

De Kunstkijkwijzer

Melvin Crone



Afbeelding : Mark Tansey, Modernism Postmodernism, 1984

Inhoudsopgave

Samenvatting / p5

Hoofdstuk 1

Inleiding / p9

Modernisme-Postmodernisme / p10

Hoofdstuk 2

De kunstkijswijzer / p15

Hoofdstuk 3

Esthetische oriëntatie / p19

Esthetische oriëntatie van de kunstkijswijzer / p21

Esthetische oriëntaties van kunstbeschouwing in het onderwijs / p23

Adequate esthetische reflectie op postmodernistische kunst aan de hand van de kunstkijswijzer / p33

Hoofdstuk 4

Leertheoretische achtergronden / p37

Algemene leertheorieën / p37

Ontwikkelingsmodellen / p43

Leerpsychologische onderbouwing van de interpretatieve kunstbeschouwing / p49

Reflecteren als cognitief proces aan de hand van de kunstkijswijzer / p51

Kritisch reflecteren aan de hand van de kunstkijswijzer / p54

Leereffecten van de kunstkijswijzer / p57

Conclusie / p59

Bijlage 1 / p61

Bijlage 2 / p65

Bijlage 3 / p67

Bijlage 4 / p68

Bijlage 5 / p71

Bijlage 6 / p72

Over de auteur / p75

Colofon / p77

Samenvatting

Dit literatuuronderzoek formuleert een antwoord op de vraag in hoeverre de kunstkiijkwijzer een adequaat instrument is om kritisch te reflecteren op post-modernistische kunst. Onder de term 'kunstkiijkwijzer' wordt binnen dit onderzoek een voorgestructureerde oplossingsstrategie verstaan om uiteindelijk tot begrip of beoordeling c.q. waardering van het kunstwerk te komen. Twee kiijkwijzers zijn voor dit onderzoek het meest relevant. Ten eerste die van Feldman omdat deze geldt als de standaard. Ten tweede de kiijkwijzer voor beeldende vorming van het KPC voor ckv2 omdat deze basis vormt voor verschillende Nederlandse methoden. De onderzoeksvraag wordt in esthetisch en leertheoretisch opzicht beantwoord waarbij de modernistische en/of postmodernistische uitgangspunten zijn aangegeven. Beide uitgangspunten worden kort belicht waarna verder ingegaan wordt op de onderzoeksresultaten zelf.

Eerst is de esthetische oriëntatie van de kunstkiijkwijzer onderzocht omdat deze leidend is voor de esthetische reflectie op kunst. Hiervoor zijn de verschillende esthetische achtergronden van het instrument bestudeerd aan de hand van het model van Feldman namelijk 1. beschrijving, 2. analyse, 3. interpretatie en 4. evaluatie. De beschrijving (1) kent geen specifieke esthetische achtergrond. De analyse (2) heeft de meeste verwantschap met de formalistische kunsttheorie. Ten aanzien van de interpretatie (3) bestaat groot verschil van inzicht welke contexten relevant zijn. Over het belang van de beoordeling (4) van een kunstwerk wordt door auteurs van kiijkwijzers verschillend gedacht. De esthetische criteria worden als maatgevend beschouwd waarbinnen de formalistische maarstaven het sterkst zijn vertegenwoordigd. In het merendeel van de Nederlandse modellen ligt de nadruk van de laatste fase op 'begrip' en niet op 'evaluatie' of 'beoordeling'. In de onderzochte publicaties wordt de kunstkiijkwijzer als geheel vaak onomwonden als 'formalistisch' gekwalificeerd. Beter is onderscheid te maken tussen zintuiglijk waarneembare- en formalistische eigenschappen.

De kunstkiijkwijzer van het KPC voor ckv2 is grotendeels als formalistisch te kwalificeren omdat het merendeel van haar termen en begrippen ontleend is aan het formalisme. Het model benadert dus het kunstwerk voornamelijk als een perceptueel esthetisch object. De uiterlijke verschijningsvorm staat binnen deze methode dus voorop. Deze benaderingswijze wordt in de literatuur modernistisch genoemd. Het model kent echter ook zes verschillende interpretatiekaders. Hetzelfde kunstwerk kan dus met zes verschillende contexten in verband worden gebracht. De nadruk ligt in dit deel van de kiijkwijzer, weliswaar in bescheiden mate, niet op de uiterlijke verschijningsvorm maar op de betekenisgeving (lees interpretatie). Het object is dan niet esthetisch maar eerder symbolisch. In dit opzicht is het model postmodernistisch te noemen.

Het natuurlijk biotoop van de kunstkiijkwijzer is de les kunstbeschouwing. Om deze reden is ook de esthetische oriëntatie van publicaties over het vak kunstbeschouwing onderzocht. Deze ligt tot de jaren negentig bij het zintuiglijk waarneembare. De oriëntatie is niet terug te voeren op één esthetische theorie maar heeft, evenals de kunstkiijkwijzer zelf, de meeste raakvlakken met het formalisme. Vanaf de jaren negentig doet naast de formalistische kunstbeschouwing de interpretatieve kunstbeschouwing haar intrede binnen de publicaties over het kunstbeschouwelijk voortgezet onderwijs. Het toegenomen belang van (meervou-

dige) interpretaties wordt gereflecteerd in de kijkwijzer van het KPC voor ckv2. Binnen dit onderzoek wordt esthetische reflectie gedefinieerd als het beschouwen en interpreteren van kunstwerken. Een adequate reflectie op een kunstwerk hanteert dus die termen en begrippen die overeenkomen met het kunstbegrip van het te beschouwen werk. Een adequate kunstijkwijzer maakt dus eveneens van die termen en begrippen gebruik die overeenkomstig zijn met het kunstbegrip van het te beschouwen werk. Het model is in esthetisch opzicht adequaat voor de reflectie op kunstwerken die op basis van het formalisme als kunstwerk worden beschouwd. Voor alle kunstwerken waarvoor dat niet het geval is, of deze nu postmodernistisch zijn of niet, is het inadequaaf. Hetzelfde geldt voor de kunstijkwijzer van het KPC voor ckv2. Het belangrijkste (leer)doel van ckv2, een goed begrip van het verband tussen kunst en cultuur waarvoor de juiste termen en begrippen voorwaardelijk zijn, wordt zo niet gediend.

De leertheoretische bases van de kunstijkwijzer is onderzocht omdat ze in de bronnen aangemerkt worden als belangrijke grondslagen voor het leermiddel, zonder dat deze bewering wordt onderbouwd. In dit onderzoek is nagegaan of en zo ja op welke wijze deze bases worden gereflecteerd in de kunstijkwijzer.

Ten aanzien van de leertheoretische achtergronden wordt in de literatuur een verbinding gelegd tussen esthetische theorieën en de algemene leertheorieën. De belangrijkste esthetische oriëntatie van de kunstijkwijzer, het formalisme, wordt gerelateerd aan de meest modernistische variant van de cognitieve leertheorie. De cognitieve, esthetische en artistieke ontwikkelingsmodellen hebben geen basis gevormd voor de constructie van de kijkwijzer. De eerste twee vertonen echter parallellen ten aanzien van de toename in complexiteit en abstractie. De kunstijkwijzer van het KPC voor ckv2 steekt hier in positieve zin tegen af. Deze laat naast de genoemde overeenkomsten ook analogieën zien ten aanzien van het vermogen zich in het standpunt van iemand anders te verplaatsen en de capaciteit het oordeel te kunnen relativeren.

De overeenkomsten tussen de universeel veronderstelde ontwikkelingsmodellen en de kunstijkwijzers vormen inzet van discussie over de validiteit van de laatste. Publicaties met modernistische assumpties beweren van wel, die met postmodernistische premissen van niet omdat ze het universalisme van de modellen sterk in twijfel trekken. Het doet geen recht aan de individuele differentiatie van de beschouwer. Bovendien is niet bevorderlijk voor de rijkdom aan benaderingsmogelijkheden van kunst.

Naast de esthetische reflectie is ook reflecteren als cognitief proces aan de hand van de kunstijkwijzer onderzocht. Reflecteren betekent dan het afstand nemen van het eigen denken en handelen. Aan de hand van vier voorwaardelijke componenten van reflectie is onderzocht of de kunstijkwijzer, en specifiek die van het KPC voor ckv2, adequate instrumenten zijn om te reflecteren in de leertheoretische zin van het woord.

Los van de didactische omgang en de beeldende onderwijspraktijk is de kunstijkwijzer geen adequaat instrument om te reflecteren omdat a. het instrument geen aanzet geeft tot het vergelijken van de eigen handelswijzen met die van anderen en b. het eigen interpretatiekader (persoonlijke kennis en ervaringen) van de beschouwer geen rol van betekenis mag spelen. Als beide deel zouden gaan uitmaken van het didactisch handelen van de docent of van een te construeren kunstijkwijzer is aan alle voorwaardelijke componenten van reflectie voldaan. De kunstijkwijzer van

het KPC voor ckv2 heeft in vergelijking tot die van Feldman één component meer die voorwaardelijk is aan reflectie; het legt de verbinding met het eigen interpretatiekader. Het vergelijken van de eigen handelswijzen met die van anderen is er niet in opgenomen.

De kunstijkwijzer kan kritische esthetische en cognitieve reflectie niet afdwingen of veroorzaken. Voor kritische reflectie is het essentieel dat de leerling of student een moeilijkheid voelt omdat hij de gebruikelijke manieren om over de gevoelde moeilijkheid na te denken of ernaar te handelen te kort vindt schieten. Voor de kunstijkwijzer van het KPC voor ckv2 geldt dit ook. Opgemerkt wordt dat dit model aan meer randvoorwaarden voor kritische reflectie tegemoet komt dan de kunstijkwijzer in het algemeen.

Er zijn op basis van het bronnenonderzoek geen aanwijzingen om aan te nemen dat de leereffecten de leerdoelen beantwoorden. Uit spaarzaam onderzoek is naar voren gekomen dat leerlingen aan de hand van de kunstijkwijzer (van Broeders) niet systematischer naar kunst kijken en ook niet iets van de kritische beschouwingswijze van deskundigen ontwikkelen.

De interpretatieve kunstbeschuwing biedt vanuit esthetische en leertheoretisch oogpunt mogelijkheden om adequaat en kritisch te reflecteren op postmodernistische kunst.

Hoofdstuk 1 / Inleiding

Probleemstelling /

Tijdens het propedeutisch vak Actuele Kunst bespreken eerstejaars studenten van de opleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten modernistische en postmodernistische kunstwerken in musea en galleries. De besprekingen bereiden de studenten voor met behulp van een kunstbeschouwelijke opdracht over één kunstwerk. Ze moeten aan de hand van een omvangrijke kijkwijzer een kunstwerk onderzoeken. Opvallend is de moeite die studenten hebben met de beschouwing van postmodernistische kunst aan de hand van de formele beeldaspecten zoals compositie, licht en kleur. Een gevolg is dat mijn studenten, tegen de doelstelling van het vak in, veelal toch terecht komen bij de helden van de modernistische kunst zoals Mondriaan, Dali of Klee. Naar aanleiding van deze ervaring wil ik weten in hoeverre de kunstkijkwijzer een adequaat instrument is om kritisch te reflecteren op postmodernistische kunst.

Een antwoord op mijn vraag heb ik tevergeefs gezocht in Nederlandse literatuur over kunstbeschouwing in het onderwijs. Er wordt geen melding gemaakt van het hierboven beschreven probleem. Ik vind dat opmerkelijk omdat de kunstkijkwijzer al vanaf de jaren zeventig onderdeel uitmaakt van de lessen beeldende vorming. Een kritische beschouwing van de kunstkijkwijzer is belangrijk omdat deze kunstbeschouwelijke opdracht tot op de dag van vandaag deel uitmaakt van alle methoden voor de kunstvakken beeldend. Het onderzoek is relevant voor het onderwijs van de Academie voor Beeldende Vorming omdat ze studenten opleidt tot docenten Beeldende Kunst en Vormgeving.

Aanpak /

De wijze waarop ik tot een antwoord kom op mijn vraagstelling is aan de hand van een kritische beschouwing van de relevante publicaties over dit onderwerp. Aangezien mijn onderzoek zich richt op de Nederlandse situatie heb ik eerst een corpus samengesteld van Nederlandstalige teksten en deze getoetst aan publicaties uit met name Engeland en de Verenigde Staten, waar mijn vraag onderdeel uitmaakt van het actuele debat over kunsteducatie.

Publicaties die ik opgenomen heb in mijn corpus zijn geschreven ten behoeve van het kunstbeschouwelijk onderwijs. Uiteraard staan deze teksten niet op zichzelf maar beroepen deze zich onder andere op filosofische, psychologische en kunsthistorische literatuur. De door mij geselecteerde publicaties verwezen naar deze literatuur die ik heb gebruikt om de kunstkijkwijzer te contextualiseren.

De kunst- en leertheorieën, de bases van de kunstkijkwijzer, hebben hun modernistische en postmodernistische benaderingswijze(n) en inzicht(en). Ze gaan vaak van fundamenteel verschillende assumpties uit waardoor de onderzoeksresultaten ongelijksoortig zijn. Ik heb daarom de keuze gemaakt het modernistisch en postmodernistisch perspectief in de verslaglegging naast elkaar te plaatsen en de verschillen aan te geven. Dit onderscheid wordt eerst gemaakt ten aanzien van de kunsttheoretische -en vervolgens van de leertheoretische bases van de kunstkijkwijzer. De kunstkijkwijzer van het KPC¹ voor beeldende vormgeving voor het vak ckv2 wordt

1 KPC staat voor Katholiek Pedagogisch Centrum.

gehanteerd als toetssteen om de relevantie voor de binnenschoolse kunsteducatie in Nederland te waarborgen. Omdat deze kijkwijzer tot voorbeeld strekt voor verschillende onderwijsmethoden zijn de onderzoeksgegevens voor meer kunstkijkwijzers valide dan die van het KPC alleen.

Leeswijzer /

De inhoud van de termen modernisme en postmodernisme worden in paragraaf 1.1 omlind. Hoofdstuk 2 behandelt de verschillende begripsdefinities van de kunstkijkwijzer, de functie van het leermiddel binnen ckv2 en de theoretische achtergronden van de kunstkijkwijzer zoals deze zijn geëxpliciteerd in verschillende publicaties. Het derde hoofdstuk gaat eerst dieper in op een viertal gangbare esthetische oriëntaties. Vervolgens wordt de esthetische oriëntatie van de kunstkijkwijzer in het algemeen en die van het KPC voor ckv2 in het bijzonder behandeld. Ook wordt de voornaamste esthetische oriëntatie van de kunstkijkwijzer in een breder modernistisch esthetisch kader geplaatst. De esthetische oriëntatie van de lessen kunstbeschouwing is in paragraaf 3.2 het eerste onderwerp van bespreking omdat deze lessen de natuurlijke habitat vormen van de kunstkijkwijzer. Daarna wordt de esthetische oriëntatie van het vak kunstbeschouwing vergeleken met die van vijf Nederlandse kunstkijkwijzers. In zowel de doelstelling van het vak ckv2 als in de onderzoeksvraag wordt gesproken over 'adequate reflectie', daarom formuleert paragraaf 3.3 eerst een antwoord op de vraag wat een adequate reflectie in esthetisch opzicht is en waaraan zij moet voldoen. Daarna worden de implicaties van adequaat reflecteren op postmodernistische kunst en voor de kunstbeschouwing binnen ckv2-verband besproken.

In hoofdstuk 4 wordt de kunstkijkwijzer in de context geplaatst van de algemene leertheorieën en cognitieve oriëntaties. De reflectie van de cognitieve-, esthetische en artistieke ontwikkelingsmodellen in de kunstkijkwijzer wordt besproken in paragraaf 4.1. De uitgangspunten van deze modellen komen daarna aan bod. Of en zo ja welke ontwikkelingsmodellen ten grondslag liggen aan de kunstkijkwijzer van het KPC voor ckv2 wordt als laatste binnen deze paragraaf belicht. De leerpsychologische onderbouwing van de meer postmodernistische interpretatieve kunstbeschouwing wordt in paragraaf 4.3 behandeld.

In paragraaf 4.4 wordt aandacht geschonken aan reflectie als cognitief proces en de vraag beantwoord of de kunstkijkwijzer in dit opzicht een adequaat instrument is. Vervolgens wordt in paragraaf 4.5 besproken of het instrument geschikt is ter bevordering van de kritische reflectie. De leereffecten van het leermiddel worden in paragraaf 4.6 behandeld. Afgesloten wordt met de conclusie.

1.1 / Modernisme-Postmodernisme

Omdat de basis van de kunstkijkwijzer zowel wetenschappelijk als artistiek is zal ik de begrippen 'modern' en 'postmodern' in de volgende twee paragrafen behandelen. Bij de beschrijving van deze twee begrippen heb ik de begripsdefinities van Wilson als uitgangspunt genomen en deze zodanig beschreven dat het als ondersteuning kan dienen bij het lezen van dit betoog.

Het modernisme gaat ervan uit dat de mens in staat is om te bepalen wat waar is door op de eigen zintuiglijke waarneming en vermogens te vertrouwen.² De ratio is in staat om de waarheid van onwaarheden te onderscheiden. Helder afgebakende rationele en wetenschappelijke onderzoeksmethoden worden als betrouwbaar en adequaat beschouwd om de 'waarheid' te ontdekken en het bewijs ervan te evalueren. Het modernisme heeft veel vertrouwen in met name technische vooruitgang. De vraag naar waarheidsvinding is voor veel filosofen nog steeds actueel. Kant realiseerde zich dat we nooit helemaal zullen weten hoe de dingen echt zijn, maar we kunnen dicht in de buurt komen door mentale schema's te creëren die ermee overeenkomen.

Het behaviorisme, de systeemtechnologie en verschillende managementtheorieën zijn volgens Wilson drijvende krachten achter onderwijsontwikkelingen. Het modernisme ziet de wereld door een 'wetenschappelijke' lens. De kunstenaar of kunstcriticus moet verklaren, voorspellen en beheersen.

Postmodernisme is voor een belangrijk deel een reactie op modernisme zonder dat het als een tegenpool mag worden beschouwd. Volgens het modernisme zet de wetenschap ons op het spoor van de vooruitgang. Het postmodernisme betwijfelt echter of enkel en alleen de wetenschap dat kan doen. Ze vraagt zich af of het leven door de technische vooruitgang in kwalitatief opzicht echt verbetert.

In veel beschrijvingen van het postmodernisme wordt beweerd dat waarheid ontstaat in de machtsrelaties en geen objectieve relatie heeft met de werkelijkheid. Er is dus niet één (technisch wetenschappelijke) waarheid, er zijn er meerdere. De waarheid kan een sociale afspraak maar ook empirisch zijn. Sommige postmodernisten menen dat er geen waarheid met de grote W bestaat, er zijn alleen kleine waarheden. Postmodernisten wijzen de geïdealiseerde visie op de Waarheid af en vervangen deze door een dynamische, veranderende waarheid die gebonden is aan tijd, plaats en perspectief.

Het postmodernisme ziet de wereld door een kritische humaniora-achtige lens. De rol van de kunstenaar en criticus is om betekenissen te creëren, te waarderen en te interpreteren. Door de jaren heen zijn de postmodernistische benaderingen talrijker geworden die (de sociaal)wetenschap, feminisme en educatie willen binnensluiten. De oriëntatie blijft gericht op interpretatie en minder op voorspelling en beheersing.

Efland heeft het onderscheid ten aanzien van beeldende kunst in schema 1 weergegeven.³ Het betreft geen oppositieschema, zoals het postmodernisme geen-tegenpool is van het modernisme, maar een opsomming van de voornaamste verschillen.

2 B. Wilson, University of Colorado at Denver, www.cudenver.edu/~bwilson, versie mei 2006

3 A. Efland, K. Freedman, P. Stuhr, *Postmodern Art Education: An approach to Curriculum*, Reston, Virginia, NAEA, 1996, 42.



Pruitt-Igoe wooncomplex, 15 juli 1972, 15:52 uur

Schema 1

a. Kunstbegrip

Modernistisch Kunst is een uniek fenomeen dat verschillende objecten omvat die als doel hebben te voorzien in een onbevooroordeelde esthetische ervaring.

Postmodernistisch Kunst is een vorm van culturele productie en reproductie dat alleen begrepen kan worden binnen de context en belangen van zijn oorspronkelijke culturen en waardering.

b. Positie van de kunsten

Modernistisch Esthetische modernisten veroordelen de wereldse en algemene artistieke voorkeuren en promoten een verheven positie voor de schone kunsten

Postmodernistisch De postmodernist poogt grenzen op te lossen tussen hoge en lage kunst en veroordeelt elitarisme.

c. Maatschappelijke rol van de kunsten

Modernistisch De modernist accepteert de idee van lineaire historische progressie. Van elke nieuwe kunststijl wordt verondersteld de kwaliteit en expressieve potentieel van kunst vooruit te brengen, daarmee draagt het bij aan de vooruitgang van de beschaving.

Postmodernistisch De postmodernist wijst de idee van lineaire progressie af. Hij betoogt dat de beschaving geen vooruitgang heeft geboekt zonder op hetzelfde moment stilstaande toestanden, en zelfs verval, te bevorderen.

d. Maatschappelijke rol van de kunstwereld

Modernistisch De rol van de gemeenschap van de professionele schone kunsten, en in het bijzonder de avant-garde, wordt verondersteld revolutionair te zijn, verschoond van vele rotte plekken van de maatschappij. Omdat de kunstwereld verondersteld wordt puur in zijn motieven te zijn, bijvoorbeeld de afwijzing van kapitalistische motieven, denkt men dat de kunsten sociale hervormingen kan leiden.

Postmodernistisch De leidende rol van de connaisseurs en anderen die exclusieve en/of private kennis menen te bezitten over de schone kunsten wordt betwijfeld. De professionele schone kunstwereld wordt beschouwd als een reflectieve samenleving. Ze handelt als een vorm van culturele kritiek.

e. Abstractie versus figuratie

Modernistisch Het gebruik van abstractie wordt gesteund in het nastreven van die formele relaties die een esthetische ervaring kunnen losmaken.

Figuratie wordt afgewezen ten gunste van een hogere, persoonlijke realiteit achter de verschijning en gedrag.

Postmodernistisch Figuratie beleeft een opleving in de actuele kunst, maar in tegenstelling tot premodern realisme, die geworteld was in de natuur, is postmoderne figuratie gebaseerd op de bestudering van de samenleving en cultuur.

Aan de manier waarop dingen verschijnen (façade) wordt aandacht geschonken.

f. Eenheid versus eclecticisme

Modernistisch Modernistische stijl lijkt een voorkeur te hebben voor een organische eenheid. Decoratie en ornament worden veroordeeld. Consistentie en de 'puurheid' van artistieke vorm, schoonheid en betekenis worden gesteund.

Postmodernistisch Postmodernistische objecten mogen eclecticisch zijn en hebben een dissonante schoonheid, combineren decoratieve motieven van klassieke en andere stijlen. Deze combinatie resulteert in een duale, soms conflicterende betekenissen en wordt geduid als 'dubbel coderen'.

g. Universalisme versus pluralisme

Modernistisch Modernisme beslaat de zoektocht naar een universele stijl, waarmee een universele realiteit wordt binnengesloten die uitstijgt boven locale, etnische, of populaire stijlen.

