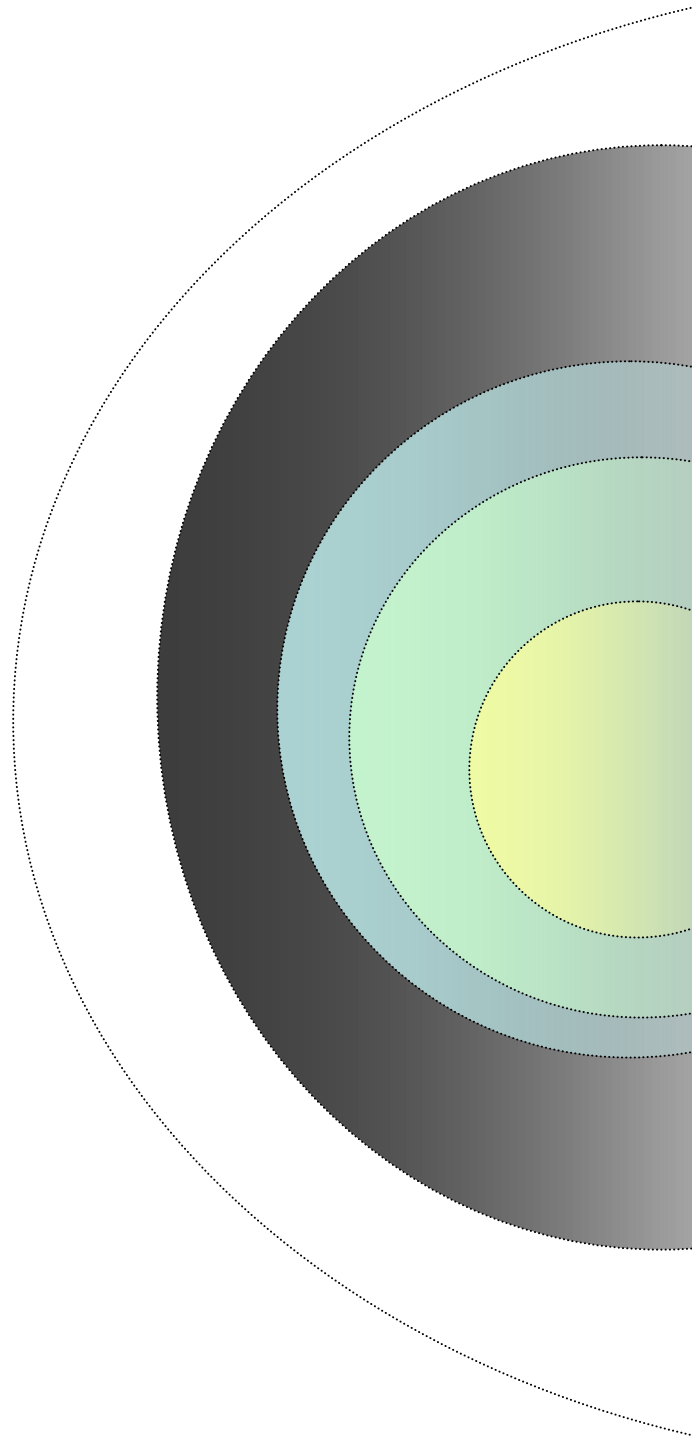
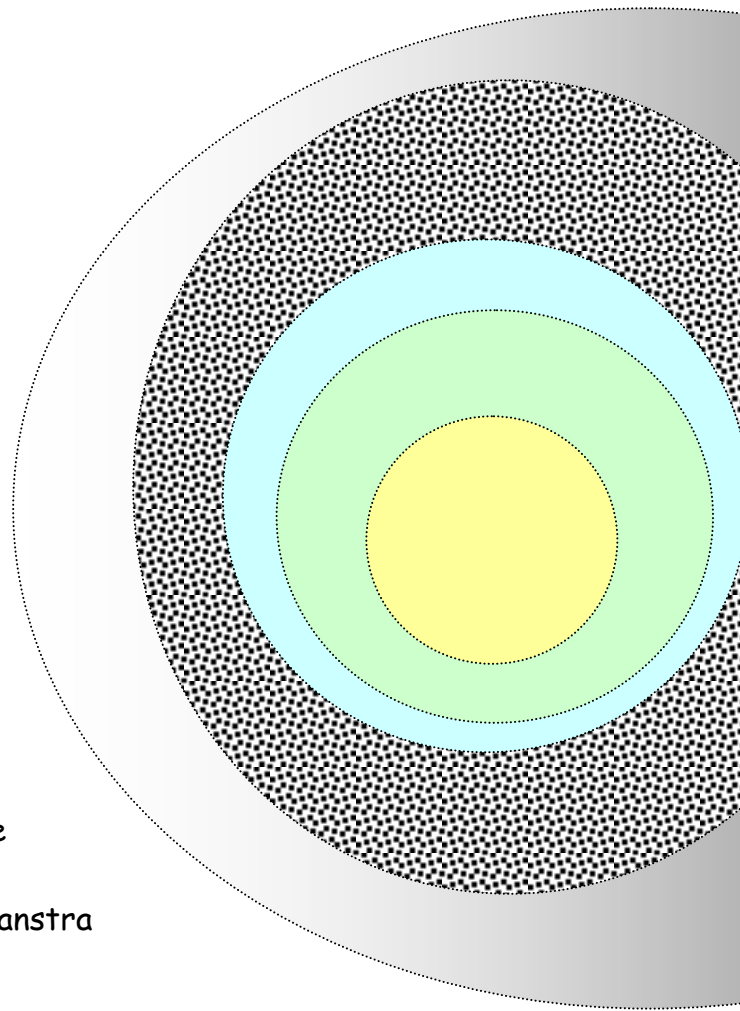




