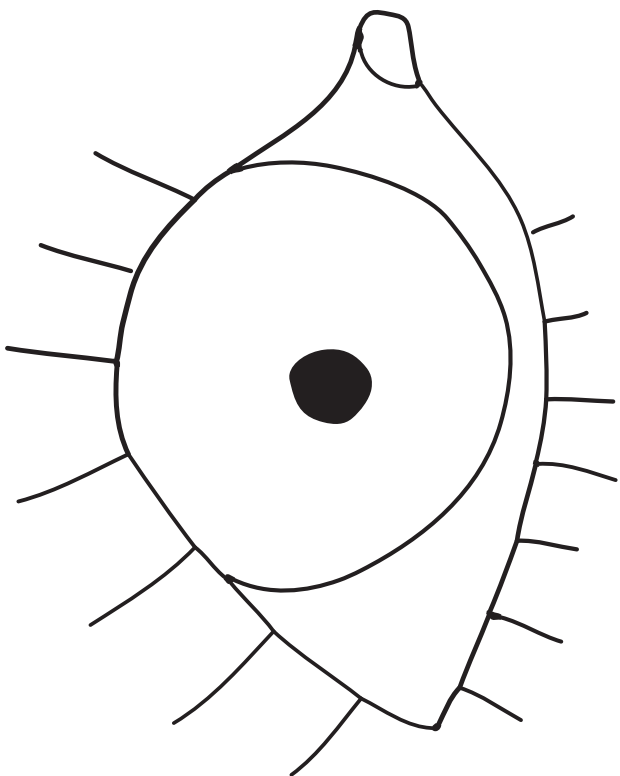
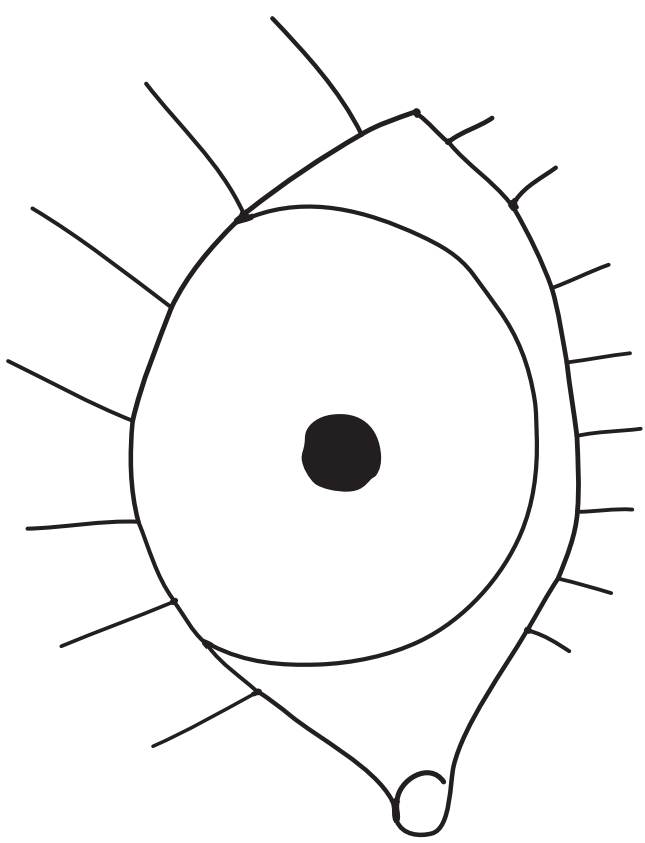




Kijken, kijken (niet) begrijpen

Een literatuuronderzoek van Roos Wessels
Master Kunsteducatie AHK jaar 1
O.b.v. Talita Groenendijk
6 mei 2016

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Visual Thinking Strategies	7
2.1 Wat houdt Visual Thinking Strategies in?	7
2.1.1 Onderzoek naar leereffecten van VTS	7
2.1.2 Kritiek op VTS	8
De methode van Terry Barrett	9
3.1 Wat houdt de Terry Barrett methode in?	9
3.1.1 Onderzoek naar leereffecten van de Terry Barrett methode	9
3.1.2 Kritiek op de Terry Barrett methode	10
Het Socratisch gesprek	11
4.1 Wat houdt het Socratisch gesprek in?	12
4.1.1 Onderzoek naar leereffecten van het Socratisch gesprek	12
4.1.1 Kritiek op het Socratisch gesprek	12
Overeenkomsten en verschillen	13
5.1 Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen VTS, de Terry Barrett methode en het Socratisch gesprek?	13
5.1.1 Groepsmethode	13
5.1.2 Doeleinden	13
5.1.3 Opbrengsten	14
5.1.4 Kritiek	14
Conclusie en discussie	15
Geraadpleegde literatuur	17

Inleiding

Tijdens het eerste jaar dat ik de opleiding docent beeldende kunst en vormgeving volgde aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht kreeg ik kunstgeschiedenislessen van Bernadet Dister. Elke week lasen we uit het boek *Eeuwige Schoonheid* van E.H. Gombrich om vervolgens in de les dieper in te gaan op kunstwerken die bij de te behandelen periode hoorden. Deze lessen waren een combinatie van kunstbeschouwing en kunsthistorische theorie waarin vooral wij, de studenten, veel aan het woord waren. Zo leerden we niet alleen van de docent, maar ook veel van elkaar.

Kunstbeschouwing is eind 19e eeuw ontwikkeld om leken naar kunst te leren kijken, zonder dat het al dan niet hebben van kunsthistorische kennis de kijker in de weg zou hoeven staan om tot waardering te komen (Dister, 2012). Er ontstond een formalistische beschouwingsbenadering waarin schilderijen werden gereduceerd tot een plat vlak met vorm en kleur dat aan de hand van een universeel analyseschema individueel te analyseren is. Groot voordeel van het gebruik van een analyseschema is het gebruiksgemak. Er hoeft weinig georganiseerd te worden om leerlingen allemaal individueel zo'n schema in te laten vullen en de beoordelingscriteria zijn duidelijk voor zowel leerling als docent. Nadeel is echter dat leerlingen op deze manier niet de kans krijgen om van elkaar te leren. De antwoorden die individueel worden ingevuld blijven individueel, terwijl juist bij het beschouwen van kunst verschillen in interpretatie kunnen en mogen bestaan.

