebonden verschillen in cognitieve ontwikkeling op representationeel en ruimtelijk gebied. Dit zijn de in de eerste alinea genoemde normatieve ontwikkelingsprocessen. Hoewel het accent in het voorgaande lag op de verschillen tussen leeftijdsgroepen, lagen ook daarin al veel aanwijzingen van variabiliteit besloten. Dat wil zeggen dat kinderen in het algemeen weliswaar verschillen van volwassenen in het algemeen, maar er zijn toch ook aanzienlijke onderlinge verschillen. Illustratief in dit verband is dat wat betreft de toelichtingen bij de meest gewaardeerde foto's toch 18 procent van de kinderen valt onder de categorie oppervlak en de categorie techniek (zie afbeelding 2). Deze kinderen gaan in zoverre tegen de tendens onder hun leeftijdsgenoten in dat ze zich bij hun toelichting

op iets anders richten dan de referent. De ontwikkelingspsychologie is derhalve niet alleen nuttig om leeftijdsgebonden effecten op groepsniveau te beschrijven, te voorspellen en te verklaren, maar ook om de processen te duiden die de individuele verschillen in de uitkomsten beschrijven, voorspellen en verklaren, de processen die we in de eerste alinea hebben aangeduid als individualiserende processen. Tot slot volgt een zeer korte uiteenzetting van twee illustratieve projecten, een waarbij op zoek wordt gegaan naar individuele verschillen in gezinnen (onderzoek naar de verschillen in de manier waarop ouders en kinderen over kunst praten) en een waarbij op zoek wordt gegaan naar het effect van verschillen in fotografieonderwijs.

Doel van het eerste project (Szechter & Liben 2005) was om de aard van de inbreng van ouders op esthetisch vlak te documenteren. Als ouders al iets zeggen over de esthetische kwaliteiten van foto's, wat is dat dan? Als ouders met hun kinderen over esthetische zaken praten, welke strategieën gebruiken ze dan? We vroegen ouders met uiteenlopende ervaringen in de beeldende kunsten om met hun kinderen (van zeven tot dertien jaar) te werken aan een naturalistische opdracht met esthetische kanten. Nadat ze onafhankelijk van elkaar drie opdrachten hadden uitgevoerd om een indruk te krijgen van hun esthetisch beoordelingsvermogen, werd ouders en kinderen gevraagd om samen een fotoplakboek te maken. Om ervoor te zorgen dat zij niet alleen praatten over wat was afgebeeld, maar ook over hoe dat was afgebeeld, werd aan koppels gevraagd om een foto te kiezen uit elke reeks van vijf reeksen foto's met een gelijke referent. Elke reeks bestond uit vijf professionele foto's van een bepaald oriëntatiepunt op een universiteitscampus. De ouders werd gevraagd de foto's (met uiteenlopende compositie, vorm en stijl) te introduceren en samen met hun kinderen te beslissen welke foto's in het plakboek moesten komen.

Ouders met meer belangstelling voor en ervaring met kunst waren eerder geneigd om over oppervlaktekenmerken van foto's te praten, zowel bij het meten van hun esthetisch beoordelingsvermogen als in de gesprekken met hun kinderen. De esthetische voorkeuren hingen ook samen met het niveau van de ervaring van de ouders met kunst. Koppels van wie de ouder meer ervaring had met kunst, kozen consequent foto's die de referent op een wat ongebruikelijke manier afbeeldden (bijvoorbeeld alleen de bovenste ramen van een gebouw). Koppels van wie de ouder minder ervaring had met kunst, kozen daarentegen consequent voor gewonere afbeeldingen.

Het doel van het tweede project was om het effect van fotografieonderwijs op de reacties van individuen op foto's in kaart te brengen. We onderzochten dit effect zowel bij volwassenen (onderwijs op hbo-niveau of hoger) als kinderen (groep vier en groep zes van het basisonderwijs). Omdat de gegevens van de kinderen nog niet zijn geanalyseerd, beschrijven we alleen de gegevens van de studenten. Voor beide leeftijdsgroepen werd hetzelfde

model gehanteerd. Aan het begin van een onderwijsperiode (bijvoorbeeld een semester) kregen we de scores (op de schaal van zeven zoals beschreven in het eerste hoofdstuk van dit artikel) die door individuen waren toegekend aan 25 foto's en verzamelden we de door de studenten zelf geformuleerde toelichtingen bij hun waarderings van een subreeks van de foto's (acht foto's voor volwassenen, drie voor kinderen). Vervolgens nam een aantal van die studenten deel aan een cursus die specifiek over fotografie gaat. De volgende stap is dat we de studenten vragen hun scores en toelichting te herhalen. Het is interessant om na te gaan of de reacties (scores) of toelichtingen (beschrijvingen) van studenten die aan een fotografiecursus hebben deelgenomen stelselmatige veranderingen te zien geven die verder gaan dan veranderingen die simpelweg het gevolg zijn van het verstrijken van tijd of van het tweemaal vervullen van dezelfde opdracht.

Studenten van drie verschillende cursussen werden betrokken bij onze activiteiten met volwassenen. Sommige studenten volgden een studiofotografiecursus met als onderdelen het maken ontwikkelen, afdrukken, tentoonstellen en beoordelen van foto's. Anderen volgden een kennismakingscursus, waarbij de geschiedenis van de fotografie aan bod komt, de studenten een groot aantal uiteenlopende foto's onder ogen krijgen en een overzicht wordt gegeven van de belangrijkste schema's en technieken. Een derde groep tot slot volgde een cursus inleiding in de psychologie, die speciaal was gekozen omdat fotografie er juist *niet* in aan bod kwam. Over het geheel genomen laten de gegevens opvallende verschillen tussen de studenten zien die er al waren op het moment dat ze aan die verschillende cursussen begonnen. Vertaald naar de foto's die eerder als voorbeeld werden genoemd, was de gemiddelde waardering voor *Man en jong katje* aan het begin van het semester het laagst bij de psychologiecursus, hoger bij de kennismakingscursus en het hoogst bij de studiofotografiecursus; bij de *Eiffeltoren* was het omgekeerd. Er waren maar een paar foto's waarbij tussen de drie cursussen verschil bestond in het patroon van de verandering tussen het begin en het eind van het semester. Zoals elders uitvoeriger is beschreven (zie Liben & Szechter 2002), kon niet duidelijk worden aangegeven wat nu precies de kenmerken waren van de foto's die aanleiding gaven tot het afwijkende veranderingspatroon bij de drie groepen.

Het is niet mogelijk om alleen op basis van de gegevens van dit model vast te stellen of de waargenomen verschillen tussen de groepen toegeschreven kunnen worden aan verschillen in eerdere ervaring of aan verschillen in de typen studenten die zich tot dit soort ervaringen aangetrokken voelen. Studenten van studiofotografiecursussen hebben bijvoorbeeld meer ervaring met fotografie dan studenten van de andere cursussen. Maar het is evengoed aannemelijk dat mensen die in de eerste plaats gemeen hebben dat ze graag meedoen aan activiteiten op fotografiegebied – zelfs al in de kinderjaren – verschillen kunnen vertonen op andere vlakken (bijvoorbeeld ontvankelijkheid voor een bepaalde artistieke stijl). Reeds

bestaande verschillen kunnen alleen worden onderscheiden van de effecten van de cursus door studenten willekeurig in te delen bij de fotografiecursus. Op die manier zouden de ingangsniveauparameters (bijvoorbeeld eerder opgedane ervaring, de mate waarin studenten bijzondere belangstelling en talenten voor kunst hebben) ongeveer gelijk moeten zijn in alle groepen; dan pas kunnen de effecten van de fotografiecursus beter worden beoordeeld. Deze methode passen we toe bij onze activiteiten met kinderen die fotografielessen krijgen in willekeurig geselecteerde klassen. Met de resultaten van dit project in de hand zou het gemakkelijker moeten zijn om onderscheid te maken tussen de effecten van de cursus en effecten van reeds bestaande verschillen tussen kinderen die zelf uiteenlopende keuzes maken voor relevante esthetische ervaringen.

Concluderend kan worden gesteld dat het aannemelijk is dat verscheidene ontwikkelingsprojecten een rol spelen bij het ontstaan van individuele verschillen bij kinderen en volwassenen in hun reacties op en belangstelling voor foto's. Er zijn methoden ontwikkeld om inzicht te krijgen in de mogelijke invloed van het gezin en de effectiviteit van officiële en niet-officiële onderwijsprogramma's (zie bijvoorbeeld Housen 1983; Parsons 1987). Hoe dan ook is het duidelijk dat er nog veel meer moet worden gedaan om in kaart te brengen welke ervaringen bijdragen tot de ontwikkelingsprogressie en om manieren te bedenken voor het uitvoeren van effectieve programma's thuis, op school en in musea.

Conclusies

Samenvattend kunnen we stellen dat er op beschrijvend niveau duidelijk verschillen bestaan in de manier waarop mensen van uiteenlopende leeftijd reageren op foto's en het maken van foto's. De analyse op groepsniveau laat zien dat het kijken naar foto's door kinderen zich deels ontwikkelt onder invloed van de onderliggende progressie in de cognitieve ontwikkeling in meer algemene zin. Twee facetten van ontwikkelingsprogressie, het representatieve en het ruimtelijke, stonden hierbij centraal, maar deze gelden slechts als voorbeelden. Er zijn nog meer voor de normatieve ontwikkeling kenmerkende elementen die naar men aanneemt ook een rol spelen bij de ontwikkelingen in het begrijpen en zelf maken van foto's door kinderen. Om er slechts een te noemen: het is aannemelijk dat de ontwikkeling van het theoretisch vermogen van het kind ertoe bijdraagt dat het steeds beter beseft dat de fotograaf misschien wel een emotionele of expressieve bedoeling had met zijn foto. Dat kan er op zijn beurt toe leiden dat het voor het kind steeds gemakkelijker wordt om een stap verder te gaan dan het herkennen of in zich opnemen van de referentiële inhoud van een afbeelding (zie Liben 2003).

Bij de analyse op individueel niveau hebben we een aantal factoren onderscheiden die naar alle waarschijnlijkheid bijdragen tot de individuele verschillen in de reacties op foto's

en bij het zelf maken van foto's, verschillen die we aantreffen in elke leeftijdsgroep. Omdat dit onderzoek nog in de kinderschoenen staat, kunnen we echter nog geen conclusies trekken over de mate waarin kinderen op de een of andere kenmerkende wijze streven naar of hun voordeel doen met ervaringen op esthetisch of fotografiegebied of de mate waarin kinderen in gezins- of onderwijssituaties verkeren die in onderscheidende mate positieve ervaringen bieden. Zoals bij de meeste bevindingen op het gebied van ontwikkeling is het bij het zoeken naar causale verbanden niet zozeer een kwestie van of of, maar meer van en en. Kortom, we denken dat de verklaring voor de verschillen in 'fotografische ogen' bij individuen in een bepaalde leeftijdsgroep waarschijnlijk ligt in de interactie tussen intrinsieke kwaliteiten van individuen (bijvoorbeeld bijzondere talenten) en de externe context van gezin, school en cultuur waarin die individuen zich ontwikkelen.

Hoewel dit artikel voornamelijk handelt over de vraag hoe individuele en situationele factoren bijdragen tot de 'fotografische ogen' van kinderen en volwassenen, is de omgekeerde vraag misschien net zo belangrijk. Het is, anders gezegd, ook belangrijk om de vraag te stellen hoe ervaring met fotografie effecten kan hebben op de algemene ontwikkelingsprogressie en wat in bredere zin de bijdrage van die ervaring aan de cultuur kan zijn. Bij het evalueren van de invloed van kunstonderwijs is veel aandacht uitgegaan naar het bestuderen van de effecten van dat onderwijs op traditionele maatstaven voor cognitieve vaardigheden of schoolprestaties. Hoewel dergelijke effecten op zijn best vaak genoemd kunnen worden en vaak worden overdreven (zie bijvoorbeeld Winner & Hetland 2000), kan kunstonderwijs wel degelijk heilzame effecten hebben op het ruimtelijk denken. Dit onderzoeksveld krijgt steeds meer erkenning door het belang ervan voor natuurwetenschappen, wiskunde en alledaagse zaken als kaartlezen en het volgen van grafische aanwijzingen om voorwerpen in elkaar te zetten (zie Liben 2006; National Research Council 2005). Onze bevindingen dat fotografielessen in het laboratorium een positief effect hebben op sommige ruimtelijke vaardigheden (Liben & Szechter 1999) en dat kinderen van ouders die bij het voorlezen uit een plaatjesboek de aandacht vestigen op ruimtelijk-grafische elementen beter presteren bij bepaalde ruimtelijke opdrachten (Szechter & Liben 2004), sluiten hierbij aan. Andere onderzoekers hebben erop gewezen dat kunstonderwijs of andere vakken waarbij het ruimtelijk aspect een belangrijke rol speelt, de ruimtelijke visualisatie kunnen verbeteren, hoewel er nog veel meer empirisch werk verzet moet worden om deze hypothese te toetsen (zie Liben 2006). Deze positieve cognitieve effecten staan los van de theorie dat ervaring met fotografie bevorderlijk kan zijn voor de ontwikkeling op sociaal-emotionele terreinen als persoonlijke relaties of zelfidentiteit (bijvoorbeeld Cosden & Reynolds 1982; Dewdney & Lister 1988; Ewald 2001; Newbury 1996).

Wanneer we de individuele aspecten even buiten beschouwing laten en ons concentreren

op de maatschappelijke aspecten, draagt het onderwijs op het gebied van media – waaronder fotografie – zonder enige twijfel bij tot de cultuur in bredere zin. Het is moeilijk (en onplezierig) om je een wereld voor te stellen zonder muziek, musea, mooie kleren en kunstvoorwerpen, majestueuze gebouwen, enzovoort. Sociale wetenschappers moeten doorgaan met hun zoektocht naar geschikte methoden om het effect van kunst op de samenleving te beoordelen (zie Liben & Szechter 2002), maar het is belangrijk om als samenleving nieuwe generaties burgers te helpen opvoeden die een bijdrage leveren aan en profiteren van kunst vanwege de intrinsieke bevrediging die kunst ons geeft.

De thema's in dit artikel zijn slechts enkele van de boeiende onderwerpen van het onderzoek naar de ontwikkeling in de reacties van kinderen op foto's en de ontwikkeling in het zelf maken van foto's door kinderen. Net zoals ervaring met fotografie het blikveld van kinderen en volwassenen verruimt, is het onderzoek naar de ontwikkeling van dat blikveld van cruciaal belang voor het tot stand brengen van een op samenwerking gerichte onderzoeksgemeenschap van ontwikkelingspsychologen, kunstenaars en kunstdocenten.

Lynn S. Liben is hoogleraar psychologie aan Pennsylvania State University.

Lisa E. Szechter is assistent-hoogleraar psychologie aan Tulane University.

Literatuur

Cosden, C. & Reynolds, D. (1982). Photography as therapy. *Arts in Psychotherapy*, 9, 19-23.

DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.

DeLoache, J. (1995). Early understanding and use of symbols. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109-113.

DeLoache, J. S., Strauss, M. S., & Maynard, J. (1979). Picture perception in infancy. *Infant Behavior and Development*, 2, 77-89.

Dewdney, A. & Lister, M. (1988). *Youth, culture, and photography*. Houndsmills, VK: Macmillan Education.

Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston, MA: Beacon.

Freeman, N. H. (1995). The emergence of a framework theory of pictorial reasoning. In C. Lange-Küttner & G. V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking* (pp. 135-146). New York: Harvester Wheatsheaf.

Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Niet-gepubliceerd proefschrift, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Liben, L. S. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. In I. E. Sigel (Ed.), *Development of mental representation: Theories and applications* (pp. 97-321). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Liben, L. S. (2002). Spatial development in children: Where are we now? In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 326-348). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Liben, L. S. (2003). Beyond point and shoot: Children's developing understanding of photographs as spatial and expressive representations. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior: Vol. 31* (pp. 1-42). San Diego: Elsevier.

Liben, L. S. (2006). Education for spatial thinking. In W. Damon, R. Lerner (Series Eds.) and K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology, sixth edition, volume four: Child psychology in practice* (pp. 197-247). Hoboken, NJ: Wiley.

Liben, L. S., & Downs, R. D. (1989). Understanding maps as symbols: The development of map concepts in children. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior: Vol. 22* (pp. 145-201). San Diego: Academic Press.

Liben, L. S. & Szechter, L. E. (1999, October). *Teaching children photography*. Posterpresentatie bij de tweejaarlijkse bijeenkomst van de Cognitive Development Society, Chapel Hill.

Liben, L. S. & Szechter, L. E. (2002). A social science of the arts: An emerging organizational initiative and an illustrative investigation of photography. *Qualitative Sociology*, 25, 385-408.

Lockman, J. J. & Adams, C. D. (2001). Going around transparent and grid-like barriers: Detour ability as a perception-action skill. *Developmental Science*, 4, 463-471.

National Research Council (2005). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Newbury, D. (1996). Reconstructing the self: Photography, education and disability. *Disability & Society*, 11, 349-360.

Newcombe, N., & Huttenlocher, J. (2000). *Making space*. Cambridge, MA: MIT Press.

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

Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. New York: Norton.

Potter, M. C. (1979). Mundane Symbolism: The relations among objects, names, and ideas. In N. R. Smith & M. B. Franklin (Eds.), *Symbolic functioning in childhood* (pp. 41-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Szechter, L. E., & Liben, L. S. (2004). Parental guidance in preschoolers' understanding of spatial-graphic representations. *Child Development*, 75, 869-885.

Szechter, L. E., & Liben, L. S. (2005, June). Parents' explanations of photographs as artistic representations: Implications for children's aesthetic development. In G. Braswell (Chair), *Social aspects of symbolic development*. Symposium tijdens de jaarvergadering van de Jean Piaget Society, Vancouver, Canada.

