

Cultuur+Educatie



Inhoud

- 4 Redactioneel
- 8 **Recente ontwikkelingen in theorie en didactiek van beeldende kunst in Duitsland**
Edwin van Meerkerk
- 26 **De moeizame samenwerking tussen jeugdtheater en basisonderwijs in Nederland**
Cock Dieleman
- 41 **Opvattingen over de ontwikkeling van creativiteit in het onderwijs**
Karin Hoogeveen & Esther Bos
- 62 **Waarom de meeste mensen niet kunnen tekenen wat ze zien**
Veroni van Berlo
- 81 **De waarde van filosofie voor museumeducatie in kunstmusea**
Willem Elias & Free De Backer
- 94 **Kleine cartografie van cultuur in de spiegel**
Brigitte Dekeyzer
- 118 Colofon

Redactioneel

Het tijdschrift *Cultuur+Educatie* wordt vernieuwd. Ten eerste komt de nadruk inhoudelijk te liggen op praktijk- en theoriegericht onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in cultuureducatie en amateurkunst. De vorige nummers gaven hier al een aanzet toe, met thema's als observerend leren (nr. 35), authentieke kunsteducatie (nr. 31) en informeel leren (nr. 30). Ten tweede heeft ieder nummer net als voorheen een centraal thema, maar is er daarnaast ruimte voor andere artikelen op het brede terrein van cultuureducatie en amateurkunst, waaronder bijvoorbeeld essays. Ten derde kunnen onderzoekers voortaan zelf (voorstellen voor) artikelen aanbieden.

Het voorliggende nummer 36 is het resultaat van een eenmalig experiment. Er is geen centraal thema vastgesteld en alle bijdragen zijn het resultaat van een open oproep om voorstellen voor artikelen in te dienen. 'Het kan een artikel zijn dat op eigen empirisch onderzoek is gebaseerd, een reviewartikel of een opiniërende, kritische bijdrage over een onderwerp van uw keuze. Van ieder soort artikel wordt verwacht dat het wetenschappelijk relevant is, een duidelijke probleemstelling heeft en theoretisch en/of empirisch onderbouwd wordt.' Aldus de oproep.

Het experiment is volledig geslaagd. Er kwamen meer voorstellen dan verwacht, zowel van Nederlandse als van Vlaamse auteurs, over diverse aspecten van cultuureducatie en cultuurparticipatie, belicht vanuit verschillende invalshoeken: onderwijskundig en sociaalwetenschappelijk, geesteswetenschappelijk en filosofisch. Hier zijn drie positieve conclusies uit te trekken: er wordt behoorlijk veel en divers onderzoek gedaan op dit terrein, er is behoefte aan plaatsen om resultaten van onderzoek te publiceren en *Cultuur+Educatie* is kennelijk een aantrekkelijk medium. Alle redenen om erop te vertrouwen dat oproepen om artikelen voor publicatie aan te bieden voortaan voldoende oogst zullen opleveren.

Bovendien bleken ingezonden voorstellen en artikelen over het algemeen relevant en kwalitatief de moeite waard. De redactie moest een keuze maken met het oog op de omvang van deze *Cultuur+Educatie*. Een paar (voorgestelde) artikelen zijn niet in dit nummer opgenomen omdat ze goed passen in volgende themanummers over onderzoek door lerarenopleiders en docenten in het kunstvakonderwijs (nr. 37) en *evidencebased practice* in de muziekles (nr. 39). Een ander artikel lag voor wat betreft het onderwerp buiten de redactionele bandbreedte van *Cultuur+Educatie*, maar is met instemming van de auteurs doorgestuurd naar het *Jaarboek actieve cultuurparticipatie* dat in december verschijnt.

De neiging om dit uitzonderingsnummer van *Cultuur+Educatie* toch een titel te geven, leverde een paar mooie varianten op. De werktitel luidde aanvankelijk '*Anything goes*', aansluitend bij de open oproep. 'Alles kan, alles mag' had ook gekund. Toen de onverwachte, diverse oogst zichtbaar werd, leverde dat een nieuwe werktitel op: 'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'. De redactie besloot uiteindelijk om die behoefte tot ordening te onderdrukken en het nummer te laten zijn wat het is: een verzameling van

artikelen over diverse onderwerpen op het brede terrein van cultuureducatie: nummer 36.

De tweede werktitel is wel te gebruiken voor een korte introductie van de artikelen in dit nummer. Alle artikelen zijn een mix van kennisvragen en bespiegelingen over opvoedingsidealen, over wat goed is en niet goed is aan en in cultuureducatie, over wat we weten en niet weten over cultuureducatie, over de werking en betekenis van de esthetische ervaring en de schoonheidsbeleving en over wat en hoe je iets kunt leren in, door en over kunst. Twee artikelen hebben een beschouwelijke filosofische inslag. Dekeyzer onderzoekt de filosofische en neurowetenschappelijke grondslagen van het project Cultuur in de Spiegel. Zij vraagt zich daarbij af op welke inzichten Cultuur in de Spiegel is gebaseerd en wat de mogelijkheden en de moeilijkheden ervan zijn. Juist omdat Barend van Heusden beoogt met zijn theorie een stevige grondslag te vormen voor het huidige en toekomstige onderwijs in cultuur, vindt zij de kritische beschouwing ervan zeer belangrijk.

De bijdrage van Elias en De Backer gaat over de filosofische grondslagen van museumeducatie. Zij typeren verschillende educatieve mogelijkheden voor musea voor actuele beeldende kunst, ontstaan vanuit steeds een andere hedendaagse kunstfilosofische stroming (van modernisme tot het post-modernisme). Daartegenover staat empirisch onderzoek naar opvattingen van docenten in de kunstvakken over creativiteit en hoe je dat kunt leren (Hoogeveen & Bos). Verder twee empirisch ondersteunde reflecties: een over actuele kwesties in het jeugdtheater en het basisonderwijs (Dieleman) en een studie naar leerprocessen in de beeldende kunst (Van Berlo), waarin nagegaan wordt wat het voor de meesten van ons zo moeilijk maakt om ook te kunnen tekenen wat we willen tekenen. Tot slot is er een informatieve en tot nadenken stemmende bespreking van theoretische benaderingen van kunstonderwijs in Duitsland (Van Meerkerk).

Deze zes artikelen laten de breedte van onderwerpen en invalshoeken zien die ook voor volgende nummers van *Cultuur+Educatie* geldt. Net als de artikelen in vorige themanummers over informeel leren, authentiek leren en observerend leren zijn de stukken in dit nummer exemplarisch, voorbeelden voor bijdragen die hopelijk worden aangeboden voor volgende nummers.

Marjo van Hoorn, hoofdredacteur

Recente ontwikkelingen in theorie en didactiek van beeldende kunst in Duitsland

Edwin van Meerkerk

In de bibliotheek van een Nederlandse kunstenopleiding is niet snel een boek in het Duits aan te treffen. Ons buurland is een blinde vlek en voor wat betreft het beeldende kunstonderwijs is dat een groot gemis. In Duitsland is een eigen discours ontwikkeld dat in potentie van grote betekenis is voor de Nederlandse situatie. In dit artikel wordt de huidige stand van zaken in het onderzoek naar en de theorievorming over het Duitse beeldende kunstonderwijs besproken. In grote lijnen gaat dit ook op voor het muziekonderwijs, maar voor een bespreking daarvan is een artikel te kort.

Theorie en context

Discussies over het kunstonderwijs in Duitsland zijn doorgaans diepgaand. De basis van de kunstdidactiek is in Duitsland fundamenteel anders dan die in Nederland, mede door de organisatie van de kunstdocentenopleiding. Waar die in Nederland veelal is ondergebracht bij de kunstopleiding en op hbo-niveau is georganiseerd, is de kunstdocentenopleiding in Duitsland een universitaire studie en vaak verbonden aan eenzelfde instituut als de opleiding kunstgeschiedenis. Dit is vooral zichtbaar in het theoretische gehalte van de opleiding bij onze oosterburen. In handboeken kunstdidactiek die op lerarenopleidingen gebruikt worden (Bering, Heimann, Littke, Niehoff & Rooch 2006; Eid, Langer & Ruprecht 2002; Reich 2010; Wirth 2012; Peez 2012) staan theorie en context centraal. Zo begint het handboek kunstdidactiek van Bering en collega's (2006, pp. 18-19) met een uiteenzetting over het lichaam als snijpunt tussen individu en culturele context. Andere teksten plaatsen het kunstonderwijs nadrukkelijk in een bredere maatschappelijke opdracht aan het onderwijs, zoals *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (Kirschenmann, Schulz & Sowa 2006). Ook het recente *Handbuch kulturelle Bildung* (Bockhorst, Reinwand & Zacharias 2012) benadrukt de brede basis van het kunstonderwijs. Auteurs voelen zich verplicht terug te gaan tot de kern van wat kunst en wat onderwijs is of zou moeten zijn.

De Duitse school die het kunstonderwijs het meest direct probeert te koppelen aan het kunstenaarschap, te weten de stroming van de *Künstlerische Bildung*, zet het domein van het kunstzinnige (*künstlerische*) af tegen het esthetische domein. Interessant daarbij is, dat deze school tegelijkertijd een zeer brede opvatting van kunst heeft. Onder aanvoering van Buschkühle (2010a) staat Beuys' uitspraak '*Jeder Mensch ist ein Künstler*' centraal en wordt kunstonderwijs in navolging van Beuys' '*soziale Plastik*' als '*plastische Bildung*' gedefinieerd (Franke 2007, pp. 324-325). Als iedereen per definitie kunstenaar is, dus ook de leerlingen, moet dat vergaande gevolgen hebben voor de lespraktijk. Het gaat er hier niet om vast te stellen of Buschkühle gelijk heeft, maar zijn provocerende standpunt is een sprekend voorbeeld voor de aard van het kunstdidactische debat in Duitsland.

Georg Peez maakt in zijn bijdrage aan het *Handbuch kulturelle Bildung* een onderscheid tussen drie dominante oriëntatiewijzen in de Duitse kunstpedagogiek: uitgaande van het beeld, de kunst en het subject. Deze duidt hij respectievelijk aan als de '*Visuelle Kompetenz*', '*Künstlerische Bildung*' en '*Ästhetische Forschung*' (Bockhorst et al. 2012, pp. 440-441). Onder de eerste verstaat Peez een benadering in de traditie van de Amerikaanse *visual culture studies*, waarin de maatschappelijke context dominant is en kunst wordt gezien als onderdeel van een gemedialiseerde beeldcultuur. De tweede positie stelt de praktijk van de kunstenaar centraal. De derde benadrukt onder meer de wetenschappelijke achtergrond van het kunstonderwijs. Deze staan niet zozeer voor elkaar bestrijdende scholen, maar zijn representatief voor de ontwikkeling van de theorievorming over kunstonderwijs van de afgelopen jaren.

In deze bijdrage wordt eerst een beeld gegeven van de opzet en globale inhoud van de kunstdocentenopleidingen in Duitsland – de institutionele context van het debat – en een bespreking van de inhoud van de handboeken vakdidactiek. Vervolgens wordt ingegaan op de onderliggende theoretische beschouwingen over kunstonderwijs binnen de drie door Peez onderscheiden benaderingen. De literatuur die wordt besproken is voor een belangrijk deel voorgeschreven in de docentenopleidingen zelf of wordt in de handboeken samengevat. Vooral het werk van Selle, Kämpf-Jansen, Maset, Meyer en Buschkühle komt daarbij aan de orde. De keuze voor deze vijf auteurs is een poging om recht te doen aan de breedte en de achtergronden van het Duitse debat en tegelijk de ontwikkeling in het denken over kunstonderwijs zichtbaar te maken. Daarom bestaat de literatuurlijst uit meer titels dan die waarnaar in de tekst verwezen wordt, bij wijze van handreiking voor verdere verdieping.

Docentenopleidingen beeldende kunst

Negenentwintig Duitse universiteiten bieden een opleiding tot kunstdocent aan, naast elf kunstacademies en vier pedagogische hogescholen (Peez 2012, p. 180). In de doelstellingen van al deze kunstdocentenopleidingen wordt een onderscheid gemaakt tussen de praktisch-kunstzinnige, de vakdidactische en de wetenschappelijke competenties van de opleiding. De eerste groep competenties, die ook in de meeste gevallen als eerste genoemd worden, staan daarbij vaak in dienst van de andere twee. Zoals de universiteit Saarland het stelt: *'Kunstlehrer/-innen sind Expert(inn)en für gezielte Vermittlungs-, Lern- und Bildungsprozesse im Fach Bildende Kunst, die sie auf der Grundlage künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen gestalten.'* (Universität Saarland 2013). Het doel van de opleidingen is eerder de ervaring en reflectie op de reflectie op het werk als kunstenaar en kunsttheorie dan het kunstenaar zijn op zich (vergelijk Kunstakademie Münster 2013). Wanneer de opleiding tot docent kunst onderdeel uitmaakt van een bredere docentenopleiding, is soms zelfs geen enkele algemene doelstelling ten aanzien van het kunstenaarschap terug te vinden, hoewel de kunstenaarspraktijk wel een onderdeel van het curriculum is.

De tweede groep competenties, de vakdidactische, maken een relatief klein deel uit van de competentieprofielen van de Duitse kunstdocentenopleidingen, uiteraard met uitzondering van de opleidingen die deel uitmaken van een pedagogische hogeschool. In de andere opleidingen valt juist op dat zeer specifieke aspecten van het beeldende kunstonderwijs naar voren worden geschoven, zoals de beeldbeschouwing en het werkplaatsprincipe, waarover later meer. Deze verschillen laten onverlet dat er een duidelijke consensus bestaat over de inhoud van het schoolvak beeldende kunst, en daarmee over de kern van de docentenopleidingen. Steeds wordt, zij het op verschillende

manieren, de ervaring als centraal punt naar voren geschoven. Die ervaring betreft zowel het ervaren van kunst, met als doel het kunnen vellen van een esthetisch oordeel, als het ervaren van een eigen 'esthetisch proces' met als doel het ontwikkelen van een eigen uitdrukkingsrepertoire (Busse 2004, p. 58).

Het gebruik van de term esthetisch is hier niet neutraal. Al decennia wordt er in Duitsland een woordenstrijd gevoerd over de benaming van het onderwijs in de (beeldende) kunsten. De keuze voor het label is daarmee tegelijk een keuze voor een bepaalde didactische benadering én een stellingname inzake aard en waarde van kunst. Het bijvoeglijk naamwoord *ästhetisch* duidt op een interdisciplinaire benadering, en staat tegenover *Kunst*, dat kunstzinnig betekent en ook tegenover *künstlerisch*, dat betrekking heeft op de kunstenaar en het zelf scheppen van kunst. Het object aanduiden met *Kultur* veronderstelt daarentegen een breder, maatschappelijk perspectief. Verder komen de termen *Erziehung* (letterlijk: opvoeding, in het kader van het onderwijs een benadering waarin praktische vaardigheden centraal staan, uitgaande van de intentie van de docent eerder dan van de leerling), *Pädagogik* (met nadruk op onderwijskundige achtergrond), *Bildung* (gericht op een brede ontwikkeling als gevolg van interactie tussen individu en omgeving), *Vermittlung* (overdracht, met name buitenschools) en *Unterricht* (uitgaande van de school, maar veelal als neutrale aanduiding gebruikt) voor, die ieder een eigen didactische benadering veronderstellen. In de praktijk worden de meeste combinaties van deze termen gebruikt, al zal men niet snel *künstlerische Vermittlung* aantreffen (Bockhorst et al. 2012, pp. 112-114, 121-123 en 438-439).

Deze rijkdom aan aanduidingen voor het onderwijs in de kunsten contrasteert sterk met de Nederlandse situatie, waar de term cultuureducatie, in de zin van kunst-, erfgoed- en media-educatie, tegenover kunstzinnige vorming staat en de tegenstelling in de praktijk neerkomt op die tussen praktijkgericht disciplinair kunstonderwijs en algemeen vormend cultuuronderwijs. Veel van de Nederlandse discussies over de aard, inhoud en doelstelling van het kunstonderwijs grijpen echter wel degelijk terug op vergelijkbare meningsverschillen als die met de Duitse benamingen geëxpliciteerd zijn. In Duitsland geldt overigens ten dele het omgekeerde: daar woedt bijvoorbeeld net als hier de discussie over de wenselijkheid de kunsten te legitimeren vanuit de kunsten zelf of vanuit een verondersteld economisch of maatschappelijk effect van het kunstonderwijs (Kirschenmann et al. 2006, pp. 20-25). Het brede spectrum aan mogelijke benaderingen is slechts deels terug te vinden in de verschillende docentenopleidingen in de kunsten. Vanzelfsprekend laten de opleidingen die alleen verbonden zijn aan academies voor beeldende kunst een sterke nadruk zien op het *künstlerische*, terwijl docentenopleidingen die onderdeel zijn van een universitaire geesteswetenschappelijke faculteit doorgaans meer op de *kulturelle Bildung* leunen. Doordat in de gebruikte handboeken het hele spectrum wordt behandeld, maken aanstaande docenten echter wel kennis met alle mogelijke benaderingen.

De inhoud van het kunstonderwijs

Het doel van vakdidactiek is het bieden van een vakspecifieke basis voor het lesgeven. Ieder schoolvak, is de vooronderstelling, heeft specifieke kenmerken die in een specifieke wijze van lesgeven tot uiting komen. Het object stelt grenzen en biedt mogelijkheden. In het geval van de kunsten komt daar nog de extra dimensie bij dat het object zelf het product van het onderwijs kan zijn. In alle internationale literatuur over kunstonderwijs is dan ook een spanning zichtbaar tussen het onderwijs in het maken van kunst en het onderwijs over kunst. Vanzelfsprekend probeert iedere didactische theorie deze spanning op een productieve wijze in te zetten. De manier waarop dat gebeurt is afhankelijk van de achterliggende visie op kunst en kunstenaarschap en het onderwijs daarin. In het algemeen geldt in Duitsland dat beeldend onderwijs het waarnemen, handelen en denken van kinderen en jongeren met betrekking tot kunst als domein heeft (Bockhorst et al. 2012, p. 437).

De Bund Deutscher Kunsterzieher (BDK) heeft in 2008 de *Bildungsstandards* vastgesteld voor het domein beeldende kunst. Hierin worden competenties onderscheiden met betrekking tot het vak, de methode, sociale vaardigheden en persoonlijkheidsontwikkeling. Leerlingen leren zich te handhaven in een beeldgeoriënteerde wereld, leren op een scheppende manier te werken, kunnen zich verhouden tot cultureel erfgoed en culturele verschillen, ontwikkelen fantasie en creativiteit om zich uit te kunnen drukken en doen ervaring op met de waarneming van beeldende kunst. Deze algemene competenties zijn voor het primair onderwijs onderverdeeld in specifieke vaardigheden zoals beschrijven, analyseren, duiden, creëren, toepassen, vormgeven en beargumenteren (BDK 2008). Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ligt de nadruk op beeldbeschouwing en theoretische kennis (vgl. Hessisches Kulturministerium 2010).

Kunstonderwijs, in ieder geval in het beschouwende deel ervan, wordt in Duitsland ook wel gezien tegen een bredere, culturele achtergrond. Dat wordt ook in het handboek van Bering en collega's (2006) verwoord. Cultuur wordt daarin als de 'horizon' van het kunstonderwijs geschetst. De behandelde objecten zijn niet alleen slechts tegen deze achtergrond zichtbaar, deze horizon is ook bepalend voor de manier waarop reflectie over kunst überhaupt plaats kan vinden. Een belangrijk onderscheid dat aan het begin van het handboek wordt gemaakt, is dat tussen de omgang met kunst op het niveau van de Eerste en de Tweede Ordening. Met andere woorden: kunst en cultuur zijn zowel een veranderlijke, contextgebonden, uitdrukking van het menselijk leven als een manier waarop over die symboliek wordt gereflecteerd. De kunsten, aldus deze auteurs, horen thuis op dit tweede niveau. Met dit systeemtheoretische onderscheid proberen de auteurs aanstaande kunstdocenten direct een meta-denken aan te leren dat direct in relatie staat tot de cultuurfilosofie, de esthetica en de kunstwetenschappen (Bering et al. 2006, p. 15 en pp. 60-64). Dat is ook zichtbaar in de thema's waarin het boek is

ingedeeld. Voordat het kunstonderwijs zelf aan de orde komt bespreken de auteurs de onderwerpen modernisering, globalisering, kennis, esthetica, de canon, wetenschap, perceptie en discours. Pas daarna gaat het over beelden, ruimte, driedimensionale kunst, video en digitale kunst.

De eerste editie van het handboek van Eid en collega's (2002) dateert al van 1994. Het boek gaat in het eerste deel in op de formele achtergronden van het kunstonderwijs, vanaf de werking van het menselijk oog tot het formuleren en nakijken van opdrachten. Daarna is er ruime aandacht voor de geschiedenis van het kunstonderwijs en de kunstdidactiek, evenals voor ontwikkelingspsychologie. In het laatste deel komen achtereenvolgens de doelen van het kunstonderwijs, de inhouden ervan en de meest voorkomende werkvormen aan de orde. Al met al is het handboek dus veel praktischer ingericht dan dat van Bering e.a. Desondanks is uit de tekst duidelijk dat van de twee elementen van kunstonderwijs, het praktisch-scheppende en het theoretische, het tweede uiteindelijk ook hier prioriteit krijgt. De kunstenaar mag dan wel spontaan werken, kunstonderwijs dient op rationele grondslag te gebeuren (Eid et al. 2002, p. 114). De minder nadrukkelijke theoretische insteek van het handboek is voornamelijk het gevolg van een poging om alle verschillende theoretische benaderingen gelijk te behandelen. Het enige punt waarop de auteurs wél een keuze maken is in hun nadruk op creativiteit als het belangrijkste doel van het kunstonderwijs (Eid et al. 2002, p. 160).

Deze nadruk op de theoretische achtergronden heeft direct te maken met de legitimering van het kunstonderwijs. Zoals Klaus-Peter Busse in zijn handboek *Bildumgangsspiele* zich tot doel stelt om het visuele als een fundamenteel vermogen tot het begrijpen van cultuur en menselijk leven te positioneren tegenover een dominantie van zogenaamde kernvakken taal en rekenen. Bovendien, zo stelt Busse, moeten docenten in staat zijn om te gaan met leerlingen die meer dan vroeger vragen om uitgebreide individuele verantwoording van de leerinhouden. Daarvoor moeten de docenten geschoold worden in de legitimeringsgronden van hun vak (Busse 2004, pp. 9-10). Het leren van leerlingen staat onder invloed van prikkels van beeldende aard, stelt Busse. De kunst is er daar maar een van. Daarom moet het kunstonderwijs ook die andere invloeden, zoals alledaagse beelden, hypertextualiteit en massamedia, meenemen. Hij gebruikt hiervoor de term *bricolage*, als aanduiding van een houding waarin veel breder wordt gekeken dan naar kunst alleen en waarin het probleemoplossend vermogen van de leerling centraal staat (Busse 2004, pp. 22-24). Busse stelt het *Bildumgangsspiel* centraal als onderwerp van het kunstonderwijs. Daarmee bedoelt hij dat alle vormen van omgang met waarneming door de leerlingen moet worden meegenomen in het onderwijs. Alleen wanneer de gehele culturele praktijk van de leerling in ogenschouw wordt genomen, zal de docent in staat zijn om op een zinvolle manier kunst aan de orde te stellen. Door het kunstonderwijs als *Bildumgangsspiel* in te richten krijgt kunst een gecontextualiseerde betekenis mee die voor de leerlingen relevant is (Busse 2004, pp. 35, 38, 65-79).

Het veel gebruikte handboek van Peez (2012, oorspronkelijke uitgave 2002) probeert studenten inzicht te geven in de ontwikkelingen van de kunstdidactiek om met die achtergrond zelf een afgewogen keuze te kunnen maken voor een specifieke benadering van het kunstonderwijs. Peez stelt als centraal probleem van het kunstonderwijs de schijnbare onmogelijkheid om het wezen van een kunstwerk aan een ander over te dragen. Dat deze *Vermittlung* de blinde vlek van de kunstpedagogiek is, maakt dit samengestelde begrip en het vakgebied waar het voor staat in zijn kern problematisch. Het is daarom de opdracht aan kunstdocenten om zich in dat spanningsveld te positioneren en het doel van de opleiding tot kunstdocent is de studenten daarop voor te bereiden (Peez 2012, pp. 23-29). Ook bij Peez vervult de praktijk van het onderwijs een ondergeschikte rol in het betoog. Belangrijker is het begrip van het vak en de grondslagen ervan. Pas op basis daarvan is het, in zijn ogen, mogelijk na te denken over, bijvoorbeeld, praktisch tekenonderwijs.

Naast deze theoretische handboeken bestaan er ook praktischer methoden, zoals het recente *Kunstmethodik* van Wirth (2012), dat gericht is op beeldbeschouwing. Het boek is bedoeld als handreiking bij het vormgeven van het eigen onderwijs als kunstdocenten en wordt in de docentenopleidingen als aanvulling op, eerder dan als vervanging van de hierboven besproken boeken gebruikt. Maar ook in dit domein van de handboeken staat over het algemeen het theoretische aspect centraal. Het handzame boek voor kunst in het primair onderwijs, dat de veelzeggende titel *Grundwissen Kunstdidaktik* draagt (Gisbertz-Künster 2012), stelt bijvoorbeeld net als het handboek van Peez de geschiedenis van de didactische theorie en de ontwikkelingen in de hedendaagse kunst centraal voordat de praktischer handreikingen ten aanzien van methoden en materialen aan bod komen. Dat maakt duidelijk dat er een brede consensus bestaat dat het praktische deel van het kunstonderwijs gecompliceerder is dan het aanleren van beeldende technieken. Het achterliggende doel is immers het doen verwerven van inzicht in het kunstzinnige proces. Dat in een didactisch model om te vormen vereist een gefundeerde theoretische basis (vgl. Busse 2004, p. 114).

Theoretische achtergronden: voorgeschiedenis

De sterke nadruk op de theorie in de onderzochte handboeken veronderstelt al dat er veel literatuur te vinden is over de achtergronden van het beeldende kunstonderwijs. Terecht wordt dan ook opgemerkt: *Jeder Unterrichtsstunde liegt irgendeine "Theorie" zugrunde* (Busse 2004, p. 57). Die theorie heeft zich echter deels onafhankelijk van die in de kunstgeschiedenis en cultuurwetenschap ontwikkeld (Busse 2004, p. 25), al zijn er steeds meer aanzetten om deze barrière te slechten (Mecherill & Witsch 2006; Meyer 2011). Dat er een uitgebreide theoretische basis bestaat, wordt nog eens bevestigd door twee recente meta-onderzoeken naar die theoretische achtergronden. Andrea Dreyer

onderzocht de manier waarop een aantal vooraanstaande Duitse didactici zich verhouden tot de kunst (Dreyer 2005). Ook Franke (2007) deed uitvoerig onderzoek naar actuele stellingnames in de kunstdidactiek. Hieronder bespreek ik vijf theoretici: Gert Selle, Helga Kämpf-Jansen, Pierangelo Maset, Torsten Meyer en Carl-Peter Buschkühle. In hun werk is de ontwikkeling in de Duitse theorievorming van de afgelopen jaren goed zichtbaar. Voor ik op hun werk inga, geef ik een kort overzicht van de debatten in de laatste decennia van de twintigste eeuw, omdat de genoemde auteurs zich nadrukkelijk tot die discussies verhouden.

Midden jaren zeventig gold in Duitsland de opvoeding tot (esthetische) *Selbstbestimmung* als belangrijkste doel van het kunstonderwijs (Schütz 1975). Deze insteek kwam voort uit het zeer invloedrijke (sociaal) constructivisme. In de jaren hierna bouwde Hans-Günther Richter hierop voort en legde daarbij een relatie tussen kunsttherapie en kunstonderwijs. In zijn werk schetst hij een hiërarchie in de omgang met kunst, die enerzijds loopt van een filosofische benadering, gericht op opvoeding, naar een therapeutische benadering, (Richter 1984, p. 15) en anderzijds van object naar subject, waarbij hij als voorbeeld geeft het basale interpreteren van een zelfportret van Goya tegenover experimentele zelfexpressie, waarbij het laatste vanzelfsprekend hoger wordt gewaardeerd (Richter 1984, p. 77).

De therapeutische omgang met kunst, die in zijn ogen te vinden is op het snijvlak van de diverse kunstuitingen, is in zijn ogen het hoogste doel van het kunstonderwijs. Dat doel komt volgens Richter direct voort uit de esthetische ervaring: *'betrachtend, erlebend, darstellend, verstehend'* (Richter 1984, p. 27). Dat leidt hem tot een schema van mogelijke benaderingswijzen waarin zelfbeeld en zelfuitdrukking centraal staan (Richter 1984, p. 63). Richters stelling dat het hoofddoel van kunsteducatie *'Selbstidentifikation mit Mitteln der Kunst'* moest zijn, riep weerstand op bij zowel therapeuten, die dit zagen als een ongewenste toenadering vanuit het onderwijs, als vanuit het onderwijsveld, waar juist de tegengestelde beweging gevreesd werd. In dergelijke kunsttherapeutische benaderingen staat het individu centraal en gelden esthetische processen als vormen van zelfuitdrukking. Hoewel het werk van Richter sterk gedateerd is, ligt zijn werk aan de basis van het nog altijd bestaande *'kompensatorische Kunstunterricht'* in Duitsland (Franke 2007, p. 126, 150).

Ondanks de kritiek op het werk van Richter heeft het constructivisme zich niet gewonnen gegeven. Kersten Reich verdedigt het constructivisme tegen de beschuldiging dat het te subjectief zou zijn. Naast het subjectieve perspectief, 'wij zijn de scheppers van onze werkelijkheid', plaatst Reich de reconstructie, 'wij zijn de ontdekkers van onze werkelijkheid', en de deconstructie, 'wij zijn de ontmaskeraars van onze werkelijkheid' (Reich 2010, pp. 119-121). De stelling 'Alles had ook anders kunnen zijn' is de belangrijkste bepaling van zijn positie in het debat. Hoe hij de *'gesellschaftlich vermittelte Rekonstruktionen von Wirklichkeit'* in zijn democratische onderwijs wil integreren blijft onduidelijk. Wel opende zijn pleidooi de weg voor een

vanzelfsprekende integratie van nieuwe media in het kunstonderwijs (Reich 2002, pp. 88-91).

De posities in dit debat zijn terug te brengen tot verschillende definities van het onderwijs in kunst en cultuur. Sommigen houden nog altijd vast aan Otto's in de jaren zestig gemunte concept *Bildorientierung* en bepleiten meer aandacht voor beeldcompetentie (vgl. Otto 1987). Anderen zien kunstonderwijs als een proces dat verloopt naar analogie van het werk van de kunstenaar zelf. Zij duiden kunstonderwijs dan ook aan als *künstlerische Bildung*. Daarnaast stellen auteurs in navolging van Peez het subjectieve karakter van kunstonderwijs voorop, de *Biografieorientierung* (Peez 2005). Het meest recent is daarnaast de term *Kartierung* opgekomen, naar analogie van het angelsaksische *mapping*, maar het voert te ver om daar in dit kader dieper op in te gaan (vgl. Brohl 2003; Heil 2007). Deze discussies zijn nog niet ten einde, al lijkt aan de fase van de felste strijd een einde te zijn gekomen sinds de overzichten die Dreyer (2005) en Franke (2007) hebben gegeven.

'Visuelle Kompetenz'

Pierangelo Maset zet zich al jaren fel af tegen het constructivisme zoals Richter dat bepleitte: kunstonderwijs dat zich richt op het vullen van een lacune. Een dergelijk doel is niet alleen onrealistisch, maar wijkt vooral ook af van het wezen van wat kunstonderwijs zou moeten zijn, aldus Maset. Hij pleit voor een eigentijdse benadering, gebaseerd op hedendaagse kunst, waarin termen als verschil en proces centraal staan (Maset 1995). Betekende zijn pleidooi twintig jaar geleden een radicale breuk met de gangbare benaderingen van onderwijs en kunst, tegenwoordig geldt Maset's hoofdwerk, *Ästhetische Bildung der Differenz* nog altijd als tegenwicht tegen een doorgeschoten denken in termen van competenties en output (Maset 2012, pp. 19-23).

Het grootste probleem van het kunstonderwijs volgens Maset is dat het overvraagd wordt: het moet een meetbaar resultaat op de lange termijn hebben, aansluiten bij het reguliere onderwijs, aansluiten bij actuele ontwikkelingen in kunstpraktijk en -theorie en dat doen op een ervaringsgeoriënteerde basis (Maset 2012, pp. 28-29). Maset begint zijn betoog met de constatering dat kunst niet langer als iets statisch kan worden beschouwd. Hierop bouwt hij zijn betoog verder. Als kunstonderwijs betrekking heeft op waarneming (*aisthesis*), zal ook de manier van waarnemen voortdurend moeten veranderen. Hij benadrukt het belang van *praxis*, doelmatig handelen, in het kunstonderwijs en laat zien hoe in het kunstonderwijs altijd het concrete (het kunstwerk) en het abstracte (de betekenis) met elkaar vervlochten zijn (Maset 2012, p. 35).

Daar komt nog bij dat die betekenis een product is van de maatschappelijke omstandigheden. Zich aansluitend bij het gedachtegoed van denkers als Foucault en Bourdieu benadrukt Maset dat '*die Kodierung und Dekodierung*

ästhetischer Objekte [...] nicht in einer neutralen Sphäre' plaatsvindt. In plaats van over kunst kunnen we het daarom beter over 'het systeem kunst' hebben (Maset 2012, pp. 124-127). Onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen veranderen kunst en cultuur, en dat wat legitiem als kunst of cultuur erkend wordt, voortdurend. Wanneer dat inzicht niet expliciet wordt gemaakt en als leidraad wordt genomen in het kunstonderwijs, mist het vak niet alleen de aansluiting bij maatschappelijke ontwikkelingen, het ondergraaft ook zijn eigen legitimiteit, aldus Maset. Daarom stelt hij dat de '*ästhetische Bildung der Differenz*', onderwerp en doel van het kunstonderwijs moet zijn (Maset 2012, p. 131). Daarmee sluit Maset vooral aan bij Derrida's begrip '*différance*' en Deleuzes werk *Différence et répétition* (1968) (Maset 2012, pp. 137-149, 150-157). Maset beoogt hiermee twee, in zijn ogen gevaarlijke, tendensen tegen te gaan. Enerzijds het pleidooi van sommigen om kunstpraktijk en kunstdidactiek zelf op te vatten als theoretische uitingen – in ieder geval theoretisch genoeg om het zonder verdere reflectie te kunnen stellen. Anderzijds keert hij zich tegen diegenen die juist een grote kloof tussen theorie en praktijk zien en die theorie zien als een kunstvreemde, abstracte activiteit. Juist het verschildenken laat, aldus Maset, zien dat betekenis niet iets is dat los staat van een praktijk of een object. Kunstonderwijs moet zich in zijn ogen richten op de open betekenissen aan de rand van de alledaagse interpretatie, zoals kunst dat zelf ook doet. Hij pleit daarom voor een micro-esthetica, waarin niet de kunstcanon centraal staat, maar het proces van het ontstaan van betekenissen, een aandachtsveld dat de kunstpraktijk, het onderwijs en de theorie verbindt (Maset 2012, pp. 168-174, 183-187).

Voortbouwend op Maset vraagt de Keulse hoogleraar Torsten Meyer zich op provocerende toon af '*Was war Kunst?*'. Hij bepleit een '*Depotenzierung*' van het begrip kunst, een ontmanteling als het ware van de klassieke kunstopvatting en een opening naar kunst als onderdeel van een gemediaaliseerde beeldwereld (vgl. Heil, Kolb & Meyer 2012). De alomtegenwoordigheid van nieuwe media – media is equivalent geworden aan cultuur – is meer dan alleen een verandering van context wanneer het gaat om kunstonderwijs. De ervaring van kunst zelf verandert erdoor. Kunst is volgens Meyer een uiting van een bepaalde fase van onze omgang met beeld en betekenis, een fase die voorbij is. Beeld is van een ding tot zuiver waarneming geworden en de omgang met beelden, en ook het leren omgaan met beelden, is daardoor een competentie geworden hoe om te gaan met visuele symbolen. In plaats van te denken over de '*Chancen und Grenzen der neuen Medien im Kunstunterricht*', moet er worden nagedacht over '*Chancen und Grenzen des Kunstunterrichts in diesem neuen Medium*' (in: Kirschenmann et al. 2006, pp. 614-615). Dat heeft een grote weerslag op het onderwijs, of zou dat in zijn ogen moeten hebben. Overigens benadrukt Meyer daarbij dat deze nieuwe vorm van kunstonderwijs, die zich richt op de omgang met deze visuele wereld, alleen maar aan belang heeft gewonnen – zolang ze zich bezighoudt met actuele kunst (Meyer 2009).

Meyer verduidelijkt zijn standpunt aan de hand van het begrip mimesis. In een tijd waarin alles een afbeelding-van-een-afbeelding is geworden, is kunst verworpen tot iets dat er als kunst uitziet, stelt hij. Van een mimesis van de eerste orde, afbeelding *van* de natuur, was moderne kunst een mimesis van de tweede orde geworden, een afbeelding *zoals* de natuur. Kunst in het mediatijdperk is mimesis van de derde orde, een afbeelding *zoals het hoe* van de natuur. Hedendaagse kunst, aldus Meyer, ziet eruit als kunst, maar is 'slechts' een imitatie ervan. Door te benadrukken dat kunst tegenwoordig dat is wat op kunst lijkt, draait hij het veelgehoorde argument dat kunst er niet meer toe doet omdat alles cultuur is geworden, om. Juist het perspectief van de kunsteducatie en de voorbeelden van hedendaagse kunstenaars zijn nodig om een perspectief te hebben op de belangrijkste ontwikkelingen van de samenleving van de eenentwintigste eeuw (Meyer 2010). Deze extra mimetische laag noemt Meyer '*cultural hacking*', een vorm van interventie. Hiervan zijn talloze voorbeelden te geven uit de hedendaagse kunst; Meyer noemt onder meer de Zuid-Afrikaanse kunstenaar Robin Rhode en het kunstenaarsduo M+M. Kunst is een '*Kunst der Einmischung*' geworden. Kunstonderwijs moet daarom ook van aard veranderen, en wel in een '*Anstoß zum Cultural Hacking*' een '*Anstoß zur interaktiven Aneignung von Kultur*' (Meyer 2010). Daarmee actualiseert hij de ideeën van Maset.