Op de middelbare scholen in Nederland komen alle leerlingen via het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) in de bovenbouw in aanraking met verschillende vormen van kunst en cultuur. Daarnaast krijgen havo/vwo leerlingen die kunst als eindexamenvak kiezen te maken met de theoretische component Kunst Algemeen (KUA) of kunstgeschiedenis. Binnen CKV gaan leerlingen zelf creatief aan de slag, worden voorstellingen bekeken en kunst besproken en geanalyseerd. Als beginnend kunstdocent ben ik op zoek naar strategieën die het invullen van een analyseschema zouden kunnen vervangen bij de beschouwing van kunstwerken. Omdat lerenden van elkaar kunnen leren vind ik het belangrijk strategieën te bespreken waarbij het groepsgebesprek een rol speelt. De relevantie van samen leren wordt benadrukt door constructivistische onderwijsvisies waarin leren als een actief en sociaal proces wordt omschreven. Interactie met elkaar of met de leeromgeving wordt verbonden aan vooraf geconstrueerde kennis, ervaringen of herinneringen. Men gaat er dus vanuit dat de lerende niet 'leeg' binnenkomt en zodoende kan bijdragen aan het sociale leerproces (Schep, Boxtel & Noordegraaf, 2015).

Het zou mooi zijn als leerlingen door het bespreken van kunst geïnspireerd en gemotiveerd worden, dat hun horizon verbreedt en ze tot begrip of waardering komen. Visual Thinking Strategies, de methode van Terry Barrett en het Socratisch gesprek zijn alle drie methodes om met elkaar over kunst in gesprek te gaan. Het doel van dit onderzoek is om een vergelijking te maken tussen de drie bovengenoemde strategieën. De hoofdvraag die hier uit volgt is:

Hoe verhouden Visual Thinking Strategies, de methode van Terry Barrett en het Socratisch gesprek zich tot elkaar met betrekking tot de werkwijze en opbrengsten?

Om tot beantwoording van deze vraag te komen wordt ingaan op de volgende deelvragen:

- > Wat houdt Visual Thinking Strategies in? In hoeverre zijn leereffecten onderzocht en welke kritiek is er op mogelijk?
- > Wat houdt de methode van Terry Barrett in? In hoeverre zijn leereffecten onderzocht en welke kritiek is er op mogelijk?
- > Wat houdt het Socratisch gesprek in? In hoeverre zijn leereffecten onderzocht en welke kritiek is er op mogelijk?
- > Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen VTS, de Terry Barrett methode en het Socratisch gesprek?

In paragraaf 2 tot en met 4 worden de verschillende methodes individueel besproken en antwoord gegeven op de eerste drie deelvragen. Hierin komt aan bod wat de methode inhoudt en hoe deze in zijn werk gaat. Tevens wordt ingegaan op mogelijke effecten van het gebruik van deze methode en wordt er inzicht gegeven in kritieken op de methode. In paragraaf 5 worden

de overeenkomsten en de verschillen tussen de drie verschillende methodes beschreven en in paragraaf 6 volgen conclusie en discussie. Omdat de kernbegrippen Visual Thinking Strategies, de Terry Barrett methode en het Socratisch gesprek in de verschillende deelvragen worden uitgelegd is er geen centrale begripsbepaling opgenomen in dit literatuuronderzoek.

Visual Thinking Strategies

2.1 Wat houdt Visual Thinking Strategies in?

Visual Thinking Strategies (VTS) is een methode om met groepen naar kunstwerken te kijken. Tijdens een VTS sessie worden drie kunstwerken in ongeveer 45 minuten besproken door middel van drie centrale vragen die cyclisch herhaald zullen worden (Yenawine & Miller, 2014). De eerste vraag is een open vraag waar alles op geantwoord kan worden en luidt Wat gebeurt er op deze afbeelding? De tweede vraag Waaraan zie je dat? is bedoeld om de kijker te prikkelen het eerst gegeven antwoord empirisch te legitimeren vanuit de afbeelding. De derde vraag Wat gebeurt er nog meer? wordt gesteld om aan te geven dat er niet maar één waarheid bestaat en er nog meer te ontdekken valt (Moeller, Cutler, Fiedler & Weier, 2013). Elke deelnemer die antwoord geeft op de eerste vraag wordt ook gevraagd antwoord te geven op de tweede vraag. De derde vraag kan door dezelfde maar ook door een nieuwe deelnemer beantwoord worden waarna de tweede vraag weer gesteld wordt en de cyclus doorgaat.

VTS is oorspronkelijk ontwikkeld door Yenawine en Housen voor het Museum of Modern Art (MOMA) in New York nadat uit onderzoek was gebleken dat deelnemers van rondleidingen in het museum weinig onthielden van wat zij gezien of gehoord hadden tijdens zo'n rondleiding. Naast populariteit binnen de museumeducatie heeft VTS gedurende de jaren ook populariteit gegenereerd als methode op basisscholen om met groepen naar kunstwerken te kijken. Dit gebeurt niet alleen in de Verenigde Staten maar sinds de lancering van VTS in Nederland in 2012 ook hier (VTS Nederland). De methode is niet alleen geschikt voor één doelgroep maar kan op dezelfde manier gebruikt worden voor zowel kinderen als jongeren of volwassenen. Doordat de docent, al dan niet de leider van het gesprek, geen standpunt inneemt over de juistheid van de gegeven antwoorden ontstaat er een veilige sfeer waardoor deelnemers openlijk antwoord kunnen geven en het ook met elkaar oneens durven te zijn. Er komen tijdens zo'n gesprek dus meerdere meningen en interpretaties over de afbeelding aan bod waardoor er in een groepsgesprek betekenis wordt gegenereerd (Moeller et al, 2013).

2.1.1 Onderzoek naar leereffecten van VTS

In onderzoek over VTS wordt vooral in gegaan op de positieve effecten van VTS op de denk, schrijf en spreekvaardigheden van de deelnemers. Moeller et al., (2013) hebben een onderzoek gedaan naar de invloed van VTS op creatief en kritisch denken. Het artikel begint met een uitgeschreven VTS sessie die wordt gehouden op de Camelot intermediate school in South Dakota met 4e en 5e klassers (overeenkomend met groep 6 en groep 7 van de basisschool). Deze school besloot VTS in te voeren om verbetering in schrijfvaardigheden bij leerlingen te genereren (Moeller et al., 2013). Onder begeleiding van de Universiteit van South Dakota en het South Dakota Art Museum heeft het schoolbestuur gereflecteerd op een periode van drie jaar VTS. Tijdens deze periode hebben de Universiteit en het museum nabesprekingen georganiseerd en individuele coaching aangeboden. In het artikel wordt eerst uitleg gegeven over de methodiek van VTS en worden de drie vragen geïntroduceerd. De schrijvers van het artikel claimen dat VTS positieve effecten heeft op creatief en kritisch denken. Deze twee begrippen worden in het artikel geïntroduceerd en opgedeeld in kenmerken zoals dat door het Partnership for 21st-Century Skills (2011) is gedaan. Aan de hand van voorbeelden wordt vervolgens per kenmerk onderbouwd in welke mate dit voorkomt in VTS. Zo zet VTS aan tot het vertellen en bedenken van (nieuwe) verhalen: de deelnemer ontwikkelt en implementeert ideeën en communiceert hierover (Moeller et al., 2013). En een grijze lucht in een schilderij die eerst wordt gekoppeld aan een opkomende storm moet na nadere analyse van het schilderij afkomstig zijn van een fabrieksschoorsteen: systeemdenken wordt gebruikt om interacties van losse elementen in het geheel te plaatsen en beslissingen en oordelen worden gemaakt op basis van bewijzen en alternatieve perspectieven (Moeller et al., 2013). Er werd niet gemeten of leerlingen ook daadwerkelijk vooruit gingen op het gebied van creatief en kritisch denken.