Winner, E., & Hetland, L. (2000, Fall/Winter). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *The Journal of Aesthetic Education (special edition)*, 34(4).

Een inleiding op Wendy Ewalds samenwerking met kinderen

Brent Wilson

Sommige soorten tekeningen en schilderijen worden al meer dan honderd jaar betiteld als 'kunst' van kinderen. Maar in welke zin zijn deze dingen 'van' kinderen? Door wie werden de afbeeldingen eigenlijk gemaakt? Zouden deze afbeeldingen wel hebben bestaan als volwassenen kinderen niet hadden opgedragen ze te maken? Zouden ze geworden zijn wat ze nu lijken als volwassenen geen aanwijzingen hadden gegeven over onderwerp, medium, formaat, stijl en expressief karakter? Zouden ze er anders hebben uitgezien als volwassenen de kinderen geen strakke richtlijnen hadden gegeven bij het maken van deze afbeeldingen? Zou er eigenlijk wel kinderkunst bestaan als volwassenen niet die naam hadden bedacht, de kenmerken ervan hadden gedefinieerd en vervolgens de hand hebben gehad in de context waarin de werken van kinderen worden tentoongesteld, bekeken en bestudeerd?

De meeste werken met het etiket kinderkunst zijn in feite een coproductie van kinderen en volwassenen. Maar omdat volwassenen wilden geloven dat kinderen kunstenaars zijn die echte kunstwerken kunnen maken, hadden die volwassenen er belang bij om te claimen dat de gezamenlijk gemaakte kunstwerken helemaal van de hand van kinderen zijn.

Foto's door kinderen gemaakt laten op fascinerende wijze het tegenovergestelde zien.

Wanneer volwassenen camera's klaar voor gebruik aan kinderen geven en die kinderen zelf de foto's mogen maken die ze willen, kunnen de volwassenen met recht en reden aanvoeren dat foto's die kinderen maken echt het werk van deze kinderen zelf zijn, omdat volwassenen dan minder mogelijkheden hebben om het esthetische karakter van het eindresultaat te sturen. Daarom zijn de gezamenlijke producties van fotografe Wendy Ewald en groepen kinderen in Zuid-Afrika, Noord-, Midden- en Zuid-Amerika, India, Marokko en Nederland zo boeiend. Ewald noemt deze werken 'samenwerkingen' (Ewald 2000) en geeft daarmee met zoveel woorden toe dat de foto's noch helemaal haar werk noch helemaal het werk van de kinderen zijn. Ze zijn gezamenlijk gemaakt in een proces van geven en nemen. Ewald schrijft het volgende over het samenwerkingsproces met anderen: 'Hoe verschillend waren de twee soorten fotografie, die van hen en die van mij? Hierdoor groeide bij mij het besef dat ik bij mijn samenwerking met anderen moest leren herkennen wat zij zagen en welke vragen er vanuit hun visie aan de wereld werden gesteld. Deze vragen bleven mij bezighouden. Het was als het leren van een nieuwe taal en er was veel geduld voor nodig. Elk kind en elke cultuur leek een ander gevoel voor compositie te hebben dat, zo lijkt het, vaak werd bepaald door het landschap en het interieur van hun huizen ... Langzaam maar zeker begreep ik dat het voor mij, als kunstenaar, minder interessant was om de wereld helemaal in mijn eigen waarnemingen te willen vangen. Ik wilde juist situaties creëren waarin ik waarnemingen van anderen toeliet in mijn eigen belevingswereld.' (Ewald 2000)

De gezamenlijk gemaakte foto's van Ewald en de kinderen met wie zij samenwerkte, werpen vragen op over de vorm van de samenwerking wanneer volwassenen en kinderen samen kunst maken. Hoe gelijkwaardig kan de bijdrage eigenlijk zijn als een van de betrokkenen ouder is, meer status en ervaring heeft en een verder ontwikkeld gevoel voor schoonheid? Hoeveel geven en nemen moet er zijn voordat gezamenlijke productie samenwerking wordt? Ewalds werk met kinderen werpt vragen op die elke kunstdocent zich moet stellen. Misschien is de vraag van de docent niet simpelweg: is dit kunstwerk van mij of van de studenten? – het is uiteraard van allebei. De vraag daarbij is: hoeveel ervan is van mij en hoeveel van hen?

Literatuur

Ewald, W. (2000). *Secret games: Collaborative works with children 1969-1999*. Zürich, Berlijn, New York: Scalco

Dertig jaar samenwerken met kinderen

Wendy Ewald

Een paar jaar geleden werd mijn zoon Michael getest om te zien of hij op de peuterschool of kleuterschool geplaatst zou moeten worden. Hem werd gevraagd een tekening van een man te maken; hij tekende ook zijn hart en ziel. De testers hadden nog nooit meegemaakt dat een kind van vier jaar zo'n ongebruikelijke tekening van een menselijk wezen maakte. Ondanks mijn protest – ik was bang dat Michael het moeilijk zou krijgen als jongste van de klas – werd hij toch in de kleuterklas geplaatst.

Bij elk klaslokaal hadden de leerkrachten allerlei uitgeknipte figuren opgehangen – in de vorm van appels, sterren en dieren en dergelijke – waarop de naam van elk kind was geschreven zodat de jonge scholierij hun klaslokalen konden vinden. Elke klas had een uniek symbool. De klas van mijn zoon had een uil als symbool. De uilen op zijn klaslokaal waren donkerbruin en de namen van de kinderen waren in het zwart op deze donkere achtergrond geschreven. Dat was erg moeilijk leesbaar, zeker voor vijfjarigen die net begonnen waren met het herkennen van de letters in hun naam. In het lokaal had de leerkracht kleine uiltjes boven de kastjes van de kinderen gehangen. Ook op deze uiltjes stond hun naam, maar de uiltjes zaten veel te hoog waardoor het voor de kleuters vrijwel onmogelijk was om ze te lezen. Op de kleine kinderen moet deze goedbedoelde inspanning een misplaatste, incoherente en grafisch analfabete indruk hebben gemaakt. Leuk geprobeerd, maar zonder effect: zij konden de letters amper zien en ze konden ze zeker niet ontcijferen.

Wij weten allemaal dat wij in een beeldcultuur leven. Wij worden constant gewaarschuwd voor de negatieve gevolgen van wat kinderen te zien krijgen, maar zodra de kinderen de kleuterleeftijd zijn ontgroeid, wordt er om de een of andere reden nog maar weinig aandacht besteed aan het creëren van een visueel stimulerende omgeving voor hen. Als hun kleutertijd erop zit, wordt kinderen geen visuele speelomgeving meer aangeboden. Het lespakket in hun vervolgonderwijs bevat weliswaar beeldende vakken, maar dergelijke 'kunstzinnige vorming' komt slechts zelden in de buurt van de visuele intensiteit waarop kinderen net zo spontaan en waarachtig zouden kunnen reageren als op de visuele complexiteit die in henzelf en om hen heen.

Mijn eigen kunst is voortgekomen uit de poging aandacht te geven aan onze visuele omgeving en uit de diepgevoelde behoefte om iets relevants over onze levens uit te drukken en daarover te communiceren met anderen. Mijn methoden zijn geleidelijk ontstaan in de dertig jaar dat ik met kinderen, voornamelijk tussen acht en dertien jaar, heb gewerkt. Daarbij heb ik mij voortdurend afgevraagd hoe wij dingen leren en hoe wij onszelf met behulp van beelden uitdrukken. Mijn werk als kunstenaar is nauw verbonden met mijn werk als leerkracht. Ik heb soms het gevoel dat ik mij als leerkracht vermom om de foto's te kun-

nen maken die ik moet zien. Dat is mijn geheime spel – een spel om de wereld net zo goed door de ogen van anderen als door mijn eigen ogen te bekijken, om van mijn werk hun werk te maken en van hun werk het mijne.

Al die jaren van lesgeven zijn eigenlijk een permanente samenwerkingsexpeditie geweest. Toen ik begon met het geven van fotografielessen aan kinderen was dat zo bijzonder dat het veel weg had van een pedagogische stunt. Ik kwam er echter al snel achter dat ik meer wilde doen dan mijn leerlingen alleen maar een uitlaatklep bieden; ik wilde op zoek naar de categorische verschillen tussen kunst- en documentaire fotografie, tussen fotograaf en subject, tussen kind en volwassene. Ik kreeg ook in de gaten dat onze onderwijssystemen gebaseerd zijn op de waarden en normen van de blanke middenklasse – lineair denken, netheid en een overdreven enthousiasme om alles precies goed te doen – terwijl in veel gevallen de scholieren niet blank zijn en ook niet uit de middenklasse komen. Daarbij zijn er nog zoveel andere manieren om naar het leven kijken en het te ervaren. Daarom heb ik naar methoden gezocht om de belevingen van mijn leerlingen en niet de blanke middenklassewereld van het onderwijsstelsel in mijn klaslokaal binnen te halen.

Het ontwerpen van onderwijsprojecten die door leerkrachten en maatschappelijk werkers gebruikt kunnen worden, vormt een belangrijk onderdeel van mijn werk. Tegen die achtergrond creëer ik in samenwerking met mijn pupillen projecten over onderwerpen die voor hen regelrecht van belang zijn, zoals ras en identiteit. Een goed voorbeeld hiervan is een project met de titel *Black Self/White Self* waarin leerlingen zich inbeelden dat zij een andere huidskleur hebben. (zie omslag) Al die projecten, ongeacht hun aard, beginnen doorgaans met een beeld in mijn hoofd – een portret met een tekst erop of een letter uit het alfabet die terug te vinden is in de vorm van een alledaags voorwerp. Vervolgens leid ik uit dat beeld een leerzame oefening af.

Om het begrip van kinderen voor fotografie te vergroten geef ik ze opdrachten die in hun leven passen; het uitgangspunt zijn de dingen waarmee zij zeer vertrouwd zijn, zoals zichzelf en hun gezin. Vervolgens wordt de cirkel waarnaar gekeken wordt iets groter gemaakt en worden elementen uit hun woon- en leefgemeenschap erbij betrokken. Deze werkwijze mondt uiteindelijk uit in een losse laat-maar-gaan-aanpak, waarbij ook hun dromen aan bod komen. Ik moedig ze ook aan om over zichzelf, hun families en hun fantasieën te schrijven. Anders dan bij gewone schoolopdrachten is er geen 'goed' antwoord.

Soms maak ik portretten van de leerlingen. Soms schrijven zij een begeleidende tekst daarbij en soms schrijven zij een tekst op de foto zelf. In het kader van het project *Black Self/White Self* poseerden blanke en Afro-Amerikaanse leerlingen voor mijn camera als hun blanke zelf en vervolgens als hun zwarte zelf. In de verste verte had ik nooit verwacht dat een van mijn Afro-Amerikaanse leerlingen zichzelf als een witte engel zou afbeel-

den, terwijl een andere leerling zichzelf juist als onverzorgd en dakloos portretteerde. Let wel, daarbij ging het bij allebei om hun blanke zelf.

In het algemeen wordt kunst die bij een educatief samenwerkingsproces tot stand komt, anders (om niet te zeggen als minder belangrijk) beoordeeld dan werk dat door een individuele kunstenaar is gemaakt. Sinds Warhol is kunst echter een veel minder elitaire bezigheid geworden en in mijn aanpak wordt er met de veranderende verwachtingen van de kijker gespeeld, waarbij de kwestie van het auteurschap op de voorgrond blijft. Wie is de fotograaf? Wie kijkt er en naar wie wordt er gekeken? Wie is de leraar en wie de leerling? Wat zouden de onderwijstechnische implicaties kunnen zijn? In ieder geval krijgt de verhouding tussen fotograaf en leerling door deze aanpak een wederkerig in plaats van een hiërarchisch karakter. Het allerbelangrijkste is dat de leerlingen een veel energiekere houding ten opzichte van hun werk aannemen, een houding die vaak meegenomen wordt naar de conventionele schoolactiviteiten. Het gaat namelijk om hun eigen werk over hun eigen leven en niet zozeer over voorspelbare reacties op de verwachtingen van leerkrachten.

Ik begreep al snel dat het werk van mijn leerlingen – los van de onderwijskundige voordelen – veel meer was dan alleen een leuke nabootsing van de wereld zoals die door de massamedia wordt afgebeeld; het was niet de bedoeling om jonge mensen te leren hoe zij als het ware achter de fotografische meute aan kunnen lopen. De foto's van de kinderen lijken namelijk in niets op de kitschfoto's van schattige kinderen die zo kenmerkend zijn voor liefdadigheidsprojecten, het soort foto's dat een bevestiging vormt van onze gebundelde ideeën over onschuld. Omdat onschuld zo'n gekoesterd ideaalbeeld is, zijn wij en onze scholen blij met elke verzekering dat de ontwikkeling van kinderen voorspelbaar is, dat er op elk moment bepaalde essentiële ervaringen zijn waar zij geen weet van kunnen hebben. Wat het effect ook moge zijn, de foto's die mijn leerlingen maken en die vaak een dreigende uitstraling hebben, vormen geen ondersteuning van dat onschuldideaal. Ik heb in veel delen van de Verenigde Staten gewerkt en ook in Latijns-Amerika, Europa, Azië en Afrika. De vele uiteenlopende visies in al die verschillende gebieden roepen twijfels op over de veronderstelling dat kinderen overal ter wereld in wezen dezelfde dingen tot uitdrukking zullen brengen. De visies van de Nederlandse kinderen met wie ik heb gewerkt weerspiegelen de ordelijke, briljant belichte schilderijen uit de tijd van Vermeer, terwijl de foto's van mijn Indiase leerlingen slimme manipulaties zijn van langzaam verdwijnende ruimte en scherpe schaduwen. De gevoelens van kinderen – verbazing, angst, genegenheid en zelfs wanhoop – zijn wellicht universeel, maar de expressie ervan varieert in hoge mate.

Mijn leerlingen en ik zijn niet met lessen of met reportagetechnieken bezig, maar met een delicaat soort artistieke samenwerking, waarbij de beelden hun kracht rechtstreeks aan de onderliggende culturele spanningen ontleen. Als dit als kinderkunst wordt aangemerkt, dan

wordt de diepgang en de subtiliteit van de effecten ervan tekort gedaan. Met het citeren van de quasi-gevatte opmerking van de peetvader van de conceptuele kunst, Joseph Beuys, dat iedereen een kunstenaar is, komen wij niet veel verder. Misschien heeft een curator met wie ik bevriend ben wel gelijk als hij zegt dat er achter dit soort werk een groot mysterie schuilgaat – net als achter alle kunst – en dat er hierbij niet alleen sprake is van een spectaculaire ontmanteling van het beeld van de superieure kunstenaar, maar ook van een opzienbarend portret van het menselijk hart en de menselijke ziel.

Wendy Ewald is fotograaf en docent fotografie en schrijven voor basisonderwijs en vervolgonderwijs.



Daniel's room (1996) is een van de foto's van Nederlandse kinderen. Ewald werkte met kinderen op de Eben Haëzerschool in Ottoland en de Oscar Romeroschool in Rotterdam en met kinderen van het schippersinternaat Prinses Irene in Schiebroek. Zowel bij *Daniel's room* als bij ander werk stimuleert Ewald kinderen om foto's te veranderen met strepen, figuren en kleuren.

Een nieuw beeld van kinderkunst als symbolische talen

Rebecca S. New

Kinderkunst kan beter begrepen worden als het wordt beschouwd als een creatief en fantasierijk gebruik van diverse symbolische talen, die kenmerk zijn van kritisch denken en dit stimuleren. Dat is de vooronderstelling van dit artikel. Die houdt in dat de productie en het gebruik van symbolische talen door kinderen een sociaal-culturele activiteit is die zorgt voor een verandering in de heersende attitudes en inzichten over kinderen en hun plaats in de samenleving. Deze interpretatie van kinderkunst geeft een ander beeld van kunstonderwijs, onderwijs- en leerprocessen en de relatie tussen cultuur en onderwijs. Het onderschrijft de stelling dat ethisch verantwoord en democratisch onderwijs *alle* kinderen de kans zou moeten bieden om hun creatieve, esthetische en expressieve talenten te ontwikkelen en te gebruiken. Deze opvatting over kinderkunst steunt bovendien nog een ander principe: namelijk dat beelden van kinderen en interpretaties van (kunst)onderwijs onlosmakelijk horen bij de sociaal-culturele en politieke context.

De opvatting dat kinderkunst een vorm van symbolische talen is, is niet nieuw. In de Amerikaanse literatuur over de ontwikkeling van en onderwijs aan kinderen is hij te vinden in artikelen van progressieve pedagogen, cognitieve theoretici en hedendaagse wetenschappers op het gebied van onderwijs, psychologie en filosofie. Veel wetenschappers bevestigen de ontwikkelingswaarde en de betekenis van symbolische systemen voor mensen. Ze suggereren dat het huidige onderwijs veel beter zou zijn als er aandacht was voor de fundamentele behoefte om de betekenis van individuele en gemeenschappelijke ervaringen te interpreteren en uit te drukken. Toch werden de 'honderd talen van kinderen' pas zichtbaar toen de wereld op bezoek ging in de kleuterklassen van de Italiaanse plaats Reggio Emilia. In de laatste vijftig jaar heeft de opvatting van Reggio Emilia over een gezonde, vitale en ethische gemeenschap gezorgd voor een benadering – volgens sommigen – van kunstonderwijs voor kinderen, op basis van theorie gemotiveerd door de politiek, die strijdig is met veel elementen van de hedendaagse pedagogische praktijk. In de benadering van Reggio Emilia staat het idee centraal dat creativiteit een vermogen van denken is dat kan worden gevonden bij alle leden van een gemeenschap en zou moeten worden gekoesterd.