'Künstlerische Bildung'

In de jaren negentig van de vorige eeuw probeerde Gert Selle het kunstonderwijs drastisch te vernieuwen na een diepgaande crisis waarin het vakgebied losgezongen leek te zijn van de wereld van de kunst (Brohl 2003, pp. 206-214). Hij bepleitte een radicale keuze voor eigentijdse, avantgardistische kunst in het onderwijs. Selle introduceerde twee verwante termen: *ästhetische Intelligenz* en *Transrationalität*. Het eerste omschrijft hij als een 'tastend, vragend, onaf, open begrip'. Met transrationaliteit verwijst hij naar de eigenschap van kunst om de grenzen van de rationaliteit te overschrijden. Met deze term probeerde hij de (bestudering van) kunst te vrijwaren van beperkingen en ook aspecten als subjectieve beleving en genot in zijn analyse te betrekken (Selle 1998, p. 107).

Selle keert zich fel tegen een didactiek die zich richt op leervaardigheden. Voortbouwend op het constructivistische autopoiesis-ideaal probeert hij een '*Praxistheorie*' te ontwikkelen waarin een academische benadering aan de kunstpraktijk wordt gekoppeld (Selle 2004, p. 124). Het onderzoek van Dreyer laat zien hoezeer vrijwel alle Duitse kunstdidactische theorie doordrongen is van haar academische achtergrond, waarbij de kunstenaarspraktijk slechts in beeld komt via de weg van de theorie. Met name de identiteit van de kunstenaar wordt daarbij centraal gesteld. Dat vloeit voort uit ontwikkelingen in de kunsten zelf. Zo benadrukt Selle de noodzaak voor

de kunstdidactiek om een antwoord te vinden op de vragen van de gemedialiseerde maatschappij, een antwoord dat alleen gevonden kan worden via hedendaagse kunst die de *'Einvernahme, Aufspaltung und Neukonstitution'* thematiseert (Selle 2004, p. 9).

De belangrijkste leerling van Selle is Carl-Peter Buschkühle. Buschkühle (1997) zet in zijn eerste werk, *Wärmezeit*, onder invloed van de pedagogische ideeën van Joseph Beuys, een stap verder dan Selle en pleit ervoor de term *ästhetische Erziehung* te vervangen door *künstlerische Bildung*. Dat is, zoals eerder vermeld, meer dan een woordenspel. Dreyer duidt Buschkühles werk dan ook aan als de radicaalste poging om kunstpedagogiek en kunstdidactiek als onderdeel van de kunst zelf te begrijpen (Dreyer 2005, p. 77). Buschkühle zet het domein van het kunstzinnige (*künstlerische*) af tegen het esthetische domein. Interessant daarbij is, dat hij tegelijkertijd een zeer brede opvatting van kunst heeft. Buschkühle stelt Beuys' uitspraak *'Jeder Mensch ist ein Künstler'* centraal en definieert kunstonderwijs, in navolging van Beuys' begrip *'soziale Plastik'*, als *'plastische Bildung'* (Franke 2007, pp. 324-325). Daarmee krijgt het kunstonderwijs niet alleen een zeer nadrukkelijke ethische component, het maakt dat het object zich veel verder uitstrekt dan in veel definities van kunst het geval is. Buschkühle beschrijft het kunstonderwijs als een kunstzinnig proces en stelt dat een kunstdocent vooral dient te worden geschoold in zijn *'künstlerische Identität'* (Dreyer 2005, pp. 76-77).

In zijn meest recente werk, *Die Welt als Spiel*, (Buschkühle 2010a, 2010b) vervolgt Buschkühle zijn argumentatie in het licht van de hedendaagse kunst en de nieuwe media. Daarmee brengt hij de inzichten van de hiervoor besproken theoretici samen, en weet deze in het tweede deel van *Die Welt als Spiel* ook nog eens te vertalen in praktische voorbeelden van kunsteducatie, wat bij de andere theoretici weleens een punt van kritiek is geweest. De gemedialiseerde wereld vereist andere kwaliteiten van burger en leerling. In navolging van Masets pleidooi voor een *'ästhetische Bildung der Differenz'* benoemt Buschkühle dat als *'Widerspruchsfähigkeit'*, het vermogen tegenspraak te herkennen en benoemen en tegelijk het vermogen tegen te kunnen spreken, een oordeel te kunnen vormen, stelling te kunnen nemen en waarde toe te kunnen kennen (Buschkühle 2010a, p. 75).

Dat betekent niet dat Buschkühle de digitale wereld zonder meer omarmt. Met name op theoretici en onderzoekers van kunstmatige intelligentie heeft hij veel kritiek wat betreft hun neiging de rol van het lichaam in kennis en betekenis te ontkennen. Het denken is volgens hem namelijk altijd betrokken bij de context, bij het verleden en bij het lichaam en is ten vierde creatief. Deze vier aspecten van het denken moeten de basis vormen van iedere vorm van onderwijs, zo stelt hij. Voor kunstonderwijs geldt dat des te meer, omdat het esthetische zelf ook steeds in relatie staat tot context, geschiedenis, lichaam en creativiteit (Buschkühle 2010a, pp. 105-110). Buschkühle schaart zich onder diegenen die het kunstonderwijs als *künstlerisch* aanduiden, dus met een nadruk op het kunstenaarschap en het

scheppende proces. In zijn interpretatie bekend dat dat het subject (de leerling, de docent, de kunstenaar) steeds zintuiglijkheid en reflectie, concreet en abstract denken, beweeglijkheid en concentratie, meervoudigheid en coherentie, vrijheid en verantwoordelijkheid combineert. Al deze, tegenstelde en tegelijk in één persoon samenvallende begrippen maken de kunst en zeker het kunstonderwijs, als *'künstlerische Bildung'*, tegelijkertijd een esthetisch en een ethisch project (Buschkühle 2010a, p. 140). De maatschappelijke context wordt op die manier tot een centraal thema van het kunstonderwijs en is daarmee zowel het onderwerp als de legitimatie van het kunstonderwijs in de visie van Buschkühle. Dat is ook zichtbaar in zijn keuze te spreken van *'künstlerische Bildung'*.

Zoals gezegd vertaalt Buschkühle zijn theorieën naar de onderwijspraktijk, op basis van zijn eigen ervaringen als docent beeldende kunst in het voortgezet onderwijs en als lerarenopleider. Kunstonderwijs heeft volgens Buschkühle als centrale eigenschap, en daarin toont hij opnieuw zijn schatplichtigheid aan Beuys, het ontwikkelen van creativiteit als *plastische Komplexität*. Dat is ook te zien in zijn voortdurende nadruk op tegenstellingen in het omschrijven van de doelen en onderwerpen van het kunstonderwijs, dat heen en weer slingert tussen theorie en praktijk, spel en ernst, mimesis en constructie, analyse en productie, subject en object, structuur en openheid – om er een paar te noemen. Dat de kunstdocent in zijn ogen niet anders dan zelf ook kunstenaar kan zijn, betekent daarom juist in zijn ogen eens te meer dat hij ook theoreticus en wetenschapper moet zijn (Buschkühle 2010b, pp. 172-173, 199). In de voorbeelden die hij in het tweede deel van *Die Welt als Spiel* noemt staan de termen spel, vertelling, onderzoek, *Selbstbewegung und Selbstverortung* (beweging van jezelf en plaatsbepaling van jezelf), inductie, experiment en contextualiteit en het vreemde centraal. Als voorbeeld van een lesproject neemt hij onder meer 'liegen met een fotocamera' en de geschiedenis van maskers (Buschkühle 2010b, pp. 205-206, 224-255).

'Ästhetische Forschung'

Helga Kämpf-Jansen (2001) bouwt voort op Selles werk. Zij stelt in haar benadering van kunstonderwijs onderzoek centraal te stellen, een benadering die tot veel navolging leidde omdat de praktische toepasbaarheid ervan groot is. Kämpf-Jansen introduceerde hiervoor het concept *'ästhetische Forschung'* in de didactiek (Busse 2004, p. 52). Ze gaat uit van concepten schrijven, verzamelen, herinneren en ordenen. Deze termen ziet zij zowel als alledaagse, als kunstzinnige en als wetenschappelijke praktijken. Op die manier maakt zij zowel het kunstonderwijs als het onderzoek ernaar een op het individu gericht proces. Maar ook daarmee blijft haar benadering primair theoretisch geleid (Dreyer 2005, pp. 68-71).

De invloed van Howard Gardners (2006) theorie van meervoudige intelligenties is bij haar duidelijk zichtbaar. Kämpf-Jansen vertaalt deze theorie naar esthetische vormen van kennis, denken, ervaren en rationaliteit, die ten grondslag liggen aan het esthetisch onderzoek. Met de benadering van het esthetisch onderzoek bestrijdt Kämpf-Jansen het idee dat kennis een neutraal en leeg fenomeen zou zijn, iets dat ongedieerd door ervaring gevuld kan worden. Eerder is kennis het gevolg van een complex proces van denken en waarnemen, waarbij de schijnbare tegenstelling tussen het cognitieve en het affectieve domein opgeheven wordt. Kennis zelf is niet iets neutraals en niet iets dat door het individu wordt gemaakt zonder tussenkomst van de buitenwereld. Kennis is daarentegen in de kern een vorm van spraakverwarring en zowel onderzoek als (kunst)onderwijs is een poging daarin door te dringen (Kämpf-Jansen 2001, pp. 127-168).

In het verlengde van het werk van Kämpf-Jansen richt Peez (2009) de aandacht op de persoon van de docent, en in het verlengde daarvan op die van de scholier, bij de reflectie op kunstonderwijs en de opbouw van een kunstpedagogisch curriculum (vgl. Kirchner, Schiefer Ferrari & Spinner 2006). Samen met Constanze Kirchner pleit Peez ervoor onderwijs te zien als *Werkstatt*. Daaronder verstaan ze een plaats of ruimte, maar ook een onderwijsprincipe waarin zelfsturing en doelgerichtheid centraal staan. In abstractere zin duiden ze met de term *Werkstatt* op het mentale proces van het maken, het proces dat een scheppend kunstenaar in zijn atelier doormaakt. In het verlengde daarvan interpreteren ze de *Werkstatt* zelf dan ook als een kunstwerk op zich (Kirchner & Peez 2001, p. 11).

Een andere door Kämpf-Jansen geïnspireerde benadering is de biografische (Kämpf-Jansen 2001, pp. 168-173). Daarmee benadrukt zij, en in haar spoor opnieuw Peez (2009) en Dreyer (2005), het belang van de persoon van de docent bij het ontwikkelen, verzorgen en onderzoeken van kunstonderwijs. Daarmee sluit Kämpf-Jansen zich aan bij de Angelsaksische *cultural studies*, waarin benadrukt wordt dat in wetenschappelijk onderzoek subjectiviteit niet vermeden kan worden en om die reden juist nadrukkelijk in observatie dient te worden genomen. Door deze benadering toe te passen op het denken over kunstonderwijs, zeker kunstonderwijs-als-esthetisch-onderzoek, wordt zichtbaar hoezeer het maken en ervaren van kunst een persoonlijke aangelegenheid wordt – zonder daarbij in psychologiserend vaarwater te komen.

Tot slot

Het concept van *ästhetische Forschung*, zoals Helga Kämpf-Jansen dat heeft gemunt, is een krachtige metafoor voor de benadering die de hele Duitse kunstdidactiek en esthetische theorie doortrekt: het kunstonderwijs is altijd zowel een wetenschappelijke als een praktische activiteit. Een goed

theoretisch fundament lijkt, na lezing van de genoemde werken, een noodzaak voor iedere kunstdocent. Opvallend daarbij is hoe goed de al wat oudere theorieën van Selle en Maset aansluiten bij ontwikkelingen in de hedendaagse kunst en samenleving. Hoewel de drie benaderingen hier naast elkaar zijn gepresenteerd, is zoals gezegd de scheidslijn niet altijd even scherp te trekken. Ook in het werk van Kämpf-Jansen is bijvoorbeeld de invloed van Selle terug te vinden. Deze ontwikkelingen dwingen het kunstonderwijs ertoe nieuwe wegen in te slaan en andere perspectieven te kiezen. Daarbij kan niet worden teruggevallen op kennisoverdracht noch op beperking tot het aanleren van technische vaardigheden en materiaalkennis. In een *Werkstatt* zoals Kämpf-Jansen die schetst, komen deze werelden op vruchtbare wijze bijeen.

Zoals gezegd gaat Carl-Peter Buschkühle uit van Joseph Beuys' kunsttheorie, waarin de stelling dat ieder mens een kunstenaar is, centraal staat. Dat betekent niet dat Beuys bedoelde dat iedereen een goede kunstenaar is, maar dat iedereen het vermogen heeft zichzelf en de wereld om hem heen te bepalen. In dat licht is het doel van kunstonderwijs, zeker voor Buschkühle, het leggen van verbindingen. Daarmee krijgt het kunstonderwijs niet alleen een zeer nadrukkelijke ethische component en een maatschappelijke missie, het maakt dat het object van dat onderwijs zich veel verder uitstrekt dan in veel definities van kunst het geval is, zeker in een gemedialiseerde wereld.

Van een kunstdocent mag, in de lijn van het werk van Buschkühle, niet alleen worden verwacht dat hij op de hoogte is van de actuele ontwikkelingen in de kunsten, hij moet ook in staat zijn dit te koppelen aan de achterliggende theorieën en deze theorieën vervolgens tot onderwerp van zijn lessen te maken. Zo komen ook in zijn werk opnieuw deels de overige hiervoor behandelde perspectieven samen. Daarmee lijkt de lat oneindig hoog te worden gelegd, maar dat is niet de toonzetting van zijn werk, noch van dat van de andere aangehaalde auteurs. Eerder zien zij deze dubbele theoretische en praktische houding als een natuurlijk gevolg van de maatschappelijke ontwikkelingen. Als iedereen werkelijk kunstenaar is in de brede betekenis waar Beuys op doelde, is deze houding, zo lijken zij te veronderstellen, geen onoverkomelijke hindernis.

De bijdrage die de Duitse theoretici op het gebied van het kunstonderwijs daarmee leveren gaat in op dezelfde thema's als in het werk van auteurs uit de Angelsaksische wereld die van grote invloed zijn op het denken van Nederlandse docenten en didactici. Toch zijn er ook verschillen. De belangrijkste daarvan is de centrale rol die kunsttheorie en didactische theorie speelt in het onderwijs. Alle auteurs benadrukken het fundamenteel theoretische karakter van kunstonderwijs. Als cultuur de symbolische weerslag van de samenleving is, is kunst de kritische reflectie daarop, zo stellen Bering c.s. zoals gezegd (Bering et al. 2006, p. 15, pp. 60-64). Een tweede verschil is dat, in reactie op de kunsttherapeutische invalshoek van het Duitse kunstonderwijs van enkele jaren geleden, theoretici zich vooral bezighouden met een

fundering van kunstonderwijs vanuit de kunsten zelf. Ook effectonderzoek neemt in de in de docentenopleidingen gehanteerde literatuur een ondergeschikte positie in, als het al aan de orde komt. Onderzoek van meer psychologische en sociologische aard is hierdoor veel minder dominant dan hier.

De besproken Duitse benaderingen en modellen zouden een goede aanvulling kunnen zijn op het denken over en de praktijk van het kunstonderwijs in Nederland. De *visuelle Kompetenz*, de *künstlerische Bildung* en de *ästhetische Forschung* kunnen wellicht een impuls geven aan kunstonderwijs dat eenzelfde ambitie uitstraalt als Beuys' beroemde uitspraak '*Jeder Mensch ist ein Künstler*'. Het is een maatschappelijke noodzaak om het scheppend vermogen van de jeugd te ontwikkelen door kunstonderwijs.

Edwin van Meerkerk

(Rotterdam, 1972) studeerde geschiedenis en wijsbegeerte. Hij werkt als universitair docent cultuurbeleid en kunsteducatie aan de opleiding Algemene cultuurwetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen. Ook was hij tijdelijk als *Gastwissenschaftler* verbonden aan het Institut für Kunst und Kunstwissenschaft van de Universität Duisburg-Essen. Hij doet onder meer vergelijkend onderzoek naar kunstdocentenopleidingen in Nederland en Duitsland.

Literatuur

- BDK (2008). *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. BDK Mitteilungen*, 3, 2-4.
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Rooch, A. (Eds.) (2006). *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena.
- Bockhorst, H., Reinwand, V-I. & Zacharias, W. (Eds.) (2012). *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed.
- Brohl, Ch. (2003). *Displacement als kunstpädagogische Strategie. Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen ästhetischen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens*. Norderstedt: Books on Demand.
- Buschkühle, C-P. (1997). *Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Buschkühle, C-P. (2010a). *Die Welt als Spiel I. Kulturtheorie: digitale Spiele und künstlerische Existenz*. Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, C-P. (2010b). *Die Welt als Spiel II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerische Bildung*. Oberhausen: Athena.
- Busse, K-P. (Ed.) (2004). *Bildungsspiele. Kunst unterrichten*. Dortmund: Schriften zur Kunst.
- Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: Kopaed.
- Eid, K., Langer, M. & Ruprecht, H. (2002). *Grundlagen des Kunstunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Franke, A. (2007). *Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung*. München: Meidebauer.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gisbertz-Künster, J. (2012). *Grundwissen Kunstdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Heil, Ch. (2007). *Kartierende Auseinandersetzung mit aktuelle Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*. München: Kopaed.
- Heil, Ch., Kolb, K. & Meyer, T. (2012). *Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst*. München: Kopaed.
- Hessisches Kulturministerium (2010). *Lehrplan Kunst Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 8G und gymnasiale Oberstufe*. Hessen: Hessisches Kulturministerium.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativem Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2001). *Werkstatt Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover.
- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M. & Spinner, K. (Eds.) (2006). *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: Kopaed.
- Kirschenmann, J., Schulz, F. & Sowa, H. (2006). *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed.
- Kunstakademie Münster (2013). *Modulhandbuch*. <http://www.kunstakademie-muenster.de/>, geraadpleegd op 5 juni 2013.
- Maset, P. (1995). *Von der Kompensation zur Suspendierung. Zur Kritik des kompensatorischen Kunstunterrichts. Kunst und Unterricht*, 191, 18-20.
- Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: Hyde.
- Mecheril, P. & Witsch, M. (Eds.) (2006). *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: Transcript.

- Meyer, T. (2002). *Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie*. Bielefeld : Transcript.
- Meyer, T. (2009). Randgänge des Symbolischen. In S. Burkhardt, B. Hentschel, T. Meyer & E. Wagner (Eds.), *Kunst und aktuelle Medienkultur* (pp. 7-15). (Kultur und Schule in Studium 3). München: BDK/ Siemens Arts Program.
- Meyer, T. (2010). Verstrickungen der Mimesis. In S. Burkhardt, B. Hentschel, T. Meyer & E. Wagner (Eds.), *Kunst und aktuelle Medienkultur 2* (pp. 9-13). (Kultur und Schule in Studium 4). München: BDK/ Siemens Arts Program.
- Meyer, T. (2011). *Medien & Bildung: Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel (Medienbildung und Gesellschaft)*. Wiesbaden: VS.
- Meyer, T. & Sabisch, A. (Eds.) (2009). *Kunst, Pädagogik, Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Otto, G. (1987). *Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Peez, G. (2000). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien Über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*. Hannover: BDK.
- Peez, G. (2005). Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild - Kunst - Subjekt. In K. Bering & R. Niehoff (Eds.), *Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung* (pp. 75-89). Oberhausen: Athena.
- Peez, G. (Ed.) (2009). *Kunstpädagogik und Biographie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben - Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews*. München: Kopaed.
- Peez, G. (2011). *Kunstunterricht - fachverbindend und fachüberschreitend. Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13*. München: Kopaed.
- Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, K. (2002). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In R. Voß (Ed.), *Die Schule neu erfinden* (pp. 70-91). Neuwied/ Krefeld/Berlin: Luchterhand.
- Reich, K. (2010) *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Richter, H-G. (1984). *Pädagogische Kunsttherapie: Grundlegung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schütz, H. G. (1975). *Kunstpädagogische Theorie. Eine kritische Analyse*. München/ Basel: Reinhart.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbeck: Rohwolt.
- Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*. Oldenburg: Isensee.
- Selle, G. (2004). *Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens*. (Kunstpädagogische Positionen 3). Hamburg: University Press.
- Universität Saarland (2013). <http://www.uni-saarland.de/?id=2122>, geraadpleegd op 5 juni 2013.
- Wirth, I. (Ed.) (2012). *Kunstmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

De moeizame samenwerking tussen jeugdtheater en basisonderwijs in Nederland

Cock Dieleman

Sinds het begin van het project Cultuur & School in 1996 en de invoering van CKV als verplicht vak heeft de receptieve cultuureducatie in het curriculum van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs meer gewicht gekregen. De nadruk ligt op de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en culturele instellingen. Culturele instellingen produceren en/of distribueren de culturele uitingen waarmee de schoolgaande jeugd in contact komt. Die samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen verloopt niet altijd even vlekkeloos door verschillende belangen of verschil in visie op kunstonderwijs en kunstbeleving. Nergens komen die verschillen zo prominent naar voren als in het jeugdtheater. In dit artikel worden die verschillende opvattingen beschreven.

Oud probleem, nieuw beleid

De genoemde tegenstellingen zijn niet nieuw. Er zijn in de afgelopen decennia legio voorbeelden van controverses rondom jeugdtheatervoorstellingen die door schooldirecties, onderwijzers en ouders als te schokkend, te gewelddadig, te seksueel getint of als simpelweg te moeilijk voor de bedoelde leeftijdsgroep werden bevonden (Schmitz 2009; Spoelstra 2007; Twaalfhoven 2003). Tegelijkertijd wordt het Nederlandse jeugdtheater internationaal als lichtend voorbeeld gezien van kwalitatief hoogstaand, vooruitstrevend theater (Van de Water 2012, p. 30). De vraag is waarom er in het onderwijs zo vaak vragen en twijfels rijzen over de geschiktheid voor een bepaalde leeftijdsgroep bij de voorstellingen van het als artistiek belangwekkend geprezen Nederlandse jeugdtheater.

Deze kwestie is extra actueel sinds in de afgelopen jaren het zwaartepunt van cultuureducatie is verschoven van het voortgezet naar het primair onderwijs. In het programma Cultuureducatie met Kwaliteit dat door voormalig staatssecretaris Zijlstra van het kabinet Rutte I in gang werd gezet en door minister Bussemaker is overgenomen, wordt 10 euro 90 per leerling uit de zogenaamde prestatiebox gereserveerd voor cultuureducatie in het primair onderwijs. Daarnaast is er voor de periode 2013-2016 een regeling van het Fonds voor Cultuurparticipatie in samenwerking met gemeenten en provincies waarbij een subsidie kon worden aangevraagd voor activiteiten van culturele instellingen in samenwerking met scholen die bijdragen aan de borging van cultuureducatie in het primair onderwijs.

In 2011 heeft Zijlstra aan de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur gevraagd een advies uit te brengen over de beste manier om de ontwikkeling van kwalitatief goede cultuureducatie in het primair onderwijs te ondersteunen. In het gezamenlijke advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren* doen de beide raden voorstellen om de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren. De raden constateren onder andere dat cultuureducatie slechts een marginale rol speelt in het primair onderwijs. De vakleerkrachten zijn voor een belangrijk deel wegbezuinigd, bij de reguliere leerkrachten ontbreekt de specifieke expertise en als gevolg daarvan wordt die expertise steeds meer bij culturele instellingen buiten de school gezocht. De raden adviseren de scholen daarom de regie over cultuureducatie weer in handen te nemen, de deskundigheid binnen de school te bevorderen en de culturele infrastructuur in dienst te stellen van de school (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 2012).

De vraag is echter in hoeverre de scholen, waar het theatereducatie betreft, in staat zullen zijn die regierol weer in handen te nemen, omdat ze die rol eigenlijk nooit hebben gehad. In het Nederlandse onderwijs ontbreekt de theatertraditie en is weinig deskundigheid op dit gebied. Bij jeugdtheatergezelschappen is die deskundigheid wel aanwezig, maar daarbij is de vraag dan weer of jeugdtheatergezelschappen zich 'in dienst van de school' willen stellen, zoals de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur adviseren.

De jeugdtheatergezelschappen bevinden zich wat dat betreft in een lastige positie. Kinderen in de basisschoolleeftijd vormen hun voornaamste doelgroep en de gezelschappen zijn voor hun afzetmarkt in meer of mindere mate afhankelijk van de scholen. Ze spelen op scholen of nodigen scholen uit de voorstelling in het theater te komen bezoeken. Die afhankelijkheid verhoudt zich slecht met de artistieke vrijheid die bij jeugdtheatermakers net zo hoog in het vaandel staat als bij hun vakbroeders uit het volwassenentheater. Bovendien hebben de jeugdtheatermakers niet zelden een andere visie op kunst én op de rol van kunst in het onderwijs dan de scholen. De eerder genoemde controverses hebben voor een belangrijk deel met die uiteenlopende visies te maken. Zowel de historische als de actuele dimensies van die verschillen komen in dit artikel aan bod.

De vraag die ik hoop te beantwoorden is welke voorwaarden nodig zijn om tot een vruchtbaarder samenwerking tussen basisscholen en jeugdtheatergezelschappen te komen en hoe dat zich verhoudt tot de adviezen die de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad hebben uitgebracht.

Leren, creëren, inspireren

In het advies dat de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in 2012 uitbrachten wordt een haarscherpe en uiterst kritische analyse gemaakt van de stand van zaken van cultuureducatie in het primair onderwijs. In feite schetsen de raden een ontluisterend beeld van cultuureducatie. Die is niet of nauwelijks in het onderwijs verankerd en bestaat uit een lappendeken van incidentele activiteiten waarvan het onderlinge verband op de meeste scholen ver te zoeken is. Onder meer doordat het aantal vakdocenten op scholen in de afgelopen twintig jaar dramatisch daalde, is de deskundigheid steeds meer verschoven van de scholen naar de culturele instellingen. Het culturele veld en de verschillende overheidslagen die het onderwijs en dat culturele veld moeten ondersteunen, zijn echter niet genoeg op elkaar afgestemd. In het aanbod van en de ondersteuning door culturele instellingen en overheden bestaan grote regionale verschillen. De raden spreken zelfs van een 'versnipperde culturele infrastructuur'.

De verschillende subsidieregelingen en beleidsmaatregelen in het kader van de *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* hebben tot nu toe te weinig opgeleverd. Hetzelfde geldt voor de opleiding en professionalisering van de interne cultuurcoördinatoren. Verreweg de meeste scholen hebben inmiddels zo'n cultuurcoördinator benoemd, maar die mist meestal de deskundigheid en vooral ook de tijd om zijn taken goed uit te voeren. Gemiddeld heeft een cultuurcoördinator slechts 1,2 uur per week om culturele programma's samen te stellen en cultuurbeleid te ontwikkelen. Van dat laatste komt in de praktijk dan ook niet veel terecht. Cultuureducatie heeft op veel scholen een lage status en een lage prioriteit.

Hoewel de doorlopende leerlijn, onder andere door het project Cultuur in de Spiegel, volop in de belangstelling staat van de overheid en van het onderwijs, is op de meeste scholen nog geen sprake van een samenhangend programma op het gebied van cultuureducatie. Dientengevolge zijn scholen vaak niet in staat hun wensen aan culturele instellingen duidelijk te maken. De zogenaamde vraaggerichte aanpak, waarbij culturele instellingen met hun educatieve programma's inspelen op specifieke vragen uit het onderwijs, komt daarom onvoldoende uit de verf.

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur constateren in hun advies dat de huidige kerndoelen kunstzinnige oriëntatie onvoldoende houvast bieden. De kerndoelen geven de scholen veel vrijheid om cultuureducatie naar eigen inzicht vorm te geven, maar zijn te weinig richtinggevend om scholen in staat te stellen meer structuur in het onderwijs aan te brengen. Hoewel de raden er op wijzen dat Nederland de enige Europese lidstaat is waar het curriculum voor cultuureducatie niet (mede) door een centrale onderwijsautoriteit wordt bepaald, vinden ze een nationaal curriculum voor cultuureducatie geen oplossing voor de geconstateerde problemen. In plaats van een nationaal curriculum stellen de raden een referentiekader voor dat leraren meer inhoudelijke handvatten zou moeten geven. Met het referentiekader in de hand zouden scholen in staat moeten zijn om verbindingen met andere leergebieden te leggen en zo meer samenhang in het curriculum aan te brengen. Wie het advies leest, krijgt de indruk dat de raden zelf ook nog niet zo goed weten hoe dat referentiekader er precies uit zou moeten zien.¹ Waar de analyse van de huidige situatie uiterst kritisch is, is de oplossing voor de geconstateerde problemen vooralsnog niet overtuigend. Dat geldt des te sterker omdat enerzijds het referentiekader als hulpmiddel voor culturele instellingen, lerarenopleidingen en makers van lesmethodes sterk wordt aanbevolen, terwijl de raden het anderzijds niet wettelijk verplicht willen stellen.

Behalve het genoemde referentiekader, dat de scholen meer greep op de inhoud zou moeten geven, bevelen de raden ook aan de deskundigheid binnen de scholen te bevorderen. De talenten en specifieke kennis van leraren kunnen beter benut worden en leraren moeten meer gelegenheid krijgen om te worden bijgeschoold op het gebied van cultuureducatie. Ook zou een bepaalde basis aan kennis en vaardigheden op het gebied van cultuureducatie vast onderdeel van het curriculum op de lerarenopleidingen moeten uitmaken, zodat in de toekomst iedere leraar in staat is om lessen muziek, dans en drama, beeldend onderwijs en erfgoededucatie te geven.

1. De SLO is gevraagd om een leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen. Volgens minister Bussemaker wordt deze leerlijn eind dit jaar opgeleverd en 'gaat in op de inhoudelijke kenmerken van goed cultuuronderwijs en de bijdrage daaraan door culturele instellingen' (Bussemaker 2013).

De raden vinden, zoals gezegd, dat de culturele infrastructuur in dienst van de school gesteld moet worden. Thans hebben de scholen voor primair onderwijs met een cultureel veld te maken dat zowel qua aanbod als qua ondersteuning zeer divers is. Waar de kennis van de scholen op cultureel gebied tekort schiet, hebben de culturele instellingen volgens de raden nauwelijks kennis van kern-doelen, doorlopende leerlijnen en opbrengstgericht werken. Er wordt daarom bij de samenstelling van programma's meer uitgegaan van het aanbod van de instelling dan van de vraag uit het onderwijs. De cultuursector zou meer moeten samenwerken om de algehele kwaliteit en samenhang in het aanbod te vergroten. Culturele instellingen dienen maatwerk te leveren en zich te richten op duurzame samenwerkingsverbanden met scholen. Educatieve programma's moeten verder gaan dan alleen kennismaking: kwaliteit moet boven kwantiteit komen te staan.

De bijzondere kenmerken van het jeugdtheater

De aanbevelingen van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur kunnen vergaande gevolgen hebben voor de brede reeks van culturele instellingen, maar voor jeugdtheatergezelschappen wel in het bijzonder. Zowel voor reguliere theatergezelschappen als voor jeugdtheatergezelschappen geldt dat zij trachten met hun educatieprogramma's een brug te slaan naar de wereld van schoolgaande kinderen en jongeren. Bij de reguliere theatergezelschappen blijft de keuze voor het repertoire en de artistieke inhoud steeds de verantwoordelijkheid van de theatergezelschappen zelf. Het zou ondenkbaar zijn dat onderwijsinstellingen of individuele docenten zich met die keuzes bemoeien. In het jeugdtheater echter is dat minder vanzelfsprekend. Waar reguliere theatergezelschappen zich nauwelijks op leerlingen in het primair onderwijs richten, is dit voor jeugdtheatergezelschappen de belangrijkste doelgroep. Er zijn maar weinig andere kunstenaars voor wie hetzelfde geldt. Beeldend kunstenaars maken meestal geen werk dat speciaal voor kinderen bedoeld is, musici evenmin. Alleen bepaalde schrijvers specialiseren zich net als jeugdtheatermakers in de genoemde leeftijdsgroepen. Het jeugdtheater laat zich wat dat betreft dan ook het beste vergelijken met jeugdliteratuur, maar waar het de kenmerken van de kunstvorm en de communicatie met het publiek betreft, verschillen jeugdtheater en jeugdliteratuur hemelsbreed van elkaar. Omdat theater een levende kunst is, waarbij makers en toeschouwers in dezelfde ruimte aanwezig zijn, is er sprake van gelijktijdigheid van productie en receptie. Jeugdtheatergezelschappen bemiddelen dus niet alleen tussen het kunstwerk en het publiek, maar produceren het ook zelf én op hetzelfde moment als het publiek van kinderen, ouders en docenten het recipieert. Zonder die fysieke aanwezigheid en onontkoombaarheid kan theater niet bestaan. Dat is de kracht van jeugdtheater, maar maakt het ook kwetsbaar. Extra uitleg geven of ingaan op vragen uit het publiek is tijdens een theatervoorstelling meestal

niet mogelijk. Theatereducatieve activiteiten kunnen zich dus niet tijdens de voorstelling afspelen en vinden daarom gewoonlijk vooraf of achteraf plaats. Aangezien de jeugdtheatergezelschappen meestal met een onervaren publiek te maken hebben, kunnen die educatieve programma's van groot belang zijn. Dat geldt des te sterker omdat er in de theaterwereld een grote weerzin bestaat om tijdens de voorstelling zelf voor het publiek door de knieën te gaan. Een voorstelling mag geen hapklare brok zijn, maar moet uitdagingen bieden die de verbeeldingskracht in werking zetten. Volgens Hans van Maanen is dat aanspreken van de verbeeldingskracht zelfs het essentiële element waardoor kunst zich onderscheidt van amusement (Van Maanen 1997, p. 278).

Door de beperkte mogelijkheden van de educatie en door wat ik voor het gemak maar even de artistieke ambities van het jeugdtheater noem, komt het jeugdtheater figuurlijk en soms ook letterlijk in aanvaring met het onderwijs. Bij de jeugdtheatergezelschappen staat de voorstelling als vorm van esthetische communicatie of zelfs confrontatie centraal en die voorstelling behoort tot het terrein van de artistieke vrijheid van de maker. Veel ouders en vertegenwoordigers van scholen daarentegen zien de theatervoorstelling als een leuk uitje of op zijn best als een educatieve activiteit. Zij willen dus graag dat de voorstelling leuk is of educatief verantwoord, terwijl jeugdtheatermakers dat meestal niet als belangrijkste doel voor ogen hebben.² Soms leidt dat tot conflicten, zeker als ouders of docenten de voorstelling te onbegrijpelijk, eng, gewelddadig of seksueel getint vinden. Ook het taalgebruik wil nog wel eens een bron van ergernis zijn.

De ontwikkeling van het jeugdtheater in Nederland

Omdat het theater in Nederland een beperkte traditie kent en pas heel laat in de geschiedenis door de overheid als volwaardige kunstvorm werd gezien, heeft het zich lange tijd buiten de bestaande kaders van overheid en samenleving ontwikkeld. De rijksoverheid ging zich pas na de Tweede Wereldoorlog met het theaterbestel bezig houden, het onderwijs volgde nog later. Anders dan in landen als Engeland, Duitsland en Frankrijk heeft de Nederlandse toneelliteratuur ook in de literaire canon slechts een marginale positie. Schrijvers als Vondel en Heijermans komen dan ook in het onderwijs nauwelijks aan bod, althans niet in vergelijkbare mate als Shakespeare in Engeland en de Verenigde Staten, Goethe en Schiller in Duitsland of Molière en Racine in Frankrijk.

In Nederland kan de verbinding van het theater met het onderwijs dus niet bogen op een eeuwenoude traditie noch op een worteling in de literaire canon.

2. Dat is overigens iets anders dan dat een voorstelling niet leuk of educatief verantwoord zou mogen zijn.

Na de oorlog worden de eerste jeugdtheater- en jeugddansgezelschappen opgericht: Puck en Scapino. Maar pas in de jaren zeventig van de vorige eeuw, als het theaterbestel explodeert en er ruimte komt voor allerlei nieuwe theatervormen, komt het jeugdtheater echt tot bloei. Het drijft dan vooral op de stroom van het zogenaamde vormingstoneel, dat de toeschouwer bewust wil maken van zijn positie in de samenleving met als doel de maatschappelijke verhoudingen te veranderen. Omdat de jeugd de toekomst heeft, richten veel groepen in het vormingstoneel zich met hun maatschappijkritiek deels of uitsluitend op kinderen en jongeren (Van Maanen 1997, p. 160). Dat daarbij ook het schoolsysteem het moet ontgelden, zal geen verbazing wekken. Een van de bekendste en ook internationaal gewaardeerde jeugdvoorstellingen uit die tijd is *Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws* van de Eindhovense theatergroep Proloog, bedoeld voor kinderen van tien tot veertien jaar. Neus en Ko lopen van school weg, omdat in hun schoolboeken de wereld heel anders wordt voorgesteld dan ze in werkelijkheid is. Ze ontdekken op hun tocht allerlei misstanden in de maatschappij, waar ze via school nooit mee in aanraking zouden zijn gekomen.

In de jaren tachtig verliest het vormingstoneel aan invloed en komt in het jeugdtheater het kind centraal te staan. Het gaat daarbij niet langer om het kind als maakbaar wezen, maar om de belevingswereld en de fantasie van het kind zelf. Tegelijkertijd doen de jeugdtheatermakers in die jaren hun best om ook artistiek voor vol te worden aangezien.

Hoewel niet iedereen altijd even gecharmeerd is van de manier waarop de artistieke grenzen van het genre worden verkend, leidt deze ontwikkeling er toe dat in de jaren negentig het Nederlandse jeugdtheater internationaal een koppositie verovert. In die jaren wordt bijvoorbeeld een aantal spraakmakende bewerkingen van Griekse tragedies geproduceerd, waaronder *Ifigenia Koningskind* (1989) en *Vertel, Medea, vertel* (1995). Hierin laat schrijfster Pauline Mol de gruwelijke gebeurtenissen, zoals door Euripides opgetekend, door de ogen van de betrokken kinderen zien, die bovendien zelf het slachtoffer zijn. Ifigenia wordt door haar vader Agamemnon geofferd om de godin Artemis gunstig te stemmen, zodat de wind zal draaien en hij met zijn oorlogsschepen naar Troje kan zeilen. En Medea vermoordt haar beide kinderen om wraak te nemen op Jason, die haar heeft verlaten om met de koningsdochter Glauke te kunnen trouwen. Het is het begin van een traditie in het Nederlandse jeugdtheater, waarin klassieke teksten en verhalen als uitgangspunt voor een theaterbewerking voor kinderen worden genomen en die tot op de dag van vandaag voortduurt. Naast Pauline Mol doet in de jaren negentig Ad de Bont als toneelschrijver van zich spreken. Zijn *Mirad, een jongen uit Bosnië* (1993) is in vele talen vertaald en kan als een klassieker in de jeugdtheaterliteratuur worden beschouwd. In een enquête onder lezers van het theatertijdschrift *TM* in 2009 eindigde het stuk zelfs op de vierde plaats van beste toneelstukken aller tijden achter de buitenlandse klassiekers *Waiting for Godot*, *Who's afraid of Virginia Woolf* en *Hamlet*.