Yenawine en Miller (2014) doen een aanbeveling voor VTS op HBO en WO vervolgonderwijs. Yenawine en Miller suggereren dat VTS kan helpen om vaardigheden als innovatieve ideeontwikkeling, analytisch, redenerend en kritisch denken – die we onder het hogere orde denken (Bloom, 1956) kunnen scharen – te ontwikkelen. Ook suggereren Yenawine en Miller (2014) dat VTS voor een verhoogde sociale cohesie in de klas zorgt omdat voor participatie een

actieve en betrokken houding wordt verwacht. De doelen en leeropbrengsten die genoemd worden klinken goed maar zouden tevens als nietszeggend beschouwd kunnen worden omdat de conclusies niet op gemeten resultaten berusten.

2.1.2 Kritiek op VTS

In bovengenoemde voorbeelden lijkt de rol van kunst binnen VTS meer middel dan doel te zijn, er wordt niet ingegaan op de kunsthistorische context van de te bespreken werken of de intenties van de kunstenaar. Bernadet Dister schreef in *Kunstzone* een pleidooi voor meer samenhang tussen kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing in het voortgezet onderwijs (2012). Het baart haar zorgen dat kunstbeschouwingmodellen of methodes bijna altijd met een formele analyse beginnen en zo suggereren dat elk kunstwerk identiek te beschouwen is. Terwijl een werk uit de hofcultuur om een andere benadering vraagt dan een werk uit het modernisme. Wanneer dit pleidooi naast de principes van VTS wordt gelegd zou VTS nog een hoop kunnen winnen in de samenhang tussen kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing. VTS is namelijk alleen dat laatste. Volgens Burnham en Kai-Kee (in Schep et al., 2015) bestaat bij VTS het risico dat foutieve kunsthistorische informatie wordt geconstrueerd naar aanleiding van het te bespreken kunstwerk. Omdat de gespreksleider neutraal blijft en geen achtergrondinformatie dient te geven kunnen er misconcepties ontstaan die niet gecorrigeerd worden. Eileen Hooper-Greenhill en Danielle Rice (in Schep et al., 2015) zijn kritisch ten opzichte van het contact wat gemaakt wordt met het kunstwerk tijdens een VTS sessie. Zij zijn van mening dat de nadruk te veel ligt op het gesprek in plaats van op het kunstwerk zelf.

De methode van Terry Barrett

3.1 Wat houdt de Terry Barrett methode in?

De methode van Terry Barrett is minder strikt als specifieke methode beschreven, maar wel als zodanig te benaderen en te benoemen. Barrett is in groeps gesprekken op zoek naar gezamenlijk gecreëerde betekenis (2004). Als een van de voordelen van een groepsbespreking noemt Barrett de 'Aha-erlebnis'. Doordat anderen iets opvalt wat jijzelf misschien nog niet hebt gezien verruimt je blik op hetgeen je bekijkt (2010). De gesprekken kenmerken zich aan de hand van vragen die cyclisch gesteld kunnen worden. Namelijk Wat zie je? Waar denk je aan? en Wat betekent het? (Barrett, 2010). In *Kunst Werk* (Barrett, 2010) is een passage te lezen van Melvin Crone, docent aan een Academie voor Beeldende Vorming, naar aanleiding van een observatie waarin Barrett lesgeeft aan de studenten van Crone. Hij concludeert dat de drie basisvragen niet rigide gebruikt worden maar afhankelijk van het kunstwerk en de doelgroep op verschillende wijze en in wisselende hoedanigheid gesteld worden. Dus niet volgens een vast stramien maar om precies genoeg richting te geven dat de studenten met de vraag uit de voeten kunnen. Daarbij zorgt Barrett ervoor dat het gesprek blijft gaan over wat er te zien is op het kunstwerk, of wat hier direct mee te maken heeft, en dus niet te ver afdwaalt. Dit doet hij door samen met de groep interpretaties die te ver weg staan van het kunstwerk te verwerpen.

Barrett (2010) gaat er vanuit dat kunstwerken multi-interpretabel zijn en dat het met elkaar in verband brengen van verschillende interpretaties een rijker beeld oplevert. Deze interpretaties moeten echter wel ergens aan getoetst worden en kunnen daarmee ook als onvolledig of onjuist beoordeeld worden. Het toetsingsinstrument wat Barrett hiervoor gebruikt bestaat uit drie onderdelen:

1. Samenhang: is de interpretatie op zichzelf steekhoudend?
2. Overeenkomst: komen de woorden van de interpretator overeen met wat we kunnen zien in het kunstwerk en met wat we weten over het kunstwerk?
3. Volledigheid: geeft de interpretatie een verklaring voor alles wat in het kunstwerk te zien is?

Tevens is er een drietal voorwaarden waaraan voldaan moet worden om een constructief gesprek te houden. Ten eerste zijn er geen zijgesprekken, dit leidt af van het gesprek met de hele groep en mogelijke waardevolle informatie zou niet met de hele groep gedeeld kunnen worden. Ten tweede wordt er niet door elkaar gesproken en wordt er naar elkaar geluisterd. Ten derde wordt er aan de deelnemers gevraagd steeds maar één gedachte per beurt te delen. Hierdoor blijft hetgeen gezegd wordt beter te volgen en word je tegelijk uitgenodigd vaker te participeren aan het gesprek (Barrett, 2004). Voorafgaand aan het gesprek wordt minimale informatie gegeven: de naam, leeftijd en nationaliteit van de kunstenaar en de titel en het jaartal van het te bespreken kunstwerk (Barrett, 2010). Omdat mensen verschillend kijken en wat zij zien verschillend onder woorden brengen benadrukt Barrett het belang van beschrijven. Juist de deelnemer die geen eigen antwoord geeft en zich aansluit bij iets wat eerder gezegd is moet aangemoedigd worden een eigen antwoord in eigen woorden te geven. Zijn of haar eigen woorden zullen nooit exact overeenkomen met wat eerder gezegd is en kleine nuances kunnen juist grote verschillen in interpretatie tot gevolg hebben (Barrett, 2004; 2010).