Kunst Waarderen door Kinderen

Beeldende kunsteducatie in het basisonderwijs



Literatuuronderzoek van Ingrid van de Putte

Begeleiders: Marjo van Hoorn en Folkert Haanstra

Master Kunsteducatie
Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam

Mei 2010

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	5
HOOFDSTUK 1: DE ESTHETISCHE ONTWIKKELING	8
1.1 Wat is esthetica?	8
1.2 De esthetische ontwikkeling.	8
1.2.1 Stadiamodel van Piaget	8
1.2.2 Stadiamodel van Parsons	9
1.2.3 Piaget en Parsons	10
HOOFDSTUK 2: KUNST WAARDEREN	11
2.1 De voorstadia	11
2.2 De esthetische waarneming en interpretatie	11
2.3 De onderzoekstypen naar esthetisch waarnemen	12
2.4 Jonge kinderen	12
2.5 De esthetische waardering	13
HOOFDSTUK 3: KUNSTEDUCATIE	15
3.1 Wat is kunsteducatie?	15
3.2 Wat gebeurt er momenteel in het basisonderwijs?	15
3.2.1 Visie op kunsteducatie en kunstwaarderen	16
3.2.2 Invulling van de uren cultuur en kunsteducatie	16
3.3 De kerndoelen toegelicht	16
HOOFDSTUK 4: KUNST WAARDEREN IN DE PRAKTIJK	18
4.1 Leren kunst waarderen en het basisonderwijs	18
4.2 Voorwaarden voor leren kunst waarderen.	19
4.3 Wanneer te beginnen met leren kunst waarderen?	20
SAMENVATTING EN CONCLUSIE	21
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	23

INLEIDING

In Nederland gaan kinderen vanaf 4 jaar naar het primair onderwijs en vanaf 5 jaar zijn zij leerplichtig. In het primair onderwijs is cultuureducatie een leerverplichting. Cultuureducatie wordt in de praktijk gehanteerd als een verzamelbegrip voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. (Literatuureducatie wordt daarbij soms nog apart vermeld).

In dit literatuuronderzoek zal ik mij beperken tot kunsteducatie. Via kunsteducatie maken de kinderen kennis met kunst en kunnen zij hun kunstzinnige talenten ontwikkelen. Kunsteducatie omvat alle kunstdisciplines; zowel traditionele- als de moderne vormen: muziek, dans, nieuwe media enz. Dit literatuuronderzoek zal zich in het bijzonder beperken tot de beeldende kunst.

Het primaironderwijs werkt met kerndoelen die opgesteld zijn door het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. De kerndoelen vormen de hoofdlijnen van de inhoud van het onderwijs. De kerndoelen zijn geformuleerd in vijf leergebieden. Één ervan is kunstzinnige oriëntatie.

De Kerndoelen kunstzinnige oriëntatie volgens Ministerie van OCW(2008) zijn:
54. De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Omdat de overheid het belang van cultuureducatie hoogacht in het primaironderwijs, via het primaironderwijs worden alle Nederlanders bereikt, stimuleert het rijk cultuureducatie met een aantal maatregelen.

Verschillende instellingen en subsidieregelingen moeten ertoe bijdragen dat een kind de waarde van kunst en cultuur leert herkennen, kennis ervan neemt en deel gaat nemen aan de cultuur. Eén van de subsidieregelingen is:

De Regeling Versterking Cultuureducatie Basisonderwijs (OCW, 2008).

Het ministerie van OCW stimuleert vanaf 2004 cultuureducatie in het basisonderwijs o.a. met deze regeling. De bedoeling van de subsidie is dat scholen daarmee een visie op cultuureducatie ontwikkelen en die vertalen in een meerjarig en structureel - programma van activiteiten op het gebied van cultuur en erfgoed. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen wil daarmee jongeren in contact brengen met de onderliggende waarden in de samenleving en met historische lijnen. Zij wil kinderen in een doorlopende leerlijn kennis te laten maken met cultuur. Zij wil de kinderen leren om kunst te waarderen en te beoordelen. Op dit laatste punt zal de vraagstelling van dit literatuuronderzoek liggen.

Door de kerndoelen voor het primaironderwijs en in het bijzonder de subsidieregeling voor het basisonderwijs (Regeling Versterking Cultuureducatie Basisonderwijs) is het kunstaanbod voor jonge kinderen nog nooit zo groot geweest. In het kader van deze regeling bedelven de kunst- en cultuurinstellingen de scholen met flyers en folders, lesbrieven, lespakketten en lesprojecten. Aan de leerkracht de schone taak om daaruit een, op 'hun' kinderen, gerichte keuze te maken. Een kunsteducatieproject gericht op het juiste ontwikkelingsniveau dat bij het kind hoort en voldoet aan de doelstellingen van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie en de Regeling Versterking Cultuureducatie Basisonderwijs.

Dat dit niet altijd een gemakkelijke keus is beschrijft Anita Twaalfhoven(2007): "De educatie rond kunst zou in de eerste plaats moeten beginnen bij de gevoelens, gedachten, wensen of fantasieën die kunst bij kinderen losmaakt. En niet zozeer bij leerdoelen, die een variant of een kindermaat zijn van de manier waarop volwassenen kunst beschouwen." Met andere woorden, om de kinderen in het basisonderwijs te leren, in dit onderzoek de beeldende kunst, te waarderen en te beoordelen, zal inzicht nodig zijn in de esthetische ontwikkeling van een kind, de visuele ervaring van het kind en de gevoeligheid voor de afbeeldings specifieke eigenschappen van een kunstwerk (alle eigenschappen van een beeld die kenmerkend zijn voor de afbeelding).

Dit vraagt om kennis van de esthetische ontwikkeling van kinderen, hoe nemen zij waar en hoe interpreteren kinderen beelden? Vervolgens; hoe waarderen zij diezelfde beelden.

Parsons (1987) beschrijft de esthetische ontwikkeling in vijf opeenvolgende stadia.

Voor het basisonderwijs is van belang dat men weet wanneer en wat je jonge kinderen aan kunsteducatie kan aanbieden.

In dit literatuuronderzoek zal ik mij bezighouden met kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs. Daar waar de kunsteducatie voor kinderen start.

Dit literatuuronderzoek stelt de volgende vragen:

- Kunnen jonge kinderen in het basisonderwijs beeldende kunst waarderen?
- Wanneer leer je jonge kinderen in het basisonderwijs beeldende kunst waarderen, op welke leeftijd?
- Aan welke voorwaarde moet de beeldende kunsteducatie voldoen (aanbod) om jonge kinderen in basisonderwijs beeldende kunst waarderen te leren?

In dit onderzoek zullen we het vooral gaan hebben over het stadium tot ongeveer 7 jaar. Omdat een kind vanaf zijn vierde jaar naar het basisonderwijs gaat zullen we hier een beperking hebben van 4 tot ongeveer 7 jaar.

