



‘EEN HOND GEMAAKT VAN SCHILDERIJ’

OVER DE KUNSTBELEVING VAN JONGE KINDEREN EN DE
EDUCATIEVE ROL VAN EEN MUSEUM MET MODERNE KUNST

Universiteit Utrecht, juni 2012

Hanna Piksen, 0437301

Master Moderne en Hedendaagse Kunst

Begeleider: dr. Patrick Van Rossem

Tweede lezer: dr. Sandra Kisters

WOORD VOORAF

Das Praktisch-Zweckmäßige ist dem Kind fremd, da es jedes Ding mit ungewohnten Augen anschaut und noch die ungetrübte Fähigkeit besitzt, das Ding als solches aufzunehmen.

Wassily Kandinsky¹

Afbeelding op titelpagina: Markus (4 jr.) in het Stedelijk Museum tijdens Temporary Stedelijk 2.

¹ Wassily Kandinsky, 'Über die Formfrage', in: Wassily Kandinsky en Franz Marc, *Der Blaue Reiter*, München 1965, p. 92.

INHOUDSOPGAVE

Woord Vooraf.....	2
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding	6
Werkwijze	7
1. Hoe percipiëren kinderen van drie tot zes jaar volgens ontwikkelingspsychologische theorieën?	10
1.1 De waarde van de ontwikkelingspsychologie	10
1.2 Hoe percipiëren jonge kinderen?.....	10
Jean Piaget: Animisme	11
Heinz Werner: Fysiognomische perceptie.....	14
Michael Parsons: Fasen in esthetisch oordelen	17
Conclusie	20
2. Hoe percipiëren kinderen van drie tot zes jaar in musea voor moderne kunst?	24
Inleiding.....	24
Museum Boijmans van Beuningen: Kunstluiers.....	25
Omschrijving.....	25
Observatie.....	25
Analyse.....	27
Van Goghmuseum: Camille.....	34
Omschrijving.....	34
Observatie.....	35
Analyse.....	36
Villa Zebra: Zelf!	44
Omschrijving.....	44
Observatie.....	46
Analyse.....	47
Conclusie	54
Onderzoeksconclusie en reflectie	56
Onderzoeksconclusie	56
Voorwaarden voor een betekenisvolle beleving.....	56
Reflectie.....	64
Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	65
Dankwoord	66
Literatuurlijst.....	68
Overige bronnen:.....	69

INLEIDING

Sasha (4 jr.) komt bijna elke woensdagmiddag naar het Stedelijk Museum. Hij kent het inmiddels op zijn duimpje. Ongeduldig staat hij te trappelen bij de kassa. Zodra hij zijn kaartje krijgt rent hij het museum door, de educatieve ruimte in. Hier begint hij telkens weer zonder aarzeling en met een hoofd vol frisse ideeën aan een nieuwe creatie. De kunstwerken in het museum krijgen niet veel aandacht, maar hij weet wel wat zijn lievelingswerk is: de wandschildering van Karel Appel². Als medewerker educatie ben ik er ook regelmatig en we maken samen grapjes. Hij schatert het telkens weer uit als hij zijn hoofd stiekem om de hoek van mijn werkplek steekt en ik hem hierop betrap. Dat spelletje kan hij minutenlang volhouden.

Sinds januari 2011 ben ik werkzaam bij de afdeling educatie van het Stedelijk Museum. Gedurende de tijdelijke openstelling van het museum³ heb ik er naast Sasha ook veel andere kinderen van drie tot en met vijf jaar meegemaakt. Zij waren mede de aanleiding tot het opzetten van dit onderzoek. Het nieuwsgierige, vrolijke en eigenwijze karakter van kinderen van deze leeftijd boeide me. Het trof me dat veel jonge kinderen werden meegenomen naar het museum, maar dat er juist voor deze leeftijdscategorie geen programma's werden aangeboden. Hoewel er steeds meer wordt ontwikkeld voor jonge kinderen, is in veel kunstmusea het educatieve aanbod pas geschikt voor kinderen vanaf zes jaar. Komt dit voort uit een angst dat jonge kinderen teveel lawaai en drukte met zich meebrengen? Wordt verondersteld dat kunst toch niet aan deze leeftijd is besteed? Of zijn dat inmiddels ouderwetse bezwaren? Wellicht hebben musea wel de wens, maar is nog te weinig bekend over de wijze waarop jonge kinderen kunnen worden betrokken bij kunst. Omdat ook aan jonge kinderen de mogelijkheid moet worden gegeven een band aan te gaan met kunstwerken in musea, onderzoek ik wat een kunstmuseum kan betekenen voor deze nog redelijk onbekende leeftijdsgroep.

Zowel voor mijn studie als werk houd ik mij bezig met moderne en hedendaagse kunst, daarom zou het voor de hand liggen om mijn scriptie hierbij aan te laten sluiten. Omdat in mijn literatuuronderzoek en praktijkvoorbeelden de nadruk echter lag op moderne kunst en er weinig tot geen aandacht werd besteed aan hedendaagse kunst, heb ik gaandeweg besloten mijn onderzoek te richten op alleen de moderne kunst. Bij moderne kunst staat vaak een vorm van beleving of interpretatie centraal, dit maakt de connectie tussen kunstwerk en bezoeker van groot belang. Toespitsend op jonge kinderen ontstaat de vraag hoe zij een band met deze kunstwerken aan kunnen gaan. Aan de basis van deze vraag ligt het onderzoek: hoe beleven zij de wereld om hen heen en moderne kunstwerken in het bijzonder? Of: hoe percipiëren jonge kinderen? Door het onderzoek te

² Karel Appel, Wandschildering voormalig restaurant Stedelijk Museum, 1956.

³ De periode waarop ik doel was van maart 2011 tot oktober 2011, het Stedelijk Museum was toen met de tentoonstelling Temporary Stedelijk 2 tijdelijk open. Het Stedelijk Museum is sinds 2004 gesloten voor publiek vanwege een renovatie en de bouw van een nieuwe vleugel. De verwachte openingsdatum van het museum is 22 september 2012.

richten op perceptie wordt de essentie van de museumervaring geraakt. Percipiëren gaat immers om het waarnemen en het verwerken daarvan, dit speelt een grote rol bij bezoekers in musea.

De vraag die daarop volgt is: is het mogelijk de perceptie van jonge kinderen betekenis te geven, zodat er een waardevolle ervaring plaatsvindt? Om hier achter te komen is het van belang te bepalen wanneer een jong kind op betekenisvolle wijze waarneemt. Daarom is ook dit een onderdeel van mijn onderzoek. Vervolgens moet worden vastgesteld hoe musea voor moderne kunst kunnen stimuleren dat de ontmoeting van jonge kinderen met moderne kunstwerken tot een betekenisvolle ervaring wordt.

Alle eerder genoemde aspecten leiden tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe percipiëren kinderen van drie tot zes jaar op betekenisvolle wijze in een museum voor moderne en kunst?

WERKWIJZE

Het onderzoek naar deze vraag start met een vergelijkend literatuuronderzoek, waarvan de resultaten zijn verwerkt in het eerste hoofdstuk. Dit hoofdstuk behandelt hoe jonge kinderen percipiëren volgens ontwikkelingspsychologische theorieën. In de oriënterende fase waren met name de boeken *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*⁴ van Oers en Westermans, *Ontwikkeling in vogelvlucht: ontwikkeling van kinderen en adolescenten*⁵ van Delfos, *Kleine ontwikkelingspsychologie I: het jonge kind*⁶ van Kohnstamm en *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*⁷ van Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt zeer behulpzaam. Deze bronnen brachten me bij een groot aantal theorieën over de ontwikkeling van het jonge kind. Uit dit enorme aanbod bleken de visies van Jean Piaget en Heinz Werner het meest van toepassing te zijn op de perceptie van jonge kinderen. Het artikel ‘Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel’⁸ van Breeuwsma bracht me op het spoor van Michael Parsons. Aangezien het onderzoek van Parsons specifiek is gericht op de reacties van kinderen op schilderijen, vormt dit een interessante aanvulling op de algemenere theorieën van Werner en Piaget.

In hoofdstuk één worden de voor dit onderzoek relevante aspecten van de theorieën van Piaget, Werner en Parsons omschreven en vervolgens met elkaar vergeleken. Bij het onderzoek naar Piaget heb ik het meest gebruik gemaakt van zijn boek *The Child's Conception of the World*⁹, tijdens verdieping in Werner was het boek *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings*,

⁴ Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004.

⁵ Martine F. Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht: ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, Amsterdam 2007.

⁶ Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I: het jonge kind*, Houten/Diegem 2002.

⁷ L. Verhofstadt-Denève, P. van Geert en A. Vyt, *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*, Houten 2003.

⁸ Gerrit Breeuwsma, ‘Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel’, *Cultuur+Educatie* 14 (2005), pp. 36-52.

⁹ Jean Piaget, *The Child's Conception of the World*, Londen 1997 (1929).

*Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*¹⁰ van veel nut en Parsons' boek *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*¹¹ gaf veel inzicht in het onderzoek en de theorie van Parsons.

In hoofdstuk twee probeer ik een antwoord te vinden op de vraag hoe jonge kinderen percipiëren in een museum met moderne kunst. Hiervoor heb ik drie praktijkvoorbeelden bestudeerd, namelijk 'Kunstluiers' in Museum Boijmans van Beuningen, 'Camille' in het Van Gogh Museum en 'Zelf' in Villa Zebra. Om er achter te komen hoe deze musea inspelen op de perceptie van jonge kinderen en hoe de kinderen het museum bezoek ervaren heb ik bij al de programma's geobserveerd en contact gehad met de verantwoordelijke medewerker. Tijdens de observatie maakte ik audio-opnames en aantekeningen. De begeleiders van de activiteiten waren op de hoogte van mijn aanwezigheid, maar ik probeerde zo min mogelijk op te vallen bij de deelnemers, om te voorkomen dat zij zich door mij zouden laten beïnvloeden.

In hoofdstuk twee worden de afzonderlijke programma's omschreven. Hiervoor zijn zowel de gesprekken met educatiemedewerkers als de observaties tijdens de activiteiten benut als informatiebronnen. Vervolgens volgt een uitwerking van de observaties. Dit is gedaan met een aantal basisinzichten uit de theorieën van het eerste hoofdstuk als perspectief. Ik heb hiervoor kernaspecten uit de soms overlappende theorieën van Piaget, Werner en Parsons geselecteerd en hieruit zes stellingen samengesteld. De observaties die hierop van toepassing zijn worden bij het desbetreffende aspect geplaatst. Op deze manier fungeren de theorieën als een raamwerk, wat het mogelijk maakte op gerichte wijze te observeren. De interpretatie van de observatie volgt in het derde deel van het hoofdstuk: de analyse van de observaties. In de uiteindelijke conclusie worden de observaties en analyses van de drie programma's met elkaar vergeleken.

Tenslotte volgt de conclusie, opgedeeld in een onderzoeksconclusie en een reflectie. In de onderzoeksconclusie geef ik een antwoord op de onderzoeksvraag, in de vorm van een aantal voorwaarden voor een betekenisvolle beleving van jonge kinderen van moderne kunst. Deze voorwaarden zijn gebaseerd op zowel het literatuur- als praktijkonderzoek. In de reflectie kijk ik terug op het onderzoeksproces, en doe ik aanbevelingen voor verder onderzoek.

¹⁰ Sybil Barten en Margery Franklin [ed], *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978.

¹¹ Michael Parsons, *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*, Cambridge 1987.



Afbeelding 1. Karel Appel, *Wandschildering voormalig restaurant Stedelijk Museum*, 1956.

1. HOE PERCIPIËREN KINDEREN VAN DRIE TOT ZES JAAR VOLGENS ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGISCHE THEORIEËN?

1.1 DE WAARDE VAN DE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

Al in de achttiende eeuw vond Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), de vader van de pedagogiek, dat kinderen geen lege vaten zijn die door volwassenen moeten worden gevuld, maar mensen met eigen gevoelens en gedachten.¹² Of zoals James Mark Baldwin (1861-1934) het stelde: een kind is een ontwikkelend wezen.¹³ Rousseau pleitte daarom voor een kindgerichte opvoeding waarbij niet de volwassene, maar het kind centraal staat.¹⁴

Om de ontwikkeling, en met name de perceptie, van kinderen van drie tot en met vijf jaar te begrijpen moet worden begonnen bij het kind zelf. Het is daarom van belang verschillende ontwikkelingspsychologische theorieën over deze leeftijd te bestuderen en vergelijken. Uiteraard zijn deze theorieën geen waterdichte modellen die op elk kind kunnen worden toegepast, er moet rekening worden gehouden met contextuele verschillen tussen kinderen. Een veelgehoorde kritiek op de heersende opvattingen, is dat deze te Westers gericht en te dwingend zijn en daardoor geen ruimte bieden aan spontane ontwikkelingsprocessen.¹⁵ Ook zijn veel theorieën gericht op het uiteindelijke einddoel van de ontwikkeling: een volwassen persoon die voldoet aan de aan hem gestelde eisen. Ik vind het relevanter om minder geconcentreerd te zijn op de uitkomst van de ontwikkeling en meer op de actuele mogelijkheden en vaardigheden in één periode, in dit geval het derde, vierde en vijfde levensjaar. Deze theorieën bieden een groot aantal richtlijnen en handvatten die inzicht kunnen geven in hoe jonge kinderen zich ontwikkelen, onder andere op het gebied van perceptie.¹⁶ Hieronder worden een drietal theorieën behandeld die relevant zijn voor dit onderzoek.

1.2 HOE PERCIPIËREN JONGE KINDEREN?

Een peuter of kleuter die een museum binnenstapt, krijgt onmiddellijk een groot aantal, voornamelijk visuele, indrukken te verwerken. Het gebouw, de mevrouw of meneer bij de kassa, de garderobe, de suppoosten en de kunstwerken zijn waarschijnlijk nieuw voor het kind en worden op een bepaalde manier beleefd. Er achter komen hoe een museum kan inspelen op deze ervaring, en dan voornamelijk op de ontmoeting met de kunstwerken, begint met het stellen van de vraag: Hoe percipiëren jonge kinderen?

¹² Delfos, 2007 (zie noot 5), p. 15, 25, 26.

¹³ Willem Koops, 'James Mark Baldwin: het ontwikkelingspsychologisch denken', in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004, pp. 19-25.

¹⁴ Delfos, 2007 (zie noot 5), p. 25.

¹⁵ Bert van Oers, 'Voorwoord' in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004, pp. 8, 9.

¹⁶ Om dit beeld nog completer te maken, meer te kunnen toespitsen op mijn deelvraag en te kunnen toetsen aan de praktijk heb ik naast het literatuuronderzoek ook een praktijkonderzoek uitgevoerd. Zie hiervoor hoofdstuk twee.

JEAN PIAGET: ANIMISME

De invloedrijke Zwitserse psycholoog Jean Piaget (1896-1980) wordt gezien als de grondlegger van ons huidige onderwijssysteem. Zijn *stadia van de cognitieve ontwikkeling van het kind* hebben hem wereldberoemd gemaakt. Piaget had een eindeloze fascinatie voor de manier waarop de mens grip op de wereld krijgt, dit uitte zich onder andere in onderzoek naar de perceptie van kinderen. Hoe ervaren zij dagelijkse objecten, maar ook grote natuurlijke fenomenen om hen heen? Door middel van gesprekken en experimenten probeerde hij hier achter te komen.¹⁷ Hij vroeg de kinderen bijvoorbeeld of zij het zouden voelen als hij ze zou prikken met een speld, waarop uiteraard ‘ja’ werd geantwoord. Vervolgens vroeg hij ze of een tafel, een steen of een wolk dat ook zou voelen. Dit was volgens de kinderen inderdaad het vaak geval, al waren er uitzonderingen. Volgens sommige kinderen zou een wolk de prik niet voelen, want hij bestaat uit lucht. De wind wordt echter wel gevoeld, want de wolk merkt dat hij verplaatst wordt.¹⁸ Piaget doet een verslag van één van deze gesprekken, met de zeven-en-een-half jarige Kenn. De opmerkingen tussen haakjes zijn door Piaget ingevoegd.

‘Does water feel if you prick it?’

No.

Why not?