De maatstaven bij beoordeling van het jeugdtheater

Men kan dus rustig stellen dat het Nederlandse jeugdtheater sinds de jaren negentig artistiek voor vol wordt aangezien en internationaal zelfs een vooraanstaande positie inneemt (Van de Water 2012, p. 30). De belangrijkste jeugdtheatergezelschappen ontvangen sinds die tijd ook landelijk subsidie in het kader van de vierjarige cultuurnotacyclus en maken sinds 2009 onderdeel uit van de Landelijke Culturele Basisinfrastructuur (BIS). Zo'n positie schept uiteraard verplichtingen en sinds de receptieve theatereducatie vanaf het einde van de jaren negentig een prominenter plaats in het onderwijs heeft gekregen, hebben de jeugdtheatergezelschappen dan ook een steeds scherper omlinjende educatieve opdracht gekregen. Dat is echter niet zonder slag of stoot gegaan. In de bundel *Uitgelicht. Nederlands jeugdtheater 2002* is een artikel opgenomen van jeugdtheatermaakster Silvia Andringa, destijds een van de artistiek leidsters van Het Laagland, met de veelzeggende titel *Bemoei je er niet mee. Verontrusting en ergernis over de onstuitbare opkomst van de kunsteducatie*.³ Andringa (2002) schrijft onder andere: "Tussen mijn voorstelling en mijn publiek komt onvermijdelijk "de kunsteducatie" te staan. Wanneer ik, om wat voor reden dan ook, geen educatief materiaal rondom een voorstelling heb, dan is er stront aan de knikker. Dan word ik gebeld en bang gemaakt met het eeuwige argument "dat we toch allemaal weten dat kinderen zoveel beter op voorstellingen reageren wanneer ze voorbereid zijn..." (p. 93)

Enkele jaren later doet Andringa (2006) opnieuw van zich spreken middels een brandbrief aan collega's en in een artikel in het theatertijdschrift *Lucifer*: 'Ik ben ervan overtuigd dat kunst voor kinderen in toenemende mate wordt gebruikt voor iets anders. Niet de kunst zelf staat centraal, maar het dient steeds vaker sociale, maatschappelijke en educatieve doelen. In mijn brandbrief sprak ik de vrees uit dat de hele jeugdtheatersector in relatief korte tijd zal worden teruggebracht tot een op maat werkende onderwijsvoorziening, waarin niemand nog de vraag stelt in hoeverre kunst een doel op zichzelf kan zijn.' Er zijn meer theatermakers, recensenten en dramaturgen die in die tijd hun verontrusting uitspreken, niet alleen over de 'onstuitbare opmars van de kunsteducatie', maar ook over de maatstaven waarmee het jeugdtheater wordt beoordeeld.

Dramaturge Berthe Spoelstra (2007) beschrijft én hekelt die maatstaven in een artikel in *Lucifer* over de jeugdvoorstelling *De Hompelaar*, een coproductie van Wederzijds en poppentheatergezelschap Gnaffel uit Zwolle. De voorstelling is geschreven en geregisseerd door Ad de Bont, die daarmee zijn vijftienvintigjarig jubileum als toneelschrijver en theatermaker viert.

3. Het artikel is een bewerking van de Jeugdtheaterlezing die Andringa op het Nederlands Theaterfestival 2001 heeft gegeven.

In *De Hompelaar* wordt door acteurs en poppen in poëtische taal het verhaal van een vreemde familie als in een soort droomwereld verteld en uitgebeeld. Tegelijkertijd is die droomwereld vol eenzaamheid, lelijke, Diane-Arbusachtige figuren en duistere krachten, die je niet direct met de kinderwereld zou associëren. Hoewel de voorstelling veel lof oogst en in 2008 de Gouden Krekel voor de indrukwekkendste jeugdtheatervoorstelling wint, is er ook het nodige rumoer rondom de voorstelling. Vooral de naargeestige sfeer van *De Hompelaar* en de seksuele verwijzingen in de tekst moeten het ontgelden. De provinciale fractie van de SGP in Overijssel vraagt Gedeputeerde Staten zelfs te onderzoeken of Gnaffel bereid is de expliciet seksuele zinsneden uit de tekst te verwijderen (Ten Kleij 2007). Ook door sommige recensenten wordt openlijk betwijfeld of deze voorstelling wel voor kinderen geschikt is. *De Bonts zwartgallige kijk op plattelandsleven niet voor 10+* is de kop boven Annette Embrechts' recensie in *de Volkskrant*. Als reactie op deze commotie bespreekt Spoelstra vijf maatstaven waarmee jeugdtheater wordt beoordeeld, terwijl die normen niet voor volwassenentheater gelden. Het gaat daarbij om de vraag of de voorstelling herkenbaar, toegankelijk, leerzaam, begrijpelijk en toelaatbaar, en 'leuk' is. Dat zijn volgens Spoelstra allemaal normen die weinig te maken hebben met toneel, maar des te meer met onze ideeën over kinderen en opvoeding: 'De maatstaven om toneel voor kinderen te beoordelen, zijn vaak zeer persoonlijke argumenten over wat een kind is, wat een kind wil en wat een kind aankan' (Spoelstra 2007).

De vraag is volgens Spoelstra dus of het zo erg is als een voorstelling niet aan de vijf genoemde maatstaven voldoet. Spoelstra's afwijzing van het adjectief 'leerzaam' behoeft overigens wel enige toelichting. Zij bedoelt hier niet zozeer dat een jeugdtheatervoorstelling op zichzelf niet leerzaam zou mogen zijn, maar keert zich vooral tegen de manier waarop die educatieve waarde meestal wordt gedefinieerd. 'Meer en meer wordt van het jeugdtheater verwacht dat het inherent educatief is: het moet een opvoedkundige rol vervullen binnen het onderwijs. Hier wordt dan vooral de thematiek bedoeld, zoals een voorstelling over pesten aantoonbaar educatief is en dus ook geschikt voor kinderen wordt gevonden. En dat geldt ook voor Disneythema's als vriendschap, eerlijkheid, moed en trouw. Maar leren en theater verhouden zich moeilijk tot elkaar. Dat komt niet omdat een mens (jong of oud) niks zou leren van toneel, maar omdat de definitie van leren niet eenduidig is. Waar het onderwijs toch allereerst cognitieve vaardigheden wil aanleren, richt een theatermaker zich op de emotionele groei van een mens. De makers vinden over het algemeen dat het beleven van een toneelvoorstelling op zichzelf al leerzaam genoeg is. Ik denk dat zij gelijk hebben: ligt de (educatieve) waarde van toneel niet per definitie in het emotionele, onbenoembare en hoogst persoonlijke? Toneel kan de gevoelswereld van een mens verrijken, los van de vraag hoe jong of oud dat mens is' (Spoelstra 2007).

Herkenbaar, toegankelijk, leerzaam, begrijpelijk en leuk zijn volgens Spoelstra – en ik sluit me hierbij aan – niet per se de ingrediënten die voor

een bijzondere esthetische ervaring zorgen. Dat geldt voor kinderen evenzeer als voor volwassenen. Als tegenargument zou men kunnen aanvoeren dat het niet zoveel zin heeft als het merendeel van de jonge toeschouwers afhaakt omdat de voorstelling te weinig aanknopingspunten biedt met hun eigen wereld. Maar jeugdtheatermakers weten dat als geen ander. Zij doen per definitie hun best om kinderen geboeid te houden, juist omdat kinderen zich meestal weinig aantrekken van allerlei conventies en gaan praten of klieren als de voorstelling ze niet meer kan boeien. Een goed educatief programma kan daarbij van grote waarde zijn en een brug slaan tussen de voorstelling en de leefwereld van het publiek. Ook dat geldt voor jonge kinderen evenzeer als voor pubers en (jong)volwassenen.

Feit is dat we nog maar heel weinig weten over de beleving van theater door kinderen. De enkele wetenschappers die de theatrale ervaring van kinderen in de verschillende leeftijdsgroepen bestuderen, baseren zich vooral op onderzoek naar de ervaring van televisie en film (Klein 2005), terwijl live theater een aantal ingrediënten heeft die het wezenlijk doen verschillen van andere vormen van dramatische representatie. Desondanks menen veel ouders, leerkrachten en andere betrokkenen uitspraken te kunnen doen over de geschiktheid van jeugdtheatervoorstellingen voor de beoogde doelgroep. Dat is op zichzelf begrijpelijk, maar het probleem is dat door hun geringe kennis over de kunstvorm en over de beleving van die kunstvorm door kinderen vaak een uiterst behoudend oordeel wordt geveld. Bovendien lijkt het erop dat wij onze kinderen in algemene zin steeds meer tegen allerlei invloeden van buitenaf willen beschermen. Dat geldt voor buiten spelen, internet en op de fiets naar school evenzeer als voor de onderwerpen die het jeugdtheater aansnijdt. Jowi Schmitz (2009) bericht in een artikel in *de Volkskrant* dat ouders steeds vaker klagen over 'eng' jeugdtheater. Ze haalt voorbeelden aan van ouders, leerkrachten en zelfs therapeuten die zich afkeurend uitlaten over voorstellingen waarin onderwerpen als scheiding, dood, seks en ontrouw aan bod komen. Opvallend zijn de heftige reacties op de voorstelling *Soms verdwaal ik in een draak* van theatergroep Max, waarin een draak een meisje opeet, omdat die voorstelling twaalf jaar daarvoor vooral enthousiaste reacties oogstte. Het lijkt er dus op dat ouders en andere betrokken volwassenen in de loop der jaren veel beschermender voor hun kinderen zijn geworden. Blijkbaar zijn zij bang dat de voorstellingen schadelijk zullen zijn voor de kinderen, terwijl er weinig aanleiding is om dat te veronderstellen.

Jeugdtheater in een keurslijf?

In een recent artikel in het theatertijdschrift *TM* over ontwikkelingen in het Vlaamse jeugdtheater schrijft Dennis Meyer (2013), Nederlands jeugdtheaterkenner bij uitstek, dat het Nederlandse jeugdtheater niet meer aan de top van Europa staat, omdat het te veel in een keurslijf van subsidiënten,

schouwburgen en scholen opereert en weinig ruimte heeft om vernieuwend en spannend te zijn. Daarvoor moeten we volgens hem op dit moment in Vlaanderen zijn met gezelschappen als Laika en de Kopergieterij. Met die uitspraak lijkt het erop dat Silvia Andringa in haar artikel uit 2002 een vooruitziende blik had toen ze schreef: 'Ik ben bang dat we over tien jaar alleen nog maar reageren op de vraag van de markt. Dan zijn we als theatermakers geïntegreerd in het onderwijs en hebben we de erfenis van het spraakmakende jeugdtheater uit de jaren tachtig en negentig verspeeld' (p. 95).

Toch is dat wat mij betreft een veel te sombere voorstelling van zaken. Natuurlijk likt het jeugdtheater, net als trouwens de gehele theatersector, zijn wonden na de ingrijpende bezuinigings- en herstructureringsoperatie van het afgelopen jaar, waarin bijvoorbeeld het grootste Nederlandse jeugdtheatergezelschap, de Toneelmakerij, 69 procent van de rijkssubsidie moest inleveren. Maar tegelijkertijd zijn er nieuwe ontwikkelingen in de basisinfrastructuur voor het jeugdtheater. In Groningen is Het Houten Huis het nieuwe jeugdtheatergezelschap van het noorden. In Rotterdam zijn theatergroepen Max en Siberia samen met jeugddansgezelschap De Meekers gefuseerd tot Maas. In Den Haag is Stella Den Haag overgegaan in een nieuwe jeugdafdeling van het Nationale Toneel, NT Jong, onder leiding van Noël Fischer, die haar artistiek leiderschap van BonteHond in Flevoland heeft overgedragen aan René Geerlings. En in Den Bosch heeft Jetse Batelaan de artistieke leiding van Artemis overgenomen. Daarnaast opereren buiten de basisinfrastructuur nog veel interessante makers, die ook jeugdvoorstellingen produceren. Naast de jeugdtheatermakers die de bloei van het jeugdtheater in gang hebben gezet, onder wie Liesbeth Coltof en Ad de Bont van de Toneelmakerij, is er een nieuwe generatie makers opgestaan. Die mooie, ontroerende en soms ook spraakmakende en controversiële voorstellingen zullen er dus heus wel weer komen. De vraag blijft of de Nederlandse basisscholen straks allemaal docenten en directies hebben die dat ook zien en die kiezen voor voorstellingen en educatieprogramma's die meer dan herkenbaar, begrijpelijk en leuk zijn.

De educatieve betekenis van theater

De jeugdtheatermakers van nu zien het belang van ervaringsgerichte theatereducatie. Van de weerzin tegen de kunsteducatie waar Silvia Andringa eerder over sprak, is in het huidige jeugdtheater niet veel meer te merken. Wel wordt theatereducatie steeds meer als een verlengde van het artistieke werk gezien en kinderen worden vooral aangezet om zelf te spelen en te fantaseren. Juist die andere, artistieke benadering van theatereducatie kan waardevol zijn. In een artikel over theatereducatie bij jeugdtheatergezelschappen Max en Artemis schrijft Anita Twaalfhoven (2007) dat 'scholen geneigd zijn theatereducatie in te passen in een gangbare manier van lesgeven, waarbij een rationele invalshoek al snel de overhand krijgt (...)

Educatie is een must maar mag ook anders dan scholen vaak gewend zijn. Als theatermakers alleen de dingen zouden doen die op school gebruikelijk zijn, zou het in het theater een saaie boel worden' (p. 65).

Uit het onderzoek *Theatereducatie in de praktijk* blijkt dat door het wegvallen van veel (provinciale) steunfunctie-instellingen de nadruk in theatereducatie in het primair onderwijs steeds meer op de samenwerking binnen de driehoek gezelschap–theater–school is komen te liggen (Dieleman, Poll & De Vreede 2012, p. 102). Een belangrijke reden dat theatergezelschappen aan educatie doen, is dat kinderen de theaterervaring betekenis kunnen geven en aan hun eigen leefwereld koppelen, maar ook dat ze verrast worden, dat hun creativiteit en kritisch vermogen wordt gestimuleerd en dat ze op een andere manier naar de wereld om hen heen gaan kijken (Dieleman et al., p. 86). Dat zijn andere maatstaven dan de normen die door Berthe Spoelstra in haar artikel over *De Hompelaar* worden gehekeld. Op het gebied van theatereducatie wordt door de jeugdtheatergezelschappen met sommige scholen intensief samengewerkt. In zo'n samenwerkingsverband kunnen naast voorstellingsbezoeken verschillende projecten, workshops en lessen worden georganiseerd. Voor de meeste scholen geldt echter dat zij enkel afnemer zijn van de voorstellingen en van een educatief randprogramma. Van samenwerking in de zin van samen ontwikkelen is dan geen sprake. Hooguit kunnen scholen als klankbord of als gesprekspartner fungeren (Dieleman et al., p. 65).

De vraag is of de door de Raad voor Cultuur en Onderwijsraad voorgestelde verschuiving, waarbij de scholen voor primair onderwijs de regie over cultuureducatie en dus over theatereducatie weer in eigen handen moeten nemen, met vertrouwen tegemoet kan worden gezien. Het valt te betwijfelen of de scholen in staat zullen zijn de deskundigheid voor alle onderdelen van cultuureducatie en voor alle vormen van kunst binnen de school te ontwikkelen en bestendigen. Op theatergebied is er op dit moment in ieder geval onvoldoende basiskennis aanwezig, de enkele uitzondering natuurlijk niet te na gesproken. Wanneer de regie over cultuureducatie volledig bij de scholen wordt gelegd, bestaat het gevaar dat die scholen vooral op zoek zullen gaan naar aanbieders van producten die passen bij hun gangbare manier van lesgeven. Daarmee zou de nadruk wel eens op iets anders kunnen komen te liggen dan op de theatrale ervaring zelf. Dat de deskundigheid tegenwoordig vooral buiten de school wordt gezocht, hoeft niet uitsluitend negatief te worden beoordeeld. Waar het om gaat, is dat die deskundigheid in het onderwijs kan worden gebruikt en dat is nu het geval.

De raden veronderstellen in hun advies dat culturele instellingen nauwelijks kennis hebben van het onderwijs en dat educatiemedewerkers niet altijd pedagogisch-didactisch geschoold zijn. Daardoor zou het educatieprogramma slechts beperkt aansluiten bij de behoeftes van de scholen. Voor de landelijk gesubsidieerde jeugdtheatergezelschappen geldt dat in ieder geval niet. Zij hebben veel ervaring in het ontwikkelen van theatereducatieve

programma's voor het primair onderwijs. Alleen maken zij niet altijd gebruik van die deskundigheid op een manier die scholen gewend zijn. Veel scholen proberen het theaterbezoek te veel in te passen in hun manier van lesgeven of zien het uitsluitend als een welkome afwisseling van het leerstofgerichte programma, die vooral 'leuk' moet zijn. Jeugdtheatergezelschappen willen de kinderen juist over de grenzen van hun eigen wereld heen laten kijken, ook al is het aan de andere kant van die grenzen misschien niet altijd even 'leuk'.

Om de educatieve programma's van scholen en die van jeugdtheatergezelschappen beter op elkaar te laten aansluiten is het van belang dat in het onderwijs een doorlopende leerlijn cultuureducatie wordt ontwikkeld, waarin de verschillende kunstvormen een duidelijke en herkenbare plaats krijgen. Met het door de raden voorgestelde referentiekader kan daarmee een begin worden gemaakt. Met behulp van zo'n referentiekader, indien toegespitst en uitgewerkt voor de diverse kunstdisciplines, kunnen de educatiemedewerkers van de jeugdtheatergezelschappen programma's ontwerpen, waarbij zowel de leerkrachten van de school als de dramadocenten van het gezelschap betrokken zijn. Dergelijke educatieprogramma's kunnen wellicht verder reiken dan de huidige projecten rondom een specifieke voorstelling. In de beleidsreactie op het rapport *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* schrijven toenmalig minister Van Bijsterveldt en staatssecretaris Zijlstra net voor de wisseling van de wacht dat ze opdracht geven een leerlijn cultuureducatie te ontwikkelen (Van Bijsterveldt-Vliegenthart & Zijlstra 2012). In zo'n leerlijn moeten de kenmerken worden gegeven van goede cultuureducatie op scholen voor primair onderwijs en vastgelegd worden welke bijdrage culturele instellingen hieraan kunnen leveren. Daarnaast moet de leerlijn volgens de minister ook inhoudelijk richting geven. De bewindslieden pleiten voor een 'gezaghebbende en inspirerende beschrijving van inhoudelijk goede cultuureducatie, die tot een landelijk gedeelde visie kan leiden' (p. 4).

Het lijkt me inderdaad van het grootste belang dat een leerlijn, referentiekader of hoe men het ook wil noemen in het primair onderwijs een zekere algemene geldigheid krijgt, zodat de educatoren van de jeugdtheatergezelschappen weten waar ze bij kunnen aansluiten. Dat het tot nu toe aan een gemeenschappelijk referentiekader heeft ontbroken, ligt meer aan de diversiteit en heterogeniteit van het onderwijsveld dan aan die van het jeugdtheater. Wanneer de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur de culturele infrastructuur versnipperd noemen, hebben ze slechts ten dele gelijk. Die versnippering komt vooral aan het licht omdat de culturele infrastructuur door hen als geheel gezien wordt. Wanneer op de jeugdtheatergezelschappen uit de basisinfrastructuur wordt ingezoomd, is dat veld heel wat minder onoverzichtelijk. Desalniettemin zouden ook die gezelschappen onderling meer kunnen samenwerken, bijvoorbeeld bij de samenstelling van de leeftijdslabellen. Waar bij televisie en film het leeftijdslabellen door de Kijkwijzer een algemene geldigheid heeft, hanteert in het jeugdtheater elk gezelschap vooralsnog zijn eigen leeftijdsgrenzen.⁴

Dat de jeugdtheatergezelschappen hun benadering van het onderwijsveld meer op elkaar zouden kunnen afstemmen, betekent niet dat van hen verwacht kan worden dat zij zich 'in dienst van de school stellen', zoals de raden beogen. Als er sprake is van een keurslijf, dan moet het jeugdtheater eruit en niet erin. Voorstellingen en educatieprogramma's van jeugdtheatergezelschappen moeten kinderen juist op een andere manier aanspreken en uitdagen dan op school gebruikelijk is. De beoogde leerlijn zou daarom niet alleen cultuureducatie in schoolverband als uitgangspunt moeten nemen, maar ook de bijzondere ervaring die de verschillende kunstdisciplines buiten de schoolomgeving kinderen te bieden hebben.

Met dank aan Annemarie Wenzel

Cock Dieleman (1961) is werkzaam als universitair docent bij de opleiding theaterwetenschap van de Universiteit van Amsterdam. Zijn specialisaties zijn theatereducatie, dramaturgie en contemporain Nederlands theater. In 2010 is hij gepromoveerd op *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Van 1999 tot 2005 was hij naast zijn docentschap in Amsterdam werkzaam als hoofd educatie van Het Zuidelijk Toneel en ZT Hollandia.

- < 4. Kijkwijzer geeft overigens alleen aan of een film of televisieprogramma tot een bepaalde leeftijd mogelijk schadelijk is voor kinderen. Het label zegt niets over de geschiktheid voor de leeftijdsgroep.

Literatuur

Andringa, S. (2002). Bemoei je d'r niet mee! Verontrusting en ergernis over de onstuitbare opmars van de kunst-educatie. In B. Boonstra, D. Meyer & B. Spoelstra (Eds.), *Uitgelicht. Nederlands jeugdtheater anno 2002* (pp. 91-100). Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books.

Andringa, S. (2006). Mijn verzet tegen toegepaste kinderkunst. *Theater Schrift Lucifer*, (4), 34-38.

Bijsterveldt-Vliegenthart, M. & Zijlstra, H. (2012, 24 oktober). *Beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal.

Bussemaker, J. (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Geraadpleegd via www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/06/11/cultuur-beweegt-de-betekenis-van-cultuur-in-een-veranderende-samenleving.html

Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

Dieleman, C., Poll, J. & Vreede, M. de (2012). *Theatereducatie in de praktijk. Trendrapport dans- en theatereducatie 2012*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Klein, J. (2005). From children's perspectives: A model of aesthetic processing in theatre. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 40-57.

Kleij, E. ten (2007, 16 februari). SGP gniffelt niet bepaald om kindertheater Gnaffel. *Zwolse Courant*.

Maanen, H. van (1997). *Het Nederlandse toneelbestel van 1945 tot 1995*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Meyer, D. (2013). Op zoek naar de vijfde smaak. *TM*, 17(5), 42-43. Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren! Advies uitgebracht aan de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Schmitz, J. (2009, 2 april). Te griezelig! Ouders klagen steeds vaker over 'eng' jeugdtheater. *Volkskrant*, 11.

Spoelstra, B. (2007). De mens is een hompelaar. Een verkenning van de hedendaagse maatstaven waarmee jeugdtheater wordt beoordeeld. *Theater Schrift Lucifer*, (5), 43-53.

Twaalfhoven, A. (2003). Van jonge mensen en de dingen die gaan komen. *Boekman*, (56), 6-17.

Twaalfhoven, A. (2007). Educatie = Theater. Floor Huygen en Moniek Merckx over eigenzinnige theatereducatie. In D. Meyer & A. Wenzel (Eds.), *Nieuw Licht. Een nieuwe generatie jeugdtheatermakers* (pp. 57-65). Amsterdam: International Theatre & Film Books.

Water, M. van de (2012). *Theatre, youth and culture. A critical and historical exploration*. New York: Palgrave Macmillan.

Opvattingen over de ontwikkeling van creativiteit in het onderwijs

Karin Hoogeveen & Esther Bos

Op twee cultuurprofielscholen in de regio Utrecht is het bevorderen van creativiteit een expliciete doelstelling. De vraag is of zij daadwerkelijk creatievere leerlingen afleveren door de aandacht voor kunst en cultuur op school. In het afgelopen schooljaar is onderzoek gedaan naar opvattingen over het begrip creativiteit en de wijze waarop creativiteit bevorderd kan worden. Het onderzoek bestond uit een literatuurstudie en interviews met kunstvakdocenten werkzaam op de twee cultuurprofielscholen en kunstdocenten in het hoger kunstvakonderwijs. In Nederland is nog vrij weinig geschreven over de wijze waarop vakdeskundigen invulling geven aan de begrippen creativiteit en creativiteitsontwikkeling. In dit artikel wordt enig licht geworpen op de opvattingen van docenten over creativiteit en de wijze waarop zij dat proberen te stimuleren bij hun leerlingen/studenten.

Wat is creativiteit?

Creativiteit staat volop in de belangstelling, niet in de laatste plaats omdat het een onmisbaar ingrediënt vormt voor innovatie. Nederland profileert zich als kennisland en creativiteit wordt gezien als belangrijke factor voor de verdere ontwikkeling van de kenniseconomie. Creativiteit en creatief denken behoren, ook in internationaal perspectief, tot de vaardigheden waarover iedereen dient te beschikken om te kunnen functioneren in de eenentwintigste eeuw. Doorgaans wordt aangenomen dat kunst en cultuur creativiteit en creatief denken stimuleren. De begrippen creativiteit, creatieve ontwikkeling en creatief denken zijn niet onproblematisch. In de afgelopen decennia probeerden zowel theoretici als onderzoekers een sluitende definitie te vinden voor creativiteit. Er zijn zo vele omschrijvingen ontstaan en op elke omschrijving is even zoveel kritiek geformuleerd (zie bijvoorbeeld: Van de Kamp, Admiraal & Rijlaarsdam 2012; De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel & Elias 2012). Ook de relatie tussen kunstonderwijs en het ontwikkelen van creativiteit is tot nog toe niet op een betrouwbare en valide manier aangetoond (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013). Dat is bijzonder lastig voor scholen voor voortgezet onderwijs die al jarenlang veel belang hechten aan kunst en cultuur, zoals cultuurprofiel scholen.

Bij cultuurprofiel scholen blijkt het begrip creativiteit niet helder uitgekristalliseerd. We vinden bijvoorbeeld de volgende termen in relatie tot creativiteit: creatief-ambachtelijke vaardigheden, creatieve oplossingen, persoonlijke en creatieve ontwikkeling, creatief en kunstzinnig leren, creatieve begaafdheid, creatieve ontplooiing (KPCgroep 2006). Een omschrijving van wat de scholen onder deze begrippen verstaan, ontbreekt. In gesprekken met cultuurprofiel scholen wordt het begrip creativiteit in verband gebracht met uitgangspunten en doelen voor het onderwijs zoals: ervaren en beleven, openstaan, een open blik naar de wereld, presenteren, iets laten zien van zichzelf, anders kijken. Een van de scholen schrijft dat leerlingen bij creativiteitsontwikkeling: '(...) leren zelfsturend te zijn in hun creatieve ontwikkeling door middel van zelfstandig werken en presenteren'. In dat verband gebruiken zij de term 'creatieve denkvaardigheden'.

In het onderzoek waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, zijn we nagegaan wat docenten verstaan onder creativiteit en op welke manier zij dit proberen te stimuleren. Het onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoeksprogramma van het lectoraat kunsteducatie met als centraal onderzoeksthema de wijze waarop leerlingen door, met en over kunst kunnen leren. Omdat creativiteitsontwikkeling een maatschappelijk relevant thema is en algemeen wordt aangenomen dat kunstonderwijs daar een belangrijke bijdrage aan kan leveren, ligt de focus van het onderzoek op het ontwikkelen van creativiteit. Het verhelderen van de begrippen creativiteit en creativiteitsontwikkeling aan de hand van de opvattingen van docenten en literatuur moet concrete aanwijzingen opleveren voor de wijze waarop het

kunstonderwijs kan bijdragen aan creativiteitsontwikkeling bij leerlingen. Dit vormt dan ook het doel van de eerste fase van het onderzoek dat in het schooljaar 2012-2013 is uitgevoerd. In het najaar van 2013 wordt samen met de kunstvakdocenten voortgeborduurd op de resultaten en zal in de praktijk onderzocht worden op welke manier creativiteit bij leerlingen gestimuleerd kan worden.

Onderzoeksvragen en doelstelling

Het bereiken van doelen op het gebied van creativiteit vraagt allereerst om overeenstemming over wat verstaan wordt onder creativiteit en de daarmee samenhangende begrippen. Vervolgens is kennis nodig over de manier waarop het onderwijs creativiteit kan bevorderen. Dat leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe worden de begrippen creativiteit, creatieve ontwikkeling en creatief denken uitgewerkt in literatuur?
- Welke uitgangspunten voor onderwijs zijn hieruit te destilleren en in hoeverre zijn deze inzichten over creativiteit terug te vinden in de visie op leren van kunstvakdocenten van twee cultuurprofielscholen en docenten werkzaam in het kunstvakonderwijs, in dit geval de HKU?

Het gaat om een praktijkgericht onderzoek: de vragen zijn rechtstreeks afkomstig uit de beroepspraktijk, professionals uit de beroepspraktijk en onderzoekers werken samen; de onderzoeksopbrengsten dienen ten goede te komen aan de beroepspraktijk.

Allereerst zijn, door middel van een literatuuroriëntatie, belangrijke noties en begrippen verzameld die geassocieerd worden met de ontwikkeling van creativiteit en creatief denken. De vier onderwerpen die hieruit als belangrijkste naar voren komen, zijn opgenomen in een vragenlijst:

- Eigenschappen en vaardigheden van creatieve leerlingen/studenten.
- Kenmerken van een creatief proces en product (als uiting van een creatief proces).
- De wijze waarop didactiek (soort opdrachten, werkvormen) een rol speelt bij het stimuleren van creativiteit en creatief denken.
- De wijze waarop de omgeving, zowel de fysieke omgeving als de invloed van voorbeelden, een rol speelt bij de stimulering van creativiteit

De interviewleidraad bevat open vragen. Bij elk onderwerp wordt een aantal vragen letterlijk gesteld en daarnaast zijn er aandachtspunten voor de interviewer. Een voorbeeld: bij de vraag 'Neem een creatieve leerling/student in gedachten, wat maakt hem/haar creatief?' staat als aandachtspunt 'Doorvragen op: eigenschappen van de student, kenmerken van het creatieve proces bij die student, kenmerken van het product van die student,

wijze waarop de student aan opdrachten werkt.' Een ander voorbeeld: 'Op welke manier kan de docent de ontwikkeling van creativiteit bij studenten bevorderen?' 'Doorvragen op: soort opdrachten, voorbeelden geven, balans vrijheid en kaders, werkvormen, toetsing- en beoordelingwijzen, sfeer in de klas.' De vragen zijn domeinonafhankelijk geformuleerd, maar tijdens de interviews zijn ze toegepast op de kunstdiscipline waarin de betreffende docent werkzaam is.

In totaal zijn dertien kunstvakdocenten van de cultuurprofiel scholen geïnterviewd. Op één school zijn docenten van de hele sectie kunstvakken geïnterviewd, op de andere school bleek dit helaas niet mogelijk en zijn twee docenten geïnterviewd, waaronder de cultuurcoördinator. Omdat we benieuwd waren in hoeverre docenten van het hoger kunstvakonderwijs dezelfde opvattingen hebben als hun collega's in het voortgezet onderwijs, hebben we de onderzoeksgroep uitgebreid met dertien docenten van de HKU, evenredig verdeeld over kunstdisciplines en zoveel mogelijk gevarieerd naar studierichting, in de meeste gevallen lectoren en hoofden van opleidingen. Omdat de HKU experts op het gebied van creativiteit opleidt die in staat moeten zijn een creatief proces op gang te brengen en te begeleiden, verwachtten we door de toevoeging van deze onderzoeksgroep meer diepgang van de onderzoeksresultaten te bereiken. Aan de interviewleidraad voor de HKU-docenten zijn stellingen toegevoegd die zijn ontleend aan de interviews met de docenten in het voortgezet onderwijs.

Van elk interview is een gespreksverslag gemaakt. De analyse hiervan vond plaats aan de hand van een vereenvoudigde *grounded-theory* methode. Allereerst is bepaald welke *sensitizing concepts* er per topic naar voren kwamen. Na categorisering daarvan is een codering aangebracht per interview. Vervolgens zijn schema's samengesteld met een matrix waarin per geïnterviewde de stukken tekst per (sub)onderwerp zijn gerangschikt. Dit leverde een totaalbeeld op en gaf tevens inzicht in overeenkomsten en verschillen in de antwoorden.

Theoretisch kader

Ondanks de toegenomen aandacht voor creativiteit is er relatief weinig empirisch onderzoek gedaan naar de mogelijkheden om creativiteit te stimuleren. Een betrouwbaar antwoord op de vraag of, en zo ja hoe creativiteit kan worden opgewekt en gestimuleerd, ontbreekt veelal in de literatuur (Sternberg 1999). Ook onderzoek naar de wijze waarop de kunstvakken in het onderwijs een bijdrage kunnen leveren aan het stimuleren van creativiteit is nog een redelijk onontgonnen terrein. Uit recent onderzoek blijkt dat observerend leren inzicht kan verschaffen in het creatief proces en kan bijdragen aan de creativiteit van het proces en het product (Groenendijk 2012). Dat er nauwelijks wetenschappelijk bewijs is voor de veronderstelling dat

kunst en cultuur creativiteit bevorderen, heeft niet alleen te maken met het ontbreken van betrouwbaar onderzoek, maar ook met de beperkte manier waarop creativiteit is gemeten (Winner & Vincent-Lancrin 2012; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013).

Voor het opsporen van relevante factoren van creativiteitsontwikkeling hebben we vooral gebruik gemaakt van het handboek van Sternberg (1999) die de volgende definitie hanteert: *'Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e. original, unexpected) and appropriate (i.e. useful, adaptive concerning task constraints)'* (p.3). Ook Van Strien (2012) onderscheidt deze twee voorwaarden voor creatieve innovatie. Het mag niet te veel afwijken van het vertrouwde, dus moet wel enigszins aansluiten bij bestaande theorieën. Daarnaast is belangrijk dat het toepasbaar is, dus dat het waardevolle gebruikswaarde heeft. Het moet worden geaccepteerd in een cultuur. Csikszentmihalyi (1990) beschouwt creativiteit als een systeembegrip, bestaande uit drie elementen die in interactie gezien moeten worden. Alleen dan kan zinvol over creativiteit worden gesproken. Hij onderscheidt: *'(...) a culture that contains symbolic rules, a person who brings novelty into the symbolic domain and a field of experts who recognize and validate the innovation.'* Ook andere onderzoekers hanteren deze driedeling. Van Strien (2012) hanteert een andere driedeling, namelijk de drie P's: het creatieve proces, het creatieve product en de creatieve persoon. Creativiteit die tot innovatie leidt, wordt door sommige onderzoekers (o.a. Sawyer 2007) juist niet aan een persoon gebonden, maar eerder gezien als een sociaal proces: *'Creativity is always collaborative, even when you're alone. The mind is itself filled with a kind of internal collaboration.'*

Creatief persoon

Er zijn individuele verschillen in de mate waarin creativiteit ontwikkeld kan worden en daarvoor is een zekere aanleg nodig: *'Many creative persons are challenged by things that would debilitate or inhibit most other persons'* (Runco 2007). Onderzoek naar de creatieve persoonlijkheid wordt meestal in retrospectief gehouden. Er wordt gekeken naar de eigenschappen waarover personen die algemeen beschouwd worden als creatief, beschikken. Van Strien (2012) concludeert dat er geen profiel van een creatieve persoonlijkheid op te stellen is op basis van onderzoeken. Duidelijk is wel dat individuele verschillen in de mate waarin iemand over creativiteit beschikt voor een groot deel samenhangen met motivatie. Er is empirisch bewijs dat creatieve uitingen hand in hand gaan met een hoge mate van motivatie (Sternberg 1999). Hoe motivatie precies het creatieve proces beïnvloedt, is nog niet voldoende onderzocht (Nickerson 1999). Andere persoonlijke factoren die een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van creativiteit zijn: plezier (*'to enjoy the process of creation for its own sake'*) en concentratie (Csikszentmihalyi 1990). Voorts is er mogelijk een relatie tussen intelligentie en creativiteit, maar hierover is onderzoeksliteratuur niet eensluidend. Intelligentie maakt creativiteit tot

op zekere hoogte mogelijk, maar is geen (voldoende) voorwaarde (Nickerson 1999). Runco (2007) meent dat originaliteit en creatief denken niet veel met intelligentie te maken hebben. Creatief denken heeft wel te maken met het kunnen combineren van bestaande kennis, reflectief vermogen en het reorganiseren van inzichten om tot nieuwe ideeën of oplossingen te komen (Ma 2009). Creatief denken wordt vaak geassocieerd met het hebben van veel ideeën en verbindingen leggen die er eerst niet waren. In relatie tot onderwijs en leren wordt creatief denken vaak beschreven als een manier van denken die tegengesteld is aan de traditionele, logische denkmethoden. De Bono (1967), die creativiteit vanuit neurologische hoek (het brein) benadert, wijst op het vermogen lateraal te denken. Hiermee bedoelt hij dat iemand in staat is onorthodoxe en ogenschijnlijk onlogische denkmethoden toe te passen om tot nieuwe ideeën te komen. Het gaat dan om het combineren van bestaande ideeën op een zodanige manier dat nieuwe verbindingen ontstaan. In de gereviseerde taxonomie van Bloom (1956) worden deze vaardigheden aangeduid als denkvaardigheden van hogere orde: analyseren, evalueren en creëren. Krathwohl (2002) beschrijft de categorie *Create* als volgt: *'Putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product.'* Originaliteit is dus van belang. Dat hoeft niet per se in het algemeen te gelden: als iets origineel is voor de persoon zelf, kan het als creatief aangemerkt worden (Nickerson 1999).

De bovengenoemde eigenschappen en vaardigheden zijn tot op zekere hoogte terug te vinden in een instrument voor het meten van creatief gedrag en een creatieve houding bij leerlingen dat de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) begin 2013 publiceerde (Lucas, Claxton & Spencer 2013). Hierin worden vijf gebieden onderscheiden: nieuwsgierigheid, verbeelding, doorzettingsvermogen, discipline en samenwerking. Ook Ouwens (2013) beschouwt creativiteit als een set van eigenschappen en vermogens die te ontwikkelen zijn. Hij onderscheidt net als de OESO verbeeldingskracht, maar zegt dat – met name bij creativiteit in de kunsten – ook scheppingskracht en zeggingskracht nodig zijn. Bij verbeelden gaat het om ideeënrijkdom, iets kunnen zien dat er nog niet is. Scheppingskracht houdt in dat iemand in staat is om ideeën uit te voeren; hiervoor zijn kennis en vaardigheden nodig, maar ook doorzettingsvermogen en het vermogen tot samenwerken. En onder zeggingskracht verstaat Ouwens: in staat zijn om de verbeelding van anderen aan te spreken, anderen te inspireren.