Reggio Emilia als ontwikkelingsniche

In Reggio Emilia zijn drie voorzieningen voor jonge kinderen: de *scuola materna statale*, een staatsschool voor kinderen van drie tot vijf jaar, de particuliere school en de gemeentelijke school. De stad krijgt alom erkenning voor de investeringen in de wereld van het jonge kind, waaronder een radicaal ander programma dat inmiddels de aandacht heeft getrokken en wordt toegejuicht in de hele wereld (New 1990;1998). Sommige dingen die als bijzon-

der worden beschouwd op de peuter- en kleuterscholen in Reggio Emilia zijn in andere Italiaanse kwaliteitsprogramma's voor kleine kinderen net zo gebruikelijk, zoals zorgvuldige aandacht voor de omgeving, een accent op participatie van ouders en documentatie als vorm van professionele ontwikkeling tijdens het werk (New & Mallory 2005).

Voor een beter begrip van de mogelijkheden van een pedagogiek met als doel het koesteren van symbolische talen van kinderen is het van belang rekening te houden met de omgeving van het jonge kind. Die omgeving omvat de fysieke en sociale omgeving, patronen van sociale relaties en activiteiten en de heersende ideologie over wat nodig is en wordt gewaardeerd, en beschrijft cultuurspecifieke wegen en voorwaarden voor de ontwikkeling van kinderen (Super & Harkness 1986; Harkness & Super 1996). Er bestaan parallele opvattingen over de context waarin kinderen in een onderwijsomgeving leren, waarbij het begrip van een 'talige' omgeving een voorbeeld is. De omgeving voor jonge kinderen in Reggio Emilia vormt een fascinerende basis voor een ander type ontwikkeling – een waarbij veel wordt gedaan aan stimulering en ondersteuning van allerlei vormen van creatieve expressie.

De omgeving als leerkracht

Van alle kenmerken van gemeentelijke centra voor zuigelingen en peuters (*asili nido*) en kleuterscholen (*scuole dell'infanzia*) in Reggio Emilia is de aandacht voor de fysieke omgeving het opvallendst. De eerste indruk is die van pure schoonheid. Bij de ingang zijn de mededelingen voor de ouders grafisch vormgegeven. Er hangen zorgvuldig gearrangeerde foto's van kinderen aan het werk en bij hun spel; een onderdeel van de permanente documentatie die deel uitmaakt van het onderwijs. De eetzaal is ingericht als kleine restaurants, compleet met witte of geruite linnen tafelkleden. In de hele school zijn spiegels te vinden – op de vloer in de vorm van een vijvertje, aan het plafond als onderdeel van een mobile, in de gangen en op de muren – die kinderen uitnodigen om met licht te spelen, na te denken over hun eigen optreden tijdens het toneelstuk of over de symmetrische patronen in hun blokkenbouwsels.

De opvatting over een voorbereide omgeving klinkt als echo van de lessen van Maria Montessori ruim honderd jaar geleden. Reggio Emilia's opvatting over de omgeving als 'een derde leerkracht' komt overeen met de sociaal-culturele theorie over de bepalende rol van de omgeving van kinderen om te bepalen wat mogelijk, wenselijk en verkieslijk is. De leerkrachten in Reggio Emilia zorgen niet alleen voor een omgeving waarin kinderen veilig kunnen leren en spelen, zij veranderen die omgeving ook. Dat zou een betere ondersteuning bij het leren bieden en bovendien hun talenten voor expressie in symbolische talen uitbreiden. Dus wanneer leerkrachten bijvoorbeeld schelpen ordenen naar grootte, vorm en

patronen, dan nodigen ze daarmee de kinderen uit om deze details op te merken en zich daarvan bewust te zijn. Ze erkennen de vaardigheid van kinderen om dingen op te merken en nodigen kinderen uit zorgzaam en creatief gevonden materiaal te gebruiken (Topal & Gandini 1999). Als voorwerpen speels in een patroon op een plank wordt gezet, krijgen kinderen de boodschap dat het de moeite waard is creatief na te denken over dingen die anders als gewoon onderdeel van de omgeving worden gezien. Zelfs de manier van opbergen van materialen, met een kleurencode, maakt ze niet alleen toegankelijk, maar trekt ook de aandacht door de visuele aantrekkelijkheid.

Voor de pedagogen in Reggio Emilia is het concept van context van groot belang. De omgeving is meer dan 'alleen een fysieke ambiance, plaats of structuur', het is 'een combinatie van betekenissen en waarden' (Lanzi 2006).

Een andere culturele waarde die in Reggio Emilia centraal staat, is het belang van langdurige en gedeelde relaties tussen volwassenen en kinderen, gezin en school in het onderwijs- en leerproces ter ondersteuning van de symbolische talen van kinderen.

Een pedagogiek van gezamenlijk onderzoek

Het meest tot de verbeelding sprekende kenmerk van Reggio Emilia is de pedagogische praktijk, *progettazione*. John Dewey (1902) beschreef al ruim een eeuw geleden het principe dat leeractiviteiten van kinderen – ook die met materialen als verf of klei – voortkomen uit de levenservaringen van kinderen en niet die van volwassenen. Elementen van dit principe zitten in de Italiaanse benadering van het leerplan: de vragen, veronderstellingen en het ontluikende begrip van kinderen zijn motieven voor deze pedagogische praktijken. De leerkrachten gebruiken de vragen en de nieuwsgierigheid van kinderen als voorwendsel om hen te stimuleren tot het onderzoeken van materialen, tot het experimenteren met verschillende manieren van weergeven en tot het toetsen van hun veronderstellingen of om over hun verschillende gezichtspunten te praten of te onderhandelen. Een *progettazione* is niet hetzelfde als een project met een duidelijk gedefinieerd begin en eind. Het gaat meer om een 'projectie' van een idee of een bepaalde nieuwsgierigheid die alle kanten op kan gaan. De leerkracht heeft in dit type leerplan een complexe taak.

Kinderen in een *progettazione* worden meestal ingedeeld in kleine groepen op basis van gezamenlijke belangstelling of soms door de leerkrachten samengesteld. In ieder geval blijven ze in het gezichtsveld en op gehoorafstand van de oplettende leerkrachten bij hun praktische en filosofische onderzoek en gezamenlijke acties. De rol van de leerkracht is daarbij onmisbaar, al lijkt hij soms onzichtbaar. De gezamenlijke activiteiten zijn gebaseerd op zorgvuldig overdachte vragen en veronderstellingen rond het voorschoolse leren van kinderen en hun ontwikkeling samen met pedagogen (*pedagogista*) en soms met de ouders. Zo

was de bezorgdheid over kinderen die oorlogje speelden voor leerkrachten aanleiding om in de klas te discussiëren over een uitdagend vraagstuk: kan een vijand een vriend worden. De antwoorden van de kinderen leidden al snel tot een langdurig project over onderzoek in het heelal en naar buitenaardse wezens (New 1990). Nieuwsgierigheid van leerkrachten naar seksspecifieke verschillen in de belangstelling om op jonge leeftijd te leren lezen en schrijven was aanleiding voor een brievenbusproject voor driejarigen dat begon met een vraag (wat is een mededeling?) en uitmondde in een onderzoek naar de vele vormen van alfabetisme bij kinderen in de hele school.

Uitdagingen van de leerkracht leiden tot activiteiten waarbij kinderen hun ideeën delen, nieuwe vooronderstellingen onderzoeken en gedeeld begrip creëren. Het niveau van de ontstane creatieve *flow* karakteriseert en ondersteunt deze gezamenlijke activiteiten en komt overeen met onderzoek naar creativiteit (Csikszentmihalyi 1990). Tijdens deze gezamenlijke ervaringen ruilen kinderen en leerkrachten van rol als initiator en respondent, passend in het leerplan van de leerkrachten en bij de belangstelling van de kinderen, waardoor hun talent zich verder kan ontwikkelen. Kennis van leerkrachten over het begrip van kinderen wordt sterk beïnvloed door wat kinderen met hun verschillende symbolische afbeeldingen laten zien.

De honderd talen van kinderen

In de lokalen en gangen van de scholen zijn de bewijzen te zien van de creatieve activiteiten van kinderen, zoals tekeningen, boetseerwerk en kunstwerken-in-uitvoering. Kinderen zijn regelmatig te zien met pen en papier om een schets te maken van een plan of een herinnering. Kinderen kunnen ook bij ander materiaal – klei, verf, tekenpennen en potloden van verschillende dikte en in verschillende kleuren – en bij constructieve materialen zoals ruw en gerecycled materiaal. Dit lijkt te passen in de eeuwenlange traditie in kunstonderwijs voor kinderen, waarbij de ervaringen en initiatieven van kinderen voorop staan (Lowenfeld 1947). Kunstonderwijs had lange tijd als uitgangspunt dat kinderen zoveel mogelijk moeten worden 'overgelaten aan hun eigen wensen op het gebied van kunst' (Eisner 2005). En toch zijn de ontdekkingen die kinderen doen met dit soort materialen niet op zichzelf staande activiteiten voor de eenling. Het is alleen niet zo gebruikelijk dat leerkrachten kindertekeningen gebruiken als basis voor hun ideeën en plannen voor hun lesplan.

Leerkrachten maken vaak strategisch gebruik van de belangstelling van kinderen om hun vaardigheden op het gebied van tekenen en met drie dimensies te werken te vergroten, daarbij veel verder gaand dan wat volgens de standaardopvatting mogelijk en qua ontwikkeling geschikt is voor jonge kinderen. Toen kinderen van drie er niet in slaagden om van klei grote beelden te maken, zorgde hun leerkracht bijvoorbeeld voor een geraamte van

metaaldraad als basis. Toen kinderen van vier gefrustreerd reageerden omdat het hun niet lukte om kleifiguurtjes te maken met twee en vier poten die vanzelf bleven staan, maakten de leerkrachten een project over bruggenbouw, zodat kinderen samen konden bepalen hoe ze zo goed mogelijk een overspanning van klei konden maken. Daarbij leerden ze niet alleen iets over ophanging, evenwicht en symmetrie maar ook over het plezier van samenwerken. De kinderen leerden al snel dat ze met het ene materiaal meer voor elkaar konden krijgen dan met het andere en zo leerden ze zichzelf een nieuwe vaardigheid aan. In alle gevallen diende het middel voor het ene doel als streven naar een ander – kinderen krijgen goede ondersteuning bij het vergroten van hun creatieve vaardigheden en worden aangemoedigd er gebruik van te maken.

Andere opvattingen voor 'ondersteuning' in Reggio Emilia zijn opmerkelijk eenvoudig, zoals het zorgen voor materiaal: een grote variatie aan kwasten, kleurpotloden en viltstiften, onder andere fijnschrijvers en potloden met gum. Deze variatie aan tekenmaterialen staat in scherp contrast met de dikke kleurpotloden, potloden en viltstiften waarvan wordt aangenomen dat ze geschikt zijn voor de kleine handen en voor de ontwikkeling van de fijne motoriek van kinderen. Het werk van kinderen die deze materialen hebben gebruikt, suggereert dat het talent van kinderen voor creatieve uitingen althans voor een deel mogelijk afhankelijk is van de materialen die ze mogen gebruiken.

Hoewel het gebruik van materiaal (zoals echte klei) ongetwijfeld bijdraagt tot de ontwikkeling van symbolische talen bij kinderen, zijn er ook andere belangrijke vormen van ondersteuning. Misschien omdat leerkrachten de ideeën en intenties van kinderen serieus nemen, reageren ze ook serieus en brengen ze zo de verwachting over dat kinderen het creatieve materiaal doelbewust gebruiken. Deze reacties zijn vooral te beluisteren in gesprekken tussen leerkrachten en kinderen over tekeningen die bedoeld zijn om iets af te beelden uit de echte wereld: Ik denk dat ik het begrijp. Kun je me dit stukje uitleggen? En hoe denk je dat dit zou kunnen werken? Gesprekken met kinderen over hun werk bevestigen de betekenis van kindertekeningen, maar dienen ook als katalysator om kinderen uit te nodigen na te denken over en kritiek te leveren op hun oorspronkelijke werk, meestal met als reactie: terug naar de tekentafel.

Deze voorbeelden van hoe Reggioskinderen worden uitgedaagd en aangemoedigd behoren tot de dagelijkse gang van zaken in de klas. Ook gebruikelijk is het opvallend hoge en consistente niveau van creativiteit en vaardigheid in het beeldend werk dat de kinderen laten zien. Er wordt wel gesuggereerd dat kinderen 'dit werk echt niet zelf hebben kunnen maken' omdat het resultaat is van zorgvuldig georkestreerde samenwerking tussen leerkracht en kind. Hoewel de leerkracht vaak een cruciale rol speelt bij het leggen van een basis voor het proces en het product van de creatieve inspanningen, is er toch geen sprake van

een gemeenschappelijk 'auteurschap'; zowel de kinderen als de volwassenen hebben ieder hun eigen rol en vaardigheid. Leerkrachten erkennen en houden zich aan hun eigen rol in het scheppen van ruimte, tijd en materialen, en het aanmoedigen en ondersteunen van de ontwikkeling van de talenten van kinderen. Maar een te sterke nadruk op de volwassen rol doet afbreuk aan de bedoeling van de kinderen om te delen wat ze weten en kunnen. De kinderen die fijnschrijvers kregen en de spiegels en de vragen, bijvoorbeeld of hun ogen wel of niet hetzelfde waren als die van een vriendje, willen niet alleen hun ontluikende begrip delen. Ze krijgen aanwijzingen om te letten op details die ze kunnen zien en begrijpen. De leerkracht die een kind een selderijstengel die hij heeft getekend in zijn hand legt en zijn vingertjes over de ribbels laat glijden, doet wat Dewey omschrijft als het geven van 'vormende aandacht'. Maar het kind is degene die zijn pen pakt als de leerkracht de selderijstengel neerlegt en fijne lijntjes en een smal blad erbij tekent; het kind is degene die aanspraak maakt op zijn bijdrage aan het kookboek voor de hele school.

De pogingen van de pedagogen van Reggio Emilia om kinderen duidelijker te laten zien wat ze observeren en weergeven, suggereert een wederzijdse relatie tussen hun conceptuele begrip en hun vaardigheden tot weergave. George Forman benadrukt de gemeenschappelijkheid van de geestelijke activiteiten en verheft daarmee tot theorie dat het accent dat Reggio Emilia legt op de symbolische weergave kinderen niet alleen ondersteunt bij het leren zien en tekenen, maar dat kinderen ook tekenen om te leren (Forman 1989).

Cumulatieve bewustwording

Sommige activiteiten hebben een bepaald doel, bijvoorbeeld een kookboek maken. Andere activiteiten hebben als doel het onderzoeken en het creatief manipuleren van materialen en worden daardoor wat we kunstonderwijs noemen. In een project met de kunstenaar Alberto Burri werden kinderen uitgenodigd om de tinten en textuur van verschillende stukken wit en zwart gerecycled papier en andere gerecyclede en natuurlijke materialen te onderzoeken. Door een publicatie en een tentoonstelling werden hun pogingen en de eindproducten gedocumenteerd. De geraffineerde composities en de bijbehorende verklaringen tonen een ontluikend gevoel voor kleurnuances en voor de verschillende vormen van materiaal en de creatieve manipulatie daarvan. Een compositie is dat je iets maakt dat eerst nog niet bestond, legt Laura van vijf uit en haar vriendin Morgana voegt daaraan toe dat je de dingen op de plaatsen zet waar ze goed passen, de precieze plaats. Door deze ervaringen in een periode van een paar weken werden de kinderen steeds beter in het beoordelen van hun eigen werk.

Deze activiteiten – en de leerkrachten – bieden een vorm van esthetische vorming die wordt omschreven als 'een manier om een steeds beter onderbouwde aandacht voor de diversiteit

in kunstvormen te koesteren', een cumulatieve bewustwording, aangezien 'we meer zien en horen naarmate we meer weten' (Green 2001). Hetzelfde zou je kunnen zeggen over de erkenning door volwassenen van talenten van kinderen.

Een van de fundamentele kenmerken van Reggio Emilia's opvatting over de symbolische talen van kinderen is het geloof in de vaardigheid van kinderen om hun ideeën en begrippen goed duidelijk te maken. Leerkrachten aarzelen niet om superlatieven te gebruiken in gesprekken met kinderen over hun werk, niet alleen als een vorm van aanmoediging, maar vaker als reactie op bewezen talent. 'De tekening van dit kind is gewoon beter en het andere kind kan van hem leren. Hij wil het ook graag goed doen', zegt een leerkracht als hem wordt gevraagd naar zijn oordeel. Hoewel de huidige visie is dat voor creatieve en symbolische activiteiten van kinderen geen normen nodig zijn, geldt in Reggio Emilia juist de aanbeveling kinderen te leren 'wat normen betekenen, wat het kan betekenen om dingen met stijl te doen' (Greene 2001). De kinderen in Reggio Emilia hebben van goede leerkrachten geleerd om zorgvuldiger te kijken en weer te geven wat ze kunnen zien, begrijpen en overbrengen. Ze hebben mogelijkheden gekregen om een variatie aan materialen te gebruiken of dat te leren, waarbij ze hun eigen begrip bevorderen door de bijzondere eigenschappen van materiaal waarmee ze hun ideeën tot uitdrukking brengen (Forman 1994). Door hun reactie op de mogelijkheden en de uitgesproken en onuitgesproken verwachtingen over wat belangrijk is en wat ze kunnen doen, bereiken deze jonge kinderen een niveau van bekwaamheid dat ver boven hun leeftijd ligt.