Because it is thin (= *not solid*).

Does it feel the heat of the fire or doesn’t it feel anything?

Yes (it feels it).

Would the sun feel it if someone pricked it?

Yes, because it is big.

Does the grass feel when you prick it?

Yes, because you can pull it.

If this table were carried to the other end of the room, would it feel it?

No, because it is light (= *it would offer no resistance, because it weighs so little*).

If someone broke it?

It would feel that.’¹⁹

Uit dit soort gesprekken concludeerde Piaget dat jonge kinderen menen dat alle dingen een bewustzijn hebben. Ook levenloze objecten worden als bezielde gezien.²⁰ Piaget noemt dit *animisme*.²¹ Het jonge kind kan de buitenwereld, bijvoorbeeld een levenloos object, niet los zien van zichzelf en kent het

¹⁷ Joep Bakker, ‘Jean Piaget: de ontwikkeling van de intelligentie’, in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004, pp. 36-41.

¹⁸ Piaget 1997 (zie noot 9), pp. 171-179.

¹⁹ Piaget 1997 (zie noot 9), p. 176.

²⁰ Delfos 2007 (zie noot 5), pp. 49, 50.

²¹ Piaget 1997 (zie noot 9), pp. 171-179.

menselijke eigenschappen toe.²² Ze weten ook niet aan welke criteria een object moet voldoen om levend of dood te zijn.²³ Deze manier van waarnemen is volgens Piaget inherent aan kinderen tussen twee en zeven jaar oud, in zijn ontwikkelingsmodel de *preoperationele fase* genoemd.²⁴ Binnen deze leeftijd maakt Piaget onderscheid tussen twee stadia. Vanaf vijf tot zeven jaar nemen kinderen nog steeds animistisch waar, maar stellen hier ook vragen over. Ze vragen zich af of iets dood of levend is en of objecten een bewustzijn hebben. Voor jongere kinderen, tot een jaar of vijf, is animistisch waarnemen echter iets heel vanzelfsprekends en onafgebakends. Ze spreken met veel stelligheid over levenloze objecten alsof ze menselijke eigenschappen hebben. In hoeverre ze hier ook daadwerkelijk in geloven is niet te ontdekken door dit simpelweg aan ze te vragen. Dit kan volgens Piaget alleen door hun gedrag en uitspraken nauwkeurig te bestuderen.²⁵

Eén van de besproken kinderen is Nel, een meisje van twee jaar en negen maanden oud. Nel, zoals wel meer kinderen tussen de twee en drie jaar, haalt soms de woorden wie en wat door elkaar, ook al weet ze van beide woorden hoe ze ze kan gebruiken. Ze wijst naar een prullenbak, of een ander levenloos object, en vraagt: ‘What’s that?’²⁶ en gebruikt het woord ‘wie’ als ze het heeft over mensen of dieren. Echter, in sommige gevallen kiest ze er voor om ‘wie’ ook toe te passen op levenloze objecten. Ze wijst naar een langsrijdende trein en vraagt: ‘Who’s that?’²⁷ Hetzelfde doet ze bij een boot en een motor. Bij een haard vraagt ze: ‘Who has made it dirty? Is it the rain who’s made the fire-place dirty?’²⁸ Waarom worden sommige objecten met ‘wie’ aangesproken? Wat onderscheidt deze gevallen van bijvoorbeeld de prullenbak? Piaget verklaart dit verschil door het extra element beweging. Zodra een object beweegt is dit voor jonge kinderen een levend voorwerp en wordt deze aangesproken als een persoon. De stilstaande objecten worden echter als levenloos gezien en worden aangesproken met het woord ‘wat’. Uit het onderzoek van Piaget blijkt dat er talloze voorbeelden zijn van jonge kinderen die bewegende voorwerpen op animistische wijze benaderen, hieruit trekt hij de conclusie dat dit niet slechts een manier van praten is, maar daadwerkelijk een manier van waarnemen. Alle bewegende dingen worden omschreven alsof zij een bewustzijn hebben en moedwillig bepaalde acties uitvoeren.²⁹

Piaget noemt ook uitzonderingen, bijvoorbeeld de vierjarige Gont:

‘Does the sun know that you are here?’

Yes.

Does it know that you are in the room?’

It doesn’t know anything at all.

²² Verhofstadt-Denève, van Geert en Vyt 2003 (zie noot 7), pp. 136, 137, 152-155.

²³ Piaget 1997 (zie noot 9), pp. 228-230.

²⁴ Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt 2003 (zie noot 7), pp. 136, 137, 152-155.

²⁵ Piaget 1997 (zie noot 9), pp. 209-212.

²⁶ Idem, p. 211.

²⁷ Idem, p. 211.

²⁸ Idem, p. 212.

²⁹ Idem, pp. 210-213.

Does it know when it's time to set?

Oh, of course!

Does it know when it is night?

Oh, no!³⁰

Gont lijkt tegenstrijdige antwoorden te geven en soms zelfs geheel niet animistisch waar te nemen. Deze onverwachte gesprekken verklaart Piaget door problemen bij verwoorden. Gont associeert weten met iets leren. De zon weet niets, want de zon is geen persoon. Jonge kinderen kunnen nog niet de uitdrukking 'zich ergens bewust van zijn' toepassen, terwijl dat waarschijnlijk wel is wat Gont bedoelt.³¹ Omdat kinderen van deze leeftijd nog niet duidelijk hun gedachten kunnen verwoorden is het analyseren van de onderzoeksresultaten deels afhankelijk van interpretatie.

Ook typerend aan het waarnemen van kinderen in de preoperationele fase is het ontbreken van de *conservatienotie*. Dit betekent dat een kind nog niet begrijpt dat een object na een vormverandering nog steeds dezelfde kwantitatieve eigenschappen heeft.³² Als twee identieke glazen een gelijke hoeveelheid water bevatten en voor de ogen van een kind wordt het water uit één van de glazen in een hoger en smaller glas gegoten, dan zal het kind zonder twijfel beweren dat het hoogste glas het meeste water bevat. Ook al wordt het overgieten een aantal maal herhaald, het kind zal bij zijn standpunt blijven.³³ Het ontstaan van de conservatienotie (vaak rond het zevende à achtste jaar) is volgens Piaget één van de belangrijkste punten in hun ontwikkeling, vanaf dit moment kunnen ze namelijk een scheiding aanbrengen tussen subject en object en begint de *concreet-operationele fase*.³⁴

De bevindingen van Piaget zijn zeer interessant en bruikbaar. Zijn grondige onderzoek leert ons dat jonge kinderen nog geen onderscheid kunnen maken tussen object en subject, dus tussen zelf en buitenwereld. Dit heeft sterke invloed op hun perceptie, ziellose objecten krijgen menselijke eigenschappen. Uit het onderzoek spreekt ook een waardeoordeel. Piaget vindt de waarneming van jonge kinderen nog niet correct, ook al kunnen ze hun foutieve interpretaties goed onderbouwen.³⁵ Het ontwikkelingsmodel van Piaget impliceert groei en ontwikkeling, met als logische conclusie dat jonge kinderen nog een lange weg moeten gaan. Piaget richt zich niet op de mogelijkheden die voortkomen uit deze unieke waarneming, maar op de fouten die hersteld moeten worden in de volgende fasen.³⁶ In mijn onderzoek hoop ik echter op een positieve manier in te spelen op de waarneming van jonge kinderen.

³⁰ Idem, p. 178.

³¹ Idem, pp. 178, 179.

³² Bakker 2004 (zie noot 17), p. 40.

³³ Voorbeelden van deze en andere tests zijn te vinden in: Jean Piaget en Bärbel Inhelder, *Mental Imagery in the Child: A Study of the Development of Imaginal Representation*, Londen 1997 (1971).

³⁴ Bakker 2004 (zie noot 17), pp. 36-41.

³⁵ Kohnstamm 2002 (zie noot 6), pp.114-117.

³⁶ Andrew W. Metcalfe, 'Inspiration', *Canadian review of sociology and anthropology* 36 (1999) 2 (mei), pp. 218-220.

HEINZ WERNER: FYSIOGNOMISCHE PERCEPTIE

Het animisme van Piaget vertoont veel overeenkomsten met de *fysiognomische perceptie*, een begrip van een tijdgenoot van Piaget, ontwikkelingspsycholoog Heinz Werner (1890-1964).³⁷ De gemiddelde, geciviliseerde volwassene neemt volgens Werner waar op *objectieftechnische* wijze. Dat wil zeggen, objecten worden vastgesteld aan de hand van technische en feitelijke waarden, bijvoorbeeld kleur of afmeting. Er bestaat echter ook een andere manier van waarnemen; de fysiognomische perceptie. Werner kiest voor deze benaming, omdat elke persoon een gezicht fysiognomisch (fysiognomie betekent gelaatskunde) beschrijft. Hij beschrijft niet de hoek van de neus, de exacte kleur van de huid of de afmeting tussen de ogen, maar spreekt van een vrolijk gezicht, sensuele lippen of norske wenkbrauwen. Dit is volgens Werner de meest oorspronkelijke manier van waarnemen, voornamelijk voorkomend bij jonge kinderen, primitieve culturen en kunstenaars. Zij benaderen objecten niet ‘thinglike’ maar ‘facelike’.³⁸ Dit betekent niet dat zij daadwerkelijk gezichtskenmerken verbinden aan alle levenloze objecten³⁹ maar dat, net als bij het animisme, aan onbezielde voorwerpen een ziel wordt toegekend.⁴⁰ Deze manier van waarnemen heeft alles te maken met het geen onderscheid kunnen maken tussen het zelf en de omgeving. Werner zegt hier over: ‘For it is characteristic of primitive mental life that it reveals a relatively limited differentiation of object and subject, of perception and pure feeling, of idea and action, etc.’⁴¹

Ter verduidelijking noemt Werner vier eigenschappen waarin de fysiognomische waarneming verschilt van de objectieve. Hij licht dit toe aan de hand van kleuren, aangezien deze vaak fysiognomisch ervaren worden. Ten eerste: de objectieve waarneming is conceptueel, de kleur blauw staat bij deze benadering voor een groep kleuren binnen het spectrum. De fysiognomische waarneming is echter individueel, de kleur blauw roept een unieke associatie op met één specifieke kleur blauw. Als tweede verschil noemt Werner het statische van de objectieve waarneming tegenover de dynamiek van de fysiognomische waarneming. Hij legt uit dat de kleur blauw vanuit fysiognomisch perspectief niet alleen een statische kleur is maar oneindig veel breder en dieper dan dat. Ten derde ziet Werner een verschil in categoriseren: volgens de objectieve redenering zijn de kleuren rood en groen contrasterend. Bij de fysiognomische waarneming zijn deze kleuren vanwege hun levendige karakter juist verwant aan elkaar. Ten slotte: waar bij de objectieve waarneming telkens maar één zintuig wordt ingezet, is bij de fysiognomische perceptie dit onderscheid niet te maken.⁴² Kleuren worden beleefd

³⁷ Delfos 2007 (zie noot 5), pp. 49, 50.

³⁸ Heinz Werner, ‘On Physiognomic Modes of Perception and Their Experimental Investigation’ (1927), in: Sybil Barten en Margery Franklin [ed], *Developmental Process: Heinz Werner’s Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978, pp.149, 150.

³⁹ Idem, pp. 149-152.

⁴⁰ Gerrit Breeuwsma, ‘Heinz Werner: de krabbegang van de ontwikkeling’, in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004, pp. 27-35.

⁴¹ Heinz Werner, *Comparative Psychology of Mental Development*, New York 1980³ (1940), p. 59.

⁴² Werner 1927 (zie noot 38), pp. 150-152.

met het hele lichaam en alle zintuigen, de kleur rood wordt geassocieerd met de visuele kleur, maar bijvoorbeeld ook met tast (zacht, warm), smaak (zoet), en zelfs met bepaalde geluiden.⁴³

Deze kenmerken van het fysiognomisch waarnemen herkende Werner sterk bij jonge kinderen. Dit uit zich op verschillende manieren. Hij noemt het voorbeeld van de tweeënhalf jarige zoon van een collega, die bij het zien van een omgevallen beker uitriep: 'poor tired cup!'⁴⁴ Het zoontje maakte individuele associaties, zag de beker niet als een statisch, maar juist dynamisch object en kent het menselijke eigenschappen toe. Ook vertelt hij hoe kinderen tijdens het tekenen met hun hele lichaam meeleven. Een kind dat een grote ronde vorm tekent blaast tijdens het tekenen zijn wangen vol. Bij het tekenen van een lijn die een rijdende auto moet voorstellen beweegt het hele lichaam mee en wordt het geluid van een auto nagedaan. Waarnemen is dus niet beperkt tot één lichaamsdeel of zintuig.⁴⁵ De perceptie van jonge kinderen vindt plaats in een levende wereld van actie en handeling. Zodra een kind geconfronteerd wordt met een voorwerp vraagt het zich af wat hij ermee kan doen, waar hij het voor kan gebruiken en wat het met hem zelf doet.⁴⁶ Zo onderzocht Werner bijvoorbeeld de invloed van de positie en vorm van een object op de houding van het lichaam.⁴⁷

Door de fysiognomische perceptie heeft het denken van jonge kinderen volgens Werner magische kenmerken. Door middel van handelingen wordt geprobeerd de wereld om hen heen te beïnvloeden, besturen en structureren. Hij licht dit toe met de terugkerende patronen bij het naar bed gaan. Vaak moet hierbij een vast ritueel worden gevolgd waarvan niet mag worden afgeweken. Het rangschikken van de knuffels, dichttrekken van de gordijnen en lezen van een verhaaltje moet allemaal op een bepaalde manier gebeuren. Hierin uit zich het magisch denken: al deze stappen zijn nodig om de angsten voor het donker, de slaap en de dromen te verdrijven.⁴⁸

Hoewel bij volwassen mensen de geometrischtechnische waarneming overheerst, vermoedde Werner wel de primitieve fysiognomische perceptie aan te treffen bij kunstenaars. Deze veronderstelling is in 1983 op kleine schaal onderzocht door Sybil Barten. Zij vroeg zestien kunstenaars en zestien wetenschappers om dagelijkse objecten te omschrijven, zonder dat zij zich er bewust van waren dat zij geselecteerd waren op hun vakgebied. Het omschrijven van bijvoorbeeld een fles leidde tot extreme verschillen. Eén van de wetenschappers deed dit in deze woorden: 'I guess you'd call it a flask. 3" in length. Made of glass. Inside diameter of the neck is about $\frac{3}{4}$ "; outside diameter about an inch'⁴⁹. Een kunstenaar omschreef de fles daarentegen als volgt: 'Sensous. Feminine somehow. Heavy. Glass.'

⁴³ Heinz Werner, 'Unity of the Senses' (1934), in: Sybil Barten en Margery Franklin [ed], *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978, pp. 153-165.

⁴⁴ Werner 1980 (zie noot 41), p. 73.

⁴⁵ Idem, pp. 69-82.

⁴⁶ Breeuwsma 2004 (zie noot 40), pp. 27-35.

⁴⁷ Seymour Wapner en Heinz Werner, *Perceptual Development: An Investigation within the Sensory-Tonic Field Theory*, Worcester 1957, pp. 51-65.

⁴⁸ Breeuwsma 2004 (zie noot 40), pp. 27-35.

⁴⁹ Sybil Barten, 'The Aesthetic Mode of Consciousness', in: Seymour Wapner en Bernard Kaplan, *Toward A Holistic Developmental Psychology*, Londen 1983, p. 185.