'Primitieve' motieven worden opnieuw vormgegeven en verwerkt om consistent te zijn met de formalistische en expressionistische uitgangspunten.

Postmodernistisch Postmodernistische stijlen zijn pluralistisch, zelfs eclecticisch en zijn voor meerdere uitleg vatbaar omdat ze verschillend 'gelezen' en geïnterpreteerd kunnen worden.

Multiculturele objecten worden gerecycled op verschillende manieren die hun oorsprong nog laten zien.

h. De geschiedenis als last versus bron

Modernistisch Modernisme houdt een creatieve destructie in van oudere realiteiten om nieuwe te creëren.

Postmodernistisch Eclecticisme en historische toe-eigening geven blijk van een belang in de integratie van verleden en heden.

Een exact moment van het einde van het modernisme wordt in de bronnen veelal niet gegeven, haar voortbestaan is heel goed te verdedigen. Een uitzondering hierop vormt de bewering van architect Charles Jencks die in de sloop van het Pruitt-Igoe wooncomplex op 15 juli 1972 om 15:52 uur de doodverklaring ziet van de moderne architectuur en de aanvang van het postmodernisme. De gebouwen waren technisch in orde maar binnen twintig jaar verworden tot een sociale ramp. Publicisten als Ibelings en Augé zijn de mening toegedaan dat het postmodernisme op haar beurt passé is. Door de globalisering is het tijdperk van het supermodernisme ingetreden. Supermodernisme is als term (nog) niet gangbaar geworden.⁴

4 H. Ibelings, *Supermodernisme, Architectuur in het tijdperk van globalisering*, Rotterdam, NAI uitgevers, 1998.

Hoofdstuk 2 / De kunstkiijkwijzer

Hieronder wordt de begripsdefinitie van de kunstkiijkwijzer gegeven zoals deze in het vervolg van dit onderzoeksverslag wordt gehanteerd. Vervolgens worden verschillende begripsdefinities besproken. Daarna komt de functie van de kiijkwijzer binnen de ckv2 context aan bod. Deze paragraaf sluit af met de verschillende theoretische achtergronden van het instrument zoals deze zijn aangetroffen in de bronnen.

Begripsdefinitie /

Onder de term 'kunstkiijkwijzer' wordt binnen dit onderzoek een voorgestructureerde oplossingsstrategie verstaan om uiteindelijk tot begrip of beoordeling c.q. waardering van het kunstwerk te komen. Welke aspecten van het kunstwerk begrepen moeten worden, en wat er onder begrip of evaluatie verstaan wordt, verschilt per kunstkiijkwijzer. Voor een overzicht van de onderzochte kunstkiijkwijzers wordt verwezen naar bijlage 1.

Er zijn verschillende kunstkiijkwijzers voor uiteenlopende doelen geconstrueerd. Als gevolg hiervan lopen de definities van de kunstkiijkwijzers uiteen. Hieronder worden enkele definities in chronologie van publicatie behandeld.

De kiijkwijzer van Feldman uit 1970 heeft de meeste navolging gekregen en geldt als de standaard.⁵ Zijn model bestaat uit vier opeenvolgende delen: beschrijving, analyse, interpretatie en evaluatie. Broeders gebruikt het woord 'bespreekschema' om de kunstkiijkwijzer mee aan te duiden.⁶ De indeling van Broeders verschilt weinig van die van Feldman: voorsorteren, vorm, inhoud en conclusie. Met vorm wordt analyse bedoeld, met inhoud interpretatie en de conclusie is in het schema van Feldman de 'evaluatie'. Broeders gaat uit van een formele analyse en een kunst- en cultuurhistorische interpretatie. Van der Kamp hanteert de termen bespreekschema's en beeldanalyseschema's.⁷ Hamblen definieert het als een methodologie die gebruikt wordt een kritische kunstbeschouwelijke analyse te leiden.⁸ Veelal bestaan de kiijkwijzers uit een aantal delen die in een vaste volgorde doorlopen moeten worden. Geahigan en Wolff omschrijven het als volgt: 'a typology of critical statements, which they (educators) translate into a set of activities which students are to follow

- 5 E. Feldman, *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970; E. Feldman, *Varieties of visual experience*, Englewood Cliffs, NJ: Harry N. Abrams, 1981.
- 6 De publicatie van Broeders heeft bijgedragen aan meer bekendheid van een dergelijk bespreekschema in het Nederlands voortgezet onderwijs G. Broeders, *Didactiek van kunstbeschouwing (1)*, *Beeldende Vorming* (1976) september, 245-248.
- 7 M. van der Kamp, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?*, SVO-reeks, nr. 29, Staatsuitgeverij 's-Gravenhage, 's Gravenhage, 1980, 108-116.
- 8 K.A. Hamblen, A descriptive and analytical study of art criticism formats with implications for curricular implementation, *American Educational Research Association Arts and Learning SIG Proceedings*, 1985, ERIC: ED 256 666, 5.

in criticizing works of art.⁹ Haanstra beschrijft een kunstkijswijzer als een procedureel voorschrift om de inhoud, de vormgeving en de functie te beschrijven aan de hand van bepaalde vragen.¹⁰ Deze beschrijving sluit aan bij de kijswijzers die voor ckv zijn ontwikkeld. Vaak wordt er geen definitie gegeven maar termen gehanteerd als model, procedure of schema.

Functie kijswijzer KPC voor ckv2 /

De kunstkijswijzer voor ckv2 voor beeldende vorming is in functioneel opzicht een leermiddel om de onderstaande leerdoelen te bereiken waarvan de eerste de belangrijkste is:

'De kandidaat kan

- de belangrijkste termen en begrippen hanteren uit de kunstdisciplines beeldende vormgeving, dans, drama en muziek die voorwaardelijk zijn voor adequate receptie en reflectie, alsmede die welke noodzakelijk zijn voor een goed begrip van verbanden tussen kunst en cultuur.
- informatie over kunst en cultuur herkennen, benoemen en toepassen om verbanden aan te geven.
- bij het reflecteren bronnenmateriaal op een adequate wijze hanteren.
- overeenkomsten en verschillen noemen en beargumenteren m.b.t. het beschouwingssysteem bij de vier kunstdisciplines.'

Ik versta onder receptie het ondergaan van het kunstwerk, onder reflectie het beschouwen en interpreteren van kunstwerken. Voor een onderbouwing van deze begripsdefinities verwijs ik naar paragraaf 3.3.

Het zwaartepunt van het eerste leerdoel ligt niet op een adequate receptie en reflectie, noch op het goede begrip van de verbanden tussen kunst en cultuur maar op de hantering van de belangrijkste termen en begrippen.

De leerdoelen worden in de stof geproblematiseerd waarvoor de kijswijzer als één van de oplossingsstrategieën dient (zie bijlage 2). De kunstkijswijzer van het KPC maakt onderdeel uit van haar multidisciplinaire beschouwingsschema (zie bijlage 5).

Achtergronden /

In de volgende drie alinea's worden de achtergronden van de kunstkijswijzer besproken, zoals deze geëxpliciteerd zijn in de bronnen, om te duiden binnen welke paradigma's het instrument geplaatst kan worden.

De theoretische grondslagen worden in de kunstkijswijzers zelden geëxpliciteerd. In de inleiding ontbreekt een verantwoording over kunst, het kunstbegrip en het gehanteerde didactisch model. Ze zijn meestal wel uit de kunstkijswijzer af te leiden.

De komst van kunstbeschouwing-kunstgeschiedenis als zelfstandig examen in Nederland (1972) heeft docenten tekenen, kunsthistorici en onderwijskundigen ertoe aangezet in een aantal artikelen een antwoord te formuleren op de vraag wat

kunstbeschouwing behelst en hoe het gegeven kan worden.¹¹ Een antwoord op deze vragen was zeker in het begin onduidelijk voor veel docenten en werd met name als een didactisch vraagstuk beschouwd.

Ten aanzien van de theoretische achtergronden deelt Van der Kamp de kijswijzers op in twee categorieën: 'sommigen benadrukken vooral vormgevingsaspecten, andere stellen inhoud en achtergronden centraal.'¹² Met vormgevingsaspecten doelt hij op de formele beeldelementen. Hamblen onderscheidt naast de esthetische theorie er nog vier: de waarnemingstheorie, de leertheorie, de antropologie en de sociologie.¹³ Ze noemt de kunstgeschiedenis niet en dat is opmerkelijk omdat een kunsthistorische interpretatie vaak voorkomt. Zes jaar later publiceert ze een artikel waarin ze de 'Foundational Areas' van de kunstbeschouwing benoemt, deze zijn de esthetica, de psychologie, de linguïstiek, filosofie, antropologie en sociologie.¹⁴ De gebieden moeten volgens Hamblen niet als gescheiden gebieden worden beschouwd, ze overlappen elkaar. De publicatie handelt weliswaar over het bredere gebied van de kunstbeschouwing in het onderwijs, toch is ze interessant omdat de kunstkijswijzer gebruikt wordt binnen de lessen kunstbeschouwing. Dit onderzoek gaat in op de esthetische oriëntatie en de leertheoretische achtergronden. De eerste wordt in paragraaf 3 behandeld, de tweede in paragraaf 4.

9 Th. F. Wolff, G. Geahigan, *Art Criticism and Education*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, 1997, 194-195.

10 F. Haanstra, *De Hollandse Schoolkunst*, Utrecht, Cultuurnetwerk Nederland, 2001, 36.

11 P. Hermans, D. Schönau, 'Reflectieve beeldende vorming tussen scheppen en schouwen', *Kunst & Educatie* (1988) nr 2, 45-52.

12 M. van der Kamp, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?*, SVO-reeks, nr. 29, 's Gravenhage, Staatsuitgeverij 's-Gravenhage, 1980, 103.

13 K.A. Hamblen, A descriptive and analytical study of art criticism formats with implications for curricular implementation, *American Educational Research Association Arts and Learning SIG Proceedings*, 1985, ERIC: ED 256 666, 13.

14 K.A. Hamblen, 'In the quest for Art criticism Equity: A Tentative Model', *Visual Arts Research* (1991), 12-21.

Hoofdstuk 3 / Esthetische oriëntatie

In hoofdstuk 2 heb ik onder andere de belangrijkste bases besproken van de kunst-kijkwijzer namelijk de esthetische en de leertheoretische. Om recht te doen aan de gedifferentieerde esthetische bases van de kunst-kijkwijzer wordt in paragraaf 3.1 de kunsttheoretische grond van de beschrijving, analyse, interpretatie en beoordeling geëvalueerd. Daarna wordt hetzelfde gedaan met de kunst-kijkwijzer van het KPC voor ckv2 om de relevantie van het onderzoek voor het voortgezet onderwijs te waarborgen. Vervolgens worden de verschillende esthetische modellen in een modernistisch esthetisch kader geplaatst om een breder perspectief te schetsen.

De esthetische oriëntatie van de kunst-kijkwijzer is belangrijk omdat ze richtinggevend is aan de manier waarop een kunstwerk wordt beschouwd, besproken en waarop het eventueel wordt beoordeeld dan wel begrepen. De esthetica buigt zich namelijk over de vraag wat kunst is en wat het betekent. Belangrijke esthetische theorieën zijn o.a.:

- de mimetische theorie of nabootsingtheorie: er wordt naar waarnemingsequivalentie gestreefd. Kunst is een imitatie van de natuur of van het menselijk bestaan en bedrijf (o.a. Plato, Aristoteles, Gombrich)¹⁵;
- de zelfexpressietheorie: kunst is een (originele individuele) expressie van gevoel of ideeën van de kunstenaar (o.a. Croce, Collingwood, Langer);
- de formalistische theorie: een kunstwerk is een onafhankelijk, onherleidbaar, autonoom formeel verschijnsel (o.a. Fry, Bell, Bullough, Greenberg);
- de institutionele theorie: alles kan kunstwerk zijn mits het juiste interpretatiekader (situatie en theorie) in aanmerking wordt genomen (o.a. Danto, Becker, Dicky).

Het zou een misvatting zijn eenduidigheid binnen de afzonderlijke esthetische theorieën te veronderstellen. Elk van de genoemde auteurs zijn het op belangrijke punten niet met elkaar eens. Het zou echter te ver voeren de disputen in dit stuk te bespreken.

3.1 / Esthetische oriëntatie van de kunst-kijkwijzer

In deze paragraaf wordt een inhoudelijk verband gelegd tussen (delen van) kunst-kijkwijzers met een bepaalde esthetiek. In navolging van Hamblen wordt het model van Feldman gebruikt als kapstok om de esthetische oriëntatie van verschillende publicaties met een kijkwijzer, of delen van een kijkwijzer, aan op te hangen.¹⁶ Daarna wordt de esthetische oriëntatie van de kunst-kijkwijzer van het KPC voor ckv2 besproken.

15 Voor deze beschrijvingen is gebruik gemaakt van o.a. de volgende bronnen: C. Freeland, *Maar is het kunst? Van Afrikaanse beeldjes tot het fietswiel van Duchamp, een inleiding in de kunsttheorie*, Amsterdam, Prometeus, 2004; A.A. van den Braembussche, *Denken over Kunst. Een inleiding in de kunstfilosofie*, Bussem, Coutinho, 2000.

16 Zie o.a. ook K.A. Hamblen, A descriptive and analytical study of art criticism formats with implications for curricular implementation, *American Educational Research Association Arts and Learning SIG Proceedings*, 1985, ERIC: ED 256 666, 13-17.

Mittler heeft aangetoond dat delen van kunstrijkmodellen aansluiting hebben op verschillende filosofische-esthetische grondslagen.¹⁷ Zo heeft de beschrijving aansluiting op de nabootsingstheorie, de analyse op het formalisme en de interpretatie op het expressionisme. Hamblen schetst een gedifferentieerder beeld aan de hand van het model van Feldman namelijk beschrijving, analyse, interpretatie en beoordeling¹⁸:

Een beschrijving wordt in de artikelen met een kunstrijkmodel opgevat als een inventarisatie van wat zintuiglijk waarneembaar is. Ten aanzien van de beschrijving concludeert Hamblen op basis van Angelsaksische kunstrijkmodellen dat er geen specifieke theoretische grondslag is. Ze merkt op dat subjectieve en niet-esthetische, lees interpretatieve, overwegingen worden afgewezen. In Nederlandstalige en Angelsaksische publicaties verschillen de benamingen voor eerste fase van een kunstrijkmodel zoals 'voorsorteren'¹⁹ of 'eerste indruk'.²⁰ Voor de eerste fase van de kunstrijkwijzer, op welke wijze dan ook benoemd, is geen duidelijke theoretische grondslag te duiden in de Nederlandstalige artikelen. Evenals in de Angelsaksische artikelen ligt de nadruk op dat wat zichtbaar is.

Analyse impliceert in de artikelen met een kunstrijkwijzer meestal een formele analyse waarbinnen de relatie tussen beeldelementen onderzocht wordt en andere betekenissen worden buitengesloten. Het is een fenomenologische beschrijving en impliceert het afstand nemen van idiosyncratische zaken. Het stimuleert de aandacht te richten op de visuele eigenschappen van het object. In de onderzochte modellen en artikelen wordt het subjectieve en het toekennen van letterlijke betekenissen in deze fase afgewezen. Het object heeft kwaliteiten, niet de beschouwer in relatie tot het werk. De analyse zoals deze meestal wordt toegepast in de klas heeft de meeste raakvlakken met de formalistische esthetische theorie.

De interpretatie komt bij kunstrijkwijzers neer op de betekenis van het werk construeren door de puur esthetische perceptuele eigenschappen ervan in verband te brengen met een context. Over de manier waarop bestaat groot verschil van inzicht. Hamblen concludeert ten aanzien van Angelsaksische modellen dat de volgende vier contexten er het meeste toe doen: de intentie van de kunstenaar, de historische context, de commentaren van kunstcritici en kunsthistorici en het oorspronkelijk gebruik. Onder 'kunsthistorische interpretatie' stellen kunsthistorici zich meer voor dan deze derde stap van de kunstrijkwijzer. De kunsthistorische bron is duidelijk ondergeschikt aan de primaire bron namelijk het kunstwerk zelf.

De Nederlandstalige modellen gaan, tot de komst van ckv, voornamelijk uit van een

17 G.A. Mittler, 'Teaching art appreciation in the high school', *School Arts* (1982) 82 (3), 36-41.

18 K.A. Hamblen, A descriptive and analytical study of art criticism formats with implications for curricular implementation, *American Educational Research Association Arts and Learning SIG Proceedings*, 1985, ERIC: ED 256 666, 13-17.

19 G. Broeders, 'Didactiek van kunstbeschouwing (1)', *Beeldende Vorming* (1976), 245-248; G. Broeders, 'Didactiek van kunstbeschouwing (2)', *Beeldende Vorming* (1976), 280-285, G. Broeders, 'Kunstbeschouwing-kunstgeschiedenis', *Beeldende Vorming*, (1975), 9.

20 E. Marcus, 'Beeld en betekenis, Over historische en a-historische kunstbeschouwing', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1994) nr. 1, 10-13; P. van Mook, 'Toetsen', *Beeldende Vorming* (1980) december, 11-14.

kunsthistorische en cultuurhistorische context. Binnen het vak ckv2 is de kunsthistorische context vervangen door de cultuurhistorische en sociaal maatschappelijke contexten zoals de levensbeschouwing, de esthetiek, politiek, economie, educatie en vermaak.

Onder beoordeling wordt het geven van een waardeoordeel verstaan. De aard van de beoordeling kan verschillen, het kan betrekking hebben op de formele kwaliteiten of een inhoudelijk aspect. Over het belang van de beoordeling van een kunstwerk wordt door auteurs van rijkwijzers verschillend gedacht: zo vindt Ecker²¹ het wel en Barkan en Chapman²² het niet essentieel. Voor Feldman²³ is het een logisch gevolg van de voorgaande drie fases.

De door Hamblen besproken auteurs vinden de formalistische criteria maatgevend. Het belang van historische en andere niet-esthetische criteria wordt als handig maar niet als essentieel beoordeeld. Volgens Ecker is een beoordeling gebaseerd op esthetische, vergelijkbare of historische criteria. Feldman²⁴ en Chapman²⁵ verwijzen de lezer naar de esthetiek van het werk voor criteria. Een Mondriaan moet dan beoordeeld worden op formalistische criteria, een werk van De Kooning op expressionistische. Johansen's criteria als eenheid, complexiteit en intensiteit houden het bij aanwijsbare 'referential' criteria.²⁶ In Nederlandse modellen van Broeders, Mook, Marcus en van het KPC ligt de nadruk van de laatste fase in meerder mate op 'begrip' dan op 'beoordeling'²⁷. Als er al beoordeeld wordt is dat eerder in termen van persoonlijke waardering dan een oordeel over de artistieke kwaliteit van het werk.

Esthetische oriëntatie van de kunstrijkwijzer van het KPC voor ckv2 /

De kunstrijkwijzer van het KPC voor ckv2 heeft de meeste raakvlakken met het formalisme. Ze bestaat uit 84 vragen of toe te passen begrippen (zie hiervoor bijlage 4). Daarvan hebben er 69 betrekking op zintuiglijk waarneembare aspecten. 49 begrippen zijn aan te merken als formele beeldaspecten. In totaal hebben 8 vragen betrek-

21 D.W. Ecker, 'Justifying aesthetic judgement', *Art Education* (1972) nr. 20, 5-8.

22 M. Barkan, L. Chapman, 'Guidelines for art instruction through television for elementary schools', National Center for School and Collage TV, Bloomington, (1967).

23 E. Feldman, *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1970; E. Feldman, *Varieties of visual experience*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

24 Ibid.

25 L.H., Chapman, *Approaches to art in education*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

26 P. Johansen, 'An Art Appreciation Teaching Model for Visual Aesthetic Education', *Studies in Art Education* (1979) 20(3), 4-14.

27 G. Broeders, 'Didactiek van kunstbeschouwing (1)', *Beeldende Vorming* (1976), 245-248; G. Broeders, 'Didactiek van kunstbeschouwing (2)', *Beeldende Vorming* (1976), 280-285, G. Broeders, 'Kunstbeschouwing-kunstgeschiedenis', *Beeldende Vorming* (1975), 9; E. Marcus, 'Beeld en betekenis, Over historische en a-historische kunstbeschouwing', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1994) nr. 1, 10-13; P. van Mook, 'Toetsen', *Beeldende Vorming* (1980) december, 11-14; M. de Boer, A. Gerrits, red., *Kunstbeschouwen ckv2*, 's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2000.

king op de intentie en context (functie genoemd) van het te beschouwen werk. In het model wordt het doel van het kunstwerk en de intentie van de 'maker', beschouwer of opdrachtgever aangestipt. Ook wordt de mogelijk levensbeschouwelijke, esthetische, politieke, economische, educatieve en amusante betekenis van het werk aangegeven.

Doelstelling van de kunstkijkwijzer van het KPC is, in lijn met de leerdoelen van het vak ckv2, meer gericht op begrip en kennis dan op waardering of beoordeling.²⁸ Deze kunstkijkwijzer legt enerzijds, conform het modernistisch paradigma, de nadruk op de perceptie van de esthetische kwaliteiten, anderzijds staan deze waarnemingen in dienst van een doelstelling van een hogere orde namelijk de verwerving van cultuurhistorische en sociaal-maatschappelijke informatie over het kunstwerk. Het interpreteren van het werk vanuit meerdere contexten tegelijk, zoals de cultuurhistorische en sociaal-maatschappelijke, ligt meer in lijn met het postmodernistisch denkkader. Het model is modernistisch ten aanzien van haar decontextualiserende analyse van het esthetisch werk, maar weer postmodernistisch op basis van haar meervoudige recontextualisering van het kunstwerk als symbolisch object.

Formalisme /

De kunstkijkwijzer heeft de meeste raakvlakken met het formalisme. In de volgende vier alinea's wordt nader ingegaan op deze esthetische filosofie.

Het formalisme is één van de twee modernistische esthetische modellen binnen het modernisme. De andere is het expressionisme. Het formalisme werd in het begin van de twintigste eeuw voorgestaan door Bell en Fry, de expressionistische door Croce en Collingwood. Beide zijn terug te vinden in de publicaties van Greenberg en Rosenberg in hun steunbetuiging voor het Abstract Expressionisme van na WO II.

De steun van Greenberg was gebaseerd op een progressief, evolutionair formalisme. Hij was van mening dat de eliminatie van onderwerp binnen de kunst een kunsthistorische stap voorwaarts was. Inhoud zou volledig opgelost moeten worden in de vorm zodat het kunstwerk in deel of geheel niet gereduceerd kan worden tot iets dat het zelf niet is. Het onderscheid tussen onderwerp of inhoud moet vermeden worden. Het kunstwerk mag alleen naar zichzelf verwijzen en is dus een eenheid op zich. Het vroege modernisme bewoog zich snel in de richting van abstractie. Doelstelling werd het streven naar die zuivere formele relaties die een esthetische ervaring konden te veroorzaken. Greenberg stelde de stilistische progressie gelijk aan de zoektocht naar puurheid. Zijn interpretaties van, en oordelen over, verschillende kunstwerken waren gebaseerd op deze visie op vooruitgang en gaven blijk van de nadruk die hij legde op de 'onontkoombare vlakheid van de oppervlakte'. Voor het formalisme zijn de coherentie en de kracht van de vorm maatgevend voor de artistieke waarde. Beeldelementen en vormprincipes werden in de formalistisch oriënteerde beeldende kunst als universelen beschouwd. Ze zouden ten grondslag liggen aan ontelbare stijlen over de hele wereld door de eeuwen heen. Het formalisme werd de basis van een universeel veronderstelde esthetica, de grootst gemene deler van alle kunst in de hele wereld aller tijden.