Nu kan het voorkomen dat de geconstrueerde interpretaties niet overeenkomen met de kunsthistorische betekenis van het kunstwerk of de intenties en interpretaties van de kunstenaar die het werk gemaakt heeft. Barrett geeft aan kennis van experts een waardevolle bron voor beschouwing van een kunstwerk te vinden maar niet de enige factor waar vanuit moet worden gegaan. De interpretaties van experts zouden zich bij uitstek lenen om de eigen interpretaties van leerlingen aan te toetsen (Barrett, 2010).

3.1.1 Onderzoek naar leereffecten van de Terry Barrett methode

In de literatuur zijn vooral veel artikelen van Barrett zelf te vinden waarin hij zijn methode uitlegt en veel praktische voorbeelden geeft uit zijn eigen ervaring (2000, 2002, 2004, 2010). In het boek *Kunst Werk* (2010) wordt eerst het tweejarige project No Landscapes uitgelegd: In 2008 en 2009 was Barrett artist-in-residence van het lectoraat Kunstpraktijk en artistieke ontwikkeling van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij introduceerde tijdens No Landscape het gesprek als leermiddel bij de studenten van de Academie voor Beeldende Vorming. In het project gaan studenten met deze methode aan de slag. Hiervan verzamelde reacties

zijn opgenomen in het boek. Hierna wordt kort de methodiek van Barrett uitgelegd en vervolgens volgen drie uitgeschreven beschouwingen op papier. Elke beschouwing gaat over een hedendaags Nederlands kunstwerk. De reacties op deze kunstwerken zijn afkomstig van verschillende deelnemers met verschillende achtergronden: inwoners van Amsterdam, scholieren, autistische leerlingen, ouderen uit een zorgcentrum en meer. Het boek eindigt met extra informatie over de methode geschreven door Barrett zelf en reacties van enkele Nederlandse betrokkenen bij het project zoals Melvin Crone.

Het boek geeft enkel een weergave van deze methode en gaat niet in op mogelijke effecten of leeropbrengsten van het uitvoeren van deze methodiek.

3.1.2 Kritiek op de Terry Barrett methode

Kritiek op de methode van Barrett is weinig te vinden. Online vind ik een prezi (Meer, 2013) waarin het KPC model en de Terry Barrett methode alsmede opbrengsten van beide met elkaar worden vergeleken op de punten waarneming, kennis, gevoel en associatie. Het KPC model is een invulschema waarin kunstwerken naar aanleiding van inhoud, vorm en functie worden geanalyseerd (Kamp & Cuijpers, 2011). Na drie lessen zouden de deelnemers die het KPC model gebruikt hebben meer vooruit zijn gegaan dan de deelnemers aan de Terry Barrett methode. Er wordt in de prezi dan ook een aanbeveling gedaan om het KPC model te gebruiken in plaats van de Terry Barrett methode. Deze prezi lijkt niet gesitueerd in een breder onderzoek en er wordt niet verwezen naar literatuur. De betrouwbaarheid van deze prezi acht ik daardoor niet voldoende toereikend om als zodanige kritiek te beschouwen. In het empirisch onderzoek wat Christine Breeveld en Marcella van Zanten (2011) in het kader van hun master kunsteducatie schreven gaan zij in op knelpunten van de methode van Terry Barrett. Zij signaleren een verschil in houding tussen studenten van de Academie voor Beeldende Vorming en leerlingen uit het voortgezet onderwijs. De studenten luisterden met meer interesse en gaven serieuze antwoorden. Middelbare scholieren gaven vooral korte antwoorden en gingen diepgang uit de weg. Ook het stimuleren en het motiveren van een actieve houding ging moeilijker bij de scholieren (Breeveld & Zanten, 2011). Hieruit is echter nog niet op te merken dat de methode van Barrett niet toereikend is om te gebruiken. Veel meer geeft het de complexiteit van deze methode aan en hoezeer de docent deze manier van lesgeven en het bespreken van kunstwerken onder de knie moet hebben om succesvol uit te voeren met een groep.

Het Socratisch Gesprek

4.1 Wat houdt het Socratisch gesprek in?

Het Socratisch gesprek leent zijn naam aan de filosoof Socrates (ca. 469 v. Chr.) en is een gesprekstechniek die in een groep wordt uitgeoefend. Socrates was de leermeester van Plato (ca. 428 v. Chr.) en als zodanig bekend als een van de belangrijkste personages uit zijn boek *Politeia*. In *Politeia* is niet Plato's eigen stem te horen, maar de stem van Socrates die een constante dialoog voert met een of meerdere van de andere personages van Plato (Simon, 2011). Socrates was van mening dat het stellen van vragen de enige juiste manier was om iets te leren (Paul & Elder, 2006).

Deelnemers aan een socratisch gesprek proberen door systematisch overleg een gemeenschappelijk antwoord te geven op een fundamentele vraag. Tijdens zo'n gesprek is het de bedoeling dat deelnemers zelf en met elkaar tot inzicht komen en geen beroep doen op kennisautoriteiten (Rossem, 2001).

Het socratisch gesprek is een filosofische methode (Kiemstra, Karskens & Inmants, 2014). Aan filosoferen wordt door Rondhuis (in Kiemstra et al., 2014) de volgende drie kenmerken toegekend:

1. Kwaliteit van redeneren en analyseren
2. Aanwezigheid van dubbelzinnigheid, onzekerheid en het aftasten van grenzen
3. Het flexibel heen en weer kunnen springen van theorie naar praktijk en omgekeerd, daarbij gebruikmakend van eigen kennis en ervaring.