Manmade but there's more beauty to it'⁵⁰. Barten concludeerde dat kunstenaars in tegenstelling tot wetenschappers inderdaad voorkeur hebben voor een fysiognomische kijkwijze en manier van oordelen.⁵¹ Hoewel dit onderzoek niet aantoonde dat jonge kinderen en kunstenaars op een zelfde manier waarnemen, kan wel worden gesteld dat de fysiognomische waarneming van jonge kinderen niet hoeft te vergaan bij het opgroeien. Ook is het interessant dat de fysiognomische manier van waarnemen goed toepasbaar lijkt te zijn op artistieke processen. Overigens bleken de kunstenaars, in tegenstelling tot jonge kinderen, wel eenvoudig te kunnen schakelen tussen een objectieve en subjectieve waarneming.⁵²

Al eerder noemde ik de overeenkomsten tussen de fysiognomische waarneming van Werner en de animistische perceptie van Piaget. Groot verschil tussen beiden is echter dat waar Piaget het vooral over de gebreken⁵³ en fouten in de waarneming van kinderen heeft,⁵⁴ Werner juist unieke mogelijkheden ziet. In plaats van het streven naar een einddoel, zag hij de ontwikkeling van de waarneming als een waardevol proces.⁵⁵ Hij hield zich ver van het negentiende-eeuwse vooruitgangdenken, waarin kinderen, primitieve culturen en psychisch gehandicapten als minderwaardig werden gezien ten opzichte van de ontwikkelde, westerse volwassene. Volgens hem kwam deze visie voort uit de misvatting dat er één objectieve en juiste wereld bestaat, deze is namelijk afhankelijk van het subject. De manier waarop kinderen de wereld beleven wordt sterk beïnvloed door hun waarneming, alles waarmee jonge kinderen in aanraking komen wordt subjectief benaderd.⁵⁶

⁵⁰ Idem, p. 185.

⁵¹ Idem, pp. 184-188.

⁵² Breeuwsma 2005 (zie noot 8), pp. 41-44.

⁵³ Metcalfe 1999 (zie noot 28), pp. 218-220.

⁵⁴ Kohnstamm 2002 (zie noot 29), pp.114-117.

⁵⁵ Sybil Barten en Margery Franklin [ed], *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978, p.143.

⁵⁶ Breeuwsma 2004 (zie noot 40), pp. 27-35.

In 1987 schreef Michael Parsons het boek ‘How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience’. In dit boek zet hij een ontwikkelingstheorie uiteen toegespitst op esthetisch oordelen en gebaseerd op de theorie van morele ontwikkeling van Lawrence Kohlberg,⁵⁷ die hierin zes stadia ontwaarde.⁵⁸ Parsons verwerkte in ‘How we understand art’ de vele gesprekken over kunstwerken die hij voerde met vooral kinderen en jongeren. Zijn doel was erachter te komen hoe mensen kijken naar schilderijen en hoe zij deze beoordelen. Hij heeft zich hierbij niet specifiek gericht op een bepaalde leeftijdsgroep, bijvoorbeeld jonge kinderen, maar gelooft dat bij het kijken naar en esthetisch oordelen over kunst bepaalde stadia worden doorlopen die op alle leeftijden van toepassing zijn. Op welk punt in de artistieke ontwikkeling iemand zich bevindt is dus niet afhankelijk van leeftijd, al zal iedereen beginnen bij het eerste stadium van het ontwikkelingsmodel.⁵⁹

Parsons onderscheidt vijf stadia in het esthetisch oordelen. Een ontwikkelingsmodel impliceert altijd een einddoel, in Parsons theorie leiden de stadia van niet begrijpen naar begrijpen. Hij stelt: ‘Each stage understands paintings more adequately than the previous one’.⁶⁰ Aangezien deze scriptie gericht is op drie tot zesjarigen en we kunnen aannemen dat deze leeftijdsgroep zich in het eerste stadium bevindt, zal ik geen aandacht besteden aan de opvolgende stadia.

In het eerste stadium is voorkeur doorslaggevend. Bij het bekijken van schilderijen geven jonge kinderen een sterke en ondoordachte mening. Maar, zegt Parsons, het komt zeer zelden voor dat zij een schilderij niet mooi vinden. Het zit in onze natuur om te genieten van het kijken naar beelden, of zoals Parsons het zegt: ‘appearances’. Lang voordat wij ons bewust zijn van het bestaan van kunst, halen we al plezier uit het kijken naar vormen, kleuren en beweging. In het eerste stadium is kleur één van de belangrijkste beweegredenen voor het waarderen van een schilderij. Het aanwezig zijn van de favoriete kleuren is vaak garantie voor een enthousiaste reactie op het schilderij. Daarnaast moeten kleuren vooral helder, vrolijk, simpel en talrijk zijn. Parsons licht dit toe met een verslag van het gesprek met de vijfjarige Albert over het schilderij *Head of a Man* uit 1922 van Paul Klee (afbeelding 2).

‘It looks kind of funny...

Does it look good that way?

It’s kind of funny, but it’s not bad, because it’s pretty with all different colors.

How can you tell it’s good?

⁵⁷ Parsons 1987 (zie noot 11), pp. xi-xiii.

⁵⁸ Daan Brugman, ‘Lawrence Kohlberg: de morele ontwikkeling, in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004, pp. 43-44.

⁵⁹ Parsons 1987 (zie noot 11), pp 1-11.

⁶⁰ Idem, p. 20.

Because they made it with all different colors; like here's some color white, here's some yellow, here's some white with the other colors.

Does that make it good?

Yeah, that makes it really pretty, and it's really neat.⁶¹

Typerend aan dit eerste stadium is volgens Parsons het ontbreken van de inleving in anderen. Jonge kinderen gaan ervan uit dat hun ervaring van een schilderij overeenkomt met de ervaring van een ander, ze kunnen dus geen onderscheid maken tussen de objectieve en subjectieve invloeden op hun reactie.⁶²

In het eerste stadium is naast kleur ook het onderwerp van een schilderij van groot belang. Volgens Parsons voelen wij ons niet belemmerd om zelf betekenis te geven aan een schilderij, onafhankelijk van de bedoelingen van de kunstenaar. De betekenisgeving van een schilderij hangt af van de associatie, voorstelling, invulling en ontdekking van de kijker zelf. Een groot deel van het genieten van schilderijen komt voort uit de vrije associatie bij het schilderij.⁶³ Parsons illustreert dit met het gesprek met de vijfjarige Emile:

'(What do you think of this painting?)

Oh, it's pretty!

It's pretty! How come?

Because it has a man, maybe a woman or something; then it has a chair, a rug, a table, and she has pretty shoes – it could be a girl – and she has a pretty dress. It just looks pretty.

Which part is the prettiest?

This part [the table].

Where the bottles and the flowers are?

Yes, and the leaves and stuff.⁶⁴

Het schilderij waarover Emile zo enthousiast is, is een werk uit 1930 van Ivan Albright: *Into the World Came a Soul Called Ida* (zie afbeelding 3). Uit de omschrijving komen duidelijk de voorkeuren van Emile naar voren, de mooie schoenen, de mooie jurk en de volle tafel worden zeer gewaardeerd. Een ander zou in dit beeld ook een pijnlijke weergave kunnen zien van het tragische leven van Ida. Dat Emile aan dit aspect geen aandacht besteedt noemt Parsons 'a failure'.⁶⁵ Hij geeft als verklaring

⁶¹ Idem, p. 28.

⁶² Idem, pp. 28-31.

⁶³ Idem, pp. 31-35.

⁶⁴ Idem, p. 34.

⁶⁵ Idem, p. 34.

dat in het eerste stadium de aandacht niet uitgaat naar het geheel, maar zich juist richt op afzonderlijke gedeelten van het object. Tussen deze delen worden vervolgens geen verbanden gelegd.⁶⁶

Al eerder noemde ik het streven naar een einddoel als consequentie van een stadiamodel. Hoewel stadiamodellen steun en informatie kunnen bieden, bevatten zij ook een waardeoordeel: een lager stadium is automatisch ook een gebrekkiger stadium. Het kan dus niet anders of kinderen, die zich aan het begin van de stadia bevinden, vertonen nogal wat gebreken in de manier waarop zij kijken naar kunst, ze hebben immers nog een lange weg te gaan.⁶⁷ De onderzoeken van Parsons leiden tot interessante bevindingen, maar in de hieraan verbonden conclusies richt hij zich voornamelijk op de gebreken in de perceptie van jonge kinderen. De subjectieve waarneming die typerend is voor het eerste stadium, zorgt voor een onuitputtelijk plezier in beeldende kunst, deze houding wordt ook door Parsons meerdere malen geprezen. Maar tegelijkertijd wordt uit zijn woorden duidelijk dat juist het ontbreken van objectiviteit zorgt voor een gebrekkig begrip van de kunstwerken. Door het begrijpen van schilderijen als doel te stellen gaat Parsons voorbij aan het genieten van de kunstwerken, of het aangaan van een persoonlijke relatie met de werken. Juist deze kunstbeleving kan niet los worden gezien van jonge kinderen en is naar mijn mening veel waardevoller dan het begrip van kunstwerken.

⁶⁶ Idem, pp. 34, 35.

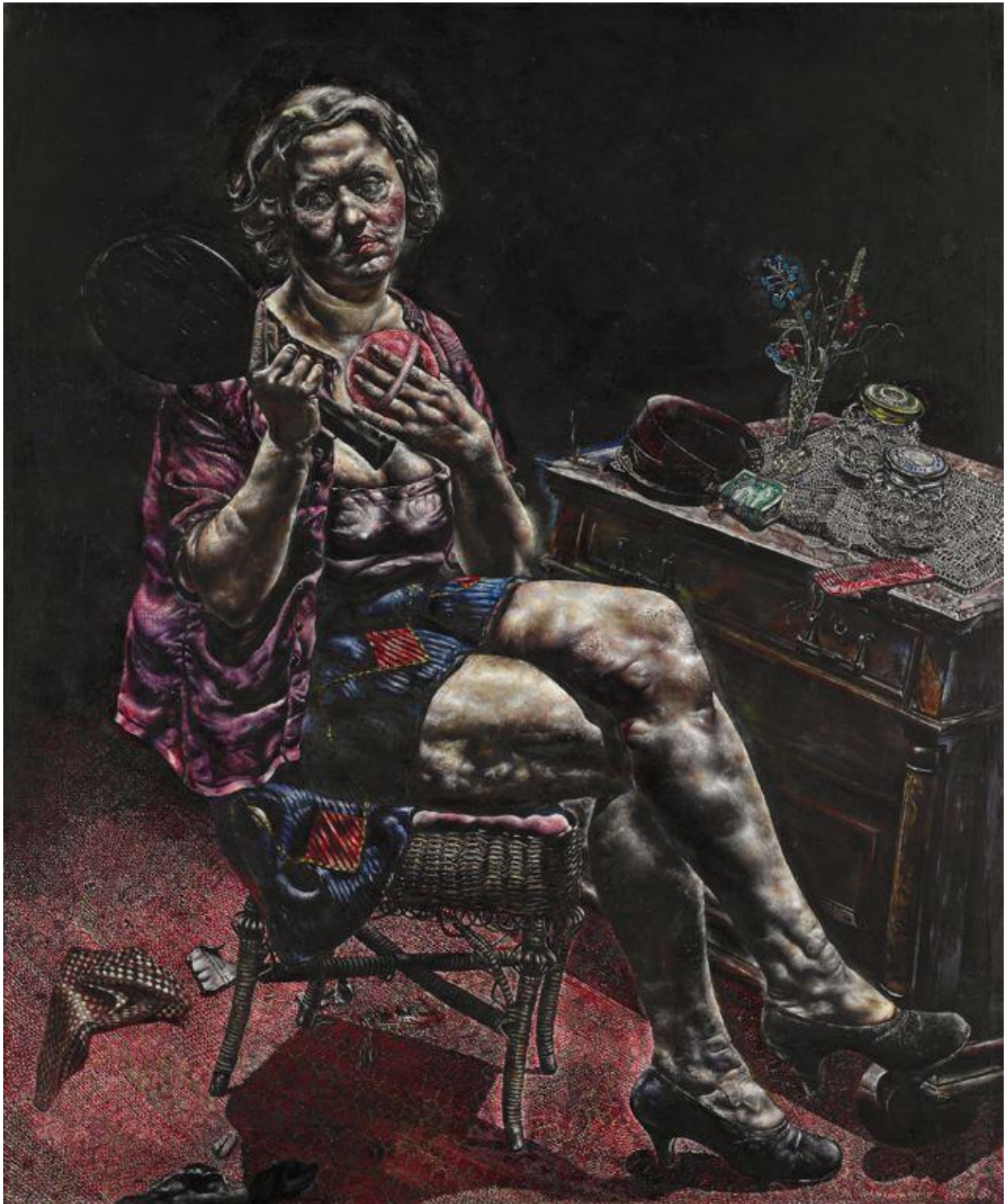
⁶⁷ Breeuwsma, 2005 (zie noot 8), pp. 46, 47.

CONCLUSIE

Zowel Piaget en Werner als Parsons spreken van het ontbreken van een grens tussen object en subject bij jonge kinderen. Dit leidt tot een zeer persoonlijke perceptie, waarbij de eigen interpretatie en associaties als universeel worden gezien. Volgens Werner en Piaget worden aan objecten menselijke eigenschappen toegekend. Daarnaast schrijft Werner over een inter-sensorische en lichamelijke waarneming. En Parsons noemt dat jonge kinderen altijd plezier scheppen in het kijken naar schilderijen. Alle aspecten van het animisme van Piaget, de fysiognomische perceptie van Werner en de eerste fase van het esthetisch oordelen van Parsons wijzen erop dat jonge kinderen automatisch een band aangaan met objecten waarmee zij in aanraking komen. Het is interessant te onderzoeken in hoeverre dit te herkennen is bij jonge kinderen die in aanraking komen met moderne kunst. In het volgende hoofdstuk spiegel ik daarom de theorieën van Piaget, Werner en Parsons aan een aantal praktijkvoorbeelden en onderzoek ik hoe een museum voor moderne kunst op de perceptie van jonge kinderen kan inspelen.



Afbeelding 2. Paul Klee, *Head of a Man*, 1922.



Afbeelding 3. Ivan Albright, *Into the World Came a Soul Called Ida*, 1930.

2. HOE PERCIPIËREN KINDEREN VAN DRIE TOT ZES JAAR IN MUSEA VOOR MODERNE KUNST?

INLEIDING

Jonge kinderen nemen subjectief waar. Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat zowel Piaget als Werner en Parsons tot deze conclusie kwamen. Piaget heeft het over animisme: ook levenloze objecten zijn beziel. Werner gebruikt de term fysiognomische perceptie voor het associatieve waarnemen van jonge kinderen. En volgens Parsons is op jonge leeftijd de eigen voorkeur doorslaggevend bij het kijken naar schilderijen. In wisselwerking met de praktijk bieden deze theorieën handvatten bij het observeren van jonge kinderen in musea.

Kunsteducatie voor jonge kinderen krijgt de laatste jaren steeds meer aandacht in Nederland. Een klein, maar groeiend, aantal kunstinstellingen biedt programma's voor deze leeftijd. Om een beter beeld te krijgen van de perceptie van jonge kinderen in musea met moderne kunst heb ik musea bezocht die een activiteit of ruimte hebben ontwikkeld voor jonge kinderen. Hoe beleefden de kinderen de kunst, de omgeving en de geboden activiteiten? Per *case* omschrijf ik eerst het programma en gebruik vervolgens de theorieën van Piaget, Werner en Parsons als hulpmiddel bij de observaties. Leidend in deze theorieën is het subjectieve waarnemen van jonge kinderen wat zich op verschillende manieren uit. Hierbij ga ik in op de volgende aspecten.⁶⁸

1. De perceptie van jonge kinderen is onlosmakelijk verbonden met hun persoonlijke associaties. (Piaget, Werner, en Parsons)
2. Jonge kinderen hebben sterke, ondoordachte en onwrikbare meningen over wat ze waarnemen. (Piaget en Parsons)
3. Jonge kinderen nemen waar met hun hele lichaam en meerdere zintuigen. (Werner)
4. Jonge kinderen kennen levenloze objecten menselijke eigenschappen toe (Piaget en Werner)
5. Jonge kinderen vinden schilderijen vrijwel altijd mooi, vooral als deze kleurrijk zijn. (Parsons)
6. De aandacht van jonge kinderen gaat voornamelijk uit naar delen van een schilderij, verbanden en het grotere geheel worden niet gezien. (Parsons)

⁶⁸ Deze aspecten zijn herleid uit de behandeling van de theorieën in hoofdstuk 1 van deze scriptie.

Onderstaande gegevens zijn ontleend aan een e-mail van Inez Veldman van 15 december 2011. Inez is medewerker educatie bij Museum Boijmans van Beuningen en verantwoordelijk voor 'Kunstluiers'. Daarnaast heb ik op 4 december 2011 geobserveerd tijdens een Kunstluiers rondleiding..

