

## Vijf denkwijzen over moderne kunst: een interview met Michael Parsons

Folkert Haanstra

In 1987 verscheen het boek *How We Understand Art* van Michael Parsons. De ondertitel ervan luidde: *A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Op basis van gesprekken met kinderen en volwassenen onderscheidde Parsons vijf stadia in de ontwikkeling van esthetische oordelen en interpretaties. In Nederland hebben zijn vijf stadia invloed gehad op het denken over kunstbeschuwing en zijn ze toegepast in lesmethodes en dienden ze als leidraad bij de keuze van 'passende' kunstwerken in educatieve projecten. Ook zijn er vragenlijsten ontwikkeld waarmee kon worden gemeten in welk stadium van kunstbeoordeling men zich bevindt. Maar het boek kreeg ook kritiek en later kwam de relativisering van de resultaten ook van Parsons zelf. Hij kreeg steeds meer moeite met het begrip stadia en ook met enkele vooronderstellingen die hij bij het onderzoek hanteerde. Hij richtte zijn aandacht op andere dingen zoals de integratie van kunstvakken in het curriculum (Parsons, 2004), het gebruik van beeldende metaforen en creativiteit.

'How we understand art' wordt nog steeds gelezen en gebruikt. Parsons heeft zijn eigen bedenkingen nooit op schrift gesteld en ook geen nieuw onderzoek op het gebied van de ontwikkeling van esthetische oordelen gedaan. Hoe kijkt hij op zijn boek terug, 'met de wetenschap van nu'? Met deze vraag in mijn achterhoofd bezocht ik hem in Champaign Illinois, waar hij als emeritus hoogleraar is verbonden aan Illinois State University.

Mijn eerste vraag is naar het ontstaan van 'How we understand art'. Parsons vertelt dat hij literatuur en 'philosophy of education' doceerde, maar steeds meer geïnteresseerd raakte in beeldende kunst en het denken over kunst. Vanaf het midden van de jaren zeventig voerde hij gesprekken met kinderen, jongeren en volwassenen over kunst, aan de hand van afbeeldingen van schilderijen en grafiek. Hij was vooral geïnteresseerd in hoe kinderen en jongeren kunst interpreteren en welke betekenis het voor hen heeft. Destijds ging veel onderzoek in de kunsteducatie over het maken van kunst, en dan vooral over de ontwikkeling van het tekenen. Onderzoek naar hoe kinderen over kunst denken was nog schaars. Psychologen lieten kinderen wel voorkeuren voor bepaalde kunstwerken of afbeeldingen uitspreken, maar dat zegt nog niet veel over het begrip dat kinderen van kunst hebben.

Parsons verklaart dat hij in zijn onderzoek sterk is beïnvloed door Kohlberg, die de ontwikkeling van morele oordelen onderzocht. 'Ik deed wat ik dacht dat Kohlberg zou hebben gedaan als hij kunst tot onderwerp had genomen.'

Bij Kohlberg gaat het vooral om enculturalisatie: dat wil zeggen het je eigen maken van de opvattingen en discussies die er om je heen zijn in gezin, school en maatschappij. Bij Kohlberg vormen het kunnen denken, praten en handelen binnen de bestaande maatschappelijke opvattingen over rechtvaardigheid de *conventionele* stadia. Daaraan vooraf gaan de *preconventionele* stadia, waarin vooral het vermijden van straf en subjectieve beloning centraal staan. Na de conventionele stadia zijn er vervolgens de *postconventionele* stadia waarin je afstand kunt nemen van de maatschappelijk geaccepteerde normen, omdat die ook onethisch kunnen zijn.

Die indeling in pre conventioneel, conventioneel en postconventioneel komt in de stadia van esthetische oordelen van Parsons terug. Het eerste (preconventionele) stadium is dat van de associatieve oordeelsstructuur. Bijvoorbeeld: 'dat schilderij met die hond vind ik mooi, want

wij hebben ook zo'n hond'. Het tweede stadium is die van het realisme: 'mooi is net echt'. Parsons spreekt hier van de *mimetische oordeelsstructuur*. In het derde stadium, dat van de *expressieve oordeelsstructuur*, gaat het vooral om de gevoelswaarde van een kunstwerk. In het stadium van de *formele oordeelsstructuur* staan stijl en vorm van het kunstwerk voorop. Het tweede tot en met vierde stadium zijn de conventionele stadia. Het vijfde stadium van een *open en autonome oordeelstructuur* is de postconventionele fase.