In het eerste hoofdstuk zal ik ingaan op de esthetische ontwikkeling. De belangrijkste theorieën over de verschillende stadions zal ik daarin beschrijven. Vandaar uit volgt hoofdstuk 2 over de kunstwaardering, waar ik zal ingaan op wat aan deze kunstwaardering vooraf gaat n.l. de waarneming.

In hoofdstuk 3 wordt eerst beschreven wat er momenteel in aan kunsteducatie in Nederland plaats vindt. Hierbij zal ik de '*MONITOR 2008-2009 Cultuureducatie in het basis en voortgezet onderwijs*' gebruiken. Dit is een onderzoek van Oberon (2009, september) in opdracht van de overheid. De kerndoelen die gebruikt worden in het primair onderwijs, betreft de kunsteducatie, zullen in dit hoofdstuk nader worden toegelicht. Daarna volgen de betekenissen van productieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie.

In hoofdstuk 4 onderzoek ik in de literatuur naar de praktijk van het leren kunst waarderen middels kunsteducatie. In de conclusie wordt samengevat de meest opvallende praktijk ervaringen opgedaan uit besproken onderzoeken. Hieruit volgen de mogelijke antwoorden op de onderzoeksvragen. Vervolgens de daaruit voortvloeiende vragen die dit literatuuronderzoek afronden en aanzetten tot verdere studie.

HOOFDSTUK 1: DE ESTHETISCHE ONTWIKKELING

1.1 Wat is esthetica?

Het woord esthetica is een afgeleide Griekse term van het aisthanomai wat betekent gewaarworden, voelen, ervaren. De Duitse filosoof Baumgarten is de eerste die deze term in 1750 gebruikt in Aesthetica (1750/1758). Bij verder zoeken op deze term blijkt al snel dat een heldere of eenduidige definitie niet snel te vinden is. De meeste definities van het woord esthetica spreken over de schoonheidsleer. In eerste instantie is de esthetica de leer van het waarnemen. Later wordt dit de leer van het waarnemen van het schone en tenslotte de leer van het schone: de esthetiek, de theorie en filosofie van de kunstvormen¹.

1.2 De esthetische ontwikkeling.

De theorieën van de esthetische ontwikkeling komen voort uit de ontwikkelingspsychologie die de veranderingen bestudeert in de geestelijke ontwikkeling van de mens. Over het algemeen wordt aangenomen dat de geestelijke ontwikkeling van de mens tot stand komt door drie factoren n.l. (fysieke) groei, rijping en leren. Rijping wordt niet veroorzaakt door factoren van buitenaf. Het is het bereiken van een ontwikkelingsstadium die meestal bij een bepaalde leeftijd hoort.

Er zijn verschillende theorieën die de esthetische ontwikkeling verklaren en beschrijven. Veel van deze theorieën gaan uit van stadiummodellen waarbij de esthetische ontwikkeling wordt ingedeeld in verschillende opeenvolgende stadia. In het algemeen gebruik men daarbij als uitgangspunt de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget (Dietvorst&Velthoven, 1996).

1.2.1 Stadiamodel van Piaget:

Piaget beschreef vier verschillende stadia in de ontwikkeling van het kind. Hieronder een overzicht van deze stadia.

De leeftijden geven slechts een indicatie van wanneer bepaalde ontwikkelingen plaatsvinden.

Sensomotorische stadium, 0-2 jaar: Dit is de zintuiglijke en motorische ontwikkeling van het functioneren op lichaamsniveau n.l. tasten, voelen, proeven, motoriek en het geheugen. Voor het kind in dit stadium bestaan er geen objecten die zich niet in zijn gezichtsveld bevinden.

Preoperationele stadium, 2-6 jaar: In dit stadium vindt de ontwikkeling van het spreken plaats. Er komt een verfijning van de motoriek en het 'ik' ontwikkelt

¹ Van Dalen (1984)

zich; het egocentrisme. Het kind leert dat hij een persoon is en gaat levenloze objecten een ziel toekennen.

Concreet operationele stadium, 6-11 jaar: Hier vindt de ontwikkeling van het ordenen plaats, het tellen en het rekenen. Het kunnen vergelijken van lengte en hoeveelheid maar ook de ontwikkeling van het figuratieve denken (beelddenken).

Formeel operationele stadium, 11 jaar en ouder: Ruimtelijk en abstract denken wordt in dit stadium ontwikkeld en ook het logisch leren denken en conclusies trekken.

Piaget, die van origine een bioloog was, wordt wel de beroemdste cognitieve ontwikkelingspsycholoog van de 20^e eeuw genoemd. Hij heeft de intellectuele ontwikkeling van het individu bestudeerd en deze in stadia ingedeeld.

Vervolgens hebben anderen de theorie van Piaget verder ontwikkeld met de morele ontwikkeling en esthetische ontwikkeling. Een van hen is Parsons (1987) hij heeft onderzoek gedaan naar de esthetische ontwikkeling.

1.2.2 Stadiamodel van Parsons:

Parsons (1987) beschrijft in zijn onderzoek "How we understand art" de esthetische ontwikkeling in vijf stadia. Parsons gaat in dit onderzoek uit van de beeldende kunst. Hij heeft honderden proefpersonen, variërend van kleuters tot professoren een aantal reproducties van schilderijen voorgelegd en hen geïnterviewd.

Op grond van deze interviews met kinderen en volwassenen onderscheidde Parsons een vijftal stadia in het begrip van kunst.

Stadium 1 : Favoriete associaties, het eigen perspectief.

Het beeld of schilderij roept zonder erbij na te denken bepaalde intuïtieve associaties op. Het jonge kind heeft daarbij een belangrijke voorkeur voor kleur. In dit stadium ontbreekt de belangstelling voor de mening van de ander nog.

Stadium 2: Realistische voorstelling (representatie).

De leerling wil weten wat de voorstelling voorstelt. Hoe realistischer een afbeelding is hoe beter men die vindt. In dit stadium dringt langzaam aan door dat anderen wel eens een andere mening kunnen hebben.

Stadium 3: Expressie, het perspectief van de kunstenaar.

De beschouwer of de leerling realiseert zich dat een kunstenaar met zijn werk iets over wil brengen of uitdrukken.

Stadium 4: Leerbaar, het perspectief van de kunstwereld.

De kunstbeschouwer wil meer weten en beseft dat een kunstwerk iets vertelt over een bepaalde cultuur en tijd en hij krijgt belangstelling voor het maakproces. Stijl,stroming en vorm.