OMSCHRIJVING

Sinds 2007 biedt Museum Boijmans van Beuningen een rondleiding voor kinderen van drie en vier jaar en hun ouders: 'Kunstluiers'. Iedere rondleiding wordt gestart met het lezen van een boekje. Het is de bedoeling dat de kinderen hierdoor kunnen acclimatiseren. Tijdens mijn observatie werd 'nijntje in het museum'⁶⁹ voorgelezen. In dit boekje denkt vader pluis dat nijn nog te klein is voor een museum; 'te klein, hoe kom je daar nu bij / ik ben al groot zegt nijn.' Uiteindelijk heeft nijntje het zo naar haar zin in het museum dat ze denkt: 'en later als ik groter ben / dan word ik kunstenaar'. Hierna vroeg de museumdocent aan de kinderen: 'Zijn jullie kunstenaars?' Eén van de kinderen vermoedde dat zijn moeder kunstenaar was, maar dit bleek niet het geval te zijn. Vervolgens werd Museumknuffel Bo voorgesteld. De museumdocent vertelde dat Bo in het museum woont en zo'n rondleiding best spannend vindt. Bo is een groen, vierkant wezentje met een tutu aan en vormen en kleuren op zijn buik. Aan de hand van dit 'schilderij op zijn buik' besprak de museumdocent kleuren en vormen met de kinderen.

Na de introductie startte de rondleiding door de museumzalen. Maandelijks wordt er een ander thema behandeld, ditmaal was het thema van de rondleiding 'dieren'. Telkens stond de groep stil bij kunstwerken die hier iets mee te maken hadden. De rondleiding bevatte veel verbale elementen. Bij elke stop liet de museumdocent de kinderen eerst goed kijken en beschrijven wat ze zagen en vaak volgde daarna een activiteit, bijvoorbeeld een gesprek, luisteren naar een verhaaltje, samen een liedje zingen of een tekening maken.

OBSERVATIE

1. De perceptie van jonge kinderen is onlosmakelijk verbonden met hun associaties. (Piaget, Werner, en Parsons)

Het kijken naar de kunstwerken maakte allerlei associaties los, die de kinderen heel graag wilden delen. Hun opmerkingen waren met name van toepassing op hun eigen leven en waar zij zich mee bezig hielden. Het was 4 december, dus Sinterklaas was een zeer populair onderwerp. Bij het werk *Lyrisches* van Vasily Kandisky (afbeelding 4) werd geroepen: 'Sinterklaas heeft ook een paard!' *Der Astronom* van Arthur Segal (afbeelding 5) deed denken aan het liedje *Zie de maan schijnt door de*

⁶⁹ Dick Bruna, *Nijntje in het Museum*, Amsterdam 1997.

bomen en de veer bij *De Heilige Hieronymus* van Anthony van Dyck (afbeelding 6)⁷⁰ leek op de veren van Zwarte Piet.

2. Jonge kinderen hebben sterke, ondoordachte en onwrikbare meningen over wat ze waarnemen. (Piaget en Parsons)

De kinderen reageerden met veel spontaniteit op de kunstwerken, met name hun associaties werden met enthousiasme geuit. Het liefst vertelden ze al hun verhalen aan de rondleider en als zij niet kon luisteren aan hun ouders. De interactie tussen de kinderen onderling was miniem, meningen en ideeën werden niet uitgewisseld. Hoewel ze nauwelijks interesse toonden in de andere kinderen of in elkaars reacties op de kunstwerken, stelden ze in gesprek met de museumdocent wel soms hun mening bij. Eerst werd *De Hond* van Herman Kruidier (afbeelding 7) omschreven als: ‘een gekke hond met een raar gezicht’. Nadat de museumdocent doorvroeg beschreef een meisje het dier als: ‘een hond gemaakt van schilderij’.

3. Jonge kinderen nemen waar met hun hele lichaam en meerdere zintuigen. (Werner)

Tijdens het praten en kijken konden de kinderen niet stil blijven staan, hun hele lichaam leefde mee. Dit openbaarde zich bijvoorbeeld in klappen, zingen, rennen en springen. Hun waarneming uitte zich non-verbaal, inter-sensorisch en zeer lichamelijk. Ze vonden het leuk als ze ergens aan mochten voelen, bijvoorbeeld aan dierenvormen in het houtsnijwerk van de trap. De mogelijkheid om te tekenen werd met enthousiasme aanvaard. Zodra het over een bepaald kunstwerk ging, zaten of stonden ze graag zo dichtbij mogelijk.

4. Jonge kinderen kennen levenloze objecten menselijke eigenschappen toe (Piaget en Werner)

In twee gevallen spraken kinderen over levenloze objecten alsof zij gevoelens hadden. Naar aanleiding van het schilderij *Heilige Hieronymus* van Anthony van Dyck, waarop een gewonde leeuw te zien is, mochten een paar kinderen het pootje van een knuffelleeuw verbinden. Een meisje vroeg aan haar moeder: ‘Nu heeft hij geen au meer, toch?’ En over de aap op het schilderij *De Mandril* (afbeelding 8) zei een jongetje: ‘Hij moet lachen, grappige aap’.

5. Jonge kinderen vinden schilderijen vrijwel altijd mooi, vooral als deze kleurrijk zijn. (Parsons)

Tijdens het kijken naar schilderijen uitten de kinderen zich niet expliciet met een verbaal waardeoordeel. Ze spraken zich niet uit met woorden als ‘mooi’, of ‘stom’. Wel waren de kinderen rijkelijk aan het associëren, en lieten ze op non-verbale wijze (springen, klappen, er naartoe rennen)

⁷⁰ Dit schilderij is geen modern of hedendaags kunstwerk en hoort dus eigenlijk niet thuis in deze scriptie, maar omdat dit wel onderdeel was van de rondleiding en de omschreven reacties van de kinderen op dit werk te vergelijken zijn met reacties op moderne of hedendaagse werken heb ik ervoor gekozen het schilderij en de reacties erop toch toe te voegen aan dit hoofdstuk.

zien hoe betrokken en enthousiast ze waren. De kleurrijke schilderijen *De Mandril*, *Lyrisches* en *Der Astronom* maakten vooral veel reacties los.

6. De aandacht van jonge kinderen gaat voornamelijk uit naar delen van een schilderij, verbanden en het grotere geheel worden niet gezien. (Parsons)

Bij het kijken naar de kunstwerken stelde de museumdocent veel vragen over de werken. De antwoorden van de kinderen sloten regelmatig niet aan bij de vraag. Toen de museumdocent bijvoorbeeld over *De Mandril* vroeg: ‘welke kleuren zien jullie bij deze aap?’ Antwoorde één van de kinderen: ‘Die aap heeft gekke ogen!’.

ANALYSE

De observaties tonen dat de kinderen zich op de eerste plaats lieten leiden door hun associaties en hier veel plezier aan beleefden. Wanneer ze naar een kunstwerk keken legden ze telkens eerst verbanden met hun eigen leven en voorkeuren: ‘Ik heb ook apen gezien’, of: ‘Sinterklaas was bij ons geweest’. Bij een eerste confrontatie met een werk leken de kinderen zich te concentreren op selectieve delen, namelijk het gedeelte wat ze opviel en waarmee ze associeerden. In gesprek met de museumdocent kon soms een besef van een groter geheel ontstaan. Haar vragen konden hen stimuleren op een nieuwe manier te kijken en naar en denken over een kunstwerk. Een goed voorbeeld hiervan is het eerder genoemde gesprek over *De Hond* van Herman Kruidier, dat eerst werd omschreven als: ‘een gekke hond met een raar gezicht’. Blijkbaar werd de hond vergeleken met andere honden die ze kenden en vonden ze het raar dat hij afweek van het gebruikelijke uiterlijk van een hond. In gesprek met de museumdocent ontstond echter het besef dat de hond onderdeel was van een schilderij gemaakt door een kunstenaar, getuige de latere opmerking van een meisje die het dier beschreef als: ‘een hond gemaakt van schilderij’.

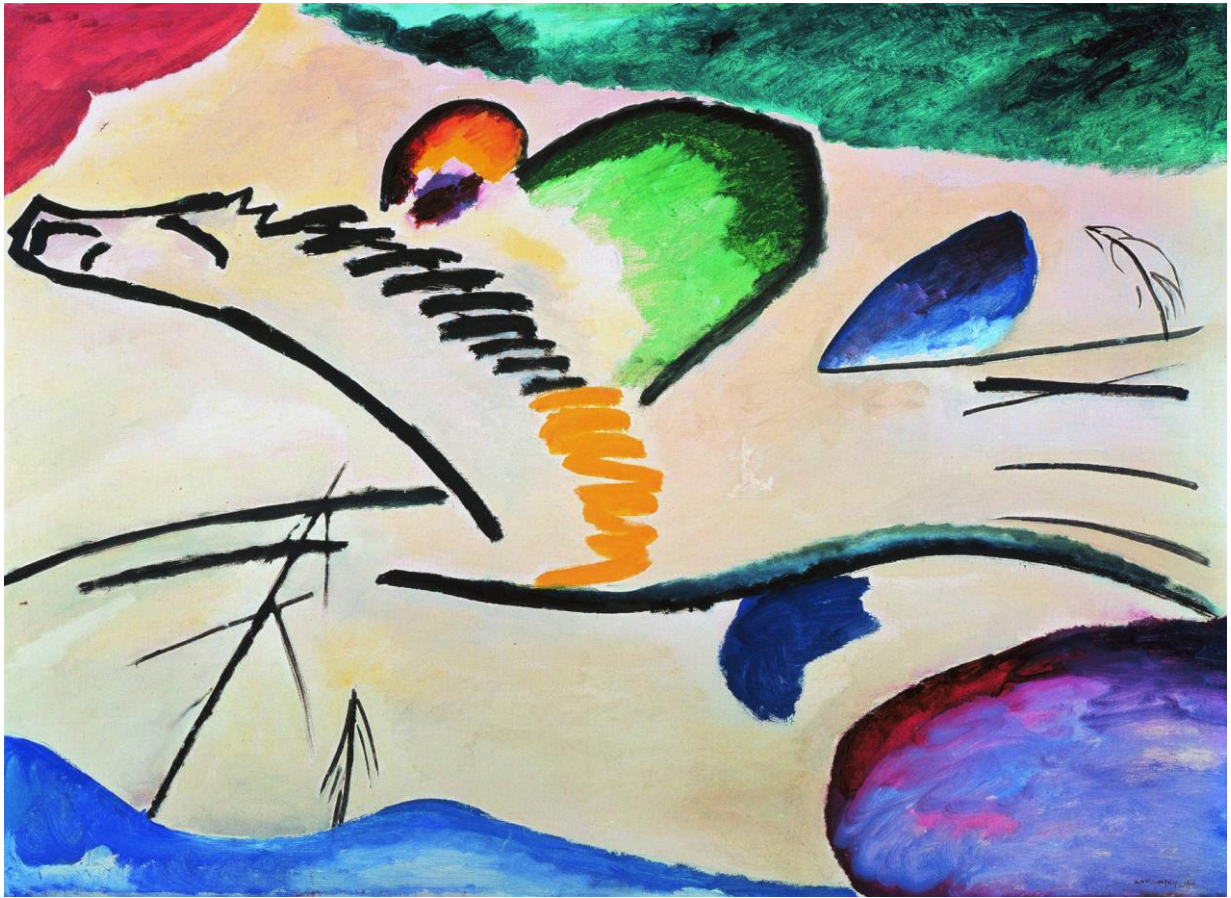
Het bleek lastig te zijn de stroom van persoonlijke associaties te sturen naar een diepere beleving van de kunstwerken, slechts een enkele keer kwamen de museumdocent en de kinderen samen tot een nieuw inzicht over de werken. Mogelijk stond onder andere de zeer geringe interactie tussen de kinderen dit in de weg.⁷¹ Het was interessant, dat als de museumdocent niet naar de kinderen luisterde, ze zich tot hun ouders richtten en niet tot de andere kinderen. Ook draaiden ze zich gedurende de rondleiding telkens terug naar hun ouders. Misschien zorgde de vertrouwdheid van de aanwezigheid van de ouders en de onbekendheid van de andere kinderen ervoor dat de kinderen nauwelijks contact met elkaar legden.

Hoewel de interactie met de kinderen grotendeels verbaal was, zorgden de activiteiten wel voor een prikkeling van verschillende zintuigen. Hier bleek behoefte aan te zijn. De kinderen uitten hun

⁷¹ Tijdens de observatie bij ‘Camille’ in het Van Gogh Museum viel het op dat de kinderen meer met elkaar in gesprek gingen dan de kinderen die deelnamen aan ‘Kunstluiers’. Het is goed mogelijk dat dit te verklaren is door het verschil in groepssamenstelling. Zie p. 32, 33.

beleving vaak op non-verbale wijze. Enthousiasme werd zichtbaar in klappen, zingen, dansen en springen. Kijken ging was verbonden met voelen en bewegen. Graag zaten en stonden de kinderen zo dicht mogelijk bij het object waarnaar ze keken. Maar niet te ver weg van hun ouders, naar wie ze zich telkens bleven omdraaien om zich ervan te verzekeren dat ze er nog steeds waren.

Het was merkbaar dat het kijken en associëren de kinderen boeide en enthousiasmeerde. Hun lichaamstaal en vele opmerkingen gaven er blijk van dat ze het museumbezoek met veel plezier ervoeren. Of kleuren, zoals Parsons dat stelt, ook van invloed waren op hun reacties is moeilijk vast te stellen. De kinderen leken inderdaad enthousiaster te reageren op kleurrijke werken, zoals *De Mandril*, *Lyrishes* en *Der Astronom*. Dat dit werken waren die veel associaties oproepen kan hier ook mee te maken hebben. Het is dus goed mogelijk, maar niet met zekerheid te stellen, dat de kleuren bijdroegen aan een positieve respons.



Afbeelding 4. Vasily Kandinsky, *Lyrisches*, 1911.



Afbeelding 5. Arthur Segal, *Der Astronom*, 1919.



Afbeelding 6. Anthony van Dyck, *Heilige Hieronymus*, 1618-1620.



Afbeelding 7. Herman Kruidier, *De hond*, circa 1934.



Afbeelding 8. Oskar Kokoschka, *De mandril*, 1926.

Onderstaande gegevens zijn ontleend aan een gesprek met René van Blerk, medewerker educatie bij het Van Gogh Museum en verantwoordelijke voor kleuterrondleiding 'Camille', en een observatie tijdens een Camille rondleiding op 13 februari 2012.

OMSCHRIJVING

Camille Roulin was elf toen Vincent van Gogh hem schilderde.⁷² Dit portret uit 1888 (afbeelding 9) staat centraal in de begin 2010 gelanceerde rondleiding 'Camille', een programma speciaal voor kinderen uit groep 1 en 2. Een museumdocent neemt een groepje van maximaal twaalf kinderen mee langs een aantal schilderijen en besteedt hierbij extra aandacht aan het aspect kleuren. De rondleiding begint altijd met het voorlezen van het boekje 'Vincent en Camille' (afbeelding 10)⁷³, wat het Van Gogh Museum in samenwerking met 'Gouden Boekjes' heeft uitgebracht. In dit verhaal wordt verteld dat Camille op bezoek gaat bij meneer Vincent, een vriend van de familie. Na uitgezwaaid te zijn door zijn ouders gaat hij op stap. Onderweg komt hij allerlei kleuren, geluiden en vormen tegen. Meneer Vincent woont in een geel huis vol schilderijen. Hier moet Camille heel lang stil zitten terwijl meneer Vincent schildert en ondertussen kletsen en fantaseren ze samen over kleuren. Dan komen zijn ouders hem ophalen en laat meneer Vincent het portret zien wat hij ondertussen van Camille heeft geschilderd. In de illustraties in het boek, waarvoor illustrator Wouter Tulp verantwoordelijk is, is de bekende stijl van Vincent van Gogh te herkennen. Zowel inhoudelijk als visueel vormt dit boekje dus een eerste kennismaking met het werk en leven van Van Gogh.

