

Realisme
als
Struikel
Blok

'Realisme als struikelblok'
Universiteit Utrecht, Juni 2011
Femke van der Waa - 3173364
Master Moderne en Hedendaagse Kunst
Begeleider: Dr. Patrick van Rossem
Tweede lezer: Dr. Hestia Bavelaar

Afb. 1 – Voorpagina ontwerp met dank aan Lisa
(7 jaar, 5 maanden), Z.T., 2011, Potlood
en krijt op papier, 21x29,7cm, Utrecht.

Voorwoord

Met de stapels tekeningen die ik als kleuter maakte konden mijn ouders makkelijk het hele huis behangen, maar naar mate ik ouder werd, werd de productie minder en de frustratie rondom het tekenen groter. Op de kunstacademie bereikte mijn frustratieniveau een hoogtepunt onder de lessen modeltekenen. Het lukte mij niet op papier te krijgen wat ik voor me zag. Het tekenen van de beelden die ik in mijn hoofd had, had ik tegen die tijd al lang opgegeven. Het is precies dit gevoel dat veel volwassenen die ik heb gesproken herkennen als zij vertellen waarom zij nu niet meer tekenen. Ook bij de kinderen die ik op mijn werk de naschoolse kinderopvang zie herken ik dit gevoel. Het valt mij op dat kleuters naar hartenlust tekenen, maar dat kinderen vanaf zeven jaar dit veel minder vaak vanuit henzelf doen. In veel gevallen geven zij de voorkeur aan het natekenen van stripfiguren of het gebruiken van plaatjes uit tijdschriften, in plaats van zelfstandig een dier of een mens te tekenen. Als ik vraag waarom ze dit niet tekenen, is het antwoord stevast 'dat kan ik niet'. Het tekenen naar waarneming lijkt voor deze kinderen een struikel blok te vormen in het tekenen. Dit probleem fascineert mij en is de aanleiding geweest tot het schrijven van dit afstudeeronderzoek.

Deze scriptie was niet mogelijk geweest zonder de vrijheid in onderwerpkeuze die mij gegeven werd door mijn begeleider dr. Patrick van Rossem. Die ik dan ook wil bedanken voor zijn begeleiding. Daarnaast wil ik graag mijn ouders bedanken voor al hun steun. Op de laatste plaats bedank ik Timon Verschoor voor zijn onuitputtelijke kritische feedback en geduld.

Femke van der Waa

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inleiding	5
I. Verschillende benaderingen van kindertekeningen	11
I.I Beeldende ontwikkeling van het kind.....	11
I.II De kindertekening en de cognitieve ontwikkeling	15
I.III Het proces van het tekenen.....	18
I.IIII De U-vormige ontwikkeling	20
II. Waarom stoppen kinderen met vrij tekenen?	25
I.I Waarom tekenen kinderen?.....	25
II.II Cognitie.....	27
II.III Sociaal	28
II.IV Doorgaan.....	30
III. De invloed van Educatie	31
III.I De Westerse blik.....	31
III.II Natekenen	33
III.III Het onderwijs schiet te kort.....	35
Methoden beeldende vormgeving.....	36
Beoordelen	38
IV. Mogelijke remedies	43
IV.I Overheidssteun voor scholen.....	43
IV.II Cultuureducatie op de Pabo.....	46
Casus 1- Toeval Gezocht	51
Samenwerking	51
Het kind staat centraal	52
Mogelijkheden voor toepassing in het onderwijs	54
Casus 2 - Hermitage Amsterdam	57
Conclusie	59
Bibliografie	62
Verantwoording afbeeldingen	66

Inleiding

New York 1912, de bekende galerie '291' van Alfred Stieglitz opent één van de eerste tentoonstellingen met 'kinderkunst' in Amerika. Londen 1917, Roger Fry stelt 'kinderkunst' tentoon in de Omega Workshops.¹ Werk van kinderen tussen de twee en elf jaar werd tentoongesteld door prominenten uit de kunstwereld. Een eeuw geleden was de aandacht voor tekeningen en schilderijen van kinderen groot. Kunstenaars verzamelden kindertekeningen, Vasily Kandinsky, Joan Miró, Jean Dubuffet, Paul Klee en Karel Appel hadden dergelijke collecties waar zij inspiratie uit putten voor hun eigen werk. Het was veelal de puurheid waarmee deze tekeningen werden gemaakt die de kunstenaars aansprak. "The child knows of no law other than its spontaneous sensation of life, and feels no need to express anything else."²