28 M. de Boer, A. Gerrits, red., *Kunstbeschouwen ckv2*, 's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2000, 6.

3.2 / Esthetische oriëntaties van kunstbeschouwing in het onderwijs

Deze paragraaf bespreekt de esthetische oriëntatie van kunstbeschouwing in het onderwijs omdat deze de natuurlijke habitat vormt voor de kunstkijkwijzer. Eerst komen de verschillende indelingen van het vak kunstbeschouwing aan bod zoals deze naar voren komen in met name Nederlandstalige de literatuur, daarna wordt een nieuwe indeling gepresenteerd. Vervolgens wordt besproken welke overeenkomsten er zijn tussen de esthetische oriëntatie van het vak kunstbeschouwing met de Nederlandse kunstkijkwijzers.

Gangbare indelingen /

Een gebruikelijke indeling is de interne- en externe kunstbeschouwing. Ook wel de inwendige- en uitwendige kunstbeschouwing genoemd. Interne kunstbeschouwing is veelal de formalistische analyse van het werk. Met externe kunstbeschouwing wordt de formalistische analyse met de kunst- en cultuurhistorische interpretatie bedoeld. De indeling suggereert een strikte scheiding die er niet is omdat de formalistische analyse wel deel uitmaakt van de uit- en inwendige kunstbeschouwing maar de kunst- en cultuurhistorische interpretatie niet van de inwendige kunstbeschouwing. Een andere ordening is die van de a-historische- en de historische kunstbeschouwing. Met a-historisch wordt hetzelfde bedoeld als de interne kunstbeschouwing namelijk de formalistisch georiënteerde kunstbeschouwing. Het label a-historisch is problematisch omdat deze manier van kunstbeschouwen historisch bepaald is, ook al wordt dat door verschillende auteurs niet als zodanig onderkend. Met de historische kunstbeschouwing wordt de kunst- en cultuurhistorische interpretatie bedoeld op basis van veelal een formele analyse. Ook deze benaming heeft dus haken en ogen.

Een indeling op heel andere gronden is die van de kunstbeschouwing en de beeldbeschouwing. Van Rheeden noemt de kunstbeschouwing ook wel autonomistische kunstbeschouwing omdat 'uitgegaan wordt van een eigen zienswijze van het kunstwerk als voorstelling'.²⁹ Het kunstbegrip speelt bij beeldbeschouwing, in tegenstelling tot de kunstbeschouwing, een minder belangrijke rol. Het onderzoeksveld is bij de beeldbeschouwing veel groter. Eigenlijk komen alle visuele verschijnselen in aanmerking.

De kunstbeschouwing wordt ook wel eens op basis van het leerdoel in twee categorieën verdeeld namelijk de 'traditionele' en de 'reflectieve' kunstbeschouwing. Bij de eerste staat de leerstof centraal, bij de tweede de vaardigheden en kundigheden die de leerling in staat stellen zijn visuele omgeving te structureren en te begrijpen. Een vierde ordening is de formalistische- en de interpretatieve kunstbeschouwing. Deze indeling is geënt op kunsttheoretische achtergronden. De formalistische kunstbeschouwing is gebaseerd op het formalisme, de interpretatieve op de institutionele kunsttheorie. Ook deze ordening moet niet als een oppositiemodel worden beschouwd. Bij de formalistische kunstbeschouwing ligt de nadruk op de esthetische kwaliteiten, bij de interpretatie op de context. Het onderzoeksobject is bij de eerste esthetisch, bij de tweede symbolisch.

29 H. van Rheeden, 'kunstbeschouwing in het avo en vwo (2)', *Beeldende Vorming* (1973) april, 66.

Nieuwe indeling /

Elke tweedeling is nogal grof. Om deze te verfijnen worden de geraadpleegde bronnen op vijf punten getoetst om tot een nieuwe indeling te komen;

- het kunstbegrip: de theorie op basis waarvan het werk als kunstwerk wordt beschouwd. Deze is leidend voor de beschouwing van het werk (zie hoofdstuk 3) en bepalend voor de doelstelling van de kunstbeschouwing;
- het onderzoeksobject: het object van beschouwing, dat kan een Dumas zijn maar ook een gebruiksartikel. Het is indicatief voor het onderscheid in doelstellingen van de lessen kunst/beeldbeschouwing;
- de analysemethode: de termen en begrippen aan de hand waarvan het (kunst)werk wordt geanalyseerd. De analysemethode kan een aanwijzing zijn voor het kunstbegrip van het object en de doelstelling van het vak kunst/beeldbeschouwing;
- het interpretatiekader: de context waar vanuit het werk betekenis gegeven wordt. Er bestaat groot verschil van inzicht over de relevantie van verschillende contexten. De betekenisgeving is informatief over de doelstelling van kunst/beeldbeschouwing;
- de beoordeling vanuit de beschouwer en het beschouwde omdat de auteurs van mening verschillen over de criteria en het belang ervan. Ook deze toets biedt inzicht in de doelstellingen van het vak kunst/beeldbeschouwing.

De bovenstaande punten zijn als een masker op de data van de publicaties op het gebied van kunstbeschouwing in het onderwijs gelegd. Op basis hiervan onderscheid ik vier verschillende kunstbeschouwelijke oriëntaties: de formalistische kunstbeschouwing, de kunsthistorische beschouwing, de beeldbeschouwing en de interpretatieve kunstbeschouwing. Opgemerkt moet worden dat ze evenals de tweedelingen overlap vertonen. De bronnen worden per oriëntatie chronologisch besproken.

Formalistische oriëntatie /

De formalistische oriëntatie is genoemd naar de esthetische basis van deze categorie. Het formalisme speelt in deze bronnen een dominante rol. Voornaamste leerdoel zijn de perceptuele discriminatoire vaardigheden.

Kolthoff poogde het vak kunstbeschouwing een brede filosofische basis te geven.

Van Uitert: 'Kolthoff was er duidelijk op uit zich veilig te stellen voor expressietheorieën en het vak een eigen plek te verzekeren naast de stijlkritische kunstgeschiedenis'.³⁰ Wat precies bedoeld wordt met expressietheorieën en stijlkritische kunstgeschiedenis wordt niet nader toegelicht. Binnen de context van het beeldend onderwijs ligt het voor de hand dat het de vrije expressie gedachte en de stijlgeschiedenis als onderdeel van de kunstgeschiedenis betreft. Kunstbeschouwing definieert Kolthoff als volgt: 'een activiteit die erop gericht is inzicht te krijgen



Deze afbeelding illustreert een formalistisch georiënteerde kijkwijzer. Zie: http://proto.thinkquest.nl/~klb040/kunst/pagina_bekijken.php?pagina_id=1

30 M. Kolthoff, 'Enige opmerkingen over kunstbeschouwing en de didactiek ervan', *Zienswijzer I*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam (1968); E. van Uitert, 'Mark Kolthoff en de didactiek van de kunstbeschouwing', *Beeldende Vorming*, (1976), 165-166.

in aard en samenhang van de zichtbare kenmerken binnen werken van (beeldende) kunst. Voor de kunstbeschouwing is het individuele kunstwerk als visueel gegeven het uitgangspunt. Al het andere is daarbij, hoe belangrijk of interessant het moge zijn, bijkomstig.' Het gaat er uiteindelijk om dat het kunstwerk 'als een betekenisvol en samenhangend geheel kan worden opgevat' waarbij uitgegaan moet worden van vormanalyse 'de artistieke betekenis berust op de interne relaties'. Hij beseft dat het formalistische standpunt zijn tekortkomingen had maar hield er toch aan vast want: 'didactisch was en is het gezond'. De keuze voor de formalistische benaderingswijze motiveert Kolthoff dus met didactische en strategische argumenten.³¹ De oriëntatie van de kunstbeschouwing op dat wat zichtbaar is wordt onderstreept door Van Boeschoten en Remmers.³² Illustratief voor het formalistisch standpunt is de boekbespreking van Heurter van 'Beeldende vakken in het VO1. Enkele gedachten over kunstbeschouwing in het voortgezet onderwijs' door Witteveen. In het boek worden verschillende kunstbeschouwelijke opvattingen en benaderingen besproken. Witteveen is van mening dat een formalistische benadering van een kunstwerk alleen geëigend is voor kunstwerken uit het begin van deze eeuw, met name het Bauhaus.³³ Heurter was het daar niet mee eens. 'De formulering van wetmatigheden is toch niet het startpunt voor verschijnselen? Vóór Newton vielen de appels toch ook al naar beneden?'. Heurter hecht aan het visuele: 'Vormen genereren betekenis, dus de inhoud komt vanzelf ter sprake.' Vormanalyse was voor hem het fundament van de kunstbeschouwing.³⁴

Kunsthistorische beschouwing /

De kunsthistorische beschouwing kent een analysemethode waarvan de termen en begrippen ontleent zijn aan het formalisme, staat in het teken van de kunsthistorische betekenisgeving en vertoont overeenkomsten met de pre-iconografische beschrijving.³⁵ Het leerdoel is de kunsthistorische betekenis van het kunstwerk te leren kennen zoals experts deze voorschrijven. Voor Van Uitert is het primaat van de formalistische beschouwing geen vanzelfsprekendheid zoals dat bij de formalistische kunstbeschouwing het geval is.³⁶ Hij pleit voor een beschouwing die geënt is op de esthetiek van het werk zelf: kleur voor een Matisse, compositie voor een Mondriaan, het proces voor een tachistisch werk.³⁷ Kunstbeschouwing bestaat voor

31 Ibid.

32 W. van Boeschoten, F. Remmers, 'Kijkvoorwaarden en beelddaspecten', *Beeldende Vorming* (1980) mei, 13-15; F. Remmers, T. Arts, 'Kijkvoorwaarden en vormaspecten', *Beeldende Vorming* (1980) augustus/september, 13-15.

33 Dit materie wordt uitgebreider beschreven in de volgende publicatie: C. Kieft, J. Stumpel, 'De abstracte driehoek. Kandinsky, Van Doesburg en Cézanne', *Kunsthistorisch 4* (1989), 4-9.

34 H. Heurter, 'Denkend over kunstbeschouwing...', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1995) nr. 1, 33.

35 R. van Straten, *Inleiding in de Iconografie*, Muiderberg, Coutinho, 1985, 14.

36 E. van Uitert, 'Kunstbeschouwing in- en uitwendig', *Zienswijzer I*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam, 1968.

37 Het tachisme legt de nadruk op de individuele spontaneïteit van het schilderproces zelf en het toevalskarakter van het artistieke scheppingsproces dat vaak belangrijker is dan het eindresultaat.

hem uit twee gelijkwaardige benaderingen: de inwendige, a-historische (lees formalistische) kunstbeschuwing en de uitwendige kunst(historische) beschuwing.³⁸ Koopman zit op hetzelfde spoor als Van Uitert. Hij is kritisch over het formalistische karakter van de methoden op het voortgezet onderwijs. Niet de formalistische kunstbeschuwing maar de kunstgeschiedenis moet de basis zijn. Een formalistische kunstbeschuwing wordt volgens Koopman al snel een truc die inhoudelijke misverstanden in de hand werkt.³⁹ Een visie die overigens niet om kunstinhoudelijke maar op basis van leerpsychologische gronden wordt gedeeld door kunsthistorica Gootjen.⁴⁰ Volgens haar zouden leerlingen de kunstgeschiedenisstof beter onthouden dan de kunstbeschuwingelijke.

Beeldbeschuwing /

De doelstelling van wat in de onderzochte artikelen 'beeldbeschuwing' heet, is de visuele omgeving te structureren en te begrijpen. De visuele werkelijkheid wordt geplaatst tegen de achtergrond van hun sociaal-culturele en historische betekenis. De reflectie op de visuele werkelijkheid en cultuur moet de sociale relevantie ervan benadrukken.⁴¹ Het onderscheid tussen kunstbeschuwing en beeldbeschuwing is voornamelijk het onderzoeksobject en de doelstelling. Van Rheeden⁴² en later Oostra⁴³ beschrijven de kunstbeschuwing die het traditionele kunstbegrip niet zonder meer accepteert en uitgaat van de visuele werkelijkheid en cultuur.⁴⁴ Ten aanzien van het onderzoeksobject kan de beeldbeschuwing naast kunstwerken ook ruimtelijke ordening, tijdschriften of platenhoezen betreffen. De benadering van dit veel bredere spectrum kan de aandacht vestigen op 'het goede product, de uitgewogen vorm of het esthetisch karakter als kwaliteitsverschijnsel'.⁴⁵ Oostra schrijft 'Vormgevingsaspecten, kwaliteitscriteria en beeldend onderscheidingsvermogen zijn de pijlers van deze, in het voortgezet onderwijs nog heel gebruikelijke benadering.' De teksten ademen een socialistische oriëntatie, zonder deze te expliciteren, waarop de democratisering van het onderzoeksobject en het geloof in een klasseloos onderwijs zijn terug te voeren. Tamsma onderzoekt de inhoud van het vak kunstbeschuwing door de ogen van een tekenleraar. Hij bezigt de term kunstbeschuwing maar heeft daarbij niet alleen kunst

38 E. van Uitert, 'Kunstbeschuwing in- en uitwendig', *Zienschijver 1*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam (1968).

39 H. Koopman, 'Een subtiel soort handigheid?', *Beeldaspecten 2* (1990) nr. 2, 14-18.

40 C. Gootjen, 'Historisch perspectief biedt meer houvast', *Trouw*, herfst 1990; C. Gootjen, 'Hoe vertel ik het mijn leerlingen?', *Maandblad voor de beeldende vakken* 106 (1990) nr. 12, 86-87.

41 B. Oostra, 'Kunstbeschuwing is niet meer wat het geweest is...(1)', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1976) februari, 33-36; B. Oostra, 'Kunstbeschuwing is niet meer wat het geweest is...(2)', *Beeldende Vorming* (1976) maart, 80-88.

42 H. van Rheeden, 'kunstbeschuwing in het avo en vwo (2)', *Beeldende Vorming* (1973) april, 65-72.

43 B. Oostra, 'Kunstbeschuwing is niet meer wat het geweest is...(2)', *Beeldende Vorming* (1976) maart, 80-88.

44 Oostra noemt het overigens reflectieve beeldende vorming. Deze term is problematisch omdat bij het scheppend werk ook gereflecteerd wordt.

45 B. Oostra, 'Kunstbeschuwing is niet meer wat het geweest is...(1)', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1976) februari, 33.

met de grote K voor ogen. Een metrostation in de Bijlmer of een mislukte doorzoning in Emmeloord zouden ook onderwerp van beschuwing kunnen zijn. Evenals Heurter komt Tamsma op basis van inhoudelijke en politiek strategische argumenten tot een definitie: 'Kunstbeschuwing is reflectie op beeldende vormgeving; een (verbale of visuele) analyse van alle zichtbare eigenschappen in die vormgeving'.⁴⁶ Tamsma maakt met deze beschrijving geen onderscheid tussen analyse en reflectie. Schasfoort bespreekt de brochure *Kunstbeschuwen – Culturele en Kunstzinnige Vorming* van het KPC. Zijn voorkeur gaat uit naar beeldbeschuwing in plaats van kunstbeschuwing om meer voorwerpen en disciplines te kunnen betrekken binnen de beeldende vorming.⁴⁷

Interpretatieve kunstbeschuwing /

Leerdoel van de interpretatieve kunstbeschuwing is het kunstwerk te verbinden met meervoudige contexten (interpreteren). De interpretatieve kunstbeschuwing is gebaseerd op de institutionele kunsttheorie. Soms wordt het ook wel postmoderne kunstbeschuwing genoemd. De theorie die hieraan en grondslag ligt is in de jaren 60 van de twintigste eeuw ontwikkeld door o.a. Danto. Hij werd geconfronteerd met objecten die verschijningsvormen hadden van de gewoonste gebruiksvorwerpen en toch kunstobjecten waren.



Warhol, Brillo Box, 1964

Alles kon blijkbaar kunst zijn mits de juiste situatie en theorie in aanmerking worden genomen.⁴⁸ Het onderscheid tussen een gewoon object en een kunstobject was daarmee niet visueel maar theoretisch geworden. De relevante theorie van waaruit men het werk interpreteert is niet enkel de gedachte van de kunstenaar maar dat wat de kunstenaar en het publiek in staat stellen de maatschappelijke en culturele context te begrijpen.

Witteveen bespreekt elf verschillende manieren van kunstbeschuwen oftewel elf contexten waar vanuit het kunstwerk geïnterpreteerd kan worden; biografisch, formalistisch, iconologisch, talig, sociologisch, marxistisch, feministisch, semiotisch, hermeneutisch, postmodernistisch en

systemisch.⁴⁹ Zijn publicatie beoogt een bijdrage te leveren aan het op gang brengen van een discussie over kunstbeschuwing in het voortgezet onderwijs. Witteveen

46 M.E. Tamsma, 'Kabee streepje kaagee of; een nieuw hekje om de kunstbeschuwing', *Beeldende Vorming* 98, (1982) februari, 6-8.

47 B. Schasfoort, 'Een nieuwe tool voor kunstbeschuwen', *Maandblad voor de beeldende vakken* (2000) nr. 6, 23-24.

48 A. Danto, *After the end of art, contemporary art and the pale of history*, Chichester, West Sussex, Princeton University Press, 1997; A. Danto, *De komedie van de overeenkomsten*, Groningen, Historische uitgeverij, 2002.

49 F.J. Witteveen, *Beeldende Vakken in VO1*, Enschede, SLO, 1994.

betoogt: 'Wat betreft het kunstbeschuwend instrumentarium dat over het algemeen tijdens de lessen gehanteerd wordt, lijkt de keuze vaak automatisch te vallen op de formalistische beschouwingwijze. Dit is enerzijds voorstelbaar omdat hier immers een duidelijk verband ligt met het praktisch werk van de leerling, maar anderzijds ook jammer. De koppeling met het praktisch beeldend werk van de leerling is weliswaar nuttig, maar kan tot op zekere hoogte vernauwend werken. (...) Een uitbreiding van het kunstbeschuwend instrumentarium en een selectief gebruik ervan zou de kijk op kunst kunnen verruimen.' Witteveen is van mening dat de formalistische benaderingswijze het beste aansluit bij de actieve beoefening. Alle andere genoemde zienswijzen veronderstellen informatie en kennis over allerhande aspecten die buiten het kunstwerk als vorm liggen en kunnen derhalve alleen reproductief toegepast worden. Met het zou volgens Witteveen ondoordacht zijn om deze kunstbeschuwingmodellen ter zijde te schuiven: 'Kunstbeschuwing concentreert zich op de verschijningsvorm en betekenis van het kunstwerk en daar is een aantal zienswijzen uitermate geschikt voor. Maar in plaats van vast te houden aan de zekerheid van bepaalde schema's en modellen en uit te gaan van de logica van bepaalde premissen, zou er een gerichte selectie gemaakt moeten worden van bruikbare elementen uit al die bestaande methoden, om zodoende te komen tot een geïntegreerde en flexibele benadering. Geen methodische bric-à-brac maar een kunstbeschuwend menu à la carte.' Hij voegt daar aan toe: 'Een dergelijke aanpak activeert de beschouwer, die zijn aandacht niet alleen op het kunstwerk zelf richt, maar ook op zijn eigen manier van kijken en de formulering van zijn vraagstellingen.' De discussie over kunstbeschuwing waaraan Witteveen hoopte bij te dragen kwam niet van de grond. Heurter maakt in de boekbesprekingrubriek van het Maandblad voor de beeldende vakken een karikatuur van de publicatie.⁵⁰

Parsons bespreekt de veranderingen in de postmodernistische kunstfilosofie in de VS en de gevolgen daarvan voor de kunsteducatie en de kunstpsychologie.⁵¹ Hij beschrijft het verschil tussen de modernistische en de postmodernistische kunstbeschuwing. Het onderscheid tussen de twee is terug te voeren op een verschillend kunstbegrip. Volgens de modernistische kunstbeschuwing is een kunstwerk een puur perceptueel object, het gaat dus niet om kennis van of over het object. In de modernistische visie is esthetiek de wetenschap van de uiterlijke verschijningsvorm. In de postmodernistische visie wordt een kunstwerk daarentegen bepaald door twee dingen: door zijn strikt esthetische eigenschappen en door kennis van de context van het werk. Deze twee factoren vertonen een ingewikkeld samenspel dat omschreven kan worden als het zoeken naar de adequate receptie en reflectie. De interactie tussen esthetische eigenschappen en kennis van de context vindt plaats via interpretatie. De perceptuele eigenschappen van het werk helpt de beschouwer bij zijn beslissing over de relevante context en de context helpt hem tegelijkertijd bij het op juiste waarde schatten van de perceptuele eigenschappen. Zelfs de vraag wat de perceptuele eigenschappen van het werk zijn, wordt niet altijd alleen via perceptie beantwoord. Perceptie is een onderdeel van interpretatie, maar interpretatie is veel breder. Volgens Parsons zijn veel mensen van mening dat elke context – historisch, politiek, cultureel – relevant kan zijn, afhankelijk van het werk in kwestie. In deze visie is een

50 H. Heurter, 'Denkend over kunstbeschuwing...', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1995) nr.1, 33.

51 M.J. Parsons, *Visueel en verbaal leren in de kunst. Hedendaagse esthetiek en de invloed op kunstpsychologie en kunsteducatie*, Utrecht, LOKV, 1995.

kunstwerk geen puur esthetisch maar een symbolisch object waarvan de betekenis deels afhankelijk is van de plaatsing in een culturele context. Van deze postmodernistische kunstfilosofie is Arthur Danto de meest vooraanstaande representant. Schasfoort beschrijft een kunstbeschuwing die niet volledig geënt is op de (analyse van) formele eigenschappen.⁵² Hij verkent de mogelijkheden die filosofie biedt bij de beschouwing van beelden. Hij heeft het bewust over beeldbeschuwen en niet over kunstbeschuwen omdat kunst 'zo'n beladen woord' is voor leerlingen.⁵³ Hij merkt op dat docenten beeldende vorming doorgaans wel op de hoogte zijn van feiten, stromingen en beeldaspecten maar hij heeft er nooit over een filosofische manier over leren nadenken. 'Filosofische discussies gaan niet over feiten maar over meningen, opvattingen, (voor)oordelen'.⁵⁴ Emery beschrijft zeven kaders voor de interpretatie van kunst in een postmodernistische samenleving: het formalistische, het deconstructivistische, het culturele, het semiotische, het psychoanalytische, het sociaal realistische en als laatste het interpretatiekader van de vrouwenstudies. Ze noemt de interpretatiekaders ook wel 'beliefsystemen'.⁵⁵ Ze zijn bedoeld als richtlijn voor discussies bij kunstbeschuwing. Ze deelt de interpretatiekaders op in twee categorieën, enerzijds de formalistische benadering waarin de aandacht uitgaat naar modernistische principes als vorm en compositie. Anderzijds beschouwt ze de overige zes als deconstructivistische methoden om de impliciete dan wel expliciete sociale en culturele premissen te onderzoeken waarop de kunstwerken zijn gebaseerd.⁵⁶ In bijlage 6 zijn de verschillende interpretatiekaders van Emery opgenomen.