Op 13 februari 2012 observeerde ik tijdens een van de 'Camille' rondleidingen. Nadat de kinderen en museumdocenten samen het boekje hadden gelezen startte de rondleiding op zaal. De museumdocent droeg een koffertje bij zich met hierin een aantal attributen. Aan het begin van de rondleiding opende de museumdocent het koffertje en haalde er een handpop uit, die ze voorstelde als Camille. Vanaf dat moment kreeg de handpop een actieve rol. Hoewel de museumdocent het meest aan het woord was liet zij Camille ook gesprekken voeren. Hij vertelde bijvoorbeeld over zijn familie, die ook allemaal geportretteerd zijn door Vincent van Gogh. De nadruk van de rondleiding lag op het bekijken en beschrijven van de schilderijen. Dit waren deels schilderijen die verband hielden met het verhaal van Camille. De museumdocent stelde veel vragen: 'Vinden jullie dit schilderij mooi?' of: 'Hebben jullie wel eens getekend?' Aan de hand van de werken werd regelmatig ingegaan op het thema kleuren. Bij één van de schilderijen kregen de kinderen een korte tekenopdracht.

⁷² Website Van Gogh Museum geraadpleegd op 30-04-2012, <http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=2852&lang=nl>.

⁷³ René van Blerk, *Vincent en Camille*, Amsterdam 2010.

OBSERVATIE

1. De perceptie van jonge kinderen is onlosmakelijk verbonden met hun associaties. (Piaget, Werner, en Parsons)

Bij elk schilderij waar de groep stilstond kwamen associaties los. Kijkend naar *Tuin met geliefden* (afbeelding 11) zei een jongen over een blauwe figuur: 'Er zit ook z'n vader bij'. Ze hadden net uit het boekje geleerd dat de vader van Camille een blauwe jas droeg. Ook hadden ze besproken dat de moeder te herkennen was aan groene kleding (afbeelding 12). Gearmd met de blauwe figuur heeft Van Gogh een vrouw in roze kleding geschilderd. Hiernaar kijkend vulde een andere jongen aan: 'Ook z'n moeder, omdat er roze nog een beetje is.' De andere kinderen reageerden bevestigend.

Toen de kinderen voor het eerste schilderij van de rondleiding stonden, vroeg de museumdocent: 'Wie zou dit schilderij geschilderd hebben?' Het was even stil, waarna een jongetje antwoordde: 'mijn mama'. Toen bleek dat dit niet klopte, was hun tweede gok Rembrandt en na stimulans van de museumdocent kwamen ze uit bij Van Gogh.

2. Jonge kinderen hebben sterke, ondoordachte en onwrikbare meningen over wat ze waarnemen. (Piaget en Parsons)

Op veel momenten was de interesse van de kinderen alleen op hun eigen verhaal of mening gericht en werd er niet gereageerd op elkaars uitspraken. Maar er was ook sprake van interactie tussen de kinderen. Dit was bijvoorbeeld het geval bij het eerder genoemde gesprek over *Tuin met geliefden* en bij een gesprek wat hierop volgde. Bij hetzelfde schilderij vroeg de museumdocent of het werk netjes of juist rommelig was geschilderd. Twee jongens vonden het allebei netjes. Een meisje ging hierop in: 'Of heel rommelig. Rommelig is het eigenlijk, want je ziet geen ogen.' Andere kinderen reageerden instemmend.

3. Jonge kinderen nemen waar met hun hele lichaam en meerdere zintuigen. (Werner)

Bij het bespreken van een kunstwerk ging de museumdocent voor het werk op de grond zitten met de kinderen in een kring er omheen. Ze zaten graag zo dicht mogelijk bij het schilderij. Als hun ogen zich op iets richtten ging hun lichaam mee, zo schoven ze zittend in de richting van het object waarnaar ze keken.

Als de kinderen in gesprek gingen met Camille hadden ze sterk de neiging de handpop aan te raken tijdens het praten. Hoewel de museumdocent aangaf dat dit eigenlijk niet mocht, gebeurde het toch telkens weer.

4. Jonge kinderen kennen levenloze objecten menselijke eigenschappen toe (Piaget en Werner)

De handpop Camille werd op verschillende manieren benaderd. De kinderen zagen een andere museumdocent met een tweede Camille lopen en riepen: 'Daar is er nog één!'. Toen ze aan het eind

van de rondleiding Camille's hand mochten schudden riep één van de jongens uit: 'Er zit gewoon een lepel in! Een houten lepel!'

Doelend op het schilderij *Portret van Camille Roulin* zei een meisje tegen de handpop: 'Ik vind die van jou het mooist'. En toen de kinderen, zittend tegenover het portret, zelf een tekening van Camille mochten maken, tekende bijna iedereen een Camille met benen, terwijl zowel op het schilderij als aan de handpop geen benen te zien zijn.

5. Jonge kinderen vinden schilderijen vrijwel altijd mooi, vooral als deze kleurrijk zijn. (Parsons)

Bij het schilderij *Zelfportret met strohoed* (afbeelding 13) vroeg de museumdocent aan de kinderen of ze het mooi vonden. Hierop reageerden zij allemaal instemmend. Toen ze vroeg wat er mooi aan was, zei een meisje: 'Ik vind de regen heel mooi', doelend op de verftoetsen rond het hoofd. Eén van de kinderen sprak haar voorkeur uit voor het kleurrijke portret van Camille in vergelijking met het eerder genoemde zelfportret.

6. De aandacht van jonge kinderen gaat voornamelijk uit naar delen van een schilderij, verbanden en het grotere geheel worden niet gezien. (Parsons)

Pratend over *Tuin met geliefden* zeiden de kinderen dat het stel aan de rechterkant de ouders van Camille moesten zijn. Het andere stel en de niet corresponderende kleur van de jurk werden niet besproken. Ze verwezen wel naar een schilderij van de vader van Camille, waarop een blauwe jas te zien is.

Halverwege de rondleiding, toen de kinderen nog geen zelfportretten hadden besproken maar in het boekje al wel een getekende Vincent van Gogh hadden gezien, liep de groep langs een zelfportret van Van Gogh. In het voorbijgaan vroeg een meisje: 'Hij ging zichzelf schilderen?'

ANALYSE

Tijdens het bespreken van en kijken naar schilderijen werden net als bij 'Kunstluiers' veel associaties geuit. Uit de reacties van de kinderen bleek het soms lastig te zijn onderscheid te maken tussen hun persoonlijke wereld en de ervaring in het museum. De opmerking van de jongen die vermoedde dat zijn moeder één van de schilderijen had gemaakt is hier een goed voorbeeld van. De verbanden die de kinderen legden waren echter minder willekeurig en persoonlijk dan bij 'Kunstluiers'. Voorafgaand aan de rondleiding hadden de kinderen door het lezen van het boekje 'Vincent en Camille' kennis gemaakt met het verhaal van Camille Roulin en Vincent van Gogh. Zo werd aan het begin een kader geschept, wat door de inzet van handpop Camille een rode lijn vormde gedurende de rondleiding. Hierdoor herkenden de kinderen motieven uit dit boekje in de schilderijen op zaal. Dit maakte deel uit van hun referentiekader en beïnvloedde hun associaties. Deze toonden dat de kinderen zich het verhaal van Camille eigen maakten en verbanden legden tussen het verhaal en de kunstwerken. Ook

schilderijen die niet in het boekje voorkwamen, bijvoorbeeld *Tuin met geliefden*, werden aan Camille gerelateerd en daardoor ook aan de andere schilderijen die ze hadden besproken, in dit geval een portret van Joseph Roulin, Camille's vader.⁷⁴ Dat ze vervolgens besloten de roze figuur de moeder van Camille te noemen, toont dat de associaties die ze hadden opgedaan uit het verhaal over Camille op natuurlijk wijze werden aangevuld met hun eigen logica. De opmerking over het zelfportret: 'Hij ging zichzelf schilderen?' geeft er blijk van dat ook de schilder Van Gogh deel uitmaakte van de associaties.

Het animistische waarnemen is verbonden met het vrije associëren. Tijdens de rondleiding was er sprake van interactie tussen handpop Camille en de kinderen. De kinderen waren zich er bewust van dat Camille een handpop was, maar kenden hem ook menselijke eigenschappen toe. Zo praatten ze tegen hem alsof hij een persoon was en beeldden ze hem af met benen. Ze leken zich te identificeren met Camille, waarschijnlijk droeg dit bij aan een verlevendiging van het verhaal over Camille en een bewuste beleving van de kunstwerken.

Het kijken naar en praten over de kunstwerken leek de kinderen te boeien en enthousiasmeren. Met genoeg gaven ze geleid door hun associaties betekenis aan de werken. De opmerking: 'Ik vind de regen heel mooi', sluit hier bij aan. Of de kinderen ook, zoals Parsons stelt, met name positief reageerden op kleurrijke werken is moeilijk vast te stellen.

Het kwam vaak voor dat de kinderen weinig interesse in elkaar toonden, maar in vergelijking met 'Kunstluiers' in Museum Boijmans van Beuningen werd er opvallend veel naar elkaar geluisterd en met elkaar meegedacht. Op sommige momenten kwamen de kinderen samen tot conclusies. Dit was bijvoorbeeld het geval bij het eerder genoemde gesprek over *Tuin met geliefden*, waarbij de kinderen gezamenlijk besloten dat de vader en moeder van Camille op het schilderij te zien waren. Ook als de kinderen het niet eens waren luisterden ze wel naar elkaar en ontstond een uitwisseling van meningen. Een voorbeeld hiervan was het gesprek over een rommelig of netjes schilderij. Door deze interactie kwamen de kinderen met elkaar tot nieuwe inzichten en verdiepende ideeën over de werken.

Het verschil tussen de twee rondleidingen is waarschijnlijk te verklaren door de groepsamenstelling. De groep tijdens 'Kunstluiers' bestond uit kinderen en ouders die elkaar nog niet kenden, terwijl de kinderen bij 'Camille' al langere tijd bij elkaar in de klas zaten en daarom gewend waren naar elkaar te luisteren en samen te werken.

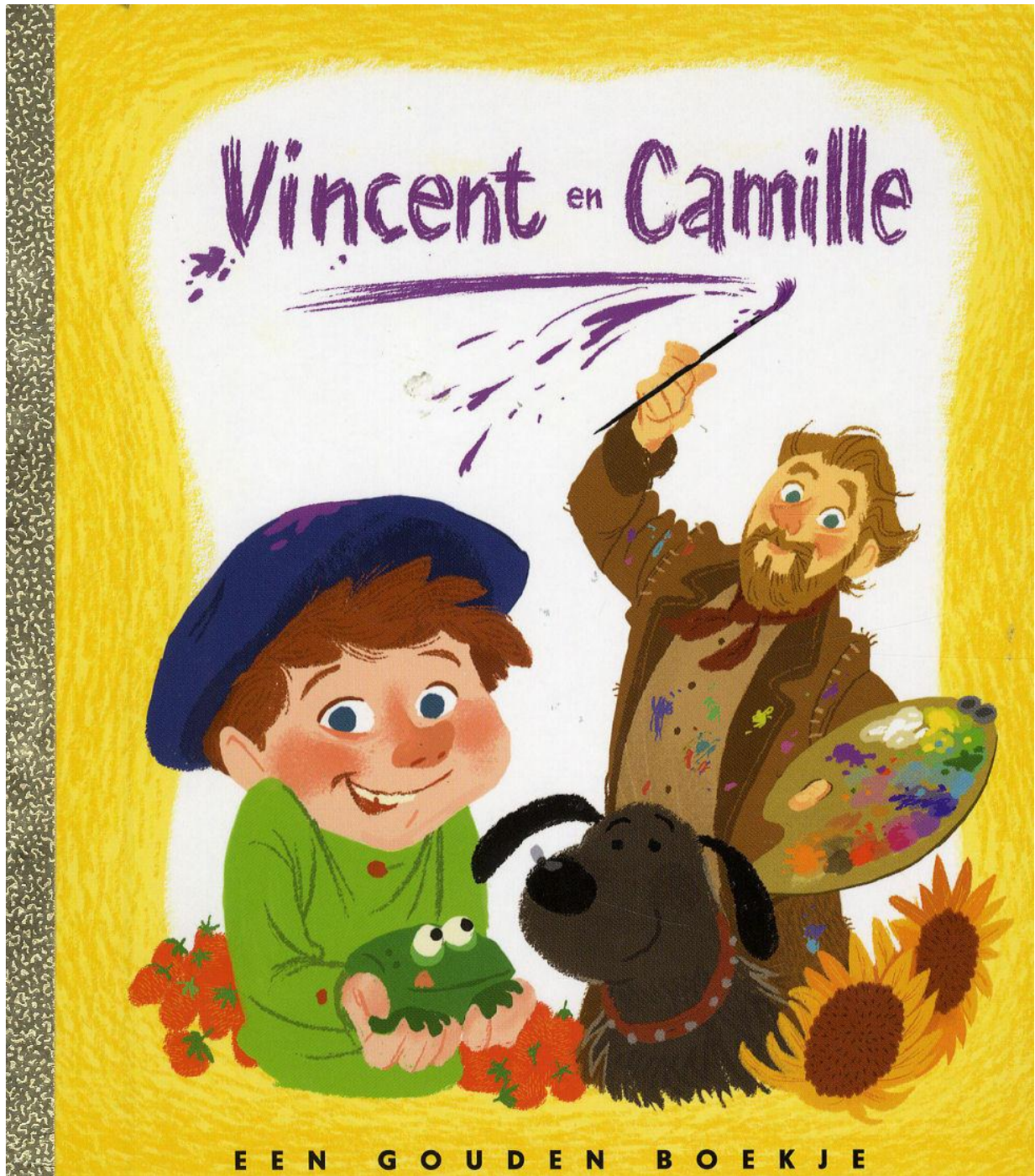
De rondleiding 'Camille' was zeer verbaal gericht, er was vooral veel aandacht voor het bekijken en beschrijven van kunstwerken. Het was echter merkbaar dat voor de kinderen kijken en praten bij voorkeur gepaard ging met voelen. Dit was bijvoorbeeld opvallend als de kinderen in gesprek gingen met Camille. Het was voor hen zeer natuurlijk om de pop ondertussen aan te raken, het kostte zeer veel moeite dit niet te doen. Ook leek kijken verbonden te zijn met bewegen. Als de kinderen hun blik

⁷⁴ Dit portret komt niet voor in de collectie van het Van Gogh Museum en werd daarom getoond op een print.

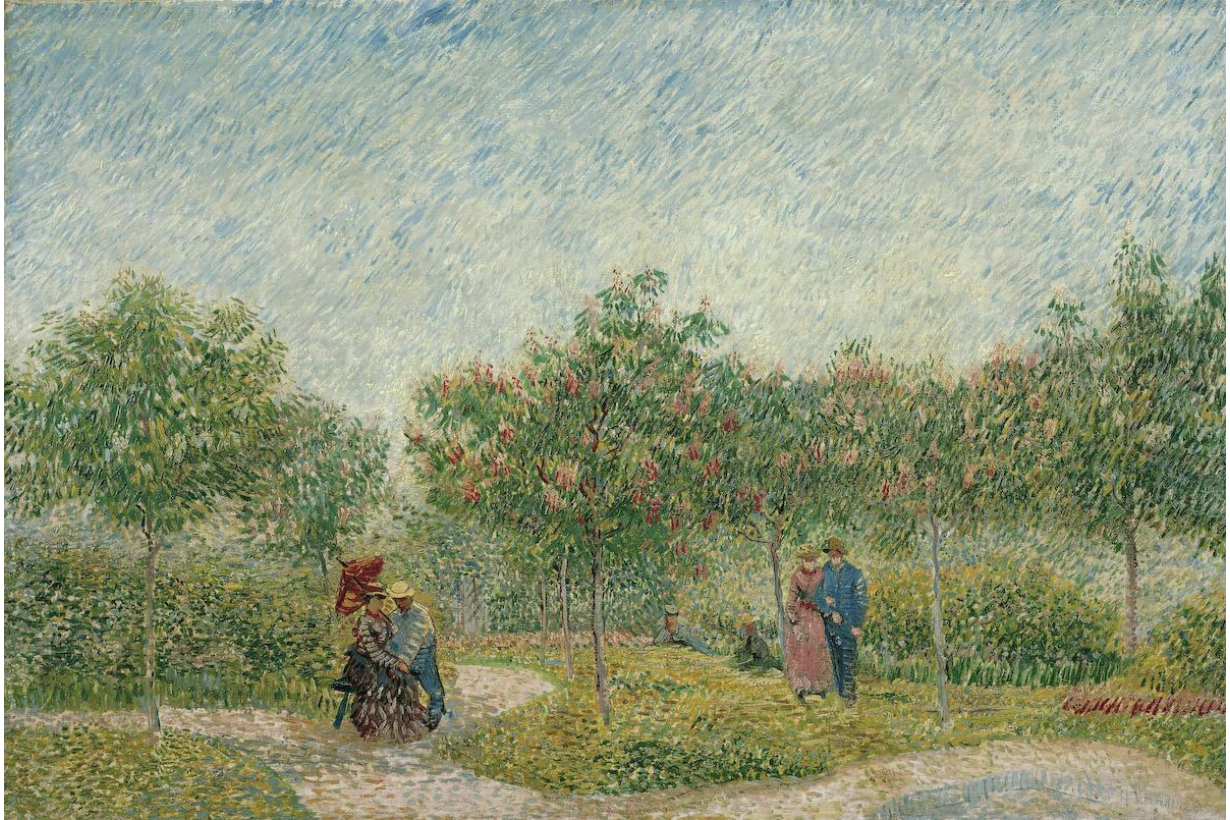
ergens op richtten bewoog hun lichaam mee in dezelfde richting. De rondleiding bood weinig mogelijkheden voor lichamelijke en inter-sensorische perceptie, maar de kinderen beleefden veel plezier aan het bekijken van en praten over de kunstwerken. Het merendeel bleef gedurende de gehele rondleiding geboeid.