Voor het houden van een socratisch gesprek moet er als startpunt één centrale fundamentele vraag zijn. Het doel van dit gesprek is om tot beantwoording van deze vraag te komen (Kiemstra et al., 2014). De waarde van een socratisch gesprek kan echter niet gemeten worden met de uitkomsten daarvan. Ook als er geen antwoord op de centrale vraag geformuleerd wordt kunnen verworven inzichten van grote betekenis zijn (Rossem, 2001). De centrale vraag is een vraag van de tweede orde, hij gaat over principes, doelstellingen, idealen, overtuigingen of grondslagen. De vraag is niet empirisch en niet gericht op bijvoorbeeld het oplossen van een praktisch probleem. (Rossem, 2001). Aan de hand van voorbeelden wordt vervolgens vanuit een gezamenlijke analyse gezocht naar overeenstemming (Kiemstra et al., 2014). Deze voorbeelden moeten eenvoudig, afkomstig uit de eigen ervaring en met voldoende afstand te bekijken zijn (Rossem, 2001). Er wordt één voorbeeld uitgekozen wat verder wordt uitgewerkt tot kernbeweringen (ook wel het trekken van conclusies), vervolgens worden er redenen en argumenten verzameld die worden omgezet tot regels en principes (Paul & Elder, 2006; Rossem, 2001). Kessels benadrukt dat er allerlei verschillende gesprekken bestaan en het verloop van het socratisch gesprek niet altijd op dezelfde manier zal en hoeft te gaan (2000).

Binnen het socratisch gesprek bestaan er twee type gesprekken die ten behoeve van de kwaliteit van het gesprek gehouden kunnen worden. Het strategiegesprek en het metagesprek. Het strategiegesprek wordt gehouden op het moment dat er bijvoorbeeld te veel onenigheid bestaat in de groep. Dit is een moment waarop gekozen wordt bepaalde ideeën en aannames te laten varen waardoor het gesprek kan blijven doorgaan. De keuzes die in dit gesprek gemaakt worden zijn veelal berust op intuïtie. Het metagesprek is een gesprek over het gesprek en kan ten alle tijden door iemand worden aangevraagd. In een metagesprek is ruimte voor reflectie op het proces van het gesprek, maar ook irritaties of dalende concentratie kunnen hierin worden aangekaart. In het metagesprek kunnen oplossingen worden gezocht waardoor er geen belemmering ontstaat in het socratische gesprek (Rossem, 2001).

Tot slot is het houden van een socratisch gesprek een methode die oefening vergt (Paul & Elder, 2006; Rossem, 2001). In een socratisch gesprek dienen vragen gesteld te worden over de formuleringen en redenties van de gesprekspartners. Niet geoefende deelnemers laten deze vragen vaak over aan de gespreksleider, des te meer zij gevorderd zijn, des te meer zij dit ook zelf gaan doen. Het regelmatig gebruik maken van het socratische gesprek in de klas zorgt voor een meer gedisciplineerd en vruchtbaarder gesprek (Rossem, 2001).

Voor het houden van een socratisch gesprek over een kunstwerk is beschouwing van dit kunstwerk het uitgangspunt (ISWW, 2014). De vraag die hierbij gesteld kan worden is 'wat maakt dat dit kunstwerk ons aanspreekt'. Er wordt ook hier vanuit een ervaring gestart. Deze ervaring leent zich dan voor het beschouwen van een kunstwerk en de vragen, gevoelens of gedachten

dit oproept. Uit het lesprogramma Filosoferen met ... van het Kröller Müller (z.d.) en recent geschreven onderzoeken (Beekman, 2013; Egeraat, 2014) blijkt dat er aandacht is voor filosofie in het kunstvakonderwijs. Hieruit wordt echter niet duidelijk in hoeverre hier fervent gebruik van wordt gemaakt.

4.1.1 Onderzoek naar leereffecten van het Socratisch gesprek

In het artikel Horzels op een paard – Het socratisch gesprek in het vormingswerk doet van Rossem (2001) uitspraak over de resultaten die het deelnemen aan een socratisch gesprek teweeg brengt. Deze uitspraak doet hij op basis van reflectie met deelnemers van een socratisch gesprek en door te verwijzen naar literatuur. De resultaten deelt hij op in resultaat na een eerste keer deelname en resultaat na meerder malen deelname aan een socratisch gesprek. Na een eerste deelname leer je o.a. beter naar jezelf en anderen te luisteren, complexe gevoelens of gedachten helder te formuleren, je eigen gesprekshouding te ontdekken en inzicht te verwerven in de eigen gedachtegang. Resultaten na meerdere deelnames zijn de ontwikkeling van morele perceptie, in staat zijn tot scherpzinnige observatie, het nemen van verantwoording in groepsprocessen, vertrouwen in de eigen redenering en het hebben van inzicht in de complexiteit van de werkelijkheid en dit kunnen vertalen naar concrete en eenvoudige termen. De resultaten die Rossem meet gaan in de breedte over de effecten van de uitvoering van het socratisch gesprek en gaan niet specifiek in op het gebruik van het socratische gesprek over kunstwerken. Elias (in Elias & Backer, 2013) zegt hierover dat het toepassen van filosofische theorieën op kunst vanuit het perspectief van de toeschouwer kunst voor deze toeschouwer toegankelijker kan maken. Deze uitspraak doet hij op basis van door hem eerder geschreven boeken waarin hij uiteenzet waarom hij dat vindt maar vaag blijft over de achterliggende gedachte. Paul & Elder (2006) schrijven dat het beoefenen van het socratisch gesprek in het onderwijs twee doelen heeft: om leerlingen te leren onderscheiden wat ze weten en begrijpen en wat ze (nog) niet weten of begrijpen en om vaardigheden van leerlingen te bevorderen om socratische vragen te stellen zodat zij deze in het dagelijkse leven kunnen toepassen. Dit vermogen van bevragen betreft zowel om zichzelf als om anderen te bevragen.

4.1.2 Kritiek op het Socratisch gesprek

Op internet zijn verschillende websites zoals isvw.nl (internationale school voor wijsbegeerte), lerenfilosoferen.nl en hetsocratischgesprek.nl te vinden waar cursussen en trainingen worden aangeboden tot socratisch gespreksleider. De literatuur (Kessels, 2000; Rossem, 2001) geeft aan dat het socratisch gesprek een methode is die door iedereen beoefend kan worden ongeacht het hebben van ervaring of niet. Voor het begeleiden van deze gesprekstechniek lijken echter andere regels te gelden. De complexiteit van het gesprek is hoog, tijdens zo'n cursus of training leer je welke houding je als begeleider het beste kunt innemen om het gesprek goed te laten verlopen, de methodiek wordt eigen gemaakt en naderhand kun je de gesprekstechniek toepassen in bijvoorbeeld het onderwijs of coaching (ISVW, 2015).

Deelnemers aan het socratische gesprek stellen vaak de vraag wanneer het 'echte' gesprek begint. Omdat het uitwerken van de ingebrachte voorbeelden veel tijd in beslag kan nemen wordt hier tijd mee verloren die ook aan het echte thema van het gesprek had kunnen worden gewijd. Deze kritiek wordt echter vooral geuit door deelnemers die nog geen ervaring hebben met een socratisch gesprek (Rossem, 2001).