52 B. Schasfoort, 'Beeldbeschuwing als filosofie', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1995) nr. 6, 23-26 e.v.

53 Omdat de motivatie voor de keuze van het woord 'beeldbeschuwing' door Schasfoort geen verband houdt met het kunstbegrip maar met de veronderstelde vrees van leerlingen voor het woord 'kunst' heb ik het hier bij de interpretatieve kunstbeschuwing geplaatst i.p.v. bij beeldbeschuwing.

54 B. Schasfoort, 'Beeldbeschuwing als filosofie', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1995) nr. 6, 23-26 e.v.

55 L. Emery (ed.), *Teaching Art in a Postmodern World*, Altona, Common Ground Publishing, 2002, 205-228.

56 Dorn beschrijft zijn grote bezwaren tegen de sociologische invulling van kunstonderwijs. Deze sociologie is volgens de auteur vervat in de deconstructivistische onderzoeksmethoden. Hij trekt ten strijde tegen de sociologen waarvoor kunst een sociaal handelen is. Dorn beweert dat in de ogen van sociologen 'zoals goede Marxisten betaamt' alleen de sociaal geconstrueerde aard van kunst de moeite waard is om aandacht aan te besteden. Mensen als Becker en Bourdieu zijn het in de kern eens dat de kunstwereld kunst mogelijk maakt, niet de kunstenaar en zijn vaardigheden. Het herwinnen van de kunsteducatie betekent dat het verwijderd moet worden van de sociologische agenda en dat ingegaan moet worden op de individuele ontmoeting met alle aspecten van kunst – de mens als individuele denker, niet als deel van een kudde. Dorn sluit af met de bewering dat er voldoende menselijk potentieel is opgeofferd aan het marxisme. 'Let us take another path, one that advances civilization.' Zie C.M. Dorn, 'Sociology and the Ends of Arts Education', *Arts Education Policy Review* (2003) mei/juni, 3-13.

Schema 2

Oriëntatie	Categorie	Kunstbegrip	Onderzoeks object	Analyse	Interpretatie	Beoordelings criteria
Object	Formalistische kunstbeschouwing	Formalistisch	Kunstwerk.	Formalistisch	Formalistisch en in zeer bescheiden mate kunst- en cultuurhistorisch.	Voor de beschouwer: de waarneming van de esthetische kwaliteiten. Voor het werk: De mate waarin vorm en inhoud van het kunstwerk pregnant samen vallen
	Kunst-historische beschouwing	Mimetisch, formalistisch, expressionistisch, institutioneel (gangbare kunstbegrippen)	Kunstwerk.	formalistisch, iconografisch, stijlanalytisch.	Kunsthistorisch.	Voor de beschouwer: juiste kunsthistorische interpretatie. Voor het werk: conform esthetiek van het werk.
	Beeldbeschouwing	n.v.t.	Visuele, natuurlijke en culturele verschijnselen	Formalistisch, empirisch visuele grondbegrippen	Formalistisch, sociaal cultureel.	Voor de beschouwer: emancipatorisch. Voor het werk: divers; functionaliteit, esthetisch
Context	Interpretatieve kunstbeschouwing	Institutioneel	Context(en).	Afhankelijk van interpretatiekader.	Formalistisch en deconstructivistisch.	Vanuit beschouwer: interpretatievermogen. Vanuit het werk: mate van complexiteit.

Doel van deze paragraaf is de bespreking van de esthetische oriëntatie van het vak kunstbeschouwing als natuurlijke biotoop van de kunstkijkwijzer. Het primaat ligt tot de jaren negentig bij het zintuiglijk waarneembare in publicaties over kunstbeschouwing op het voortgezet onderwijs. De oriëntatie is niet terug te voeren op één esthetische theorie maar heeft de meeste raakvlakken met het formalisme. Vanaf de jaren negentig doet naast de formalistische kunstbeschouwing de interpretatieve (hedendaagse) kunstbeschouwing haar intrede. Deze is gebaseerd op de institutionele kunsttheorie.

Parallelen kunstbeschouwing kunstkijkwijzer /

Parallelen tussen de esthetische oriëntatie van het vak kunstbeschouwing op het voortgezet onderwijs in Nederland met een vijftal Nederlandse kunstkijkwijzers kunnen alleen met de grootst mogelijke voorzichtigheid getrokken worden om de volgende vier redenen. Ten eerste zijn er maar vijf gepubliceerd namelijk die van Broeders, Van Boeschoten, Remmers en Arts, Mook, Marcus en die van het KPC. Ten tweede is de kijkwijzer van het KPC lastig te vergelijken met de andere vier voor zowel de oude stijl (praktijkvak met kunstbeschouwing/kunstgeschiedenis) en nieuwe stijl (ckv2) beeldend. Ten derde zijn de modellen met verschillende oogmerken opgesteld, van een voorbeeld van 'best practice' (Marcus) tot een eerste ontwerp voor een nieuw ingevoerd vak (KPC). Ten vierde worden er soms verschillende inhouden onder dezelfde termen verstaan en verschillende termen dezelfde inhouden. Om mogelijke overeenkomsten zichtbaar te kunnen maken heb ik in schema 3 de vijf kijkwijzers gedemonteerd en verkaveld conform die van Feldman.

Schema 3:	<i>Feldman, 1970</i>	<i>Broeders, 1976</i>	<i>Van Boeschoten, Remmers, Arts 1980</i>	<i>Mook, 1980 (voor schilderkunst)</i>	<i>Marcus, 1994</i>	<i>KPC, 2000</i>
Beschrijving		Voorsorteren		Wat zie je?	Eerste indruk	(Beleving) emotionele reacties
		_ Thema		_ Voorstelling	Op het tweede gezicht	_ voorstelling
		_ Materiaal/techniek		_ Materiaal		_ sfeer
				_ Werkwijze		_ associaties
Analyse		Wat is er te zien?		Hoe is het gemaakt?	Formele analyse	Licht
		Vorm	Licht	_ Kleur	Tussenbalans	Kleur
		_ Formaat	Kleur	_ Ruimtewerking		Ruimte
		_ Materiaal	Ruimte	_ Vormgeving		Vorm
		_ Licht	Vorm			Compositie
		_ Kleur		_ Constructie		
		_ Ruimte		_ Expressie		
		_ Constructiviteit		Waarvoor / Waarom is het gemaakt?	Inhoudelijke verdieping	Inhoud
Interpretatie		Inhoud		_ Voor wie gemaakt?	(kunst) historisch.	Voorstelling
		_ Voorstelling		_ Opdrachtgever		Boodschap
		_ Realiteit		_ Graf. technieken		Abstrahering
		_ Cultuurhistorische achtergrond				Funcities:
				In welke stijl is het gemaakt?		_ Levensbeschouwelijk
				_ Fantasie/realisme		_ Esthetisch
						_ Politiek
						_ Economisch
						_ Educatief
						_ Vermaak
Evaluatie		Conclusie			Eindconclusie	(Begrip/waardering)
		_ Functie				
		_ Opinie, oordeel				

Ik constateer twee overeenkomsten ten aanzien van de esthetische oriëntatie van het vak kunstbeschouwing met de bovenstaande kunstkijkwijzers. De eerste is de gedeelde nadruk op het zintuiglijk waarneembare in het algemeen en de formalistische analyse in het bijzonder. De tweede het toegenomen belang van de interpretatie. Hiermee loopt het instrument dus parallel aan het vak.

3.3 / Adequate esthetische reflectie op postmodernistische kunst a.d.h.v. de kunstkijkwijzer

Vraagstelling van dit onderzoek is: in hoeverre is de kunstkijkwijzer een adequaat instrument om kritisch te reflecteren op postmodernistische kunst? Deze paragraaf beschrijft eerst wat binnen dit onderzoek verstaan wordt onder de termen 'adequaat' en 'reflectie'. Vervolgens formuleert het een antwoord op de vraag waaraan een adequate reflectie in esthetisch opzicht moet voldoen. Daarna worden de implicaties van adequaat reflecteren voor de postmodernistische kunst en voor de kunstbeschouwing binnen ckv2-verband besproken.

Begripsdefinitie adequaat en reflectie /

Voor de definitie van de woorden adequaat en reflectie geeft de Van Dale een richtlijn. Adequaat wordt omschreven als 'overeenkomstig het object of de normen'. Synoniem is 'geëigend'. Voor de beschrijving van het begrip 'reflectie' in esthetisch opzicht heb ik aanvankelijk verschillende handboeken over esthetica geraadpleegd,

helaas zonder succes. Ik heb teruggerepen op de beschrijving van reflectie in de Van Dale. Niet omdat ik dit woordenboek beschouw als een bron van esthetische kennis maar wel als de norm voor de betekenis van woorden in het hedendaags Nederlands. Hierin wordt reflectie omschreven als 'beschouwing, overdenking'. Binnen de kunstbeschouwing wordt receptie van reflectie als apart leerdoel onderscheiden. Gelet op het feit dat reflectie receptie omvat, de laatste is een deelverzameling van de eerste, noem ik deze niet separaat in mijn onderzoeksvraagstelling en kom tot de volgende beschrijving: reflectie is het beschouwen en interpreteren van kunstwerken. De betekenis van beschouwing en reflectie is in de onderstaande alinea identiek.

Adequate esthetische reflectie /

Hieronder wordt een antwoord geformuleerd op de vraag waaraan een adequate reflectie in esthetisch opzicht moet voldoen. Onder adequaat wordt 'overeenkomstig het object' verstaan. Het object waar de eerste omschrijving over rept is in dit geval het kunstobject. Eigen aan een kunstobject is zijn kunstbegrip. Het kunstbegrip dient dus een rol te spelen in de reflectie van het werk en wordt uiteengezet in de betreffende esthetische theorie. Een adequate reflectie op een kunstwerk bedient zich dus van die termen en begrippen die overeenkomstig zijn met het kunstbegrip van het te beschouwen werk. Een adequate kunstwijzer hanteert dus eveneens die termen en begrippen die overeenkomstig zijn met het kunstbegrip van het te beschouwen werk.

Kunstwijzers zijn grotendeels langs de lijnen van het formalisme geconstrueerd. De termen en begrippen zijn dus adequaat voor de reflectie op kunstwerken die hun legitimering als kunstwerk ontleen aan het formalisme. Als het te beschouwen werk haar status als kunstwerk ontleent aan een andere theorie, bijvoorbeeld het expressionisme, dan dient dat gevolgen te hebben voor de beschouwing ervan. Een beschouwing van een abstracte Van Doesburg aan de hand van termen en begrippen die ontleend zijn aan de mimetische kunsttheorie wordt niet gedaan omdat het werk en de theorie relatief weinig met elkaar hebben uit te staan. Het werk is immers vanuit een formalistisch oogpunt gemaakt. Dit lijkt een open deur maar is het niet omdat de beschouwing van een Vermeer aan de hand van formalistische termen en begrippen gemeengoed is. De mimetische kunsttheorie komt immers veel dichterbij de buurt van het beeldend onderzoek van Vermeer.

Een adequate reflectie in esthetisch opzicht vereist dus een onderzoek naar het kunstbegrip van het te beschouwen werk. Deze is in tegenstelling tot de wat oudere kunst meestal niet bekend. Zo werd Arthur Danto al in de jaren zestig geconfronteerd met Popart objecten die op basis van toenmalige kunsttheorieën niet als kunst konden worden beschouwd. Hij ontwikkelde een kunsttheorie die in overeenstemming was met de pluriformiteit van de postmodernistische beeldende kunst van dat moment. Danto stelde zich als filosoof tot doel de Popart als kunst te verklaren in plaats van het als kunstcriticus af te wijzen of te prijzen. Hij ontwikkelde een theorie waarin alles een kunstwerk kan zijn mits de juiste situatie en theorie (context) in aanmerking wordt genomen. De context kan verschillen – historisch, politiek, cultureel – maar de kunstwereld is volgens Danto de belangrijkste context die volgens hem uit theorieën, ideeën, handelingen en instituties bestaat.

Het kunstbegrip is volgens hem een theoretisch begrip. Ideeën over kunst maken een essentieel onderdeel uit van de structuur van het werk zelf. Deze ideeën gaan een

interactie aan met de zintuiglijk waarneembare eigenschappen en geven daaraan betekenis. De interactie van de ideeën met de perceptuele eigenschappen is vicieus, de beschouwer kan het werk (her)interpreteren. De zintuiglijk waarneembare eigenschappen helpen de beschouwer op weg bij het kiezen van het relevante interpretatiekader (context), het interpretatiekader geeft op zijn beurt aan hoe relevant de perceptuele eigenschappen van het werk zijn. Dit proces is het zoeken naar de adequate reflectie. Deze kunstfilosofie biedt aanknopingspunten voor de kunstbeschouwing van postmodernistische kunst in het onderwijs. Ik verwijs hiervoor naar paragraaf 4.3.

Adequate esthetische reflectie binnen ckv2 /

Volgens de leerdoelen voor ckv2 moet de leerling de belangrijkste termen en begrippen kunnen hanteren die 'voorwaardelijk zijn voor adequate receptie en reflectie, alsmede die welke noodzakelijk zijn voor een goed begrip van verbanden tussen kunst en cultuur'.⁵⁷ Twee aspecten zijn van wezenlijk belang voor een goed begrip. Ten eerste de juiste termen en begrippen en ten tweede een adequate receptie en reflectie.

Zoals in de derde alinea van deze paragraaf wordt betoogd dient de beschouwing van een werk als 'kunstwerk' plaats te vinden aan de hand van termen en begrippen die eigen zijn aan het kunstbegrip van het object. Het zoeken hiernaar maakt een belangrijk deel uit van het doen van kunstbeschouwing als kritisch onderzoek. De termen en begrippen zijn voorwaardelijk aan 'een goed begrip van verbanden tussen kunst en cultuur' conform het belangrijkste leerdoel van ckv2. Begrip van de relatie tussen kunst en cultuur wordt verkregen tijdens de interpretatie.⁵⁸ Als de reflectie niet adequaat is kan dat tot misconcepties leiden. Om dit te voorkomen dient dus eerst het kunstbegrip van het object geïdentificeerd te worden teneinde het vervolgens aan de hand van de juiste termen en begrippen te kunnen beschouwen met als doel de relatie met de cultuur goed te kunnen begrijpen.

De verschillende thema's van ckv2 behelzen uiteenlopende perioden uit de westerse geschiedenis waarin objecten op basis uiteenlopende kunsttheorieën als kunstwerken worden beschouwd. Deze werken worden echter aan de hand één universeel protocol beschouwd waarvan 69 termen en begrippen voor zintuiglijk waarneembare aspecten richtinggevend zijn voor de reflectie op het werk. Hiervan zijn er 49 ontleend aan de formalistische kunsttheorie. De reflectie aan de hand van grotendeels formalistische termen en begrippen is niet adequaat voor de reflectie op een mimetisch of bijvoorbeeld een conceptueel kunstwerk.⁵⁹ Het belangrijkste (leer)doel van ckv2, een goed begrip van het verband tussen kunst en cultuur waarvoor de juiste termen en begrippen voorwaardelijk zijn, wordt zo niet gediend.

Een kijkwijzer die geënt is op bijvoorbeeld de mimetische of expressionistische kunsttheorie maakt geen deel uit van de methoden voor het voortgezet onderwijs.

- 57 In de de publicatie van F. Haanstra, en J. Oostwoud Wijdenes, *Over actief, receptief en reflectief, Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie* (Utrecht, LOKV, 1997) wordt nader ingegaan op o.a. de termen receptief en reflectief.
- 58 Interpretatie houdt in de betekenis van het werk construeren door puur esthetische eigenschappen van het werk in verband te brengen met een context.
- 59 Zie o.a. H. Miedema, *Kunsthistorisch*, Leiden, Primavera Pers, 1995, 57-72; M. Halbertsma, K. Zijlmans, *Gezichtspunten, Een inleiding in de methoden van de kunstgeschiedenis*, Nijmegen, Sun, 1993.

Docenten hebben geen keuze tussen kunstkiijkwijzers van uiteenlopende esthetische aard. Ze beschikken alleen over de formalistische, zonder deze als zodanig aan te merken. Het enige alternatief is het aangeboden schema niet te hanteren of er één of meerdere zelf te maken.

Of de discrepantie tussen de onderzoeksmethode en het onderzoeksobject in het onderwijs als een probleem wordt ervaren valt buiten dit onderzoek. Deze materie is in de publicaties ten behoeve van het onderwijs één maal gesignaleerd: Van Rheedden heeft in het 'Maandblad voor Beeldende Vakken' het boek van Stumpel 'Compositie en constructie: kijken naar kunst uit de Renaissance' besproken. In het boek wordt gewaarschuwd voor de projectie van compositieschema's op de kunst van de Renaissance en Barok.⁶⁰ In de Nederlandse vakliteratuur voor docenten Beeldende Kunst en Vormgeving is geen vraag naar een keuze tussen verscheidene kijkwijzers van verschillende esthetische signatuur aangetroffen.

Concluderend; het model is in esthetisch opzicht adequaat voor de reflectie op kunstwerken die op basis van het formalisme als kunstwerk worden beschouwd. Voor alle kunstwerken waarvoor dat niet het geval is, of deze nu postmodernistisch zijn of niet⁶¹, is het inadequaar.

60 H. Rheedden, 'Met het oog op compositieschema's', *Maandblad voor de beeldende vakken* (1994) nr. 5, 8.

61 G. Jansen, Ongewoon mooi, de revival van het formalisme, *MetropolisM* (2005) nr. 4 (aug/sept.), 59-64.

Hoofdstuk 4 / Leertheoretische achtergronden

Paragraaf 4 handelt over de leertheoretische bases van de kunstkiijkwijzer omdat ze in de geraadpleegde literatuur aangemerkt worden als belangrijke grondslagen voor het leermiddel zonder dat deze bewering wordt onderbouwd. In deze paragraaf wordt besproken op welke manier de leertheoretische bases gereflecteerd worden in de kunstkiijkwijzer. De relatie tussen de kunstkiijkwijzer en de algemene leertheorieën komt als eerste aan bod (paragraaf 4.1). Vervolgens wordt de verhouding van drie cognitieve oriëntaties met het formalisme belicht. Hoe de drie cognitieve oriëntaties zich verhouden tot de kunstkiijkwijzer komt daarna aan de beurt. In paragraaf 4.2 wordt besproken in welke mate de cognitieve-, esthetische en artistieke ontwikkelingsmodellen, en hun gezamenlijke uitgangspunten, gereflecteerd worden in het instrument. Ook wordt een antwoord geformuleerd op de vraag of, en zo ja, welke van de besproken theorieën en modellen de basis vormen van de kunstkiijkwijzer van het KPC voor ckv2. De mate waarin deze kijkwijzer modernistisch dan wel postmodernistisch genoemd kan worden komt als laatste in paragraaf 4.2 aan de beurt. In paragraaf 4.3 wordt de leerpsychologische onderbouwing van de interpretatieve kunstbeschouwing behandeld. Reflecteren als cognitief proces aan de hand van de kunstkiijkwijzer wordt in paragraaf 4.5 besproken en de geschiktheid om met het instrument kritisch reflecteren komt in 4.6 aan bod.

4.1 / Algemene leertheorieën

Karakteristiek voor publicaties waarin een kunstkiijkwijzer wordt gepresenteerd is de geringe informatie over de algemene leertheoretische basis en de cognitieve oriëntatie van het model. De vertaling van de theorie in de constructie van het model is op een enkele uitzondering na niet geëxpliciteerd.⁶² Over de parallellen tussen esthetische theorieën en algemene leertheorieën is meer gepubliceerd. Omdat de esthetische basis van de kunstkiijkwijzer bekend is, zijn de parallellen tussen de esthetische theorieën en de algemene leertheorieën als een afgeleide indicatief voor, en informatief over, de kunstkiijkwijzer. Hieronder worden de verbanden van de kunstkiijkwijzer met algemene leertheorieën en de cognitieve oriëntatie aangegeven.

Efland heeft een verbinding gelegd tussen esthetische en algemene leertheorieën.⁶³ Hij relateert het formalisme aan de visie dat leren het verwerven is van cognitieve structuren. Hij verbindt dus het formalisme, de voornaamste esthetische theorie van de kunstkiijkwijzer, met de cognitieve leertheorie omdat beide de idee van structuur als definiërend kenmerk delen.

Volgens Parsons wordt binnen de modernistische cognitieve leertheorie alle mentale activiteiten als cognitief verondersteld. Tot aan de jaren vijftig tot zestig begreep men cognitief als het tegengestelde van affectief. Juist het affectieve

62 Zie bijvoorbeeld K.A. Hamblen, 'An art criticism questioning strategy within the framework of Bloom's taxonomy', *Studies in Art Education* (1984) 26(1), 41-50.

63 A. D. Efland, Change in the Conceptions of Art Teaching, Uit Ed. R.W. Neporud, *Context, Content And Community in Art Education*, New York/Londen, Teachers College, Columbia University, 1995, 29, 33-34.

waarin emoties, intuïtie en creativiteit een grote rol spelen werd als typerend voor de kunsten beschouwd. Kunst was dus per definitie affectief. Psychologen ontdekten gedurende de tweede helft van de twintigste eeuw dat het affectieve deel was van het cognitieve. De betekenis van de term cognitief werd dus vanaf de jaren vijftig en zestig steeds breder.⁶⁴

De cognitieve leertheorie kent een psychologische en een filosofische stroming. Voor de psychologische richting heeft het paradigma van Goodman om een kunstmedium te benaderen als een symboolsysteem, grote invloed gehad. Dit systeem werd analoog verondersteld aan een gewone taal. Het is een bruikbaar cognitief model gebleken in de kunsten. Creativiteit en artistieke kunst bestaat uit het denken in een medium dat uiteindelijk de ware essentie van de kunstvorm is; het materiaal waarvan het kunstwerk is gemaakt. Voor de kunstbeschouwing zijn de educatieve doelen soortgelijk; het bestaat uit het lezen van het medium. Het omvat vaardigheden als het onderscheiden van beeldelementen, beeldkwaliteiten, stijleigenschappen enz. Deze aspecten worden geformuleerd in de termen van een specifiek medium. Waarneming en cognitie zijn daarmee nauw aan elkaar verwant. Cognitie is bijna herkenning.