Niet alleen de kunstwereld toonde interesse in kindertekeningen, ook in de psychologie was er sprake van een opkomende belangstelling in de werken van kinderen. In 1905 publiceerde Georg Kerschensteiner na het nauwkeurig bestuderen van zijn verzameling van een half miljoen kindertekeningen het boek *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*.³ In de universiteitsbibliotheek in Utrecht trof ik dit boek aan als één van weinige boeken betreffende dit onderwerp op de afdeling kunstgeschiedenis. Bladerend door dit boek viel het mij op dat de afgebeelde tekeningen grote overeenkomsten vertonen met kindertekeningen die nu worden gemaakt. Zelfs de afgebeelde onderwerpen zijn grotendeels hetzelfde; mensen, dieren, bloemen, huizen en treinen. Wat wij als kunst definiëren is in de afgelopen honderd jaar wel degelijk veranderd, maar het lijkt erop dat het allereerste begin van onze beeldende ontwikkeling nog hetzelfde is.



Afb. 2 - meisje (8 jaar), *Darstellung einer Frau*, 1905, potlood op papier, collectie Kerschensteiner.

Afb. 3 - Sophie (4 jaar, 7 maanden), Z.T., 2011, potlood op papier, 29,7 x 21 cm, Utrecht.

¹ Jonathan Fineberg, *The Innocent Eye*, New Jersey 1997, p. 12.

² Cobra kunstenaar Constant in het tijdschrift *Relex*, 1948 in Fineberg, *The Innocent Eye*, New Jersey 1997, p. 184.

³ Fineberg 1997 (zie noot 1), p.12.

Gebaseerd op de tekeningen van Kerschensteiner lijkt het zo te zijn dat de vroegste ontwikkeling van de grafische vormtaal, zoals het krassen, bij iedere westerse kunstenaar hetzelfde beginpunt kent. Dit roept bij mij de vraag op, wat gebeurd er in de tussentijd waarin het ene kind zich ontpopt tot de volgende Picasso en het andere eindigt als een volwassene die nooit meer een potlood vast houdt? Waarom tekent het merendeel van de volwassenen nagenoeg nooit, terwijl dit voor veel kinderen één van de meest geliefde bezigheden is? Dit vraagstuk is voor mij de aanleiding geweest voor deze scriptie. Waarom stoppen veel kinderen tussen de zeven en negen met tekenen? Het doel van deze scriptie is om een antwoord te geven op deze vraag.

Vanuit de kunstgeschiedenis is er niet veel over kindertekeningen geschreven. De literatuur die hier over verschenen is legt voornamelijk het verband tussen kunstenaars die deze werken als inspiratiebron hebben gebruikt. De kindertekening wordt eveneens aangehaald in het kader van Primitieve en Naïeve kunst. Dit is ook de plaats waar de literatuur betreffende dit onderwerp in de bibliotheek van de Universiteit Utrecht te vinden is. Het analyseren van kindertekeningen is binnen de kunstgeschiedenis een niet veel besproken onderwerp. Het lijkt alsof de kunstgeschiedenis de beeldende ontwikkeling uitbesteed heeft aan de ontwikkelingspsychologie. Omdat ik geen psychologische achtergrond heb kostte het mij aanzienlijke moeite om de gepaste auteurs op dit gebied te achterhalen en in de juiste context te plaatsen. Mijn didactische achtergrond en mijn ervaring in het werken met basisschool kinderen maakte het makkelijker om de literatuur op zijn waarde te schatten. Veel van de voorbeelden in de beeldende ontwikkeling zoals de verschillende stadia, onderwerpkeuze, voorkeur voor realisme en het ontstaan van een gevoel van falen bij het tekenen, zie ik ook bij de kinderen met wie ik werk. Hierdoor blijft het onderwerp voor mij levendig en het drijft mij dit verder te onderzoeken.