Overeenkomsten en verschillen

5.1 Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen VTS, de Terry Barrett methode en het Socratisch gesprek?

De overeenkomsten en verschillen tussen VTS, Terry Barrett en het Socratisch gesprek worden besproken aan de hand van de volgende vier punten: groepsmethode, doeleinden, opbrengsten en kritiek.

5.1.1 Groepsmethode

De overeenkomst tussen VTS, Barrett en het Socratisch gesprek is dat zij alle drie een groeps gesprek hanteren. Tevens is bij alle drie een gespreksleider aanwezig die vragen stelt. Bij VTS en Barrett zijn dit centrale vragen die vooraf vaststaan. De VTS vragen zijn: wat gebeurt er op deze afbeelding?; waaraan zie je dat?; wat gebeurt er nog meer? De Barrett vragen zijn: wat zie je?; waar denk je aan?; wat betekent het? De eerste vragen komen redelijk overeen en gaan allebei over wat je ziet in het kunstwerk. De tweede en derde vragen gaan een andere richting op. Bij VTS blijf je bezig met het zichtbare, de vragen van Barrett sturen echter richting associaties en interpretaties van de kijker naar aanleiding van hetgeen gezien wordt. Hier is bij VTS geen ruimte voor. In het geval van Barrett is er meer speling in het al dan niet rigide gebruiken van deze vragen (Barrett, 2010) dan bij VTS het geval is (Yenawine & Miller, 2014). De verantwoording voor participatie ligt bij VTS bij de deelnemer, hij of zij moet zelf actieve input leveren (Yenawine & Miller 2014). Omdat Barrett het belang van het individueel beschrijven benadrukt (2004; 2010) lijkt het erop dat in zijn methode elke deelnemer aan het woord komt. Dit staat echter niet specifiek vermeld. De verantwoordelijkheid tot participatie ligt ook hier waarschijnlijk voor een groot deel bij de deelnemer. Bij het Socratisch gesprek zou de verantwoordelijkheid voor participatie meer gezamenlijk kunnen zijn door de aanwezigheid van het metagesprek. Hierin kan een gesprekspartner aangeven het lastig te vinden als er ongelijke participatie plaats vindt, tevens kun je zelf aangeven niet meer met je aandacht bij het gesprek te zijn waardoor hier iets aan gedaan kan worden.

Overeenkomst tussen de methode van Barrett en het Socratisch gesprek is dat de deelnemers elkaar bevragen met betrekking tot de antwoorden die gegeven worden, hierdoor ontstaat er meer actieve betrokkenheid (Barrett, 2010; Rossem, 2001).

Tot slot, bij VTS en Barrett kan het gesprek meteen beginnen zodra er een kunstwerk aanwezig is. Bij VTS wordt dit kunstwerk zorgvuldig gekozen door de gespreksleider (Moeller et al., 2013) het wordt uit de beschrijving van Barrett niet duidelijk of het kunstwerk wat besproken wordt door een specifiek iemand uitgekozen moet worden. Voor de start van het Socratisch gesprek moet eerst gezamenlijk een vraag geformuleerd worden alvorens het 'echte' gesprek kan beginnen (Kiemstra et al., 2014).

5.1.2 Doeleinden

Een VTS, Terry Barret of Socratisch gesprek kan gehouden worden met verschillende doeleinden. Zowel het VTS als het gesprek van Barrett staan in het teken van het gezamenlijk genereren van betekenis naar aanleiding van kunstwerken (Moeller et al., 2013; Barrett, 2004). Barrett nuanceert echter dat het hem gaat om het gezamenlijk creëren van deze betekenis (2004). In de methode van Barrett komt er een toetsingsinstrument (samenhang, overeenkomst, volledigheid) aan te pas, dit instrument kan met de hele groep gebruikt worden om een gegeven antwoord aan te toetsen (2010). De totstandkoming van de gezamenlijk gecreëerde betekenis zou hierdoor als meer democratisch beschreven kunnen worden dan bij VTS.

Het oorspronkelijke doel van VTS was om de museumbezoekers van het MOMA meer te laten onthouden van het museumbezoek (VTS Nederland). Een bijkomend doel van VTS is het verbeteren van kritische denkvaardigheden. In de literatuur lijkt VTS hiermee gepromoot te worden (Moeller et al., 2013; Yenawine & Miller, 2014).

Het doel van het Socratisch gesprek rijmt wat minder met de doeleinden van VTS en de methode van Barrett. Overeenkomstig is het genereren van iets gemeenschappelijks. In het Socratisch gesprek wordt getracht gemeenschappelijk antwoord te geven op een fundamentele vraag (Rossem, 2001; Kiemstra et al., 2014). Deze vraag ligt in het geval van een Socratisch gesprek over kunst ten grondslag aan bijvoorbeeld kunstwerken (ISWW, 2014). Bijkomende

doeleinden van het Socratisch gesprek in het onderwijs zijn meer metacognitief, bijvoorbeeld om leerlingen te leren onderscheiden wat ze wel en (nog) niet weten en begrijpen. En om de vaardigheden van leerlingen te bevorderen om socratische vragen te stellen, zodat zij deze in het dagelijkse leven kunnen toepassen (Paul & Elder, 2006).

5.1.3 Opbrengsten

Onderzoeken over en naar de methode van Barrett zijn vooral door hemzelf geschreven en opvallend is dat hij daarin eigenlijk geen uitspraken doet over de opbrengsten van het voeren van een gesprek over kunst naar aanleiding van zijn eigen methode. Bij de andere twee methodes ligt dit anders. VTS claimt verbetering van denk, schrijf, spreekvaardigheden en kritisch denkvermogen te bewerkstelligen. Onderzoek van Moeller en collega's (2013) hiernaar is op basis van reflectie van docenten en schoolbestuur gedaan en niet systematisch gemeten. Een onbeantwoorde vraag is waarom juist VTS gebruikt moet worden om deze vaardigheden te verbeteren in plaats van een andere methode. Rossem (2001) doet een hele hoop uitspraken over de opbrengsten van het Socratisch gesprek. Dit doet hij op basis van reflectie met deelnemers aan zo'n gesprek en verscheidene literatuurstudies. Vaardigheden als beter naar jezelf en anderen luisteren, het verwerven van inzicht in de eigen gedachtegang, de ontwikkeling van morele perceptie en vertrouwen in de eigen redentatie zijn enkele voorbeelden. Deze opbrengsten zijn niet systematisch gemeten. Reflectiegesprekken zijn zelfrapportage en daarmee is de validiteit minder hoog, je kunt zelf wel het idee hebben dat je veel geleerd hebt, maar is dit ook echt zo? Aangezien de vaardigheden allemaal vrij abstract zijn zou een nulmeting de geloofwaardigheid van deze resultaten naar mijn inziens verhoogd hebben.