Stadium 5 : Eigen mening, autonomie.

De beschouwer maakt zelf een keuze en gaat een eigen kunstmening formuleren. Hij stelt zich open voor andermans mening en toets de zijne daaraan.

Parsons beschrijft met zijn stadia een logische ontwikkeling. Hij geeft het doorlopen van verschillende niveaus in de ontwikkeling aan. Zo kun je het beoordelen van de kunstbeschouwer vanuit verschillende niveaus begrijpen en vergelijken.

Soms is een esthetische ervaring niet helemaal in woorden uit te drukken. We zijn ons dan wel bewust van die ervaring en gevoelens. Parsons gaat er dan ook van uit dat de esthetische beleving van een kunstwerk, een samengaan is van tussen emotie en cognitie.

1.2.3 Piaget en Parsons

De theorieën van Piaget en Parsons zijn enigszins met elkaar te vergelijken:

Tot ± 7 jaar is het kind nog egocentrisch. Hij kan de aangeboden informatie nog niet goed ordenen en baseert zich op de eigen rechtstreekse waarneming. Het kunstwerk moet dan nog 'herkenbaar' zijn en zal er associatief op reageren. In dit stadium reageert het kind sterk op de kleuren van het kunstwerk.

Kinderen tot $\pm 11/12$ jaar kunnen ordenen en structureren. In eerste instantie wil het kind in dit stadium nog dat het beeld 'iets voorstelt'. Later wordt de bedoeling van de maker, de betekenis van het werk belangrijk gevonden. Het kind ontwikkelt eigen voorkeuren.

Vanaf $\pm 11-12$ jaar zal het kind in eerste instantie vooral oog hebben voor de formele eigenschappen van een kunstwerk, zoals vorm, structuur en materiaal en beseffen dat de betekenis in het medium besloten ligt, maar zal uiteindelijk de waarde en betekenis van het werk relateren aan historische en sociale context. Daar waar Piaget vier stadia beschrijft, beschrijft Parsons er vijf. Deze stadia lopen dan ook niet synchroon. Piaget gebruikt leeftijden om de stadia aan te geven en Parsons heeft de uitkomsten van interviews in stadia ingedeeld.

HOOFDSTUK 2: KUNST WAARDEREN

2.1 Voorstadia

Wat gaat er aan waarderen van een kunstwerk vooraf? Wat moet de beschouwer, het kind doorlopen alvorens hij kan waarderen.

Van Loon (2005) onderscheidt stadia bij het bekijken van een afbeelding. Zij heeft bij haar onderzoek naar de waardering van het beeld gebruik gemaakt van foto's en komt daarbij tot de volgende stadia:

1. *De waarneming*: deze heeft betrekking op de directe, letterlijke beschrijving van wat men ziet. Bijvoorbeeld: de foto is zwart-wit.
2. *De interpretatie*: oftewel de betekenis die het individuele kind geeft aan wat hij waarneemt. Bijvoorbeeld: ik weet dat gras in het echt groen is, maar dat het gras op deze foto een grijs tint heeft omdat het een zwart-wit foto is.
3. *De waardering*: dit is de waardering die het individuele kind geeft aan wat hij heeft waargenomen en geïnterpreteerd. Bijvoorbeeld: ik vind de foto saai, omdat hij geen kleur heeft.

Eerst neem je iets waar, dan interpreteer je wat je waarneemt en daar verbind je vervolgens een bepaalde waardering aan.

Wanneer we hier schrijven over waarnemen dan beperk ik mij tot esthetisch waarnemen.

2.2 De esthetische waarneming en interpretatie.

Veel theorieën over esthetisch waarnemen, maken onderscheid tussen de alledaagse waarneming en de esthetische waarneming Haanstra (1995, p. 43). In het algemeen gaat men uit van de belangeloosheid van de esthetische waarneming, het niet-functionele karakter ervan welke maakt dat er een belangrijk onderscheid is met de alledaagse waarneming Haanstra (1995, p. 43). Het unieke van esthetische waarneming heeft in de eerste plaats te maken met de inhoud, het esthetische of artistieke domein van het kunstwerk zelf. Veelal gaan de theorieën uit van een interactiemodel. Het gaat dan om de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken en de kenmerken van de kunst. Zou men dit vertalen naar jonge kinderen dan kan een jongetje bijvoorbeeld helemaal weg zijn van een foto met een raceauto erop omdat hij nu eenmaal raceauto's houdt. Een ander kind kan opgaan in een plaatje van poesjes omdat hij of zij van zachte dingen houdt.

Parsons (1987) spreekt over een esthetische ervaring. Deze wordt door hem niet gezien als een passief herkennen van esthetische eigenschappen, maar als een actieve zoektocht naar de esthetische betekenis (interpretatie).

Het gaat daarbij bovendien niet om louter gevoel of genot; de esthetische ervaring is een manier waarop de mens zichzelf en zijn wereld begrijpt of interpreteert.

2.3 De onderzoekstypen naar esthetisch waarnemen.

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar esthetisch waarnemen gedaan.

Wanneer, op welke leeftijd, nemen kinderen wat waar? Globaal kan je die onderzoeken in twee categorieën indelen:

De eerste categorie is het onderzoek naar het waarderen van esthetische kenmerken. Deze kenmerken kunnen dan bepalend zijn voor de voorkeuren en het oordelen over deze kenmerken door jonge kinderen. Dergelijke onderzoeken worden vooral gedaan met behulp van waarderingsschalen (onder anderen Child, 1967; Hardiman en Zernich, 1977, 1982). Een kwantitatief onderzoek.

Het tweede soort onderzoek is voornamelijk gebaseerd op interviews. Daar richt men zich niet alleen op de esthetische kenmerken maar daar vraagt men zich ook af waarom en *hoe* deze kenmerken worden gebruikt bij het oordelen over kunst. Een voorbeeld daarvan is Parsons, (1987) "How do we understand art?". Een kwalitatief onderzoek.