Het analyseren van kindertekeningen is een lastig onderzoeksveld aangezien volwassenen vanuit het perspectief van volwassenen onderzoeken hoe kinderen denken, zien en de wereld interpreteren. Eenmaal volwassen is het voor veel mensen moeilijk zich in te leven in een kind. Dat een wc-rolletje eindeloze mogelijkheden kent, is voor veel volwassenen nog wel te bevatten maar de associaties die een kind met de wc-rol maakt zijn vaak moeilijk te volgen. Zo is het ook ingewikkeld om te onderzoeken hoe de beeldende ontwikkeling precies in elkaar steekt. Wat kan het kind? Wat is cultureel bepaald? Wat ligt biologisch vast? Et cetera. Ontwikkelingspsychologen hebben hierover verschillende theorieën ontwikkeld na het bestuderen van het brein van kinderen en aan de hand van kindertekeningen. Binnen deze theorieën zijn een viertal hoofdlijnen te

onderscheiden. De lang overheersende ontwikkelingsbenadering met als grondlegger Jean Piaget, gaat er vanuit dat een kindertekening een kopie is van een beeld dat het kind in zijn hoofd heeft. Kindertekeningen hebben volgens deze benadering de intentie om realistisch te zijn. Een tweede benadering is de artistieke, hierin speelt onder andere Rudolf Arnheim auteur van: *Art and Visual Perception: a psychology of the creative eye*, een grote rol. Binnen de artistieke benadering wordt de creatieve zelfexpressie van het kind gezien als de basis van het tekenen. Deze wordt gebruikt om de waarneembare principes van het organiseren van een afbeelding waar te nemen. In een derde benadering wordt de nadruk meer op het proces van de tekenactiviteit gelegd. De psycholoog Norman Freeman is een van de aanhangers van deze benadering. Kindertekeningen worden hier niet gezien als replica's van een mentale afbeelding, maar als constructies waarbij de uitkomst sterk wordt bepaald door de gehanteerde werkwijze.⁴ Naast deze drie benaderingen is er het afgelopen decennium meer aandacht ontstaan voor een benadering die ook externe factoren in beschouwing neemt, zoals auteurs als Paul Duncum in zijn artikel *A multiple pathways / multiple endpoints model of graphic development* en Phil Pearson in *Towards a theory of children's drawing as social practice* dat doen.

Al deze psychologen zien de beeldende ontwikkeling als een lineaire ontwikkeling die rond het zevende jaar een omslag lijkt te maken. Het is vanaf deze leeftijd dat het realisme in de tekeningen van kinderen zijn intrede doet. Het gevolg hiervan is een zoektocht naar het zo goed mogelijk weergeven van de realiteit. Dit is althans de interpretatie van veel volwassenen. De 'fouten' die de kinderen maken in hun streven naar realisme worden veelal door onderzoekers onder de aandacht gebracht en gekoppeld aan theorieën die zij ontwikkeld hebben. Kindertekeningen worden in de psychologie veelal gebruikt als illustratie van een ontwikkelingstheorie, zoals Piaget dat heel nadrukkelijk doet om de stadia in de cognitieve ontwikkeling aan te geven.⁵

Het tekenen van kinderen en de hieruit voortvloeiende kindertekeningen bevindt zich als onderwerp op het grensvlak tussen de psychologie en de kunst, met name de kunsteducatie. Het is dan ook het domein van de kunst- en cultuureducatie waar de meeste literatuur rondom dit onderwerp is verschenen. Tijdschriften als *Cultuur + Educatie* (een uitgave van Stichting Cultuur Netwerk), *Visual arts research* en *Studies in Art*

⁴ Glyn V Thomas, Angèle M.J Silk, *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*, Hertfordshire 1990, pp. 27-32.

⁵ Claire Golomb, *Young Children's Sculpture and Drawing. A Study in Representational Development*, Cambridge/Massachusetts 1974, pp. ix-x.

Education publiceren artikelen die zich op dit grensvlak bevinden en die ik voor deze scriptie heb gebruikt.