Malaguzzi was niet verbaasd over wat kinderen doen als ze daarvoor de mogelijkheid kregen, maar dat zouden andere critici van modern onderwijs misschien ook niet zijn. In zijn inmiddels klassieke boek *The Challenge of Art to Psychology* protesteert Seymour Sarason fel tegen de wijd verbreide opvatting dat 'artistieke activiteit een bijzonder kenmerk is van bijzondere mensen' en argumenteert in plaats daarvan, net als Malaguzzi, dat 'het vermogen om deel te nemen aan artistieke activiteit geworteld is in alle menselijke wezens'. Hoe is dan de wijdverspreide afwezigheid van artistieke activiteit te verklaren? Sarason wijst op onderzoek van David Henry Feldman naar het vrijgevege kind, waarin hij een principe schetst van 'toeval' of samenvoeging van krachten die bedoeld zijn om het menselijk vermogen enerzijds te versterken om het anderzijds te begrenzen. Bij het schetsen van een aantal 'onvoorziene' omstandigheden bij het tot stand komen van een bijzondere prestatie, benadrukt Feldman de noodzaak van een culturele omgeving, de beschikbaarheid van goed opgeleide leerkrachten, het herkennen van talent en de toewijding om dat talent te ondersteunen samen met een 'grote hoeveelheid aanmoediging en begrip' (1986). Het is onmogelijk om deze beschrijving te lezen zonder direct aan Reggio Emilia te denken.

De 'culturele omgeving' van Reggio Emilia concretiseert de opvatting dat kinderen, net als

kunstenaars, 'een andere manier van kijken naar dingen' hebben (Picinni 2004). De pogingen van het stadsbestuur om dit vermogen bij kinderen verder te ontwikkelen en ervoor te zorgen dat het niet afneemt, komen overeen met Sarasons stelling dat sociale instanties de verantwoordelijkheid hebben om de ontwikkeling en expressie van alle kleine kinderen te ondersteunen, niet alleen die met 'individuele neigingen'.

Leerkrachten in Reggio Emilia kunnen bij hun werk met kinderen putten uit speciale bronnen, waaronder ook het creëren van een 'culturele omgeving' op school. Dat betekent onder andere dat zij kunnen leren van de kinderen die zij proberen te onderwijzen, dat ze de symbolische weergave van kinderen kunnen bestuderen en daarop reageren en dat ze het onderwijs- en leerproces kunnen documenteren terwijl ze onderwijzen. Twee bronnen – het atelier en het indirecte middel documentatie – staan in deze culturele context centraal voor onderwijzen en hebben een grote invloed gehad op het begrip van volwassenen voor de creatieve en communicatieve vermogens van kinderen en hun ontwikkelingspotentieel.

Atelier als ruimte voor creatieve ontdekking en samenwerking

Het was Loris Malaguzzi, criticus van de bestaande kinderopvang, die voorstelde om een atelier of werkplaats te maken op elke school. Malaguzzi omschreef de ruimte als 'nodig bij het herstel van het kindbeeld' met 'het recht op een school die zich daarvan beter bewust is en zich daarop meer concentreert, een school die gebaseerd is op professionele leerkrachten'. Hij hoopte dat de voorziening van een ruimte met materialen samen met aandacht in het leerplan, in een culturele context die expressieve talen beschouwt als wezenlijk, 'zowel de leerervaring als het proces van vorming completer en vollediger kan maken'. Er werd echter niet van uitgegaan dat leerkrachten dat konden verwezenlijken als ze alleen maar meer ruimte, materialen en 'voordurende aandacht' hadden. Malaguzzi trok kunstenaars – met weinig of geen werkervaring met kinderen op school – als atelierista aan. De kunstenaar heeft als taak de leerkracht bij te staan de kinderen beter leren kennen en kinderen te helpen de wereld om hen heen beter te begrijpen en betekenis toe te kennen. In hun werk besteedden kunstenaars en leerkrachten zorgvuldig aandacht aan het gebruik en de verdere ontwikkeling van de onaangeboorde symbolische talen van kinderen. Veà Vecchi, een van de eerste kunstenaars destijds, nu docent bij de opleiding van een nieuwe generatie atelieriste spreekt over de waarde van nieuwe verbanden die volwassenen leggen als ze op deze wijze samenwerken. Ze merkt op dat als de 'talen van het atelier' worden gebruikt in het discours tussen de disciplines dat een 'verschuiving in gevestigde standpunten' kan geven. Ze kunnen een aanzet geven om problemen anders te benaderen en tot herkenning van expressieve, empathische en esthetische elementen, 'die inherent zijn aan elke discipline of specifiek probleem'. Net zo belangrijk als de intellectuele stimulans waar deze samenwer-

kingsverbanden toe leiden, waren de ervaringen 'vol fantasie, een stimulans tot socialisering en vol plezier' door deze onconventionele samenwerking (Gandini, Hill, Cadwell en Schwall 2005).

Een *atelierista* met drie decennia ervaring omschrijft de voldoening van deze alternatieve manier van werken met kinderen: 'Je kon altijd zeggen: ik heb dit gedaan en ik interpreteer het op deze manier. Wat vind jij? We hadden maximale vrijheid en we werden geacht te experimenteren en ons uit te drukken, om een grote verantwoordelijkheid op ons te nemen, maar tegelijkertijd waren we nooit alleen.' (Gandini et al 2005)

Documentatie als collectief bewustzijn

De kracht van documentatie om de creatieve vermogens van kinderen te illustreren was de uitkomst van een andere zoektocht van Malaguzzi, namelijk om de fascinerende opvatting van Reggio Emilia over een 'nieuwe cultuur van het kind' te delen. Onder zijn charismatische leiding heeft Malaguzzi gewerkt met *atelieriste*, *pedagogiste*, leerkrachten en stadsbestuurders om hun observaties en nieuw begrip voor het leren van kinderen te verzamelen, te organiseren en op te zetten in de vorm van een reizende expositie. Met de eerste tentoonstelling werden verscheidene West-Europese landen bezocht, zoals Zweden, Duitsland, Portugal en Denemarken. In 1987 werd een Engelstalige versie in de Verenigde Staten georganiseerd. De tentoonstelling was overweldigend, in omvang, in complexiteit, in schoonheid en in zijn boodschap: dat kinderen sociale, intellectuele en creatieve vermogens hebben waar nog geen plaats voor was ingeruimd in de traditionele programma's voor kinderopvang en -onderwijs.

Nieuwe bewijsstukken van wat er in Reggio Emilia gebeurt, worden in vele talen vertaald en reizen nog steeds de hele wereld rond. Toch vertegenwoordigen zij maar een klein deel van de documentatie die elke dag in de klaslokalen in Reggio Emilia wordt gemaakt. Naast de omschrijving van documentatie in *Maak leren zichtbaar* als belangrijkste manier om de gezamenlijke kennisbouwwerken van kinderen te illustreren, wordt documentatie door pedagogen in Reggio Emilia ook opgevat als een manier van luisteren, van wederzijdse inzet en als proces van volwassen leren in wisselwerking met het leren door kinderen. Er zijn verschillende strategieën en vormen van documentatie, zoals de wandpanelen met documentatie over langdurige projecten, publicaties over projecten die op school zijn uitgevoerd, maar ook dagelijkse documentatie op basis van transcriptie van gesprekken, discussies met de kinderen. Vea Vecchi omschrijft de verantwoordelijkheden van de volwassenen zoals het 'duidelijk en zichtbaar maken, door observatie en documentatie, van de vitale verstrengeling van cognitieve en fantasierijke manieren van weten, en om de persoonlijke maar ook de sociale elementen die deel uitmaken van elke weergave te tonen.' (Vecchi 2005)

Documentatie zoals toegepast in Reggio Emilia is meer dan het onthullen van de enorme en onaangeboorde vermogens van kinderen. Het proces van observatie, opname, presenteren en interpreteren is indirect ook een middel tot gezamenlijk onderzoek en respectvolle relaties onder volwassenen, zowel ouders als leerkrachten. Juist deze manier van 'openbaar worden' met al zijn subjectiviteit heeft tot gevolg dat postmoderne wetenschappers documentatie beschouwen als een essentieel middel waardoor op kritische wijze over de pedagogische praktijk kan worden nagedacht (Dahlberg, Moss & Pence 1995).

De zeer gevarieerde documentatie van creatieve en gezamenlijke pogingen van kinderen geeft kinderen de boodschap dat hun ideeën, vragen, gedachten en fantasieën van belang zijn – en dat leerkrachten de interpretatie en expressie van kinderen kunnen en zouden moeten delen. De wederkerige aard van dit proces en de holistische kwaliteiten van wat de eindproducten zouden kunnen worden genoemd, laat de onaangeboorde mogelijkheden zien van een collectief bewustzijn dat verwant is aan de aard van kunstcollectieven, waarbij kunst zelf een 'langdurig sociaal proces is en niet zozeer een korte, formele gebeurtenis' (New York Times, 5 maart 2006).

Conclusie

Bruner heeft een welbespraakt betoog geschreven over de behoefte aan een groter en genuanceerder begrip van de cultuur van onderwijs (1996). De werkwijze in Reggio Emilia vormt een heel bijzondere (Gandini 1984/1991) ontwikkelingsniche en toont de sociaal-culturele positie van hun benadering van het onderwijs aan jonge kinderen. De analyse illustreert de subtiele kracht van sociale relaties en sociale activiteiten die dienen als context waarin kinderen culturele routine en praktijk beginnen te begrijpen en eraan deel te nemen en die omgekeerd een gids zijn voor kinderen om zich culturele waarden, opvattingen en doelen eigen te maken (Rogoff 2003). Het herinnert ons eraan dat het instituut onderwijs, niet minder dan enige andere sociale activiteit, een weerspiegeling is van verschillende culturele opvattingen over wat en hoe kinderen moeten leren (New 2004). Reggio Emilia profiteert van deze sociaal-culturele principes door de beslissingen over de omgeving, de pedagogische benadering, de dagelijkse routine en de hoge verwachtingen die deel uitmaken van het dagelijkse leven van zowel kinderen als leerkrachten. Alles bij elkaar vormen deze elementen een aansporing om de potentiële culturele opvoeding serieus te nemen bij het denken over nieuwe ideeën, nieuwe interpretaties van oude ideeën en de mogelijkheid dat er nog heel wat overblijft dat we nog moeten verzinnen.

De opvatting van Reggio Emilia over symbolische talen van kinderen betekent een krachtig alternatief voor de traditionele ideeën over kunstonderwijs, waarvan de ontstaansgeschiedenis door een criticus is omschreven als 'het verhaal over hoe de aard van de menselijke

aard in het beste geval kan worden ontkend en in het slechtste geval kan worden vernietigd' (Sarason 1990). Het voorbeeld van Reggio Emilia is meer dan een uitdaging van een heersend paradigma van kunstonderwijs. Reggio Emilia is uitdagend voor wat we beschouwen als waardevol onderwijs en de rol daarvan in een gemeenschap en in de toekomst van een samenleving. Het provocerendste element in de opvatting van Reggio Emilia over symbolische talen van kinderen is zonder twijfel de dubbele kracht om samenwerkingsverbanden aan te gaan en te ondersteunen én om het conflict aan te gaan door de traditionele ideeën over kinderen, scholen, onderwijzen en leren uit te dagen. Dit conflict wordt door velen gemeden, maar door anderen beschouwd als essentieel voor de ontwikkeling van een gemeenschap en van culturele veranderingen (Turiel 1999). Filosofe Maxine Greene schrijft over de mogelijkheden van een esthetische vorming die 'steeds doorgaat', die wordt gekarakteriseerd door een open geest en een onderzoeksdrijf waarbij doelbewust 'wordt gebroken met alledaagsheid en stereotiepe antwoorden'. Zij stelt zich de resultaten van zo'n benadering van onderwijs voor: 'er zou een nieuwe bereidheid, een nieuwe rijpheid bij onze studenten en ook bij onszelf kunnen zijn. Er zou een groeiend besef kunnen zijn van dingen in hun eigen aard, hun schoonheid, variëteit en vorm. Mensen zouden kunnen worden meegenomen om te kijken en te luisteren met verhoogde aandacht en zorg. Er zouden vragen kunnen blijven komen. We kunnen niet meer van onszelf verlangen.' Reggio Emilia's gemeenteprogramma voor jonge kinderen heeft die interpretatie van onderwijs en kunst als vorm van collectief bewustzijn laten zien – een filosofische, politieke en culturele poging die niet bedoeld is om meer en betere kinderkunstenaren te krijgen, maar om de ontwikkeling van creatieve, kritisch denkende en toegewijde burgers (zowel kinderen als volwassenen) te verwezenlijken. Het doel is ooit verzonnen door John Dewey en volwassenen in Reggio Emilia streven er elke dag naar: werken met elkaar om de vaardigheden te verwerven en de gelegenheid te krijgen een bijdrage te leveren aan een samenleving waarin vreugde en gerechtigheid, ethiek en esthetiek, onderzoek en samenwerking naast elkaar kunnen bestaan. Degenen die zich mogelijk laten inspireren door het voorbeeld van Reggio Emilia hebben als uitdaging om een nieuwe positie te vinden voor wat 'kunstonderwijs' wordt genoemd, zodat in het onderwijs kritisch en creatief denken centraal staan, zelfs wanneer hun expressie ons dwingt om 'over de muur' te kijken en verder dan de grenzen van het voorspelbare. Dat is het minste dat we van onszelf zouden moeten verlangen.

Rebecca S. New is hoogleraar en hoofd lerarenopleiding aan Tufts University, Medford, MA.

Literatuur

Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

Dahlberg, G., Moss, P., and Pence, A. (1999). *Beyond quality: Postmodern perspectives on early childhood education*. London: Falmer Press.

Dewey, John (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, John (1934). *Art as experience*. New York: Penguin Putnam.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. Second edition. Greenwich, CT: Ablex.

Eisner, Elliot (2005). Foreward. In N. Smith, C. Ficina, M. Kennedy & L. Lord. *Experience & Art: Teaching children to paint. Second edition*, pp. ix-x. NY: Teachers College Press.

Feldman, David H. (1986). *Nature's Gambit*. New York: Basic Books.

Forman, George (1989). Helping children ask good questions. In B. Neugebauer (Ed.), *The wonder of it: Exploring how the world works* (pp. 21-25). Redmond, WA: Exchange Press.

Forman, George (1994). Different media, different languages. In L. G. Katz & B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana, IL: ERIC/EECE.

Gandini, L. (1991). Not just anywhere: Making child care centers into "particular" places. *Beginnings: The Magazine for Teachers of Young Children*, 1, 17-20.

Gandini, Lella (2005). From the beginning of the Atelier to materials as languages: conversations from Reggio Emilia. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, C. Schwall, *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*, pp. 105. New York: Teachers College Press.

Gandini, Lella, Hill, Lynn, Cadwell, Louise, and Schwall, Charles (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.

Greene, Maxine (2001). *Variations on a blue guitar*. New York: Teachers College Press.

Harkness, S., & Super, C. (Eds.) (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.

Lanzi, Daniela & Neroni, Mirca (2005). My nose is as full as a world: Exploring the smells of the city. *Innovations in early education: The international Reggio exchange*. Vol 12, no. 1, pp. 1-8.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. NY: Macmillan.

Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini* [The hundred languages of children]. Exhibition catalogue by same name. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children S.r.l.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In c. Edwards, L. Gandini, & G. Forman(Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach—Advanced reflections* (2nd edition; pp. 49-97). Westport, CT: Ablex.

New, R. (1993). Italy. In M. Cochran (Ed.). *International handbook of child care policies and programs*. Westport, CT: Greenwood Press.

New, R. (2004). Kultur und Curriculum: Reflexionen über „entwicklungsangemessene Praxis“ in den USA und Italien [Culture, Curriculum, and Developmentally Appropriate Practices: U.S. and Italian Perspectives on an Early Childhood Education]. In W. E. Fthenakis and Pamela Oberhuemer (Eds.), [German language] volume on Conceptualising curricula for young children: International perspectives.

New, R. (2004). The Reggio Emilia Approach: Provocations and Partnerships with U.S. Early Childhood Educators. In J. Roopnarine and J. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education*, Ohio: Merrill/Prentice Hall.

New, R. (2003). Culture, child development, and early childhood education: Rethinking the relationship. In R. Lerner, F. Jacobs & D. Wertleib (Eds.), *Promoting positive child, adolescent, and family development: A handbook of program and policy innovations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

New, R. (2001). *Quando c'è figli*: Observations on Italian early childhood. In L. Gandini and C. Edwards (Eds.), *Bambini: Infant-toddler centers in Italy*, pp. 200-215. New York: Teachers College Press, Columbia University.

New, R. (2001). Reggio Emilia: Catalyst for change and conversation. ERIC Digests.

New, R. (2001). *Reggio Emilia: Impulsor del dialogo y del cambio* [Reggio Emilia: Catalyst for change and conversation]. [Eric Digests/database.

New, R., Mallory, B., and Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents, and teachers: Italian interpretations of home-school relations. *Early Education and Development*, 11(5), 597-616.

O.E.C.D. (2001). *Starting Strong, Early Childhood Education and Care Paris*: Organization for Economic Cooperation and Development. www.oecd.org

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in childhood*. New York: W.W.Norton.

Project Zero, Harvard Graduate School of Education and Reggio Children S.r.l. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children S.r.l.

Reggio Children (2004). *Children, art, artists: The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Preschools and Infant-Toddler Centers Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

Sarason, Seymour B. (1990). *The challenge of art to psychology*. New Haven, CT: Yale University Press.

Super, C., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Topal, C. W., & Gandini, L. (1999). *Beautiful stuff: Learning with found materials*. Worcester, MA: Davis Publications.