2.4 Jonge kinderen.

Uit beide typen onderzoeken, zowel kwalitatief als kwantitatief, komt ondermeer naar voren dat jonge kinderen de voorkeur geven aan realistische afbeeldingen en realistische kunstwerken. Wanneer de kinderen ouder worden dan gaan de meer formele kenmerken een rol spelen. Haanstra (1995) noemt in dit verband het onderzoek van Child, (1967); jonge kinderen kunnen bijvoorbeeld moeilijk twee kunstenaars van elkaar onderscheiden die beide een vaas geschilderd hebben: stijldiscriminatie. Zij kunnen wel categoriseren b.v. alle stillevens bij elkaar zetten en de landschappen in één categorie plaatsen. Het onderzoek van Child (1967) gebruikt paren van schilderijen met vergelijkbare onderwerpen en stijl. De schilderijen waren dan wel elk van een andere kwaliteit. Deze schilderijen werden voorgelegd aan kinderen van verschillende leeftijdsgroepen. Hieruit bleek dat kinderen in de basisschoolleeftijd voor 35-40% de zelfde voorkeur hadden als de kunstexperts. De kunstexperts worden hierbij als de norm beschouwd voor kunst waardering. Bij middelbare schoolleeftijd liep dit op naar 50%. Daaruit concluderend zou het oplopen in percentage van keuzes bij een hogere leeftijd, voor dezelfde werk als waarvoor de kunst experts kiezen, te maken heeft met de kenmerken van het kunstwerk.

Jonge kinderen zouden meer van licht- donkercontrast in afbeeldingen houden, van felle en warme kleuren. De afbeeldingen moeten vrolijke en veilige onderwerpen bevatten, eenvoudig en helder zijn. Kenmerken van het kunstwerk

zoals; kleurverzadiging, licht/donkercontrast, vrolijke of sombere afbeelding, technische vaardigheden van de kunstenaar waarmee hij details kan weergeven of stofuitdrukking.

Zowel bij kinderen van de basisschool en de onderbouw van de middelbare school gaat het dan nog steeds over eenvoudige afbeeldingen zonder gelaagdheid. Child (1967) concludeert dan ook dat de esthetische waardering van kunst samenhangt met de mate waarin de toeschouwer de complexe uitdaging van een kunstwerk kan verwerken.

Haanstra haalt ook een onderzoek van Deutman (1988) aan welke het onderzoek van Child bevestigt n.l.: Deutman laat Nederlandse kinderen in de leeftijd van zes tot negentien jaar een tentoonstelling bezoeken met acht sculpturen. Alle leeftijdsgroepen gaven de voorkeur aan het meest realistische beeld! Toch vond er ook een verschuiving plaats vanaf tien tot twaalf jaar naar de meer formele aspecten van een beeld. Ook begon bij deze leeftijdsgroep het besef dat een beeld niet altijd een afbeelding van de werkelijk hoeft te zijn.

2.5 De esthetische waardering.

In Nederland heeft de psychologe Van Meel (1998) een onderzoek verricht naar de verschillende ontwikkelingsmodellen, o.a. ook het esthetische ontwikkelingsmodel van Parsons. In dit onderzoek bekritiseert zij de stadiatheorieën.

Haar onderzoek is een beschrijving van verschillen in waardering van kunst door kinderen van verschillende leeftijden en van volwassenen met verschillende opleidingen. De deelnemers gaven in dit onderzoek hun voorkeuren aan voor kunst en lichtten dit toe met argumenten.

Het Pentagonmodel beschrijft vijf componenten. In zes groepen met deelnemers variërend van lagere en middelbare school kinderen naar verschillende groepen volwassenen, werd onderzocht in welk mate de vijf componenten kenmerkend waren voor elke groep.

Deze componenten ordent zij in een Pentagonmodel. Dit componenten zijn:
Attractie: het waarderen van attractie, spontane aantrekkingskracht van het werk.

Realisme: het waarderen van de aanwezigheid van realisme in het werk.

Expressie: het waarderen van emotionele uitdrukking van expressie in het werk.

Stijl en vorm: het waarderen van stijl en vorm aspecten van een kunstwerk.

Interpretatie: het waarderen van een kunstwerk op grond van een eigen interpretatie van het werk.

Op basis van de resultaten komt zij tot een nieuw inzicht n.l. dat iemands kunst waardering niet in een bepaald stadium bevindt maar dat dit een samenstelling van vijf componenten is die zich geleidelijk bij de mens ontwikkelen en daarna bij de kunst waardering altijd een rol blijft spelen.

Van Meel concludeert uit haar onderzoek dat Nederlandse jongeren en volwassenen zich niet specifiek in een bepaald stadium bevinden maar dat ze wisselende profielen vertonen vanuit de 5 componenten. Haar onderzoek beschrijft de verschillende profielen van deze verschillende groepen met betrekking tot hun waardering van beeldende kunst. Wanneer de vijf verschillende gezichtspunten van het Pentagrammodel in verschillende mate, actief samenkomen dan ontstaat daaruit de waardering voor het kunstwerk. W = de waardering voor een kunstwerk welke een functie is van het ontwikkeld en actief zijn van de verschillende aspecten. Van Meel heeft dit principe samengevat in een "formule" n.l.: $W = f(A, R, E, S, I)$.

HOOFDSTUK 3: KUNSTEDUCATIE

3.1 Wat is kunsteducatie?

Kunsteducatie is een onderdeel van cultuureducatie. Cultuureducatie wordt in de praktijk gehanteerd als een verzamelbegrip voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Kunsteducatie omvat alle kunstdisciplines; zowel traditionele als de moderne vormen: muziek, dans, nieuwe media enz.

3.2 Wat gebeurt er momenteel in het Basisonderwijs?

Monitor Cultuureducatie 2008-2009.

In 2008-2009 hebben de onderzoek bureaus Oberon en Sardes de monitor cultuureducatie gezamenlijk uitgevoerd. Een steekproef gemaakt van 800 scholen waarvan men van 500 scholen de gegevens heeft ontvangen. De meeste vragenlijsten waren ingevuld door de directeuren en de Interne Cultuur Coördinatoren.