De filosofische oriëntatie binnen de cognitieve leertheorie wordt vertegenwoordigd door publicisten als Broudy, Barkan, Eisner en Smith. Zij zijn met name beïnvloed door het werk van modernistische estheten zoals Beardsley en Osborne. De nadruk ligt op de esthetische ervaring, begrepen als de waarneming van de eigenschappen van het kunstwerk. Het kunstwerk is betekenisvol op zichzelf, zijn betekenis is gebaseerd op de interne relaties van zijn afzonderlijke elementen en als geheel. Leerdoelen zijn het onderscheiden, de waarneming, het begrip en beproeven van de visuele elementen.⁶⁵ Voor zowel de psychologische als de filosofische stroming van de cognitieve leertheorie ligt de nadruk dus op de perceptie van elementen en kwaliteiten van het medium, parallel aan het formalisme. Binnen de cognitieve leertheorie worden kennisstructuren van en over kunst geïdentificeerd in concepten, vocabulaires en ontwerpelementen die in het werk worden gezien. Gezamenlijk voorzien deze in de middelen om kunst te maken, te interpreteren, te beoordelen en te begrijpen. Onderwijs zou de student dus moeten voorzien in de vereiste vaardigheden en conceptuele inhoud om kunst te maken en die van anderen te begrijpen. Zij moet de student procedures (lees kijkwijzer) verschaffen die hen in staat stellen onderzoek te doen binnen de eigen discipline.

Cognitieve oriëntaties /

De cognitieve theorie is breed, de constatering dat de kunstkijkwijzer de meeste relatie heeft met de cognitieve leertheorie is daarom weinig informatief. De cognitieve leertheorie bestaat uit drie oriëntaties te weten de symbol-processing-, de socioculturele- en de geïntegreerde oriëntatie die elk afzonderlijk in verschillende mate modernistisch dan wel postmodernistisch zijn. Om aan te kunnen tonen met welke cognitieve oriëntatie de kunstkijkwijzer de meeste verwantschap heeft worden de drie eerst geïntroduceerd.

64 B. Reimer, R. Smith, K.J. Rehage (Eds), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*, Ninety-first Yearbook of the National Society for Study of Education, part II, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 70-91.

65 Ibid, 70-91.

Het onderscheid tussen de drie cognitieve oriëntaties is terug te voeren op hun epistemologie (kennisleer, wetenschap van de wetenschap).⁶⁶ De symbol-processing-oriëntatie gaat ervan uit dat er een objectieve realiteit bestaat die onafhankelijk is van de leerling of student. Deze objectieve realiteit wordt gerepresenteerd in symbolen. Deze worden op hun beurt gevormd en gemanipuleerd door het verstand. De symbol-processing-oriëntatie lokaliseert het verstand in het hoofd. Het is de constructieve activiteit die symbolische representaties van de wereld creëert waardoor we de wereld leren kennen. Deze theorie is constructivistisch omdat ze kennisstructuren representeren in symbolische vorm. De computer dient veelal als een metafoor voor het verstand en de werking ervan.

In tegenstelling tot de symbol-processing-oriëntatie gaat de socioculturele oriëntatie van een sociaal geconstrueerde realiteit uit. Deze vertoont zich in en door de communicatieve transacties van individuen. Het verstand zit dus niet in het hoofd maar komt naar voren in de sociale transacties. Aan de hand van deze transacties wordt kennis van culturele normen en – toepassingen geconstrueerd en verworven. Kennis als culturele inhoud bestaat eveneens uit symbolische tools (taal) die het individu in staat stellen tot sociale transactie. Meestal wordt de kennis georganiseerd rondom sociale doelen, het gaat vaak om maatschappelijke problemen in plaats van een bepaalde discipline. De socioculturele oriëntatie beschouwt, evenals de symbol-processing-oriëntatie, kennis als een constructief proces. De geïntegreerde oriëntatie gaat ervan uit dat realiteit een individueel 'construct' is. Ook deze theorie behoort, evenals de andere twee, tot de constructivistische leertheorie. Individuen construeren hun eigen visies op de realiteit die geleid worden door hun eigen kennisverwervende doelstellingen. Nadruk wordt gelegd op de menselijke bemiddeling waar het geven van betekenis geleid wordt door persoonlijk belang en inzet. Efland heeft de voornaamste verschillen schematisch uiteen gezet:

Schema 4

Cognitieve leertheorie /

Oriëntatie Onderzoeksbasis

Symbol-processing Onderzoek naar studenten in kennisrijke gebieden op hogere educationeniveaus van natuurkunde, wiskunde, computerwetenschap.

Sociocultureel Onderzoek naar mensen in alledaagse situaties zoals groepen die wilden afvallen, leerling kleermakers.

Geïntegreerd Leerlingen in de hoogste klas van de lagere school.

Oriëntatie Aard van de realiteit

Symbol-processing Objectivisme: er bestaat een objectieve realiteit, onafhankelijk van de leerling/student, die mentaal en symbolisch gerepresenteerd wordt in de structuren van het brein.

Sociocultureel Sociaal relativisme of sociaal determinisme: Realiteit doet zich voor als een sociale constructie die opkomt bij en door transacties in taal en communicatie.

Geïntegreerd Empirisch realisme: realiteit is noch objectief noch een volledig sociaal construct. Het is een individuele constructie en wordt geleid door individuele behoeften, belangen, en de internalisatie van sociale normen en doelen.

66 Efland, A., *Art and Cognition, Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, New York & London, Teachers College Press, 2002, 53

Oriëntatie Aard van het verstand

Symbol-processing Het verstand zit in het hoofd en is die symboliserende activiteit die individuen in staat stelt de wereld die buiten hen zelf ligt te begrijpen.

Sociocultureel Het verstand zit niet in het hoofd, maar doet zich voor in de individuele interacties binnen een sociale wereld, en door de verwerving van culturele tools.

Geïntegreerd Het verstand is een symbolische functie in het hoofd maar actualiseert zijn potentieel door de verwerving van culturele tools. Taal en kunstwerken zijn zulke tools.

Oriëntatie Aard van leren

Symbol-processing Leren is kennisconstructie. Structuren vallen samen met de kennisdomeinen, de disciplines. De indeling hiervan komt overeen met de kennisdomeinen van de experts.

Sociocultureel Leren wordt georganiseerd rondom sociaal maatschappelijke doelen i.p.v. abstracte kennisdomeinen. Leren is vermeerdering van het culturele kapitaal. (enculturalisation).

Geïntegreerd Leren is kennisconstructie maar is georganiseerd rondom de doelen van de student/leerling, ook sociaal-maatschappelijke doelen. Nadruk wordt gelegd op menselijke bemiddeling en het maken van betekenis.

Oriëntatie Leerstrategieën

Symbol-processing Leren wordt geleid door metacognitieve strategieën: de indachtige zelfbesturing van leren. Het vroege leren is bepalend voor het latere leren.

Sociocultureel Leren is vermeerdering van het culturele kapitaal, onderbouwd en gefaciliteerd door ouders, leeftijdsgenoten en deskundige volwassenen.

Geïntegreerd Leren wordt geleid door metacognitieve strategieën en gefaciliteerd door interventies van deskundige volwassenen die souffleren. Dit zijn effectieve vormen van onderbouwing.

Oriëntatie Aard van kennis

Symbol-processing Kennis wordt geconstrueerd door het individu.

Sociocultureel Kennis wordt gelokaliseerd in een sociale omgeving en bestaat uit tools van de cultuur.

Geïntegreerd Kennisconstructie wordt niet ondernomen in isolatie maar de student/leerling werkt binnen een culturele context met culturele tools.

Oriëntatie Organisatie van kennis

Symbol-processing Kennis is domeinspecifiek, zoals de disciplines ingedeeld zijn door experts.

Sociocultureel Kennis wordt georganiseerd rondom sociale bezigheden en activiteiten, de rituelen en ceremonies van de culturele wereld.

Geïntegreerd Kennis wordt georganiseerd rondom de motieven en doelen van de leerling/student. Het kan de formele disciplines binnensluiten maar wordt er niet door beperkt.

Oriëntatie Aard van kennis

Symbol-processing Betekenis wordt gevonden in de interne samenhang van symbolische structuren, of door de voorspellingen van gebeurtenissen in de natuur.

Sociocultureel Betekenis wordt niet per se in de objecten zelf gevonden, maar in de manieren waarop ze worden gebruikt in de sociaal-maatschappelijke wereld.

Geïntegreerd Betekenis wordt gevonden als leerlingen/studenten kennis integreren in hun leefwereld.

De oriëntaties verschillen dus op veel punten maar behoren alle drie tot het constructivisme: een stroming binnen de onderwijskundige en leerpsychologische literatuur waarin het leren wordt voorgesteld als een actief construerend proces. Nieuwe informatie wordt door de leerling gekoppeld aan bestaande voorkennis. Nieuwe kennis wordt geconstrueerd en ingepast in de bestaande cognitieve structuur.⁶⁷

Wilson heeft gepubliceerd over de specifieke relatie tussen het (post)modernisme en het constructivisme. Hij stelt dat mensen als Piaget en Vygotsky, de grondleggers van het constructivisme, in de kern modernistisch waren en uitgingen van ideeën als rationalisatie, objectivering en de technocratische tendensen van de moderne samenleving. De huidige educatieve modellen van Spiro, Jonassen, Bereiter, Resnick en Lesgold laten in toenemende mate postmodernistische invloeden zien. Zij staan aan de basis van wat Efland de cognitieve revolutie noemt. Het postmodernistische constructivisme van de genoemde auteurs gaat ervan uit dat kennis een dynamisch gegeven is. Dat betekenissen worden geconstrueerd en dat reflectie en abstractie essentieel is voor het handelen van een expert, en om een expert te worden. Postmodernistisch constructivistische grondstellingen zijn ook dat het lesgeven beschouwd wordt als een onderhandeling in de constructie van betekenis en dat denken en perceptie niet te scheiden zijn.

De symbol-processing-oriëntatie heeft de meeste verwantschap met de modernistische uitgangspunten, de socioculturele en geïntegreerde oriëntatie hebben meer aansluiting bij het postmodernistisch gedachtegoed.

Cognitieve oriëntatie in relatie tot het formalisme /

Nu de drie oriëntaties binnen de cognitieve leertheorie bekend zijn, elk met hun onderlinge verschillen, is het noodzakelijk eerst de relatie van het formalisme nauwkeuriger binnen dit spectrum te plaatsen om uiteindelijk de cognitieve oriëntatie aan te kunnen wijzen die het meest verwant is aan de kunstrijkwijzer.

Zowel in het formalisme als in de symbol-processing-oriëntatie wordt de betekenis gevonden in de inwendige coherentie van symbolische structuren; het kunstwerk is betekenisvol op zichzelf, zijn betekenis is gebaseerd op de interne relaties van zijn afzonderlijke beeldelementen en als geheel. Bij de andere twee cognitieve oriëntaties is dat niet het geval, daar wordt de betekenis ontleend aan de sociaal maatschappelijke context of de leefwereld van de leerling of student zelf.

Het paradigma van Goodman om een kunstmedium te benaderen als een symboolsysteem, parallel aan een gewone taal, vertoont de meeste gelijkenis met de visie van symbol-processing-oriëntatie. Hierin vallen structuren van de kennisconstructie samen met de kennisdomeinen van de afzonderlijke disciplines; in het geval van de kunsten is dat het leren denken in het medium. De disciplines komen overeen met de kennisdomeinen van experts. Leren wordt dus geordend rondom een dis-

67 F. Haanstra, De Hollandse Schoolkunst, *Cultuurnetwerk Nederland*, Utrecht, 2001, p. 10.

cipline en niet, zoals bij de socio-culturele oriëntatie, rondom sociaal-maatschappelijke doelen of conform de geïntegreerde oriëntatie, persoonlijke motieven van de leerling of student.

Zowel de symbol-processing-oriëntatie als de formalistische kunsttheorie kennen een objectieve realiteit die buiten de beschouwer ligt. Deze realiteit kan wel door middel van goede (zintuiglijke) waarnemingen gekend worden. Er is een strikte scheiding tussen empirisch zintuiglijke waarnemingen en de interpretatie ervan. Realiteit is dus geen sociale constructie, noch een individueel construct zoals bij de socioculturele respectievelijk geïntegreerde oriëntatie.

Kortom, binnen de cognitieve leertheorie heeft het formalisme de meeste raakvlakken met de symbol-processing-oriëntatie. Beide komen voort uit het modernistisch gedachtegoed.

Cognitieve oriëntatie van de kunstkiijkwijzer /

We weten op basis van het bovenstaande dat het formalisme de meeste verwantschap vertoont met de symbol-processing-oriëntatie. De kunstkiijkwijzer kan nu ook zelf binnen de drie oriëntaties geplaatst worden.

De kunstkiijkwijzer wordt mede door haar esthetische basis gerekend tot de cognitieve leertheorie en is eveneens op basis van de onderstaande redenen het meest verbonden met de symbol-processing-oriëntatie en met de modernistische uitgangspunten. Zo heeft Feldman zijn kunstkiijkwijzer opgesteld door het complexe kijkgedrag van experts te beschrijven en te vertalen in een prescriptief model voor leerlingen. De expert is dus het voorbeeld zoals dat ook bij de symbol-processing-oriëntatie het geval is en niet bij de andere cognitieve oriëntaties.

In de kunstkiijkwijzers worden domein- en discipline specifieke concepten, vocabulaires en ontwerpelementen gehanteerd om het kunstwerk te beschouwen.

Het leren is dus geordend rondom een bepaalde discipline en niet rondom sociaal-maatschappelijke of persoonlijke motieven. De kiijkwijzer komt op dit punt het meeste overeen met de symbol-processing-oriëntatie.

De kunstkiijkwijzer gaat weliswaar niet uit van een 'objectieve realiteit' maar wel van een verifieerbare, niet persoonlijke, formele (≠ formalistische) waarheid. Het leermiddel is geconstrueerd om deze te leren kennen en te begrijpen. Zo komen tijdens de analyse veelal alleen de zintuiglijk waarneembare eigenschappen van het kunstwerk in aanmerking. Er is geen plaats voor het subjectieve of het toekennen van letterlijke betekenissen. Ook bij de interpretatie wordt de betekenis van het werk geconstrueerd door uitsluitend esthetische eigenschappen van het werk in verband te brengen met een context die eveneens buiten de beschouwer ligt, meestal de kunsthistorische. Ook in dit geval wordt subjectiviteit zoveel mogelijk buitengesloten.⁶⁸ Dit streven naar objectiviteit komt het meeste overeen met de symbol-processing-oriëntatie. De laatste fase van het kunstkiijkmodel, beoordeling of begrip, dienen conform de symbol-processing-oriëntatie, zoveel mogelijk gebaseerd te zijn op

68 Pruyn heeft in haar doctoraalscriptie persoonlijkheidspsychologie de kunstperceptie door kunsthistorici beschreven. Ze concludeert dat kunsthistorici zich zoveel mogelijk laten leiden door een rationele, objectieve methode van de beschrijving van kunstwerken. Gevoelens zijn zo min mogelijk richtinggevend voor hun beschrijvingen. Zie P. Pruyn, *Kunstperceptie door Kunsthistorici, Het pentagram-model onderzocht*, Leiden, Rijksuniversiteit Leiden, 9 november 1996.

dat wat in het kunstwerk aan gegevens aanwezig is. Het is in geen geval een sociale of individuele afspraak. De kiijkwijzer vertoont ook op dit aspect de meeste overlap met de symbol-processing-oriëntatie.

4.2 / Ontwikkelingsmodellen

In deze paragraaf wordt besproken of en zo ja op welke wijze de cognitieve, de esthetische en de artistieke ontwikkelingsmodellen worden gereflecteerd in de kunstkiijkwijzer. Daarna zullen de modernistische premissen van deze modellen worden aangegeven. Vervolgens wordt beschreven hoe de kunstkiijkwijzer van het KPC voor ckv2 zich verhoudt tot de algemene leertheorieën en de cognitieve, de esthetische en de artistieke ontwikkelingsmodellen.

Cognitieve ontwikkelingsmodellen /

Hamblen heeft onderzocht hoe de kunstkiijkwijzer van Feldman zich verhoudt tot de cognitieve taxonomie van Bloom. De laatste onderscheidt van laag naar hoog zes niveaus: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Deze benaming van de niveaus zijn beschrijvend voor het denk-, leer- en begripsproces. Volgens Bloom is de hiërarchie opeenvolgend en causaal. Een hoger niveau wordt gebaseerd op de beheersing van de voorgaande niveaus. Met andere woorden, de bekwaamheid om een kunstwerk te analyseren is gebaseerd op voorgaande ervaringen op het niveau van kennis-, begrip- en toepassing. De rangorde van Bloom is nooit bedoeld als een psychologische theorie. Hamblen heeft vervolgens onderzocht hoe de kunstkiijkwijzer van Feldman zich verhoudt tot deze taxonomie en tot een vijftal leertheorieën. Ze concludeert dat de leertheorieën in relatie de taxonomie van Bloom twee in het oog springende overeenkomsten vertonen in de beschrijving van het leerproces⁶⁹: het verloopt van eenvoudig naar complex en van concrete kennis naar abstracte waarden. Deze opbouw van complexiteit en abstractie ziet zij terug in de kunstkiijkwijzer van Feldman. Met andere woorden, een kunstkiijkmodel begint vaak met een kennisvraag en eindigt meestal met een evaluatievraag. Hamblen waarschuwt echter dat de parallellen van leerhiërarchieën met een kunstkiijkmodel slechts een mogelijkheid voor pedagogische compatibiliteit aangeven en geen indicatie is voor de validiteit van het model.

In het volgend schema van Hamblen staat in de linker kolom de taxonomie van Bloom. Rechts daarvan zijn verschillende stadia van vijf algemene leertheorieën in evenveel kolommen conform de Bloom-taxonomie verdeeld. Geheel rechts is het meest gangbare kunstkiijkmodel (van Feldman) opgenomen.

69 K.A. Hamblen, 'An art criticism questioning strategy within the framework of Bloom's taxonomy', *Studies in Art Education* (1984) 26(1), 41-50.

Schema 5

Bloom <i>Kennis</i>	Gagné Onderscheiden	Guildford Herinneren	Harrow Wederkerend	Krathwohl Ontvangen	Piaget senso- motorisch	Feldman <i>Beschrijving</i>
<i>Begrip</i>	Onderscheiden Conceptualiseren	Convergerend denken	Perceptueel	reageren op	pre- operationeel	<i>Beschrijving</i>
<i>Toepassen</i>	Conceptualiseren	Convergerend denken	Fysiek	op waarde schatten, organiseren	pre- operationeel	<i>beschrijving analyse</i>
<i>Analyse</i>	Conceptualiseren formereren van hogere orde	Convergerend denken	Fysiek	op waarde schatten, organiseren	Concreet operationeel	<i>analyse interpretatie</i>
<i>Synthese</i>	Formeren van hogere orde	Divergerend denken	non-verbale communicatie	Karakteriseren	formele operaties	<i>Interpretatie</i>
<i>Evaluatie</i>	Formeren van hogere orde	Evaluatie	non-verbale communicatie	Karakteriseren	formele operaties	<i>Evaluatie</i>

Een jaar later publiceert Hamblen een onderzoek naar zestien kijkwijzers. Ze stelt dat de hiërarchisch geordende ontwikkelingsfasen van het leerproces niet alleen voorzien in een instructiemodel maar ook in een patroon waarlangs, zo wordt vaak verondersteld, leerlingen en studenten vooruitgang boeken binnen een bepaalde tijd. Men gaat ervan uit dat kunstbeschouwing een probaat middel zou zijn om en grotere waardering voor - en begrip van kunst te krijgen. Kunstbeschouwing zou een validiteit hebben die geworteld is in de manier waarop mensen leren. Door ervaring en tot op zekere hoogte volwassenwording, bewegen studenten zich van eenvoudig naar complex, van idiosyncratische en letterlijke reacties op kunst tot een gevoeligheid voor 'the art's objecthood' en de ontwikkeling van meervoudige perceptuele discriminaties. Hamblen waarschuwt echter ook nu weer dat overeenkomsten tussen een leerhiërarchie en een kunstrijkmodel slechts een mogelijkheid voor pedagogische compatibiliteit indiceert.⁷⁰ Ze spreekt zich niet expliciet uit over de validiteit van de kunstrijkwijzer op basis van deze leerhiërarchieën en taxonomieën. Doordat ze zich alleen uitlaat over de mogelijkheid van slechts pedagogische compatibiliteit kan afgeleid worden dat ze de validering van de kunstrijkwijzer op basis van uiteenlopende leertheorieën niet onderschrijft zoals Phipps dat wel doet. Op basis van de geraadpleegde bronnen concludeer ik dat de cognitieve theorieën geen basis hebben gevormd voor de constructie van de kijkwijzer. Ze vertonen echter wel parallellen ten aanzien van de toename in complexiteit en abstractie. Deze overeenkomsten vormen inzet van discussie of daarmee de kunstrijkwijzer een valide instrument is. Een pedagogische compatibiliteit wordt als mogelijkheid geopperd.

70 K.A. Hamblen, A descriptive and analytical study of art criticism formats with implications for curricular implementation, *American Educational Research Association Arts and Learning SIG Proceedings*, 1985, ERIC: ED 256 666, 3-13.

Esthetische ontwikkelingsmodellen /

De esthetische ontwikkelingsmodellen worden hieronder behandeld omdat ze in de geraadpleegde publicaties geregeld worden aangehaald als argument voor de validiteit en ter promotie van het vak beeldende vorming. Nu wordt een aantal esthetische ontwikkelingsmodellen besproken en nagegaan of, en zo ja, op welke manier ze weerspiegeld worden in de kunstrijkwijzer.

Haanstra heeft de belangrijkste theorieën over de psychische ontwikkelingsstadia van de esthetische waarneming beschreven namelijk die van Housen, Gardner en Parsons.⁷¹ Volgens Haanstra fungeert de ontwikkelingstheorie van Piaget als een fundament van hun onderzoek. Piaget schetst de volgende cognitieve ontwikkelingen die bij theorieën van Gardner, Parsons en Housen terug zijn te vinden: van eenvoudig naar complex, van concreet naar abstract, van egocentrisch naar het vermogen zich in de situatie van een ander persoon te verplaatsen en van absoluut naar relativerend.

Yenawine en Housen hebben de Visual Thinking Strategies (VTS) ontwikkeld om het esthetisch begrip van de leerling te vergroten.⁷² Constructivistisch lesgeven vindt volgens Housen plaats als het mentale kader van de student zich ontwikkelt. Constructivistisch leren is het actief bouwen aan nieuwe constructies, het verwerken van nieuwe betekenissen op nieuwe manieren. Volgens Housen verloopt de esthetische ontwikkeling van naïef en ego-centrisch naar verfijnd en meerduidig. Gardner legt binnen zijn onderzoek een relatie tussen de esthetische en de morele oordelen. Een schoolkind heeft maar één criterium namelijk de mate van realisme. Als het lijkt is het goed en mooi, lijkt het niet dan is het slecht en lelijk. Het volledig weg-relativeren van welke maatstaf dan ook kan daarentegen in de late puberteit voorkomen. Parsons onderscheidt vijf fasen binnen de structuur van esthetische oordelen en interpretaties. In de associatieve fase is favoritisme en egocentrisme kenmerkend, in de mimetische fase is de voorkeur voor het realisme typerend, in het expressieve stadium is de kwaliteit van de ervaring karakteristiek, in fase vier zijn stijl en vorm tekenend en in fase vijf is de oordeelsstructuur als 'autonoom' of 'postconventioneel' te kenschetsen.