Afbeelding 9. Vincent van Gogh, *Portret van Camille Roulin*, 1888.



Afbeelding 10. Omslag van het boekje *Vincent en Camille*, René van Blerk, Wouter Tulp, Amsterdam 2010.



Afbeelding 11. Vincent van Gogh, *Tuin met geliefden: Square Saint Pierre*, 1887.



Afbeelding 12. Vincent van Gogh, *Portret van Augustine Roulin 'La Berceuse'*, 1889.



Afbeelding 13. Vincent van Gogh, *Zelfportret met strohoed*, 1887.

VILLA ZEBRA: ZELF!

Onderstaande gegevens zijn ontleend aan een gesprek met en rondleiding door Georgette van Oosten op 30 maart 2012. Georgette is medewerker educatie bij Villa Zebra en verantwoordelijk voor de tentoonstelling 'Zelf!' Ook heb ik op 5 mei 2012 het gedrag van kinderen in 'Zelf!' geobserveerd.

OMSCHRIJVING

Villa Zebra heeft al 10 jaar ervaring met het maken van tentoonstellingen met moderne kunst voor kinderen van vier tot twaalf jaar. Voor het eerst is nu een tentoonstelling ingericht voor kinderen van drie tot zes jaar: 'Zelf!'. Dit is geen tentoonstelling met schilderijen of sculpturen, maar een samenstelling van door kunstenaars ontwikkelde interactieve installaties. Wie de tot expositiezaal verbouwde opslagruimte binnenstapt ziet aanvankelijk een lege zaal met in het midden een groot wit blok met een aantal deuren (afbeelding 14). Elke deur en elk luik van het witte blok kan open en onthult een nieuw kabinet. In totaal herbergt het blok zeven belevenissen.

Eén van deze kabinetten is 'In de Keuken' (afbeelding 17), een installatie van kunstenaarsduo Ida Buijs & Jelien Veenstra. Na het openen van de eerste deur, komen al tekenen van een verborgen, kleurrijke wereld tevoorschijn. Nog een deur wordt geopend, een luik wordt naar beneden geklapt en een ander luik als een luifel omhoog gezet. Er openbaart zich een oranje en groen jaren zeventig keukentje. In één van de open kastjes begint een filmpje te spelen waarin te zien is hoe Buijs en Veenstra in datzelfde keukentje sokkensoep maken.

Het keukentje geeft toegang tot een tweede ruimte. Wie de gordijntjes onderaan de keuken opzij schuift en onder het keukentje doorkruipt, belandt in de 'Onderstebovenmoestuin' (afbeelding 18), ontworpen door Desiree de Baar. Op de vloer liggen zachte wolkenkussens, tegen de wanden plakken spiegels en aan het plafond hangen vilten groenten en een schuurtje met spinnenweb in het raam.

Naast de keuken kan de 'Blacklight Disco' worden gecreëerd. Met het openklappen van een aantal deuren wordt een zwart hok zichtbaar. De ruimte wordt groter en donkerder gemaakt door een verduisterend gordijn in een cirkel dicht te trekken. Het enige aanwezige licht is een blacklight, wat een voor de meeste kinderen onbekend effect oplevert. Tanden blijken licht te geven en de fluorescerende stickers die de kinderen krijgen lijken wel gekleurde lampjes. Geïnspireerd door een filmpje van Keith Grey en Niet Atkin waarin witte stippen dansen in een zwart vlak (na een tijdje wordt duidelijk dat het een persoon is in een zwart pak met witte stippen) trekken de kinderen zwarte jasjes aan en plakken deze vol met witte stippen. Vervolgens kunnen ze dansen voor een spiegel waarin de eigen bewegingen te bewonderen zijn. Soms worden extra activiteiten in de 'Blacklight

Disco' georganiseerd, bijvoorbeeld tekenen met fluorescerende stiften, of het maken van fluorescerende discokettingen.

Iets verder, om de hoek van het blok bevindt zich de ruimte 'Bij de dokter' (afbeelding 19). Het uitklappen van de luiken en deuren onthult een mintgroene behandelkamer, inclusief medicijnenkastje en brancard. Hier kunnen kinderen röntgenfoto's bekijken en stoffen ledematen aan elkaar bevestigen. De poppenledematen zijn ontworpen door Nanna Koekkoek, Renée Reijnders en Geeske de Graaff (Dutch Dolls) en zijn zo bedacht dat alles door middel van drukknoppen aan elkaar kan worden bevestigd, bijvoorbeeld een oor aan een arm of een hoofd aan een been. Geen enkele ledemaat is hetzelfde, zo is er keuze uit een arm met een pleister, een been met gips of een gezicht met een beugel.

Naast de dokterskamer kan de vijfde wereld worden ontdekt: 'Waar is de taart' (afbeelding 20). In een klein hokje is het boek 'Waar is de taart'⁷⁵ van Thé Tjong-Khing vertaald naar drie wanden. De tekeningen uit het boek vormen als een doorlopend landschap het behang van de ruimte. De figuren en voorwerpen die in het verhaal voorkomen zijn als magneetjes op de wanden geplakt. Ouders en kinderen kunnen op deze wanden het verhaal uit het boek verbeelden of een voorstelling maken van hun eigen verhaal.

In samenwerking met *Grote kunst voor kleine mensen* (Nathalie Faber) is het volgende kabinet ingericht, genaamd: 'Bij de burens' (afbeelding 21). In dit hokje zijn video's te zien uit de derde dvd van *Grote kunst voor kleine mensen*, voor dit project maken kunstenaars korte films voor kinderen vanaf drie jaar. De ruimte is zwart-wit en met grafische illustraties vormgegeven, hiervoor zijn grafisch ontwerpers Niessen en de Vries verantwoordelijk. In 'Bij de burens' kunnen plankjes uit de wand worden gehaald waarachter de beeldschermen tevoorschijn komen. Op de schermen worden filmpjes getoond van niet-westerse makers, onze 'nieuwe burens'.⁷⁶ Het is de bedoeling dat de filmpjes, maar ook de aanwezige zwart-witte legoblokjes en verschillende vloerkleedjes uitnodigen tot gesprekken over verschillen tussen het thuis van jezelf en de ander.

Na het blok bijna rondgelopen te zijn openbaart zich de laatste installatie: 'De Blikkensteler' (afbeelding 22), een concept van Pieter Verhees. Een brede horizontale buis wordt uit het blok geschoven, met aan de onderkant een gat waarin kinderen hun hoofd kunnen steken. Kijkend in de buis zien zij opeens iemand anders terugkijken, een foto van iemand die al eerder zijn hoofd in de Blikkensteler stak. En zonder dat ze het door hebben wordt ook hun foto genomen en toegevoegd aan de rij portretten.⁷⁷

Buiten het blok, aan de wanden van de ruimte, bevindt zich nog een aantal voorleesplekken voor ouders en kinderen. Ze kunnen plaatsnemen op een hol vierkant, waarin voorleesboekjes klaarliggen.

⁷⁵ Thé Tjong-King, *Waar is de taart?*, Houten 2004.

⁷⁶ Nathalie Faber, *Grote Kunst voor Kleine Mensen: BIJ DE BURENS*, Amsterdam 2011, achterflap.

⁷⁷ Aangezien *De Blikkensteler* tijdens mijn observatie niet in gebruik was, maakt deze geen onderdeel uit van de observaties en analyse.

Aan de wand boven hen hangt een lampje en een klein rond luifeltje, wat ze over zich dicht kunnen trekken. Zo kan een afgesloten leeshoek worden gecreëerd.

OBSERVATIE

1. De perceptie van jonge kinderen is onlosmakelijk verbonden met hun associaties. (Piaget, Werner, en Parsons)

De vriendjes Jordan en Mattheo speelden in het kabinetje 'Waar is de taart'. Jordan pakte een magneetfiguur van de wand: 'Deze wolf is boos, dat zie ik zo'. Mattheo deed de wolf na: 'Waa! Ik wil mijn taart terug!' Terwijl ze hiermee bezig waren kwam de begeleidster bij ze kijken. Ze stelde voor samen het bijbehorende prentenboek door te nemen, en de plaatjes op dezelfde manier als in het boekje op de wanden te plakken. De jongens begonnen met het aanbrengen van de afbeeldingen, maar namen nu een meer stille en afwachtende houding aan. Na een tijdje vroeg Jordan: 'Mag je het ook zelf verzinnen?' Dat vond de begeleidster een goed idee, en ze liet ze weer alleen. Vervolgens hervatten de jongens met veel rumoer en gelach het spel weer op hun eigen manier.

Mikey (5) die in 'Bij de dokter' een pop in elkaar zette, noemde zijn pop een robot. De pop had een haak als hand en een arm in het gips. Mikey had ook een injectiespuit, dit was volgens hem geen 'prik', maar een pistool. Daarmee kreeg de robot er behoorlijk van langs. Zijn moeder vond dat hij de pop juist beter moest maken, maar Mikey antwoordde: 'Nee, nee, hij is niet ziek, hij is een tukkie aan het doen' en speelde door met zijn pistool.

2. Jonge kinderen hebben sterke, ondoordachte en onwrikbare meningen over wat ze waarnemen. (Piaget en Parsons)

De moeder van Mikey zei meermalen dat hij de injectiespuit niet als pistool moest gebruiken, maar Mikey bleef ermee doorgaan. En Jordan en Mattheo zeiden tegen de begeleidster dat zij liever zelf verzonnen hoe ze speelden.

Roos (5), het nichtje van Mikey, speelde ook in 'Bij de dokter'. Ze was ongeveer een kwartier bezig geweest met het samenstellen van haar pop uit de verschillende onderdelen. Toen haar tante voorstelde de pop andere benen te geven antwoordde Roos resoluut: 'Neehee, moet zo blijven!'

3. Jonge kinderen nemen waar met hun hele lichaam en meerdere zintuigen. (Werner)

In de 'Onderstebovenmoestuin' waren jonge kinderen lang geboeid. Ze kropen steeds in en uit of keken naar en voelden aan de spiegels, de wolken op de grond en de moestuin aan het plafond.

Kinderen die speelden in de activiteiten 'In de Keuken' en de 'Blacklight Disco' waren veel aan het bewegen, rennen, springen of zelfs zingen.

Een jongetje keek toe hoe een meisje een ketting voor de 'Blacklight Disco' aan het maken was. Zijn ogen waren gefixeerd op de ketting en de handeling van het meisje, terwijl zijn lichaam steeds verder naar voren boog, hij zich met zijn handen aan twee stoelen afzette en uiteindelijk, met zijn blik nog steeds vastgepind, in een sprong bij het meisje terechtkwam.

4. Jonge kinderen kennen levenloze objecten menselijke eigenschappen toe (Piaget en Werner)

Al eerder noemde ik het voorbeeld van Mikey, wiens pop volgens hem een tukkie ging doen. Mattheo en Jordan hadden het over een getekende wolf die boos was.

5. Jonge kinderen vinden schilderijen vrijwel altijd mooi, vooral als deze kleurrijk zijn. (Parsons)

In de tentoonstelling 'Zelf!' worden geen schilderijen getoond, dat aspect van deze stelling is hier dus niet van toepassing. Echter, de vermeende voorkeur voor kleurrijke objecten of omgevingen kan hier wel worden verkend.

'Bij de Buren' is een geheel zwart-wit kabinet, met uitzondering van een paar kleine schermpjes waarop filmpjes spelen. In tegenstelling tot kleurrijke ruimtes als 'In de Keuken' of 'Bij de Dokter' werd 'Bij de Buren' niet veel bezocht. Kinderen die een rondje liepen langs alle kabinetten sloegen deze ruimte meestal over.

6. De aandacht van jonge kinderen gaat voornamelijk uit naar delen van een schilderij, verbanden en het grotere geheel worden niet gezien. (Parsons)

Hoewel in 'Zelf!' geen schilderijen of vergelijkbare objecten worden tentoongesteld kan het buiten beschouwing laten van het grote geheel hier wel getoetst worden.

Kort nadat Jordan en Mattheo hadden besloten op hun eigen manier te spelen in 'Waar is de taart' ontdekten ze een touwtje. Als ze hieraan trokken ging het licht in het kabinetje uit. Nog een keer trekken en het ging weer aan. Een korte grinnik werd gevolgd door een schaterlach. Ze bleven minutenlang aan het touwtje trekken: aan, uit, aan, uit. 'Dag, nacht, dag, nacht.' Met het spelen met de magneetwand gingen ze niet meer verder.

ANALYSE

Tijdens de observatie in 'Zelf!' werd duidelijk dat de kinderen met veel plezier invulling gaven aan de interactieve installaties. Activiteiten als de 'Onderstebovenmoestuin', 'Bij de Dokter', 'In de Keuken' en 'Waar is de Taart?' sloten aan bij hun referentiekader, aan hun associaties was merkbaar dat ze bekend waren met de thema's en hier met gemak op inspeelden. De installaties waren echter ook onalledaags, dit leek de kinderen te stimuleren niet op hun gebruikelijke manier te spelen, maar dit op een nieuwe manier te benaderen. Dit was bijvoorbeeld zichtbaar bij Roos. Zij had waarschijnlijk al wel eerder met poppen gespeeld, maar nog nooit met zulke grote en rare die ze ook nog eens eerst zelf moest scheppen uit verschillende componenten. Ze was heel nauwkeurig bezig geweest met het

samenstellen van haar pop uit de juiste onderdelen, hierdoor had ze zich de pop eigen gemaakt. Toen haar tante de suggestie gaf er iets aan te veranderen reageerde ze heel fel. Ze had de pop met zorg gecreëerd en nu was de pop compleet en voltooid, dit nog aanpassen was inmiddels blijkbaar ondenkbaar geworden.

De openheid van de activiteiten gaf veel mogelijkheden tot vrij associëren. Soms had dit als effect dat de kinderen afdwaalden van de activiteiten, waardoor deze mogelijk niet tot hun recht kwamen zoals ze bedoeld waren. Een aantal kinderen vormden hun eigen verhalen, los van de thema's. Ze maakten gebruik van de activiteiten en aanwezige middelen, maar lieten zich leiden door hun associaties. Vaak gingen ze daardoor voorbij aan de geboden context, maar juist het zelf betekenis kunnen geven gaf hen veel plezier. Hierbij gingen namen ze geen notie meer van het geheel, de context of het doel van de activiteit, maar was hun eigen interpretatie ervan veel interessanter. De kinderen volgden hun eigen associaties en bleven deze weg vastbesloten volgen. Mikey bleef in de injectiespuit een pistool zien. En Jordan en Mattheo vonden de wereld uit hun eigen fantasie veel interessanter dan de al bestaande plaatjes uit het boek. Dit wil niet zeggen dat de kinderen onwrikbaar waren. Jordan en Mattheo pasten zich liever niet aan aan de begeleidster en het prentenboek, maar gingen wel een samenwerking met elkaar aan en ontwikkelden zo hun eigen spellen en verhalen.