Volgens Csikszentmihalyi (1990) vergt creativiteit niet zozeer het hebben van bepaalde persoonlijke kenmerken, maar juist dat iemand op verschillende momenten over tegengestelde eigenschappen en vaardigheden kan beschikken, zoals bijvoorbeeld divergent denken om veel ideeën te genereren en convergent denken om te kunnen beoordelen welk idee de moeite waard is om uit te werken. Ook gaat het bijvoorbeeld om een combinatie van verbeelding en realisme en: *'Creative people combine playfulness and discipline, or responsibility and irresponsibility (...).'*

Creatief proces

Een creatief proces wordt door verschillende onderzoekers beschreven in fasen. Graham Wallas (1926) is de grondlegger van het klassieke fasenmodel voor een creatief proces. Hij onderscheidt *stages of control* en schetst het verloop van het creatieve proces als volgt:

1. preparatie: het probleem wordt vastgesteld en van alle kanten onderzocht met de kennis en ervaring die beschikbaar is;
2. incubatie: stadium van schijnbare rust, er zijn wel degelijk denkprocessen, maar er wordt niet zichtbaar gewerkt aan het probleem;
3. illuminatie: het moment waarop de oplossing zichtbaar wordt en tot het bewustzijn doordringt (het eureka-moment);
4. verificatie: de gevonden oplossing wordt uitgebreid onderzocht op houdbaarheid, bruikbaarheid en validiteit, vaak een langdurige uitwerking.

Door andere onderzoekers is dit model aangevuld en ook wel bekritiseerd. Vaak wordt tegengeworpen dat de fasen elkaar niet altijd in deze volgorde gaan. Jackson, Oliver, Shaw & Wisdom (2006) benadrukken de illuminatiefase (*'being struck by the muse'*) en de fase van metacognition: een stap terug doen en kijken wat je hebt gedaan. Ook vinden zij dat het van belang is om te kunnen ontsnappen uit de dagelijkse praktijk (*'escape from reality', 'flow'*) en dat er een raamwerk nodig is om creativiteit te kunnen herkennen (*'framed expression'*).

Van Strien (2012) ontkent niet dat zoiets als een aha-erlebnis een rol speelt bij het verkrijgen van creatieve inzichten, maar waarschuwt voor de mythologisering ervan. Een dergelijk moment is vaak voorafgegaan door een lange en soms moeizame zoektocht. Ook de uitwerking van creatieve ideeën vraagt veel tijd en energie. Deze fasen, voorafgaande aan en na het plotselinge inzicht, maken onlosmakelijk deel uit van een creatief proces. Hij relateert de 'geniale flits', legt de nadruk op het arbeidskarakter van creativiteit en hij betreft de omgeving erbij. Genialiteit moet op het juiste moment herkend worden, dus de omstandigheden moeten meewerken. Amabile (1983) beschrijft in dit verband de rol van juiste waarnemers: *'A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced.'* Ook Csikszentmihalyi (1990) vindt dat experts nodig zijn om te bepalen of er sprake is van een betekenisvolle creatieve daad.

Ma (2009) verbindt creativiteit met creatief denken en het oplossen van problemen. Hij onderscheidt hierbij vijf fasen: definiëren van het probleem (1), ophalen van probleemgerelateerde kennis (2), verzamelen van mogelijke oplossingen (3), genereren van criteria voor de beoordeling van passende

oplossingen (4) en selecteren van de oplossing en de uitvoering ervan (5). Zowel bij Van Strien als Ma wordt het creatief proces breder opgevat dan het domein van de kunst, zij verbinden creatief denken ook aan het doen van onderzoek. Volgens Ma worden in verschillende fasen diverse competenties ingezet. Zo is vereiste kennis van belang in de eerste twee fasen, divergent denken in fasen drie en vier en convergent denken in de laatste fase. Ook Ma beschrijft dat creatieve processen gepaard gaan met hard werken enerzijds en gebruik maken van incubatietijd (rust, pauze) anderzijds.

De rol van het onderwijs en de docent

Creativiteit kan niet rechtstreeks onderwezen worden, er bestaan nu eenmaal geen recepten voor. Docenten kunnen wel proberen omstandigheden te creëren waarin creatief gedrag zich kan voordoen (Oostwoud Wijdenes 2006). Dat geldt ook voor creatief denken. Nickerson (1999) onderscheidt kritisch denken en creatief denken. Onderwijs moet beide manieren van denken stimuleren: creatief denken genereert ideeën, kritisch denken houdt deze ideeën tegen het licht. Wat kan het onderwijs doen om creativiteit en creatief denken te bevorderen? Er is (enig) onderzoek dat uitwijst dat mensen eerder geneigd zijn tot creatieve uitingen als ze daartoe aangezet worden. Doelbewust bezig zijn met het op een creatieve manier oplossen van een probleem kan leerlingen veel opleveren (Sternberg 1999). Leerlingen moeten er dan overigens wel van overtuigd zijn dat ze het kunnen, dus dat de doelen haalbaar zijn. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat studenten creativiteit ontwikkelen als er in de opdrachten een evenwicht is tussen eisen van de opdracht en de competenties van de student. Te gemakkelijke opgaven zorgen voor verveling, te moeilijke voor frustratie (Van Strien 2012). Verder noemt hij als middelen voor de ontwikkeling van creativiteit: duidelijke doelen, volledige concentratie, onmiddellijke feedback, geen zorgen dat het mis kan gaan, beschikbare tijd afgestemd op doelen.

Jackson en collega's (2006) hebben de volgende suggesties gevonden voor de manier waarop een docent tot creativiteit kan aanzetten: persoonlijke stijl, afwijken van normale lessen; openstaan voor discussie; kaders aangeven; passie; aanmoedigen, stimuleren, zelfvertrouwen geven; tijd speelt grote rol, zowel positief als negatief.

Harland (2008) vergeleek twee onderzoeken naar effecten van kunsteducatie: een waarin kunsteducatie door kunstvakdocenten werd gegeven en een waar kunsteducatie door kunstenaars werd verzorgd. Uit beide kwam een onevenwichtigheid in het curriculum naar voren: er wordt veel minder aandacht besteed aan creativiteit dan aan technieken en vaardigheden van de kunstdiscipline. Zij vonden verschillen per discipline. De beeldende vakken lijken sterker te zijn in het bevorderen van creativiteit, experimenteren en verbeeldingskracht in vergelijking met andere kunstdisciplines, ook al is de invloed beperkt. Drama en dans lijken effect te sorteren op de verbeeldingskracht, maar niet aantoonbaar op creativiteit en experimenteren. Bij muziek

ten slotte werden de minste resultaten geboekt op de gebieden creativiteit, experimenteren en verbeeldingskracht.

Ook zijn er verschillen in de onder- en bovenbouw. Vooral in de hogere jaren is er aandacht voor de bevordering van creativiteit vanuit de gedachte dat leerlingen eerst de technieken onder de knie moeten hebben.

Resultaten interviews

Creatief persoon

De meeste geïnterviewde docenten in het voortgezet onderwijs zijn van mening dat creativiteit te ontwikkelen is, maar niet bij alle leerlingen in dezelfde mate. Dit komt overeen met wat Runco (2007) vond. Sommige docenten zijn daarin uitgesprokener dan anderen en vinden dat je bij elke leerling weliswaar creativiteit kunt ontwikkelen, maar dat er wel een grens aan zit. Een van de docenten koppelt dit aan het schooltype waar de leerling zit: 'Ik vind een leerling creatief die weinig begeleiding nodig heeft. Dus een kind dat met de uitleg van de opdracht genoeg prikkels heeft om aan de slag te gaan, iemand die meteen weg kan, soms een beetje aansturing nodig heeft. Soms rem je een creatieve leerling zelfs door te veel structuur of regels te geven. (...) Vmbo'ers hebben meer positieve feedback nodig.' Ook de HKU-docenten zijn deze mening toegedaan: 'Je kunt het ontwikkelen, zeker, maar dan moet er wel wat zijn. Kinderen zijn daar heel goed in, maar de studenten zijn het kwijt als ze op school komen. De opleiding moet dat weer bij hen opwekken.'

Motivatie en gedrevenheid vinden veel docenten – in het voortgezet onderwijs en het hoger kunstvakonderwijs – belangrijke eigenschappen van een creatieve leerling/student. Dit komt uit de literatuur als belangrijkste eigenschap naar voren (Sternberg 1999). De woorden die de docenten hiervoor gebruiken zijn: doorzettingsvermogen, inzet, enthousiasme, de bereidheid verder te zoeken, gedisciplineerd zijn, vastberaden, onvermoeibaar, ondernemend, gefocust zijn en vasthoudendheid: 'Creatieve studenten blijven doorgaan, hebben een vastberadenheid, zij zijn flexibel in het schuiven met randvoorwaarden.'

Docenten van de cultuurprofiel scholen associëren creativiteit in de eerste plaats met eigenheid en authenticiteit. Ook het begrip originaliteit komen we regelmatig tegen in de antwoorden.

Eigenheid/authenticiteit wordt beschreven met zinsneden als: 'de leerling geeft zelf karakter aan de dingen', 'heeft een eigen stijl, geeft dingen een eigen draai' en 'is eigenwijs'. Waar de een originaliteit benoemt als 'dingen gebruiken, zodat het je eigen product wordt', stelt de ander dat je nooit honderd procent origineel kunt zijn, omdat je 'dingen van anderen meeneemt'. De docenten zeggen dat zij originaliteit in de beoordeling hanteren in relatie tot wat mogelijk is voor de desbetreffende leerling. Ook Nickerson (1999) wees op het belang van originaliteit.

Voorts zien docenten het openstaan voor mogelijkheden, associatief en nieuwsgierig zijn als belangrijke kenmerken van een creatieve leerling. Die eigenschappen hebben vooral te maken met het genereren van ideeën. Veel docenten in het voortgezet onderwijs beschrijven creatieve leerlingen als leerlingen die met gekke, nieuwe en prachtige ideeën komen en een groot probleemoplossend vermogen hebben. Dit aspect kunnen we relateren aan wat Ma (2009) opmerkt over creatief denken. Een kenmerk dat door veel docenten is genoemd, is dat een creatieve leerling in de verwerking van de opdracht voorbijgaat aan de kaders die gesteld zijn door de docent. Daardoor verrast de leerling zichzelf en de docent. Een zelfstandige en initiatiefvolle werkhouding van leerlingen is een voorwaarde voor creativiteit.

Het merendeel van de HKU-docenten noemt nieuwsgierigheid als belangrijkste kenmerk van een creatieve student: 'Ik vind iemand creatief die van nature nieuwsgierig is en die dit op actieve wijze onderhoudt, het gaat niet zozeer om talent, eerder om een houding, iemand die wil onderzoeken, zelfvertrouwen heeft, zelfinzicht, nieuwsgierig is en open staat voor kritiek.' Eigenschappen die docenten noemen in relatie tot nieuwsgierigheid zijn onder andere: openstaan, alertheid, veel ideeën hebben, zoekend zijn, leergierig, gretig, niet veroordelend zijn, in het moment zijn, enthousiast zijn, geen enorm ego hebben, het zien van kansen.

Een ander belangrijk kenmerk van een creatieve student is flexibiliteit: 'dingen in zijn geheel anders kunnen doen' en 'schakelen tussen verschillende rollen als maker, performer, docent en ondernemer'. Deze eigenschap werd niet genoemd door de docenten van het voortgezet onderwijs. Een ander verschil is dat slechts twee HKU-docenten de termen origineel, verrassend en vernieuwend gebruiken om creativiteit te duiden, terwijl dat nu juist voor de docenten in het voortgezet onderwijs op de eerste plaats kwam. Het merendeel van de HKU-docenten vindt dat er vrijwel altijd sprake is van het doorgaan op iets dat al eerder is bedacht. Dat maakt het niet minder creatief: 'Ik vind het niet belangrijk of iets verrassend is. Ik vind het wel belangrijk dat je er energie van krijgt, goede zin, dat je er blij van wordt.' Hier komt het hebben van plezier terug dat door Csikszentmihalyi (1990) van groot belang wordt geacht. Over de mate waarin een product (of proces) de docent moet verrassen is er wat minder eensgezindheid. Men is wel (enigszins) van mening dat het de student zelf moet verrassen.

In de beschrijving van een creatieve leerling/student van zowel docenten voortgezet onderwijs als HKU zijn de volgende kenmerken te vinden: reflectief vermogen, zelfinzicht, beschikken over lef en durf, tegendraads zijn, kritisch zijn, humor hebben, sterke identiteit, vitaal zijn, ondeugend zijn en zelfvertrouwen. Geen van de docenten noemt intelligentie spontaan als belangrijke eigenschap. Desgevraagd menen zij dat het wel een rol speelt: 'Het intelligentievermogen speelt mee. Dat kan helpen in het maken van afwegingen of het echt iets teweeg gaat brengen. De afweging kunnen maken tussen de moeite die het kost en wat je ermee kunt bereiken.'

De literatuur is overigens niet eenduidig over het belang van intelligentie.

Wanneer het gaat over de hogere orde denkvaardigheden noemen enkele HKU-docenten het belang van reflectief vermogen, dus het kunnen reflecteren, zowel op jezelf als op het proces. Andere termen die in dit verband naar voren komen, zijn: eigenaar zijn van je eigen proces, jezelf los kunnen zien van het werk en daarmee de kunstenaar te ontmystificeren: 'Creativiteit is niet iets magisch, het is niet individueel, autonoom, geniaal, het komt niet zomaar uit jezelf en uit het niets, dat idee moeten studenten loslaten. De kunstenaar gaat niet vooraf aan de kunsten, dat klopt niet, sommige studenten kunnen dat niet deconditioneren.'

Ook divergent denken en abstract denken worden door enkele HKU-docenten genoemd: 'Ik vind iemand creatief die zijwaartse gedachtesprongen kan maken. Personen die academisch zijn opgeleid hebben vaak een *blueprint* in hun hoofd. Zij scheiden hoofd- en bijzaken van elkaar. Creatieve studenten vinden dat lastig. Die zien dingen bij elkaar en maken andere verbindingen. Dingen aan elkaar verbinden die eigenlijk niet bij elkaar horen. Ze hebben geen box, springen van associatie naar associatie, vanuit een ander perspectief.' Dit komt overeen met wat Csikszentmihalyi (1990) schrijft over eigenschappen en vaardigheden van een creatief persoon.

Creatief proces

De uitspraken van de dertien geïnterviewde HKU-docenten over de kenmerken van een creatief proces zijn ingedeeld in zes categorieën, in volgorde van meest genoemd naar minst genoemd zijn dit:

1. proberen, experimenteren, idee bedenken ('inspiratie opdoen, voeding, verzamelen, associëren, rommelen, zoeken, veel schetsen, veel testen, het doen, scheppen, komen tot nieuwe dingen, risico's nemen');
2. broeden ('door een film te kijken, boeken te lezen, weg te gaan');
3. reflectie, analyse ('terugblikken, moment van rust, afstand nemen, structureren, bewust worden');
4. contextualiseren ('je werk plaatsen in wat anderen aan het doen zijn, dwars- en kruisverbanden zien, in dialoog zijn, divergent denken');
5. *flow* ('de zaak stroomt, bepaalde chemie, gepassioneerd bezig zijn, concentratie');
6. eureka-moment, illuminatie ('plotseling inzicht tijdens wandelen, fietsen, onder de douche').

Een aantal HKU-docenten noemt fasen in een creatief proces die overeenkomsten vertonen met de literatuur. Al deze docenten benadrukken dat de volgorde van deze fasen kan verschillen en er meestal sprake is van een iteratief proces. Dit wil zeggen dat (delen van) het proces zich herhalen, waarbij telkens verbeteringen worden aangebracht. Een docent beschrijft een gedeelte uit een beeldend proces als volgt: 'Werk maken dat op dat moment urgent is. Vervolgens reflectie/analyse, wat heb ik nu eigenlijk

gedaan? Een moment van rust is belangrijk na gedaan werk. Dan gebeuren er dingen. Verbeteren. Opnieuw reflectie'. Een andere docent: 'Een creatief proces is dynamisch en voltrekt zich op verschillende niveaus'.

De geïnterviewde HKU-docenten leggen veel nadruk op het proberen en experimenteren. We kunnen deze categorie koppelen aan de preparatiefase in de literatuur: de zoektocht naar mogelijke oplossingen en het verzamelen van aan het probleem gerelateerde informatie (o.a. Wallas 1926; Ma 2009; Van Strien 2012). Het bedenken van ideeën gaat vaak samen met het proberen en experimenteren. Een muziekdocent: 'Ik hoor soms ineens dat iemand echt zoekt, dan hoor je een positieve vertwijfeling in de klanken. Iemand neemt dan risico's.' Of: 'Game design gaat om ervaringen, er is maar één manier om te kijken of het werkt en dat is om het te ervaren. Dus sowieso meer dan een concept/prototype hebben, de kans dat het eerste concept meteen goed is, is nul. Steeds weer testen.'

Ook het broeden wordt door een meerderheid van de geïnterviewde HKU-docenten genoemd en kunnen we in verband brengen met de incubatiefase van Wallas. Een docent maakt de vergelijking met een humuslaag: 'Je bent bezig met een fundament. Voldoende voeding erin gooien, bijvoorbeeld een mooie zin uit een boek, een goede film, eerst weten wie je zelf bent en niet steeds proberen iemand anders te zijn.' 'Broeden is prutsen, jammen, lezen, films kijken'. Incubatie komt in een enkel interview ook aan de orde in verband met het doorbreken van blokkades in het creatieve proces. Zo raadt een van de docenten een student die vastzit aan om een weekend weg te gaan.

Reflectie en analyse en contextualiseren kunnen dichtbij elkaar liggen. Bij beide categorieën is afstand nemen van belang. Het verschil is dat reflectie niet in relatie met anderen hoeft, terwijl bij contextualiseren de relatie met de omgeving en het werkveld essentieel is. Docenten noemen: 'Je werk plaatsen in wat anderen aan het doen zijn.' En: 'creativiteit ontstaat in dialoog'. Reflectie en analyse kunnen we verbinden aan de fase *metacognition* uit de theorie van Jackson en anderen (2006) en bij contextualiseren speelt de *framed expression* een belangrijke rol. Voor reflectie en analyse en het contextualiseren zijn het vermogen tot divergent denken, het op zoek gaan naar verschillende mogelijkheden, geen genoegen nemen met één oplossing en openstaan voor verschillende perspectieven van belang. Een docent zegt dat creatieve studenten 'een breedheid aan strategieën hebben, niet altijd volgens hetzelfde vaste plan werken'. In de literatuur worden deze open houding en divergent denken ook genoemd (Csikszentmihalyi 1990; Delnooz 2008; Ma 2009).

Het eureka-moment dat in een aantal modellen beschreven wordt, is slechts door een paar HKU-docenten genoemd. Vaker wordt verwezen naar flow: 'Soms zit je in een flow, heb je het gevoel iets in handen te hebben. Een flow duurt maar kort, die kun je niet acht uur per dag volhouden. De rest van de dag ben je bezig met schaven en timmeren.' Een andere

docent: 'Als je in een flow zit, dan gaat het goed, het is de voorloper van het eureka-moment.'

De uitkomsten van de interviews met de HKU-docenten hebben we vergeleken met die van de docenten van de cultuurprofielcholen. De categorieën proberen en experimenteren, broeden en idee bedenken en flow worden ook door de docenten in het voortgezet onderwijs vaak genoemd. Opvallend is dat in deze groep de categorie flow meer nadruk krijgt dan bij de HKU-docenten. De meeste docenten in het voortgezet onderwijs brengen flow in verband met concentratie en met enthousiasme: 'Focus, je erin verliezen. Veel energie dat in het werk gaat zitten.' En: 'ze kunnen dan heel geconcentreerd zijn, met tong uit de mond werken, of juist heel veel lachen en enthousiast'. Deze docent voegt daaraan toe: 'Doelgerichtheid is een kenmerk van het creatief proces.' Daarnaast wordt flow een aantal keer in verband gebracht met groepswork. Een muziekdocent: 'Je ziet dat leerlingen in een creatief proces zitten als er een flow is in een groepje. Er is dan enthousiasme, er is chemie.' En een docent drama: 'Als leerlingen samenwerken, overleggen, dingen uitproberen, heel veel met elkaar op een constructieve manier in discussie zijn, dan zitten ze in een flow. Dat zie je.'

De docenten in het voortgezet onderwijs leggen minder nadruk op reflectie, analyse en contextualiseren. Een aantal docenten noemt het belang van een onderzoekende houding en het belang van vragen (blijven) stellen tijdens het proces. Een docent maakt onderscheid tussen reflecteren en creatief zijn: 'Reflectie op het eigen proces is overigens ook erg belangrijk. Dat is soms nog wel belangrijker dan creatief zijn.'

Tot slot valt op dat geen van de docenten uit het voortgezet onderwijs verwijst naar de illuminatiefase of het eureka-moment. Wat wel door een aantal van deze docenten genoemd wordt en niet expliciet is genoemd door de HKU-docenten is het belang van groei en ontwikkeling: 'Ik vind het belangrijk dat kinderen tot bloei komen. Dat ze groeien in de les, ieder op zijn eigen manier. Die groei, daar gaat het om, dat vind ik creatief, als kinderen zich ontwikkelen. Ik zie en herken dat onmiddellijk, wanneer het gebeurt.'

De rol van het onderwijs en de docent

Alle docenten beklemtonen hun rol als coach en begeleider van creatieve processen. Zij maken gebruik van verschillende methoden en werkvormen om leerlingen en studenten tot creativiteit te brengen. Allereerst doet de opdracht er toe. Docenten zijn zich er van bewust dat de formulering en aard van de opdracht mogelijkheden bieden om creativiteit uit te lokken. Zo is bijvoorbeeld het toestaan van meer dan een oplossing voor een probleem een belangrijk element. Opdrachten die tot één uitkomst leiden, zullen immers geen stimulans vormen voor divergent denken. Een docent zegt expliciet dat zij het vinden van meerdere oplossingen stimuleert door dit in de opdracht in te bouwen.

Iedereen is het erover eens dat het vinden van een balans tussen het bieden van kaders en het geven van vrijheid in een opdracht van belang is: 'Binnen de structuur geef je de leerling vrijheid', 'Niet te veel structuur of regels' en 'open en complexe opdrachten'. In het hoger kunstvakonderwijs geven docenten soms heel bewust restricties in tijd en middelen/materialen om studenten tot creativiteit te brengen: 'Creativiteit gedijt niet bij absolute vrijheid. Als alles kan, word je lui. Beperking zet juist aan tot creativiteit, meer mogelijkheden is niet per se beter.' Sommige HKU-docenten willen door het geven van kaders juist bewust rebellie tegen die kaders op gang brengen, ook dan ontstaat creativiteit: 'Uiteindelijk gaan ze in jaar vier rebelleren. Dat willen we juist, doe het niet zoals wij willen, maar op je eigen manier, vind de vrijheid en durf.' In het voortgezet onderwijs wordt tijd soms als een obstakel genoemd. Dat heeft vooral te maken met de structuur van het onderwijs. Soms zijn leerlingen enthousiast bezig, zitten in een creatief proces en dan is na vijftig minuten de les voorbij en moeten zij noodgedwongen stoppen.

Er is in het hoger kunstvakonderwijs een opbouw, maar er zijn verschillen per opleiding. In de toegepaste kunsten leren studenten in de hogere jaren om te werken voor opdrachtgevers, dus met kaders, bij autonome beeldende kunst daarentegen krijgen studenten juist meer vrijheid in de loop van de studie.

Een ander didactisch middel dat docenten naar voren brengen om creativiteit op gang te brengen, is het geven van voorbeelden: 'Door leerlingen veel dingen te laten bekijken, ze dingen laten ervaren, bijvoorbeeld een schilderij op z'n kop bekijken, leren ze creatiever te denken. Dus door op verschillende manieren te kijken leren ze dat uiteindelijk ook zelf te doen. Goed kijken en niet meteen interpreteren.' Het doel hiervan is in het voortgezet onderwijs om leerlingen op ideeën te brengen. Het dient ter inspiratie en bewustwording van alle variatie en mogelijkheden die er zijn. Enkele docenten in het voortgezet onderwijs benadrukken het risico dat leerlingen de voorbeelden overnemen en zien kopieergedrag als niet creatief. De HKU-docenten zijn het er wel unaniem over eens dat het belangrijk is om veel voorbeelden te geven. Het doel hiervan is studenten kennis te laten nemen van ontwikkelingen in het vakgebied: 'Je geeft voorbeelden van wat andere kunstenaars doen die ongeveer hetzelfde doen, zodat studenten weten wat er te koop is op hun vakgebied.' Zij fungeren zelf ook als voorbeeld: 'Er komt altijd iets mee van je eigen interpretatie van dingen en de werkelijkheid. Je ziet aan het werk van studenten wie de docent was.' Sommigen zien zichzelf niet alleen als docent, maar als medekunstenaar, in co-creatie met studenten, al is dat niet de heersende opvatting in de opleidingen: 'Als docent biedt je variaties aan, je bent aan het meecreëren. Daar rust een taboe op, want door mee te verzinnen, ideeën te opperen, zou je studenten niet "empoweren"'

Het geven van feedback is een krachtig didactisch middel om creativiteit te bevorderen volgens de docenten. In het voortgezet onderwijs gaat het om feedback op drie momenten. Bij aanvang van de opdracht moeten leerlingen

vooral uitgedaagd en uitgelokt worden: 'Leerlingen over de streep trekken om net even wat verder te gaan' en 'Je kunt creativiteit stimuleren door de juiste vragen te stellen, door te vragen op het kleine ideetje, het idee dat ze hebben verder uit te bouwen, ze daarbij te helpen.' Zijn ze eenmaal aan het werk, dan zijn er gesprekken over de voortgang. Die zijn bedoeld om hulp en begeleiding te geven bij het proces, maar het stellen van vragen over het proces wordt ook gebruikt om leerlingen te leren reflecteren op zichzelf en anderen. Sommige docenten benoemen het belang van flow bij leerlingen en dat je dan als docent juist een stapje terug moet doen: 'Het is namelijk bijna een heilig moment, je wordt door anderen voortgestuwd. Wat is de rol van de docent dan nog? Het gaat dan zo als vanzelfsprekend dat er geen ruimte meer lijkt te zijn voor kritische vragen, er valt niets te corrigeren.' Tenslotte noemen docenten voortgezet onderwijs positieve beoordelingen en belonen als middelen om creativiteit te stimuleren: 'Ik bejubel elk ideetje: kleine stapjes leiden tot grotere stappen.'

In het hoger kunstvakonderwijs krijgt coaching deels een andere invulling. Net als in het voortgezet onderwijs wordt gecoacht om ideeën op gang te brengen, 'de kraan open te zetten', maar het verschil met het voortgezet onderwijs is dat veel docenten daarbij een relatie leggen met de identiteit van de student: 'Ik ben hier op mijn plek en ik mag hier zijn, dat is de basis om vanuit te groeien. Gezien worden, gestimuleerd worden, steeds weer opnieuw met een student in de nieuwsgierigheid stappen.' Het geven van vertrouwen en stimuleren van het zelfvertrouwen worden dikwijls genoemd. Daarnaast is de functie van coaching, net als in het voortgezet onderwijs, studenten op gang houden. Genoemd worden: 'Het geven van tips en praktische adviezen', 'Strategische interventies', 'Het bijstellen van verwachtingen', 'Het draaien aan schakeltjes' en 'Het geven van forse kritiek'. De docent weet wat er mis kan lopen in het proces en geeft de student middelen om eruit te komen. Het belangrijkste doel van coaching is volgens velen de student inzicht geven in het proces en te leren reflecteren op hetgeen hij of zij doet: 'Bevragen op keuzes en ze hiermee confronteren' en 'Studenten leren een goede ordening aan te brengen in denken.'

Het belang van het bijbrengen van ambachtelijke vaardigheden bij het ontwikkelen van creativiteit komt niet veel voor in de interviews. Docenten in het hoger kunstvakonderwijs zien vaardigheden vooral als voorwaarde voor creativiteit: 'Bij sommige studenten tuimelen de ideeën over elkaar en is het voor hen moeilijk om keuzes te maken. Dan is vervolgens ambachtelijkheid nodig om ideeën uit te werken' en 'Ambachtelijke vaardigheden komen op het moment dat je onderzocht hebt waar jouw voorkeuren liggen.'

Sommige docenten, zowel in voortgezet onderwijs als in hoger kunstvakonderwijs, stimuleren samenwerking om creativiteit te bevorderen. Interactie met anderen zorgt voor creativiteit.

De stellingen

Aan twaalf van de dertien geïnterviewde HKU-docenten hebben we een aantal stellingen voorgelegd, waarin de hierboven besproken onderwerpen terugkomen.

<i>1 = Helemaal oneens / 4= Helemaal eens</i>		1	2	3	4
1.	Iedereen is even creatief	7	3	2	0
2.	Ideeën van anderen gebruiken is niet creatief	11	1	0	0
3.	Zonder goed gekaderde omgeving geen creativiteit	4	1	3	3
4.	Sommige mensen zijn creatiever dan anderen	1	1	3	7
5.	Een creatief product moet mij als docent verrassen	4	2	5	1
6.	Creativiteit is altijd het voortbouwen op de ideeën van anderen	2	0	4	6
7.	Een creatief product moet de student zelf verrassen	2	1	3	6
8.	In maximale vrijheid komt creativiteit tot stand	9	1	1	1

De grootste overeenstemming is te zien bij de stellingen over het al dan niet voortbouwen op de ideeën van anderen. De meeste docenten zijn van mening dat het niet nodig is om iets te bedenken dat nog nooit eerder is bedacht. Dat niet alle mensen even creatief zijn, onderschrijft de meerderheid. Over het aanbrengen van kaders is wat minder overeenstemming, maar het geven van maximale vrijheid vinden maar weinig docenten een voorwaarde voor creativiteit. De stellingen over de noodzaak van een verrassingseffect van een creatief product voor de student of de docent geven uiteenlopende antwoorden te zien.

Conclusies en reflectie

De literatuur en de interviews geven inzicht in de volgende aspecten van de stimulering van creativiteit:

- Het belang van persoonlijke eigenschappen bij leerlingen/studenten.
- Kenmerken van een creatief proces en product (als uiting van een creatief proces).
- De wijze waarop didactiek (soort opdrachten, werkvormen) een rol speelt bij het stimuleren van creativiteit en creatief denken.
- De wijze waarop de omgeving, zowel de fysieke omgeving als de invloed van voorbeelden, een rol speelt bij de stimulering van creativiteit.

Veel uitkomsten uit de literatuur zijn terug te zien in de opvattingen van de

geïnterviewde docenten. Creatieve leerlingen en studenten hoeven niet over een hoog IQ te beschikken, al levert dat wel voordelen op volgens de geïnterviewden. Belangrijker is dat zij veel ideeën hebben, uitermate nieuwsgierig zijn en niet snel tevreden, dus niet gaan voor het eerste idee. Het belang van divergent denken, verbanden leggen en verschillende mogelijkheden zien komt naar voren in de interviews en zijn ook terug terug te zien in de literatuur. Dit ondersteunt de gedachte dat er een relatie is tussen denkvaardigheden van een hogere orde en creativiteit.

Wat ook essentieel wordt gevonden, vooral in het voortgezet onderwijs, is dat leerlingen bij het werken aan een opdracht voorbijgaan aan de kaders van die opdracht. Sommige docenten vinden het belangrijk dat leerlingen zichzelf en de docent verrassen. In het hoger kunstvakonderwijs is dit laatste van minder belang. Daar worden nieuwsgierigheid en flexibiliteit als eerste naar voren gebracht als belangrijke kenmerken van een creatieve student.

Bovengenoemde aspecten zijn terug te voeren op verbeeldingskracht. In de eerste fase van het werken aan een opdracht is dat een belangrijke vaardigheid waarover creatieve leerlingen en studenten moeten beschikken: in staat zijn om dingen te zien die er nog niet zijn, het laten stromen van ideeën. Dit is ook terug te zien in de nadruk die de docenten bij het creatief proces leggen op het proberen en experimenteren, het broeden en een idee bedenken. De rol van de docent kan hierin van betekenis zijn door te zorgen voor een rijke voedingsbodem: veel voorbeelden, referenties en mogelijkheden tonen.

Een tweede categorie eigenschappen en vaardigheden heeft te maken met de persoonlijkheid van de leerling of student. Bij het uitwerken van ideeën is het belangrijk dat iemand zelfstandig kan werken, niet onzeker is en over zelfreflectie en zelfinzicht beschikt. De docenten in het voortgezet onderwijs vinden een sterke persoonlijkheid van belang. De geïnterviewden van de HKU benadrukken reflectievermogen. Een sterk ego, zo wordt door sommigen in het hoger kunstvakonderwijs naar voren gebracht, kan juist belemmerend zijn voor een creatief proces. Niet de kunstenaar staat centraal, maar de vorm en inhoud van het creatieve proces. Docenten kunnen leerlingen en studenten stimuleren om te reflecteren en hen methoden aanbieden die ze kunnen gebruiken om hun creatieve proces te analyseren.

Men is het er unaniem over eens dat vastberadenheid, doorzettingsvermogen en motivatie een grote rol spelen. Creatievelingen zijn harde werkers. Dit komt overeen met de resultaten van de literatuur en met wat Ouwens scheppingskracht noemt. Docenten kunnen dit ondersteunen door het geven van (positieve) feedback. Een goede balans tussen het aanbieden van kaders en het geven van vrijheid heeft volgens een aantal docenten een positief effect op de motivatie van studenten.

Ten slotte blijkt dat docenten in het voortgezet onderwijs veel nadruk leggen op het belang van originaliteit. Het eindresultaat moet de leerling zelf, maar ook de docent verrassen. Het moet iets nieuws opleveren. In het hoger kunstvakonderwijs is men daar wat minder uitgesproken over. Hier wordt

veel meer de nadruk gelegd op het op de hoogte zijn van ontwikkelingen in het beroepsdomein. HKU-docenten noemen vaker dan de docenten in het voortgezet onderwijs het belang van contextualiseren en je werk relateren aan dat van anderen. Studenten zijn creatief als ze in staat zijn om voort te bouwen op de ideeën van anderen. Er zijn verschillen per discipline, maar in het algemeen moet een student leren zich te verhouden tot een beroepsdomein en (meestal) tot een publiek of opdrachtgever. We concluderen dat zeggingskracht in het voortgezet onderwijs anders wordt opgevat dan in het hoger kunstvakonderwijs: een leerling moet vooral zijn medeleerlingen en docent inspireren, terwijl een student ook op de hoogte moet zijn van de omgeving en de context van het werk.

Er moeten nog veel stappen gezet worden voordat de vraag beantwoord kan worden hoe de kunstvakken creativiteit bevorderen. Als je creativiteit wilt stimuleren, zul je dit expliciet als doel moeten benoemen en kennis moeten hebben over de manier waarop dat te bereiken is. Allereerst is het zaak om over een goede omschrijving en operationalisering van het begrip creativiteit te beschikken. We hebben in dit artikel besproken wat een aantal vakdeskundigen hieronder verstaat en kunnen constateren dat zij het in veel opzichten met elkaar eens zijn. Het gaat echter nog maar om een groep van 26 docenten. De in dit onderzoek ontwikkelde interviewleidraad kan gebruikt worden om op grotere schaal opvattingen van docenten over het stimuleren van creativiteit te onderzoeken. Voor leerlingen hebben we de interviewleidraad omgezet in een survey met stellingen. Deze kan ook voor docenten gebruikt worden. Nadat duidelijk is wat er bereikt zou moeten worden bij leerlingen, kunnen concrete doelen worden geformuleerd en didactieken worden geselecteerd waarvan verwacht mag worden dat die bedoeld zijn om die specifieke doelen te bereiken. Dan is het vervolgens belangrijk om op een betrouwbare en valide manier opbrengsten te meten.

Eerst dienen de voorwaarden voor het ontwikkelen van creativiteit in het onderwijs te zijn geïdentificeerd. Dan kunnen deze naast de kenmerken van het onderwijs in de verschillende kunstvakken gelegd worden. Vervolgens kan de vraag beantwoord worden of kunstonderwijs meer mogelijkheden biedt om creativiteit te ontwikkelen dan andere vakken.

*Met medewerking van Sara
Hoogeveen en Suzan Lutke*

Karin Hoogeveen is lector kunsteducatie aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en senior-onderzoeker en –adviseur bij Sardes, landelijk advies- en onderzoeksbureau voor de educatieve sector. Zij studeerde pedagogiek en onderwijskunde en promoveerde op een onderzoek naar de beroepsopvattingen van leerkrachten in het basisonderwijs.

Esther Bos is docent-onderzoeker bij het lectoraat kunsteducatie en docent bij de opleiding docent beeldende vorming aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Tevens is zij vakdidacticus kunstgeschiedenis bij het ICLON, de lerarenopleiding van de Universiteit Leiden.

Literatuur

- Amabile, T. M. (1983). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Backer, F. de, Lombaerts, K., Mette, T. de, Buffel, T. & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *The international journal of art & design education*, 31(1), 53-66.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Bono, E. de (1967). *The use of lateral thinking*. London: Cape.
- Csikszentmihalyi, M. (1990.) *Flow, The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Delnooz, P. V. A. (2008). *Onderwijs, onderzoek en de kunst van het creatieve denken*. Dissertatie Universiteit van Tilburg.
- Groenendijk, T. (2012). Observerend leren bij beeldende vakken en creatief schrijven. In M. van Hoorn (Ed.), *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje* (pp. 58-75). (Cultuur + Educatie 35). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In M. van Hoorn (Ed.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 12-53). (Cultuur + Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M. & Wisdom, J. (Eds.) (2006). *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. New York: Routledge.
- Kamp, M-T. van de, Admiraal, W. & Rijlaarsdam, G. (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken. Waarom is creativiteit belangrijk? *Kunstzone*, 11(2/3), 6-9.
- KPCgroep (2006). *Cultuur leert anders. Projectbundel Cultuurprofiel scholen in het vo. 's-Hertogenbosch*: KPCgroep.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: first steps towards new forms of formative assessments*. (OECD Education Working Paper 86). Paris: OECD.
- Ma, H. H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta analysis. *Creativity Research Journal*, 21(1), 30-42.
- Nickerson, R. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) (1999). *Handbook of creativity* (pp. 392-421). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oostwoud Wijdenes, J. (2006). *Het bevorderen van creativiteit in het onderwijs*. Interne publicatie Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.
- Ouwens, L. (2013). Lezing tijdens *Minisymposium creativiteitsontwikkeling: 'Alice moves'* op 4 april 2013.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. Burlington, VT: Elsevier Academic Press.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: the creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Strien, P. J. van (2012). *Psychologie van de wetenschap. Creativiteit, serendipiteit, de persoonlijke factor en de sociale context*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace.