Turiel, E. (1999). Conflict, social development, and cultural change. In E. Turiel (Ed.), *Development and cultural change: Reciprocal processes* (No. 83, pp. 77-92). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Leren en expressie op eigen initiatief van Koreaanse kinderen met *manwha*

Minam Kim

Er bestaan verschillen tussen tekeningen die kinderen op school maken en tekeningen die ze thuis maken, zo is in de afgelopen jaren uit diverse studies duidelijk geworden (Grace & Tobin 2002; Kindler 1999; Wilson 1976; Wilson 2003; Wilson & Wilson 1982). In de tekeningen die kinderen buiten school maken komen aan reclame, strips of tekenfilms ontleende afbeeldingen voor die als ongepast worden beschouwd of zelfs schadelijk voor de creativiteit van kinderen. Dat is ook de reden waarom deze tekeningen vaak als niet-creatief zijn afgedaan en simpelweg genegeerd in wetenschappelijke kunsteducatiekringen. Als kinderen zich echter met plezier gretig storten op een bepaalde manier van tekenen die buiten school zelfs de vorm van een volkscultuur aanneemt, moeten we er wel serieus aandacht aan schenken om iets te begrijpen van de expressie van kinderen buiten de tekenles.

Koreaanse kinderen tekenen buiten de lessen in grote getale en op eigen initiatief *manwha*; ze zijn gefascineerd door deze strips. In een enquête voor dit onderzoek onder 257 Koreaanse leerlingen uit groep vier, zes en acht van de basisschool blijkt dat ze bijna allemaal minstens een *manwha* per week lezen, een vijfde leest minder; ruim honderd kinderen lezen er een tot vijf en tegen de honderd lezen er meer dan zes per week. Verder antwoordden 226 leerlingen dat ze ervaring hadden met het tekenen van *manwha*.

Waarom vinden de meeste Koreaanse kinderen het lezen en tekenen van *manwha* leuk? Naarmate kinderen meer interesse begonnen te tonen in het tekenen ervan, doken er ook langzaam maar zeker steeds meer *manwha*-achtige figuren op in de tekeningen die ze op school maakten. En daar raakten de tekendocenten op hun beurt geïnteresseerd in de striptekeningen van kinderen. In onderzoeken werd gezocht naar antwoord op de vraag hoe schadelijk de *manwha*'s waren voor de creativiteit van kinderen en hoe ze geweerd konden worden uit kindertekeningen (Baek 1973; Lee 1996; Moon 1998). Moon (1998) onderzocht het verband tussen door kinderen gemaakte afbeeldingen en hun favoriete strip en drong aan op een nieuw lesprogramma dat *manwha*-achtige uitingen in kindertekeningen zoveel mogelijk zou tegengaan. Lee (1997) analyseerde kindertekeningen die op *manwha* leken en deed onderzoek naar de kenmerken en achtergronden van de imitatie. Ook haar studie had tot doel om kindertekeningen te 'zuiveren' en kinderen van het imiteren af te houden.

Positieve effecten

Onlangs zijn enkele onderzoekers, onder wie westerse, begonnen met een onderzoek naar de positieve effecten van strips op kindertekeningen. Sommige onderzoekers komen tot de conclusie dat de meeste kinderen het leuk vinden om verhalen te vertellen met tekeningen en graag stripachtige kaders gebruiken (Choi 2002; Kim 2001; Kim 2002; Lee 2003; Olson

& Wilson 1979; Park 1999; Park 2002; Soe 2000; Wilson & Wilson 1979c, 1979d, 1979e). Zij voeren aan dat striptekenen een zeer doeltreffend middel is om kinderen aan te zetten tot tekenen, omdat zelfs kinderen die niet van tekenen houden het wél leuk vinden om strips te tekenen. Anderen vestigen de aandacht op het feit dat kinderen zich door het tekenen van strips verschillende technieken en beeldschema's eigen maken die ze niet op school leren en verwerpen het idee dat het imiteren van strips schadelijk is voor het creatieve uitbeeldingsvermogen van kinderen (Bitz 2004; Olson & Wilson 1979; Smith 1985; Wilson 1974; Wilson & Wilson 1979c, 1979d, 1979e). Hoewel al deze onderzoekers de positieve kanten van striptekenen belichten, gaat hun wetenschappelijke belangstelling vooral uit naar de analyse van thema's of beeldschema's en niet zozeer naar inzicht waarom kinderen dolgraag striptekenen als alternatief en wat ze ermee willen uitdrukken.

Om de betekenis van *manwha* in het leven van een Koreaans kind te begrijpen gaat het hier om de vraag waarom een kind die wil tekenen, wat hij ermee wil uitbeelden, welke technieken hij leert en gebruikt en hoe zijn strip in de loop der tijd verandert. Aan de hand van diepte-interviews zal ik een Koreaanse jongen beschrijven die *manwha*-tekenen leuk vindt en een analyse maken van de strips die hij in groep vijf, zes en zeven van de basisschool heeft getekend.

Manwha in de kunsteducatie in Korea

Het tekenen van *manwha* komt in Korea uitsluitend voor in de kindercultuur. Aangezien veel Koreaanse volwassenen zeer negatief tegenover *manwha* van kinderen staan, maken kinderen ze meestal zonder dat volwassenen er weet van hebben. Uit een interview met een leraar aan een basisschool blijkt de negatieve houding van Koreaanse leraren: 'Als mijn leerling een Pokémon tekent waar eigenlijk een mens zou moeten staan, vind ik die tekening niet goed. Omdat Pokémon zo sterk de aandacht trekt, is het moeilijk om het echte onderwerp dat centraal staat in de les te herkennen. Toen ik mijn leerlingen een keer vroeg een tekening te maken van hun indrukken op de jaarlijkse sportdag van school, vroegen sommige kinderen of ze een tekstballon in hun tekeningen mochten zetten, die in strips gebruikt wordt. Ik zei: alleen als je tekening niet te ver afwijkt van het onderwerp. Ik had het idee dat de kinderen niet serieus aan het tekenen waren. Ik wilde dat ze aandacht besteedden aan hun tekeningen en de gebeurtenissen van die dag levendiger zouden weergeven.' De ironie wil dat de kinderen door deze afkeuring juist de speelruimte krijgen om strips te maken. De meeste leraren merken niet eens dat veel leerlingen in hun klassen heel graag *manwha* tekenen, blijkt uit interviews. Omdat volwassenen de kinder-*manwha* afwijzen, kunnen Koreaanse kinderen zonder keurslijf diverse thema's en manieren van weergeven kiezen. Zij hoeven, anders gezegd, geen zelfcensuur toe te passen om aan de verwachtingen van volwassenen te voldoen.

De negatieve houding van Koreaanse volwassenen tegenover *manwha* is het gevolg van bezorgdheid over de slechte invloed ervan op de leerprestaties van kinderen. Kinderen worden immers geacht kennis op te doen op basis van de waarheid en het morele begrip van het goede. De wereld die in *manwha* wordt beschreven, is juist mythisch en imaginair en staat ver van de werkelijkheid af; de thema's in *manwha* druisen in tegen het morele ideaalbeeld.

Volgens Lee (2002) is *manwha*-expressie het tekenen van populaire *manwha*-figuren of het afbeelden van een lichaam en gezicht in verhoudingen die afwijken van het normale menselijk lichaam: door middel van vergroting, vervorming of weglating.

De meeste kinderen die strips maken, vertonen in de praktijk de neiging om populaire *manwha*-figuren zoals Pokémon te tekenen. Het gaat echter 'veel verder dan nabootsen en imiteren' (Grace & Tobin 2002), er is geen kind dat het thema en de plot exact overneemt. Kinderen spelen met elementen ervan en voegen die op een fantasierijke manier samen. Om een verhaal uit te beelden in meerdere kaders met een ander formaat maken kinderen nieuwe scripts, verzinnen ze nieuwe thema's en veranderen ze de bewegingen en gezichtsuitdrukkingen van de figuren. En aangezien dit een proces van herscheppen en herindelen is, kunnen *manwha* van kinderen zelfs beschouwd worden als creatief en inventief.

Jiyong tekent strips

In 2002 maakte ik kennis met Jiyong, een Koreaanse jongen uit groep zeven.

Voordat ik hem ontmoette, wilde ik voor mijn onderzoek werken met talentvolle kinderen, omdat ik dacht dat ik meer kon halen uit *manwha* van getalenteerde kinderen dan uit slordige *manwha* met wat gekrabbel. Hoewel Jiyong heel veel *manwha* tekende, leek het hem te ontbreken aan uitbeeldingskracht. Bovendien begreep ik zijn *manwha* niet helemaal, ik kon de betekenis van de meeste symbolen en tekens niet vatten. Ik concludeerde dat zijn techniek te slordig was om het verhaal goed over te brengen.

Gelukkig kon ik bijna een jaar lang contact houden met Jiyong. Nadat ik met hem had gepraat over zijn familie en vrienden, zijn mening over de kunstvakken op school, zijn interesses en zijn strips, begreep ik ze beter.

Jiyong begon *manwha* te lezen toen hij in groep een en twee van de basisschool zat. Als kinderen ouder worden, krijgen ze in de meeste gevallen te maken met de sterke afkeer van *manwha* onder volwassenen. Anders dan veel ouders hadden Jiyongs ouders echter geen moeite met zijn belangstelling voor *manwha*; sterker nog, als hij ze liet zien, moedigden ze hem aan in plaats van hem ervan te weerhouden. Hij kon zijn artistieke drang vervullen en en zijn strips veranderden met zijn bedoelingen en gevoelens mee. Aan het einde van dit hele proces had hij zijn eigen stijl gevonden.

Ook zijn vrienden hadden een grote invloed op Jiyongs *manwha*. Zoals hij altijd zei, tekende hij ze om aan zijn vrienden te laten zien. Het plezier dat zijn leeftijdgenoten hieraan beleefden, was voor hem een stimulans om door te gaan. Hij maakte bijvoorbeeld meer *manwha* toen hij twee vrienden kreeg die grote fans waren van zijn strips en met wie hij samen tekende en zelfs wedstrijdjes hield.

Hoewel hij al bijna drie jaar enthousiast *manwha* tekende, schonken zijn leraren hier geen aandacht aan; ze wisten zelfs niet dat hij dat leuk vond. Aangezien zij zijn tekeningen beoordeelden op basis van hun verwachting van getrouwe weergave, werd hij beschouwd als iemand die geen talent had en niet creatief was. Door deze negatieve beoordeling van zijn tekeningen zei hij van zichzelf dat hij niet kon tekenen.

Jiyong in groep vijf

Jiyong begon pas echt met tekenen in groep vijf. Omdat hij altijd schetsblokken gebruikte voor zijn tekeningen, was de ontwikkeling in zijn *manwha* gelukkig gemakkelijk te zien. In zijn eerste schetsblok in groep vijf stonden 21 afgeronde stripverhalen. In 86 bladzijden vertelde hij verhalen over zijn dagelijkse belevenissen, geschiedenis, sport, parodieën op films, muziekvideo's en *fantasy*. Van de 21 verhalen bespreek ik er in dit artikel drie, met verschillende thema's.



Afbeelding 1

Jjolla Craft volgende editie: Lepel uit de hel

Op een dag valt er een lepel op een bedelaar. Met behulp van de lepel kan de bedelaar in zijn droom met God praten en krijgt hij magische krachten. Nadat hij wakker is geworden, komt hij een schurk tegen met wie hij vecht. Hoe sterker de schurk is des te zwaarder bewapend hijzelf is en hij maakt zichzelf steeds sterker. Uiteindelijk verslaat hij de schurk.



Afbeelding 2

Star Wars: Episode 1

Jiyong kwam op het idee voor Star Wars: Episode 1, door de gelijknamige film die hij had gezien. Hij tekende echter niet het hele verhaal van die film. Hoewel hij een paar scènes en helden overnam, maakte hij ook zijn eigen figuren en bedacht hij een nieuw verhaal. Als hij al in de tekenles op school de opdracht had gekregen om een tekening over die film te maken, had hij misschien één scène van de film getekend en had hij zijn gevoelens en ideeën niet kunnen uitdrukken zoals die in elke scène voorkwamen.



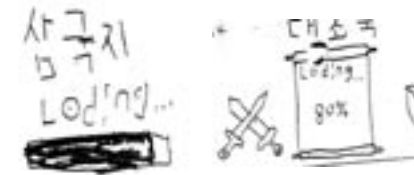
Afbeelding 3

De Drie Koninkrijken

Jiyong gebruikte 35 van de 85 bladzijden om historische manwha te tekenen. De Drie Koninkrijken was er een van en telde 12 bladzijden en maar liefst 123 kaders. Zo op het oog leek het alsof hij met behulp van de manwha een stukje geschiedenis tekende, maar het verhaal verliep anders dan de oorspronkelijke geschiedenis. De ongewone afbeeldingen die hij maakte, brachten mij in verwarring. Waarom tekende hij zulke ongerijmde historische manwha, en wat was de betekenis van deze vreemde figuren, die leken op computerpictogrammen?

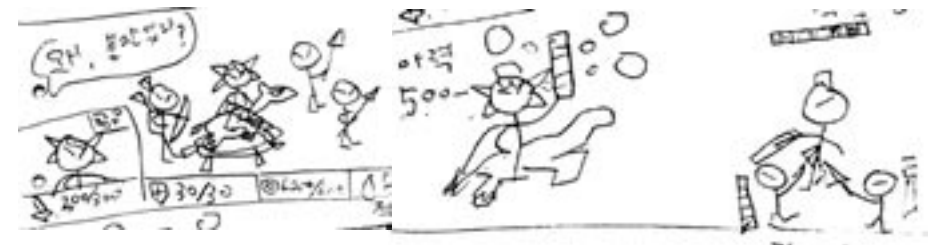
Na mijn tweede ontmoeting met hem kwam ik erachter dat deze vreemde figuren pictogrammen waren van een online computerspelletje.

Afbeelding 4



In afbeelding 4 zien we een Engels woord, *Loding*, ofwel het foutief gespelde woord *Loading* (bezig met laden), en een afbeelding van een *loading bar* (voortgangsbalk). *De Drie Koninkrijken* begint met een voortgangsbalk in het eerste kader, net als bij een computerspelletje. Afbeelding 5 laat zien hoe Jiyong de kracht van elke historische figuur bepaalde en daarbij wilde testen welke figuur op basis van de gegeven kracht als sterkste uit de onderlinge strijd zou komen.

Afbeelding 5



Aan de hand van de afbeeldingen van de balken die de energie van de poppetjes weer geven, kunnen we uitrekenen hoeveel energie er nog over is en hoe lang elk poppetje nog kan vechten. Het lijkt dus geen twijfel dat Jiyong het computerspel *The Three Kingdoms* speelde door *manwha* te tekenen! En ook al tekende hij niet altijd historische *manwha*, als er geen rekening wordt gehouden met het verband tussen zijn *manwha* en een computerspel, is zijn strip nooit te begrijpen.

Hoewel de 21 verhalen over zeer uiteenlopende onderwerpen gingen, hadden ze toch een aantal dingen gemeen. Ten eerste waren de meeste figuren afgebeeld als een eenvoudige menselijke figuur of *stick figure*, een schematisch figuurtje met stokjesachtige romp en ledematen. Elke figuur kon worden onderscheiden aan de hand van persoonlijke attributen

zoals een helm, een zwaard en een masker. Om veel gevechtsscènes te kunnen beschrijven tekende hij de figuren met zo weinig mogelijk details. Door in plaats daarvan simpelweg de lijnen te veranderen, lukte het hem om de diverse poses van de figuren uit te beelden. Hij noemde al zijn figuren *Zollaman*. Zollaman is een van de hoofdrolspelers in een populaire flashanimatie in Korea.



Afbeelding 6

Flashanimatie Zollaman, bedacht door Deuk-hun Kim

Zollaman zag het levenslicht in 2000 en werd beroemd door internet. Hoewel hij slechts uit een paar lijnen bestond, kon hij diverse flexibele bewegingen maken. Voordat Zollaman op het toneel verscheen, waren er al kinderen die krabbeltjes maakten van een *stick figure* als Zollaman, maar ze hadden nooit bedacht dat deze eenvoudige figuur een *manwha*-figuur kon zijn. Voordat de serie *Zollaman* populair werd, durfde Jiyong geen *manwha* te tekenen, omdat dacht dat hij het talent miste om dingen goed uit te beelden. Zelfs toen hij een *stick figure* in *manwha* tekende, hoorde hij zijn vrienden cynische opmerkingen maken, zoals: dit is niet eens tekenen! Nadat Zollaman op het toneel was verschenen, sloegen de reacties van zijn vrienden op zijn tekeningen om en zeiden ze dingen als: wow, je hebt Zollaman getekend! Er was niemand die nog dacht dat hij alleen maar *stick figures* tekende omdat hij gewoon niet beter kon. Oppervlakkig gezien leken zijn tekeningen een kopie van de populaire flashanimatie *Zollaman*, maar hij deed meer dan alleen maar imiteren. Er was eerder sprake van een herschepping; hij 'leende' die populaire afbeelding alleen om zijn wereld uit te beelden.

Het tweede kenmerk is dat de verhaallijnen zich zeer snel ontwikkelen. Een analyse van de manier waarop Jiyong opeenvolgende kaders gebruikte, verschaftte inzicht in de kenmerken van de opzet van zijn *manwha*. McCloud (1993) beschreef zes soorten overgangen: overgangen tussen momenten die nauwelijks afsluiting behoeven; overgangen tussen acties die meer afsluiting behoeven; overgangen tussen onderwerpen die ons van het ene onderwerp naar het andere voeren in dezelfde scène of hetzelfde idee; overgangen tussen scènes die grotere afstanden in tijd en ruimte overbruggen; overgangen tussen elementen waarbij de

factor tijd meestal geen rol speelt en de lezer zijn blik over verschillende aspecten van een plaats, idee of gemoedstoestand laat gaan; en *non sequitur*-overgangen wanneer er geen logisch verband is tussen de kaders.