Het zelf invulling geven leidde soms tot het toekennen van menselijke eigenschappen aan objecten. Zoals Mikey die zijn pop associeerde met slaperigheid ('hij is een tukkie aan het doen') en Mattheo en Jordan die een getekende wolf emotie toekenden ('deze wolf is boos, dat zie ik zo'). Ook op deze manier werden eigen verhalen bedacht bij de activiteiten.

In 'Zelf!' wordt op verschillende manieren ingespeeld op de perceptie van jonge kinderen. Elke activiteit is gestoeld op actieve deelneming, zelf doen. De kinderen namen inter-sensorisch waar. Ze keken, praatten, voelden en luisterden, wat uitnodigde tot ontdekken en spelen. In de 'Onderstebovenmoestuin' was zichtbaar dat de visuele perceptie van jonge kinderen op onmiskenbare en vanzelfsprekende wijze gepaard ging met de tactiele perceptie. Het ontdekken van deze ruimte gebeurde met het hele lichaam door te voelen, kruipen, strekken en kijken. De 'Onderstebovenmoestuin' werd op redelijk ingetogen manier beleefd. Andere activiteiten, zoals 'In de Keuken' leidden tot uitbundiger reacties. Hierbij was het opvallend dat plezier zeer lichamenlijk werd geuit door te bewegen, rennen, springen of zelfs zingen. Ook fascinatie werd fysiek zichtbaar, zoals bij het eerder omschreven voorbeeld van het jongetje dat met zijn hele lichaam toekeek hoe een meisje een ketting aan het maken was.

In 'Zelf!' bleven de kinderen lang geboeid en enthousiast. Ze leken veel plezier te scheppen uit het zelf doen. Ze mochten alles zelf ontdekken, hun eigen verhalen vormen, bewegen, voelen, creëren. De meest bezochte activiteit was 'In de Keuken'. 'Bij de Buren' kreeg echter veel minder aandacht. Dit kan te maken hebben met kleur. De keuken valt door zijn uitbundige kleuren erg op, terwijl 'Bij de

Buren' geheel zwart-wit is. Er zijn echter ook andere factoren waar rekening mee moet worden gehouden. De keuken sluit bijvoorbeeld goed aan bij de belevingswereld van jonge kinderen, zij kennen allemaal een keuken en hebben hier meteen associaties bij. 'Bij de Buren' was echter minder herkenbaar en daardoor mogelijk minder aansprekend en uitnodigend.



Afbeelding 14. De expositie 'Zelf!' in grotendeels gesloten toestand.



Afbeelding 15. 'Zelf' in geopende toestand met van links naar rechts: 'Bij de Buren', 'Waar is de taart' en 'Bij de dokter'.



Afbeelding 16. 'Zelf' in geopende toestand met van links naar rechts: 'Blacklight Disco', 'In de Keuken' en 'de Blikkensteler'.



Afbeelding 17. Ida Buijs & Jelien Veenstra, 'In de Keuken', 2011.



Afbeelding 18. Desiree de Baar, 'Onderstebovenmoestuin', 2011.



Afbeelding 19. Nanna Koekkoek, Renée Reijnders en Geeske de Graaff, 'Bij de Dokter', 2011.



Afbeelding 20. Het kabinet 'Waar is de taart' met illustraties van Thé Tjong-Khing.



Afbeelding 21. Grote kunst voor kleine mensen, 'Bij de burenen', 2011.



Afbeelding 22. Pieter Verhees, 'De Blikkensteler', 2011

CONCLUSIE

In alle drie de musea was merkbaar dat de kinderen plezier beleefden aan het museumbezoek. Elk programma zocht aansluitingen bij de belevingswereld van jonge kinderen, wat veel mogelijkheden gaf tot vrij associëren. Met veel genoegen gaven de kinderen zelf betekenis aan de activiteiten of kunstwerken. Omdat de activiteiten in 'Zelf!' sterk gestoeld zijn op participatie was hier veel ruimte voor eigen invulling. Kinderen creëerden eigen verhalen en spelletjes, waarbij ze soms voorbij gingen aan het kader wat de activiteit schiep, maar wel met veel enthousiasme gebruik maakten van de ruimte en geboden middelen. Tijdens de rondleiding 'Kunstluiers' werd ook volop geassocieerd. Elk schilderij of onderdeel gaf aanleiding tot het leggen van verbanden met hun eigen levens. Dit waren uiteenlopende en met name persoonlijke associaties die de kinderen dolgraag wilden delen met de museumdocent. Ook tijdens 'Camille' was zichtbaar dat kinderen graag associeerden, maar de associaties van deze kinderen waren vaker gericht op de kunstwerken en de geboden context, dan het geval was bij 'Kunstluiers'. Dit verschil is te verklaren door de zeer aanwezige rode lijn die gedurende de gehele rondleiding door het Van Gogh Museum een rol speelde, namelijk het verhaal over Camille Roulin en Vincent van Gogh. Het thema 'dieren' in het Museum Boijmans van Beuningen was tijdens de rondleiding ook zeer aanwezig, maar op een vrijblijvender en minder verhalende wijze dan bij 'Camille'. Een ander aspect wat mogelijk meespeelde is het verschil in interactie tussen de kinderen van beide rondleidingen. De kinderen die deelnamen aan 'Camille' kenden elkaar al en waren gewend samen te werken en naar elkaar te luisteren. De deelnemers aan 'Kunstluiers' hadden elkaar nog niet eerder ontmoet en waren minder geïnteresseerd in elkaar. Hierdoor ontstonden tijdens 'Camille' regelmatig gezamenlijke gesprekken over de kunstwerken, terwijl tijdens 'Kunstluiers' nauwelijks sprake was van een uitwisseling en kinderen vooral wilden vertellen over eigen belevenissen en ideeën.

De drie observaties toonden op onmiskenbare wijze hoe kinderen waarnemen met hun hele lichaam en al hun zintuigen. Kijken en praten is niet te scheiden van voelen en bewegen. Elk van de programma's bood hier ruimte voor. Met name in 'Zelf!' had dit een kernrol. Kinderen mochten voelen, creëren, dansen, rennen, kruipen. Hierdoor konden de kinderen zelf ontdekken en zich de ruimte en onderdelen eigen maken. Soms gebeurde dit in rust en concentratie, soms in een uitbundig enthousiasme. 'Kunstluiers' en 'Camille' bestaan met name uit een verbale interactie over de kunstwerken. Mogelijk heeft dit ermee te maken dat dit beide rondleidingen betreft die zich afspelen tussen kwetsbare kunstwerken en daardoor beperkter zijn in hun mogelijkheden. 'Kunstluiers' bood wel een variatie aan korte activiteiten waarbij de kinderen konden voelen, tekenen, zingen en bewegen. De kinderen namen hier graag aan deel. In 'Camille' was dit aspect minder aanwezig. Met uitzondering van een tekenopdracht bestond de rondleiding uit kijken en praten. De kinderen hadden moeite met het niet mogen aanraken van de handpop, hieruit bleek dat het voor hen natuurlijker was zowel op visuele als

op tactiele wijze waar te nemen. Ze bleven wel de gehele rondleiding geboeid en betrokken, ze beleefden veel plezier aan het kijken naar en praten over de kunstwerken.

In elk museum was te herkennen dat kinderen aan levenloze objecten menselijke eigenschappen toekenden. In de rondleiding 'Camille' is hier specifiek op ingespeeld door de inzet van handpop Camille, hier reageerden de kinderen sterk op. Ook bij 'Kunstluiers' en 'Zelf!' speelde dit een rol, al was deze minder aanwezig. In 'Kunstluiers' werd bijvoorbeeld gebruik gemaakt van Museumknuffel Bo en in 'Zelf!' konden kinderen spelen met poppen en andere figuren. De kinderen leken alleen menselijke eigenschappen toe te kennen aan figuren die uitnodigden ze animistisch te benaderen, zoals poppen of afbeeldingen van dieren. Piaget en Werner hebben het echter ook over abstractere objecten, bijvoorbeeld een muur, een wolk⁷⁸ of een beker⁷⁹. Tijdens mijn observaties heb ik geen vormen van animisme bij dit soort objecten kunnen detecteren.

Uit de observaties bij de drie musea blijkt dat de zes stellingen afkomstig uit de theorieën van Piaget, Werner en Parsons grotendeels herkenbaar waren in het gedrag van de kinderen. Met name de verbinding met persoonlijke associaties (aspect 1) en het waarnemen met meerdere zintuigen en het gehele lichaam (aspect 3) bleken te overheersen. De andere aspecten zijn vaak een logisch gevolg hiervan. Naar aanleiding van de observaties kan worden gesteld dat de subjectieve waarneming van jonge kinderen een bron van plezier kan zijn bij hun bezoek aan musea.

In de hierop volgende onderzoeksconclusie wordt een algemene conclusie getrokken uit zowel het literatuuronderzoek als het praktijkonderzoek en zo getracht een antwoord te geven op de onderzoeksvraag.

⁷⁸ Piaget 1997 (zie noot 9), p 171-179.

⁷⁹ Werner 1980 (zie noot 41), p. 73.

ONDERZOEKSCONCLUSIE EN REFLECTIE

ONDERZOEKSCONCLUSIE

In de inleiding is de volgende onderzoeksvraag vastgesteld:

Hoe percipiëren kinderen van drie tot zes jaar op betekenisvolle wijze in een museum voor moderne kunst?

Uit de observaties, zoals beschreven in het vorige hoofdstuk, blijkt dat de subjectieve perceptie van jonge kinderen zeer bepalend is voor hun beleving van kunst in musea. Ze laten zich leiden door hun persoonlijke voorkeur en associaties en nemen op zeer lichamelijke en inter-sensorische wijze waar. Hoe kan een museum voor moderne kunst inspelen op deze waarneming om tot een betekenisvolle beleving te komen?

Naar aanleiding van de theorieën en de observaties kan worden gesteld dat kinderen op betekenisvolle wijze percipiëren als zij worden geraakt door het aangeboden in de musea. De observaties hebben aangetoond dat dit zich uit in enthousiasme en fascinatie en zich openbaart op voornamelijk non-verbale manier. De reacties van jonge kinderen zijn zeer persoonlijk en individualistisch, er bestaat uiteraard geen eenduidige manier om hierop te anticiperen. Niet de vastomlijnde vragen en opdrachten, maar vooral de momenten waarop ze worden aangesproken op hun eigen invulling en ideeën laten ze plezier en fascinatie zien tijdens de museumbezoeken. Juist moderne kunst, een periode waarin de kunstwerken uiteenlopen van figuratief tot abstract, een oneindige variatie tonen aan materialen, formaten en stijlen, prikkelt de toeschouwer, dus ook jonge kinderen, tot een eigen interpretatie. Hierop kan worden ingespeeld door bepaalde omstandigheden te creëren die goed aansluiten bij de perceptie van jonge kinderen en zo tot een betekenisvolle ervaring kunnen leiden. Een analyse van het literatuuronderzoek en de observaties uit de voorgaande hoofdstukken leiden tot onderstaande voorwaarden.

VOORWAARDEN VOOR EEN BETEKENISVOLLE BELEVING

Het is belangrijk activiteiten te laten aansluiten bij de belevingswereld van jonge kinderen. Het inzetten van onderwerpen die zij kennen uit hun dagelijks leven geeft hen de kans persoonlijke connecties te maken. Als deze onderwerpen zodanig worden aangeboden of benaderd dat ze herkenbaar blijven, maar uit de dagelijkse context worden gehaald, ontstaat een toegevoegde waarde. Dit kan vertaald worden in een handeling, bijvoorbeeld iets doen wat thuis niet mag of kan. Zoals het aan en uit doen van een lichtknopje, soep maken in een vrolijk keukentje met bijzondere ingrediënten of spelen met poppen die qua uiterlijk en grootte afwijken van hun eigen poppen. Ook als er geen handeling centraal staat, maar de nadruk ligt op kijken en bespreken is het van belang aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van jonge kinderen en dit vervolgens uit het alledaagse te halen.

Thema's die kinderen kunnen verbinden aan hun eigen omgeving, zoals dieren, kleuren, familieleden (opa en oma, papa en mama, maar ook broertjes en zusjes) en verjaardagen maken bij jonge kinderen veel associaties los. Als specifieke actualiteiten een rol spelen, bijvoorbeeld Sinterklaas, is het zeer waarschijnlijk dat de kinderen dit onderwerp in hun associaties zullen betrekken. Daarom is het aan te raden hier als museum op in te spelen. Veel moderne kunstwerken zijn niet geheel figuratief, waardoor er niet teveel van tevoren wordt ingevuld, maar nodigen wel uit tot betekenisgeving. Denk bijvoorbeeld aan *La Perruche et la Sirène* van Henri Matisse (afbeelding 23), *De Appelbar (Foyer)* van Karel Appel (afbeelding 24), *Radio Dylaby* van Jean Tinguely (afbeelding 25) of *North Atlantic Light* van Willem de Kooning (afbeelding 26). Bij deze werken kan vanuit beschrijven en herkennen een connectie met de kunstwerken ontstaan. Juist dit vrije associëren zorgt voor enthousiasme en daardoor voor een connectie met de kunstwerken. Door een thema centraal te stellen en dit gedurende de gehele activiteit op aansprekende en activerende wijze mee te laten spelen is het mogelijk de associaties van de kinderen op positieve wijze te beïnvloeden.

Kinderen die elkaar niet kennen tonen in eerste instantie weinig interesse in elkaars meningen en ideeën. Als ze elkaar wel kennen en gewend zijn een interactie met elkaar aan te gaan is er meer mogelijkheid voor een uitwisseling van associaties en zo gezamenlijk betekenis te geven aan een kunstwerk. Het is daarom aan te raden een rondleiding of andere groepsactiviteit altijd te beginnen met een kennismaking waarin het thema geïntroduceerd wordt en de kinderen alvast een interactie met elkaar aangaan.

De perceptie van jonge kinderen is niet los te zien van hun fysieke beleving. Concentratie of juist blijdschap wordt geuit met het gehele lichaam. Jonge kinderen gebruiken graag al hun zintuigen. Het is vooral belangrijk om naast het zien en horen ook de tastzin aan te spreken, voelen gaat op natuurlijke wijze gepaard met praten en kijken. Zowel in de literatuur als in de praktijkvoorbeelden werd proeven en ruiken nauwelijks een rol toebedeeld. Het zou echter interessant zijn ook deze zintuigen aandacht te geven. Soms kan een bepaalde voorstelling aanleiding geven tot een gesprek of spel over inter-sensorische associaties, zoals de bloementuin in het werk *La maison à travers les roses* van Claude Monet (afbeelding 27). Maar ook kleuren kunnen dit stimuleren, bijvoorbeeld die in Kurt Schwitters' werk *Ohne Titel (Um den Kern der Sache)* (afbeelding 28). Door mogelijkheden te scheppen voor een perceptie met meerdere zintuigen en het hele lichaam ontstaat een sterkere en persoonlijkere beleving. Ook kan hiermee worden gestimuleerd dat kinderen zelf kunnen ontdekken, wat weer gepaard gaat met het zelf invulling geven aan kunstwerken.

Michael Parsons stelt dat voor jonge kinderen kleur een van de belangrijkste aanleidingen vormt voor het genieten van kunst. Naar aanleiding van de observaties is een preferentie voor kleurrijke kunstwerken of omgevingen bij jonge kinderen inderdaad aannemelijk. Het is dus te adviseren hier

rekening mee te houden om zodoende jonge kinderen te prikkelen een band met de werken aan te gaan.