Concluderend worden zowel over VTS en het Socratisch gesprek uitspraken gedaan over opbrengsten die moeilijk meetbaar zijn en niet op systematisch gemeten resultaten berusten. Barrett lijkt geen uitspraak te doen.

5.1.4 Kritiek

Bij de opbrengsten zijn al een aantal kritische noten geplaatst naar aanleiding van de wijze waarop deze opbrengsten gemeten zijn. Hier zal verder worden ingegaan op wat in de literatuur aan kritiek op de methodes wordt gegeven. Binnen VTS lijkt de rol van kunst meer middel in plaats van doel en ligt er volgens Hooper-Greenhill en Rice (in Schep et al., 2015) te veel nadruk op het gesprek in plaats van op het kunstwerk zelf. Tevens zou foutieve kunsthistorische informatie geconstrueerd kunnen worden (Burnham & Kai-Kee in Schep et al., 2015). Deze laatstgenoemde kritiek zou ook geuit kunnen worden op de methode van Barrett. Hij verdedigt dit echter door aan te geven kennis van experts een waardevolle bron voor beschouwing te vinden maar niet de enige factor waar vanuit moet worden gegaan (2010). De houding van leerlingen in vergelijking met kunststudenten tijdens deelname aan een Terry Barrett gesprek oogt volgens Breeveeld & Zanten weinig gemotiveerd (2011). Erg opvallend is dit niet, kunststudenten zullen hoogstwaarschijnlijk intrinsiek gemotiveerd zijn en bevinden zich in een andere levensfase dan puberende leerlingen.

Een VTS sessie en een Barrett sessie kun je als docent redelijk eenvoudig uitvoeren met een groep. Het houden van een Socratisch gesprek vraagt echter om extra training als gespreksleider (ISVW, 2015) en kan dus niet zomaar uitgevoerd worden. Omdat de structuur van het socratisch gesprek complex is vragen beginnende deelnemers zich nogal eens af wanneer het 'echte' gesprek begint. Dit probleem lost zich echter op na meerdere deelnames (Rossem, 2001).

Conclusie en discussie

In de inleiding van dit literatuuronderzoek worden de vakken CKV en Kunst Algemeen genoemd en is een kritische noot te lezen over het analyseschema om kunst mee te beschouwen. In plaats van gebruik van dit analyseschema voor bovengenoemde vakken, wilde ik methodes die beschouwing aanpakken aan de hand van een groepsgesprek vergelijken. Visual Thinking Strategies, de methode van Terry Barrett en het Socratisch gesprek zijn zulke methodes. De vraag die hieruit voort kwam was:

Hoe verhouden Visual Thinking Strategies, de methode van Terry Barrett en het Socratisch gesprek zich tot elkaar met betrekking tot de werkwijze en opbrengsten?

In deelvraag vier zijn de overeenkomsten en verschillen tussen VTS, de Terry Barrett methode en het Socratisch gesprek besproken aan de hand van groepsmethode, doeleinden, opbrengsten en kritiek. Samenvattend: VTS en Barrett maken gebruik van centrale vragen en kunnen meteen van start bij aanwezigheid van een kunstwerk. Voor het Socratisch gesprek geldt dit niet (Barrett, 2010; Yenawine & Miller, 2014; Kiemstra et al., 2014). Bij VTS en Barrett wordt gezamenlijk betekenis gegenereerd naar aanleiding van kunstwerken (Moeller et al., 2013; Barrett, 2004). In het Socratisch gesprek wordt getracht gemeenschappelijk antwoord te geven op een fundamentele vraag (Rossem, 2001; Kiemstra et al., 2014). Zowel over VTS als over het Socratisch gesprek worden in de literatuur uitspraken gedaan over opbrengsten die moeilijk meetbaar zijn en niet op systematisch gemeten resultaten berusten (Moeller et al., 2013; Rossem, 2001). Barrett lijkt geen uitspraken te doen. Tot slot: uitvoering van het Socratisch gesprek vraagt om extra training van de gespreksleider (ISVW, 2015) en zowel bij VTS als de methode van Barrett kan er foutieve kunsthistorische informatie geconstrueerd worden (Burnham & Kai-Kee in Schep et al., 2015). Barrett (2010) geeft hiervoor een tegenargument, VTS niet.

De methode van Barrett en VTS lijken het meest op elkaar en het Socratisch gesprek is wat meer een buitenbeentje. Op het eerste gezicht is het grootste verschil dat het Socratisch gesprek een methode is die niet per definitie over kunst hoeft te gaan. Tevens wordt er meer van de gespreksleider gevraagd, het volgen van een opleiding lijkt zelfs nodig om een Socratisch gesprek goed te kunnen begeleiden (ISVW, 2015). Voor het Socratisch gesprek wordt gezamenlijk een kwestie of vraag uitgekozen waarvan getracht zal worden deze te beantwoorden (Rossem, 2001). Zowel VTS als Barrett maken gebruik van centrale vragen die herhalend worden gesteld (Yenawine & Miller, 2014; Barrett, 2010). Barrett (2010) doet dit minder rigide en er is meer ruimte voor betekenis en context door vragen als Wat betekent het nu en Wat zou dit vroeger betekenen kunnen hebben? Voor het houden van een Barrett of VTS gesprek is enkel een kunstwerk en een gespreksleider nodig die deze vragen weet te hanteren.

VTS en het Socratisch gesprek impliceren positieve effecten te hebben op de kritische denkvaardigheden van de deelnemers. Deze uitspraken berusten zij beiden op empirische onderzoeken waar aan de hand van reflecties deze conclusies in zijn getrokken. Er wordt niet gemeten of dit ook daadwerkelijk het geval is. Gezien de aard van de argumenten die zij geven zou het niet verwonderlijk zijn als Barrett ook zou claimen dat zijn methode een positief effect heeft op deze vaardigheden. Dat doet hij echter niet.