Winner, E. & Vincent-Lancrin, S. (2012). De waarde van kunsteducatie: beweringen en bewijzen. In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek & C. van Rensen (Eds.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012. Doelen, middelen effecten* (pp. 110-127). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD.

Waarom de meeste mensen niet kunnen tekenen wat ze zien

Veroni van Berlo

Vanaf een jaar of acht gaan kinderen ernaar streven om goed gelijkende, ruimtelijke tekeningen te maken. Hun tekenvaardigheid is hiervoor echter niet toereikend. Tekenen wordt kinderen te moeilijk, het wordt een frustrerende bezigheid en de meesten houden het voor gezien. Waarom is dat een probleem? Anders gezegd: wat is het belang van tekenvaardigheid? Dat is de eerste vraag van deze literatuurstudie. Duidelijk wordt dat tekenen van belang is zowel voor het individu als voor de maatschappij en het onderwijs. Wat maakt tekenen zo moeilijk? is de volgende vraag. Mispercepties, gebrekkige perceptuele vaardigheden, het niet in staat zijn om relevante informatie te selecteren, inefficiënte fixaties, een inadequate strategie en gebrekkige controle zouden de problemen kunnen verklaren die velen hebben met tekenen. Uit deze bevindingen kunnen aanwijzingen worden afgeleid die de onervaren tekenaar verder kunnen helpen.

De ontwikkeling van het tekenen

'Als men aan de jongste groep kinderen van de basisschool zou vragen de hand op te steken als ze kunnen rekenen of schrijven, dan hoeft het geen verbazing te wekken dat slechts weinig kleuters blijk geven over deze vaardigheden te beschikken. Vraagt men daarentegen of ze kunnen tekenen dan gaan alle vingers omhoog. Stelt men kinderen dezelfde vragen een aantal jaren later, bij voorbeeld aan het begin van de middelbare school, dan krijgen we een volledig tegengesteld beeld. Allemaal kunnen ze rekenen en schrijven, maar slechts een enkeling reageert bevestigend op de vraag of ze kunnen tekenen' (Breeuwsma 1993, p. 204). Stel ik deze vraag aan mijn pabo-studenten, dan reageert ook slechts een enkeling bevestigend. En hoewel het de meesten niet eerder was opgevallen als een merkwaardig verschijnsel, herkennen ze in hun stageklassen wat Breeuwsma beschrijft. Hoe is dit verschijnsel te verklaren?

Al ruim een eeuw wordt onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van het tekenen. Op grond hiervan zijn verschillende stadia in de ontwikkeling onderscheiden (Lowenfeld & Brittain 1970; Luquet 1913, 1927; Thomas & Silk 1995). Globaal gezien volgt de ontwikkeling van het tekenen de algemene principes van differentiatie (Golomb 1992). Dat wil zeggen dat 'de progressie verloopt van eenvoudige vormen, rechthoekige relaties en frontale aangezichten naar meer gedetailleerde en complexe representaties' (p. 333). En 'hoewel kinderen onderling kunnen verschillen in hun tekenactiviteit, lijken de leeftijdgebonden veranderingen in grote lijnen te wijzen op een specifieke richting, namelijk een toenemende beheersing van de regels voor de afbeelding van de werkelijkheid en de tendens om realistisch af te beelden' (Breeuwsma 1996, p. 11). Volgens Willats (1995) is er in het proces van ontwikkeling sprake van een interactie tussen productie en waarneming van de tekening. Als het kind ontevreden is over een oplossing die het gebruikt, zoekt het naar een andere oplossing die opnieuw resulteert in een tekening die niet naar tevredenheid is. En zo gaat het proces verder. Tot het stagneert: 'Voor de latere kindertijd en volwassenheid is er nauwelijks enige evidentie voor ontwikkeling te vinden. De meeste volwassenen tekenen zelfs zo slecht dat we alleen maar mogen hopen dat daar geen uitspraken over het ontwikkelingsniveau van kunnen worden afgeleid. Met andere woorden, voor zover er al sprake is van enige ontwikkeling, is er in het beste geval sprake van een mislukte ontwikkeling: een die vastloopt, gestremd in het onvermogen om adequate realistische afbeeldingen te maken' (Breeuwsma 1996, p. 12).

Verschillende studies bevestigen het door Breeuwsma (1993) geschetste beeld dat kinderen negatiever worden over hun tekenprestaties naarmate ze ouder worden (Flannery & Watson 1991; Richards 2003; Rosenstiel & Gardner 1977). Rose, Jolley & Burkitt (2006) relativiseren dat beeld enigszins. Zij vroegen kinderen van vijf tot veertien jaar om op een vijfpuntsschaal (van 'heel slecht' tot 'heel goed') aan te geven hoe bekwaam zij zichzelf achtten in tekenen.

Hoewel de oudere kinderen zichzelf niet 'heel goed' vonden in tekenen zoals de meeste jongste kinderen, vonden ze zichzelf er ook niet (heel) slecht in. Bonoti & Metallidou (2010) onderzochten het verband tussen het tekenniveau, de subjectieve ervaring en de leeftijd van kinderen. Ze gaven kinderen van vier tot twaalf jaar vier tekentaken. Twee eenvoudige taken: een mensfiguur en een huis, en twee complexe: een mens in een boot en een boom voor een huis. Het tekenniveau werd bepaald aan de hand van een lijst concrete kenmerken van de tekenontwikkeling ontleend aan eerdere studies. De kinderen werd gevraagd om op een vierpuntsschaal aan te geven in welke mate ze hun tekeningen correct vonden en in welke mate ze er tevreden over waren. Uit de resultaten bleek, zoals verwacht, dat de kinderen beter tekenden naarmate ze ouder waren. Anders dan de onderzoekers hadden verwacht, maar in lijn met de bevindingen van eerder genoemde studies, beoordeelden de kinderen naarmate hun tekenniveau hoger was, hun tekeningen als minder correct en waren ze er minder tevreden over. Het bleek dat de houding van kinderen ten aanzien van hun tekening begint te veranderen na de leeftijd van zeven, acht jaar.

Jolley, Knox & Foster (2000) en Jolley, Knox, & Wainwright (2001) wilden weten of kinderen hun eigen tekenniveau reëel inschatten, of ze kenmerken van realisme herkennen en aan welk type tekening ze de voorkeur geven. Eerst lieten ze kinderen van twee tot veertien tekeningen van mensfiguren maken om hun tekenniveau te kunnen vaststellen: krabbelaar, preconventionele, simpelconventionele of gevorderde conventionele tekenaar. De opeenvolgende niveaus houden een toename aan detail, complexiteit en realisme in. Vervolgens lieten de onderzoekers de kinderen tekeningen zien van andere kinderen en van een ervaren tekenaar, representatief voor de genoemde tekenniveaus plus een niveau hoger. De kinderen werd gevraagd om die tekening aan te wijzen die het meest overeenkwam met het eigen tekenniveau. Het bleek dat naarmate het eigen tekenniveau hoger is, de inschatting van het eigen niveau reëler wordt. Veel kinderen van de lagere tekenniveaus bleken het eigen niveau te overschatten. Daarnaast werd de kinderen gevraagd om de meest realistische tekening aan te wijzen en de tekening van hun voorkeur. In beide gevallen kozen ze tekeningen van tenminste een niveau hoger dan het eigen tekenniveau. Jolley c.s. vroegen ook naar de redenen voor hun keuzes. Het bleek dat de kinderen van de hogere tekenniveaus wel degelijk de kenmerken van realisme wisten te benoemen en dat hun voorkeursselectie erop was gebaseerd. De onderzoekers concludeerden dat deze kinderen inderdaad realisme als criterium hanteren (zie ook Parsons 1987; Breeuwsma 1996; Flannery & Watson 1991).

Als het gaat om de oorzaak van het streven naar realisme, zoeken velen die in culturele invloeden. Zeker waar het de westerse cultuur betreft, worden die niet zelden als uiterst negatief beschouwd: *'Influences of the culture lurk everywhere and must be directly confronted'*, stelt Gardner (1980, p. 163; voor een ander geluid zie Wilson & Wilson 2009). Het (foto)realistische beeldmateriaal

dat in de westerse cultuur in ruime mate voorhanden is, zou de norm stellen. Ouders, leraren en leeftijdsgenoten zouden het kind zijn streven naar beheersing en gelijkenis – Gardner spreekt van *'literalism'* – opleggen. Zo worden de belangrijkste drijfveren *buiten* het kind gelegd. Cox (1996) wijst er echter op dat er ook iets *binnen* het kind moet gebeuren dat de verandering op gang brengt. Het kind wordt zich mogelijk bewuster van hoe anderen dingen doen en misschien wil het hen evenaren. Het kan ook zijn, vervolgt Cox, dat het kind uiteindelijk zoekt naar een betere gelijkenis tussen de tekening en het voorbeeld en dat dat het kind ertoe aanzet een nieuwe en bevredigender vorm te zoeken of te bedenken. Het vermoeden van Cox dat ook de natuurlijke ontwikkeling een rol speelt, lijkt te worden bevestigd door Gardners constatering dat het streven naar *literalism* een universele trend is en dat kinderen er niet of nauwelijks vanaf te brengen zijn. Wat Gardner vooral betreurt is dat de tekeningen van oudere kinderen, hij legt de scheidslijn rond acht jaar, niet langer 'levendig en expressief' zijn maar 'houterig en levenloos' (p. 143). Het streven naar precisie en gelijkenis en de betere beheersing gaan volgens Gardner ten koste van de artistieke. Artistiek echter lijkt niet het criterium te zijn dat de kinderen zelf hanteren (zie bijvoorbeeld Parsons 1987).

Kortom, of volwassenen het nu graag zien of betreuren en of ze de belangrijkste drijfveren nu binnen of buiten het kind zoeken, onmiskenbaar is dat kinderen vanaf ongeveer acht jaar ernaar gaan streven goed gelijkende, ruimtelijke tekeningen te maken. Die gelijkenis kan de wereld om hen heen betreffen, maar ook die van afbeeldingen zoals striptekeningen. Het probleem is dat hun tekensvaardigheid hiervoor niet toereikend is. De meeste kinderen kunnen de moeilijkheden waar ze tegenaan lopen, niet zelf overwinnen en er is doorgaans niemand die ze helpt: vergeleken met taal en andere vaardigheden wordt tekenen nauwelijks onderwezen (Breeuwsma 1996; zie ook Edwards 1988 en Cox 1996 voor achterliggende redenen). 'De feedback die leraren kinderen geven voor hun tekeninspanningen is primair gericht op het geven van positieve bemoediging in plaats van op de verbetering van vaardigheden of het geven van een oordeel over hun werk' (Rose et al. 2006, p. 345 en 346). Echter, 'om verder te kunnen zullen de meesten meer gerichte en gestructureerde lessen nodig hebben, maar omdat de meerderheid de hulp die ze nodig heeft, niet krijgt en dus nooit leert voldoen aan de nieuwe en hoge eisen die ze zichzelf gesteld heeft, komt ze tot de slotsom dat ze niet kan tekenen' (Cox, p. 12). Met als gevolg dat tekenen als een onderontwikkelde vaardigheid in onbruik zal raken (Breeuwsma 1996).

Nu dringt de vraag zich op: is kunnen tekenen zo belangrijk? Zo ja, dan is het de moeite waard om een tweede vraag te stellen: wat maakt tekenen zo moeilijk?

De doelstelling van dit onderzoek is een antwoord vinden op beide vragen. Het belang van tekensvaardigheid wordt niet alleen door tekenleraren beargumenteerd maar ook door psychologen en filosofen en professionals in vele verschillende vakgebieden. In de psychologie is uiteenlopend experimenteel

onderzoek gedaan en zijn theorieën geformuleerd over tekenvaardigheid. Deze onderzoeken en theorieën betreffen onder meer de ontwikkeling van de tekenvaardigheid, de veranderende houding van kinderen ten opzichte van hun tekeningen, wat tekenen cognitief van ons vraagt en hoe de werkwijze van de ervaren tekenaar verschilt van die van de beginnening. Deze theorieën, onderzoeksresultaten en argumenten lijken nauwelijks door te dringen tot de praktijk in de klas.

Onderzoeksmethode

Dit onderzoek betreft een literatuurstudie naar onderzoek en theorievorming op gebied van tekenvaardigheid voornamelijk in de ontwikkelings- en cognitieve psychologie. Startpunt van het onderzoek zijn interviews in kranten en tijdschriften, verschillende publicaties van ontwikkelings- en cognitief psychologen, en van tekenleraren over tekenvaardigheid. Via de verwijzingen hierin is naar nieuwe bronnen gezocht en daarnaast is met behulp van onder meer Google Scholar, Scopus en Web of Science gezocht op kernbegrippen als *drawing and ability, accuracy, artist, copying, experience, perception, process, skill, system; perceptual of visual and analysis, artists, expert, selection* en *pictorial representation*. Ordening van de gegevens is gebeurd aan de hand van de twee vraagstellingen en deelonderwerpen.

Het belang van tekenvaardigheid

‘Toen ik jonger was, loog ik van alles bij elkaar. Dan vertelde ik bijvoorbeeld dat mijn nicht een Zweeds topmodel was. Op die manier hoopte ik dat de jongens op school mij zouden accepteren. Maar het eerste stapje richting acceptatie kwam door een tekening die ik had gemaakt nadat ik met mijn oma naar een cancanshow was geweest in de Folies Bergère. Een dame met netkousen en veren. De lerares vond het vulgair, maar de jongens die me eerder uitscholden vonden mijn tekeningen fantastisch’, zegt modeontwerper Jean Paul Gaultier (Lampe 2013).

Wilson & Wilson (2009) inventariseerden verschillende redenen waarom kinderen tekenen. Teken als manier om erkenning of goedkeuring te krijgen van anderen is er maar een van. Soms, stellen Wilson & Wilson verder, tekenen kinderen omdat het hen voldoening geeft, omdat ze er trots aan kunnen ontleenen het goed te kunnen. Zo ook Aron Roberts, negen jaar, die op de vraag waar hij trots op is, antwoordt: ‘Dat veel kinderen in de klas zeggen dat ik de beste tekenaar van de klas ben’ (Wals 2012). Volgens Wilson & Wilson is tekenen misschien wel het vroegste middel waarover kinderen beschikken om hun ideeën en gevoelens concreet en zichtbaar te maken en waarmee ze de realiteit kunnen modelleren op een manier die geen ander middel toestaat. Daarnaast is

tekenen een bron van esthetisch en kinesthetisch plezier en kan het verveling verdrijven.

Het probleem is echter dat voor veel oudere kinderen tekenen niet langer een bron van plezier is en ook niet langer een bevredigende manier om zichzelf uit te drukken of iets om trots aan te ontleen. Karel Nielen, tien jaar, tekent overigens wel graag maar het brengt kennelijk ook frustraties met zich mee. Op de vraag waar hij echt van kan balen, antwoordt Karel: 'Als ik een mooie tekening gemaakt heb en er iets bij teken wat niet goed lukt waardoor de hele tekening verpest wordt.' (Essen 2013). Het verder ontwikkelen van de tekenvaardigheid is van belang om frustraties te voorkomen. 'Tekenvaardigheid is geen garantie voor mooie tekeningen laat staan voor kunst, maar is wel een voorwaarde om kinderen op late leeftijd aan het tekenen te houden [...] Er is niets mis mee als kinderen leren hoe ze een betrouwbare afbeelding kunnen maken want juist met de verwerving van die vaardigheid kunnen ze zich nieuwe expressiemiddelen en vrijheden eigen maken.' (Breeuwsma 1996, p. 13). Freeman (1980) stelt dat kinderen nu eenmaal geen wezens zijn die simpelweg hun diepste roerselen door tekenen uitdrukken, het zijn ook beginnelingen die het tekenen nog moeten leren. Cox (1996) voegt daaraan toe dat in de adolescentie de meeste ideeën van kinderen over wat zij willen tekenen ruimschoots hun tekenvaardigheid overtreffen. Ze legt ook een verband met creativiteit: 'Het is moeilijk om je fantasie en creativiteit de vrije loop te laten als je niet weet hoe je gewone voorwerpen moet tekenen.' (p. 137).

Dat er een grote behoefte is aan het ontwikkelen van tekenvaardigheden, blijkt misschien ook wel uit het enorme aantal boeken met tekeninstructies dat in de handel is. De zoekterm *drawing techniques*, bijvoorbeeld, levert bij Bol.com ruim tweeduizend hits op. De publicaties betreffen al de mogelijke onderwerpen die je kunt bedenken en meer, in allerlei stijlen, en diverse materialen en technieken.

Een goed ontwikkelde tekenvaardigheid vergroot niet alleen de mogelijkheden van het individu voor vrijetijdsbesteding maar ook die voor vervolgopleidingen en beroepen. Vaardige vormgevers zijn ook in het belang van de maatschappij, denk aan de kunstconsumenten die plezier aan hun producten zouden kunnen beleven en de economische voordelen die daaruit voortvloeien. Je zou hier tegenin kunnen brengen dat in de hedendaagse autonome beeldende kunst tekenen geen rol van betekenis meer speelt. Het is inderdaad zo dat een groot deel van de gerenommeerde hedendaagse autonome beeldende kunstenaars er geen blijk van geeft over een goed ontwikkelde tekenvaardigheid te beschikken. Dit vanwege het medium waarvan de kunstenaar zich bedient (video, installatie et cetera) of vanwege de aard van het teken- of schilderwerk. Dat betekent echter niet dat tekenvaardigheid geheel geen rol meer speelt in de hedendaagse autonome beeldende kunst; denk bijvoorbeeld aan kunstenaars als Marlene Dumas, de schilders van de Neue Leipziger Schule onder wie Neo Rauch, de Chinese schilders van de gouden generatie onder wie Zhang Xiaogang en Yue Minjun, en graffitikunstenaar Banksy.

Bovendien, ook al geeft het autonome beeldende werk er geen blijk van, tekenen zou toch een rol kunnen spelen. 'Kunstenaars in veel media, stijlen en genres gebruiken tekeningen in het proces van ontwikkeling van de formele en compositionele structuur van hun werk (bijvoorbeeld schetsen voor schilderkunst, beeldhouwwerk, en installatie, tekeningen van gebaren voor voorstelling en dans, storyboards voor film, et cetera). Dus, tekenvaardigheid is nuttig binnen een brede range aan esthetische contexten.' (Seeley & Kozbelt 2008, p. 154).

Bij de toegepaste beeldende kunst lijkt de rol van tekenvaardigheid alles behalve uitgespeeld. Denk, naast storyboards voor film, aan productontwerpen, modeontwerpen, grafische vormgeving, games, animatie, illustraties, cartoons, strips en stripjournalistiek, rechtbanktekeningen, reclame, (interieur) architectuur, theatervormgeving, informatiedesign et cetera. Maynard (2005) zegt het zo: 'Vandaag de dag, terwijl fotografie veel aandacht krijgt en theoretici schrijven over "representatie", wordt maar weinig direct gezegd over tekenen. Dit terwijl tekenen veel belangrijker is dan fotografie. Een moderne wereld kan niet bestaan zonder tekenen, aangezien alle geproduceerde artikelen van die wereld, inclusief camera's, verschillende keren getekend moeten worden voor ze kunnen worden gemaakt, en vele zouden niet kunnen worden gebruikt zonder meer tekeningen.' (p. xv). Ook de computer heeft het handtekenen niet overbodig gemaakt: 'Ik schets eerst met potlood, vrij gedetailleerd. Die tekening scan ik in en bewerk ik met fotoshop. Dat is het programma dat het meest op tekenen lijkt. Ik denk in tekeningen', aldus cartoonist Trik (Witman 2010). Op de tentoonstelling *Pixar: 25 Years of Animation* in Amsterdam Expo is te zien dat aan moderne animatie veel handmatig schetswerk voorafgaat.

Een collega stelde dat internet tekenvaardigheid overbodig heeft gemaakt: 'Alles wat je maar aan afbeeldingen nodig kunt hebben, is er te vinden. Het is enkel nog een kwestie van knippen en plakken.' Er is zeker geweldig veel te vinden op internet. Maar de vraag is of *alles* er te vinden is en of dat tekenvaardigheid overbodig maakt. Een antwoord geeft illustrator John V. Lord (2005) wanneer hij beschrijft hoe hij informatie zoekt voor een illustratie bij een fabel over een kraai en een schaap. 'Ik heb tientallen boeken van dieren. In enkele minuten zijn de vloer en het bureau in mijn studio bedekt met open boeken met afbeeldingen van alle soorten kraaien en schapen. De beste ervan leg ik op mijn bureau en ik bereid me voor om het potlood op te pakken om te gaan tekenen. Er zijn goede voorbeelden, maar ze tonen nooit de wezens in de posities die je zou willen.' (p. 32-33). Al zoekt Lord in boeken en niet op internet, het probleem dat hij beschrijft zal veel tekenaars bekend voorkomen; je vindt veel, maar nooit precies wat je zoekt. Alleen tekenvaardig zijn biedt dan uitkomst. Ben je dat niet of niet voldoende, dan blijf je aangewezen op dat wat al bestaat. 'Het is die schepping van een nieuwe wereld door te tekenen op een stuk wit papier wat onweerstaanbaar is.' (Lord, p. 34).

Ook buiten de wereld van de beeldende kunst en vormgeving zou een zekere tekenvaardigheid van belang kunnen zijn. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een toelichting van romanschrijver Jan van Aken op zijn levensechte schrijfstijl:

‘Soms teken ik een scène, bijvoorbeeld een discussie. Ik maak even een snelle schets, zodat ik zie hoe ze erbij zitten.’ (Truijens 2013, p. v3). Robert Dijkgraaf, natuurwetenschapper, herinnert zich het ontstaan van zijn interesse voor zijn vakgebied als volgt: ‘Ik was zestien en ik zat alle weekends en zomervakanties met natuurkundeboeken voor me, dingen voor mezelf uit te tekenen. Ik maakte eindeloos plaatjes van elektronen in een atoom, prachtig vond ik die, een soort driedimensionale sculpturen. Ik denk dat bij mij de liefde voor het onderzoeken echt is gekomen door het spelen en eigenlijk door het tekenen. Voor mij hebben tekenen en wetenschap altijd door elkaar gelopen. Met een pen op papier bezig zijn: dát is wat onderzoeken is. Er is een wereld daarbuiten en die probeer je te verklaren, te verinnerlijken. Door te tekenen krijg je overzicht.’ (Rek 2011, p. 82).

Een voorbeeld van het belang van tekensvaardigheid voor het onderwijs is het in 2003 ontwikkelde lesprogramma *Picturing to Learn*. Het idee kwam van wetenschapsfotograaf Felice Frankel. Het was haar opgevallen dat veel wetenschappers direct op zoek gingen naar pen en papier en begonnen te tekenen als ze hen vroeg over hun werk te vertellen. Frankel kreeg de indruk dat het tekenen zelf de materie verhelderde voor de wetenschapper en bedacht dat dit ook voor studenten zou kunnen gelden. Aan het lesprogramma namen studenten en docenten deel van onder meer Harvard en MIT, en van de School of Visual Arts, New York. De studenten kregen de opdracht om tekeningen te maken over wetenschappelijke fenomenen, geschikt om uitleg te geven aan middelbare scholieren. De belangrijkste bevinding van het programma was dat het proces een krachtig instrument bleek om misvattingen van studenten te onthullen. De tekeningen legden de precieze aard ervan bloot waardoor de docenten in staat waren hun uitleg te verbeteren (www.picturingtolearn.org). Op kunstopleidingen kan het ontwikkelen van de tekensvaardigheid een doel op zichzelf zijn maar ook een middel, volgens Seeley & Kozbelt (2008) het middel bij uitstek voor het onderwijzen van visueel analytische vaardigheden. Ze geven de cursusbeschrijving 2006-2007 van de Rhode Island School of Design als voorbeeld: ‘Tekensvaardigheden zijn van fundamenteel belang voor de visuele educatie van de kunstenaar. Door begeleide oefening verscherpen beginnende studenten hun observatievermogen wanneer ze leren wat ze zien te vertalen in tekeningen.’ (p. 154).

Wat tekenen zo moeilijk maakt

In heel algemene zin is een antwoord op de vraag wat tekenen zo moeilijk maakt wellicht dat het geen evolutionair doel dient, nodig om de soort in stand te houden zoals eten en ademen. Ons waarnemingssysteem is gericht op het snel kunnen detecteren en identificeren van objecten om er adequaat op te kunnen reageren maar niet om ze te tekenen. Tekenend lijkt een andere manier van zien te vereisen dan die van het dagelijkse leven. Rock (1984)

maakt onderscheid tussen kijken volgens de wereldmodus, onmisbaar voor ons dagelijkse doen en laten maar ongeschikt om te tekenen, en kijken volgens de letterlijke of proximale modus, wat een bewustwording inhoudt van de informatie op ons netvlies.

Blijft de vraag wat het nu precies zo moeilijk maakt om ons bewust te worden van die informatie en om deze weer te geven in een tekening. Daarnaast wordt door psychologen al geruime tijd experimenteel onderzoek verricht. Hieronder wordt een aantal van die studies beschreven. Vaak worden de prestaties van ervaren tekenaars (doorgaans studenten van een kunstopleiding) vergeleken met die van niet-ervaren tekenaars (studenten van andere opleidingen). Wanneer van toepassing, worden ze respectievelijk 'experts' en 'leken' genoemd. De veronderstelling van de onderzoekers is dat de experts beter zijn in tekenen dan de leken. Wat men wil achterhalen, is wat experts anders doen dan leken. Dat zou inzicht kunnen geven in wat tekenen zo moeilijk maakt en wat kan worden gedaan om de problemen te overwinnen.

Cohen & Bennett (1997) maakten een analyse van het tekenproces en identificeerden vier mogelijke oorzaken van onnauwkeurigheden in tekeningen: a) misperceptie van het voorbeeld, b) het onvermogen om te beslissen welke informatie uit het voorbeeld op te nemen en hoe die weer te geven, c) gebrekkige motorische vaardigheden of d) misperceptie van de tekening en het onvermogen fouten te corrigeren. Aangezien de eerste factor te complex werd geacht, werd alleen onderzocht in welke mate de laatste drie factoren bijdragen aan onnauwkeurigheden. De onderzoekers lieten de proefpersonen foto's (van een generator en gezicht) en lijntekeningen van diezelfde foto's overtrekken of natekenen. De veronderstelling was dat factor b en c een andere rol spelen in de verschillende taken. Zo moet de tekenaar bij het overtrekken en natekenen van een foto beslissen welke informatie geschikt is en hoe die te verwerken, terwijl dat bij het overtrekken van een lijntekening niet nodig is. In een volgend experiment werd proefpersonen wederom gevraagd om de foto's na te tekenen en vervolgens om het eigen resultaat en dat van anderen te beoordelen op nauwkeurigheid. Indien men de eigen tekening niet zou overwaarderden ten opzichte van die van anderen, zou factor d geen bron van onnauwkeurigheden zijn. De conclusie van de onderzoekers was dat factor b en c nauwelijks een rol speelden en d in het geheel niet. Blijft alleen factor a over, de misperceptie van het voorbeeld, aldus Cohen & Bennett.

Mispercepties

Mispercepties zouden het effect kunnen zijn van wat in de waarnemingspsychologie 'constanties' worden genoemd, waaronder grootte- en figuurconstanties. Zo weten we bijvoorbeeld dat mensen niet snel van grootte plegen te veranderen en ervaren we niet bewust dat hun projectie op ons netvlies kleiner wordt naarmate ze zich van ons verwijderen. Ook ervaren we doorgaans niet bewust dat de projectie van een deur waar we voorstaan

van vorm verandert en niet langer rechthoekig is wanneer de deur wordt opengedraaid. We beschouwen de objecten in onze omgeving als constant van grootte en figuur.

Taylor & Mitchell (1997) deden onderzoek naar effecten van kennis op figuurconstantie. Ze vervaardigden hiervoor een kijkdoos met daarin een verlichte cirkel die in drie standen kon worden gedraaid en die door een kijkgat kon worden bekeken. De proefpersonen kregen de opdracht om de ellips die ze in de kijkdoos zagen zo exact mogelijk na te maken op een computerscherm door de verticale as van een cirkel aan te passen. Ze werden verdeeld in een 'wetende' en een 'onwetende' groep. Voor de eerste groep werd voorafgaand aan het experiment het deksel van de doos getild om de cirkel te tonen. Hen werd verteld dat tijdens het experiment de stand ervan zou worden veranderd en dat door het kijkgat niet een cirkel te zien zou zijn maar een ellips. Voor de onwetenden bleef de deksel op de doos. De uitkomst van het experiment was dat de wetenden minder goed in staat bleken de waargenomen ellips na te bootsen: zij maakten de verticale as te hoog, dus de ellipsen te cirkelvormig. De wetenden hadden dus meer last van figuurconstantie. De onderzoekers concludeerden dat kennis van de realiteit de beoordeling van de verschijningsvorm bemoeilijkt.

Cohen & Jones (2008) onderzochten het verband tussen prestaties op een figuurconstantietaak en een tekentaak. De proefpersonen, experts en leken, kregen de opdracht steeds uit een serie trapezoiden van oplopende breedte die figuur te selecteren die overeenkwam met een geprojecteerd raam. De tekentaak bestond uit het natekenen van twee foto's van een hoofd. De experts presteerden niet alleen beter op de tekentaak, zoals verwacht, maar hadden ook minder last van figuurconstantie (zie ook Thoules 1931). Het vermogen om figuurconstantie te overwinnen, concludeerden de onderzoekers, gaat samen met een grotere tekenvaardigheid. McManus en collega's (2011) rapporteren echter geen verband te hebben gevonden tussen figuurconstantie en tekenvaardigheid.

Illusies zijn een andere bron van mispercepties. Typerend ervoor is dat we de illusie niet ongedaan kunnen maken zelfs niet als we weten dat onze ogen worden bedrogen. Mitchell, Ropar, Ackroyd & Rajendran (2005) onderzochten of proefpersonen een voorbeeld dat een illusie teweegbrengt kunnen natekenen zoals het is en zo niet waardoor de fouten worden veroorzaakt. Ze gebruikten hiervoor de Shepard-illusie, een paar exact gelijke parallellogrammen, al dan niet voorzien van tafelpoten, waarvan de een verticaal en de ander horizontaal is georiënteerd. De illusie is dat het verticaal georiënteerde parallellogram langer en smaller lijkt dan het horizontaal georiënteerde. De illusie houdt verband met een basale misperceptie: we hebben de neiging de verticaal te overschatten ten opzichte van de horizontaal. Met de toevoeging van de tafelpoten gaan daarnaast perspectivische indicaties een rol spelen en wordt de illusie sterker. De onderzoekers veronderstelden dat de fouten in de tekeningen groter zouden zijn als de parallellogrammen

waren voorzien van tafelpoten. Dit bleek inderdaad het geval. Ze concludeerden dat vooral de perspectivische indicaties de perceptie verstoren en fouten in de tekeningen veroorzaken.

Een studie van Willats (1997) laat daar een extreem voorbeeld van zien. Hij liet een groep leken eerst een lijntekening van een straat in perspectief natekenen en vervolgens een lijntekening van een vlak stuurwiel. De lijnen die de spaken van het stuurwiel voorstelden kwamen, met gelijke helling, ook voor op de afbeelding van de straat waar ze de stoep, lijst en nok representeerden. De resultaten lieten enorme afwijkingen in de richting van de lijnen zien bij de straat en slechts kleine afwijkingen bij het stuurwiel. Bij de straat had het merendeel van de proefpersonen de horizontale lijsten schuin getekend en bijna de helft had ook de noklijnen met de tegenovergestelde helling getekend. De proefpersonen maakten zulke grote fouten, zegt Willats, omdat ze niet het voorbeeld natekenden maar hun interpretatie van de driedimensionale scène. Hij concludeert dat de proefpersonen niet in staat waren om de formele structuur van het voorbeeld te analyseren.

Gebrekkige perceptuele vaardigheden en informatieselectie

Kozbelt (2001) onderzocht het verband tussen perceptuele vaardigheden en tekenvaardigheden. Hij vergeleek de prestaties van experts en leken. Ze kregen vier verschillende perceptuele taken: het onderwerp raden van onscherpe foto's, objecten herkennen in incomplete tekeningen, eenvoudige figuren vinden in complexere en een mentale rotatietaak. Daarnaast moesten diverse voorbeelden zo nauwkeurig mogelijk worden nagetekend. Het bleek dat de experts niet alleen beter scoorden op de tekentaken maar ook op de perceptuele taken. Kozbelt concludeert dat de experts vaardiger zijn in het gebruiken van visueel analytische procedures. Vooral het kunnen analyseren van de structuur van het voorbeeld acht Kozbelt noodzakelijk om een overtuigende visuele representatie te kunnen maken. Overigens bleek ook dat betere perceptuele vaardigheden niet de enige verklaring waren voor de betere tekenprestaties: er moest nog iets anders zijn. Kozbelt heeft dit niet verder onderzocht maar vermoedt dat motorische vaardigheden ook een rol zouden kunnen spelen.

Kozbelt, Seidel, ElBassiouny, Mark & Owen (2010) onderzochten of een grotere vaardigheid in het selecteren van visuele informatie een verklaring zou kunnen zijn voor een betere tekenvaardigheid. Zij lieten experts en leken een foto van een gezicht overtrekken met een beperkt aantal stukjes tape, niet genoeg om alles weer te geven. Andere experts en leken beoordeelden de resultaten aan de hand van een lijst met criteria. De onderzoekers concludeerden dat de experts vaardiger waren in het selecteren van visuele informatie dan de leken en dat de expertbeoordelaars een beter oog hadden voor de verschillen tussen de resultaten. Wat die verschillen betreft, leek het erop dat de experts meer gericht waren op de interne kenmerken van het gezicht zoals de ogen, neus, mond en rimpels, terwijl de leken meer gericht waren op

de omtreklijn van het hoofd, die niet bijdraagt aan de herkenbaarheid van het gezicht. Met andere woorden: de experts leken de tekeningen op te bouwen van binnen naar buiten terwijl de leken werkten van buiten naar binnen.

Een soortgelijke selectietaak maakte deel uit van de studie van Ostrofsky, Kozbelt & Seidel (2012). Ze kozen voor een ander onderwerp (olifant), minder bekend dan gezichten. Daarnaast gaven ze hun proefpersonen, experts en leken, twee perceptietaken (figuur- en grootteconstantie) en een tekentaak (foto van een inktvis zo nauwkeurig mogelijk natekenen). Op de figuurconstantietaak maakten experts en leken vergelijkbare fouten, op alle andere taken presteerden de experts veel beter. Een grotere tekenvaardigheid bleek samen te gaan met een betere visuele selectie en met minder grootteconstatiefouten. Overigens lukte het de experts niet grootteconstantie-effecten compleet te onderdrukken. Een bevinding was ook dat de experts in de visuele selectietaak vaker L-, T-, en Y-verbindingen overtrokken dan de leken. Dergelijke informatie zou objectherkenning faciliteren (Biederman 1987; Kozbelt & Seeley 2007). Een belangrijk probleem als het om tekenen gaat, stellen de onderzoekers, is het van moment-tot-moment moeten bepalen aan welke informatie aandacht te besteden. De resultaten suggereren dat het selectieproces van experts en leken verschilt en dat dit samenhangt met tekenvaardigheid.

McManus en collega's (2010) lieten leken en experts diverse voorbeelden natekenen waaronder de 'huisjes' van Cain (1943). Deze huisjes bestaan uit een enkele omtreklijn en hebben in plaats van een enkelvoudig puntdak een dak met meer hoeken. Daarnaast gebruikten ze een foto van een blokkentoren en van een hand, en Rey's Complex Figure (RCF), een geometrische lijntekening zonder voorstelling, die ze na een tijdsinterval ook uit het geheugen lieten tekenen. Uit de resultaten bleek dat meer fouten bij het kopiëren van de eenvoudige hoeken en proporties van de huisjes samenging met slechtere tekeningen van blokkentoren en hand. En hoewel in de huisjes hellingshoeken en proporties samenhangen, kunnen ze afzonderlijk worden vastgesteld. Wat bleek, is dat de representatie van hellingshoeken een betere voorspeller is van tekenvaardigheid dan die van proporties. Overigens bleken de mindere tekenaars ook een slechter visueel geheugen te hebben.

Inefficiënte fixaties

Experts presteren beter op tekentaken dan leken, ze blijken ook anders naar het voorbeeld te kijken. In een experiment legden Miall & Tchalenko (2001) de oogbewegingen vast van zowel een geoefend portrettist als die van enkele leken tijdens het tekenen van een portret. De geoefende schilder maakte, voordat hij kort naar zijn tekenblad keek, steeds lange fixaties (zes-tiende tot één seconde) op een gebied van het voorbeeld. De leken daarentegen fixeerden kort en op verschillende plekken van het voorbeeld achter elkaar. Dat is het normale fixatiepatroon, dat experts ook vertonen wanneer ze niet tekenen. De onderzoekers vonden een samenhang tussen de kwaliteit van de

tekeningen en het fixatiepatroon. Cohen (2005) echter concludeerde op grond van een viertal experimenten dat niet de duur maar de frequentie van de fixaties op het voorbeeld beslissend was voor de nauwkeurigheid van de tekening. Hoe vaker het oog van het voorbeeld naar de tekening en terug pendelde des te accurater was de tekening. Cohen vermoedt dat de hoge fixatiefrequentie het werkgeheugen minder belast, ervoor zorgt dat de informatie minder kans krijgt om te vervormen en de invloed van de context reduceert.

De bevindingen van Glazek (2012) lijken de conclusies van Cohen (2005) te ondersteunen. Hij liet experts en leken vier soorten voorbeelden natekenen (meer en minder complex, bekend en onbekend). Tijdens het tekenen werden zowel de bewegingen van het oog als die van de hand gemeten. De experts werkten niet alleen nauwkeuriger dan de leken in alle taken, het kostte hen ook veel minder tijd om de nodige informatie op te pikken. Ze tekenden, na een fixatie, telkens grotere delen van de afbeelding dan de leken. Dit suggereert dat experts over efficiëntere mechanismen beschikken om visuele informatie te selecteren en te verwerken tot motorisch gedrag. Tchalenko (2009) echter, die ook de oogbewegingen van zijn proefpersonen vastlegde, rapporteerde dat experts het voorbeeld opbreken in zeer korte en eenvoudige lijnen die direct in handbewegingen worden vertaald zodat geen tussenkomst van codering in het visuele geheugen is vereist. Maycock, Liu & Klein (2009) registreerden gedurende de eerste drie minuten de oog- en handbewegingen van experts en leken tijdens een tekentaak. De experts bleken zowel meer oog- als handbewegingen te maken dan de leken. Ze lieten een rijkere exploratie van de scène zien: het aantal afgelegde 'paden' was groter en experts gingen ook vaker terug naar dezelfde plekken. Leken bleken de neiging te hebben om de scène rondom te bekijken waarmee ze naar de buitenste objecten keken, terwijl de experts de scène vaker doorkruisten. De onderzoekers concludeerden dat meer tekenervaring complexere vergelijkingen in de scène stimuleert.