Opvallend is dat over het algemeen de literatuur vanuit de psychologie enkel constateert dat de beeldende ontwikkeling stagneert. De redenen achter deze stagnatie komen minder duidelijk of nauwelijks aan bod. Er wordt ook geen methode aangegeven hoe deze stagnering eventueel omgezet zou kunnen worden in een verdere ontwikkeling. Howard Gardner en de bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en -educatie Folkert Haansta zijn de enige auteurs, uit de door mij bestudeerde literatuur, die hier kort een idee over geven. In deze scriptie wil ik de verbinding leggen tussen de theoretische ideeën over deze specifieke stagnering in de beeldende ontwikkeling op deze leeftijd en of dit door middel van kunsteducatie te doorbreken is. In het theoretische gedeelte heb ik mij beperkt tot het tekenen, dit omdat er genoeg literatuur en onderzoeken te vinden zijn die zich specifiek op het tekenen richten. Er moet echter gemeld worden dat al de gebruikte literatuur geschreven is door westerse auteurs en er dus vanuit een westers referentiekader naar kindertekeningen en kunst wordt gekeken. Dit is vooral belangrijk om te realiseren in het geval van de esthetische beoordeling van kindertekeningen. Gezien vanuit het kader van deze scriptie is het niet geheel relevant om hier uitgebreid op in te gaan. Maar het zal wel meegenomen worden want de esthetische beoordeling van een tekening hangt vaak nauw samen met de bepaling of het eindproduct 'gelukt' is of niet. Ook vind ik het belangrijk om stil te staan bij wat kinderen 'mooi' vinden om zo een vollediger beeld te krijgen van hoe zij naar hun eigen werk en dat van anderen kijken. Want hoe kan het toch dat, zoals Picasso het verwoordt dat jonge kinderen zich in "[...] a period of marvellous vision [...]" bevinden "[...] that disappears without a trace when children grow up."⁶

In het hoofdstuk *Remedies* van deze scriptie kijk ik naar de rol van kunsteducatie op scholen. De aangekondigde bezuinigingen vanuit de overheid op het gebied van kunst en cultuur dragen waarschijnlijk niet veel bij aan het creëren van een cultuurrijke omgeving voor kinderen. Maar wat doet de overheid momenteel om cultuureducatie op scholen te steunen? Bovendien bespreek ik de positie van kunsteducatie in het primair onderwijs. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het document *Cultuur Educatie Primair & Voortgezet Onderwijs Monitor 2008-2009*. Om een beeld te krijgen hoe de aankomend docent wordt opgeleid in cultuureducatie moet er gekeken worden naar de Pedagogische Academie voor het Basis Onderwijs (Pabo). In hoeverre wordt in het onderwijs voor docenten aandacht besteed aan tekenen en op welke manier gebeurt dit? Als dit in kaart is

⁶ Fineberg 1997 (zie noot 1), p.122.

gebracht kunnen er aanbevelingen gedaan worden over de verbetering van kunsteducatie. Mogelijk ligt hier een remedie om het stoppen van tekenen bij kinderen tussen de zeven en negen jaar te verminderen. Is het aandragen van alternatieve opties die kunstenaars gebruiken om de wereld om ons heen te verbeelden, genoeg om deze groep door te laten gaan met tekenen? Of moet er juist les geven worden in het tekenen van bijvoorbeeld perspectief om zo een realistische afbeelding te produceren? Of zou het kind van jongs af aan bloot moeten worden gesteld aan de mogelijkheden van allerlei materialen en moet het vooral door middel van eigen onderzoek met kunst bezig zijn? Dit laatste was het geval bij het project *Toeval Gezocht* dat in 2007 op vijftien verschillende scholen plaatsvond. Als uitgangspunt werd de tentoonstelling van de kunstenaars Heringa/van Kalsbeek in het Stedelijk Museum Amsterdam gebruikt. Het project is uitgebreid gedocumenteerd in het gelijknamige boek uit 2008 en zal in deze scriptie worden opgenomen als casus. Ook worden de kunstklassen die de Hermitage Amsterdam aanbied als casus gebruikt. Door middel van onderzoek op het gebied van de psychologie, kunsteducatie in het primair onderwijs en de casussen hoop ik verduidelijking te bieden over de redenen waarom kinderen tussen de zeven en negen veelal stoppen met tekenen en wat hier mogelijke remedies voor zouden kunnen zijn.