Uit dit onderzoek blijkt dat vakinhoudelijke doelen (kennis en vaardigheden binnen de kunsten) in basisonderwijs aan belang winnen. In de jaren ervoor zou kunsteducatie meer als instrumenteel doel ingezet worden. Hiermee bedoelt men dat kunsteducatie gebruikt wordt voor de algemene ontwikkeling van de leerling. Het aantal uren dat aan kunsteducatie (exclusief erfgoededucatie) wordt besteed lijkt te stijgen. In 1988 was dit nog gemiddeld 4,6 uren in 2008 is er een stijging te zien naar gemiddeld 7 uren per week (inclusief erfgoededucatie). De onderbouw (groepen 2) besteedt ongeveer 10 uren in de week aan cultuureducatie. Van de verschillende kunstdisciplines die bij cultuureducatie horen gaan de meeste tijd, ongeveer 4 uren, naar beeldende vakken. Ruim de helft van de scholen in het basisonderwijs gebruiken de kunstzinnige vakken geïntegreerd in ander cognitieve vakken en bij ongeveer 42% vind vakoverstijgend onderwijs op het gebied van cultuureducatie plaats.

Binnen de scholen in het basisonderwijs maakt ongeveer een kwart van de scholen gebruik van een doorlopende leerlijn. Een doorlopende leerlijn is een programma welke in alle schooljaren gebruikt wordt. Er wordt daarmee steeds verder voortgebouwd op de opgedane kennis.

Eind jaren 80 had ongeveer 80% van de basisscholen een vakleerkracht voor de 'expressieactiviteiten'. De meeste vakleerkrachten waren er voor muziek en handvaardigheid. Na de jaren 80 is het aantal vakleerkrachten stevig gedaald. Uit de monitorgegevens van 2004-2007 blijkt dat er nog maar tussen 25 en 35 % van de basisscholen gebruik maakt van vakleerkrachten. De laatste cijfers van de monitor van 2007-2008 geven en verder daling aan. Nog geen 20% van de basisscholen maakt gebruik van een vakleerkracht.

3.2.1. Visie op kunsteducatie en kunstwaarderen.

Vrijwel alle scholen (90%) hebben nu een visie op cultuureducatie vastgelegd. De omschreven visies blijken over het algemeen breed te zijn. In de visieomschrijving staat bij vrijwel alle scholen dat zij de kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur, een belangrijke doelstelling vinden. Ook de persoonlijke ontwikkeling van een kind stimuleren middels cultuureducatie behoort ook tot een belangrijke doelstelling.

Van het aantal scholen gaf 63% aan dat zij het waarnemen, analyseren en waarderen een belangrijk doelstelling vinden.

3.2.2. Invulling van de cultuur en kunsteducatie uren.

Het aantal uren dat de scholen gemiddeld aan cultuureducatie besteden lijkt de laatste jaren te zijn gestegen. Uit het onderzoek is niet af te leiden hoe de onderlinge verdeling tussen erfgoed-, media- en kunsteducatie.

De over grote meerderheid maakt gebruik van een methode voor deze vakken. Meestal wordt niet de hele methode gevolgd. De scholen maken gebruik van kant en klare kunst menu's maar er is wel een verschuiving te zien ten gunste van het zelf maken van een programma. Tweederde van de scholen nodigt eenmaal per jaar een beeldend kunstenaar uit om bijvoorbeeld samen met de leerlingen een kunstwerk te maken. Een kwart van de scholen organiseert jaarlijks een voorstelling en de helft van de scholen maakt gebruik van leskisten.

Van het aantal uren die worden besteedt aan cultuur- en kunst educatie, wordt er het meest besteedt aan de beeldende kunst en met name aan tekenen en handvaardigheid. De onderbouw (± van 4 tot 7 jaar) heeft bijna twee maal zoveel uur op het rooster voor cultuureducatie dan de midden- en bovenbouw.

3.3 De kerndoelen toegelicht.

De kerndoelen vormen de basis voor kunsteducatie in het primaironderwijs.

Kunsteducatie moet methodisch actief, receptief en reflectief zijn.

Haanstra schrijft in zijn onderzoek 'Wel draagt beeldende vorming bij aan verbetering van esthetische waarneming. Dat geldt met name voor de combinatie van productieve en reflectieve beeldende vorming'.²

Ook de Monitor (2009) schrijft over actief, receptief en reflectief. In de Monitor (2009) komt duidelijk naar voren dat er een verschuiving plaats vindt ten gunste van actieve kunstbeoefening en dat deze ten koste gaat van receptieve kunstbeoefening wanneer men naar de meting van 2007 kijkt.

² Haanstra, 1995 p. 58

De kerndoelen sluiten dan ook aan bij de componenten actief, receptief en reflectief.

Actief betekent dat de kinderen zelf kunst beoefenen. Kerndoel 54 hoort bij het actieve deel van de kunsteducatie n.l.: De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. De beeldende vorming.

In kerndoel 55 staat het reflecteren op het eigen werk van de kinderen centraal. Wat wordt er verstaan onder reflecteren? Oberon stelt in zijn monitor 2008-2009 dat met reflecteren wordt bedoeld: Leerlingen praten en denken na over professionele kunst en eigen kunstbeoefening.³ Het SLO (Stichting Leerplanontwikkeling Nederland) geeft op hun website aan dat reflecteren voorkomt tijdens verschillende lesfasen n.l.: tijdens de oriëntatie, tijdens de uitvoering door feedback en vragen te stellen en bij de nabeschuiving tijdens het presenteren van hun werk aan elkaar.

De kerndoelen zijn nauw met elkaar verbonden. In kerndoel 56 (receptief) 'worden de kinderen uitgedaagd om beeldende kunst te beleven, te bevragen erover te communiceren en filosoferen'. 'Op die manier ontwikkelen zij hun kennis over beeldende kunst met het uiteindelijke doel daar waardering voor te ontwikkelen.'⁴

De Monitor geeft aan dat een kwart van de scholen een samenhangend programma heeft als gaat om actief, receptief en reflectief. Bij ruim een helft van de scholen zijn sommige activiteiten op elkaar afgestemd tot een samenhangend geheel. Een vijfde van scholen geeft dat zij vooral met losstaande activiteiten werkt.

De Monitor (2009, p. 53) geeft in haar conclusies aan dat er positieve ontwikkelingen te zien zijn *'waar het gaat om de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn, wil cultuureducatie op scholen van de grond komen en in de toekomst gewaarborgd blijven'*.