De drie strips van Jiyong werden geanalyseerd aan de hand van McClouds methode (zie de tabellen 1, 2 en 3). Uit de resultaten blijkt dat hij relatief vaak gebruik maakte van overgangen tussen onderwerpen en overgangen tussen scènes. Dit patroon betekent dat de verhaallijnen in zijn *manwha* van groep vijf zich zeer snel ontwikkelden. Als hij gebruik had gemaakt van overgangen tussen momenten of overgangen tussen acties, had hij een gedetailleerd verloop van het verhaal kunnen weergeven. Met andere woorden, het snelle verloop van het verhaal betekent dat hij zich meer bezighield met de ontwikkeling van het verhaal dan met het uitbeelden van andere dramatische effecten of het geven van uitvoerige beschrijvingen. Op dat moment dienden de overgangen tussen de kaders vooral om het tijdsverloop aan te geven.

Tabel 1

Analyse van overgangen tussen kaders in Jjolla Craft Volgende Editie

| | tussen momenten | tussen acties | tussen onderwerpen | tussen scènes | tussen aspecten | non sequitur |
|--------|-----------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Aantal | 0 | 8 | 20 | 2 | 0 | 0 |

Tabel 2

Analyse van overgangen tussen kaders in Star Wars: Episode 1

| | tussen momenten | tussen acties | tussen onderwerpen | tussen scènes | tussen aspecten | non sequitur |
|--------|-----------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Aantal | 0 | 5 | 11 | 8 | 0 | 0 |

Tabel 3

Analyse van overgangen tussen kaders in De Drie Koninkrijken

| | tussen momenten | tussen acties | tussen onderwerpen | tussen scènes | tussen aspecten | non sequitur |
|--------|-----------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Aantal | 0 | 3 | 70 | 48 | 0 | 2 |

Het derde kenmerk was dat het grootste deel van zijn *manwha* veel bewegingen bevatte. Zijn belangstelling voor het uitbeelden van bewegingen en acties bleef in zijn latere *manwha*; de technieken om bewegingen uit te beelden veranderden in de loop der tijd.

Afbeeldingen in *manwha* bewegen natuurlijk niet uit zichzelf, maar als er speciale technieken worden gebruikt lijkt het alsof ze wél bewegen. McCloud deelde deze technieken in twee typen in. Het eerste type is de afsluiting tussen panelen. Twee aparte kaders worden in de menselijke verbeelding omgevormd tot een idee. Bij deze afsluiting nemen we beelden die gestopt zijn waar als een beweging. Het andere type is beweging in panelen. Hierbij zijn technieken nodig om beweging uit te beelden: bewegingslijnen of meervoudige figuren in een kader. Als er bewegingslijnen worden getekend naast een beeld dat gestopt is of als datzelfde beeld meervoudig wordt getekend, kan het worden waargenomen als een bewegend beeld.

Jiyong gebruikte doorgaans de tweede methode. Wel paste hij maar een soort bewegingslijn toe en soms beeldde hij bewegingen simpelweg uit met een paar klanknabootsende woorden.



In afbeelding 7 zien we een groot aantal kleine cirkels over de schurk. Deze cirkels stellen de sporen van de vuistslagen en trappen van de held voor. Om snelle bewegingen te kunnen weergeven moest hij veel stoten en trappen in een kader tekenen. Als hij deze scène in opeenvolgende kaders zou tekenen, zouden we de snelheid van het gevecht niet kunnen voelen.



In afbeelding 8 kan de lezer zich door het woord 'Chul-kudung' in een tekstballon zich een metalen geluid voorstellen wanneer de hoofdrolspeler verandert in een krachtiger persoon. Met slechts enkele woorden drukte hij de gedaanteverwisseling in de vorm van het masker op het gezicht prima uit.



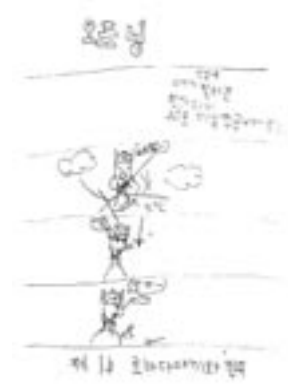
In afbeelding 9 gebruikte Jiyong een 'vervagingseffect' (McCloud 1993) om uit te beelden dat het boosaardig wezen een wapen richt.



Met de meervoudige figuren van de keeper in afbeelding 10 liet hij zien hoe snel en hard de bal ging. Jiyong vond deze manieren van weergeven niet zelf uit, maar keek ze af van de commerciële *manwha*. Maar Jiyong maakte zelf uit waar en wanneer hij die technieken gebruikte.

Jiyong in groep zes

In groep zes tekende Jiyong dertien stripverhalen. Historische *manwha* tekenen vond hij nog steeds leuk – hij maakte 61 bladzijden in groep zes, waarvan er 19 historisch waren. Twaalf bladzijden werden gebruikt voor het tekenen van een serie over de figuur Laquim en nog eens dertien werden gebruikt voor toelichtingen bij figuren en tekenoefeningen. In dit artikel worden twee verhalen besproken.



Afbeelding 11

Een generaal, Groot Hoofd

We zien een man met een groot hoofd. Zijn bijnaam is Groot Hoofd. In de bergen heeft hij lang geoefend met zwaardvechten. Nadat hij een excellent zwaardvechter is geworden, daalt hij af naar het dorp en probeert hij de zwakkeren te helpen.



Afbeelding 12

Laquim

Laquim, die werd gedood door boosaardige wezens, komt weer tot leven dankzij de hulp van de God voor de wereldvrede. Hij wordt echter weer geboren als een kleine Laquim. De geest van de dode Laquim staat altijd achter deze kleine Laquim om hem de juiste weg te wijzen. De boosaardige wezens zijn verrast door de wederopstanding van Laquim. Hun oorlog begint van voren af aan...

Om inzicht te krijgen in de uitbeeldingsproblemen waar Jiyong mee te maken had en de methoden die hij gebruikte om die problemen op te lossen, heb ik voor het gemak de uitbeeldingskenmerken samengevat. Ten eerste vond hij nieuwe manieren om dramatische gemoedstoestanden uit te beelden. In eerdere strips leek hij niet geïnteresseerd in het weer-geven van gedetailleerde gezichtsuitdrukkingen, maar hij begon nu verschillende gezichtsuitdrukkingen te gebruiken om emoties uit te beelden. Bovendien gebruikte hij verschillende symbolen, zoals muzieknoten en afbeeldingen van geluidsapparatuur, om andere dramatische effecten teweeg te brengen.

Ten tweede begon hij opeenvolgende kaders voor bewegingen te gebruiken. Liet Jiyong eerst een gedetailleerde bewegingsweergave doorgaans achterwege, later loste hij het probleem van de uitbeelding van bewegingen op met bewegingslijnen, tekst ter uitleg of meervoudige figuren. Hoewel hij bewegingen nog steeds liever in één kader uitbeelde, toont afbeelding 11 de stappen in het loslaten van het zwaard door de held in drie achter-eenvolgende kaders. Het weergeven van bewegingen door opeenvolgende kaders kan tot andere indrukken leiden, waarbij het tafereel wat lijkt te vertragen en de lezer langer naar die scènes blijft kijken.

Het derde kenmerk is zijn poging om een serie te tekenen. In de meeste gevallen gebruikte hij gemiddeld drie tot vier bladzijden voor een manwha. Met een serie had hij meer ruimte en tijd om een verhaal af te ronden en hoefde hij niet overhaast een eind aan het verhaal te maken. Dit leidde tot een lager tempo in de verhaalontwikkeling dan voorheen. De tabellen 4 en 5 laten een relatieve toename van de toepassing van overgangen tussen acties zien.

Tabel 4

Analyse van overgangen tussen kaders in Een generaal, Groot Hoofd

| | tussen momenten | tussen acties | tussen onderwerpen | tussen scènes | tussen aspecten | non sequitur |
|--------|-----------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Aantal | 0 | 8 | 20 | 2 | 0 | 0 |

Tabel 5

Analyse van overgangen tussen kaders in Laquim

| | tussen momenten | tussen acties | tussen onderwerpen | tussen scènes | tussen aspecten | non sequitur |
|--------|-----------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Aantal | 0 | 5 | 11 | 8 | 0 | 0 |

Het gebruik van verschillende kadervormen zou het vierde kenmerk genoemd kunnen worden. In *Laquim* (afbeelding 12) bijvoorbeeld hadden elf van de in totaal drieëntwintig

kaders een langwerpige vorm. In eerdere *manwha* ging de strijd tussen twee figuren, maar in *Laquim* moest zijn held met meerdere vijanden de strijd aangaan. Jiyong had dus een nieuwe kadervorm nodig om veel figuren tegelijk te kunnen weergeven.

Jiyong in groep zeven

In groep zeven tekende Jiyong 252 bladzijden, bijna driemaal zoveel als daarvoor. Zijn nieuwe vriendschappen en veranderingen in de opzet van zijn *manwha* stimuleerden hem om nóg enthousiaster te gaan tekenen. In deze periode maakte hij acht verhalen, waarvan het kortste uit twee en het langste uit acht series bestond. Twee van die series worden hier besproken.



Afbeelding 13

Kensin en Duke

Dit is Kensins huis. Kensin vertelt aan Supun wat hij heeft gedroomd en zegt 'Misschien ga ik wel dood...'. Supun wordt daar heel boos om. Supun begrijpt niet waarom Kensin bang is voor een simpele droom. Op dat moment komt Jjillar binnen, die zegt dat Kensin tot leven is gewekt door de vleermuis van het kwaad en maar vijf jaar te leven zou hebben. En vandaag is die vijf jaar om...



Afbeelding 14

De tweede Mantisima Gaseram tegen Duke, de koning van de onderwereld

Volgens een legende werd Duke, de koning van de onderwereld, honderd miljoen jaar geleden opgesloten door de tweede Mantisima, Gaseram. Na al die jaren komt Duke tevoorschijn uit de piramide en gaat op zoek naar Gaseram...

Karakteristiek voor dat jaar was dat het aantal figuren dat Jiyong tekende gestaag toenam; de onderlinge verbanden tussen figuren en structuren van zijn verhalen kregen een complexer karakter. Door het trage tempo waarin de verhalen zich ontwikkelden kon hij zich bovendien bezighouden met gedetailleerde en realistischere weergaven van de figuren. Maar Jiyong was er niet in geïnteresseerd menselijke figuren als echte personen af te beelden. Hij vond het leuk om denkbeeldige menselijke figuren te creëren, bijvoorbeeld nieuwe wezens die het midden hielden tussen mensen aan de ene kant en dieren of getransformeerde figuren aan de andere kant. Ten derde gaf hij blijk van zijn belangstelling voor de compositie en de diverse vormen van kaders. Zijn eerdere strips liepen van links naar rechts en van boven naar beneden, waarbij het uitgangspunt was dat bij het lezen een bepaalde richting zou worden aangehouden. Alle kaders hadden dezelfde omlijning, dus hij had blijkbaar geen oog voor de verschillende soorten kaders en de compositie ervan. Later drong steeds meer tot hem door dat verschillende soorten kaders en een andere compositie andere effecten konden sorteren. Vervolgens ging hij opzettelijk meerdere kadervormen en een andere kaderindeling toepassen.

Zijn methoden om bewegingen uit te beelden werden wat gepolijster. In de serie *Bloedregen: Himura Kensin, een zwaardvechter* gebruikte hij maar liefst zes kaders om vliegende pijlen af te beelden. Ook paste hij een andere kaderindeling toe om bewegingen uit te beelden en maakte hij effectievere en dynamischere bewegingslijnen binnen de kaders. Het laatste kenmerk is dat hij doelbewust overgangen tussen de kaders gebruikte. Overgangen tussen momenten en overgangen tussen onderdelen, die hij in zijn *manwha* van groep zeven gebruikte, genieten doorgaans de voorkeur van *manwha*-kunstenaars. Terwijl hij zich aanvankelijk richtte op de ontwikkeling van het verhaal, kreeg hij in de loop der tijd steeds meer oog voor dramatische effecten.

Conclusie

Dit overzicht van drie jaar *manwha* van Jiyong is de opmaat naar een andere vorm van beeldcultuureducatie, een die voor kinderen van grotere betekenis zou kunnen zijn dan beeldend onderwijs op school. In Korea heeft de strip een grote invloed gehad op de voorstellingen van kinderen. In tekeningen van kinderen komt tot uitdrukking hoe ze tegen de wereld aankijken. Als talloze Koreaanse kinderen in de ban zijn van een bepaalde beeldcultuur, zoals *manwha*, en ze met groot enthousiasme op eigen initiatief maken, moeten deze culturele uitingsvormen worden onderzocht om kinderen te kunnen begrijpen. Jiyong liet zien hoe divers de drang tot creëren van kinderen kan zijn en hoe hard zij proberen om daar gevolg aan te geven. Keer op keer liet hij zien dat hij voldoening haalt uit het tekenen van *manwha*. Toen hij andere dingen wilde op dat gebied, bleef hij bewust naar nieuwe

manieren en andere technieken zoeken. Hij bleef zich nieuwe vaardigheden eigen maken. Zijn leerproces verschilde behoorlijk van dat bij de tekenles op school, waar het uitgangspunt van de leraren is dat bepaalde kennis en vaardigheden, die in hun ogen waardevol zijn, door de leerlingen moeten worden opgedaan. Veranderingen in manieren van uitbeelden worden door de leraren gestuurd. Daarmee dienen die veranderingen niet het doel van de eigen voldoening van de leerlingen, maar geven ze slechts voldoening die van bovenaf wordt gestuurd. Maar als de belangstelling en vaardigheden van kinderen diverser en gecompliceerder zijn dan leraren denken, zouden zij op zijn minst inzicht dienen te krijgen in die uiteenlopende artistieke drang en hen aanmoedigen om uit te beelden wat ze willen, op hun eigen manier.

Miriam Kim is doctoraal student kunsteducatie aan Pennsylvania State University.

Literatuur

Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and practice*. Londen: Kluwer Academic Publishers.

Baek, E. (1973). *A study of the influences of the comics on the behaviors of children*. Afstudeerscriptie. Ewha Women's University, Korea.

Choi, Y. (2002). *A study on the methods to improve teaching program on cartoon expression and appreciation*. Afstudeerscriptie. Korea National University of Education, Chung-Buk, Korea.

Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42, 101-112.

Duncum, P. (2003). Theorising everyday aesthetic experience with contemporary visual culture. *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

Grace, D. & Tobin, J. (2002). Pleasure, creativity, and the carnivalesque in children's video production. In Bresler, L. & Thompson, C. (Eds.), *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum* (blz. 195-214). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

Kindler, A. (1999). 'From endpoints to repertoires': A challenge to art education. *Studies in Art Education*, 40(4), 330-349.

Kim, H. (2002). *A study on the DBAE model of caricature education in high school classroom*. Afstudeerscriptie. Inha University, Korea.

Kim, M. (2001). *A study on the possible ways of introducing cartoon in art education*. Afstudeerscriptie. Daegu National University of Education, Korea.

Lee, E. (1997). *A research on the influences of real world cartoon on the art class of elementary school: Mainly in the lower grades*. Afstudeerscriptie, Kyung Hee University, Korea.

Lee, J. (2003). *Find art teaching programs with cartoons and animations for enhancing creativity and thinking faculty: For primary school children*. Afstudeerscriptie. Pusan National University, Korea.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3e druk). New York: The Macmillan Company.

Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. Londen: Falmer Press.

McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. New York: Paradox Press.

Moon, H. (1998). *The study of relationship between preference of manwha and comic expression in children's drawing*. Afstudeerscriptie. Busan Educational University, Korea.

Park, J. (1999). *The device to expand creative imagination which is applicated drawing cartoon in art education*. Afstudeerscriptie. Korean National University of Education, Chung-Buk, Korea.

Park, S. (2002). *Study on cartoon class program in the art education of elementary school*. Afstudeerscriptie. Korea University, Korea.

Seo, J. (2000). *A study on teaching methods and necessity of cartooning of art education in elementary school*. Afstudeerscriptie. Korea National University of Education, Chung-Buk, Korea.

Thompson, C. (1995). 'What should I draw today?': Sketchbooks in early childhood. *Art Education*, September, 6-11.

Thompson, C. (1999). Action, autobiography and aesthetics in young children's self-initiated drawings. *Journal of Art & Design Education, NSEAD*, 155-161.

Thompson, C. (2002). *Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture*. Onderzoekscongres van het 31e InSEA Wereldcongres, New York.

Tobin, J. (1995). The irony of self-expression. *American Journal of Education*, 103, 233-258.

Wilson, B. (1974). The superheroes of J.C. Holz: Plus an outline of a theory of child art, *Art Education*, November, 2-9.

Wilson, B. (1976). Little Julian's impure drawings. *Studies in Art Education*, 17 (2), 45-62.

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*. 30(1). 5-12.

Wilson, B. & Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw: A guide for teachers & parents*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Waarom Johnny niet kan tekenen (en Caroline wel)

Mary Ann Stankiewicz

Als, zoals Brent Wilson (2004) stelde, kinderkunst een product van de cultuur is, moet er een geschiedenis van zijn. En als er een geschiedenis is, is er ook een voorgeschiedenis. In dit uitstapje naar de voorgeschiedenis van de kinderkunst zal ik trachten aan te tonen dat enkele van de eerste concepten van kinderkunst geworteld waren in regels die hoorden bij een gefeminiseerde kijk op kunst. Hoewel anderen een onderscheid maken tussen kinderkunst en schoolkunst, zal ik ze in dit essay grofweg op een lijn stellen.