Volgens Parsons vond 'How we understand Art' in het onderwijs in de VS zelf niet veel weerklank. Wel was er door de zogeheten Discipline Based Art Education (DBAE) vanaf het midden van de jaren tachtig meer belangstelling gekomen voor kunstbeschouwing. DBAE wilde de eenzijdige aandacht in beeldende lessen voor het zelf maken vervangen door een benadering waarin er een evenwicht bestaat tussen het praktische en het meer theoretische in de vorm van kunstgeschiedenis, kunstbeschouwing en kunstfilosofie. Maar bij DBAE ging het er niet zozeer om te weten te komen hoe kinderen over kunst denken. De aanhangers wilden vooral dat kinderen bepaalde kennis en vaardigheden op het gebied van kunstbeschouwing en kunsttheorie werden bijgebracht.

En er was kritiek van vooral psychologen, die moeite hadden met de kwalitatieve aanpak van 'How we understand art'. Ze vonden de steekproef van de geïnterviewden te selectief om algemene conclusies te trekken. Parsons: 'Ik deed dat onderzoek als filosoof en niet als psycholoog. Het ging mij, net zo min als Kohlberg, om aantallen. Ik wilde soorten redeneringen over kunst op het spoor komen en zo kon ik, op basis van mijn interviews, vijf soorten duidelijk onderscheiden. In vervolgonderzoek zou je die kwantitatief kunnen toetsen en bijvoorbeeld onderzoeken welk percentage leerlingen aan het eind van het primair onderwijs redeneringen hebben in stadium twee en drie. Maar dat heb ik niet gedaan en dat is eigenlijk ook nooit systematisch gedaan'.

Wel zijn de ideeën van Parsons later verder uitgewerkt door Erickson en Villeneuve. Zij spreken echter niet van vijf stadia, maar van vijf 'viewpoints'. Ook hebben ze de beschrijving ervan geactualiseerd: het vierde standpunt dat formele aspecten benadrukt, heet bij hen 'the modern artworld' en het vijfde 'plural art worlds' of 'communities of visual understanding'. Voorts hebben ze de vijf standpunten ook toegepast op het maken van beeldend werk, dus niet alleen het kijken naar ([zie http://www.azviewpoints.com/about\\_us](http://www.azviewpoints.com/about_us)).

Buiten de VS heeft 'How we understand Art' wel veel erkenning gekregen. Het boek is in vele talen vertaald en is op verschillende manieren toegepast. Dat gebeurde en gebeurt overigens niet altijd op een manier waar Parsons achter staat en dat heeft alles te maken met het begrip 'ontwikkelingstadia'. Niet alleen is zijn opvatting daarover veranderd, ook zijn toenmalige opvatting is vaak verkeerd begrepen. In zijn introductie schrijft Parsons: 'Stages are clusters of ideas, and not properties of persons' en later 'To describe a stage is not to describe a person but a set of ideas'.

Wat hij (in navolging van Kohlberg) indeelde in stadia waren niet personen, maar stukken tekst uit interviews, die bepaalde redeneringen weergaven. Weinig mensen zijn volledig consistent in het gebruik van een bepaalde soort redenering en kunnen daarom ook nauwelijks in één bepaald stadium worden ingedeeld. En hoewel Parsons dit in de introductie benadrukt, is het toch anders opgevat. 'De verleiding is groot om mensen in stadia in te delen en dat is ook op basis van mijn boek gebeurt. Ik had daar veel explicieter over moeten zijn'.

Het begrip ontwikkelingsstadium is ook om andere redenen problematisch. Parsons: 'Terugblikkend zie ik hoe bepaalde schilderijen bepaalde redeneringen uitlokken. Neem het schilderij van Ivan Albright 'Into the World there came a soul called Ida' over een oudere vrouw in verval. Dat kunstwerk is zo emotioneel geladen dat het snel medelijden oproept of zelfs afkeer. Veel uitspraken komen op grond daarvan in het stadium drie, de expressie van emoties. Het blijkt moeilijk om over dit werk afstandelijk, in termen van stijl (dus van stadium vier) te redeneren. Bij een schilderij van Paul Klee is dat makkelijker. De afhankelijkheid van de reactie van het soort kunstwerk relateert ook het algemene begrip van stadium'.

Een andere beperking van zijn onderzoek zegt hij, is dat hij vooral afbeeldingen heeft gebruikt van modernistische kunst, zoals van Klee, Picasso en Chagall en van Amerikaanse realisten zoals Albright. Een dergelijke keuze bepaalt mede de uitkomsten. 'Maar het is toen niet bij me opgekomen om actuele kunst te gebruiken; destijds popart en ook al wel conceptuele kunst. Laat staan dat ik er aan heb gedacht om populaire beeldcultuur te gebruiken'.