³ Oberon, 2009 p. 18

⁴ SLO TULE, 2006 kerndoel 56

HOOFDSTUK 4: KUNST WAARDEREN DOOR JONGE KINDEREN

4.1 Leren kunst waarderen en het basisonderwijs.

Kunnen jonge kinderen in het basisonderwijs leren beeldende kunst waarderen? Kunst waarderen kan je niet los zien van andere nodige componenten in de kunst educatie. Waarneming en interpretatie gaan in het kijkproces vooraf aan waardering. Eerst neem je iets waar, dan interpreteer je wat je waar neemt en daar verbindt je vervolgens een bepaalde waardering aan. (van Loon, 2007). Van Loon komt tot de conclusie dat waardering vooraf gaat aan het kunnen verwoorden van die waardering. De leeftijd waarop aandacht voor afbeeldingspecifieke kenmerken is lager dan de in de waarderingsonderzoeken genoemde leeftijden. (Haar onderzoek richtte alleen op waarneming en interpretatie.)

Met andere woorden kinderen zijn eerder gevoelig voor formele beeldkenmerken dan dat zij deze kenmerken kunnen gebruiken in hun beoordelingen.

Dat kleuters wel degelijk formele eigenschappen van het beeld kunnen waarnemen en interpreteren geeft het onderzoek van Cox (2005) aan waar van Loon (2007, p.1) melding van maakt. Hij komt tot de conclusie dat 6 jarige afbeeldingen gemaakt door verschillende kunstenaars kunnen onderscheiden. Zij gebruiken daarbij het lijngebruik de dikte van een lijn die de kunstenaar toepast. De kinderen konden de verschillen niet verwoorden. Zij konden wel de afbeeldingen op kunstenaar sorteren. Wanneer de 6 jarigen twee schilderijen van verschillende kunstenaars met elkaar vergelijken, dan zijn zij ook in staat om een derde schilderij van één van de twee kunstenaars bij het eerst beschouwde kunstwerk van de betreffende kunstenaar neer te leggen. Dit kunnen zij met name wanneer de onderwerpen op de drie kunstwerken overeen komen.

Van Meel (1998) schrijft in haar conclusie: 'Tot de basisschoolleeftijd zijn een fase- en componentenmodel nog niet goed te onderscheiden, omdat slechts twee aspecten, "attractie" en "realisme", een overheersende rol spelen.'⁵ In haar slotbeschouwing vraagt van Meel zich af of het vangen van esthetische ervaringen in verbale categorieën, hier het pentagrammodel, wel mogelijk is. Zij vraagt zich af: 'Raken we daarbij niet voortdurend verstrikt in de dubbelzinnigheden van de taal? Van Meel heeft het hierbij niet specifiek over jonge kinderen maar hiermee kan men zich wel afvragen of, wanneer het jonge kinderen zou betreffen, dit nu juist voor hun zou gelden.

⁵ van Meel (1998, p.54)

4.2 Voorwaarden voor leren kunst waarderen.

Aan welke voorwaarde moet de beeldende kunsteducatie voldoen (aanbod) om jonge kinderen in basisonderwijs beeldende kunst waarderen te leren?

De criteria die kleuters gebruiken in hun waardering voor kunstwerken zijn duidelijk anders dan die van oudere kinderen of pubers.

Van Meel (1998, p.) schrijft in haar onderzoek:

"Binnen het Pentagonmodel kan men de ontwikkeling van de leerlingen uit groep 3 schetsen als een vooral twee-puntige vorm: het Attractieve en het Representatieve en realistische aspect domineren".

In het onderzoek van Liben & Szechter (2002,2006) naar reacties van kinderen op foto's, bleek ook dat de aandacht uit ging naar het afgebeelde object.

In hoofdstuk 2 waar Piaget en Parsons met elkaar worden vergeleken wordt geschreven dat kinderen tot ongeveer 7 jaar de informatie nog niet goed kunnen ordenen. Het kind baseert zich daar op een directe waarneming. Hij zal sterk associatief reageren en reageert vooral op kleuren.

Ondanks alle stadions die in de verschillende theorieën ontwikkeld zijn blijkt in de praktijk dat leeftijden aan stadions koppelen niet altijd goed lukt. Er spelen dan ook nog andere factoren mee die niet of nauwelijks empirisch onderzocht zijn. Zoals in welke mate een kind esthetische ervaring heeft opgedaan en welke culturele invloeden hij of zij heeft doorlopen (van Loon, 2007).

De uitkomsten van diverse onderzoeken geven aan dat het kunsteducatie aanbod voor jonge kinderen, vooral beelden moeten betreffen die een duidelijk object bevatten en sterk van kleur zouden moeten zijn.

Dat het onderwerp van de afbeelding en de associaties daarbij net zo belangrijk zijn voor de waardering van kinderen voor het kunstwerk als het werk zelf, geeft Parsons aan een voorbeeld: *"I like it because of the dog. We've got a dog and its name is Toby"* (Parsons, 1987, p. 22). Eigenlijk is dit Toby?

Van Loon (2007, p. 46) noemt enkele rand voorwaarden waaraan de kunsteducatie voor jonge kinderen zou moeten voldoen. Zij beperkt zich hier tot haar onderzoek naar het waarnemen en interpreteren van foto's maar wanneer men het woord foto zou vervangen door beeld dan komt zij tot volgende randvoorwaarden:

- Het onderwerp moet kinderen aanspreken.
- De beelden moeten heldere kleuren hebben.
- Een duidelijk hoofdonderwerp moet ruis minimaliseren.
- Het aantal onderwerpen moet beperkt gehouden worden.
- De stilistische aspecten moeten vergelijkbaar zijn. Deze laatste voorwaarde betreft het onderzoek van van Loon waarin kinderen wordt gevraagd stilistische aspecten met elkaar te vergelijken. Een vertaling naar randvoorwaarden voor kunsteducatie aan jonge kinderen in het algemeen zou kunnen zijn dat de stilistische kenmerken helder en herkenbaar moeten zijn.

4.3 Wanneer beginnen met leren kunst waarderen?

Wanneer leer je jonge kinderen in het basisonderwijs beeldende kunst waarderen, op welke leeftijd?

Van Loon (2007, p. 4) gaat in op de vraag wanneer je met cultuureducatie moet beginnen. Hier beperken we ons alleen tot kunsteducatie. Zij haalt onderzoeken aan van Nagel en Ganzeboom (2003) waar geschreven staat dat *'kunsteducatie beter geconcentreerd kan worden in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs, omdat een in de vroege jeugd gewekte belangstelling een leven lang blijft voortbestaan'* of *'hoe jonger hoe beter'* concludeert Ranshuysen (1997). Van Loon (2007, p. 4) Nagel: *'naarmate het eerste cultuurbezoek op jongere leeftijd heeft plaatsgevonden, des te frequenter het latere cultuurbezoek uitvalt (ongeacht of ouders of school de kennismaking verzorgden en ongeacht andere culturele ervaringen in het ouderlijk milieu of op school)* (Nagel, 2004, p. 61).