Hoewel de door Jean Piaget en Heinz Werner veronderstelde animistische waarneming van jonge kinderen niet als zodanig uit de observaties bleek, is wel opvallend dat kinderen gemakkelijk een band aangaan met objecten waar ze zich mee kunnen identificeren, bijvoorbeeld een handpop. Als een dergelijk attribuut op aansprekende wijze wordt ingezet in aansluiting bij het kader van de activiteit, kan dit een belangrijke ondersteunende rol hebben en kinderen stimuleren een relatie aan te gaan met de kunstwerken.

Het onbegrensde enthousiasme van jonge kinderen biedt heel veel mogelijkheden. Door hierop in te spelen middels de vijf bovenstaande voorwaarden kan een betekenisvolle ervaring van moderne kunst plaatsvinden. Dan wordt een museum voor moderne kunst een plek waar peuters en kleuters met hun hele lichaam gefascineerd kunnen kijken naar een kunstwerk, waar ze samen tot nieuwe inzichten kunnen komen over een werk, waar ze een uitspraak kan worden ontlokt als: ‘een hond gemaakt van schilderij’ en waar ze kunnen springen en klappen van enthousiasme tussen de moderne kunstwerken.



Abeelding 23. Henri Matisse, *La perruche et la sirène*, 1952 – 1953, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.



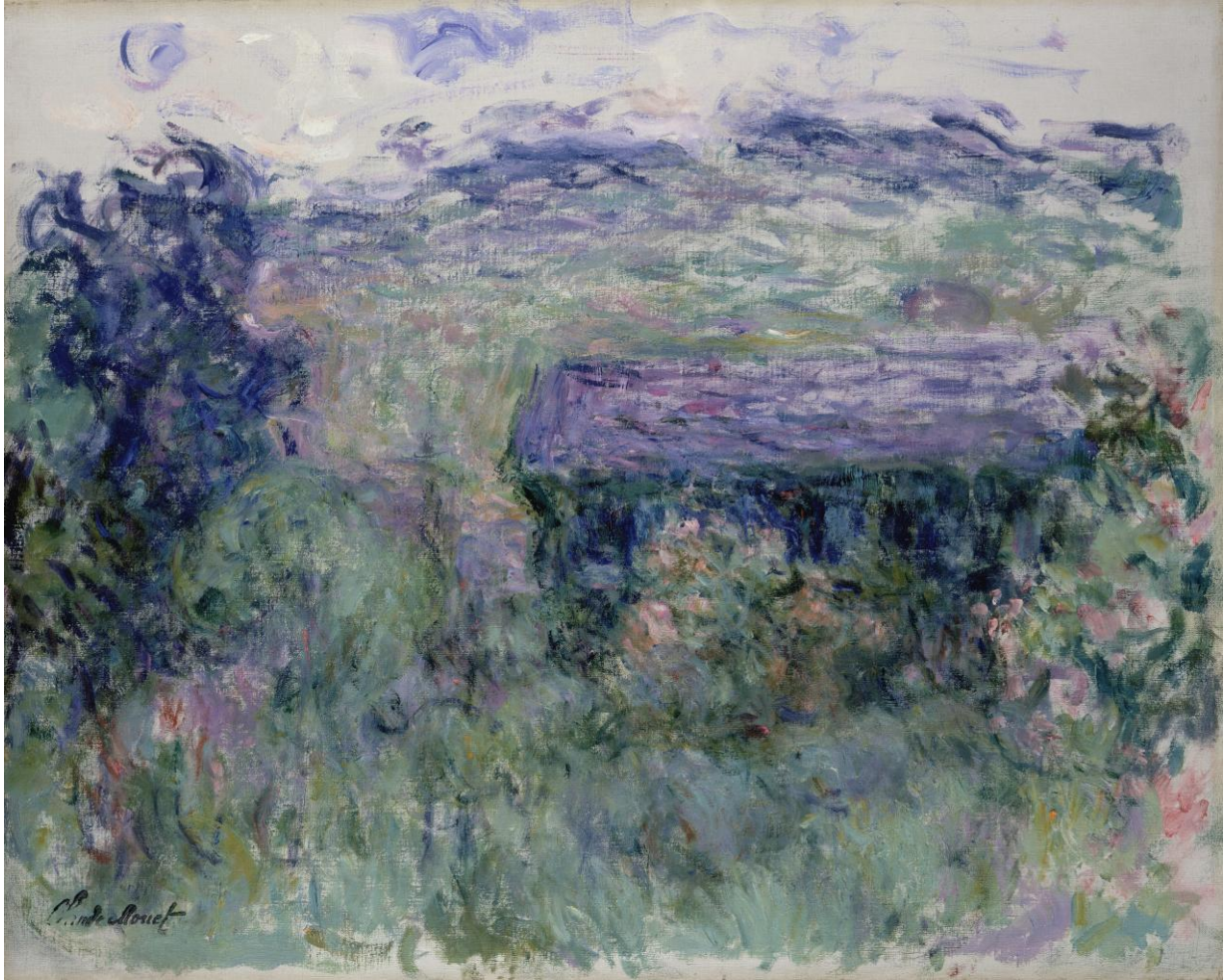
Abeelding 24. Karel Appel, *Appelbar (Foyer)*, 1951, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.



Afbeelding 25. Jean Tinguely, *Radio Dylaby*, 1962, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.



Afbeelding 26. Willem de Kooning, *North Atlantic Light*, 1977, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.



Afbeelding 27. Claude Monet, *La maison à travers les roses*, 1925 – 1926, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.



Afbeelding 28. Kurt Schwitters, *Ohne Titel (Um den Kern der Sache)*, 1942, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.

REFLECTIE

Het onderwerp voor deze scriptie komt voort uit mijn passie voor museumeducatie. De aansluiting bij mijn opleiding is echter niet groot. Hoewel moderne kunst uiteraard een cruciale rol speelt in deze scriptie, bevindt het onderzoek zich grotendeels op het pedagogische en psychologische vakgebied. Bij het kiezen van mijn onderwerp lag dit uiteraard in de lijn der verwachting, maar toch had ik niet voorzien hoeveel moeite en tijd het mij zou kosten om thuis te raken in de stof en werkwijze die hieraan verbonden zijn. Ik wist dat ik onderzoek wilde doen naar jonge kinderen en moderne en hedendaagse kunst, maar besepte nog niet dat dit een te breed onderwerp was en dat een toespitsing op een deelaspect noodzakelijk was. De eerste maanden van mijn onderzoek waren vooral gewijd aan een oriëntatie op het onderwerp. Omdat ik nieuw was in dit vakgebied had ik soms moeite met het inschatten van hoofd- en bijzaken. Ik verdiepte me bijvoorbeeld in geheugenmodellen, hechttingsproblematiek en de geschiedenis van de ontwikkelingspsychologie. Later besloot ik mijn onderzoek toe te spitsen op de perceptie van jonge kinderen. Toen ik mijn onderwerp helder had omkaderd en ook de beschikking had over de juiste bronnen startte een grondige analyse van de literatuur. Dit kostte mij minder moeite dan de voorgaande fase, aangezien ik inmiddels een duidelijke onderzoeksvraag had geformuleerd en redelijk gewend was aan de terminologie en schrijfwijze. Hierop volgde het praktijkonderzoek, wat weer nieuwe uitdagingen met zich meebracht. Ik had geen ervaring met doen van observaties of het verwerken hiervan. Bij het observeren merkte ik gaandeweg dat het belangrijk is een observatie zo grondig mogelijk vast te leggen. Het maken van audio-opnames in combinatie met het doen van aantekeningen bleek heel effectief te zijn. Dit leidde niet af en gaf de mogelijkheid achteraf details terug te luisteren die op het moment zelf niet waren opgevallen. Het verwerken van de observaties riep een aantal vragen op, bijvoorbeeld: hoe kan uit de grote brei aan informatie de relevante delen worden geselecteerd en geordend? Dit heb ik uiteindelijk opgelost door stellingen te destilleren uit de theorie van het eerste hoofdstuk en observaties hierbij in te delen. Met deze methode kon ik de theorie inzetten als handvatten bij de observaties en een uitwisseling laten plaatsvinden tussen de theorie en de praktijk. Een andere vraag was: hoe maak ik onderscheid tussen de objectieve observaties en mijn eigen interpretaties? Vanuit de opleiding kunstgeschiedenis was ik gewend teksten vloeiend en leesbaar te schrijven en het uit elkaar halen van observaties en analyses zou hiertoe niet bijdragen. Uiteindelijk heb ik toch voor een duidelijke scheiding gekozen, aangezien dit de meeste helderheid en grondigheid tot gevolg had. Hoewel het mijn streven was een zo objectief mogelijke omschrijving van de observaties te maken, besef ik mij ook dat dit nooit geheel haalbaar is. In zowel selectie als omschrijving zal onbedoeld toch mijn voorkeur en interpretatie doorklinken. Het doen van dit onderzoek buiten mijn eigen vakgebied heeft me tijd gekost, maar ook veel geleerd, zowel inhoudelijk als ook methodologisch. Van deze opgedane kennis en vaardigheden kan ik goed gebruik maken in mijn werk binnen de museumeducatie.

Gedurende het gehele onderzoek is het onderwerp me blijven boeien. Kinderen van drie tot en met vijf jaar bleken een bron van inspiratie te zijn. Hun spontaniteit, eigenheid en aanstekelijke enthousiasme zijn een geschenk voor een museum. Ik kijk er naar uit zelf een programma te ontwikkelen voor jonge kinderen en ze te zien reageren op de kunstwerken in het Stedelijk Museum.

AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK

De kunstwerken die werden besproken bij ‘Kunstluiers’ in het Museum Boijmans van Beuningen en ‘Camille’ in het Van Gogh Museum waren niet jonger dan vijfenzeventig jaar en met uitzondering van *Der Astronom* van Arthur Segal bevatte elk werk een duidelijk herkenbare figuratieve voorstelling. De interactieve installaties bij ‘Zelf!’ in Villa Zebra zijn wel hedendaagse kunstwerken te noemen, maar deze zijn specifiek ontworpen om gebruikt te worden door jonge kinderen. Daarom rijst de vraag: hoe zouden jonge kinderen hedendaagse kunstwerken uit bijvoorbeeld de collectie van het Stedelijk Museum ervaren? En wat voor associaties zou een abstracte Mondriaan bij ze oproepen? Het zou interessant zijn aanvullend onderzoek te doen naar de beleving van jonge kinderen van abstractere en meer hedendaagse kunstwerken. Onderzocht kan worden of de perceptie van deze werken verschilt van de wellicht toegankelijker werken bij ‘Camille’ en ‘Kunstluiers’ en hoe een culturele instelling hier op in zou kunnen spelen.

De kern van mijn onderzoek heeft zich beperkt tot drie praktijkvoorbeelden, deze vond ik de meest relevante voorbeelden binnen Nederland voor dit onderzoek. Mijn bevindingen vanuit de praktijk heb ik dus gebaseerd op drie observaties en daarmee een beperkt aantal kinderen en omgevingen. Ervan uitgaand dat het publiek dat musea bezoekt en hier deelneemt aan activiteiten geen zeer diverse achtergrond heeft, kan worden gesteld dat dit praktijkonderzoek niet gezien kan worden als een presentabel onderzoek. Daarom zou aan te raden zijn dit onderzoek uit te breiden om tot een representatiever resultaat te komen.

DANKWOORD

Deze scriptie had nooit geschreven kunnen worden zonder de hulp van een aantal mensen. Dank aan mijn begeleider Patrick Van Rossem, voor de vrijheid in keuze van het onderwerp, het meedenken en de kritische blik. Ook wil ik Rixt Hulhoff Pol, hoofd educatie bij het Stedelijk Museum, bedanken voor het doen van de suggestie: ‘Maar waarom schrijf je je scriptie daar dan niet over?’, de gesprekken in de eerste maanden van het onderzoek en het begrip voor de tijd die dit onderzoek nodig had. Tevens veel dank aan de medewerkers van Museum Boijmans van Beuningen, het Van Gogh Museum en Villa Zebra, die de observaties bij hun programma’s mogelijk hebben gemaakt en tijd hebben genomen om antwoord te geven op mijn vragen. Ik dank iedereen die mij de afgelopen maanden op wat voor manier dan ook heeft gesteund en de kinderen die mij hebben geïnspireerd tot het doen van dit onderzoek.

En tot slot een dankwoord voor mijn moeder wiens onvermoeibare motivaties, het telkens weer grondig doorlezen van alle hoofdstukken en het bieden van een scriptievacuüm waarin ik ongestoord alleen maar aan mijn onderzoek hoefde te denken hebben van grote waarde waren. Hierdoor was het voor mij mogelijk op tijd een scriptie in te leveren waar ik trots op kan zijn.

LITERATUURLIJST

- Bakker, Joep, 'Jean Piaget: de ontwikkeling van de intelligentie', in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004.
- Barten, Sybil en Franklin, Margery [ed], *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978.
- Barten, Sybil, 'The Aesthetic Mode of Consciousness', in: Seymour Wapner en Bernard Kaplan, *Toward A Holistic Developmental Psychology*, Londen 1983.
- Blerk, René van, *Vincent en Camille*, Amsterdam 2010.
- Breeuwsma, Gerrit, 'Heinz Werner: de krabbegang van de ontwikkeling', in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004.
- Breeuwsma, Gerrit, 'Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel', *Cultuur+Educatie* 14 (2005).
- Brugman, Daan, 'Lawrence Kohlberg: de morele ontwikkeling', in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004.
- Bruna, Dick, *Nijntje in het Museum*, Amsterdam 1997.
- Delfos, Martine F., *Ontwikkeling in vogelvlucht: ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, Amsterdam 2007.
- Kandinsky, Wassily, 'Über die Formfrage', in: Wassily Kandinsky en Franz Marc, *Der Blaue Reiter*, Munchen 1965.
- Kohnstamm, Rita, *Kleine ontwikkelingspsychologie I: het jonge kind*, Houten/Diegem 2002.
- Koops, Willem, 'James Mark Baldwin: het ontwikkelingspsychologisch denken', in: Wim Westermans en Bert van Oers, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004.
- Metcalfe, Andrew W., 'Inspiration', *Canadian review of sociology and anthropology* 36 (1999) 2 (mei).
- Parsons, Michael, *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*, Cambridge 1987.
- Piaget, Jean en Inhelder, Bärbel, *Mental Imagery in the Child: A Study of the Development of Imaginal Representation*, Londen 1997 (1971).
- Piaget, Jean, *The Child's Conception of the World*, Londen 1997 (1929).
- Tjong-King, Thé, *Waar is de taart?*, Houten 2004.
- Verhofstadt-Denève, L. Geert, P. van en Vyt, A., *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*, Houten 2003.
- Wapner, Seymour en Werner, Heinz, *Perceptual Development: An Investigation within the Sensory-Tonic Field Theory*, Worcester 1957.

Werner, Heinz, 'On Physiognomic Modes of Perception and Their Experimental Investigation' (1927), in: Sybil Barten en Margery Franklin [ed], *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978.

Werner, Heinz, 'Unity of the Senses' (1934), in: Sybil Barten en Margery Franklin [ed], *Developmental Process: Heinz Werner's Selected Writings, Volume 1 General Theory on Perceptual Experience*, New York 1978.

Werner, Heinz, *Comparative Psychology of Mental Development*, New York 1980³ (1940), p. 59.

Westermans, Wim en Oers, Bert van, *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004.

OVERIGE BRONNEN:

Een e-mail van Inez Veldman van 15 december 2011. Inez is medewerker educatie bij Museum Boijmans van Beuningen en verantwoordelijk voor 'Kunstluiers'. Ook heb ik op 4 december 2011 het gedrag van kinderen tijdens een 'Kunstluiers' rondleiding geobserveerd.

Gesprek met René van Blerk, medewerker educatie bij het Van Gogh Museum en verantwoordelijk voor kleuterrondleiding 'Camille'. Ook heb ik op 13 februari 2012 het gedrag van kinderen tijdens een 'Camille' rondleiding geobserveerd.

Gesprek met en rondleiding door Georgette van Oosten op 30 maart 2012. Georgette is medewerker educatie bij Villa Zebra en verantwoordelijk voor de tentoonstelling 'Zelf!' Ook heb ik op 5 mei 2012 het gedrag van kinderen in 'Zelf!' geobserveerd.

Website Van Gogh Museum geraadpleegd op 30-04-2012,
<http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=2852&lang=nl>.