De leeftijd van 13 tot en met 20 jaar is de periode waarin de leerling met de kunstrijkwijzer te maken krijgt. Gardner en Parsons zijn het erover eens dat deze leeftijdsfase uitermate belangrijk is voor de esthetische toewijding. De esthetische gevoeligheid maar ook de kritische vermogens laten een toename zien. De (zelf)kritiek kan bepalend zijn voor de mate van bereidwilligheid ten aanzien van de kunstzinnige ontwikkeling. In dit stadium ontwikkelt de leerling voor een belangrijk deel zijn emotionele diepgang. Als deze groei zich doorzet gaat deze volgens Gardner stapsgewijs richting de fase van 'autonomie'. De leerling wordt zich bewust dat oordelen over kunst en dus ook die van hemzelf veranderlijke psychologische en sociale 'constructies' zijn.

Volgens de esthetische ontwikkelingsmodellen, gebaseerd op de theorieën van Piaget, ontwikkelt de leerling zich esthetisch naarmate zijn vermogens toenemen ten aanzien van complexiteit, abstractie, meervoudige perspectieven en relativering. Hamblen is tot de conclusie gekomen dat de kunstrijkwijzer zelf de toename

71 F. Haanstra, Determinanten van leren over kunst, *Katernen Kunsteducatie*, Utrecht, LOKV, 1995 p. 7-10, 12.

72 A. Housen, P. Yenawine, *Basic VTS at a Glance*, 2001, VUE.

laat zien van de eerste twee parallellen namelijk complexiteit en abstractie.⁷³ Van meervoudige perspectieven en relativering wordt wel melding gemaakt in het verband van kunstbeschuwing maar niet ten aanzien van de kunstkiijkwijzer. Ik concludeer dat de kunstkiijkwijzer niet op een esthetisch ontwikkelingsmodel is gebaseerd. Het model vertoont ten aanzien van de toename van complexiteit en abstractie overeenkomsten met de cognitieve ontwikkelingsmodellen. Hoewel de kunstkiijkwijzer geen esthetisch ontwikkelingsmodel als basis heeft wordt het wel beschouwd als een instrument ter bevordering van de esthetische ontwikkeling.

Artistieke ontwikkelingsmodellen /

De ontwikkelingsmodellen zelf worden opgedeeld in de zogenaamde leeftijd-gebonden ontwikkelingsmodellen en het expert-novietmodel. De eerste is meer gebaseerd op leerpsychologische inzichten, de laatste op de structuur van de eigen discipline. De cognitieve en esthetische ontwikkelingsmodellen gaan ervan uit dat de onderzoeksgroep een bepaald gedrag en/of oordeel op een specifieke leeftijd aan de dag legt. De ontwikkeling wordt als een chronologisch, voorspelbaar lineair proces beschreven, bij de een gaat het wat sneller dan bij de ander, maar ze gaan allemaal in dezelfde volgorde. Dit zijn de zogenaamde leeftijdsgebonden ontwikkelingsmodellen.

In tegenstelling tot het leeftijdsgebonden ontwikkelingsmodel veronderstelt het expert-noviet-model dat leeftijd niet de enige, noch de meest belangrijke en bepalende factor in de ontwikkeling is. Dit model presenteert leren in termen van een toenemende complexiteit van een specifiek kennisdomein. Het is gebaseerd op stappen die vereist zijn om van de leerling met een noviet-kennisniveau naar een hoger (complex) expertiseniveau te bewegen. Een goed voorbeeld hiervan is het kunstkiijkmodel van Feldman. Hij heeft zijn kiijkwijzer opgesteld door het complexe kiikgedrag van experts te beschreven en te vertalen in een prescriptief model.

Kortom, het leeftijdsgebonden ontwikkelingsmodel gaat ervan uit dat kinderen bepaalde gedragingen op een bepaalde leeftijd aan de dag leggen. Het expert-noviet ontwikkelingsmodel stelt leren voor in termen van een toenemende complexiteit van een specifiek kennisdomein.

De kunstkiijkwijzer van Feldman heeft meer raakvlakken met het expert-novietmodel dan met de leeftijdsontwikkelingsmodellen.

Modernistische premissen modellen /

De cognitieve, esthetische en artistieke ontwikkelingsmodellen gaan uit van een aantal gedeelde, modernistische, veronderstellingen. Deze modernistische uitgangpunten worden op basis van postmodernistische inzichten in toenemende mate ter discussie gesteld en daarmee ook de argumentatie voor de kunstkiijkwijzer als valide instrument. Hieronder worden de veronderstellingen en de kritiek hierop behandeld. Daarna wordt besproken in hoeverre de behandelde ontwikkelingsmodellen gereflecteerd worden in de kunstkiijkwijzer van het KPC voor kv2. Hamblen beschrijft een drietal premissen van de ontwikkelingsmodellen. Als eerste gaat ze uit van een progressieve ontwikkeling van het menselijk gedrag in de beeldende kunst. Verandering is inherent aan deze modellen. Het individu ontwik-

kelt zich door het creëren van, of door de reactie op, beeldende kunst. Zowel de complexiteit en de verfijning van de expressie als de reactie op kunst zal erdoor toenemen. De tweede aanname is dat de ontwikkelingsmodellen universeel zijn. De beschrijvingen van de fasen worden voorgesteld als objectief. Ten derde zijn de modellen teleologisch; ze hebben een voorgeschreven te verkiezen eindpunt. De stadia zijn niet gelijkwaardig. Hamblen trekt de conclusie dat ze uitgaan van een modernistisch wereldbeeld omdat er veel waarde wordt gehecht aan de rationalisatie van de menselijke gedachte en gedrag, de formalisering en systematisering van diverse informatie en fenomenen, de identificatie van universeel toepasbare regels, verandering (= progressie), gedecontextualiseerd leren, niet-sociale en contextvrije informatie, kennis van de expert, abstracte en theoretische informatie en constructen. Kincheloe en Steinberg hebben de kern van dit formele denken geformuleerd:

'An acceptance of a mechanistic worldview that is caught in a cause-effect, hypotheticalo-deductive system of reasoning ... formal, operational thinkers accept and objectified, unpoliticized way of knowing that breaks a social or educational system into its basic parts in order to understand how it works. Emphasizing certainty and prediction, formal thinking organizes verified facts into a theory. The facts that do not fit the theory are eliminated, and the theory developed is the one best suited to limit the contradictions in knowledge.'⁷⁴

Hamblen is kritisch over de validering van de kunstkiijkwijzer op basis van hun gelijknissen met o.a. leertaxonomieën, wetenschappelijke onderzoeksstadia, cognitieve en esthetische ontwikkelingsmodellen. De modellen worden verondersteld op één lijn te staan met fundamentele menselijke activiteiten zoals het weten, het zien, en het leren. De kunstbeschuwing zou, in het klein, die menselijke activiteiten en hun ontwikkeling nabootsen. De aangenomen gelijknissen vormen de fundamentele theoretische gronden voor kunstbeschuwing. De kunstkiijkwijzers lijken daarmee universeel te zijn. Het instrument zou de weg banen naar onveranderlijke waarheden. De aaneenschakelingen van de 'grote' menselijke gedragingen vertroebelen de vooroordelen en selectieprocessen die deel uitmaken van de kunstbeschuwing. De veronderstelde validiteit van de kunstkiijkwijzer zou volgens Hamblen de noodzaak tot meervoudige kunstbeschuwelijke benaderingen gemakkelijk kunnen vertroebelen en dat terwijl de studenten een diversiteit aan reacties op kunst laten zien. Ze verwerken de informatie over de kunstwerken anders en gaan verschillend te werk om de visuele fenomenen van hun wereld te begrijpen, met inbegrip van kunst. Bovendien ontbreekt volgens Hamblen een adequate theoretische- en onderzoeksbasis voor de validering van kunstkiijkwijzer: 'The weakness of the sociological and antropolical foudations of art criticism instruction is evident in the bias toward model building and toward psychometric research without the qualifiers provided by social and critical theory'⁷⁵ 'Ontwikkelingsmodellen die volgens Hamblen wel aan de basis hebben gestaan van een kiijkwijzer hebben een aantal formalistische vooroordelen waarin de hoogste

73 K.A. Hamblen, 'An Art Questioning Strategy Within The Framework of Bloom Taxonomy', *Studies in Art Education* (1984) 26 nr.1, 41-50.

74 J.E. Kincheloe, S.R. Steinberg, 'A tentative description of postformal thinking: The critical confrontation with cognitive theory', *Harvard educational review* (1993) 63(3), 296-320.

75 K.A. Hamblen, 'In the quest for Art criticism Equity: A Tentative Model', *Visual Arts Research* (1991), 12-21.

waarde wordt toegekend aan abstract, gedecontextualiseerd denken. Zi j voegt daar aan toe dat aspecten als leerstijlen, esthetische ervaringen en het lidmaatschap van de esthetische smaakcultuur van de student ook belangrijk en richtinggevend zijn voor het kunstbeschouwelijk onderwijs.' Deze redenering sluit het beste aan bij het postmodernistische postformele denken:

'One of the main features of post-formal thinking is that it expands the boundaries of what can be labeled as sophisticated thinking...The modernist conception of intelligence is thought of exclusionary system...[from this perspective] intelligence and creativity are thought of as fixed and innate...Indeed, the child in the developmentalist discourse is often viewed within an ethic Lockean individualism, as an isolated entity... Post-formal thinking attempts to conceive cognition in a manner that transcends the essentialist and reductionist tendencies within developmentalism, coupling an appreciation of the complexity of selfproduction and the role of power with some ideas about what it means to cross borders of modernist thinking.⁷⁶

Kortom, Hamblen deconstrueert de premissen van de universeel geachte leertaxonomieën, wetenschappelijke onderzoeksstadia en ontwikkelingsmodellen. Ze is kritisch over hun wetenschappelijke onderbouwing en stelt hun deugdelijkheid als basis voor de validiteit van de kunstkijkwijzer ter discussie. Het veronderstelde universalisme is niet bevorderlijk voor de rijkdom aan benaderingsmogelijkheden van kunst. Het geeft blijf van de formalistische voorkeur voor abstract denken en doet geen recht aan de eigenschappen van de beschouwer.⁷⁷

Leertheoretische bases van de kunstkijkwijzer van het KPC voor ckv2 /

In dit deel van deze paragraaf wordt aangegeven welke van de boven beschreven algemene leertheorieën, cognitieve oriëntatie, cognitief-, esthetisch en/of artistiek ontwikkelingsmodel gereflecteerd worden in de kunstkijkwijzer van het KPC voor ckv2 (zie bijlage 2). In hoeverre het model modernistische dan wel postmodernistische eigenschappen heeft komt als laatste aan bot.

Het KPC heeft een driedig model kunstbeschouwen ontwikkeld (zie bijlage 3). De opeenvolgende delen komen overeen met de termen 'beleven', 'bestuderen' en 'begrijpen'. Het proces wordt niet finalistisch maar cyclisch voorgesteld. De beschouwer kan immers met nieuwe kennis en begrip het werk opnieuw maar anders beleven. De kunstkijkwijzer van het KPC vormt deel twee van de drie delen en is een leermiddel om het kunstwerk te bestuderen. De kunstkijkwijzer is één van vijf disciplinegebonden analyseschema's te weten muziek, dans, drama, film, en beeldende vormgeving. Een algemene leertheorie, een cognitieve oriëntatie, een cognitief-, esthetisch en/of een artistiek ontwikkelingsmodel als fundament waarop de kunstkijkwijzer van het KPC

76 J.E. Kincheloe, S.R. Steinberg, 'A tentative description of postformal thinking: The critical confrontation with cognitive theory', *Harvard educational review* (1993) 63(3), 296-320.

77 Efland en Hamblen veroordelen deze in hun ogen misleidende en selectieve kunstbeschouwing: K.A. Hamblen, *Art Education Changes and Continuities: Value Orientations of Modernity and Postmodernity*, Uit Ed. R.W. Neperud, *Context, Content And Community in Art Education*, New York/Londen, Teachers College, Columbia University, 1995, 42.

voor ckv2 mogelijk zou zijn geconstrueerd is niet aangetroffen. Wel is er een bondige toelichting op de verschillende kunstkijkwijzers voor uiteenlopende disciplines voor de docent en leerling gevonden.⁷⁸ De conclusies die in paragrafen 4.1 en 4.2 getrokken zijn ten aanzien van de kunstkijkwijzer in het algemeen doen ook opgeld voor de kunst-kijkwijzer van het KPC voor ckv2 in het bijzonder. Het algemene driedig model kunstbeschouwen (bijlage 3) en de vijf disciplinegebonden analyseschema's van het KPC plus de verwijzingen naar het begrippenapparaat heeft de meeste overeenkomsten met een modernistische benadering door haar rationalisatie, systematisering en de toepassing van universele methoden. Daarnaast is de kennis en het begrip van (disciplinegebonden) experts maatgevend. Postmodernistische leertheoretische inzichten heb ik in het model niet herkend nog aangetroffen in de literatuur.

4.3 / Leerpsychologische onderbouwing van de interpretatieve kunstbeschouwing

Het probleem van mijn studenten met de beschouwing van postmodernistische kunst aan de hand van de formalistische kunstkijkwijzer is als esthetisch vraagstuk in paragraaf 3.3 besproken. Daarbij is naar voren gekomen dat in esthetisch opzicht de toepassing van de formalistische kunstkijkwijzer op een postmodernistisch kunstwerk problematisch is. Een leertheoretische basis van de kunstkijkwijzer is niet aangetroffen. Wel zijn een tweetal parallellen tussen verschillende cognitieve leertheorieën en de kunstkijkwijzer van Feldman bekend namelijk de toename van complexiteit en abstractie. De cognitieve leertheorieën vertonen formalistische voorkeuren voor abstract- en gedecontextualiseerd denken en staan op gespannen voet met de kwaliteiten van de individuele beschouwer in relatie tot het kunstwerk. Hoewel het niet direct in lijn ligt met de onderzoeksvraag wil ik in deze paragraaf toch de richting bespreken waarbinnen mogelijk een oplossing kan worden gevonden.

Eerst wordt de leerpsychologische onderbouwing van de interpretatieve kunstbeschouwing besproken omdat deze adequaat is voor de beschouwing van postmodernistische kunst. Afgesloten wordt met het verband tussen de interpretatieve kunstbeschouwing met de betreffende cognitieve oriëntatie.

Cognitieve paradigma /

Parsons betoogt dat het cognitieve paradigma van het denken in een medium en de waarneming van de kwaliteiten van kunstwerken heel bruikbaar was. Het heeft een handvat geboden om de waarde van de kunstpraktijk te begrijpen en de kunstervaring te vergroten. Het model schiet echter te kort om de waarde van het denken over kunst met taal te begrijpen. Tegenwoordig vereisen artistiek en esthetisch werk immers een linguïstische basis. Theoretische concepten maken inmiddels onlosmakelijk deel uit van kunstwerken. Ze worden mede op basis van hun concept als kunstwerk beschouwd en niet enkel en alleen op basis van hun perceptuele kwaliteiten.⁷⁹

78 M. de Boer, A. Gerrits, red., *Kunstbeschouwen ckv2*, 's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2000.

79 B. Reimer, R. Smith, K.J. Rehage (Eds), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*, Ninety-first Yearbook of the National Society for Study of Education, part II, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, p. 88.

De modernistische (formalistische) kunstbeschouwing en de cognitieve leertheorie ontmoeten elkaar bij het (leren) denken in een medium. De postmodernistische (interpretatieve) kunstbeschouwing, gebaseerd op de institutionele kunsttheorie, treft de cognitieve leertheorie op het punt van de interpretatie.

Interpretatie /

Vanuit de professionele kunsten wordt interpretatie anders gedefinieerd dan vanuit de cognitieve leertheorie. Zo komt Hamblen tot een definitie van interpretatie op basis van onderzoek naar zestien kunstkiijkwijzers: 'De betekenis van het werk construeren door puur esthetische eigenschappen van het werk in verband te brengen met een context. Over de manier waarop bestaat groot verschil van inzicht.' Parsons daarentegen ontleent zijn definitie van interpretatie aan de ontwikkelingspsychologie: 'Interpretatie is een mentale activiteit dat resulteert in begrip. De activiteit van interpretatie wordt alleen duidelijk als er een initiële moeilijkheid is om iets te begrijpen. Interpreteren doen we als we iets proberen te begrijpen, de betekenis te vatten.' De definitie van Hamblen gaat uit van de betekenis (constructie) vanuit het werk, die van Parsons van het verwerven van begrip door de beschouwer. Hoewel de definities verschillend zijn, spreken ze elkaar niet tegen.

Om te kunnen interpreteren moet het kunstwerk volgens Taylor aanvankelijk onduidelijk, niet te plaatsen, vaag en/of tegenstrijdig zijn. Parsons stelt dat de behoefte aan interpretatie toeneemt naarmate het object onduidelijker wordt. Tijdens het interpretatieproces poogt de beschouwer dus licht te werpen op een onderliggende samenhang of betekenis van het kunstwerk. De consequentie hiervan is dat de beschouwer beide moet identificeren en interpreteren voordat hij deze kan waarnemen en herkennen.⁸⁰ De interpretatie ligt dus ten grondslag aan de waarneming. Bij de kunstkiijkwijzers van o.a. Feldman en Broudy is het precies andersom: de waarneming ligt ten grondslag aan de interpretatie. Ze gaan ervan uit dat de informatie die de beschouwer nodig heeft om een werk te interpreteren in het werk zelf aanwezig is. De beste interpretatie maakt het meeste gebruik van de gegevens van het werk zelf. Deze manier van kunstbeschouwen is volgens Freedman een pseudo-wetenschappelijk onderzoek dat uitgaat van een op voorhand vastgesteld 'beste resultaat'. Hiermee in contrast staat het uitgangspunt van de interpretatieve kunstbeschouwing waarin de beoogde interpretatie niet meer gezag hoeft te hebben dan de op associaties gebaseerde interpretaties van de beschouwer. Vanuit dit perspectief kan een 'betere' interpretatie er een zijn die complexer is op basis van zelfs onbedoelde associaties. Meer interpretaties betekent meer creatieve respons. Een passende interpretatie zal mogelijk naar het werk verwijzen, maar zal meer gebaseerd zijn op bijvoorbeeld het geheugen van iemands persoonlijke ervaringen.

De beschouwer hoeft zich niet meer te houden aan de grenzen van de discipline zoals deze door experts zijn bepaald. Disciplinegebonden interpretatiekaders mag hij naast zich neer leggen. Hij kan een beroep doen op zijn persoonlijke referentiekader, inclusief de persoonlijke emoties, zolang zijn interpretatie maar aan complexiteit wint. Het eigen referentiekader is daarmee de basis van het persoonlijk interpretatiekader. De beschouwer is ten aanzien van de betekenisgeving diensten-gevolge even gezaghebbend als de kunstenaar.

⁸⁰ Conform de uitspraak van Johan Cruiff: *Je gaat het pas zien als je het door hebt.*

Taal /

Het paradigma van het denken in beelden als iets taal-onafhankelijk is volgens Parsons alleen plausibel als het object als kunstobject voor de beschouwer duidelijk is. Pas als hij weet hoe hij het object als kunstobject identificeert, welke aspecten ervan belangrijk zijn en welke ideeën het werk bezielen, kan hij spreken in mede-eigen termen en zijn kwaliteiten direct waarnemen.⁸¹ Maar wanneer het werk onduidelijk is heeft de beschouwer toegang nodig tot de ideeën die binnen de taal ontwikkeld kunnen worden. Door over het werk te praten en het goed te bekijken kan het werk verbonden worden met de kunstwereld en de wereld in het algemeen. Dat is ook de reden waarom Parsons de taal zo benadrukt als interpretatiemedium. Het is onverbreekbaar en betekenisvol verbonden met onze hele leefwereld (houdingen, veronderstellingen, emoties, instituten en relaties). Het is dus niet zomaar een ander medium waarin gedacht kan worden.

Leerdoel /

Het paradigma van Goodman schreef als doel van de kunstbeschouwing het vergroten van het onderscheidingsvermogen van de visuele eigenschappen voor. Leerdoel van de interpretatieve kunstbeschouwing is volgens Freedman de bekwaamheid om bewust te worden van de associaties en connecties die gemaakt worden bij het construeren van kennis en oordelen.⁸² Volgens Parsons is het de bekwaamheid om kunstwerken te verbinden met meervoudige culturele, politieke, religieuze, en persoonlijke betekenissen. Betekenissen die voortkomen uit de kunstwereld in het bijzonder en de leefwereld in het algemeen. Deze bekwaamheid kan alleen worden verworven door een interpretatief samenspel tussen taal en de kunstwereld. Parsons pleit daarom voor een cultivering van een reflectief besef.⁸³

Cognitieve oriëntatie interpretatieve kunstbeschouwing /

De interpretatieve kunstbeschouwing heeft de meeste binding met de geïntegreerde oriëntatie omdat beide de nadruk leggen op de menselijke bemiddeling van betekenisgeving. Het doel van leren wordt in beide theorieën sterk gemotiveerd en georganiseerd vanuit persoonlijke motieven. Betekenis wordt zowel in de geïntegreerde constructieve leertheorie als in de interpretatieve kunstbeschouwing gevonden als de kennis deel uitmaakt van de persoonlijke leefomgeving.

4.4 / Reflecteren als cognitief proces aan de hand van de kunstkiijkwijzer

Dit onderzoek heeft zich tot doel gesteld een antwoord te formuleren op de vraag in hoeverre de kunstkiijkwijzer een adequaat instrument is om kritisch te reflecteren op postmodernistische kunst. Als eerste wordt in deze paragraaf besproken wat 'reflectie' in leertheoretisch opzicht inhoudt. Ten tweede wordt nagegaan of de

- ⁸¹ B. Reimer, R. Smith, K.J. Rehage (Eds), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*, Ninety-first Yearbook of the National Society for Study of Education, part II, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 70-91.
- ⁸² K. Freedman, *Teaching Visual Culture*, New York, Teachers College Press, 2003, 91.
- ⁸³ B. Reimer, R. Smith, K.J. Rehage (Eds), *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*, Ninety-first Yearbook of the National Society for Study of Education, part II, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, p. 89.

kunstkijkwijzer in het algemeen, en die van het KPC voor ckv2 in het bijzonder, een adequaat instrument is om in de leertheoretische zin van het woord te reflecteren. Als derde wordt het onderscheid aangegeven tussen reflectie en kritische reflectie en of de kunstkijkwijzer, en specifiek die van het KPC voor ckv2, een adequaat instrument is voor kritische reflectie.