Inadequate strategie en gebrekkige controle

Laszlo & Broderick (1985) lieten kinderen en volwassenen onder meer een ruit natekenen. Naarmate de proefpersonen ouder waren, werden de tekeningen beter, maar zelfs voor volwassen bleek de ruit een moeilijke figuur. De onderzoekers concludeerden dat de afwijkingen in de tekeningen werden veroorzaakt door problemen met het plannen van handelingen, het detecteren van fouten en het corrigeren ervan. Ze rapporteerden dat hun proefpersonen wel zagen dat hun tekening niet klopte maar dat ze niet konden aangeven waar het aan schortte, laat staan dat ze de tekening konden corrigeren.

Van Sommers (1989) maakte een gedetailleerde analyse van het tekenproces waarin hij ook procedurele componenten onderscheidt: de wijze van groeperen van elementen en het plannen van de volgorde waarin ze worden getekend. Bij RCF bijvoorbeeld (zie hierboven), worden globaal twee procedures onderscheiden: de figuur wordt stukje-voor-stukje gekopieerd (alsof het

geheel wordt opgevat als bestaande uit losstaande lijnstukken) of in een hiërarchische volgorde. Dat laatste wil zeggen dat wordt begonnen met de grootste en eenvoudigste figuur in het voorbeeld, die kan fungeren als raamwerk, waaraan steeds kleinere delen worden opgehangen. De laatste procedure doet een groter beroep op planningsvaardigheden maar heeft als voordeel dat uitgebreide controle over lijnplaatsing en configuratie wordt vermeden. De hiërarchische aanpak levert ook betere resultaten op, zeker als de tekenaar onervaren is. Van Sommers wijst verder op de cumulatieve effecten van een inadequate strategie en gebrekkige controle: vanaf de eerste lijn wordt fout op fout gestapeld. Al snel is er geen beginnen meer aan corrigeren.

Discussie

De aanleiding voor deze literatuurstudie was de onvrede van oudere kinderen over hun tekenprestaties. Velen van hen kunnen niet voldoen aan de hoge eisen die ze zichzelf stellen en stoppen uiteindelijk met tekenen. De eerste vraag was of kunnen tekenen zo belangrijk is. 'Ik kan niet tekenen', zei een schooldirecteur me ooit, 'en zie hoe ver ik ben gekomen!' Tekenvaardigheid is inderdaad niet van levensbelang, je kunt een heel succesvol leven leiden zonder. Wat de aangehaalde voorbeelden laten zien, is dat tekenvaardigheid voor een groot aantal beroepen onmisbaar is en voor veel andere op zijn minst nuttig. Dat gold in het verleden en geldt ook in onze moderne tijd: zonder tekenen was een enorm aantal producten van grotschilderingen tot games en sandalen tot ruimteschepen niet mogelijk geweest en zouden er geen nieuwe kunnen worden vervaardigd. Een andere reden om belang te hechten aan tekenvaardigheid is het voorkomen van frustraties bij kinderen en het vergroten van hun keuzemogelijkheden voor vrije tijd en beroep.

Om te weten hoe we kinderen verder kunnen helpen is nodig om te achterhalen wat tekenen zo moeilijk maakt. Dat was dan ook de tweede vraag van deze studie. Cohen & Bennett (1997) concludeerden dat onnauwkeurigheden in tekeningen worden veroorzaakt door de misperceptie van het voorbeeld. Anderen onderzochten dit nader en vonden dat constanties en illusies moeilijk te overwinnen zijn. Ook bleek met name het kopiëren van hellingshoeken een moeilijkheid. Daarnaast is aangetoond dat de informatie in een voorbeeld niet gelijkwaardig is (L-, T-, en Y-verbindingen bijvoorbeeld lijken belangrijker dan contouren) en dat het kunnen selecteren van de relevantere informatie geen vanzelfsprekendheid is. Dit geldt ook voor het zien en corrigeren van fouten in de tekening. Tevens spelen planningsproblemen een rol: de stukje-voor-stukje-aanpak leidt al snel tot een opeenstapeling van fouten. Uit studies naar oog- en handbewegingen kan worden opgemaakt dat leken minder goed weten waarnaar ze moeten kijken en hoe ze de visuele informatie kunnen vertalen in motorische handelingen. Samengenomen lijken de belangrijkste moeilijkheden van het tekenen: niet weten welke informatie

relevant is, de structuur van het voorbeeld niet doorzien en niet in staat zijn om een hiërarchische volgorde te hanteren.

Tegen beginnelingen zeggen dat ze gewoon goed moeten kijken, helpt dus niet. Dit ondervond ook Betty Edwards (1999) in de eerste tekenlessen die ze gaf. Ze beschrijft het soort gesprekjes dat ze met haar studenten voerde: “Kun je zien, hier in het stilleven op tafel, dat de sinaasappel voor de vaas ligt?” “Ja,” zei de student, “dat zie ik.” “Nou,” zei ik, “in je tekening nemen de sinaasappel en de vaas dezelfde ruimte in.” “Ja, dat weet ik,” zei de student, “Ik wist niet hoe ik dat moest tekenen.” “Nou,” zei ik dan voorzichtig, “kijk naar het stilleven en teken het precies zoals je het ziet.” “Ik kijk er wel naar,” antwoordde de student, “maar ik weet gewoon niet hoe ik het moet tekenen.” “Nou,” zei ik dan met stemverheffing: “kijk er gewoon naar.” “Dat doe ik,” zei de student dan etc.’ (p. xi). Om niet langer in vruchteloze discussies te verzanden, ging Edwards bij zichzelf te rade: wat doe ik wanneer ik teken? Dat leverde een aantal concrete aanwijzingen op. Om te beginnen, stelt Edwards, is het nodig dat de aandacht wordt verplaatst van het ding naar de verschijningsvorm ervan. Het omkeren van het voorbeeld zou dit faciliteren (Kozbelt c.s. (2010) vonden hier bewijs voor, Cohen & Earls (2010) echter niet), evenals aandacht voor de zogenoemde ‘negatieve ruimtes’. Verder maakt Edwards duidelijk dat aandacht nodig is voor de meetkundige aspecten van het voorbeeld, zoals voor afstanden en hellingshoeken. Overigens ziet Edwards geen bezwaar in een stukje-voor-stukje-aanpak en promoot ze het gebruik van een raster.

Joan Vert (*te verschijnen*) liep tegen dezelfde problemen aan als Edwards en maakte eveneens een analyse van zijn aanpak. Nadrukkelijker dan Edwards wijst Vert op het belang van inzicht in de meetkundige structuur van het voorbeeld. Anders dan Edwards formuleerde hij een hiërarchische strategie die hij de differentiatiemethode noemt. Heel beknopt houdt de strategie in dat eerst in het voorbeeld dient te worden gezocht naar informatieve punten (bijvoorbeeld L-, T-, en Y-verbindingen) die door rechte lijnen kunnen worden verbonden. De kunst is die lijnen te vinden die de meeste informatie geven, dit zijn de hoofdlijnen. De tekening kan worden afgewerkt volgens de lengte van de lijnen en hun verband met de hoofdlijnen. De methode doet een groot beroep op planningsvaardigheden, maar heeft als voordeel, stelt Vert, dat de aandacht wordt gereguleerd en opeenstapeling van fouten wordt voorkomen. Men zou er bezwaar tegen kunnen hebben dat tekenen wordt geassocieerd met meetkunde. Zoals een collega die, toen ik haar over deze studie vertelde, niet zonder enige verontwaardiging zei: tekenen is toch geen meetkunde! Dat is natuurlijk waar. Toch speelt meetkunde kennelijk een rol. Dit blijkt min of meer expliciet uit de aangehaalde onderzoeken. Niet verwonderlijk is dan ook dat Riley, Brunswick, Chamberlain, McManus & Rankin (2011) een positief verband vonden tussen prestaties op het gebied van wiskunde en tekensvaardigheid. En omdat ze tevens vaststelden dat ook studenten van academies vaak wensen beter te kunnen tekenen, doen ze de suggestie om meetkunde op te nemen in het opleidingsprogramma.

Al de aangehaalde studies bieden belangrijke inzichten in wat tekenen van ons vraagt. Toch is het beeld nog fragmentarisch en zijn de onderzoeksresultaten soms weinig concreet. Waaraan het nog ontbreekt, is onderzoek naar de specifieke informatie die nodig is om te kunnen tekenen en naar de effecten van zowel tekenstrategieën als van elementaire meetkundige kennis waaronder de beginselen van de lineaire perspectief. Dergelijk onderzoek is nodig om meer inzicht te krijgen in wat tekenvaardigheid inhoudt en hoe deze op efficiënte wijze kan worden ontwikkeld. Dat is van groot belang, want, zo rapporteren Rose en collega's (2006), ondersteuning in de vorm van plaatjes, verbale instructies en positieve aanmoediging vinden de kinderen zelf lang niet voldoende.

Veroni van Berlo is docent
beeldende kunst en vormgeving
en cognitief psycholoog.

Literatuur

- Biederman, I. (1987). Recognition-by-components: A theory of human image understanding. *Psychological Review*, 94, 115-117.
- Bonoti, F. & Metallidou, P. (2010). Children's judgments and feelings about their own drawings. *Psychology*, 1(5), 329-336.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling: Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G. (1996). Voor vermist gehouden. *Maandblad voor de Beeldende Vakken*, 112(3), 9-13.
- Cohen, D. J. (2005). Look little, look often: The influence of gaze frequency on drawing accuracy. *Perception & Psychophysics*, 67(6), 997-1009.
- Cohen D. J. & Bennett, S. (1997). Why can't most people draw what they see? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23(3), 609-621.
- Cohen, D. J. & Jones, H. E. (2008). How shape constancy relates to drawing accuracy. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(1), 8-19.
- Cohen, D. J. & Earls, H. (2010). Inverting an image does not improve drawing accuracy. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4, 168-172.
- Cox, M. (1996). *Kinderen die tekenen: Meer begrip voor uw kleine Picasso*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Edwards, B. (1988). *Drawing on the Artist Within: How to release Your Hidden Creativity*. Glasgow: Collins.
- Edwards, B. (1999). *Drawing on the right side of the brain*. Los Angeles: Tarchet.
- Essen, J. (2013, 8 januari). Dit ben ik, portret van een kind in zijn slaapkamer: Karel Nielen (10). *Volkskrant*, V13.
- Flannery, K. A. & Watson, M. W. (1991). Perceived competence in drawing during middle childhood years. *Visual Arts Research*, 17, 66-71.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children: Analysis of spatial skills and drawing processes*. London: Academic press.
- Gardner, H. (1980). *Artfull Scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Glazek, K. (2012). Visual and motor processing in visual artists: Implications for cognitive and neural mechanisms. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 155-167.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Jolley, R. P., Knox, E. & Foster, S. (2000). The relationship between children's production and comprehension in drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 557-582.
- Jolley, R. P., Knox, E. & Wainwright, R. L. (2001, September). *The relationship between production and comprehension in drawing*. Paper presented at British Psychological Society Developmental and Education Sections' Joint Annual Conference. Worcester, UK.
- Kozbelt, A., & Seeley, W. P. (2007). Integrating art historical, psychological, and neuroscientific explanations of artists' advantages in drawing and perception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 80-90.
- Kozbelt, A. (2001). Artists as experts in visual cognition. *Visual Cognition*, 8, 705-723.

- Kozbelt, A. Seidel, A. ElBassiouny, A., Mark, Y. & Owen, D. R. (2010). Visual selection contributes to artists' advantages in realistic drawing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(2), 93-102.
- Lampe, B. (2013, 9 februari). Dit is de expositie die ik nooit wilde. *Volkskrant*, 12-13.
- Laszlo, J. I. & Broderick, P. A. (1985). The perceptual-motor skill of drawing. In N. H. Freeman & M. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 256-373). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lord, J. V. (2005). A Journey of drawing an illustration of a fable. In J. Davies & L. Duff (Eds.), *Drawing: The process* (pp. 29-37). Bristol/Portland: Intellect Books.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth*. London: Macmillan.
- Luquet, G. H. (1913). *Le dessin d'un enfant*. Paris: Alcan.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- Maycock, B., Liu, G. & Klein, R. M. (2009). Where to begin? Eye-movement when drawing. *Journal of Research Practice*, 5, (2), Article M3.
- Maynard, P. (2005). *Drawing Distinctions: The Varieties of Graphic Expression*. Ithaca: Cornell University Press.
- McManus, I. C., Chamberlain, R., Loo, P. W., Rankin, Q., Riley, H. & Brunswick, N. (2010). Art students who cannot draw: Exploring the relations between drawing ability, visual memory, accuracy of copying, and dyslexia. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(1), 18-30.
- McManus, I. C., Loo, P. W., Chamberlain, R., Rankin, Q., Riley, H. & Brunswick, N. (2011). Does shape constancy relate to drawing ability? Two failures to replicate. *Empirical Studies of the Arts*, 29(2), 191-208.
- Miall, R. C. & Tchalenko, J. (2001). A painter's eye movements: A study of eye and hand movement during portrait drawing. *Leonardo*, 34(1), 35-40.
- Mitchell, P., Ropar, D., Ackroyd, K. & Rajendran, G. (2005). How perception impacts on drawings. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 31, 996-1003.
- Ostrowsky, J., Kozbelt, A. & Seidel, A. (2012). Perceptual constancies and visual selection as predictors of realistic drawing skill. *Psychology of Aesthetics Creativity, and the Arts*, 6(2), 124-136.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive-developmental account of aesthetic response*. New York: Cambridge University Press.
- Rek, W. (2011). Robbert Dijkgraaf. *Volkskrantmagazine*, 580, 81-84.
- Richards, R. (2003). "My drawing sucks!" Children's believe in themselves as artists. Paper presented at NZARE/AARE Conference 2003, Auckland, NZ, November 29-December 3.
- Riley, H., Brunswick, N., Chamberlain, R., McManus, C. & Rankin, Q. (2011). *Inclusive Practice: Researching the relationship between mathematical ability and drawing ability in art students*. Paper presented at All Include 2011. http://include11.kinetixevents.co.uk/4dcgi/prog?operation=detail&paper_id=406.
- Rock, I. (1984). *Perception*. New York: Scientific American.

- Rose, S. E., Jolley, R. P. & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art and Design Education*, 25, 341-349.
- Rosenstiel, A. K. & Gardner, H. (1977). The effect of critical comparison upon children's drawings. *Studies in Art Education*, 19(1), 36-44.
- Seeley, W. P. & Kozbelt, A. (2008). Art, artists, and perception: A model for premotor contributions to perceptual analysis and form recognition. *Philosophical psychology*, 21(2), 149-171.
- Sommers, P. van (1989). A system for drawing and drawing-related neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 6(2), 117-164.
- Taylor, L. M. & Mitchell, P. (1997). Judgments of apparent shape contaminated by knowledge of reality: Viewing circles obliquely. *British Journal of Psychology*, 88, 653-670.
- Tchalenko, J. (2009). Segmentation and accuracy in copying and drawing: Experts and beginners. *Vision Research*, 49, 791-800.
- Thomas, G. V. & Silk, A. M. J. (1995). *De psychologie van kindertekeningen*. Amsterdam: Zwets en Zeitlinger.
- Thoules, R. H. (1931). Phenomenal regression to the real object. *British Journal of Psychology*, 21, 339-359.
- Truijens, A. (2013, 16 maart). Interview: Jan van Aken over zijn historische roman 'De afvallige'. *Volkskrant*, V2 en V3.
- Vert, J. B. (te verschijnen). *De kunst van het afbeelden: Een theorie van de visuele taal*.
- Wals, A. (2012, 23 oktober). *Dit ben ik, portret van een kind in zijn slaapkamer*: Aron Robberts (9). *Volkskrant*, V13.
- Willats, J. (1995). An information-processing approach to drawing development. In C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children* (pp. 27- 43).
- Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Willats, J. (1997). *Art and representation: New principles in the analysis of pictures*. Princeton: Princeton University Press.
- Wilson, M. & Wilson, B. (2009). *Teaching children to draw*. Worcester: Davis.
- Witman, B. (2010, 5 november). Ik denk in tekeningen. *Volkskrant*. www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/archief/article/detail/1046163/2010/11/05/ik-denk-in-tekeningen.dhtml

De waarde van filosofie voor museumeducatie in kunstmusea

Willem Elias & Free De Backer

Wat zijn de educatieve mogelijkheden in kunstmusea naarmate kunsteducatie vanuit verschillende hedendaagse kunstfilosofische stromingen wordt benaderd? De verschillende kunstfilosofische stromingen worden op een rijtje gezet voor zover deze een relatie kunnen hebben met (post)moderne beeldende kunst. Daarnaast wordt gereflecteerd over de presentatie daarvan in musea en de educatieve mogelijkheden die daarmee gepaard gaan. Dat leidt tot een educatieve museumtypologie op een filosofische basis. Elke filosofische stroming geeft een antwoord op de basisvraag: Wat heeft de bezoeker er meer aan dan kennis te verwerven van de inhoud van het museum? Reorganisatie van de museumwereld is niet per se nodig. Het kan beschouwd worden als verschillende manieren om een museum te bezoeken, ongeacht waar het kunstwerk zich bevindt. Wanneer kunsteducatie niet beperkt blijft tot (kunst)historische feitelijkheden, is een dergelijke museumtypologie ook toepasbaar op andere musea.

Een eigen visie op de tijd

Midden negentiende eeuw doet zich een breuk voor in de kunstgeschiedenis, wat men nu het begin van de moderne kunst noemt. Dit was het gevolg van kunstenaars die hun tijd meenden vooruit te zijn, waardoor er van 'avant-garde' sprake is. De kunstenaar heeft niet langer als taak te zorgen voor het beeldmateriaal van zijn tijd, maar geeft vorm aan een eigen visie op zijn tijd (kritiek) of aan hoe het beter zou kunnen (utopie). Dit gebeurt veelal ten koste van de duidelijkheid, waardoor het negentiende-eeuwse kunstpubliek zich afwijzend opstelde. Met de democratisering in de twintigste eeuw heeft deze afkeer, gebaseerd op misverstand, zich verder uitgebreid. Originaliteit wordt de hoofdwaarde van het kunstproduct. De ene avant-garde volgt de andere op. Rond 1980 situeert zich de aanvang van de postmoderne kunst waarbij niet meer naar zuivere nieuwe vormen wordt gezocht, maar naar nieuwe combinaties van de verschillende avant-gardes. Wie dat ritme kan volgen, mag zich tot een culturele elite rekenen. De relatie tussen kunst en maatschappij wordt in deze eeuw zeer paradoxaal. Kunst is immers niet meer een bevestiging van de maatschappelijke orde, maar juist dit statuut van vrijplaats geeft haar ruimte voor maatschappelijke reflectie. Door deze volgelvrijheid plaatst de kunst zich echter in de marge van het maatschappelijke gebeuren, zodat die reflectie niet voor iedereen toegankelijk is, maar als buitenissig overkomt. Filosofische theorieën toepassen op de kunst vertrekend vanuit de toeschouwer is een van de mogelijkheden om kunst toegankelijker te maken. Zowel de moderne als de postmoderne kunst is immers onlosmakelijk verbonden met de filosofie (Elias 2011, 2012).

Filosofische onderbouwing

De filosofie in de twintigste eeuw kan opgedeeld worden in zes stromingen. De eerste vijf kan men modern noemen omdat ze algemene geldigheid opeisen en respectievelijk geneigd zijn de andere vier te negeren. Vermits het werk betreft van min of meer tijdgenoten zijn zuivere afbakeningen niet te maken. Het woord stroming laat die ruimte ook open. De vijf moderne stromingen zijn: 1. neo-freudiaans, 2. neo-marxistisch, 3. analytisch (neo-positivistisch), 4. fenomenologisch, en 5. structuralistisch. De zesde stroming is dan het postmodernisme dat zich kenmerkt door combinaties van de moderne stromingen met pluralistische of noem het relativerende bedoelingen. Wat men er ook over zegt, wij menen dat de postmoderne verstrengeling nog voortduurt. Het 'altermodernisme' (Bourriaud 2002) is namelijk een postmodern verhaal. Elk van deze zes stromingen heeft een bijdrage geleverd aan de ondersteuning van de gedachte dat kunst en de eraan verbonden educatie maatschappelijk relevant zijn. In elke stroming is immers een alternatief geformuleerd op de gedachte dat kunst een zaak zou zijn van persoonlijke smaak waarover niet te twisten

valt. Ze bedeeden kunst een maatschappelijke of persoonlijkheidsvormende (bewustwording, zelfrealisatie, enzovoort) rol toe.

Neo-freudiaans

De centrale gedachte van de freudiaanse invloed is de illusie van bewustzijnsactiviteiten, samen met de verwevenheid van macht en weten en het niet langer centraal stellen van het ik als autonoom subject. Freud zegt dat het ik geen baas is in eigen huis. De mens is noch het centrum van zijn eigen bestaan noch het centrum van de wereld.

Neo-marxistisch

Daar waar Freud zijn twijfel aan de bewustzijnsactiviteiten in het individu lokaliseert, doet Marx dat in de maatschappelijke structuur, samengevat in het concept ideologie, waarmee de verhouding tot de werkelijkheid geproblematiseerd wordt en de invloed van de (kapitalistische) macht daarop.

Kritische theorie

De eerste twee stromingen vloeien overigens samen in de Kritische Theorie van de School van Frankfurt die ook wel freudo-marxisme genoemd wordt. De vertegenwoordigers uit de kritische theorie, Adorno (in Horkheimer & Adorno 1981), Benjamin (1985) en Marcuse (1955), hebben een bijdrage geleverd aan de vraagstelling in dit artikel. Ze waarderen kunst om haar combinatie tussen autonomie en een bepaalde vorm van valse schijn. Hierdoor betreft het een waarheid die de platvloersheid van de feiten overstijgt. Het soort kunst waarover het hier gaat mag echter niet commercieel zijn, want dan collaboreert ze met de kapitalistische principes en verliest ze haar autonomie. Ze moet indruisen tegen de ideologie van de consumptie.

Van de eerder genoemde drie is het vooral Marcuse (1955) die, zich basierend op Freud, heil ziet in de kunst als bevrijder van de zintuigen van rationele druk. Marcuse gaat er namelijk van uit dat de zintuigen door de rede onderdrukt worden. Volgens hem betekent 'esthetisch' dat wat betrekking heeft op de zintuigen. Kunst is esthetisch omdat het een medium is waarbij de zintuigen en het verstand elkaar ontmoeten. Voor Marcuse moet de rede zintuiglijk zijn en de zintuiglijkheid redelijk. De idee achter de 'esthetische opvoeding' stelt Marcuse, is de afschaffing van de repressieve beheersing die de beschaving aan de zintuiglijkheid heeft opgelegd. Men mag het concept repressie wat mei-68-taal vinden, maar misschien moeten we ons hier even afvragen hoe het zit met de kunsteducatie van de minder redelijke zintuigen: smaak, tast en reuk. Ook oog en oor lopen nog in het gareel van het rationele. Vele mensen bijvoorbeeld weigeren naar beeldende kunst te kijken als zij niet onmiddellijk zien wat het kunstwerk betekent.

Voor kunsteducatie is men bij Habermas, de laatste vertegenwoordiger van de kritische theorie, aan het verkeerde adres. Wie de producten van het dadaïsme en het surrealisme als 'Nonsense-Experimente' elimineert heeft

van het avontuur van de moderne kunst niet veel begrepen. Toch heeft hij een indeling van de kennis ontwikkeld die ons een zeer goede basis lijkt voor de legitimering van kunsteducatie. Hij deelt de rationaliteit op in drie fundamentele houdingen, namelijk 1) de objectiverende (wetenschap, techniek, sociale technologieën), 2) de normativerende (recht, moraal), en 3) de expressieve (erotiek, kunst) houding. Deze zouden (Habermas 1981) een gelijkwaardige institutionele belichaming moeten vinden. Het wetenschappelijke, het ethische en het esthetische staan hier dus op gelijke voet, zo ook de noodzaak om ze op een gelijkwaardige wijze op te nemen in een educatief proces/programma. Museumeducatie in kunstmusea kan hier een belangrijke rol spelen. De filosofie is de gids. De recente evolutie dat musea voor oude en voor moderne kunst samenwerken, ook in wat ze presenteren, wijst erop dat het onderscheid niet zo belangrijk is en het historische aan belang inboet als over te dragen waarde.

Analytische wijsbegeerte

Een ondersteuning voor de gelijkwaardigheid tussen wetenschap en kunst vindt men ook in de analytische wijsbegeerte, met name bij Nelson Goodman (1976). Naast het feit dat de diverse vormen van kunst symbolische systemen zijn, wijst deze Amerikaanse filosoof erop dat kunst evenzeer kunst is door haar cognitieve component als door haar emotieve component. Kunst is een voorstelling van de verschijnselen en is dus kennis, net zoals wetenschap dat is. Zij maakt gebruik van een symbolische taal en het komt erop neer om te weten hoe de symbolen van die taal werken. Om de specificiteit van de manier waarop symbolen in de kunst werken te achterhalen, kan men het gebruik ervan in de kunst vergelijken met het gebruik ervan in het dagelijkse leven en in de wetenschap.

Goodman (1976) heeft het begrip waarheid sterk gerelativeerd. De kunst kan hierin een grote rol spelen. Wanneer men kunst goed bekijkt, dan kan men zien dat realisme niet bestaat. Waarneming wordt immers altijd gevormd door cultureel bepaalde voorkennis. Ook in de wetenschappen speelt dit een rol. Ter aanvulling van de wetenschappelijke benadering van de wereld zorgt kunst voor het produceren van metaforen die de wereld op overdrachtelijke wijze voorstellen. In plaats van wat ze oorspronkelijk aanduiden, verwijzen ze naar iets anders. Een goede metafoor kan verrassen als ze nieuw is, maar ze verslijt en de kunst moet er voor zorgen dat er nieuwe komen. Voor de meeste mensen stelt wetenschap andere eisen dan kunst, als het om het waarheidsgehalte gaat. Goodman, gedreven door zijn conventionalisme, minimaliseert dit verschil zoveel mogelijk. De waarheid bestaat niet. Alleen tegen een achtergrond, binnen een referentiekader, kan iets waar zijn. Dat de aarde draait is waar, maar het is ook zo dat ze stilstaat. Ten opzichte van de mens staat ze stil, ten opzichte van de zon draait ze. Bovendien, zegt Goodman, is een natuurkundige wet zelden volkomen waar. Ze kan geverifieerd worden, maar als er uitzonderingen zijn waarbij de waarnemingen niet overeenstemmen met de wet, wordt de wet aangepast of worden de feiten

verdoezeld. In Goodmans optiek is kunst enkel meetbaar op basis van de zuiver cognitieve waarde. Voor hem is waarheid in de wetenschappen dus niet van zo groot belang. Het verschil tussen het esthetische en het wetenschappelijke ligt volgens Goodman eerder in het verschil in de overheersing van bepaalde specifieke kenmerken van symbolen.

Fenomenologie

De fenomenologie heeft eigenaardig genoeg het begrip waarheid gebruikt om het effect aan te duiden van zowel het maken van kunst als de ervaring ermee. Reeds in de inleiding van *Wahrheit und Methode* (1960) schrijft Gadamer bijvoorbeeld dat we in aanwezigheid van een kunstwerk een ervaring opdoen van een waarheid die ontoegankelijk zou zijn langs een andere weg. Kunst wordt hier gelijkwaardig naast de filosofie geplaatst in die zin dat ze toegang verleent tot een waarheid die langs een andere weg, namelijk de wetenschappelijke, niet kan bereikt worden. Kunst en filosofie dwingen het wetenschappelijke bewustzijn tot het zien van zijn eigen grenzen. Voor Gadamer is de zijnswijze van kunst waarheid. Kunst, in zijn algemeenheid, is de verheffing van de werkelijkheid tot haar waarheid. Hij verzet zich tegen begrippen als nabootsing, schijn, onwerkelijkheid, illusie en droom, die in verband met kunst al te vaak gehanteerd worden. In het kunstwerk treedt het wezenlijke op de voorgrond. Gadamer beweert niet dat we de waarheid van het kunstwerk volledig kunnen vatten. Het kennen van de waarheid moeten we niet zien als de daad van een rover die iets wat verborgen was in de onverborgenheid (neologisme van Heidegger als letterlijke vertaling van het oud-Griekse woord voor waarheid *alètheia*) brengt. Net zoals Heidegger (1996) ziet hij de waarheid als een spel van versluiting en ontsluiting. De werkelijkheid krijgt haar voltooiing doordat ze in beeld gebracht wordt.

Een boeiende gedachte voor dit betoog vinden we ook bij de Franse fenomenoloog Merleau-Ponty (1960). Belangrijk is zijn uitspraak dat de inzet van de moderne kunst vooral bestaat uit het verveelvoudigen van gelijkwaardigheidssystemen. Hiermee wordt bedoeld dat een kunstwerk nooit een definitief resultaat is of evenmin een schakel in een ontwikkelingsproces, zoals de wetenschap en haar geschiedenis. Kunst kent in feite geen vooruitgang. Ze geeft een andere vorm aan het bestaande die gelijkwaardig is. In die zin is een grotschildering ook vandaag nog cultureel evenwaardig aan een modern kunstwerk en vice versa. Dat kan men van het corpus van Hippocrates niet zeggen in vergelijking met de huidige handboeken geneeskunde. De kunstenaar daarentegen produceert equivalenties door het steeds maar in nieuwe artistieke vormen gieten van bepaalde culturele concepten, motieven, thema's en inhouden. Welke weg of welk materiaal de kunstenaar hiervoor kiest, is van ondergeschikt belang.

Merleau-Ponty diept deze gedachte nog verder uit door te wijzen op de onmogelijkheid om over vooruitgang te spreken en om beschavingen in te delen in hiërarchieën. In zekere zin is de hele menselijke geschiedenis

stationair, een voortdurende ommegang, waarbij het zijn nooit volledig gevonden wordt. Toch is de zoektocht van de kunstenaar steeds totaal, zelfs wanneer hij partieel lijkt, omdat alle problemen met elkaar verbonden zijn en elke oplossing andere vragen oproept. Er is dus nooit een definitief of algemeen geldig antwoord. Echte verworvenheden zijn er niet. Elke oplossing opent andere wegen naar ongekende domeinen. De vondst roept andere zoektochten op. De gedachte om kunst als een algemeen begrijpbaar en communiceerbaar systeem te bekijken, is zinloos. Dat is de opdracht van de gesproken taal. Hoewel ze beter uitgerust is, kent ze echter ook haar communicatieve moeilijkheden. Het absurde theater heeft dat duidelijk gemaakt.

Merleau-Ponty ontwikkelde bovenstaande gedachte die een ware lofbetuiging is aan het zien. Uit de betoogtrant kunnen we afleiden dat het geen beschrijving is van een stand van zaken. Hierdoor durven we te besluiten dat het zien niet vanzelfsprekend is, maar geleerd moet worden. Het zien is een potentialiteit die ontwikkeling vergt. Niet iedereen bereikt hierbij hetzelfde peil. Kunstbeschuwing kan even empirisch worden als het werk van om het even welke onderzoeksexpert.

Structuralisme

Ook het structuralisme biedt ondersteuning voor de educatieve mogelijkheden van de kunst. Het is vooral de semiotische benadering (de methodiek van het structuralisme) die hier een geheel nieuwe wereld opent. Kort gesteld komt het erop neer dat de leerlingen via de kunst inzicht verkrijgen in het tekensysteem van de gehele cultuur, dat wil zeggen in de betekenisprocessen die ontstaan op basis van het materiële en formele aspect van het teken in relatie tot een context. Een teken is een materieel ding (klank, potloodlijn, kleurvlak, enzovoort) dat een vorm aangemeten gekregen heeft (kruis, gevarendriehoek, das, letters, cijfers, enzovoort). Binnen een sociale groep in een bepaalde context produceren tekens een betekenis omtrent iets dat afwezig is, maar opgeroepen dient te worden. De liefde zit niet in de vaas, ze zou verdrinken. Wel de roos als teken van liefde. Opgespeld op de revers kan ze een teken zijn voor sociale solidariteit. Een gemeenschap heeft mensen nodig die de maatschappelijke tekens kunnen lezen en ook maken. Voor het tekensysteem dat kunst heet, zijn dat de kunstenaars. Een kunstenaar wordt professioneel wanneer hij erin slaagt zijn zelf ontworpen tekens in een zodanige context te plaatsen dat er een publiek voor ontstaat (Bernasconi 1987; Elias 2011). Vanuit de semiotiek wordt gesteld dat men het kunstwerk niet – zoals de psychologische esthetica vaak wil doen geloven – kan identificeren met de geestesgesteldheid van de kunstenaar noch met de stemming die het opwekt bij de waarnemers. Het kunstwerk ontleent zijn betekenis aan de gemeenschap waarin het gemaakt is.

Het structuralisme zoekt niet naar essenties die belangrijker zijn dan andere kenmerken. Het gaat ervan uit dat cultuurproducten verschillen vertonen, maar waarbij steeds een structuur terug te vinden is. Bij vrijwel

alle volkeren vindt men verhalen waar een pientere dwerg het wint van de domme kracht van een reus. De polariteiten klein/groot en slim/dom vormen hier de structuur. Verder vertrekken ze graag van de structuur die ze het best kennen en die zowat in alle culturen voorkomt, namelijk de taal. Taal is een goed ontwikkeld tekensysteem omdat ze een vrij duidelijk afgebakende verzameling onderdelen bevat (letters, woorden, zinnen) met een al dan niet uitgebreid reglement (grammatica). De semiotiek hanteert dan ook vaak terminologie die ontleend is aan de taalkunde. Een cultuurproduct bestuderen is er de elementen (woorden) van ontdekken en de regels (grammatica) van opsporen in een context. Ze noemen dan ook elk facet van de cultuur een tekst die ze eerst lezen en dan eventueel beleven. Onder esthetische tekst verstaan ze dan ook gewoon een kunstwerk.

Een vertegenwoordiger van het structuralisme is Umberto Eco (1962), een semioticus die stelt dat het kunstwerk 'open' is. Hij vertrekt vanuit de veronderstelling dat een kunstwerk een fundamenteel dubbelzinnige boodschap is. Deze dubbelzinnigheid is gelegen in het feit dat een kunstwerk gelezen kan worden als een teken. Het materiële deel van het teken, betekenaar genaamd, laat in het geval van een kunstwerk toe dat er gelijktijdig meerdere betekenissen samen geproduceerd kunnen worden. Deze meervoudigheid is in de wetenschap een probleem. In de kunst niet, het is er een belangrijk kenmerk van. De dubbelzinnigheid is in de moderne en hedendaagse kunst zelfs vaak een uitgesproken doel. Elke esthetische tekst bedreigt de codes, maar versterkt ze ook. Doordat de toeschouwer er onvermoede mogelijkheden in ziet, verandert zijn houding ertegenover. Door het instandhouden van de nauwe dialectische verhouding tussen boodschap en code, waarbij beide elkaar voeden, wordt hij gedwongen om het bestaande opnieuw te overdenken. De esthetische ervaring daagt de algemeen aanvaarde ordening van de inhoud uit. Ze suggereert dat het semantische systeem op basis van inhoud ook op andere wijzen geordend kan worden. Hierdoor wordt de wereld ook anders gezien. Eco kent aan de esthetische tekst een grote mogelijkheid tot kennisverwerving toe. Men moet dit als een beeldspraak begrijpen omdat de interpretatie hier centraler staat dan de werkelijkheidswaarde, waar de moderne kunst sowieso weinig mee begaan is. Bij het kijken naar een schilderij heeft men vaak de ervaring dat de dingen misschien niet zijn zoals ze gewoonlijk lijken. Dat betekent nog niet dat een begrip als waarheid in dit verband relevant zou zijn. De esthetische tekst moet verder semiotisch geanalyseerd worden. Het zijn juist de esthetische teksten die een belangrijke bijdrage kunnen leveren tot dat gedeelte in de theorie van de tekenproductie die de verbinding tracht te leggen tussen tekens en de wereld.

Nieuwe tekens moet men leren kennen door herhaaldelijk het gebruik in het oog te houden of door de context te doorgronden, sowieso via een zoektocht. In die zin lijkt een museumparcours van even grote waarde als andere processen waarin zoeken en een oplossing vinden de basis vormen van de educatieve opzet, bijvoorbeeld bij wiskunde en klassieke talen.

Postmodernisme

Het postmodernisme construeert theorieën die een mengeling zijn van de bovenstaande moderne theorieën. Het kenmerkt zich namelijk door de idee dat het allemaal maar benaderingen zijn die elkaar niet per se uitsluiten, maar waarbij de verschillende invalshoeken elkaar kunnen verrijken.

Museumtypologie vanuit de filosofie bekeken

De algemene conclusie uit bovenstaande theorieën luidt dat de kunst voor de hedendaagse mens belangrijk is als een open ontwikkeling van de zintuiglijkheid en de eraan verbonden reflecties, omdat ze in voortdurende beweging is, zowel wat de stroming als wat de individuele invulling ervan betreft. Dit neemt niet weg dat elke kunsttheorie ook een eigen klemtoon legt op de rol van de kunst en dat men van daaruit ook een specifieke functie van het museum kan afleiden waardoor een typologie ontstaat.

Het museum van de stilte

Bij de neo-freudiaans gerichte kunsttheorie is de functie van het museum de zoektocht naar de eigen innerlijke wereld en vooral naar de ongekende aspecten ervan. Misschien beantwoordt hieraan het Museum van de Stilte, een huis van het Zwijgen? In dit soort museum wordt de kunstbeleving gezien als een bewustwording van het feit dat de zelfkennis geen heldere aangelegenheid is, maar dat het ik veel onbegrepen kanten heeft. Dat geldt ook voor de ander, dus ook voor de kunstenaar. In die zin wordt het museum een ontmoetingsplaats tussen het onbewuste van de maker en dat van de toeschouwer. De kunst wordt hier boeiend op haar niet rationele dimensie. Niet per se irrationeel, maar wel vanuit de gedachte dat de rationaliteit grenzen heeft die te beperkend zijn om nog interessant te wezen. De kunst – hoe atheïstisch ook – behoudt hier haar oorspronkelijke religieuze dimensie van het mysterieuze, magische of mystieke. Het freudiaanse begrip *unheimlich* past hier perfect: het zich onhuiselijk voelen daar waar men objectief gezien zich toch in een vertrouwde omgeving bevindt. Of het tegendeel. Het museum benadert hier het spookpaleis of de sprookjesburcht. Hoe dan ook is het de plaats waar men naar zichzelf op zoek gaat via de andere die de kunstenaar is. Naar dat deel van het zelf dat ongekend is en zich niet al te vlug bekend maakt. Deze invulling van het museum hoeft niet per se freudiaans te zijn. Vanuit andere psychologische theorieën kan men op dezelfde manier een kunsteducatief programma organiseren met min of meer aandacht voor het onbewuste. Hierbij kunnen opdrachten worden opgezet om de duur van de kijkervaring te verlengen. Werken met de biografie versus autobiografie kan een ander aanknopingspunt zijn voor de praktijk.