I. Verschillende benaderingen van kindertekeningen

Dat kindertekeningen wellicht meer zijn dan krabbels op een stuk papier is wel duidelijk uit de decennia aan onderzoeken die op dit gebied uitgevoerd zijn. De eerste publicaties over kindertekeningen verschenen in de tweede helft van de negentiende eeuw. Bewaarde tekeningen van voor deze tijd zijn op één hand te tellen. De vijftientig bewaard gebleven tekeningen van Lodewijk XIII in het zesdelige manuscript, *Journal de Jean Héroard*, geschreven door de gelijknamige arts van Lodewijk XIII, zijn hierin een uitzondering. Naast de tekeningen staat in het manuscript een uitgebeid verslag van het leven van de jonge prins. Dat de magie van het tekenen ook de jonge prins in zijn greep had blijkt wel uit de tekst van zes november, 1608. Héroard schrijft dat Lodewijk “zo aandachtig aan het schilderen is dat ze hem niet konden laten stoppen. Hij wijde er al zijn gedachten aan.”⁷ Het is misschien wel deze aandacht waardoor kinderen compleet opkunnen gaan in het tekenen. En het feit dat na genoeg ieder kind zich hier mee bezig houdt, dat onderzoekers uit verschillende vakgebieden aanzet theorieën te vormen rondom kindertekeningen en de ontwikkeling hiervan.

I.1 Beeldende ontwikkeling van het kind

“De mens kan een waarneming beeldend vast leggen, dit is uniek aan de mens.”- Rudolf Arnheim⁸

Om een idee te krijgen van de beeldende ontwikkeling van het kind zal in dit hoofdstuk worden ingegaan op hoe deze ontwikkeling globaal verloopt. Dit beschrijf ik aan de hand van het boek *Children's Art, a Study of Normal Development in Children's Modes of Visualization* door Miriam Lindstrom. Ondanks dat Lindstrom's boek dateert uit 1957 is haar beschrijving van de algemene beeldende ontwikkeling nog steeds relevant gezien deze gelijk is gebleven. Vergeleken met beschrijvingen van andere psychologen is die van haar het minst gekleurd. Lindstrom baseert haar beschrijving onder andere op observaties die zij achttien jaar heeft gedaan bij kinderen die zij les gaf in verschillende musea in San Francisco. Ze heeft de tekeningen in een brede context bestudeerd wat haar beschrijving voor mij het meest geschikt maakt om deze als lijdraad te gebruiken voor een algemene beschrijving van de beeldende ontwikkeling. Er zijn veel verschillende

⁷ Misty S. Houston, 'The early drawings of Louis XIII in the journal of Jean Héroard' opgenomen in Jonathan Fineberg, *When we were Young. New Perspectives on the Art of the Child*, Berkeley/ Los Angeles 2006, pp. 61-70

⁸ Rudolf Arnheim, 'Beginning with the child', in Fineberg (red.), *Discovering Child Art. Essays on Childhood, Primitivism and Modernism*, New Jersey 1998, p. 16.



Afb. 4 - Femke (2 jaar, 8 maanden),
Z.T., 1986, balpen op papier,
29,7x21cm, Rotterdam.

interpretaties van kindertekeningen die in deze beschrijving niet aan bod zullen komen. Uiteraard zullen deze later in dit hoofdstuk behandeld worden.

De beeldende ontwikkeling met betrekking tot het tekenen begint wanneer het kind zijn eerste krassen op het papier achterlaat. Meeste kinderen hebben deze handeling rond hun tweede jaar al eens ondernomen. Deze eerste fase van de beeldende ontwikkeling wordt gekenmerkt door het krassen. Nadat het heen en weer bewegen van een potlood op papier is ontdekt gaat het kind ronddraaiende krabbels maken waarna de krullen, zigzag en golvende lijnen volgen. Tot slot tekent het zijn eerste cirkels. Het tekenen van de cirkel wordt gezien als één van de eerste mijlpalen omdat deze

aan de basis staat van veel verschillende vormen. Dit heeft het kind meestal rond zijn derde jaar onder de knie.