Definiëring reflectie conform leertheoretische bronnen /

In paragraaf 3.3 is de definitie gegeven van adequate reflectie in esthetisch opzicht: een adequate reflectie op een kunstwerk bedient zich van die termen en begrippen die overeenkomstig zijn met het kunstbegrip van het te beschouwen werk. Een adequate kunstkijkwijzer bedient zich dus eveneens van die termen en begrippen die overeenkomstig zijn met het kunstbegrip van het te beschouwen werk. Naast de esthetische invulling van de term reflectie kan deze ook leertheoretisch omlijnd worden. Het lectoraat 'Reflectie op het handelen' aan de Hogeschool van Amsterdam onder leiding van Benammar definieert reflectie als het (her)interpreteren van ervaring en kennis. Deze beschrijving is voor mijn onderzoeksvraag te algemeen. Haanstra en Oostwoud Wijdenes beschrijven dat 'reflectief' binnen het kunstonderwijs staat voor 'enerzijds kennis (nemen) van materialen, gereedschappen, instrumenten, technieken, werkwijzen, en opvattingen daarover en anderzijds kennis (nemen) van vormgeving en betekenisgeving en betekenisssystemen en het (leren) beschouwen en interpreteren van (eigen en andermans) kunst (zinnige) werken, binnen bepaalde contexten (persoonsgebonden, historisch en culturele)'.⁸⁴ Deze definitie is gebaseerd op een studie die in kaart brengt hoe o.a. de term reflectie verschillend gehanteerd wordt in (cognitief) psychologische, onderwijskundige, en sociologisch georiënteerde teksten. Daar waar Benammar wel erg bondig is, is de beschrijving van Haanstra en Oostwoud Wijdenes zeer breed. De laatsten zetten mij wel op het spoor van een geschikte definitie namelijk die van Elshout-Mohr en Van den Bijtel: het reflectievermogen ligt in de menselijke mogelijkheid om afstand te nemen van eigen denken en handelen. Ik zal uitgaan van deze definitie voor de term reflectie in leertheoretisch opzicht. Elshout-Mohr en Van den Bijtel onderscheiden vier componenten van reflectievaardigheden⁸⁵:

- a. Reflectie is verbonden aan de ervaringen op een bepaald terrein of vakgebied.
- b. Reflectie veronderstelt het vermogen om vanuit een zekere afstand het eigen handelen te beschouwen en daar essentiële aspecten in te onderkennen.
- c. Reflectie veronderstelt vergelijking van verschillende handelwijzen, bijvoorbeeld in een gesprek met anderen.
- d. Reflectie veronderstelt een generalisatie- en herstructureringsproces. Onderdelen van de persoonlijke interpretatiekaders (het persoonlijk werkconcept) worden vervangen door dat er verband wordt gelegd tussen eigen ervaringen en meer algemene regels en principes.

Haanstra en Oostwoud Wijdenes menen dat de bovenstaande vier componenten met enige aanpassingen goed bruikbaar zijn binnen de kunsteducatie. In het onder-

84 F. Haanstra, J. Oostwoud Wijdenes, *Over actief, receptief en reflectief. Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*, Utrecht, LOKV, 1997, 45.

85 M. Elshout-Mohr, J.A.L. van den Bijtel, Reflecteren: een nuttige ambachtelijke vaardigheid. In: H.C. Schouwenburg en J.T. Groenewoud (red.), *Studievaardigheden en leerstijlen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995.

staande stuk wordt besproken of de vier componenten gereflecteerd worden in de kunstkijkwijzer in het algemeen en die van het KPC in het bijzonder. Ik hanteer de vier componenten als voorwaarden voor reflectie; als alle vier de componenten aanwezig zijn beschouw ik de reflectie als adequaat in de leertheoretische zin van het woord.

ad. 1 De kunstkijkwijzer wordt gehanteerd door de leerling tijdens de ervaring op een bepaald terrein of vakgebied, in dit geval de ervaring van (een) kunst(werk). Het is dus verbonden aan de ervaring op het gebied van de kunst.

ad. 2 Deze beschrijving leidt reflectie in als een mentale activiteit. De receptie van de kunstervaring is op zich onvoldoende, de beschouwer moet wel wat met de ervaring doen. Wat de leerling ermee doet is het maken van de opdracht namelijk de kunstkijkwijzer. De weerslag van de opdracht, meestal een schriftelijke, biedt inzicht in de mentale processen van de leerling en of hij/zij de essentiële aspecten heeft onderkend.

ad. 3 Het vergelijken van de eigen handelwijzen met die van anderen wisselt per kunstkijkwijzer. In de kijkwijzers van onder andere Feldman, Broeders en ook die van het KPC is deze handeling niet geëxpliciteerd. In die van bijvoorbeeld Clark (e.a.)⁸⁶ en Taunton⁸⁷ wel. Hoewel de meeste kunstkijkwijzers in de tweede persoon enkelvoud gesteld zijn, of gebiedende wijs, worden ze niet als individuele of groepsopdracht aangemerkt.

ad. 4 Het persoonlijke interpretatiekader komt in de onderzochte kunstkijkwijzers zo min mogelijk aan bod.

Tijdens de eerste fase van de kijkwijzer, de beschrijving, worden subjectieve en niet-esthetische, lees interpretatieve, overwegingen afgewezen. De analyse, het tweede stadium, beoogt enkel en alleen de formele relaties te onderzoeken. Van idiosyncratische zaken moet juist afstand worden gedaan. Ten aanzien van de interpretatie, de derde fase, worden de intentie van de kunstenaar, de historische context, de commentaren van kunstcritici en kunsthistorici en het oorspronkelijk gebruik als relevant beschouwd, niet die van de leerling. Het beoordelingskader is als laatste stadium meestal formalistisch of men verwijst naar de esthetiek van het werk zelf.

Veel kijkwijzers weerspiegelen formalistische preferenties voor abstract- en gedecontextualiseerd denken. Het leeuwendeel van de kijkwijzers bevat dus niet de vierde component van reflectie. Enkel en alleen vanuit de theoretische eigenschappen van de kunstkijkwijzer geredeneerd, dus los van de didactische omgang met het instrument in de onderwijspraktijk, is het gros van de kunstkijkwijzers geen adequaat instrument om te reflecteren omdat de vergelijking van de eigen handels-

86 G. Clark, E. Zimmerman, 'Towards establishing first class, unimpeachable art curricula prior to implementation', *Studies in Art Education* (1983) 24(2), 77-85; G. Clark, M. Day, W.D. Greer, 'Discipline based art education: Becoming students of art', *Journal of Aesthetic Education* (1987) nr 24, 129-193; G. Clark, 'Examining discipline based art education as a curriculum construct', Bloomington, IN: ERIC ART, (1991); G. Clark, G., T. Wilson, Looking and Talking About Art: Strategies of an Experienced Teacher, *Visual Arts Research*, 24(2), 40-50.

87 M. Taunton, 'Questioning strategies to encourage young children to talk about art', *Art Education* (1983) 36(4), 40-43; M. Taunton, 'Reflective dialogue in the art classroom: Focusing on the art process', *Art Education*, (1984) 37(1), 15-16.

wijzen met die van anderen niet opgenomen is en de persoonlijke interpretatiekaders geen rol mogen spelen.

Voor de kunstkijkwijzer van het KPC voor ckv2 gaat deze conclusie ten dele op. Het model voorziet weliswaar niet in een vergelijking van verschillende handelwijzen maar door de cyclische opzet van beleven, bestuderen en begrijpen kan de leerling tijdens de bestudering van het kunstwerk en haar cultuurhistorische en sociaal maatschappelijke achtergrondinformatie wel een verband leggen tussen zijn eigen ervaringen (deel 1: beleven) en meer algemene regels en principes (deel 2: bestuderen en deel 3: begrijpen). Bovendien wordt in het model ten aanzien van de beeldaspecten expliciet een verband gelegd met ckv3 (het praktijkvak).

De didactische omgang met het instrument in de dagelijkse onderwijspraktijk valt buiten de vraagstelling van dit onderzoek maar de docent kan de uitkomsten van de opdracht inzetten om de handelwijzen van zijn leerlingen met elkaar te vergelijken en te bespreken zoals de derde component beschrijft. Daarnaast doet de leerling in de praktijklessen (ckv3) zelf kennis en ervaring op met o.a. materialen, beeldaspecten en technieken die zijn interpretatiekader voor kunstbeschouwing verrijken. Door de afwisseling van praktijk en theorie worden de eigen ervaringen tijdens de praktijklessen, conform de vierde component van reflectie, in verband gebracht met de algemene regels en principes van de kunstkijkwijzer.⁸⁸

Los van de didactische omgang en de beeldende onderwijspraktijk is de kunstkijkwijzer dus geen adequaat instrument om te reflecteren in de leertheoretische zin van het woord. Met inbegrip van de aangegeven didactische omgang in de onderwijspraktijk kan het wel een adequaat reflectie-instrument zijn.

4.5 / Kritisch reflecteren aan de hand van de kunstkijkwijzer

In deze paragraaf wordt aan de hand van de publicatie van Geahigan besproken of de kunstkijkwijzer een geschikt instrument is kritisch te reflecteren op postmodernistische kunst.

In de kunstkijkwijzer van Feldman worden woorden gebruikt als beschrijving, analyses, interpretatie, en evaluatie. Deze woorden dienen niet alleen om verschillende soorten spraakhandelingen aan te wijzen (en het overeenkomstige product van dergelijke handelingen, kritische verklaringen), maar eveneens om diverse op waarneming gebaseerde en cognitieve processen aan te duiden. De stappen of de stadia van de meeste voorgestelde kunstbeschouwelijke modellen benoemen verschillende manieren om kunstwerken te bespreken, waar te nemen en om erover na te denken. Kortom, esthetische en cognitieve (receptie en) reflectie. Geahigan doet met de term 'onderzoek' op deze esthetische en cognitieve (receptie en) reflectieprocessen. In de onderstaande alinea's van deze paragraaf is deze betekenis van de term 'onderzoek' overgenomen.

Geahigan beschouwt de kunstkijkwijzer als een procedure. Intrinsiek aan het concept van

88 Haanstra en Oostwoud Wijdenes hebben in hun studie aangetoond dat de combinatie van productief en reflectief het effectiefst is, F. Haanstra, J. Oostwoud Wijdenes, *Over actief, receptief en reflectief. Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*, Utrecht, LOKV, 1997, 39.

een procedure is dat van een 'activiteit'. Activiteiten, in contrast met andere soorten van doen en laten, zijn 'actief': het zijn handelingen die je vrijwillig kunt ondernemen, dingen die je beslist te doen of te laten. Een procedure is een reeks activiteiten die in opeenvolgende volgorde aan elkaar verbonden zijn met een doel. Procedures worden doorgaans aangewend in routinesituaties. Deze zijn precies het tegenovergestelde van onderzoeksituaties.

Hij bekritiseert de kunsteducatieve literatuur omdat er constant één gebrek over het hoofd wordt gezien namelijk dat er een fundamenteel verschil bestaat tussen welke procedure dan ook en het onderzoeksproces zelf.

Geahigan beweert dus dat de kunstkijkwijzer geen garantie geeft voor, of aanzet tot, kritisch onderzoek. Anders geformuleerd, het instrument biedt geen zekerheid voor, of stimulans aan, kritische (esthetische en cognitieve receptie en) reflectie(processen).

Kritische reflectie a.d.h.v. de kunstkijkwijzer van het KPC voor ckv2 /

In de volgende vijf alinea's wordt aan de hand van vijf punten besproken of, en zo ja, in hoeverre de bovenstaande kritiek van Geahigan ook opgeld doet voor de kunstkijkwijzer van het KPC.

Voor het doen van kritisch onderzoek is het essentieel dat de leerling of student een moeilijkheid voelt omdat hij de gebruikelijke manieren om over de gevoelde moeilijkheid na te denken of ernaar te handelen te kort vindt schieten. Of iemand zich in een problematische situatie bevindt is niet iets dat iemand doet; het is iets dat iemand overkomt. Aansluitend beweert Haanstra het volgende over de kunstkijkwijzer 'De leerling past dan een al deels voorgestructureerde oplossingsmethode toe op een probleem dat een expert zichzelf wel stelt bij het beschouwen van kunst, maar dat de leerling zelf helemaal niet als een probleem definieert (...) werkvormen en methoden die zijn ontleend aan 'the operations carried out by masters of a domain' niet zonder meer tot een beter begrip bij de leerlingen hoeven te leiden.'⁸⁹ Wolff en Geahigan zeggen hierover: 'Focussing on questions does have the virtue of recognizing that critical talk arises out a context of need, something that recitation in and of itself tends to ignore. Yet even lists of questions can degenerate into a rigid procedure if teachers treat them as an agenda to be followed mechanically.'



Of een leerling de gebruikelijke manieren om over de gevoelde moeilijkheid na te denken of ernaar te handelen te kort vindt schieten door het gebruik van de kunstkijkwijzer van het KPC voor ckv2 is niet onderzocht. Op basis van mijn eigen ervaring veronderstel ik dat dit zelden het geval is. Tijdens mijn colleges constateer ik dat mijn studenten weliswaar een probleem ervaren met de toepassing van de kunstkijkwijzer op een werk van bijvoorbeeld Webster en Noble (zie afbeelding hiernaast), maar de oplossing in een geheel andere richting zoeken, ze wisselen het

89 F. Haanstra, *De Hollandse Schoolkunst*, Utrecht, Cultuurnetwerk Nederland, 2001, 36.

onderzoeksobject in voor een Kandinsky of een Mondriaan. De opdracht wordt er voor hen zo een stuk duidelijker van.

Kritisch onderzoek legt de nadruk op het onderzoeken en het vinden in tegenstelling tot de presentatie van kritische bevindingen door (toe)spraak of het schrijven. Bij de opzet van het KPC en de inhoud van het vak ckv2 is er eerder sprake van de presentatie van kritische bevindingen dan bij het onderzoeken en vinden. De zoektocht is wel belangrijk maar moet wel uitmonden in tastbare resultaten ter bevordering van kennis en begrip. Bovendien moeten de resultaten van de leerlingen vergelijkbaar zijn om tot een kwalitatief goede beoordeling te kunnen komen.

Een zoektocht naar de betekenis en waarde van kunstwerken maakt eveneens deel uit van kritisch onderzoek. De meeste kunstkwijzers bevatten stadia van interpretatie en evaluatie. Binnen de kunstkwijzer van het KPC voor ckv2 wordt aandacht geschonken aan de 'functie' (lees betekenis) van het werk vanuit de kunstenaar, opdrachtgever en de beschouwer. De laatste is overigens niet identiek aan de leerling. De evaluatie van de waarde van het werk is niet in opgenomen in het kunstkwijz-schema. Wel wordt de leerling gevraagd een mate van waardering uit te spreken.

In tegenstelling tot een procedure om te spreken of te schrijven, doet kritisch onderzoek zich voor als de betekenis en waarde van een kunstwerk nog bepaald moet worden. Dit criterium is wat problematisch voor het vak ckv2. Het gebrek aan consensus over de betekenis en waarde van een hedendaags kunstwerk is een voorwaarde voor kritisch onderzoek maar een complicerende factor voor het bereiken van de ckv2-leerdoelen. Vanuit didactisch oogpunt worden juist de kunstwerken voor de stof geselecteerd die op basis van hun algemeen aanvaarde betekenis en waarde het verband tussen de kunst en cultuur helder illustreren.

Kritisch onderzoek is een herhalend proces. De fases van onderzoek volgen elkaar niet in een vaste volgorde automatisch op zoals in veel kunstkwijzers wel gesuggereerd wordt. Het KPC wijst erop dat de kunstkwijzer niet lineair maar circulair gehanteerd dient te worden. De kunstkwijzer voldoet aan dit criterium. De delen van de kunstkwijzer volgen elkaar weliswaar steeds in dezelfde volgorde op maar er is geen beperking aan het doorlopen van de cirkel. De leerling kan dus altijd nogmaals het noodzakelijk deel van de kwijzer gebruiken. Onbekend is of de kunstkwijzer lineair of circulair door de leerling gebruikt wordt.

Vraag was of, en zo ja, in hoeverre de bovenstaande kritiek van Geahigan ook opgeld doet voor de kunstkwijzer van het KPC. Grotendeels is dat zo: ook dit instrument kan kritisch onderzoek niet afdwingen of veroorzaken. Geahigan geeft aan dat kritisch onderzoek afhankelijk is van een gevoelde problematiek door de leerling. Ten aanzien van de zoektocht naar de betekenis van het kunstwerk en het herhalend onderzoeksproces komt de kunstkwijzer tegemoet aan de randvoorwaarden die Geahigan stelt aan kritisch onderzoek. Op het punt van gevoelde moeilijkheid door de onderzoeker, de nadruk op het zoeken en de zoektocht naar de waarde van het werk is dat niet het geval.

4.6 / Leereffecten van de kunstkwijzer

In deze paragraaf worden de publicaties besproken die gaan over de leereffecten van de kunstkwijzer en vervolgens kunstbeschouwing.

Van der Kamp heeft onderzoek gedaan naar de leereffecten van de kunstkwijzer van Broeders. Hij spreekt over drie teleurstellingen. Als eerste is niet naar voren gekomen dat leerlingen systematischer naar kunst kijken met een kunstkwijzer. Ten tweede is niet gebleken dat leerlingen iets van de kritische beschouwingwijze van deskundigen ontwikkelen. De derde deceptie was de constatering dat de vraag hoe het probleemoplossingsproces wel verloopt bij kinderen niet beantwoord is door onderwijspsychologen. Kortom, de leereffecten beantwoorden de leerdoelen niet.⁹⁰ Een ander onderzoek naar de leereffecten van de kunstkwijzer heb ik niet gevonden.

Er is iets meer bekend over de leereffecten van het vak kunstbeschouwing. De publicaties worden in chronologisch besproken.

In de doctoraalscriptie van kunsthistorica Gootjen beschrijft ze dat haar leerlingen historische aspecten van kunstwerken (in dit geval een schilderij) veel beter onthielden dan de a-historische.⁹¹ Zij trekt daaruit de conclusie dat ze de stof op een historische wijze aan haar leerlingen moet vertellen. Het verband tussen de verschillende leerdoelen van kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing met een valide toetsvorm legt ze niet. Ze toetst zowel kunstbeschouwing als kunstgeschiedenis middels kennisreproductie.

Haanstra heeft literatuuronderzoek gedaan naar de leereffecten van kunstbeschouwing als doel van onderwijs in de beeldende vakken. Het betreft een studie naar negenendertig onderzoeken naar de effecten van beeldende lessen op het kijken naar kunst. Het gemiddelde effect is klein maar significant en er is een aantoonbaar verband met leeftijd (minste effect bij jonge kinderen), met de manier van meten en met het soort onderwijs: de combinatie van actief en receptief is het meest effectief.⁹²

Housen heeft onderzoek gedaan naar het stimulerend effect van haar educatief programma voor jonge kinderen, de 'Visual Thinking Strategies', op het esthetisch begrip: de verscheidenheid aan gedachten en gevoelens die optreden tijdens het kijken naar kunst. Het onderzoek richtte zich met namen op kritisch nadenken over kunst en de transfer daarvan op andere gebieden. Dit programma is veel breder dan alleen een kunstkwijzer. Het behelst een speciale didactiek, leermiddelen en onderzoek in de vorm van een arbeidsintensieve data-analyse. Haar onderzoek leverde wel significante resultaten op maar zijn niet indicatief voor de kunstkwijzer.⁹³

90 M. van der Kamp, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?*, SVO-reeks nr. 29, 's Gravenhage, Staatsuitgeverij 's-Gravenhage, 1980.

91 Gootjen, C., *Hoe vertel ik het mijn leerlingen? Onderzoek naar historische en a-historische kunstgeschiedenis in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam, Kunsthistorisch Instituut Universiteit van Amsterdam, november 1989.

92 F. Haanstra, *Leren Zien als doel en effect van kunsteducatie*, Utrecht, LOKV, 1995.

93 A. Housen, 'Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer', *Arts and Learning Research Journal*, Vol 18, No. 1, 2001-2002.

Conclusie /

De vraag in hoeverre de kunstijkwijzer een adequaat instrument is om kritisch te reflecteren op postmoderne kunst kan in esthetisch opzicht met ja worden beantwoord ten aanzien van kunstwerken die op basis van het formalisme als kunstwerk worden beschouwd. Gelet op het feit dat relatief een kleine groep (postmodernistische) kunstwerken op grond van deze theorie als kunstwerk worden beschouwd is de kunstijkwijzer maar voor weinig kunstwerken adequaat.

De kunstijkwijzer heeft geen leertheoretische basis, toch zijn er in het oog springende parallellen aan te wijzen met verschillende algemene leertheorieën als de toename van complexiteit en abstractie. Deze gelijkenissen vormen inzet van discussie over de validiteit van de kunstijkwijzer. De besproken universele leertheoretische modellen met hun formalistische preferenties voor abstract denken werken volgens postmodernistisch georiënteerde bronnen als oogkleppen op het brede spectrum aan kunstbeschouwelijke benaderingswijzen. De kunstijkwijzer doet dus geen recht aan de individuele differentiatie van de beschouwer, noch aan de pluriformiteit van kunstwerken. De kunstijkwijzer van het KPC voor ckv2 vormt hierop geen uitzondering. De kijkwijzer biedt geen garantie voor kritische reflectie en de spaarzame onderzoeken naar de leereffecten laten een ontmoedigend beeld zien. De interpretatieve kunstbeschouwing biedt vanuit esthetische en leertheoretisch oogpunt wel perspectief om kritisch te reflecteren op postmodernistische kunst.

Bijlage I /

Jaar van publicatie(s)	Format karakteristieken	Betreffende publicatie(s)
1958	Beschrijving Formele analyse Interpretatie Beoordeling	Gaitskell, C., & Hurwitz, A. (1958). <i>Children and their art</i> . New York: Harcourt Brace Janowich.
1967	Beschrijving Interpretatie Uitleg Beoordeling (tentative)	Barkan, M. & Chapman, L. (1967). <i>Guidelines for art instruction through television for elementary schools</i> . Bloomington, IN: National Center for School and College TV.
1967, 1973	Verkendend/onderzoekend Beschrijving _ Analyse _ Interpretatie Onderbouwend _ Evaluatie	Smith, R. (1967). An exemplar approach to aesthetic education. <i>Bureau of Educational Research</i> , Project No. 6-3-6-06127-1609, Washington, D.C.: U.S. Office of Education and Department of Health, Education and Welfare.
1970, 1981	Beschrijving Formele analyse Interpretatie Beoordeling	Feldman, E. (1970), <i>Becoming human through art: Aesthetic experience in the school</i> . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Feldman, E. (1981). <i>Varieties of visual experience</i> . Englewood Cliffs, NJ: Harry N. Abrams.
1972	Sensorisch Formeel Technisch Expressief Niet-esthetische eigenschappen van het werk	Broudy, H.S. (1972), <i>Enlightened cherishing: An essay on esthetic education</i> . Urbana, IL: University of Illinois Press.
1976a, 1976b, 1980, 1982	Beschrijving Analyse Interpretatie Beoordeling	Mittler, G.A. (1976a). Overcoming conditioned attitudes about art in elementary education students. <i>Viewpoints (Bulletin of the School of Education at Indiana University)</i> , 52(1), 29-54. Mittler, G.A. (1976b). Perceptual thoroughness as a prelude to discriminate decision making in art. <i>Viewpoints (Bulletin of the School of Education at Indiana University)</i> , 52 (3), 15-29. Mittler, G.A. (1980). Learning to look/looking to learn: A proposed approach to art appreciation at the secondary school level. <i>Art Education</i> , 33(3), 17-21. Mittler, G.A. (1982). Teaching art appreciation in the high school. <i>School Arts</i> , 82(3), 36-41.