Het museum als agora

De neo-marxistische kunsttheorie ziet in de kunst de mogelijkheid tot een ideologische ontmaskering van maatschappelijke verhoudingen. De kunst als kritisch manifest of als utopisch alternatief. Misschien beantwoordt hieraan het museum als agora, als discussieplaats voor de vraag naar de kunst als link tussen de mens en zijn maatschappelijke context. Naast persoonlijkheidsvorming is maatschappelijke vorming ook een oude doelstelling van de kunsteducatie (Elias 2002, Oostwoud Wijdenes & Haanstra 1996). Het museum kan hier een forum bieden met kunstwerken die het sociale gebeuren als aanleiding hebben. Deze hebben immers het benijdenswaardig statuut, volgens het neo-marxisme, om ideologisch te zijn op de wijze van de gevestigde ideologie zichtbaar te maken en dus te ondermijnen. Vermits propaganda een brug te ver is om nog kunst te zijn, vervult de kunst zelf de functie van kritische beeldideologie. Naast ondermijnend te zijn, zorgen kunstenaars ook voor alternatieven die eventueel mogelijk zouden zijn – hoe gek soms ook – en dus een utopische dimensie hebben. Het museum wordt aldus het oord van het debat tussen de verschillende tegenstrijdige standpunten die in en aan de rand van de maatschappij in dispuut willen gaan. Hier kan gewerkt worden met citaten van bijvoorbeeld kunstcritici of er kan vertrokken worden van een situatieschets van het verleden en heden. Meer bepaald, de vraag kan worden gesteld in welke context een bepaald werk gemaakt is, wat het heeft teweeg gebracht en welke invloed de hedendaagse context nu heeft op dit werk.

Het museum als werf

De analytische wijsbegeerte weet graag waarover ze spreekt. Zoals bij alle vragen waarin het woord 'zijn' gebruikt wordt, is ook de Wat is kunst?-vraag verdacht. Kunst is voor de analytische wijsbegeerte wat aldus fungeert in het instituut kunstwereld. Het is vooral de conceptuele kunst die eenzelfde bezorgdheid deelt over het 'zijn'. Allicht is hier het museum een open werkplaats, een werf waar kunstenaars de kans krijgen te experimenteren en hun vormvoorstellen te doen en deze ter discussie voor te leggen aan een kritisch publiek.

Volgens deze filosofische stroming verstrekken symbolen informatie over de werkelijkheid. Het museum is dan de plaats waar nagedacht wordt over zowel de accuraatheid van deze symbolen als over de problemen die ze aanwijzen in de werkelijkheid. Vermits de Wat is?-vraag hier vervangen wordt door Wanneer is kunst? heeft het museum geluk, aangezien het hierdoor altijd gelijk heeft: wat zich binnen bevindt, is per definitie kunst! Toch is het zeer boeiend om de experimenten te volgen in het laboratorium dat museum heet en dat via een ander symboolsysteem het systeem van de taal bevraagt. Kunst is een schoolvoorbeeld van het concept taalspel van de analytische wijsbegeerte, dat wil zeggen de taal ontleent haar betekenis aan het gebruik. Men zou verder kunnen gaan en elk -isme in de kunst een

deeltaalspel noemen omdat het op een andere wijze tot betekenis komt. Vaak is de aanleiding van elk -isme immers het ontwrichten van zogezegd vanzelfsprekende essenties. Het kunnen leggen van een aantal linken kan volstaan om verbanden aan te geven. Aan de hand van verschillende beelden kan nagedacht worden over Hoe spreek ik over kunst?, wat kunsteducatief zeer belangrijk is. Via ervaringsgerichte werkvormen kan ook aandacht gegeven worden aan de beperkingen van de taal.

Het museum als tempel

De fenomenologie hoopt de objecten voor zich te laten spreken om door hun verschijning zelf hun waarheid zichtbaar te maken. Misschien past hier een museum als tempel, als reflectieoord voor een levensbeschouwing, als surrogaatreligie eventueel zelfs, of als symboolverzameling voor mogelijke metafysica's. Misschien is waarheid wat te sterk uitgedrukt in dit geval, want van objectiviteit is hier geen sprake. Waarachtigheid is een beter woord. Het uitgangspunt is immers dat elke kennis uiteindelijk gebaseerd is op de ervaring van één specifiek individu, subject genaamd en dus positief subjectief genoemd. Heeft de kunstenaar iets gemaakt met de bedoeling iets op een waarachtige wijze uit te drukken, dan is de toeschouwer tevreden hier vanuit zijn eigen beleving een aangename ontmoeting mee te hebben. Dit veronderstelt de mogelijkheid dat beide ervaringswerelden een minimum aan gemeenschappelijkheid hebben of een maximum aan projectievermogen. Men spreekt hier ook graag van authentieke uitwisselingen of van het versmelten van de horizonten. De hermeneutiek is hier de methode om die ervaring te intensifiëren, dat wil zeggen hoe meer men over de kunstenaar en het kunstwerk weet, hoe beter men het begrijpt. Door dit weten kan men ook beter kijken en door dit beter kijken, weet men ook weer meer. Het kunstwerk als bron om levensverhalen te vertellen is hier een goed kunsteducatief voorbeeld.

Het museum als spiegelpaleis

Het structuralisme beklemtoont het belang van hoe het kunstwerk is vormgegeven en kijkt na hoe deze gegevenheid betekenis produceert voor de oneindige interpretatiemogelijkheid van de toeschouwer. Misschien is hier het museum een multicultureel oord waar vooral het verschil tussen de culturen en hun wereldbeelden geproblematiseerd wordt. Niet met de bedoeling tot een consensus te komen, maar wel vanuit het oogpunt dat verscheidenheid belangrijk en evenwaardig nevenschikkend is. Basisprincipe van het structuralisme is dat men er vanuit gaat dat om iets te kennen men niet naar de kern (de essentie) moet zoeken, maar naar een structuur, waardoor men het andere leert kennen. Het uitgangspunt is de structuur van een universeel cultuurproduct, namelijk de taal, die men het beste kent en dus als model neemt. Men zoekt met andere woorden naar de elementen van iets (woorden) en naar de regels (grammatica). Op die wijze ziet men

wat in de cultuur een alternatief is voor iets anders. Daardoor heeft men een bijzondere openheid voor het andere. Lévi-Strauss (1962) bijvoorbeeld plaatst het wilde denken van culturen zonder geschiedenis naast de wetenschap. Kunst is vandaag nog een vorm van wild denken waarbij men het tekenkarakter van de cultuur leert kennen. Een kunstwerk is een teken dat een afwezige betekenis produceert. Het is een open teken dat poly-interpreteerbaar is afhankelijk van de context van het teken en van de toeschouwer. Het museum is aldus een oefenplaats in diversiteit waar geleerd kan worden hoe met onbekende tekens om te gaan. In een kunsteducatief proces kan het accent liggen op enkele details van een bepaald kunstwerk waardoor de toeschouwer tot een beter begrip komt van het getoonde beeld. Ook de vermenging van oude en nieuwe kunst kan hierbij een houvast zijn.

Het museum als speelplaats

Tenslotte trekt de postmoderne evolutie van dit differentiedenken de afwezigheid van enige grond voor enige waarde door. Zo komt men mogelijk tot een museum waar alle potentiële lievelingsobjecten uit alle culturen – geografisch, chronologisch, sociologisch – samen getoond worden in ruimten die nu eens het religieuze oord evenaren, dan weer de kermis of de circustent. Basisprincipe van het postmodernisme is dat het breekt met de interessante, nieuwe visies van het modernisme omdat deze uiteindelijk te eenzijdig bleken en hun fundament sterk betwifelbaar. Vandaar dat het opteert voor een verregaand pluralisme, waarin de verschillende modernismen zonder hiërarchie hun speelplaats vinden. Dit heeft ook zijn weerslag in de kunsteducatie. De kunst volgt niet alleen de regels van het spel, maar krijgt er ook vaak de frivole façade van. Daarenboven wordt de interpretatie verschoven van de autonomie van het kunstwerk, al dan niet mede bepaald door de maatschappelijke context, naar de sociaal-culturele contexten van de toeschouwers. Dit is educatief zeer interessant omdat dit het einde betekent van elke belerende kunsteducatie ten voordele van een hoge participatiemogelijkheid. De bewondering is niet verplicht en komt al dan niet aan het einde van de rit. Kunsthistorische indelingen zijn uit den boze, dus van die overheersende deskundigheid is men ook af. Eindelijk vrijheid van waarnemen. Feest voor de zintuigen: leve het leven! Een betrachting waarin een modernist nooit geslaagd is. Men moet deze postmoderne attitude niet van haar simpelste kant bekijken, vermits er geen enkele basis is om het publiek te onderschatten en te vermoeden dat het deze vrijheid niet aankan. Vandaar dat dit soort museum ook alle door de modernistische filosofieën aangereikte taken kan vervullen. Op eigen verzoek.

Conclusie en discussie

De werking van het beeldend kunstwerk op de toeschouwer varieert naar mate een andere filosofie wordt aanschouwd (Elias 2011). De grote hedendaagse filosofische stromingen bieden handvatten om kunsteducatieve processen vorm te geven. Hoe omvangrijker de bagage op dit vlak, hoe rijker en genuanceerder de toeschouwer zal kunnen omgaan zowel met de vormgeving van het kunstwerk zelf als met de wereld er omheen (Barrett 2002; Elias 2011). Hoewel een postmodernistisch uitgangspunt aangewezen is, kan elke modernistische filosofische stroming ook apart geïmplementeerd worden binnen een museum. Binnen een kunsteducatief proces zal de keuze voor een van die vijf moderne stromingen, en dus het daaraan verbonden museumtype, echter wel afhangen van vier criteria: de kunstenaar, het kunstwerk, het beoogde doel en de doelgroep. Worden ze alle vijf tegelijk gebruikt, dus een kunsteducatief proces op een postmoderne wijze, dan dient het museum oog te hebben voor de volgorde waarin de stromingen aan bod komen.

Met het bovenstaande geven we aan dat het kunstwerk in het museum niet centraal staat, maar de articulatie van de beschouwer. We zijn echter nog niet aan het museum toe waar de educator de baas is van de conservator. Hoe belangrijk het ook is om een museum te bezoeken om de rijke collectie te leren waarderen, toch heeft het museum nog andere educatieve mogelijkheden in zijn mars. De verschillende filosofische benaderingen wijzen daar de weg voor. Het museum als leeromgeving is de plaats bij uitstek om een overdreven op efficiëntie en instrumentaliteit gebaseerd onderwijs en maatschappij aan te vullen met alternatieve doelen.

Willem Elias is decaan van de Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel. Zijn onderwijs en onderzoek focussen zich op kunsteducatie, cultuurfilosofie en -beleid, en hedendaagse kunsttheorie.

Free De Backer maakt deel uit van de vakgroep Educatiewetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel. Ze bereidt momenteel haar doctoraat voor in het domein van de kunst- en museumeducatie.

Literatuur

- Barrett, T. (2002). *Interpreting art. Reflecting, wondering, and responding*. New York: McGraw-Hill.
- Benjamin, W. (1985). *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid*. Nijmegen: SUN.
- Bernasconi, R. (Ed.) (1987). *The relevance of the beautiful and other essays. Hans-Georg Gadamer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Paris: Presses du réel.
- Eco, U. (1962). *Opera Aperta*. Milano: Bompiani.
- Elias, W. (2002). Kunst als koevoet, aspecten van de relatie tussen kunst-educatie en agogiek. In W. Elias & T. Vanwing (Ed.), *Vizier op agogiek* (pp. 318-343). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Elias, W. (2011). *Tekens aan de wand. Hedendaagse stromingen in de kunstfilosofie*. Brussel: VUBPress.
- Elias, W. (2012). *Moderne kunst*. Antwerpen: Luster.
- Gadamer, H. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art. An approach to a theory of symbols*. Indianapolis: Hackett.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen handelns, I & II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1996, oorspr. 1950). *De oorsprong van het kunstwerk*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1981). *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Marcuse, H. (1955). *Eros and civilization. A philosophical inquiry to Freud*. Boston: Beacon Press.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1996). Receptieve kunstbemiddeling: een terugblik. In J. Ensink (Ed.), *Kunstbemiddeling voor kinderen en jongeren* (pp. 7-18). (Katernen Kunsteducatie 11). Utrecht: LOKV.

Kleine cartografie van Cultuur in de spiegel

Brigitte Dekeyzer

In dit artikel wordt het theoretische kader van het project *Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* van Barend van Heusden (2010) onderzocht. Wat zich als een hapklare theorie aandient, blijkt ingewikkelder dan verwacht. Inzichten uit de (neuro)semiotiek, de cognitiewetenschappen, de ontwikkelingspsychologie en de filosofie zijn in het theoretische kader verwerkt. Deze tekst bespreekt die invalshoeken, hun interne samenhang en hun mogelijke implicaties. De cartografie die zo ontstaat, moet lezers en toekomstige deelnemers van *Cultuur in de Spiegel* in staat stellen om het achterliggende kader te begrijpen en op een kritische manier in het onderwijsgebeuren in te schakelen.

Het contextuele kader

Op 12 januari 2012 verscheen de conceptnota *Groeien in cultuur* van Vlaams minister van Cultuur Joke Schauvliege en Vlaams minister van Onderwijs en Jeugd Pascal Smet. *Groeien in cultuur* is een strategisch beleidskader en synthetiseert de beleidsstappen van de laatste tien jaar (Schauvliege & Smet 2012). Een van de speerpunten van het bijbehorende actieplan is het vierjarige onderzoek *Cultuur in de Spiegel Vlaanderen*, dat de basis moet leggen voor een geïntegreerde cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Het onderzoek wordt door het HIVA (Universiteit Leuven) uitgevoerd en aangestuurd door Canon, de cultuurcel van het Vlaamse ministerie van Onderwijs. Eind 2015 moet de studie afgerond zijn.

Cultuur in de spiegel Vlaanderen is gebaseerd op het gelijknamige Nederlandse onderzoeksproject geleid door Barend van Heusden, hoogleraar aan de Universiteit Groningen. Doelstelling van het project is om de inhoud en het belang van cultuuronderwijs te duiden, de samenhang tussen de diverse aspecten van cultuuronderwijs (kunst, erfgoed, media, enzovoort) te laten zien en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen. Voorlopig is alleen het theoretische kader uitgewerkt. In het najaar van 2013 zou ook het raamleerplan voltooid moeten zijn (KU Leuven 2013).

Van Heusden (2010) definieert cultuur als ‘je geheugen gebruiken om een steeds veranderende werkelijkheid te (her)kennen – er vorm en betekenis aan te geven.’ Het geheugen is individueel; elke goed functionerende persoon heeft een geheugen. Tegelijk is het collectief en wordt het van generatie op generatie overgedragen. Bijgevolg delen mensen (maar ook dieren) het met elkaar door tijd en ruimte heen. In die zin is cultuur nooit af. *Cultuur in de Spiegel* noemt het ‘een proces’. Volgens Van Heusden, zelf cognitiewetenschapper en semioticus, beschikt elke mens over vier culturele basisvaardigheden: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse (zie figuur 1 – cognitie). De volgorde van de basisvaardigheden ligt vast en vertrekt vanuit de waarneming (voelen, horen, zien, ruiken, ...). In onze verbeelding verwerken en bewerken we de waarnemingen die in ons geheugen zijn opgeslagen. Zo ontstaan nieuwe voorstellingen die tot het gebruik en de creatie van artefacten en technieken kunnen leiden, maar ook – in een derde fase – tot abstracties in de vorm van talige symbolen, begrippen en concepten. De vierde basisvaardigheid, de analyse, laat toe om algemene wetmatigheden en structuren bloot te leggen en te gebruiken. Die cognitieve strategie heeft de grootste abstractiegraad en is beter dan de andere in staat om met verandering om te gaan.

Om ons geheugen op de werkelijkheid af te stemmen maken we gebruik van vier dragers: ons lichaam (gebaren, klanken, rituelen), gebruiksvoorwerpen (instrumenten, gebouwen, huisraad, kledij), taal (gesproken en geschreven) en grafische media (tekeningen, foto's, films, ict). Via die media

reflecteren we op de cultuur waarin we leven en zijn we in staat om de vier basisvaardigheden ook als een deel van de werkelijkheid te herkennen. Zodra het cognitieve verwerkingssysteem zelf het object van herkenning en studie wordt, is er sprake van zelfbewustzijn. Dat kan naar analogie met de culturele basisvaardigheden vier vormen aannemen: zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering en zelfanalyse. Zij zijn voor Van Heusden (2010) de kern en de inhoud van cultuuronderwijs: 'Niet de culturele feiten staan dus centraal, maar de rol die deze feiten spelen in het menselijk (zelf)bewustzijn' (zie figuur 1 – metacognitie). Cultureel zelfbewustzijn gaat dus over metacognitie: de kennis die we over onze eigen culturele denkprocessen hebben en het vermogen om onze culturele cognitie en ons cultureel handelen te sturen en te beheersen (te monitoren). De eerste twee basisvaardigheden werken met concrete voorstellingen, de twee laatste met abstracte. (Zelf)waarneming en (zelf)analyse zijn sensorisch of zintuiglijk van aard, terwijl (zelf)verbeelding en (zelf)conceptualisering motorisch zijn.¹ (Zelf)waarneming en (zelf)analyse richten zich op kennis; (zelf)verbeelding en (zelf)conceptualisering op het maken van de werkelijkheid. In die zin zijn die laatste twee ook actiever en handelingsgerichter dan de (zelf)waarneming en (zelf)analyse.

Figuur 1. De vier culturele basisvaardigheden (cognitie) vergeleken met de vier culturele basisvaardigheden van het zelfbewustzijn (metacognitie).

cognitie	sensorisch	motorisch	metacognitie	sensorisch	motorisch
concreet	<i>waarneming</i> schemata	<i>verbeelding</i> artefacten, techniek	concreet	<i>zelfwaarneming</i> zelfbeeld	<i>zelfverbeelding</i> kunst, mythe
abstract	<i>analyse</i> structuren	<i>conceptualisering</i> taal, symbolen	abstract	<i>zelfanalyse</i> filosofie, wetenschap	<i>zelfconceptualisering</i> religie, ideologie

Zelfreflectie of metacognitie werkt volgens Van Heusden (2010) 'niet anders dan de gewone cultuur'. Strikt genomen is de afzondering van het culturele bewustzijn dan ook niet nodig. Het onderscheid laat Van Heusden wel toe om het zeer ruime antropologische cultuurbegrip tot cultuur-in-beperkte-zin te begrenzen en het cognitief verwerkingssysteem tot object van herkenning te maken.

1. Voortbouwend op de theorie van Piaget verbindt Van Heusden het sensorische van de zelfwaarneming en de zelfanalyse met het vermogen tot accommodatie, en het motorische van de zelfverbeelding en de zelfconceptualisering met de assimilatie. De ruimte is hier te beperkt om die concepten verder uit te werken. Voor meer informatie zie Van Heusden 2011b.

Van overheidswege is er veel belangstelling en enthousiasme voor het onderzoeksproject, maar vanuit wetenschappelijke hoek komt er weinig reactie en een systematische analyse ontbreekt. Wel verscheen een aantal polemische teksten, zoals die van Diederik Schönau en Evert Bisschop Boele (beide 2011). Van Heusden becommentarieerde die op zijn beurt. Een samenvatting van zijn reactie is verschenen in het magazine *Kunstzone* (Van Heusden 2011a). De uitgebreidere versie staat op de website van het onderzoeksproject (www.cultuurindespiegel.nl). Schönau en Bisschop Boele hebben vooral bedenkingen bij de gebruikte terminologie, de ruime definitie van cultuur, het (ongewilde) hiërarchiseren van de basisvaardigheden en de plaats en de positie van kunst in de theorie. Verder is er kritiek op de beperkte duiding van het theoretische kader. De tekst is inderdaad voor een groot publiek geschreven; het bibliografische referentiekader is beperkt en het is vaak niet duidelijk op welke kennistheoretische inzichten Van Heusden voortbouwt.

Het doel van dit artikel is precies om het epistemologische kader van *Cultuur in de Spiegel* bloot te leggen, zonder daarbij absolute volledigheid te claimen. Centrale vragen zijn: op welke inzichten is *Cultuur in de Spiegel* gebaseerd? Welke zijn daarvan de mogelijkheden en de moeilijkheden? Wie het huidige en toekomstige onderwijs in kunst en cultuur ernstig neemt, kan niet volstaan met het kritiekloos aanvaarden en omarmen van een theorie. Het is nodig om de uitgangspunten te onderzoeken en ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden in vraag te stellen. Dat leidt automatisch tot een artikel met een relatief hoge abstractiegraad. Toch is geprobeerd om het kennistheoretische kader zo toegankelijk mogelijk voor te stellen. Als methodologische leidraad is voor een interpretatieve studie gekozen, die op het werk van Michel Foucault is geïnspireerd.² De opbouw van de tekst loopt parallel met de opbouw van *Cultuur in de Spiegel*: (1) de vier culturele basisvaardigheden, (2) het culturele zelfbewustzijn, (3) de vier media, (4) de rol van emoties en (5) de plaats en de functie van kunst. Daarna volgt in *De goudvis en de samoe-rai* een aantal kritische beschouwingen.

De vier culturele basisvaardigheden

Barend Van Heusden ontwikkelt zijn theorie vooral vanuit het perspectief van de neurosemiotiek, de studie van neurologische verschijnselen en hun proces van betekenisgeving (zie vooral Van Heusden & Wildevuur in Van Baak, Bartels, Van Heusden & Wildevuur 2006).

Organismen, ook de eenvoudigste, zijn dankzij hun zenuwstelsel in staat om zich aan de omgeving aan te passen en daarin te overleven. Dat doen ze

2. De titel van de bijdrage is geïnspireerd op de interpretatie van het werk van Foucault door Gilles Deleuze (1986)

via het mechanisme van de homeostase, het handhaven van een standvastige toestand in het lichaam (constante lichaamstemperatuur, O₂-concentratie in het bloed, suikerspiegel en pH van het bloed enzovoort) door elementen uit de omgeving te gebruiken. Dankzij dat zelfregulerende interactieproces handelen organismen doelgericht. Hun basiszintuigen (gezicht, gehoor, tast, reuk en smaak) en andere sensoren (temperatuur, gevoel voor houding en beweging, pijn) registreren de uitwendige energie en zetten die in interne energievormen om. Ze liggen aan de basis van het cognitieve informatieverwerkingsysteem, dat hen in staat stelt om informatie uit de omgeving te halen en erop te reageren. Zelfs de primitiefste organismen kunnen veranderingen in hun omgeving herkennen. Ze beschikken dus over basisinformatie en een minimale vorm van geheugen. Mensen zijn echter, wellicht in tegenstelling tot dieren, in staat om dingen *niet* te herkennen en een verschil tussen heden en verleden te ervaren. Het verschil of de spanning tussen de representaties van het heden en het verleden resulteert in een spoor of herinneringsteken – de filosoof Charles S. Peirce, de semiotiek, maar ook bijvoorbeeld de psycholoog Jerome Bruner (1990) spreken over een iconisch teken – en vormt de basis van de menselijke cultuur. Dankzij de relatieve autonomie van het iconische teken kunnen we onze waarnemingen manipuleren en ons steeds nieuwe zaken voorstellen. Van Heusden onderscheidt op grond daarvan vier culturele basisvaardigheden of cognitieve strategieën (zie figuur 1 – cognitie): waarneming (voelen, horen, zien), verbeelding (het hanteren van technieken en het maken van artefacten), conceptualisering (het ontwikkelen van symboolsystemen waaronder taal) en analyse (het uitwerken van modellen en structuren). Ze zijn chronologisch in de loop van de menselijke evolutie ontstaan.

Uitgangspunt voor Van Heusden en de neurosemiotiek is dus de intieme, wezenlijke band tussen het organisme (of persoon) en de omgeving (of wereld). Die eenheid bepaalt de vier culturele basisvaardigheden en de vier media.

Hoewel die gedachte misschien evident lijkt, staat ze haaks op de fel verbreide en door sommigen nog steeds gehanteerde cartesiaanse scheiding tussen lichaam en geest. Volgens René Descartes (1636) en het natuurwetenschappelijke perspectief is er een wezenlijk onderscheid tussen de wereld zoals hij is en de wereld zoals we die ervaren. De werkelijke wereld bestaat uit bewegende materie die volkomen betekenisloos is, terwijl de wereld die we ervaren van betekenis is doortrokken. Menselijke kennis is volgens Descartes een afbeeldingsproces, een zoektocht naar een zo getrouw mogelijke afspiegeling van de waargenomen objecten in onze geest. De wereld zoals we die ervaren is dus een constructie of product van ons brein. In theorie kunnen we bijgevolg nooit zeker zijn van het waarheidsgehalte van ons denken: het zou allemaal wel eens verbeelding kunnen zijn. Descartes lost dat probleem (het brugprobleem) op door een goddelijke instantie in te roepen. Die zou garant staan voor de waarheid van onze kennis. Ook voor Immanuel Kant is kennis

een mentale betekenis creërende constructie. Zintuiglijke indrukken bombarderen ons bewustzijn, maar we ordenen ze via de a priori vormen van de zintuiglijkheid – tijd en ruimte – en de a priori categorieën van het verstand – kwantiteit, kwaliteit, relatie en modaliteit. Drie transcendentale, bovenzintuiglijke principes – de ziel (het ik), de wereld en God – garanderen de waarheid van onze kennis.

De generaties na Kant botsten tegen de grenzen van dat systeem, onder meer door ontwikkelingen in de wiskunde en door de relatie met andere culturen. Zij stelden het cartesisaanse perspectief, de traditionele scheiding tussen lichaam en geest, ter discussie. Ook de neurosemiotiek beschouwt menselijke waarneming als het gevolg van een directe, betekenisvolle omgang met de omgeving. In die zin is geen enkele waarneming neutraal, maar is ze altijd het gevolg van een herkennings- en betekenisgevingsproces. Tekens zijn dan ook meer dan signalen: die laatste behoren tot de wereld van het er-zijn, terwijl tekens betekenis genereren. Als een dier bijvoorbeeld lang in de zon ligt, gaat het zweten en zal het mogelijk zijn gedrag aanpassen door een schaduwplek te zoeken zonder het waarom van dat alles te begrijpen. Mensen daarentegen zijn in staat om de samenhang tussen de waarnemingen en de signalen te begrijpen en er betekenis aan te verlenen. Om de overweldigende zintuiglijke informatie te integreren en nieuwe stabiele patronen te laten ontstaan, schorten we ons handelen immers op en verwerken we herinneringen aan onze zintuiglijke ervaringen in de vorm van voorstellingen. Het Latijnse *figēre* en het afgeleide woord ‘fictie’ betekent niet voor niets vormen én verzinnen. Die ingenieuze manier van informatie verwerken, garandeert ‘een flexibiliteit die ons in staat stelt ons aan te passen aan een steeds veranderende omgeving en door ervaringen in het verleden te verbinden aan het heden te anticiperen op toekomstige veranderingen’ (Van Heusden & Wildevuur in Van Baak et al. 2006).

De hele redenering is in feite gebaseerd op de *Phaenomenologie des Geistes* van Georg W.F. Hegel (1807), die een ontzaglijke invloed op de twintigste-eeuwse filosofie heeft uitgeoefend. In die studie gaat Hegel na wat er precies gebeurt als we nadenken en hoe we de kloof tussen de denker en het gedachte, tussen het subject (het Ik, individu) en het denkobject kunnen dichten (het eerder vermelde brugprobleem). Dat gebeurt volgens hem via het woordje ‘is’. Het fungeert als een brug, die tegelijk het verschil tussen de twee delen van de gelijkheid miskent. Als we bijvoorbeeld zeggen dat we een mens zijn, dan doen we dat op grond van een verschil (met het dier). Tegelijk negeren we in die uitspraak de ongelijkheid of differentie, want in feite zeggen we ‘Ik ben een mens en ik ben geen dier omwille van...’ In Hegels terminologie: identiteit is een identiteit/gelijkheid van identiteit en niet-identiteit of, zoals het meestal niet helemaal correct wordt uitgelegd, als een synthese van these en antithese. Het denken is in wezen niets anders dan negatie (er is dus geen echte these) en kan nooit zijn eigen negativiteit opheffen of tot absoluut weten komen. Ook voor Van Heusden is het denken van het verschil fundamenteel. Elke waarneming gebeurt tegen de achtergrond

van eerdere waarnemingen die verschillen en ons dwingen om ons geheugen aan te passen. Daardoor hebben we ook een zekere 'vrijheid en individualiteit' (Van Heusden 2011b): we kunnen uit meerdere herinneringen putten en die naar believen combineren. Hegel wees in *Phaenomenologie des Geistes* al uitdrukkelijk op het verband tussen denken en vrijheid.³ Dat vermogen om verschillen te herkennen en er betekenis aan toe te kennen – te be-tekenen – kenmerkt de ontwikkeling van de mens als soort, evenals die van het individu. Een pasgeborene beschikt al over het vermogen om waar te nemen en die waarnemingen in schema's onder te brengen. Geleidelijk ontwikkelt zich het vermogen om technieken te hanteren en artefacten te maken, symbolsystemen te gebruiken en te abstraheren en dus los te komen van de beperkingen van waarneming, gereedschappen en taal. Voor Jean Piaget (1952, 1954, 1962), een van de vaders van de cognitiewetenschappen, gaat het om kwalitatieve veranderingen of adaptaties die kinderen toelaten om intellectueel te groeien en hun verstandelijke vermogens verder uit te breiden. De informatieverwerkingstheorie, een alternatieve theorie, beschouwt cognitieve ontwikkeling vooral als een kwantitatieve verandering. Die zou toelaten om informatie steeds sneller en efficiënter op te nemen, op te slaan en op te halen. Van Heusden (2011b) bouwt op beide theorieën voort en beschouwt de cognitieve ontwikkeling van de mens als een inhoudelijke en praktische steeds complexere en efficiëntere manier van informatie verwerken.

De koppeling tussen de ontwikkeling van de mens als soort en die van het individu – in vakjargon de koppeling tussen fylo- en ontogenese – die in de theorie doorklinkt, is verre van evident. Vele filosofen geven er kritiek op en ook ontwikkelingspsychologen formuleren bezwaren. Uit experimenten met Mickey-Mousebeeldjes bij vijf maanden oude baby's blijkt bijvoorbeeld dat hun rekenvaardigheid al goed ontwikkeld is (Wynn 1995). Dat staat haaks op het schema van Van Heusden waarin het analytische vermogen zich pas in een laatste fase, na de verbeelding en de conceptualisering, zowel evolutionair als in het leven van elk individu voltrekt.

Volgens Van Heusden vormt analyse de top van de intellectuele groei. Het is het hoogste menselijke capaciteitsniveau. Toch wordt het vermogen tot analyseren en logisch redeneren niet in alle culturen even sterk gewaardeerd. Sommige leggen bijvoorbeeld meer de nadruk op motorische ontwikkeling. Bovendien beschouwt een aantal onderzoekers het analytische vermogen niet als de hoogste denkvorm. De complexiteit van de huidige samenleving en cultuur vergt volgens Gisela Labouvie-Vief een vorm van denken die niet op logica (zoals toegepast in filosofie en wetenschap) is gebaseerd, maar op een die complexere interpretatieprocessen toelaat. Aan de vier traditionele basisvaardigheden voegt zij een vijfde type toe en spreekt over postformeel denken (Labouvie-Vief & Diehl 2000; Feldman 2007).

3. Zie zijn beroemde reflectie over de meester-slaafverhouding.

De primatoloog Frans de Waal (2001) beweert dan weer dat het menselijke informatieverwerkingsstelsel zeer vergelijkbaar is met dat van dieren. Hij beargumenteert dat in steeds nieuwe studies, waarin hij via observerend onderzoek de verrassende variëteit aan cognitieve mogelijkheden van de dierenwereld laat zien. Volgens Van Heusden is het inderdaad goed mogelijk dat wij ons vermogen tot cultuur met chimpansees, bonobo's, olifanten en dolfijnen delen. Toch blijft er volgens hem een fundamenteel verschil. Bij dieren gaat het hooguit om cultuur als erfelijk en aangeleerd gedrag, terwijl menselijke cultuur erop gericht is om op basis van het geheugen aan de veranderende actualiteit vorm en betekenis te geven.⁴

Het culturele zelfbewustzijn

Voor de koppeling tussen de vier basisvaardigheden en cultuur baseert *Cultuur in de Spiegel* zich vooral op de theorie van de symbolische vormen van de Duitse filosoof Ernst Cassirer. Ook Cassirer onderwerpt de traditionele scheiding tussen lichaam en geest aan een kritische lezing en doorbreekt de dualistische, cartesische opvatting. Filosofie dient zich tot de wereld van de ervaring te beperken en kan alleen nagaan hoe het bewustzijn het materiaal van de ervaring ordent en tot betekenisvolle eenheden samenbrengt. In zijn driedelige hoofdwerk *Philosophie der symbolischen Formen* (verschenen tussen 1923-1929) pleit hij voor een pluralistische benadering. Symbolische vormen – betekenisvolle gehelen die met kennisdomeinen als biologie en fysica samenvallen – ordenen de zintuiglijke indrukken en brengen ze met elkaar in verband. Toch dragen ze niet tot de ervaring van één werkelijkheid bij. Ze bestaan naast elkaar, sluiten elkaar vaak uit en bieden geen onmiddellijk inzicht in dé werkelijkheid. Meer zelfs, volgens Cassirer bestaat er geen werkelijkheid achter de ervaring. Hij verwerpt elke vorm van metafysica. De werkelijkheid bestaat slechts in de ervaring en die is altijd meervoudig. Ook voor John Dewey (1910, 1934), waar Van Heusden eveneens op teruggaat, is dat het geval. Ervaringen zijn niet persoonlijk of bezittelijk, maar zijn altijd de ervaring van iets in de omgeving. In die zin zijn ze gedeeld met mensen of organismen die in hetzelfde milieu leven. Ervaringen representeren betekenissen, die innig met de vormen van het denken verbonden zijn en als symbolen functioneren.

Hoewel Cassirer geen exclusieve lijst van symbolische vormen geeft, refereert hij regelmatig aan (natuur)wetenschappelijke kennis, kunst, mythe, religie en taal. Zij zetten op een eigen, specifieke manier het materiaal van de waarneming en de ervaring in betekenisvolle gehelen om. De zintuiglijke

4. Barend Van Heusden illustreert het verschil tussen dierlijk gedrag en menselijke cultuur heel treffend aan de hand van een interview met Frans de Waal voor het programma Noorderlicht uitgezonden door VPRO (Van Heusden 2011a).

impressies zijn altijd met symbolen verbonden, die willekeurig zijn en aan conventies beantwoorden. Ze moeten bijgevolg gelezen en vertaald of geïnterpreteerd worden. Geen enkele waarneming is maagdelijk – ook niet de natuurwetenschappelijke –, maar is altijd door conceptuele schema's bepaald. Volgens Susanne Langer (1942), die op de denkbeelden van Ludwig Wittgenstein en Ernst Cassirer voortbouwt, heeft rationele en empirische kennis dan ook geen alleenrecht op symbolen. Er is een 'taal' van de zintuigen, maar ook een van de kleuren en de klanken. Die wenden eigen symbolen aan om emoties en intuïties uit te drukken. Alle brengen zij betekenis en kennis voort. Het verschil tussen een geestes- en een natuurwetenschappelijke benadering ligt bijgevolg niet in de aard van de kennisobjecten, maar in het gebruik van verschillende cognitieve strategieën om ze te begrijpen. 'Niet het object verandert, wel de manier waarop objecten gekend worden...' (Van Heusden 2011b). In die zin staan ze nooit los van de betekenissen die de verschillende denkvormen eraan verlenen.

Anders dan Cassirer beschouwt Van Heusden de taal echter niet als de basis van cultuur. Die ligt in 'de verdubbeling van de representatie en het daarmee gepaard gaande vermogen tot nabootsing' (Van Heusden 2011b). Cognitie is volgens Van Heusden dus eerder beeldend – hij gebruikt zelf de term grafisch – dan talig. Daarin volgt hij de inzichten van Merlin Donald (1991).

De vier media

Voor zijn beschrijving van de vier media – lichaam, artefacten, taal en grafische media – gaat Van Heusden terug op de bevindingen van de fenomenologie, een belangrijke stroming in de twintigste-eeuwse filosofie. Edmund Husserl (1900-1901) die de fundamenteën uitwerkte, beschouwt het bewustzijn als een actief orgaan dat intentioneel of doelbewust op de werkelijkheid is betrokken. De wereld begrijpen en kennis verwerven is voor hem een bewustzijnsakt. De Franse filosoof Maurice Merleau-Ponty (1945) zette zijn denken verder. Hij richtte zich volledig op de waarneming en op de rol die het lichaam en de waarneming spelen. Volgens hem verschijnt de wereld ons niet enkel via intentionele bewustzijnsakten, maar ook via zintuiglijke akten en lichamelijke gebaren. Het bewustzijn is bijgevolg altijd materieel, lichamenlijk en technisch bemiddeld – Merleau-Ponty maakt geen onderscheid tussen lichaam en geest – en die bemiddeling doortrekt het lichaam én al zijn verlengstukken. Zo is de blinde net als iedereen intentioneel op de wereld gericht, maar hij doet dat in plaats van met ogen met een blindenstok. Daarmee tast hij de contouren af en schetst er de vormen van de omringende ruimte mee. De blindenstok wordt letterlijk ingelijfd. Dat geldt eveneens voor de schilder, voor wie het penseel meer is dan een instrument waarmee hij een mentaal beeld of een idee gestalte geeft. Het is veeleer al doende dat de schilder het beeld laat ontstaan.