Dat in het boek geen aandacht is besteed aan culturele verschillen, vindt hij een andere beperking. Want die spelen uiteraard ook een rol bij kunstbeschouwing. 'Ik ben later regelmatig in Taiwan en China geweest en heb daar ook met kinderen gepraat over het schilderij van Ivan Albright. Kinderen leven daar vaak samen met hun grootouders en de jonge kinderen met wie ik sprak zeiden dan ook dikwijls dat het schilderij hen deed denken aan hun grootmoeder. Ze hadden daar overigens meestal positieve associaties bij. In de VS zeiden de kinderen vaak: 'ze is lelijk en dik', of: 'die moet minder eten en gaan sporten'. Dat is dus een duidelijk cultureel bepaald verschil. Desondanks praten de meeste jonge kinderen, ongeacht hun culturele achtergrond, wel over Ida als een echte persoon, niet als een schilderij dat door een kunstenaar is gemaakt met een bepaalde intentie. '

Na het verschijnen van zijn boek publiceerden Wolf en Perry (1988) en later Kindler en Darras (1997) hun studies over de ontwikkeling van het tekenen. Daarin werd geconcludeerd dat er geen sprake is van één algemene ontwikkeling met opeenvolgende stadia, maar dat kinderen meervoudige ontwikkelingsmogelijkheden bezitten op beeldend gebied. In relatie met hun sociale omgeving kunnen ze zich ontwikkelen in verschillende genres en 'tekensystemen'. De studies spreken in dat verband over 'multiple pathways and multiple endpoints'. Parsons: 'Ik vind die studies overtuigend en hun redenering geldt denk ik ook voor het kijken naar en interpreteren van kunst'.

Tot slot vraag ik hem of zijn huidige standpunt betekent dat hij het hele begrip ontwikkeling relateert. Dat blijkt maar ten dele het geval. 'Er is meer variatie in ontwikkeling en die is specifiek en meer contextgebonden dan ik in mijn boek heb beschreven. Maar ik blijf er bij dat er ontwikkelingsstadia zijn in het begrip van bepaalde concepten of in het kunnen deelnemen aan een bepaald 'discours'. Voor onderwijs is het belangrijk om te onderkennen wat meer eenvoudige manieren en wat meer complexe manieren van denken zijn over iets. Dat is trouwens niet zozeer een logische, maar een psychologische zaak.

Het lijkt logisch om te beginnen met eenvoudige eenheden ('basics'), om het dan vervolgens steeds complexer te maken. Bijvoorbeeld dus eerst woorden spellen en dan pas hele zinnen of eerst de afzonderlijke beeldelementen en dan pas een schilderij. Dat was ook de

**Verschenen in 2011 in *Kunstzone*, 7/8, p. 35-37.**

redenering van Broudy (1972) en Feldman (1981) bij het onderwijzen van kunstbeschouwing. Eerst een afzonderlijke formele analyse waarbij kleur, licht, ruimte, vorm en compositie worden beschreven. En dan pas de inhoud met tot slot een interpretatie en evaluatie. Volgens Parsons is die aanpak didactisch onjuist. Het opdelen in zogeheten basics is voor kinderen vaak niet betekenisvol en daarom ook niet zonder meer eenvoudiger. Het is makkelijker een hele zin uit te spreken dan om grammaticale onderdelen te leren.

Hij concludeert: 'Ik had met mijn boek geen ongelijk. Uit mijn interviews kwamen vijf manieren van het begrijpen van kunst naar voren die op die manier nog niet eerder waren geïdentificeerd. Maar mijn resultaat betrof maar een klein deel van hoe we kunst kunnen beschouwen. In plaats van 'How we understand art' had de titel beter kunnen luiden: Vijf manieren van denken over westerse moderne kunst'.

Literatuur

Broudy, H. S. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press.

Feldman, E. (1981). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs: Harry Abrams.

Kindler, A.M. & Darras, B. (1997). Map of artistic development. *Studies in Art Education*, 39 (2) 147- 167.

Wolf, D. & Perry, M. (1988). From endpoints to repertoires: new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 17-35.

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

Parsons, M. (2004). Arts and Integrated Curriculum. In E.W. Eisner & M.D. Days (Eds.), *Handbook of research in policy and Art Education*. (pp. 775-794). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.