1976	Voorsorteren Wat is er te zien? Vorm Inhoud Conclusie (w.o. oordeel)	Broeders, G. (1976). Didactiek van de kunstbe- schouwing, <i>Zienswijzer</i> 3, Amsterdam, Meulenhoff Educatief.	1982	Historische perspectieven Beschrijving Beoordeling	Silverman, R.H. (1982), <i>Learning About Art: A Practi- cal Approach</i> . Newport Beach, CA: Romer Arts.
1977	Beschrijving Analyse Interpretatie Waardering (assessment)	Hurwitz, A., & Madeja, S.S. (1977). <i>Joyous-vision: A source book for elementary art appreciation</i> , Eglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.	1982/1983	Pre-analyse – Introductie door docent – Indruk door student Analyse – Beschrijving – Interpretatie – Evaluatie	Cloud, G.K. (1983). A model of aesthetic analyses for humanities education (Doctoral disserta- tion, Arizona State University, 1982). <i>Dissertation Abstracts International</i> , 43, 3201A.
1977	Informierend Leidend Samenvoegend	Armstrong, C.L., & Armstrong, N.A. (1977), Art teacher questioning strategy. <i>Studies in Art Educa- tion</i> , 18(3), 53-64.	1983, 1987, 1991, 2000	1 discussiëren 2 contrasteren 3 hypothetiseren 4 selecteren 5 prefereren 6 motiveren 7 focussen 8 beschrijven 9 contrasteren 10 vergelijken 11 prefereren.	Clark, G. & Zimmerman, E. (1983). Towards estab- lishing first class, uniimpeachable art curricula prior to implementation. <i>Studies in Art Education</i> , 24(2), 77-85.
1979	Perceptie Beschrijving Analyse Beoordeling	Madeja, S. (1979). The child and aesthetic development. <i>The arts and handicapped people: Defining the national direction</i> . Washinton, D.C.: Bureau of Art Education for Handicapped, Divi- sion of Innovation and Development, National Committee, Arts for the Handicapped. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 158 445).			Clark, G., Day, M., & Greer, W.D. (1987). Discipline based art education: Becoming students of art. <i>Journal of Aesthetic Education</i> , 24, 129-193.
1979	Analyse Hypothese Bevestiging	Clements, R.D., (1979). The inductive method of teaching visual art criticism. <i>Journal of Aesthetic Education</i> , 13(3), 67-78.			Clark, G., Wilson, T., Looking and Talking About Art: Strategies of an Experienced Teacher, <i>Visual Arts Research</i> , 24(2), 40-50.
1979	Beschrijving Interpretatie Evaluatie Formuleren van thema's	Eisner, E. (1979), <i>The educational imagination imagination: On the design and evaluation of school programs</i> . New York: Macmillan. Eisner, E., (1991). <i>The enlightened eye</i> . New York: Macmillan.	1983, 1984	Beschrijving Analyse Metaforische interpretatie Evaluatie Voorkeur	Feinstein, H. (1983). The therapeutic trap in meta- phoric interpretation. <i>Art Education</i> , 36(4), 30-33. Feinstein, H. (1984). The metaphoric interpreta- tion of paintings: Effects of the clustering strat- egy and relaxed attention exercises. <i>Studies in Art Education</i> , 25(2), 77-83.
1979, 1982	Impressie Expressie Commitment	Johansen, P. (1979). An Art Appreciation Teachning Model for Visual Aesthetic Education. <i>Studies in Art Education</i> , 20(3), 4-14. Johansen, P. (1982). Teaching aesthetic discerning through dialog. <i>Studies in Art Educa- tion</i> , 23(2), 6-13.	1983, 1984	Visuele kwaliteiten Keuzen Idee-bronnen Idee-uitwerking Keuze-idee-relaties Intenties en inspanning Flexibiliteit en nieuwsgierigheid Evaluatie	Taunton, M. (1983). Questioning strategies to encourage young children to talk about art. <i>Art Education</i> , 36(4), 40-43. Taunton, M. (1984). Reflective dialogue in the art classroom: Focusing on the art process. <i>Art Education</i> , 37(1), 15-16.
1980	Licht Kleur Ruimte Vorm	Boesschoten, W. van, Remmers, F., Kijkvoorwaarden en beeldaspecten, <i>Beeldende Vorming</i> , mei 1980, p. 13-15 en Remmers, F., Arts T., Kijkvoorwaarden en beeldaspecten, <i>Beeldende Vorming</i> , augustus/september 1980, p. 13-15.	1984	Kennis Begrip Toepassing Analyse Synthese Evaluatie	Hamblen, K.A. (1984). An art criticism question- ing strategy within the framework of Bloom's taxonomy. <i>Studies in Art Education</i> , 26(1), 41-50.
1980	Wat zie je? (voorstelling) Hoe is het gemaakt? (formeel) Waarvoor/Waarom is het gemaakt? In welke stijl is het gemaakt? In welke tijd?	Mook, P. van, Toetsen, <i>Beeldende Vorming</i> , december 1980, p. 11-14.			

1984	Receptiviteit Oriënteren Ver- en ontbinden Interpretatieve analyse Synthese	Lankford, E.L. (1984). A phenomenological methodology for art criticism. <i>Studies in Art Education</i> 23(3), 151-158.
1987	Eerste indruk Analyse KH-interpretatie Beoordeling	Broudy, H.S. (1987). <i>The role of the imagery in learning</i> , Los Angeles, The Getty Center for Education in Arts.
1990, 1992, 1994, 1994, 1997	Beschrijven Interpreteren Analyseren	Barrett, T. (1990) <i>Criticizing photographs: An introduction to understanding images</i> . Mountain View, CA: Mayfield. Barrett, T. (1992). <i>Lessons for teaching art criticism</i> . Bloomington, IN: ERIC: ART. Barrett, T. (1994), <i>Criticizing art: Understanding the contemporary</i> . Mountain View, CA: Mayfield. Barrett, T. (1997), <i>Talking about student art</i> . Worcester, MA: Davis
1991	Rondje maken Inhaken LI stimuleren te doordringen wat medell bedoelen en weten Herformuleren	Coleman, L.J. (1991, November). <i>The cognitive map of of a master teacher of the gifted conducting discussions</i> . Paper presented at the meeting of the National Association of Gifted Children, Kansas City, MO.
1994	Eerste indruk Op het tweede gezicht Formele analyse Tussenbalans Inhoudelijke verdieping (k)h. Eindconclusie	Marcus, E., <i>Beeld en betekenis, Over historische en a-historische kunstbeschouwing, Maandblad voor de beeldende vakken</i> , 1994, nr. 1, p. 10-13.
2000	Wat gebeurt er op deze afbeelding? Wat zie je om tot die uitspraak te komen? (Waarom zeg je dat?) Wat zie je nog meer?	Housen, A., <i>Visual Thinking Strategies, Understanding the Basics</i> , VUE, 2000.
2000	Inhoud Vorm Functie	Boer, M. de, Gerrits, A., red., <i>Kunstbeschouwen ckv2</i> , 's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2000.

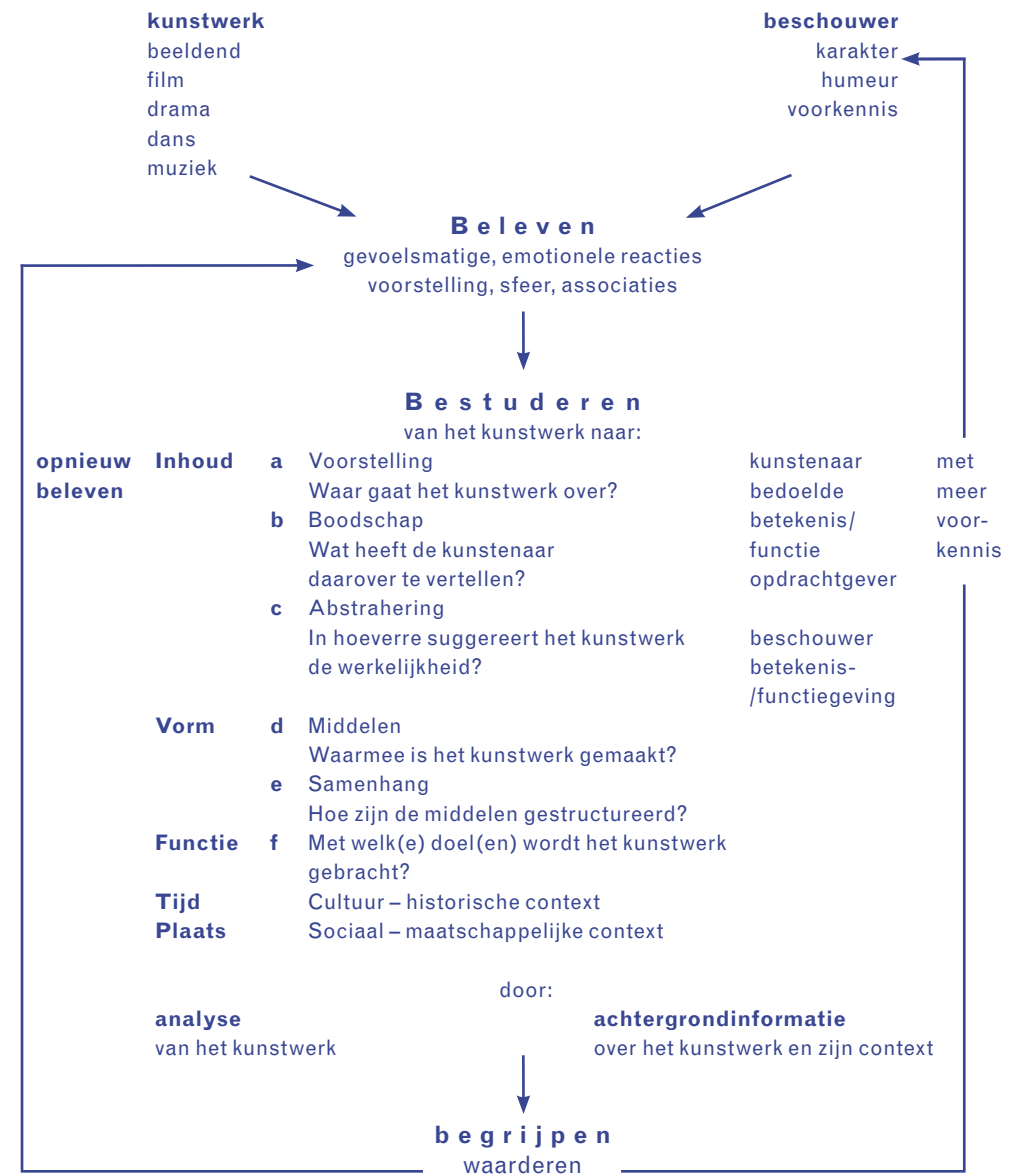
Bijlage 2 /

Beeldende vormgeving analyseschema

Inhoud	Voorstelling, betekenis, boodschap Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer	
Voorstelling	Waar gaat het kunstwerk over? Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, sfeer, het kunstwerk zelf, titel	a
Boodschap	Wat heeft de kunstenaar daarover te vertellen? Boodschap, visie	b
Abstrahering	In hoeverre suggereert het kunstwerk de werkelijkheid? > Figuratief, realistisch > geïdealiseerd, gestileerd, geabstraheerd, gedefformeerd > non-figuratief, abstract	c
Vorm	Het waarneembare	
Middelen	Waarmee is het kunstwerk gemaakt? Beeldende aspecten (+ materialen en technieken: zie ckv3) <i>licht</i> <i>Lichtsoort</i> : getemperd <> fel <i>Lichtrichting</i> : meelicht, tegenlicht, zijlicht, strijklucht <i>Gevolgen van het licht</i> : eigen schaduw/slagschaduw <i>kleur</i> <i>Kleursoorten</i> : kleurverzadiging, kleurhelderheid <i>Kleurcontrasten</i> : kleur-tegen-kleur, licht-donker, koud warm, complementair, monochroom <> polychroom <i>ruimte</i> <i>Ruimtelijkheid</i> : tweedimensionaal <> reliëf <> driedimensionaal, ruimte-innemend (gesloten, massief) <> ruimte-omvattend (open) textuur <i>Ruimtesuggestie door</i> : groot-klein, overlapping, afsnijding, lijnperspectief, kleurperspectief, atmosferisch perspectief	d d1 d2 d3
<i>vorm</i>	Vormcontrasten : Geometrisch/constructief <> organisch/plastisch Enkelvoudig <> samengesteld Positief <> negatief (restvorm) Duidelijk <> vaag	d4

Samenhang	Hoe zijn de middelen geordend? (in tijd en ruimte)	e
<i>compositie</i>	<i>Compositiegrondvormen:</i> Horizontaal-verticaal-diagonaalcompositie, driehoekscompositie, centraalcompositie, 'over-all'-compositie <i>Gevolgen van ordening:</i> Statisch <> dynamisch, Symmetrisch <> asymmetrisch	e1
<i>tijd</i>	Bewegingssuggestie Bewegend beeld, video, ict, performance	e2
Functie	Met welk doel wordt het kunstwerk gebracht? Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken? Bedoelde functie van de maker (opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door de beschouwer. Levensbeschouwelijk – Religieus, ritueel, viering Esthetisch – (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie Politiek – Status, hulding, protest, bewustwording Economisch – Werk, reclame Educatief – Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief Vermaak – Amusement, decoratie, expressie, verpozing	f f1
<i>Autonoom</i> <> <i>toegepast</i>		f2

Bijlage 3 / Schema Kunstbeschouwen KPC voor ckv2



Bijlage 4 / **Beeldende vormgeving** analyseschema

Inhoud /

- 1 Voorstelling;
- 2 betekenis;
- 3 boodschap.

Bedoelde betekenis van de kunstenaar (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <>
betekenisgeving/interpretaties door de beschouwer

a Voorstelling /

- 4 Waar gaat het kunstwerk over?
- 5 voorstelling;
- 6 verhaal;
- 7 onderwerp;
- 8 thema;
- 9 sfeer;
- 10 het kunstwerk zelf;
- 11 titel.

b Boodschap /

- 12 Wat heeft de kunstenaar daarover te vertellen?
- 13 boodschap;
- 14 visie.

c Abstrahering /

- 15 In hoeverre suggereert het kunstwerk de werkelijkheid?
- 16 figuratief;
- 17 realistisch;
- 18 geïdealiseerd;
- 19 gestileerd;
- 20 geabstraheerd;
- 21 gedeformeerd;
- 22 non-figuratief;
- 23 abstract.

Vorm /Het waarneembare

d Middelen /

- 24 Waarmee is het kunstwerk gemaakt?
Beeldende aspecten (+ materialen en technieken: zie ckv3)

d1 Lcht – Lichtsoort:

- 25 getemperd
- 26 fel

Lichtrichting:

- 27 meelicht
- 28 tegenlicht
- 29 zijlicht
- 30 strijklicht

Gevolgen van het licht:

- 31 eigen schaduw
- 32 slagschaduw

d2 Kleur – Kleursoorten

- 33 kleurverzadiging
- 34 kleurhelderheid

Kleurcontrasten:

- 35 kleur-tegen-kleur,
- 36 licht-donker,
- 37 koud-warm,
- 38 complementair
- 39 monochroom
- 40 polychroom

d3 Ruimte – Ruimtelijkheid:

- 41 tweedimensionaal
- 42 reliëf
- 43 driedimensionaal,
- 44 ruimte-innemend (gesloten, massief)
- 45 ruimte-omvattend (open)
- 46 textuur

Ruimtesuggestie door:

- 47 groot-klein
- 48 overlapping
- 49 afsnijding
- 50 lijnperspectief
- 51 kleurperspectief
- 52 atmosferisch perspectief

d4 Vorm – Vormcontrasten:

- 53 geometrisch
- 54 constructief
- 55 organisch

- 56 plastisch
- 57 enkelvoudig
- 58 samengesteld
- 59 positief
- 60 negatief (restvorm)
- 61 duidelijk
- 62 vaag

e Samenhang /

- 63 Hoe zijn de middelen geordend? (in tijd en ruimte)

Compositie – Compositiegrondvormen:

- 64 horizontaal
- 65 verticaal
- 66 diagonaalcompositie
- 67 driehoekscompositie
- 68 centraalcompositie,
- 69 'over-all'-compositie

Gevolgen van ordening:

- 70 statisch
- 71 dynamisch,
- 72 symmetrisch
- 73 asymmetrisch

e2 Tijd – Bewegingssuggestie

- 74 bewegend beeld, video, ict, performance

f Functie /

- 75 Met welk doel wordt het kunstwerk gebracht?
- 76. Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?
Bedoelde functie van de maker (opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door de beschouwer.

f1

- 77 levensbeschouwelijk; Religieus, ritueel, viering
- 78 esthetisch: (anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie
- 79 politiek Status, huldiging, protest, bewustwording
- 80 economisch Werk, reclame
- 81 educatief Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief
- 82 vermaak Amusement, decoratie, expressie, verpozing

f2

- 83 *autonoom* <> 84. *toegepast*

Bijlage 5 /

Algemeen beschouwingsschema KPC voor ckv2

Voorstelling

a Waar gaat het kunstwerk over?

Voorstelling, verhaal, onderwerp, thema, sfeer, het kunstwerk zelf, titel

Boodschap

b Wat heeft de kunstenaar daarover te vertellen?

Boodschap, visie

Abstrahering

c In hoeverre suggereert het kunstwerk de werkelijkheid?

Figuratief <>	Natuurlijk spel <>	Natuurlijk spel <>	Verhalend <>	Verhalend <>
non-figuratief	gestileerd	gestileerd	abstract	absoluut

Vorm /

Het waarneembare:

d Waarmee is het kunstwerk gemaakt?

Middelen

Licht	Acteurs	Acteurs	Dansers	Tempo
Kleur	Spel	Spel	Dans	Toonduur, ritme
Ruimte	Verhaalelementen	Verhaalelementen	Locatie	Toonhoogte, melodie
Vorm	Kader	Toneelbeeld,	Muziek	Klanksterkte
	Camera,	ruimte	Theatrale	Klankkleur
	fotografie		middelen	Theatrale middelen

e Hoe zijn de middelen geordend?

(in tijd en ruimte) *Samenhang*

Compositie	(Regie)concept	(Regie)concept	Choreografie	Compositie
_ Statisch <>	Vormgeving	Vormgeving		_ Verloop in de tijd
dynamisch	Enscenering	Enscenering		_ Samenstelling
_ Symmetrie	Montage			
Tijd				

Functie /

f Met welk(e) doel(en) wordt het kunstwerk gebracht?

Wat wil de maker (of opdrachtgever) of de beschouwer ermee bereiken?
Bedoelde functie van de maker (of opdrachtgever) gelet op tijd en plaats <> functiegeving door de beschouwer

Levensbeschouwelijk	Religieus, ritueel, viering
Esthetisch	(anti-)Schoonheid, inleving, herkenning, vervreemding, confrontatie
Politiek	Status, huldiging, protest, bewustwording
Economisch	Werk, reclame
Educatief	Opvoeding, therapie, zelfreflectie, voorlichting, informatief
Vermaak	Amusement, decoratie, expressie, verpozing

Bijlage 6 /

Formalistisch /

- 1 Beschrijven
- 2 Analyseren
- 3 Interpreteren (k.h.)
- 4 Evaluatie

Deconstructief /

- 1 Verwijzing naar andere werken
- 2 Aanwezigheid sociale en culturele invloeden
- 3 Waarden t.t.v. maken en van beschouwen
- 4 Is het werk zelf postmodernistisch?
 - _ parodie
 - _ satiere
 - _ toeëigening
 - _ ironie
- 5 Wat zegt het werk over?
 - _ macht
 - _ autoriteitspatronen
 - _ marginalisatie

Gender /

- 1 Sociale context van het werk in:
 - _ tijd
 - _ plaats
 - _ klasse
- 2 Welke waarden reflecteren deze sociale relaties?
- 3 Vergelijk de waarden van deze sociale relaties met de waarden van nu
- 4 Wat zegt het werk over sociale verwachtingen in relatie tot gender?
- 5 Belichaamt het werk noties van macht, relaties, dominantie?
- 6 Wat was het doel van kunst op dit moment
- 7 Wat hebben verschillende schrijvers gezegd over het werk?
- 8 Welke waarden/geloven van mijzelf hebben mijn interpretatie beïnvloed?
- 9 Wat is de vergelijking tussen mijn houdingen t.o.v. gender/klasse met die gereflecteerd in dit werk?

Cultureel /

- 1 Wat is het doel van het werk?
- 2 Waarom werd het in oorsprong gemaakt?
- 3 Voor wie was het bedoeld gezien te worden?
- 4 Welke spirituele betekenis heeft het voor zijn maker en voor de cultuur?
- 5 Is het geëxposeerd zoals bedoeld?
- 6 Wordt het gezien door westerse ogen?
- 7 Is het altijd gekenmerkt als 'kunst'?

Semiotisch /

- 1 Welke algemene betekenis krijg ik van het het werk?:
 - _ sfeer
 - _ ideeën
 - _ gevoelens
 - _ associaties
- 2 Wat zegt het werk of waar verwijst het naar?
- 3 Wat is bekend in het werk? Waar verwijst dat naar?
- 4 Moeten deze objecten letterlijk of metaforisch gelezen worden?
- 5 Wat impliceert de positie van de objecten en de mensen?
- 6 Zijn er enige tekenen in het beeld die ideeën over gender, klasse of ras dragen?

Psychoanalytisch /

- 1 Is er een link tussen het leven van de kunstenaar en het werk?
- 2 Is dit werk de uitdrukking van het gevoel en ervaringen van de kunstenaar?
- 3 Hoe beïnvloed het werk de beschouwer?
- 4 Zijn er diep gewortelde menselijke emoties belichaamd in dit werk?
- 5 Hoe beïnvloeden mijn eigen waarden en geloven mijn interpretatie?

Sociaal-realistisch /

- 1 Wat zegt het werk over klasse en sociale issues?
- 2 Wiens stem representeert het werk?
- 3 Welke politieke gezichtspunten worden betwist in het werk?
- 4 Becommentarieert het werk elitisme, populaire cultuur, de rol van de gewone persoon?
- 5 Zijn er globale issues bij betrokken?

Over de auteur

Melvin Crone (1972) studeerde kunstgeschiedenis aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Tijdens deze studie heeft hij restauratiewetenschappen aan de TU Delft en Italiaans aan de universiteit in Urbino (It.) als bijvakken gestudeerd. Nadien heeft hij de eerstegraads lerarenopleiding aan de Universiteit Utrecht voltooid. Na zijn studie heeft hij het docentschap kunstgeschiedenis aan de voormalige tweedegraads lerarenopleiding tehatex gecombineerd met een baan in het bedrijfsleven als onderzoeker. Vervolgens is hij het lesgeven tot 2003 gaan combineren met een betrekking als beleidsmedewerker monumentenzorg en als secretaris van de welstands- en monumentencommissie in Vianen (Utr.). Sinds 2003 is hij studieleider aan de Academie voor Beeldende Vorming en doceert de vakken Actuele Kunst en Didactische Kunstbeschouwing. Vanaf 2004 doet hij één dag per week onderzoek in het kader van het lectoraat 'Kunst- en cultuureducatie'. Dit jaar is hij voorzitter van het landelijk netwerk voor HBO-kunstvakdocentenopleidingen (KVDO).

Colofon

Auteur: Melvin Crone

Lector: Folkert Haanstra

Basisvormgeving: Esther Noyons

Druk en opmaak: SSP, Amsterdam