Het belichaamde bewustzijn is voor Merleau-Ponty het exclusieve vertrekpunt van ons in-de-wereld-zijn.⁵ Volgens de postfenomenologie zorgt de techniek zelfs voor een ongekende intimiteit met de omgeving, die naar de woorden van de antropoloog Helmuth Plessner ‘van nature kunstmatig’ is. De technologische evolutie en de steeds evoluerende instrumenten veranderen onze ervaring van de werkelijkheid fundamenteel. Zo wijzigde de film via montage- en flashbacktechnieken het eenvoudige lineaire levensperspectief (van geboorte tot dood), zoals dat in de negentiende-eeuwse roman gebruikelijk was. Door de introductie van de computer is het zelfs volledig verlaten en leven we in een web van gelijktijdige verbanden. In de hedendaagse fictie duikt de machinemens bovendien als een personage op en hij is ondertussen druk bezig werkelijk te worden. Stephen Hawking is er met zijn computerstem en één bruikbare pink het prototype van. Vele implantaten die een lichamelijk falen compenseren, zijn ook niet langer zichtbaar. Pacemakers, nieuwe heupen, knieën en kransslagaders zijn in het lichaam ingelijfd en onderhuids gegaan. Paul Virilio (1995) spreekt terecht over een ‘endokolonisering’ van het lichaam. Sommige transhumanisten die de biologische grenzen van het menselijke bestaan willen oprekken, bepleiten zelfs de ontwikkeling van een technologie die het dagelijkse menselijke functioneren verbetert (onder andere via brain extensions die de opslag- en ophaalcapaciteit van het brein uitbreiden). Van Heusden gaat niet zover, maar legt wel een direct verband tussen de mens en zijn instrumenten (media). Nieuwe media en technieken genereren nieuwe percepties en ook andere soorten zelfkennis. Precies die veranderingen zijn volgens *Cultuur in de Spiegel* het onderwerp van cultuuronderwijs. Ze kunnen zowel tot techniekpessimisme (met als boegbeeld Martin Heidegger) als tot techniekoptimisme (zoals bij de Amerikaanse filosoof Don Ihde) leiden.

De rol van emoties

Ons netvlies registreert verschillen of veranderingen in lichtintensiteiten van oppervlakken uit de omgeving. Die bepalen de omtrek en de vormen van objecten en leveren informatie over de plaats waar ze zich bevinden. De meeste zoogdieren verzamelen daar gegevens over via reukreceptoren. Primaten en mensen kregen er in de loop van de evolutie een tweede visueel systeem bij: kleine cellen in het midden van het netvlies waarmee ze lichtfrequenties kunnen zien. Van sommige oppervlakken is het energieniveau hoog,

5. Het in-de-wereld-zijn van het subject heeft ook vertakkingen in de cognitiewetenschap. De waarnemingstheorie van James J. Gibson (1979) is er een voorbeeld van, evenals de *embodied cognition* en de *situated* en *distributed cognition*. Al die theorieën gaan uit van een eenheid tussen het organisme en de omgeving. Het raakvlak of de interface tussen beide overkomt het organisme niet passief, maar is een actief proces dat zowel in het organisme als in de omgeving sporen (herinneringen) nalaat.

van andere laag. Ze bepalen de oppervlaktetextuur en de kleur van objecten. De lichtfrequenties zijn aan primaire waardebepalers als reuk, smaak en tastzin gekoppeld. Zo kunnen we de kwaliteit of waarde van onze ervaringen inschatten (het wat) en onze acties richten (het waar). Dat kan alleen omdat we aan de objecten een stabiele, herkenbare structuur geven en wisselende perspectieven wegfilteren. Zo zien we een cirkel altijd als een cirkel, ook al verschijnt die vanuit bepaalde invalshoeken als een ellips. Ons zenuwstelsel en onze zintuigen nemen niet zomaar waar, maar verwerken de objectinformatie door te categoriseren, te associëren en te abstraheren. De homeostase, het bewaren van een standvastige toestand in het lichaam, bepaalt wat nodig is en waar ons handelen op moet gericht zijn.

Die kwalitatieve en dus subjectieve eigenschappen van de waarneming worden *qualia* genoemd. Het zijn intrinsieke eigenschappen van de ervaring die niet verder te analyseren zijn. Aan iemand die bijvoorbeeld nog nooit suiker proefde, kunnen we niet uitleggen hoe zoet smaakt. Een functionele uitleg over de oorzaak van de smaakervaring is zinloos, want die kan de ervaring van zoet onmogelijk opwekken.

Qualia zijn echter omstreden, omdat ze moeilijk in een strikt wetenschappelijk wereldbeeld in te passen zijn. Vandaar de vele pogingen om ze toch functioneel te verklaren (bijvoorbeeld Daniel Dennett, zie Schoupe & De Graef 2011). Voor Van Heusden zijn de *qualia* echter essentieel omdat ze aan de waargenomen objecten betekenis toekennen. Tijdens dat proces van betekenisgeven spelen emoties een centrale rol. Ze doortrekken het cognitief-culturele proces. Emoties zijn immers organisch met het lichaam verweven en bepalen precies de waarde van gedragingen. Terwijl het bewustzijn de instincten beheerst, sociaal onaanvaardbaar gedrag indijkt en op de toekomst anticipeert, laten emoties toe om de gevolgen van gedragingen te evalueren. Ze geven met andere woorden een antwoord op de vraag of de gedragingen goed of slecht voor ons zijn. Rationaliteit en emotie hebben dus elk een specifieke functie. Het zijn voor Van Heusden twee zijden van dezelfde medaille. Wij geven vanuit onze subjectieve beleving in samenhang met een sociaal gedeelde horizon (zie ook Ernst Cassirer, Lev Vygotsky (1926, 1930) en Jerome Bruner) betekenis aan de werkelijkheid.

Daarmee sluit Van Heusden niet alleen aan bij het recente neurosemiotische denken over emoties, maar ook bij de actuele filosofie. Lange tijd heeft de westerse wijsbegeerte emoties als redeloze sensaties opzij gezet, die het leven alleen maar lastig zouden maken en redelijk handelen in de weg zouden staan. Geen wonder dat aanhangers van de rede er geen raad mee wisten en allerlei manieren zochten om de emotionele neigingen van de mens te beteugelen. De Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum heeft in *Upheavals of thought. The intelligence of emotions* (2001) die visie echter grondig bijgesteld: emoties zijn waardeoordelen die van groot belang zijn voor ons welbevinden. Het zijn cognitief-evaluatieve processen, die zowel bij het denken over als het maken van kunst (cultuur) van belang zijn.

De plaats en de functie van kunst

Cultuur in de Spiegel maakt in tegenstelling tot de traditionele humanistische traditie die het woord 'cultuur' tot de sfeer van de letteren en de schone kunsten beperkt, geen onderscheid tussen hoge en lage kunst of tussen kunst en amusement. Voorstanders van de humanistische traditie zoals Theodore Dalrymple, Roger Scrutton en George Steiner waarderen de populaire cultuur doorgaans niet. Zij richten zich volledig op de hoge cultuur, die naar de woorden van de schrijver Matthew Arnold 'het beste van de mens zou belichamen'. Participatie aan de hoge cultuur zou een opvoedende taak hebben en zou van ons betere mensen maken. Het is een gedachte waarvan het officiële (Europese) cultuurbeleid sterk doortrokken is. In *Cultuur in de Spiegel* luidt het: 'Een vierde en laatste betekenis van het begrip cultuur, de meest beperkte, die je ook niet veel meer tegenkomt, maar die toch nog altijd wel enigszins meeklinkt in de voorgaande, is die van cultuur als beschaving.' Of dat cultuurbegrip inderdaad nog weinig voorkomt, blijft hier in het midden. *Cultuur in de Spiegel* hanteert in ieder geval een veel ruimer kunst- en cultuurbegrip en beschouwt alle mogelijke uitingen waarin de mens via verbeelding op zichzelf en de wereld reflecteert als cultuur. Tegelijk houdt Van Heusden (2010) aan de opvoedende functie van cultuur vast: 'Cultuuronderwijs zoals dat hier wordt voorgesteld zou de basis kunnen leggen voor een kritisch en complex, zelfstandig cultureel burgerschap.'

Wat als kunst of amusement wordt ervaren, is volgens het interpretatieve cultuurbegrip dat Van Heusden hanteert niet het resultaat van vaste beoordelingscriteria maar van functie. Zodra een groep mensen een cultuuruiting als een spiegel van hun leven ervaart, is het voor hen kunst. Circus zal voor de een entertainment zijn, voor de ander bittere ernst. In de lijn van de hermeneutische traditie van de filosoof Hans-Georg Gadamer (1960) hecht Van Heusden (2011b) echter wel uiterst veel belang aan de dialoog: 'Het conceptuele (zelf)bewustzijn maakt de cultuur tot iets dat gemeenschappelijk is, dat gedeeld wordt en waarover gecommuniceerd kan worden. Een gemeenschappelijke cultuur is de basis voor een gemeenschappelijk handelen, en interpretaties van cultuur leggen de basis voor een gedeeld zelfbewustzijn.' De waarheid over kunst of cultuur uitspreken kan met andere woorden niet, maar we kunnen volgens van Heusden wel op basis van gedeelde inzichten tot een zekere consensus komen. De dialoog laat ons bovendien toe om historische afstanden te overbruggen en tot een zekere 'horizonversmelting' tussen heden en verleden te komen. Daardoor kunnen historische en actuele objecten (nog steeds) als kunstwerken worden erkend (vergelijk de institutionele kritiek).⁶ Bijgevolg verwerpt hij de

6. De opvatting van Van Heusden ligt ver af van structuralistische en vooral deconstructivistische theorieën, die respectievelijk uitgaan van polyinterpretabiliteit en disseminatie of een oneindige uitzaaiing van betekenissen.

canon van de kunsten niet a priori.⁷ Ook al is die perspectivisch gekleurd en kan hij zich op geen enkele waarheid beroepen, de canon blijft het resultaat van een gemeenschappelijke dialoog tussen heden en verleden. De canon kan steeds weer herkend, bevraagd en eventueel aangepast worden op basis van gemeenschappelijke inzichten. De uitspraak van kunstfilosoof Dino Formaggio 'dat kunst is wat mensen kunst noemen' leidt bij Van Heusden dus niet tot relativisme, maar vormt het uitgangspunt om over de intenties van kunstenaars en de kwaliteit van hun werken te blijven spreken.

Hoewel *Cultuur in de Spiegel* weinig toelichting over kunst geeft – er wordt alleen gezegd dat kunst niet met schoonheid samenvalt – en daar ook niet ondubbelzinnig mee omgaat (zie de terechte opmerkingen van Schönau 2011), spelen de inzichten van een aantal kunstfilosofen over de cognitieve functie van kunst een onmiskenbare rol.

In zijn *Art and Illusion* uit 1960 rekent Ernst Gombrich af met de nabootsingstheorie (theorie van de mimesis), zoals die door Plato in de *Politeia* is geïntroduceerd. Volgens Plato zou de kunstenaar de zintuiglijke werkelijkheid of een object daaruit enkel imiteren. Vermits de waarneembare werkelijkheid zelf een imitatie is van de ideële of bovenzintuiglijke werkelijkheid, maakt de kunstenaar slechts imitaties (kopie van de werkelijkheid) van imitaties (de waarneembare werkelijkheid als imitatie van de ideële werkelijkheid). Die afbeeldingen zijn volgens Plato onfunctioneel en frivool. Bovendien zijn ze onwerkelijk. Het zijn weerspiegelende illusies. Plato, die het Goede aan het Ware en het Schone (de volmaakte Ideeënwereld) koppelt, verbant de kunstenaars bijgevolg uit zijn ideale staat. Volgens Gombrich is dat een onterechte uitwijzing. Kunstenaars geven, zelfs wanneer hun kunst expliciet nabootsend is, niet de werkelijkheid maar hun vooropvattingen over de werkelijkheid weer. Zonder die modellen of conceptuele schema's zou de kunstenaar er niet in slagen de golf van waarnemingen te rangschikken en tot ordelijke, herkenbare schema's te verwerken. Gombrich vat de geschiedenis van de kunst dan ook als een opeenvolging van wisselende stijlen en stereotypen op.⁸ Kunstproducten zeggen meer over de manier waarop men in verschillende periodes de werkelijkheid opvatte dan over de realiteit zelf. De neurovisie op kunst sluit daarbij aan: 'De blik van kunstenaars heeft ... een metamorfose ondergaan. Uit een symbolische en op afbeelding gerichte kunst zijn moderne en experimentele kunstopvattingen ontstaan. Deze laatste beelden niet langer af, maar scheppen nieuwe mogelijkheden om te kijken en kennis te verrijken' (Hünneke & Wildevuur 2008).

Het meetkundige perspectief is bijvoorbeeld geen adequate voorstelling van de natuurlijke ruimtewaarneming van de mens op een plat vlak, maar

7. Van Heusden (2011b): 'Een tekst "goed" begrijpen zou dan kunnen inhouden: er min of meer dezelfde begrippen mee verbinden als anderen doen. Die "anderen" zouden bijvoorbeeld de eerste gebruikers kunnen zijn, of belangrijke gebruikers.'
8. Zie de analogie met de opvattingen van Heinrich Wölfflin (1915).

een cultureel bepaald raster dat aan de zintuigen is opgelegd (zie Panofsky 1924-1925 en Belting 2008). Hoe iemand een object bekijkt, hangt af van zijn vooronderstellingen, het licht, zijn plaats in de ruimte, zijn positie ten opzichte van het object. Perspectief is dus variabel: *'Nothing is seen nakedly or naked'* (Goodman 1968). Elke weergave is symbolisch, valt niet met de werkelijkheid samen en is dus altijd verwijzend of denotatief. Kunst scheppen is bijgevolg geen passieve daad – het omzetten van de werkelijkheid in beelden –, maar betekenis-scheppend. In die zin draagt kunst volgens Goodman, net zoals voor Georg W.F. Hegel die in de evolutie van de kunst de ontwikkeling van de Geest ziet, bij tot kennis van de wereld. Goodman beschouwt zelfs de natuur als een product van de kunst. De manier waarop wij ernaar kijken, is beïnvloed door eeuwen landschapschilderkunst die ons het landschap op een specifieke manier heeft leren zien. Ook expressie, zelfs al verwijst die naar iets abstracts, is een kwestie van denotatie. Van Heusden (2010): 'Kunst bootst de ervaring van het leven na – in beweging, in klank, met woorden en in beelden. Er is geen aspect van het leven dat zich niet laat verbeelden...'

In *Visual Thinking* (1969) pleit Rudolf Arnheim dan ook radicaal voor een cognitieve aanpak van het kunstonderwijs. De mens onderscheidt zich van andere dieren door zijn tekengebruik – beelden, gebaren, symbolen, diagrammen. Hij is een *animal symbolicum*, een symbolisch dier. Met Elias: 'Arnheim constateert en betreurt de algemene miskenning van kunst op alle niveaus van het educatieve systeem. Nochtans moet men volgens hem vanuit een educatieve benadering kunst zien als een visuele vorm die het medium bij uitstek is om productief te denken. De opvoeding in de kunst is immers geen aangelegenheid van de ontwikkeling van goede smaak. De centrale functie van kunst binnen de algemene vorming is gelegen in de overtuiging dat productief denken op elk cognitief gebied perceptueel denken is. De rol van de kunstenaar is dan ook het organiseren van de complexiteit in visuele patronen en het conceptualiseren van problemen in visuele termen' (Elias 1993). Barend van Heusden is het met die visie eens. Zijn artikel *Een 'pregnant beeld': kunst tussen schoonheid en waarheid* bulkt overigens van de verwijzingen naar Arnheim (Van Baak, Bartels, Van Heusden & Wildevuur 2007).

Van Heusdens cognitieve benadering van kunst staat in een traditie die de bevindingen van het deconstructiedenken echter niet verdisconteert. De analyse van de mythe (of kunst) van Roland Barthes (1957) brengt ons op weg. Neem het schilderij *Vrijheidsschreeuw* van Karel Appel (1948). Een kind dat het schilderij ziet, zou kunnen uitroepen: 'Kijk een vogel!' Er is inderdaad een vogel op het canvas geschilderd. Het woord vogel is samengesteld uit een betekenaar of *signifiant* (de letters v-o-g-e-l) en een betekende of *signifié* (het dier). Samen vormen zij het teken 'vogel'. De uitspraak van het kind bevindt zich op ervaringsniveau – Barthes spreekt over het manifeste of denotatieve niveau, het niveau van de objecttaal – en doet niets anders dan naar het werkelijke dier verwijzen en het benoemen. Om de vrijheid na de oorlogsjaren te be-tekenen, moet het oorspronkelijke teken (de vogel)

echter op een tweede betekenis worden geënt: de vogel als vrijheidssymbool. Zo ontstaat een nieuwe betekenis en wordt de oorspronkelijke betekenis op het niveau van de mythe – het immanente of connotatieve niveau, het niveau van de metataal – uitgehold. De vogel of eender welk voorwerp is herleid tot een afbeelding, een voorstelling, een zienswijze die de overeenkomst met de werkelijkheid tussen aanhalingstekens plaatst. Bijgevolg is er een fundamenteel verschil tussen de objecttaal en de metataal die zich van de objecttaal bedient om er iets anders mee te betekenen. In de metataal gaat het niet meer om de vogel of het reëel aangeduide object, maar om de symbolische waarde ervan.

Uiteraard heeft dat proces van betekenisgeving-in-de-tweede-graad grote gevolgen. De mythe stelt het teken immers als een natuurlijke zaak voor, maar kan in feite overal op enten. De band met de waarneming is niet verzekerd. Voor de Franse filosoof Jacques Derrida is het spoor zelfs helemaal grondeloos en is de verwijzing naar de waarneming die aan elke herinnering ten grondslag ligt, opgebroken. Van een betekenisvol verband is geen sprake. *'Il n'y a pas de hors-texte,'* zegt Derrida (1967). Het gaat om een structurele afwezigheid, een lege plek die slechts be-tekent omdat ze naar andere afwezige plekken verwijst. Van Heusden blijft daarentegen aan de waarneming als ultieme grond van betekenisgeving vasthouden. Niet alleen deconstructiefilosofen, maar ook vele kunstenaars en kunstwetenschappers ontkennen die koppeling. Denk maar aan de moeilijkheden waarin de biografische en psychoanalytische benaderingen van kunst zijn terecht gekomen, die alle van het (auto)biografische geheugen van kunstenaars vertrekken (zie bijvoorbeeld Salas 2007).

De goudvis en de samoerai⁹

Barend van Heusden creëert als het ware 'een kubistisch portret' van cultuuronderwijs. Daarbij beschouwt hij cultuur als het omgaan met het verschil tussen geheugen en werkelijkheid. Dat verschil moet echter zoveel mogelijk worden uitgevlakt, anders zouden de ervaringen ons overstelpen en zou coherent handelen onmogelijk zijn. Om daarin te slagen, herleiden we de waargenomen veranderingen tot bekende schema's. Kunst en cultuur handelen precies over dat representatie- of betekenisgevingsproces, 'over de werkelijkheid van het menselijk leven, van waarnemen, conceptualiseren en denken (en vervolgens ook handelen). Wat in kunst nabootsend weergegeven wordt, is de *representatie* van objecten, personen en gebeurtenissen: de manier waarop we ze waarnemen, hoe we luisteren en voelen, kijken, denken en argumenteren, erover van gedachten wisselen [...]' (Van Baak et al. 2007). Het kunstwerk heeft volgens Van Heusden een mimëtische oorsprong, maar dan

9. Naar Veyne (2010).

een die anders functioneert dan in de klassieke nabootsingstheorieën (Ijsseling 1990). Kunstwerken verbeelden de manieren waarop we de wereld zien en begrijpen. Het zijn ‘tekens aan de wand’ (Elias 1993).

Uit het geschetste epistemologische kader laten zich gemakkelijk de noodzaak en de doelstellingen van cultuuronderwijs afleiden: ‘Cultuuronderwijs is nodig ... omdat het persoonlijke en collectieve zelfbewustzijn ... uiteindelijk bepaalt hoe we handelen. Wat wij doen en hoe we het doen hangt direct samen met wat we voelen, zien, denken dat we zijn ... Wie beschikt over de mogelijkheid om het zelfbewustzijn vorm te geven met de vier basisvaardigheden, in verschillende media, staat waarschijnlijk anders in het leven dan wie daar niet over beschikt’ (Van Heusden 2010). De verwachte effecten zijn groot: beheersing van de verschillende media, het stimuleren van verbeelding en creativiteit, het ontwikkelen van cultureel (zelf)bewustzijn en burgerschap, en het versterken van het welbevinden en het aanspreken van emoties (Van Heusden 2011). Het is een ambitieus programma dat de basis kan leggen voor een actueel, toekomstgericht onderwijs waarin cultuur een evidente, natuurlijke plaats in de vorming van elk individu heeft. Dat is waarschijnlijk ook de belangrijkste verdienste van het theoretische kader. *Cultuur in de Spiegel* toont namelijk de fundamentele culturele bepaaldheid van de mens die instrumenten inlijft, zintuiglijke prikkels en signalen als tekens begrijpt en er betekenis aan verleent. Dankzij die cognitieve insteek groeit cultuur uit tot de kern van ons menszijn en dient ze bijgevolg geen speciale behandeling in het onderwijs te krijgen. Ze maakt er een vanzelfsprekend deel van uit.

Cultuur in de Spiegel heeft een grote aantrekkingskracht, huldigt een geïntegreerde aanpak, sluit aan bij recent neuro-onderzoek en bij de interesse van het werkveld voor constructivistische theorieën (zie Alaerts, Hinnekint, Stijnen en Vanesser 2013). Toch blijft een kritische omgang noodzakelijk.

Vooreerst wordt het begrip cultuur in *Cultuur in de Spiegel* zodanig opgegrept dat elke menselijke handeling en elke betekenisgeving potentieel onder het label cultuur valt. Vanuit antropologisch perspectief klopt dat uiteraard, maar het is de vraag of die brede definitie wel vruchtbaar is voor het onderwijs. Zeker de kunsten dreigen onder dat ruime cultuurbegrip bedolven te raken en in een pool van vakoverschrijdende initiatieven terecht te komen. Akkoord met Van Heusdens afwijzing van elk essentialisme – er is niet zoiets als kunst, hooguit wordt een aantal handelingen en objecten door een aantal erkende instituten kunst genoemd (dit is de institutionele definitie van kunst) –, het openbreken van de grenzen tussen hoge en lage kunst en de openheid voor nieuwe uitingen die hun weg binnen het officiële kunstendiscours nog moeten vinden. Toch schept het opgaan van de kunsten in de al te brede cultuur een gevoel van onbehagen. Met filmregisseur Jean-Luc Godard: ‘*La culture, c’est la règle. L’art, c’est l’exception.*’ Het uitzonderlijke van de kunsten verdwijnt in het concept van Van Heusden ontegenzeggelijk.

Verder lijken de kunsten verdrukt te raken onder andere cognitieve strategieën. Wie de chronologie van het culturele basisvaardighedenschema van

Cultuur in de Spiegel volgt, krijgt de indruk dat het concrete van de waarneming en de verbeelding pas zijn vervulling vindt in het abstracte van de conceptualisering en de analyse. Schönau (2011) wees er al op.¹⁰ Vraag is ook of de kunsten zich wel enkel tot de verbeelding, als een van de cognitieve basisvaardigheden, beperken en of de andere strategieën er ook niet in meespelen. Uit heel wat creativiteitsonderzoek blijkt dat kunst scheppen veel meer is dan het hebben van een 'geniale' inval en pas na veel transpiratie en inzet van alle cognitieve vermogens kan worden gerealiseerd (zie bijvoorbeeld Van Strien 2011).

Bovendien dreigt cultuuronderwijs naar een spreken over cultuur te verglijden: taal is immers het geprivilegieerde communicatie-instrument van de mens (zie ook Schönau 2011). Van Heusden zegt letterlijk (2011b): 'Het conceptuele bepaalt het verschil tussen geesteswetenschap ... en cognitieve wetenschap. Waarneming, verbeelding en analyse staan in de geesteswetenschappen in dienst van de metacognitieve conceptualisering, terwijl in de wetenschappelijke metacognitie omgekeerd de waarneming, de verbeelding en de conceptualisering in dienst staan van de analyse van de cognitie.' Op zich is er met die conceptuele, talige omgang niets mis, maar het kan niet de bedoeling zijn om het kunstwerk in de interpretatie te laten opgaan. Die zou de betekenisvolheid van het kunstwerk vernietigen. Met de gevleugelde woorden van Wittgenstein (1921-1922): '*Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.*' Aan het kunstwerk kleeft inderdaad altijd een zekere onuitspreekbaarheid.

Een interpretatie is voor Van Heusden – in de lijn van Gadamer – nooit objectief of waar, maar in de ogen van een gemeenschap al dan niet geslaagd. Door de sterke nadruk op die gemeenschappelijke consensus kan het beoogde culturele zelfbewustzijn ook gemakkelijk verworden tot een identiteitsdenken. Het is onderhand duidelijk dat zo'n discours niet ongevaarlijk is. In vele Europese landen beroepen nationalistische groepen zich op zo'n identificerend denken en op historische verbeeldingen die dat discours versterken.

Het type cultuuronderwijs dat Van Heusden voorstelt, glijdt tot slot gemakkelijk af tot een filosoferen met kinderen en jongeren over cultuur. Tijdens die 'sessies' staan *Cultuur in de Spiegel*-thema's als ons persoonlijke en gedeelde geheugen, de werkelijkheid waarin we leven, de culturele basisvaardigheden waarover we beschikken en de media die we daarvoor gebruiken centraal. Zo'n cultuuronderwijs dreigt net als filosoferen met kinderen en jongeren (Vansieleghem 2010) tot een soort zelfhulpessies te verglijden, waarin leerlingen in dialoog met anderen uit een waaier aan mogelijkheden hun eigen culturele normen en waarden selecteren, hun eigen en andermans perspectieven deconstrueren, er vervolgens een eigen cultureel levensverhaal mee opbouwen en erover communiceren in woorden, klanken, beelden, et cetera.

10. Van Heusden heeft dat in zijn reactie op Schönau willen ontkennen (2011a), maar slaagt daar niet echt in.

Definitieve antwoorden zijn er niet, maar dat tekort is positief. Het zet, zo luidt de redenering, leerlingen aan om betrokken en actief te zijn en hun taalvaardigheid, creativiteit en kritische zin te versterken.

Zo begrepen gaat cultuuronderwijs noch over de manier waarop wij cognitief functioneren en aan onze waarnemingen betekenis geven (het uitgangspunt van *Cultuur in de Spiegel*), noch over kennisoverdracht of het aanleren van technieken (zoals dat traditioneel was). Centraal staat dan het opbouwen van metacompetenties met het oog op de ontwikkeling van een kritisch democratisch burgerschap. Vakleraren zijn voor dat type onderwijs niet nodig; cultuur kan best vakoverschrijdend zijn. Zo dreigt cultuuronderwijs tot een middel te worden, tot het geven van leventips met als finaliteit: iedereen kansen geven om te groeien in cultuur met als doel de eigen culturele ervaringen zichtbaar te maken als een stap in de optimalisering van het eigen levenstraject. Cultuuronderwijs niet als teken van ons menszijn dus, maar 'als serviceclub' (Hertmans 2011) die een dam moet opwerpen tegen onze door economie geleide samenleving. *Cultuur in de Spiegel* glijdt daar vervaarlijk op af (zie bijvoorbeeld Van Heusden 2012).

Rekening houdend met de bedenkingen van de deconstructiefilosofie en de bovenstaande moeilijkheden rijst de vraag of het begrippenkader van de Franse filosoof Gilles Deleuze niet beter geschikt is om een actueel cultuur- dan wel kunstonderwijs uit te bouwen. Deleuze werkt met het begrip 'rizoom' (Deleuze & Guattari 1980). De rizoom verwijst naar een plant die niet op één plaats wortelt, maar die zich via ondergrondse worteltakken naar overal kan verplaatsen. In een 'rizomatische' dynamiek kan elk onderdeel zich op een ander onderdeel enten, is het geheel niet hiërarchisch gestructureerd en komen verschillende perspectieven naast elkaar voor. Zo ontstaat een complex veld, een 'orgaanloos lichaam'. Het lijkt de perfecte verbeelding voor de actuele kunsten en voor de filosofie van het internet. Bovendien kan de rizoom ook van groot belang zijn voor de kunsteducatie. Het rizomatische denken doorbreekt immers de klassieke canon en kan ook (een deel van) de actuele kunst goed verklaren: 'Vandaag stelt de kunst geen Idee meer voor. Ze is verknocht aan de weigering van betekenis. Anders gezegd, ze heeft zich radicaal onthecht van de betekenis ... Betekenis is haar eigen terugtrekking, haar zelfberoving... . De taak van de kunst *nu* is in te staan voor een woekering van standpunten, zichten zonder inzichten' (Smets 2007).

De onmogelijkheid om over kunst te spreken en de noodzaak om dat toch te doen, dient bovendien niet noodzakelijk – zoals Van Heusden het in de lijn van de hermeneutische traditie van Gadamer stelt – tot dialoog en consensus te leiden.¹¹ Vele kunsten en kunstenaars stellen ons zelfs onophoudelijk het

11. Ook in de theorie van het communicatieve denken van Jürgen Habermas (1981) speelt de consensusgedachte een centrale rol. Die wordt echter door vele denkers als utopisch beschouwd en is bovendien moeilijk toepasbaar op de kunsten (zie daarover bijvoorbeeld Hertmans 1999).

tegendeel voor en voeren een vurig pleidooi voor dissensus of paralogie:¹² het vruchtbaar naast elkaar bestaan van standpunten die de rijkdom van de werkelijkheid op geen enkele manier reduceert. Voor de kunsten is allicht niet de spiegel de geknipte metafoor – want die stelt altijd, ook al is ze ontleend, de identiteit centraal¹³ –, maar Deleuzes ‘plooi’. Een plooi is een plek in een kledingstuk waar de stof onderbroken wordt en toch doorloopt. Het is de plaats waar het discours zich in duisternis hult en toch verdergaat, een dwaalweg die ons laat zien wat we niet zochten. De filosoof Martin Heidegger gebruikt daarvoor de term ‘*Holzwege*’; Deleuze spreekt over ‘serendipiteit’. Hij ontleent die term aan het sprookje *De drie prinsen van Serendip*, de oud-Perzische naam voor Sri Lanka. Tijdens hun tochten, zo gaat het verhaal, zagen de prinses allerlei bijzonderheden die niemand ooit waren opgevallen en waar ze zelf niet naar zochten. Ze merkten bijvoorbeeld dat er voor hen een kameel had gelopen die aan een oog blind was, omdat het gras alleen aan de linkerkant was afgegraasd. Uit andere sporen leidden ze af dat het dier met boter en honing was beladen en dat er een zwangere vrouw op had gezeten. Toen ze de kameeldrijver tegenkwamen en het verloren dier beschreven, werden ze van diefstal beschuldigd: hoe konden ze anders weten dat de kameel aan een oog blind was en hoe konden ze de lading kennen? Het lijkt wel het beeld van de kunstenaar die vindt wat hij niet zoekt en antwoorden geeft op (kennis) vragen waar de andere cognitieve strategieën niet toe in staat zijn.

Envoi

Laten we omwille van de geschetste knelpunten Van Heusden niet als de nieuwe goeroe van het cultuuronderwijs beschouwen en blijven beseffen dat *Cultuur in de Spiegel* een theorie is en dus niet meer dan een bril om naar cultuuronderwijs en kunsteducatie te kijken. Overheden en werkveld mogen de theorie – ook al maakt ze machtsaanspraken – niet klakkeloos of kritiekloos accepteren zoals het in *Cultuur*³ (Alaerts et al. 2013) gebeurt. Zo niet bereikt *Cultuur in de Spiegel* precies wat het wil tegengaan: in de lijn van de metafysische traditie de essentie van cultuur bepalen in de plaats van te kijken waar cultuur ‘gebeurt’. Met Veyne (2010): ‘In elke tijd zitten degenen die dan leven in discoursen opgesloten als in een bedrieglijk doorschijnende vissenkomp, zonder te weten wat de kom is en zelfs zonder te weten dat er

12. De term komt onder andere voor bij de filosofen Jean-François Lyotard en Jacques Derrida. Momenteel is het begrip weer erg actueel. De Belgische, in Groot-Brittannië actieve politieke filosofe Chantal Mouffe paste hem tijdens het Brusselse *Kunstenfestivaldesarts* in 2012 ook op de kunsten toe. Sindsdien duikt hij in heel wat cultuurkritische teksten op.
13. Zie het verband met het ontstaan van het zelfbesef rond de leeftijd van twaalf maanden (een belangrijk item in de ontwikkelingspsychologie) en het denken van Jacques Lacan over de spiegel.

een is. Bedrieglijke algemeenheden en discoursen variëren in de loop van de tijd, maar in elke periode gaan zij voor waar door. Waarheid is dan ook niet meer dan waarheid zeggen, niet meer dan spreken in overeenstemming met wat men als waarheid erkent en wat een eeuw later een glimlach opwekt.'

*Met dank aan collega Mark
Reybrouck, hoogleraar musico-
logie aan de Universiteit Leuven
(België), voor de kritische lectuur
van de tekst.*

Brigitte Dekeyzer is MA in de wijsbegeerte en doctor in de kunstwetenschappen. Zij is docent kunstdidactiek aan de Universiteit Leuven (België).

Literatuur

- Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J. & Vanesser, J. (2013). *Cultuur*³. Hasselt: KHLIM vzw.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Baak, J. van, Bartels, J., Heusden, B. van & Wildevuur, Ch. (Eds.) (2006). *Lichaam en Geest. Het lichaam/geest-probleem, vanuit verschillende invalshoeken benaderd*. Budel: Damon.
- Baak, J. van, Bartels, J., Heusden, B. van & Wildevuur, Ch. (Eds.) (2007). *Cultuur en cognitie. Het menselijk vermogen om betekenis te geven*. Budel: Damon.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Parijs: Gallimard.
- Belting, H. (2008). *Florenz and Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*. München: C.H. Beck.
- Bisschop Boele, E. (2011). Kanttekeningen bij Cultuur in de Spiegel. *Kunstzone*, 10(6), 30-31.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning. Four lectures on mind and culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cassirer, E. (1923-1929). *Philosophie der symbolischen Formen, I-III*. Hamburg: Felix Meiner Verlag (2010).
- Delueze, G. (1986). *Foucault*. Parijs: Éditions Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Parijs: Éditions Minuit.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Parijs: Éditions Minuit.
- Descartes, R. (1636). *Discours de la méthode*. Parijs: Flammarion (1966).
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Cosimo Classics (2007).
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin (2005).
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA/Londen: Harvard University Press.
- Elias, W. (1993). *Tekens aan de wand. Hedendaagse stromingen in de kunstfilosofie*. Brussel: VUBPress.
- Feldman, R. S. (2007). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. Londen: Phaidon.
- Goodman, N. (1968). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis-New York, Bobbs-Merrill.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, I & II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Fenomenologie van de geest*. Amsterdam: Boom (2013).
- Hertmans, S. (1999). *Waarover men niet spreken kan. Elementen voor een agogiek van de kunst*. Gent: Academia Press.
- Hertmans, S. (2011). *De mobilisatie van Arcadia. Essays*. Amsterdam: De Bezige Bij.

- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Heusden, B. van (2011a). Cultuur in de Spiegel. Reactie op bijdragen van Diederik Schönau (Kunstzone 10, 2-3, 2011) en Evert Bisschop Boele (deze Kunstzone). *Kunstzone*, 10(6), 31-32.
- Heusden, B. van (2011b). Interpretatie en cognitie in de geesteswetenschappen. In L. Bernaerts & J. Pieters (Eds.), *Hermeneutiek in veelvoud* (pp. 27-44). (Cahier voor literatuurwetenschappen 3). Gent: Academia Press.
- Heusden, B. van (2012). Kunst in (niet: en) cultuur. *Magazine Cultuureducatie met kwaliteit*. Tilburg: Kunstbalie.
- Hünneke, R. & Wildevuur, Ch. (Eds.) (2008). *Cognitie in kunst en wetenschap. Dimensies van het denken*. Budel: Damon.
- Husserl, E. (1900-1901). *Logische Untersuchungen, I & II*. Halle an der Saale: Niemeyer.
- Ijsseling, S. (1990). *Mimesis: Over schijn en zijn*. Baarn: Ambo.
- Kant, I. (1781, 1788, 1790). *Kritik der reinen Vernunft. Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft*. Amsterdam: Sun (2003).
- KU Leuven (2013, 5 juni). *Cultuur in de spiegel – Vlaanderen*. Geraadpleegd via http://hiva.kuleuven.be/nl/onderzoek/onderzoeksproject_detail.php?id=100319.
- Labouvie-Vief, G. & Diehl, H. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology & Aging*, 15, 490-504.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, art, and rite*. New York: The New American Library.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: University Press.
- Panofsky, E. (1924-1925). Die Perspektive als symbolische Form. In F. Saxl (Ed.), *Vorträge der Bibliothek Warburg* (pp. 258-330). Leipzig: Teubner.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Salas, Ch. G. (Ed.) (2007). *The life & the work. Art and biography*. Los Angeles: Getty Research Institute.
- Schauvliege, J. & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur, conceptnota cultuureducatie*. Brussel.
- Schönau, D. (2011). Het einde van cultuureducatie. *Kunstzone*, 10(2-3), 32-34.
- Schouppe, H. & Graef, P. de (2011). *Cognitieve psychologie. Theorie en praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Smets, F. (2007). Van heden tot Cosquer. Over "Schilderkunst in de grot". In I. Devisch, P. De Graeve & J. Beerten (Eds.), *Jean-Luc Nancy. De kunst van het denken* (pp. 45-71). Kampen: Klement.
- Strien, P. J. van (2011). *Psychologie van de wetenschap. Creativiteit, serendipiteit, de persoonlijke factor en de sociale context*. Amsterdam: University Press.

Vansieleghem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring. Een portret van filosoferen met kinderen als pedagogisch project*. (Educatieve ideeën: wereldse gebaren 4). Leuven/Den Haag: Acco.

Veyne, P. (2010). *Foucault. De denker, de mens*. Kampen: Klement.

Virilio, P. (1995). *The art of the motor*. Minneapolis: Minnesota University Press.

Vygotsky, L. S. (1926). *Educational psychology*. Delray Beach, FL.: St. Lucie Press (1997).

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press (1978).

Waal, F. de (2001). *De aap en de sushi-meester: culturele bespiegelingen van een primatoloog*. Antwerpen: Contact.

Wittgenstein, L. (1921-22). *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus Logico-Philosophicus*. Berlijn: Suhrkamp (1989).

Wynn, K. (1995). Infants possess a system of numerical knowledge. *Current directions in psychological science*, 4, 172-177.

Colofon

Cultuur + Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in cultuureducatie en amateurkunst. Het tijdschrift is bedoeld voor diegenen die werkzaam zijn in deze sectoren of erin geïnteresseerd zijn. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Redactie

Marjo van Hoorn
(hoofdredacteur)
Folkert Haanstra, Piet
Hagenaars, Teunis IJdens, Vera
Meewis en Melissa de Vreede

Eindredactie

Tia M. Lucker

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Bunnik

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuur+educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar. Een los nummer kost € 18,70. Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen of essays t.a.v.: MarjovanHoorn@lkca.nl

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) verzamelt, ontwikkelt en verspreidt kennis op het terrein van cultuureducatie en amateurkunst. Deze kennis deelt het LKCA via onder meer websites, nieuwsbrieven, publicaties, kennisnetwerken en conferenties. Het LKCA doet dit met en voor beleidsmakers, bestuurders, onderzoekers en professionals in cultuureducatie en amateurkunst.

ISSN 1879-8837