Met betrekking tot het vak CKV lijkt toepassing van alle drie de methodes geen probleem te vormen. Voor Kunst Algemeen zou deze toepassing echter wel problematisch kunnen zijn omdat er foutieve kunsthistorische informatie geconstrueerd kan worden (Burnham & Kai-Kee in Schep et al., 2015). In het Centraal Examen (CE) voor Kunst Algemeen wordt van de leerling verwacht dat hij of zij een kunstwerk als historisch object beschouwt (Crone in Barret, 2010). Binnen dit examen is geen ruimte voor het zelf geven van betekenis, terwijl het hier in deze methodes juist om draait (Barrett, 2004; Moeller et al., 2013; Kiemstra et al., 2014). Met enkel uitoefening van deze methode is een leerling dus niet voldoende voorbereid om het CE te kunnen maken voor het vak Kunst Algemeen. Dit neemt echter niet weg dat de methodes niet bruikbaar zouden kunnen zijn voor dit vak zolang zij worden afgewisseld met andere lesmethodiek waarin vakinhoudelijke kennis wel wordt overgedragen.

Alle drie de methodes lijken an sich bruikbaar binnen het voortgezet onderwijs. Naar aanleiding van dit onderzoek gaat op dit moment mijn voorkeur uit naar de methode van Terry Barrett. VTS komt mij te dogmatisch over, er is weinig ruimte voor spel en improvisatie. Het

begeleiden van een Socratisch gesprek vraagt meer van de begeleider dan de andere twee methodes en ik beschik (nog) niet over deze vaardigheden. Op den duur lijkt het Socratisch gesprek mij wel een mooie methode om bepaalde vraagstukken in de klas te bespreken. Bijvoorbeeld om tot definiëring te komen van de eenvoudig klinkende vraag wat kunst is. Beantwoording van deze vraag lijkt mij zowel nuttig voor CKV als voor Kunst Algemeen.

In theorie lijkt de methode van Terry Barrett mij een goede vervanger voor het analyseschema. Over de praktijk kan ik alleen nog speculeren. Het lijkt me ingewikkeld om leerlingen individueel te beoordelen enkel na deelname aan het groepsgesprek. Hoe ga je om met de leerling die weinig inbrengt maar zelf wel het idee heeft veel te leren tijdens zo'n gesprek? Mijn eerste ingeving zou zijn om leerlingen een korte reflectie te laten schrijven naar aanleiding van het gesprek waardoor je als docent tot een meer gedegen en valide beoordeling kunt komen.

Om de werkelijke effecten van uitoefening die deze drie methodes teweeg brengen te meten zou ik een empirisch onderzoek aanbevelen waarin gebruik wordt gemaakt van een nulmeting aan het begin en een meting aan het eind van het onderzoek. Desalniettemin blijven de vaardigheden waarvan dan getracht wordt ze te meten zodanig complex dat ik persoonlijk verwacht dat volledige geloofwaardigheid van de resultaten gissen zal blijven. Tevens zou een vergelijkend empirisch onderzoek onder de doelgroep zelf kunnen uitwijzen wat zij zelf als meest geschikte methode zouden ervaren. Daarbij is nog niets gezegd over één van deze methodes als vervanger van het analyseschema. Dit lijkt mij dan ook een uitermate geschikt uitgangspunt voor een vergelijkend empirisch onderzoek.

Geraadpleegde literatuur

- Barrett, T. (2010). *Kunst Werkt*. Deventer: Thieme Art
- Barrett, T. (2004). Improving student dialogue about art. *Teaching Artist Journal*, 2(2), 87-94.
- Barrett, T. (2002). *Interpreting art*. New York: McGraw-Hill
- Barrett, T.. (2000). About Art Interpretation for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5–19. <http://doi.org/10.2307/1320749>
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay, 20-24.
- Beekman, N. (2013). De speer en de wolk. Een veldonderzoek naar een kunst en filosofielab voor kinderen tussen 10 en 12 jaar. Master Kunsteducatie, Hanzehogeschool Groningen & NHL Hogeschool Leeuwarden, Groningen.
- Breeveld, C. Zanten, van, M. (2011). *De Terry Barrett aanpak voor kunstbeschouwing*. Master Kunsteducatie, Amsterdamse hogeschool voor de Kunsten, Amsterdam.
- Dister, B. (2012). Kijken, kijken, maar hoe en waartoe? *Kunstzone*, 11 (7/8), 6-8.
- Egeraat, D, van. (2014). *Het socratisch vraaggesprek in het museum*. Master Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Amsterdam.
- Elias, W. & Backer, de, F (2013). De waarde van filosofie voor museumeducatie in kunstmusea. *Cultuur+Educatie*, 13(42), 81-94
- ISVW. (2015). *Sokratisch gespreksleider*. Geraadpleegd van www.isvw.nl/opleidingen/beroepsopleiding-sokratisch-gespreksleider/ op 4 maart 2016
- ISVW. (2014). *Socratisch Gesprek: Wat maakt dat een kunstwerk ons aanspreekt?* Geraadpleegd van <https://www.isvw.nl/activiteit/2014-280/> op 1 april 2016
- Kamp, van de, M., Cuijpers, W. (2011). *Overzicht kunstanalyse modellen*. Universiteit van Amsterdam
- Kessels, J. (2000). Kennisontwikkeling en dialoog. Reflecties op een socratisch gesprek. *Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 54(2), 68-87
- Kienstra, N., Karskens, M., Imants, J. (2014). Filosoferen in de klas: Een analyse van filosofische werkvormen. *Tijdschrift vir Geesteswetenschappen*, 54(4), 787-804

- Krollermuller. (z.d.) *Filosoferen met ...* Geraadpleegd op 6 april 2016, van: <http://krollermuller.nl/filosoferen-met>
- Meer, van der, R. (2013). *Kunstbeschouwen met KPC en TB methode*. Geraadpleegd van <https://prezi.com/odwdyribyex/untitled-prezi/> op 2 maart 2016
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual Thinking Strategies = Creative and Critical Thinking: The Synergy That Occurs between Creativity and Critical Thinking Allows Powerful Learning to Occur. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 56-60.
- Paul, R & Elder, L (2006). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning, Part III. *Journal of Developmental Education*, 34-35
- Rossem, van, K. (2001). Horzels op een paard – Het socratisch gesprek in het vormingswerk. *Vorming*, 16(3), 159-187
- Schep, M., Boxtel, C., & Noordegraaf, J. (2015). Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding. *Cultuur + Educatie*, 15(42), 33-54.
- Simon, C. (2011). *Zo begint iedere ziener* (5e druk). Amsterdam: Ambo.
- VTS Nederland. (2016). *Wat is VTS?* Verkregen van www.vtsnederland.org/vts/wat-is-vts-nederland.php op 6 februari 2016
- Yenawine, P., & Miller, A. (2014). Visual thinking, images, and learning in college. *About Campus*, 19(4), 2-8.