Vanuit de cirkels ontstaan de eerst figuurtjes waar het kind vaak een betekenis aan geeft. Hiermee doet ook het eerste figuur waarin een mens in herkend zou kunnen worden zijn intrede in de kindertekening. Door het vaak ontbreken van de romp worden deze figuren koppoters genoemd. Hierna volgen al snel andere bekende vormen zoals die van bloemen, bomen, zonnen, huizen met ramen en deur. Het zijn simpele vormen die opgebouwd zijn uit combinaties van lijnen en cirkels. Het kind zal langzamerhand zijn eigen schema voor het tekenen van een mens ontwikkelen en deze blijven herhalen. Opvallend is dat mensen vaak frontaal worden weergegeven terwijl dieren vaak en profiel worden weergegeven.

Rond het vierde jaar worden verschillende figuren die het kind heeft ontdekt samen gebracht op één vel papier. Deze figuren, vormen nog geen geheel met elkaar, er wordt



Afb. 5 – Roos (4 jaar, 1 maand)
Z.T., 2011, viltstift op papier,
29,7x21cm, Utrecht.

over het algemeen nog geen rekening gehouden met de relatie en verhoudingen van de figuren onderling. Dit is tevens de fase waarin veel kinderen hun eigen naam leren schrijven, deze wordt dan meestal groot op het blad toegevoegd. De dingen die het kind tekent zijn vaak heel basaal weergegeven, zo worden bijvoorbeeld alleen de contouren getekend of ligt de nadruk duidelijk op de functie van het object.

Kinderen van een jaar of vijf herhalen en perfectioneren één favoriet schema, hier wordt steeds meer detail aan toegevoegd en verder ontwikkeld tot het in een bepaald stadium tot stilstand komt. Het kind heeft nu het punt bereikt waarin het schema naar zijn mening 'af' is. Kinderen kunnen op deze leeftijd alles tekenen wat ze bedenken of zich kunnen herinneren. Ze kunnen vanaf deze leeftijd vaak ook abstracte ideeën visueel weergeven door sterke associaties, iets waar wij als volwassenen in mindere mate over beschikken. Over het algemeen lopen werkelijkheid en fantasie nog soepel in elkaar over.

Tekeningen van kinderen tussen de zeven en tien jaar worden vaak gekenmerkt door het door het kind gekozen thema dat zij vaak blijven herhalen. In de compositie van de tekeningen verandert er het één en ander. De onderkant van het papier wordt niet meer gebruikt als de 'grond' waar de objecten op geplaatst worden. Een duidelijke lijn wordt getrokken en functioneert als de 'grond'. Soms tekenen kinderen meerdere horizonnen in één werk. Het thema wordt steeds uitgebreider met verschillende variaties om het geheel meer overeen te laten komen met de werkelijkheid. Er wordt een



Afb. 6 - Floris (5 jaar, 11 maanden), *Toetsie's Droom*, 2011, potlood op papier, 21x29,7cm, Utrecht.

achtergrond geïntroduceerd, vaak zijn dit bergen of een zee. De lucht is nu geen blauwe streep boven aan de tekening meer maar loopt door tot aan de horizon. Ook wordt meer aandacht besteed aan detail in de lucht zoals, wolken, regen, sneeuw en zonsondergangen. Het kind lijkt bewuster te zijn van de kleuren van dingen om hem heen, het kleurgebruik in tekeningen wordt vaak ook realistischer. Sommige kinderen gebruiken overlapping of tekenen de figuren in de voorgrond groter dan in de achtergrond. Hierdoor ontstaat er diepte in de tekening. Er is echter nog geen correct besef van de regels van het weergeven van diepte doormiddel van het tekenen in perspectief tekenen. Het probleem van het weergeven van meerdere aanzichten wordt vaak opgelost door het uitklappen van vormen. Wel tonen kinderen vaak kennis van verhoudingen, dat huizen groter zijn dan de mensen die er naast staan. Het is dit punt in de beeldende ontwikkeling waarin veel kinderen blijven hangen. Lindstorm schrijft dat kinderen rond hun achtste á negende jaar een gevoel van falen kunnen ontwikkelen als het kind niet kan tekenen wat hij wil. Met als gevolg dat het hierdoor originaliteit en persoonlijke expressie op geeft en voorkeur gaat geven aan routine en kopiëren.⁹ Uiteraard geldt dit niet voor alle kinderen en is er in deze beschrijving van de beeldende ontwikkeling uit gegaan van kinderen uit een westerse cultuur. Niet ieder kind zal de fasen behorende bij de leeftijden die hierboven genoemd zijn exact doorlopen, geen één kind ontwikkeld zich exact aan de hand van deze uiteenzetting. Feit is wel dat veel kinderen op dit laatste niveau van de beeldende ontwikkeling blijven 'steken'. Ook Claire Golomb, psychologe en onderzoeker op het gebied van kindertekeningen, schrijft dat "voor normaal begaafde kinderen hun eigen beeldende ontwikkeling op het gebied van expressiviteit en esthetiek op hun negende jaar een hoogtepunt bereikt."¹⁰