In het voetspoor van de kunsthistorici Svetlana Alpers (1983) en Michael Baxandall (1972) wordt met de term beeldcultuur niet bedoeld de verschuiving in de moderne mediacultuur van de twintigste en eenentwintigste eeuw, maar op manieren van kijken in een bepaalde context naar kunstwerken (en aan kunst gerelateerde voorwerpen en afbeeldingen). Daarbij wordt verder gekeken dan het blikveld van de traditionele kunsthistorische methoden van kunstkennerchap, iconografie en iconologie, met als uitgangspunt dat afbeeldingen en voorwerpen zowel een verschijningsvorm zijn van diverse culturele overtuigingen en waarden als vormgeven daaraan (Stankiewicz, Amburgy, & Bolin 2004).

Het is mijn bedoeling om verbanden te leggen tussen een groot aantal tekeningen van jongeren in het begin van de negentiende eeuw en veranderende maatschappelijke waarden, nieuwe onderwijsinstellingen en technologische innovaties.

De ideologie van de kinderkunst dient zich aan

De eerste aanwijzingen voor het ontstaan van het begrip kinderkunst en het door Efland genoemde begrip schoolkunststijl (1976) kunnen worden gevonden in het verslag van een congres annex tentoonstelling meer dan een eeuw geleden, van 27 september tot 2 oktober 1899 in Boston in de Allston and Copley Halls.

De elfde staatstentoonstelling van tekeningen, gemaakt op openbare scholen die onder de Massachusetts Board of Education vielen, werd georganiseerd door Henry Turner Bailey, de staatsambtenaar voor de bevordering van het industrieel tekenen. Er hingen ongeveer 1500 borden, met gemiddeld zes tekeningen per bord; volgens Bailey waren er in totaal tienduizend tekeningen, die gemaakt waren op de State Normal Art School en andere openbare scholen en daarnaast ook veel portfolio's van leerlingen (Bailey 1899). Hoewel bij eerdere staatstentoonstellingen officiële prijzen werden uitgereikt door een officiële jury, waren de beoordelingen die Bailey voor deze tentoonstelling optekende gebaseerd op informele gesprekken tussen een aantal mensen die de tentoonstelling goed hadden bekeken. Van de zestig grote en kleinere steden die werk van openbare scholen tentoonstelden, werden er drie tentoonstellingen gekwalificeerd als slecht, twaalf als matig, drieëndertig als gemiddeld, negen als goed en drie als uitstekend.

Gezien de overweldigende saaiheid van de foto's van de tentoonstelling kun je je nauwelijks een voorstelling maken van de 'vaardig aangebrachte, rijke en vaak fraaie' kleuren die Bailey waarnam bij de scholen in Boston of de 'krachtige en heldere' kleur die hij zag in tekeningen uit Chicopee. Bailey preees ook uit het leven gegrepen tekeningen vanwege de nauwkeurige waarneming. De tentoonstelling omvatte vier hoofdtypen tekeningen:

1. Natuurtekeningen, stillevens, modeltekeningen, tekeningen van objecten en figuren, die het resultaat van waarneming waren;
2. Tekeningen en composities vanuit de fantasie;
3. Decoratieve patronen, die bijvoorbeeld toegepast kunnen worden bij sierletters;
4. Technische, constructie- en werktuigbouwkundige tekeningen, met een verwijzing naar de industrie.

Van deze vier typen werden de laatste twee, decoratieve patronen en constructietekeningen (die beide sterk vertegenwoordigd waren op eerdere staatstentoonstellingen), in 1899 overschaduwed door natuurtekeningen en de aan de verbeelding ontleende tekeningen.

Kwalificaties als origineel, vrij, dapper, beziel, uniek, fris en levensecht werden gebruikt voor de bijdragen van enkele van die tentoonstellingen. Bailey vatte zijn observaties samen in termen van drie prominente kenmerken; ten eerste: levendige kleurimpressie, die het beeld opriep van 'de frisse, rooskleurige aanblik van een kind met glanzend haar in vrolijke kleuren', ten tweede: natuurtekeningen die de kleur, het leven, de hoop en de belofte van het voorjaar brachten na de grijze winter met zijn lessen met klei en andere materialen en met zijn geometrische vormen, en ten derde: vrijheid voor de kinderen én de tekenleraren. De kinderen mochten elk medium gebruiken 'dat het idee het meest direct en getrouw zou uitbeelden' en met elk onderwerp werken. Ook de tekenleraren waren volgens Bailey volledig vrij om de lesprogramma's naar eigen inzicht te samen te stellen bij hun zoektocht naar schoonheid en gezonde individualiteit, om een systeem van eenvormigheid te verdringen. De sprekers op het congres op 30 september over de tentoonstelling en de lering die daaruit getrokken kon worden, waren het in meerderheid met Bailey eens volwassenen de tekeningen van jongere kinderen beter vonden dan die van oudere leerlingen. Deze 'achteruitgang' in beeldende ontwikkeling werd voor een deel toegeschreven aan recente ontwikkelingen in het kunstonderwijs. Oudere leerlingen die waren begonnen 'met geometrische figuren en gedroogde bladeren, potlood en gum', produceerden nerveuze, fletse, expressieloze tekeningen.

De sprekers geloofden dat de tekeningen van alle kinderen zouden verbeteren als ze de expressievrijheid zouden krijgen die de jongere leerlingen al hadden gekregen. Meer kinderen zouden dan de bij hun natuurlijke ontwikkelingsniveau behorende kwaliteit laten zien, terwijl de echte talenten zouden uitblinken.

In zijn toespraak herinnerde Frank A. Hill, lid van de State Board of Education en voorzitter van de commissie die de expositie organiseerde, aan de tiende tentoonstelling, in 1881. Toen waren de inspecteur voor het tekenonderwijs, Walter Smith, en zijn collega's er trots op dat ze het tekenen uit de losse hand – een speelse bezigheid – hadden uitgebannen en vervangen door industriële toepassingen. Hill vergeleek de hernieuwde belangstelling voor het tekenen met de toenemende belangstelling voor literatuuronderwijs op scholen. Het zou niet langer voldoende zijn voor kinderen om Engels te lezen, te schrijven en te spreken, ze zouden nu ook goede boeken moeten lezen en de hogere literatuur waarderen. Net als bij de beeldende kunst was het de bedoeling het kinderhart te raken en kinderen meer gevoel bij te brengen voor de verheven en mooie zaken van het leven, zelfs als hun eigen beeldend werk maar middelmatig was.

Zoals de meeste andere sprekers had Denman W. Ross, een hoogleraar aan Harvard die zich bezighield met het ontwikkelen van een modernistische theorie over zuiver ontwerp, het meeste plezier in: 'de eenvoudige, ongeunstelde tekeningen van de kinderen. Voorheen mochten ze alleen maar doen wat hun werd opgedragen en moesten ze zich houden aan regels en voorschriften. Nu krijgen kinderen de kans om zich te uiten.'

Ross wilde meer van de natuurlijke expressie van kinderen zien; hij wilde dat kinderen in hun tekeningen mochten leggen wat ze wisten. Hoe meer ze bijvoorbeeld wisten van dieren des te meer leven ze in hun tekeningen konden weergeven, door zowel hun toenemende kennis als hun fantasie te laten zien. Ross' beschrijving van kinderen die naar de boerderij gaan om een haan te bekijken, roept associaties op met het soort tekeningen die Victor D'Amico wilde maken met zijn kindkunstenars op de Fieldston School tussen de twee wereldoorlogen (Stankiewicz 2001).

Nieuwe regels

Veel congressprekers waren het niet alleen eens over het belang van natuurlijke zelfexpressie, ze braken ook een lans voor de rol van de gespecialiseerde kunstdocent, een tekenleraar die zowel algemeen culturele als speciale vorming zou geven bij het naar boven halen wat er in het kind zat. Professor Paul Hanus van Harvard noemde de voorwaarden voor deze nieuwe docenten kunstvakken: 'een brede intellectuele belangstelling, een heldere visie en goede smaak op het gebied van hun specialisme, en technische vaardigheden'. Wilson (2004a) behandelde het onderwerp 'kinderkunsideologen', die het kind als hun medium, hun penseel gebruikten om zich een beeld te vormen van hoe kinderen moesten tekenen. In zijn beschrijving buiten deze ideologen, zoals Franz Cizek, de preconventionele toestand van jonge kinderen uit door hen aan te moedigen 'de kunst van andere kinderen te evenaren' (2004a). In de discussie op de staatstentoonstelling uit 1899 doet een nieuw

taalgebruik rond het begrip kinderkunst zijn intrede. De toon ervan kwam overeen met de nieuwe regels voor moderne kunst en design. Felle kleuren in levendige natuurtekeningen riepen associaties op met kinderen die zich natuurlijk ontwikkelen, vrij van regels en conventies, bij de hand genomen door tekendocenten met een nieuwe professionele instelling.

Blootleggen van codes voor tekenen en schrijven

In boeken over tekenen uit de negentiende eeuw wordt keer op keer herhaald dat 'tekenen een taal is' (Bartholomew 1867), die moet worden onderwezen aan de hand van zijn elementen zoals rechte en gebogen lijnen in uiteenlopende richtingen. Deze tekens vormen regels die tekenen en schrijven gemeen hebben. Eco stelt: 'Het culturele leven is geen spontane schepping van de geest, het wordt veeleer door regels gestuurd. Deze regels vormen een onderzoeksobject, aangezien zij waarschijnlijk iets diepers en universelers inhouden dan hun vergankelijke en oppervlakkige concretisering.' (Eco 1984)

Argumenten op grond waarvan tekenen moest worden beschouwd als een middel tot menselijke ontwikkeling maakten tekencodes tot een middel om systemen te koppelen en te transformeren: cognitieve, affectieve, morele, fysiologische en industriële. Daarmee had het negentiende-eeuwse tekenen vijf connotaties, die elkaar in sommige gevallen overlaptten:

- Tekenen draagt bij tot de ontwikkeling van cognitieve processen, zoals inzicht, begrip en onderscheidingsvermogen;
- Tekenen bevordert aangename gevoelens of emoties van smaak, schoonheidszin en eerbied voor de natuurwonderen van de Schepper
- Tekenen bevordert morele waarden, zoals orde, netheid en andere goede gewoonten;
- Tekenen ontwikkelt de lichamelijke vaardigheden van oog en hand: nauwkeurig waarnemen, stabiel, vaardig afbeelden en het vermogen om schoonheid te reproduceren;
- Tekenen geeft toegevoegde waarde aan materiële voortbrengselen.

Tegenpolen

In dit artikel zal ik het begrip code op een tamelijk losse manier hanteren: als verwijzing naar elementen en regels in negentiende-eeuwse handboeken over schrijven en tekenen. Deze cultureel bepaalde code bestond in een continuüm tussen tegenpolen die als vrouwelijk dan wel mannelijk werden bestempeld door de opkomende cultus van het echt vrouwelijke, die vrouwen en hun werkzaamheden scheidde van de publieke wereld van de mannen (Cott 1977). Ik ga daarmee in tegen de adepten van de romantische visie op kinderkunst, die beweerden dat spontaan gecreëerde kinderkunst een betekenis overbrengt, dat lijnen en vormen natuurlijke, universele expressie-elementen zijn.

In de achttiende eeuw beschouwden Amerikanen lezen en schrijven als verschillende vaar-

digheden, die op verschillende manieren aan verschillende personen voor verschillende doeleinden onderwezen moesten worden. Vanaf de jaren dertig van de negentiende eeuw werd het handschrift een wijdverbreidde vaardigheid. Thornton zei het zo in zijn geschiedenis van het handschrift: 'Het handschrift werd voorgesteld als een vaardigheid van koopmannen die op een lijn stond met boekhouden, een vrouwelijke vaardigheid die gelijkstond aan borduren en een vorm van zelfpresentatie die facetten in zich bergt van de presentatie in voorkomen en tenue' (1996). Waar gedrukte teksten beschouwd werden als onpersoonlijk, losstaand van het lichaam, ondoorgrondelijk en in aanleg bedrieglijk, waren handgeschreven teksten intieme, persoonlijke, transparante, authentieke media voor zelfpresentatie. De stijl van het handschrift verried iemands sekse, status en beroep. Een jonge man moest een net, duidelijk handschrift hebben om nauwkeurig zakelijke stukken te kunnen overnemen. Zijn handschrift moest associaties oproepen met karaktertrekken als eerlijkheid, ijver en zelfbeheersing. Vrouwen daarentegen 'produceerden een "sprekend beeld", hoorbaar als het gesproken woord, zichtbaar als een tekening' (Thornton 1996). Het vrouwelijke handschrift, kleiner dan het mannelijke en versierd met krullen, riep associaties op met intieme liefdesbrieven. Zelfs nadat het oefenen van het handschrift in de normale lesprogramma's was opgenomen en tekstboeken de plaats innamen van individuele schrijfflessen en rondschriftmodellen, bevatten veel schrijfboeken een reeks lessen waarin eerst werd ingegaan op de basisbeginselen van lijnen en ovalen, en vervolgens op het zakelijk handschrift om uit te komen bij het stijlvolle vrouwelijke handschrift. Hoewel de lessen in dit handschrift ook op meisjesscholen werden gegeven, veronderstelde het schrijven zelf een krachtige, masculiene zelfbeheersing.

Sommige schrijf leraren waren tevens tekenleraar; de koperplaatafdrukken met lijnen en geometrische vormen die zij gebruikten bij hun lessen fungeerden als gemeenschappelijke basis voor schrijven én tekenen.

Schrijven is tekenen

Maar tekenen werd pas even gangbaar als schrijven toen moderne kunstenaars en docenten beeldende vakken de kinderkunst 'uitvonden'. Toen dat eenmaal zover was, behoefden de opvattingen over de soorten tekeningen die door kinderen werden gemaakt, de betekenis ervan en de ontwikkelingsniveaus allemaal bijstelling.

In het kleine handboek tekenen van Rembrandt Peale uit 1835, was de leidraad voor het schrijven tussen twee hoofdstukken met aanwijzingen voor het tekenen gepropt. Hij lichtte dit als volgt toe: 'Schrijven is niets anders dan het tekenen van de vormen van letters. Teken en is nauwelijks meer dan het schrijven van de vormen van voorwerpen. Iedereen die kan leren schrijven, kan ook leren tekenen; en iedereen zou moeten weten hoe je bij het

tekenen voordeel kan hebben van het schrijven.' (Peale 1835)

Peale beweerde dat tekenen aan schrijven vooraf moest gaan om leerlingen een goede ondergrond te geven. Schrijven zou moeten wachten totdat het kind er klaar voor was en vervolgens in de praktijk moeten worden aangeleerd, net zolang totdat het, door continue herhaling, een mechanische gewoonte zou zijn, een handeling waarbij niet nagedacht hoeft te worden. Schrijvers zouden een persoonlijke stijl moeten ontwikkelen én in meerdere handschriften moeten kunnen schrijven. Degenen die, door hun leerproces op basis van verschillende modellen, in verschillende stijlen konden schrijven (bijvoorbeeld zowel het mannelijke zakelijke handschrift als een eleganter, artistiek handschrift), zouden gemakkelijker kunnen leren hoe ze objecten moesten tekenen.

Peale moedigde zijn lezers aan om het gewoon eens te *Proberen* (1835, titelblad), met als toelichting dat tekenen de eenvoudigste aller talen was. 'Hoewel het misschien slechts een paar uitzonderlijke talenten zal lukken om ook op hoger niveau bij de besten te horen op het gebied van tekenen of schilderen, kan iedereen met de juiste inzet, ook al heeft hij of zij geen talent, de eenvoudige basisbeginselen van deze kunstvorm aanleren op een niveau dat toereikend is voor de meest gangbare toepassingen, waarbij de inspanningen ruimschoots gecompenseerd zullen worden door het plezier en de voelbare waarde van het onmiddellijke resultaat.' (Peale 1835)

Volgens Peale genoot het geoefende oog de voordelen van correcte perceptie en accuraat onderscheidingsvermogen; de ervaren hand had de macht van de exacte omschrijving en de nauwkeurige demonstratie. Mensen met betere tekenvaardigheden zouden kunstwerken kunnen begrijpen en tevens in staat zijn om het schone van het hemelse en het aardse te zien, als een eindeloze reeks natuurbeelden die fungeerden als bron van verfijnd vermaak.

Tekenen is werk

Het vatten van de taal van tekenhandleidingen vereiste discipline van het oog, de geest en de hand. In het midden van de eeuw was er een kinderboek met de titel *The Young Artist; or, Self-Conquest; for Little Boys and Little Girls* (Hughes 1850). In het voorwoord werd de jonge lezers voorgehouden dat slechte neigingen hun grootste vijand waren; ze zouden alleen succes hebben als ze hun grootste fouten konden uitbannen. De held van het verhaal, de twaalfjarige Fred Waldgrave, wilde een tekening afmaken waar hij de vorige dag aan was begonnen. Zijn moeder suggereerde dat Fred eigenlijk liever zou spelen dan zijn huiswerk Latijn maken.

'Nee ma, ik ben niet aan het spelen', antwoordde de jongen in alle ernst, 'Ik doe ontzettend mijn best om beter te worden in tekenen en een groot kunstenaar te worden. Dat is toch geen spelen, wel?'

'Een groot kunstenaar worden is geen kinderspel, zeker niet. Maar Fred, weet je wel wat je allemaal moet doen voor je zover bent?'

'O ja, ik weet dat het heel veel moeite zal kosten om te leren tekenen en om te snappen hoe je met licht en schaduw moet werken en dat soort dingen. Maar het lijkt me heel leuk om dat te leren; dit soort werk zou me nooit gaan vervelen!'

In artikelen over tekenhandleidingen en opvoedkundige romans werd tekenen gepositioneerd als werk, zelfverbetering, moeizame zelfdiscipline, waarneming van visuele kwaliteiten en inzicht in wiskunde en natuurwetenschappen. Deze begrippen staan in schril contrast met het discours dat Wilson (2004b) kenschetste als het verheven verhaal van de kinderkunst: natuurlijke artistieke, kunst maken vanuit je diepste innerlijke zelf, spontane uiting van gevoelens, innerlijke abstractie en ontketende creativiteit. Dat tekenen plezier en vreugde geeft, is misschien wel het enige waar de jonge Fred in 1850 en een kindkunstenaar in 1950 het over eens geworden zouden zijn.