Hoewel de een het over cultuureducatie heeft en de ander over kunsteducatie komt uit deze onderzoeken naar voren dat kunstonderwijs al bij kleuters wenselijk is en zelfs daarvoor. Van Loon (2007) begint daarom haar onderzoek naar waarneming en interpretatie al bij 3 jarigen. Het onderzoek 'Veelzijdig zien' van van Meel (1998) die van een veel eerdere datum is begint bij kinderen uit groep 3 welke in het algemeen gerekend wordt tot de onderbouw in het primaironderwijs.

SAMENVATTING EN CONCLUSIE

Oberon (2009, september) schrijft in haar Monitor dat van het aantal, welke wordt besteed aan cultuur- en kunst educatie, wordt er het meest besteedt aan de beeldende kunst en met name aan tekenen en handvaardigheid. De onderbouw ($\pm$ van 4 tot 7 jaar) heeft bijna twee maal zoveel uur op het rooster voor cultuureducatie dan de midden- en bovenbouw. Van de scholen gaf 63% aan dat zij waarnemen, analyseren en waarderen een belangrijk doelstelling vinden. Eerst neem je iets waar, dan interpreteer je wat je waarneemt en daar verbind je vervolgens een bepaalde waardering aan schrijft van Loon(2007).

Dat de fasen theorieën van Piaget en Parsons met elkaar te vergelijken zijn, blijkt uit het feit dat een kind tot $\pm$ 7 jaar nog egocentrisch is. Hij kan de aangeboden informatie nog niet goed ordenen en baseert zich op de eigen rechtstreekse waarneming. Het kunstwerk moet dan nog 'herkenbaar' zijn en het kind zal er associatief op reageren. In dit stadium reageert het kind sterk op de kleuren van het kunstwerk. Associëren op een kunstwerk is volgens Parsons belangrijk voor de waardering van kinderen voor het kunstwerk.

Liben & Szechter(2006), concluderen in hun onderzoek dat cognitieve ontwikkelingsprocessen een belangrijke bijdrage leveren aan de esthetische ontwikkeling en onderschrijven daarmee het model van Piaget.

De leeftijden die genoemd worden voor waar het waarnemen en interpreteren van beelden in de esthetische ontwikkeling start, blijken lager te liggen dan die van het waarderen van de kunstwerken. Echter blijkt ook dat een kind eerder kan waarderen dan dat hij dat kan verwoorden. Van Meel (1998) geeft aan dat binnen haar Pentagrammodel kinderen uit groep 3 vooral een twee-puntige vorm vertegenwoordigen. Daar domineren voornamelijk het Attractieve en het Representatieve en realistische aspect.

Binnen beeldende kunstonderwijs (over de andere kunstdisciplines worden hier geen uitspraken gedaan) is het mogelijk om kinderen op jonge leeftijd te leren kunst waarderen. Het gaat om een beperktere waardering, passend bij ontwikkelingsstadium en belevingswereld van het kind. In principe kan men vanaf de schoolentree met kunst leren waarderen beginnen.

Echter, zowel de theoretisch ontwikkelde fasen- of componentenmodellen voor de esthetische ontwikkeling, laten niet goed zien wat allemaal die ontwikkeling beïnvloed. Behalve leeftijd spelen ook andere factoren waarschijnlijk een rol bij het doorlopen van de verschillende fasen, zoals multiculturele invloeden, sociale status, etniciteit, erfelijkheid, eigen esthetische ervaringen etc. De diverse onderzoeken laten ook niet zien hoe verschillend jongens en meisjes een kunstwerk beleven.

Wanneer een leerkracht, passend voor zijn klas, een goede educatieve les wil kunnen geven waarbij de kinderen leren kunst waarderen dan zal hij veel meer handvaten nodig hebben dan de fasen- en componentenmodellen betreft de esthetische ontwikkeling. Hij zal ook meer moeten weten wat de invloeden daarop zijn en hoe hij die invloeden kan gebruiken voor zijn lessen kunst waarderen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Braembussche, van den A.A. (2007). *Denken over kunst: een inleiding in de kunstfilosofie*. Bussum: Coutinho.

Dietvorst, C. & Velthoven, R. (1996). *Begeleiden van ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Wilink.

Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.

Liben, L. S. & Szechter, L. E. (2006). Hoe kinderen naar foto's kijken. In M. van Hoorn (Red.), *Cultuur + Educatie 15. De beeldcultuur van kinderen: Internationale kinderkunst na het modernisme* (pp. 31-49). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Loon, van D. (2007). *'Zijn steeltje valt flauw'. : de esthetische ontwikkeling van jonge kinderen, toegepast op fotografie*. [S.l.]: [s.n.]. Leiden: Rijksuniversiteit.

Meel, van A. (1998). *'Veelzijdig zien'. : Het Pentagram Model van Kunstwaarderen*.

Oberon (2009, september). *Cultuureducatie in het basis en voortgezet onderwijs :MONITOR 2008-2009*. Geraadpleegd 21 maart 2010 via <http://www.oberon.eu/Beheer/DynamicMedia/publicaties/Cultuurmonitor2008-2009.pdf>

OCW (2008, oktober). *Regeling versterking cultuureducatie in het basisonderwijs 2008-2011*. Geraadpleegd 13 maart 2010 via https://www.cfi.nl/Secure/ConImages/PO&KOO40032%20Regeling%20cultuureducatie%20PO%202008-2011_tcm210-104733.pdf

OCW (2008, januari). *Hoe de nieuwe kerndoelen tot stand gekomen zijn*. Geraadpleegd 27 maart 2010 via www.minocw.nl/kerndoelen/.../Hoe-de-nieuwe-kerndoelen-totstandgekomen-zijn.htm

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

SLO(2006). *Tussendoelen en leerlijnen genoemd (TULE) TULE inhouden & activiteiten 2006 Kunstzinnige oriëntatie*. Geraadpleegd 27 maart 2010 via <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

Twaalfhoven, A (2007). Kunst waarderen - kun je dat leren?. *Boekman*, 19, najaar 73-77 p.