Om een volledig beeld te krijgen van kindertekeningen en een antwoord proberen te vinden op de vraag 'waarom stoppen kinderen tussen de zeven en negen jaar met tekenen?' zal ik eerst de belangrijkste theorieën behandelen die er over kindertekeningen zijn verschenen.

⁹ Lindstorm, Miriam, *Children's Art, a study of normal development in children's modes of visualization*, Los Angeles 1970⁸ (1957), pp. 18-64.

¹⁰ Claire Golomb, 'Art and the Young: The many faces of representation', *Visual Arts Research* 25 (1999) 1, p. 30.

I.II De kindertekening en de cognitieve ontwikkeling

De psycholoog Jean Piaget (1896-1980) ziet kindertekeningen als een illustratie van zijn theorie rondom de ontwikkelingspsychologie van kinderen. Zijn theorie heeft lange tijd een grote impact gehad op het onderzoeksveld. De ontwikkeling van het kind kent volgens Piaget een aantal stadia, die elkaar trapsgewijs opvolgen. De diverse stadia moeten door het kind succesvol worden afgerond om een volgend stadium te bereiken. Dit model is afgeleid van de vijf stadia uit de theorie van Georges-Henri Luquet (1876-1965) uit 1913. Luquet (en in navolging Piaget) gaat er vanuit dat tekeningen van kinderen zijn gebaseerd op een intern mentaal model en bovendien dat zij een werkelijkheidsgetrouwe afbeelding proberen te maken. Hij ziet in dat verschillende factoren, zoals tekensvaardigheid en interpretatie, de vertaling van het interne model naar de tekening beïnvloeden.¹¹

Piaget zijn theorie, gebaseerd op het werk van Luquet, legt de nadruk op de cognitieve ontwikkeling en de verschillende stadia hierin. Hierin ziet hij een parallel in de verschuiving van intellectueel naar visueel realisme en het bereiken van perspectief in de beeldende ontwikkeling van kinderen. In het kort ziet hij deze ontwikkeling als volgt. Kinderen beginnen met krassen waarna al snel het tekenen van dichte vormen volgt. Deze vormen kunnen voor het kind nog van alles voorstellen, een vliegtuig, mama een kat, et cetera. Ze negeren enige 'echte' weergave in vorm, formaat en proportie van het object dat getekend wordt. Zij zijn gebaseerd op de topologische¹² relatie die differentiëren tussen de binnenkant en de buitenkant van een vorm, tussen aan elkaar verbonden zijn en los van elkaar zijn, en tonen een beginnend voorkomen voor de ordening van delen. Piaget verbindt deze tekenfase met de preoperationele fase in de cognitieve ontwikkeling en zijn conceptuele gebreken.¹³ In de preoperationele fase is het kind egocentrisch, de wereld draait om haar of hem. De cognitie van kinderen in deze fase wordt gekenmerkt door onsystematisch en onlogisch denken.¹⁴ De volgende fase is die van het intellectueel realisme (tussen de vier en zeven jaar). Tekeningen in deze fase kenmerken zich door een vooruitgang in de onderscheiding van delen van een figuur en bredere variatie van vormen. De gelijkenis met het te tekenen model blijft grof. De grootste verschuiving vindt plaats in de concreet operationele fase (vanaf acht á negen jaar) waarin de transitie naar het visueel realisme wordt gemaakt. Tekeningen in deze

¹¹ Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), p. 18.