Afbeelding 1

Deze potloodtekeningen in een negentiende-eeuws tekenboek van Mary L. Baum laten de idyllische landschappen zien die werden nagetekend van prenten en dergelijke. Dit tekenboek uit de collectie van de auteur werd gevonden in een winkel met alledaagse verzamelobjecten aan de kust van Maine.

Het vooroorlogse tekenen mag dan misschien één taal zijn geweest, die werd wel gesproken in verschillende dialecten: liefhebbers staken met hun verfijnde manier van tekenen kunstzinnige voorbeelden van landschappen en historische taferelen naar de kroon (zie de afbeeldingen 1, 2 en 3); familie en vrienden werden vastgelegd in portretten; gedetailleerde natuurtekeningen droegen bij tot de verhoging van de kennis over planten en bliezen verschijnselen die in de vergetelheid dreigden te raken, nieuw leven in; fantasierijke tekeningen werden zelfs door hun makers als curieus beschouwd; technische tekeningen konden ter illustratie van een nieuwe stijl voor scheepstuigage dienen of laten zien hoe een machine in elkaar gezet moest worden; het tekenen van kaarten wees op kennis van de fysieke en politieke geografie.

Als leerlingen bij grote kunstenaars maakten jongens zich specialistische kennis en praktische vaardigheden eigen. Nathan Negus bijvoorbeeld was pas veertien toen hij voor het

eerst in de leer kwam bij een schilder uit Boston. Toen zijn leertijd erop zat, kon hij zo goed schilderen dat hij door het Zuiden kon trekken als schilder van portretten, toneeldecors en vrijmetselaarsinsignes (Sloat 1992). Hij schilderde een orgelmeester voor Gilbert Stuart en kreeg de kans om werk van Washington Alston te bekijken. Tekenen was zowel een vak leren als een middel om onafhankelijkheid, roem en fortuin te vergaren. Zowel jongens als meisjes maakten afbeeldingen met potlood en penselen; meisjes gebruikten ook borduurnaalden. Tekenen diende vaak als bindende factor in de opvoeding van meisjes, educatie die seksegetint werd in de vorm van schoolmeisjeskunst.



Afbeelding 2

In haar ongedateerde tekenboek tekende Mary Baum ook kaarten na, zoals deze van Groot-Brittannië. Zowel op privé- als openbare scholen werd kaarttekenen vaak samen met aardrijkskunde onderwezen.

Tekenen voor meisjes

Privé-scholen en kostscholen waar jongens én meisjes op zaten, boden – naast lessen in tekenen, perspectieftekenen en waterverven – borduurlessen en andere handwerklessen aan meisjes. Stijlvol kunnen tekenen en met gevoel voor smaak kunnen reageren op tekeningen, schilderijen en het pittoreske in het algemeen, met een hang naar aristocratisch raffinement, duidde op een hogere middenklassestatus. Deze en andere vaardigheden werden tentoongespreid op het podium van de maatschappelijke status, waar kunstonderwijs zowel de sleutel naar de deftige kringen was als het symbool van persoonlijke finesse. Hoewel zowel jongens als meisjes kunst konden aangrijpen als middel om hun sociale status te verhogen, was de factor kunst vooral belangrijk in het onderwijs voor meisjes.

De opvoeding van een meisje was bedoeld als voorbereiding op het huwelijk (bij voorkeur een dat haar een paar treden hoger op de maatschappelijke ladder zou brengen), het moederschap, het opvoeden en onderrichten van haar eigen kinderen en, naarmate het geven van onderwijs steeds meer werd beschouwd als iets typisch voor vrouwen, andermans kinderen. Borduren en waterverven hadden zowel een praktische als decoratieve betekenis in de vrouwelijke educatie. Als een jonge vrouw in de salon zat te borduren, kon zij de toeschouwer kennis laten nemen van haar elegante houding en haar vaardigheden met de

naald, haar kennis van geschiedenis en haar affiniteit met kleuren, haar waardering voor de natuur en haar begrip van de hogere kunsten. Het goed benutten van de tijd die nodig was om een ingewikkelde geborduurde afbeelding te maken wees erop dat zo'n jonge vrouw zelfdiscipline had en liet haar sociale elegantie zien. Veel jongedames kopieerden gravures voor hun borduurwerken of waterverfschilderingen, waardoor historici leraren kunnen traceren via het werk van hun leerlingen op basis van bepaalde reproducties (Flynt 1988). In de beginjaren van de negentiende eeuw wendden meisjesscholen, zoals Sarah Pierces Litchfield Female Academy in Connecticut (Lotto 2004; Pichnarcik 196-97) en Catherine Fiskes school in New Hampshire, het vak versieringskunst aan om leerlingen te trekken. In de visie van de ouders lieten de meisjes zien dat ze gereed waren voor een goed huwelijk als ze een grote afbeelding in waterverf en borduurwerk konden maken. De onderwijzeressen daarentegen zagen liever dat hun leerlingen zich meer zouden verdiepen in theoretische vakken. Op Litchfield las een leerlinge hardop uit een geschiedenisboek voor, terwijl de anderen aan het borduren waren. In de jaren dertig van de negentiende eeuw lag het accent meer op theoretische vakken en door zelfdiscipline bereikte deugdzaamheid dan op ornamentale vaardigheden, hoewel de kunstvakken vrouwelijke kenmerken bleven vertonen. Op sommige meisjesscholen leerden de leerlingen prenten na te tekenen, terwijl op andere scholen het tekenen naar de natuur en het belang van nauwkeurige observatie werd benadrukt. Het bestuderen van de natuur werd bijzonder geschikt geacht voor vrouwelijke leerlingen (Tolley 2003). Een *camera lucida*, die behoorde tot de leermiddelen op de school van miss Fiske, kon worden gebruikt als hulpmiddel bij het tekenen van plantenspecimens of afbeeldingen (Hockney 2001).

Caroline Negus Hildreth (1814-1867), de jongste zus van Nathan, verbleef een (zomer)trimester op de school van miss Fiske en naar verluidt heeft zij een belangrijke plaats voor tekenen naar de natuur ingeruimd in haar eigen lesprogramma's (Sloat 1992).



Afbeelding 3

Hoewel Mary Baum deze plantenspecimens waarschijnlijk natekende van een prent, tekenden andere jonge vrouwen zoals Caroline Negus planten naar de natuur, misschien met behulp van een loep of camera lucida.

Tekenen en technisch onderwijs

Medio negentiende eeuw werd tekenen beschouwd als een teken van welgemanierdheid, als een professionele vaardigheid van kunstenaars en als een onderdeel van het technisch onderwijs, dat in opkomst was aan de openbare scholen in het noordoosten. Net zoals de tekenvaardigheden van Nathan Negus, die tijdens zijn periode als leerling tot ontwikkeling waren gekomen, hem hadden toegerust om als kunstenaar zijn brood te verdienen, rustten de tekenvaardigheden van zijn zus Caroline, die zich hadden ontwikkeld door de lessen op een meisjesinternaat, haar toe om een handboek over kruiden te illustreren en later om haar man, een wetenschapper, en haar zoon bij te staan met haar schilderijen. Het openbaar onderwijs was niet bedoeld als onderwijs dat rechtstreeks voor een beroep opleidde, maar meer als onderwijs ter verheffing van de burger, waarbij over de grenzen van het traditionele literaire onderwijs heen gekeken werd en plaats werd ingeruimd voor nieuwere, zakelijk en wetenschappelijk gerichte methoden en inhoud. De nieuwe definitie van geletterdheid, door Stevens (1995) technische geletterdheid genoemd, omvatte lezen en schrijven, natuurwetenschappelijke notaties, wiskundige notaties en tekenen.

Hoewel de betere openbare scholen in de jaren twintig van de negentiende eeuw vaak onderwijs in schrijven, rekenen en aardrijkskunde gaven naast traditionele vakken als lezen, spelling en grammatica, werd van de meisjes verwacht dat ze tussen de andere vakken door hun borduurwerk tevoorschijn zouden halen. Vrouwen gaven in de regel zomercursussen die voor jongere scholieren bedoeld waren; hoe het ook zij, de ideologie van het 'ware vrouwzijn' of de 'vrouwelijke sfeer' beperkte de onderwijskansen voor meisjes (Cott 1977). Het technisch onderwijs voor jongens moest hen voorbereiden op de publieke, commerciële sfeer; het onderwijs voor meisjes was bedoeld om de natuurlijke deugden te versterken en huishoudelijke taken aan te leren. Geometrie, beschouwd als de top van het wiskundeonderwijs, was vaak verboden terrein voor meisjes, omdat ze niet in staat werden geacht tot logisch redeneren, dat bij uitstek door dit vak belichaamd werd (Tolley 2003). In de jaren twintig van de negentiende eeuw was het motto: meisjes mogen dan fantasie hebben, alleen mannen beschikken over oordeelsvermogen (Cohen 1999).

Orde en regelmaat kenmerkten het tekenen op openbare scholen. In de lagere klassen werden de grondbeginselen van het tekenen in combinatie met de grondslagen van het schrijven onderwezen. Het opnemen van tekenen in het lesprogramma van openbare scholen weerspiegelde de rotsvaste overtuiging dat elke leerling met normale intelligentie hard kon werken en tekenen kon leren als bij het onderwijs een rigoureuze, systematische en sequentiële methode zou worden toegepast (Johns 1980). Tekenen leverde praktische resultaten op voor de werktuigkunde, voor ingenieurs en voor architecten, die nieuwe vormen konden bedenken. Bovendien kregen jonge mannen uitzicht op een baan als kopiïst, het werk dat

gold als voorloper van de fotografische reproductie, waarbij nauwkeurige kopieën gemaakt moesten worden van plattegronden en gedetailleerde tekeningen. De opvatting volgens welke geest en lichaam weliswaar gescheiden waren, maar wel in samenhang functioneerden, leidde tot de veronderstelling dat duidelijk tekenen helder denken en het positieve effect daarvan op andere domeinen zou stimuleren.

De tekenlessen van de kunstenaar Thomas Eakins op een openbare school laten zien hoe het technisch onderwijs de ontwikkeling van een kunstenaar bepaalde. Van 1857 tot 1861 volgde Eakins, zoon van een schoonschrijver uit Philadelphia, tekenlessen aan de Central High School in Philadelphia (Werbel 2001). In die tekenlessen werd het schrijven van steeds ingewikkelder scripts gecombineerd met object- en perspectieftekeningen (Johns 1980). Afgezien van Peales *Graphics* werkten de leerlingen met delen van andere teksten, waarbij Baches vertaling, *Course of Linear Drawing*, van het werk van de Franse ingenieur A. Cornu gebruikt werd als verplichte stof voor geometrisch en projectietekeningen. In september 1862 deed Eakins met drie andere jonge mannen mee aan een examen voor een baan als leraar tekenen en schrijven. De eerste vraag bij het onderdeel Schoonschrift was: Wat is het verschil tussen zakelijk of briefschrijven en rondschrift of schoonschrift? (Johns 1980). De reeks van 20 vragen over Tekenen begon met de vraag aan de kandidaat om zijn tekenonderwijsmethode te beschrijven, gevolgd door een aantal vragen over perspectief en hoe dat onderwezen zou kunnen worden en werd afgesloten met de complexe opdracht om een paar afgeschuinde, naar elkaar toe hellende tandwielen te tekenen, met de in de opgave vermelde specifieke afmetingen. Dit soort hogere grafische kennis was in 1899 vrijwel uit de tekenlessen op school verdwenen, zodat ene Johnny uit Massachusetts de school verliet zonder de met hard werken verdiende artistieke kennis die eerder door Nathan, Caroline en Thomas was opgedaan. Toen tekenen zijn intrede deed op de openbare scholen, werd tekenen uit de vrije hand onderwezen zonder hulpmiddelen als de *camera lucida*. De zeer verfijnde tekeningen die kenmerkend waren voor het onderwijs in de industriële kunst in de jaren zeventig van de negentiende eeuw, maakten tegen het einde van die eeuw plaats voor lossere, expressievere tekeningen, met gebruik van media die flexibeler waren. Ten tijde van de tentoonstelling in Massachusetts in 1899 beweerden tekendocenten niet langer dat iedereen kon leren tekenen. Tekenen was een seksebepaalde kunstvorm geworden, die meer werd gezien als voortvloeiend uit talent dan als het resultaat van een leerproces. Het overwegend vrouwelijke lerarenkorps, dat beroepsmatig gezien weinig ontwikkeling doormaakte, miste kennis over constructietekeningen en had de neiging de gefeminiseerde kunstvormen te onderwijzen waar ze zelf onderwijs in hadden gehad. In de tekenles werd aandacht besteed aan de grondbeginselen van lijnpatronen zonder dat op de betekenis daarvan werd ingegaan. Met de fotografie verdween de noodzaak om iets goed weer te kunnen geven. Ouders uit de middenklasse wilden kunst-

derwijs op school voor de maatschappelijke status en de glamour aan de buitenkant.

Al deze factoren droegen er, samen met romantische opvattingen over het onbedorven kind en het verlangen naar natuurlijke, authentieke ervaringen (Lears 1981), toe bij dat er een klimaat ontstond waarin het begrip kinderkunst kon opbloeien.

Mary Ann Stankiewicz is hoogleraar kunsteducatie aan Pennsylvania State University.

Literatuur

- Alpers, S.** (1983). *The art of describing: Dutch art of the seventeenth century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bailey, H. T.** (1899). *State exhibition of drawing in the public schools, September 27 to October 2, 1899*. Boston: Staat Massachusetts.
- Bartholomew, W. N.** (1867). *Bartholomew's new series drawing book*. Boston: Cyrus G. Cooke.
- Baxandall, Michael.** (1972). *Painting and experience in fifteenth century Italy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, P. C.** (1999). *A calculating people: The spread of numeracy in early America*. New York & Londen: Routledge.
- Cott, N.** (1977). *The bonds of womanhood*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eco, U.** (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Efland, A.** (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Flynt, S. L.** (1988). *Ornamental and useful accomplishments: Schoolgirl education and Deerfield Academy 1800-1830*. Deerfield, MA: Pocumtuck Valley Memorial Association & Deerfield Academy.
- Hockney, D.** (2001). *Secret knowledge: Rediscovering the lost techniques of the old masters*. New York: Viking Studio.
- Hughes, M.** (1850). *The young artist; or, self-conquest; for little boys and little girls*. Philadelphia: Lindsay en Blakiston.
- Johns, E.** (Zomer 1980). Drawing instruction at Central High School and its impact on Thomas Eakins. *Winterthur Portfolio*, 15, 139-147.

Lears, T. J. J. (1981). *No place of grace: Antimodernism and the transformation of American culture 1880-1920*. New York: Pantheon Books.

Lotto, J. L. (2004). One voice: The work and words of Litchfield Female Academy student Charlotte Hopper Newcomb, 1809-1810. In P. Benes (Ed.), *The worlds of children, 1620-1920. The Dublin Seminar for New England Folklife Annual Proceedings 2002* (blz. 65-77). Boston: Boston University.

Peale, R. (1835). *Graphics: A manual of drawing and writing for the use of schools and families*. New York: J. P. Peaslee.

Pichnarcik, L. R. (1996-97). 'On the threshold of improvement': Women's education at the Litchfield Female and Morris Academies. *Connecticut History*, 37(2), 129-158.

Sloat, C. F. (Ed.) (1992). *Meet your neighbors: New England portraits, painters, & society, 1790-1850*. Sturbridge, MA: Old Sturbridge Village.

Stankiewicz, M. A. (2001). *Roots of art education practice*. Worcester, MA: Davis Publications.

Stankiewicz, M. A., Amburgy, P. M., & Bolin, P. E. (2004). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th century art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (blz. 33-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stevens, E. W., Jr. (1995). *The grammar of the machine: Technical literacy and early industrial expansion in the United States*. New Haven: Yale University Press.

Thornton, T. P. (1996). *Handwriting in America: A cultural history*. New Haven: Yale University Press.

Tolley, K. (2003). *The science education of American girls: A historical perspective*. New York & Londen: RoutledgeFalmer.

Werbel, A. B. (2001). Eakin's early years. In D. Sewell (organizer), *Thomas Eakins* (blz. 1-12). Philadelphia, PA: Philadelphia Museum of Art.

Wilson, B. (2004a). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (blz. 299-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wilson, B. (2004b). The visual culture of children and youth: Three transactional pedagogical sites. Niet-gepubliceerd essay in het kader van de derde conferentie over kinderkunst, Madrid, Spanje, 22-24 september.

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*. Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*. Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*. Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*. Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*. Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*. Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoekschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*. Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*. Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*. Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.

- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk.*
Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties.* Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.*
Hoe staat het met de culturele canon bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs? Dat is de vraag die centraal staat in het onderzoek van Ton Bevers. Hij vergeleek de inhoud van de eindexamens muziek en beeldende kunsten in het voortgezet onderwijs in vier Europese landen tussen 1990 en 2004.
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek.*
In de jaren tachtig is veel onderzoek gedaan naar ontwikkelingsstadia in leren (literair) lezen, zien en luisteren, en het zelf produceren van beeldende kunst, literatuur en muziek. De resultaten van dit onderzoek werden gebruikt in het onderwijs. Gelden deze theorieën over ontwikkelingsstadia nog steeds en zijn ze relevant? Wat is de invloed van deze modellen op de onderwijspraktijk? Wat zijn de overeenkomsten en de verschillen tussen de kunstdisciplines en tussen productieve en receptieve vaardigheden?
Dit is een bundeling van de lezingen over dit onderwerp op de studiedag Steeds mooier? in december 2004, georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Lezen.