¹² "Topologie is de beschrijving van onderlinge relaties van punten, lijnen en vlakken, onafhankelijk van hun positie in de ruimte." Definitie ontleent aan: <<http://www.encyclo.nl/begrip/topologie>> (23-2-2011).

¹³ Golomb 1999 (zie noot 10), p. 28.

¹⁴ Martine F. Delfos, *Ontwikkeling in Vogelvlucht, Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, Lisse 2003³ (1999), p. 89.

fase zijn voorzien van meer detail, ook word er meer onderscheid gemaakt tussen vorm, formaat en proportie.¹⁵ Het kind leert systematisch en logisch te denken en is in staat om objecten te classificeren en ze volgens een dimensie te ordenen in een reeks. Met deze kennis kan het kind nieuwe technieken om diepte en ruimte weer te geven uitproberen. Uiteindelijk leidt dit tot het gebruik van lineair perspectief.¹⁶ In de optiek van Piaget is de ontwikkeling naar logisch denken weerspiegeld in de tekeningen van het kind. Een realistische weergave van de werkelijkheid dat met behulp van ideeën als maat, schaal, proportie en projecties wordt weergegeven, is in deze theorie het eindpunt. Dit denkbeeld is echter gebaseerd op het idee dat kunst een imitatie is van de drie dimensionale wereld.¹⁷

De psychologe Florance Goodenough (1886-1959) ging nog een stap verder dan Piaget en ontwikkelde in 1926 de beroemde 'teken een mens' test. Na grondig onderzoek van de tot dan toe verschenen literatuur en haar eigen studie naar kindertekeningen concludeerde zij dat er een directe connectie is tussen de stadia in het tekenen en een specifiek niveau van de intellectuele ontwikkeling. De test was simpel, kinderen werden gevraagd een mens te tekenen, zonder enige attributen, deze werd vervolgens beoordeeld op grond van correct weergegeven onderdelen, proportie, et cetera. Hoe realistischer de tekening, hoe hoger de score, de hoogste score ging naar figuren die naast realistisch ook nog eens een profiel waren getekend.¹⁸

Deze test werd jarenlang gebruikt om de intellectuele ontwikkeling van een kind vast te stellen. De stelling behorende bij de theorie "dat het denkvermogen van jonge kinderen nog niet volgroeid is, en dat zulks blijkt uit de tekeningen die zij maken"¹⁹, heeft in de loop der jaren flink wat kritiek gekregen. Ook psychologe Claire Golomb bekritiseert deze stelling en schrijft dat deze iets weg heeft van een cirkelredenering.²⁰ Golomb wijst tevens op de 'gevaaren' van empirisch onderzoek dat psychologen als Goodenough hebben verricht. Goodenough, evenals Piaget gaat, uit van het realistisch weergegeven van de werkelijkheid als hoogst haalbaar doel in (kinder)tekeningen. Zij gaan dus uit van de gedachten dat de werkelijkheid gekopieerd kan en dient te worden. Door deze opvatting focussen veel onderzoekers zich in de tekeningen alleen op replicatie van de

¹⁵ Golomb 1999 (zie noot 10), p. 28.

¹⁶ Delfos 2003 (zie noot 14), pp. 89-90.

¹⁷ Golomb 1999 (zie noot 10), p. 28.

¹⁸ Jonathan Fineberg, *When we were Young. New Perspectives on the Art of the Child*, Berkeley/Los Angeles 2006, p. 226.

¹⁹ Claire Golomb, 'Zelfbedachte symbolen en transformaties in kindertekeningen', *Kunsten & Educatie*, 4 (1991) 3 (december), p. 51.

²⁰ Golomb 1991 (zie noot 19), p. 51.

werkelijkheid en de gebreken die de kinderen hierin maken. Zij proberen het gebrek aan realisme of natuurgetrouwheid in vroege kindertekeningen te verklaren aan de hand van de nog niet voltooide conceptuele ontwikkeling. Zoals de zojuist beschreven 'teken een mens' test van Goodenough.²¹ Deze manier van onderzoeken is zeer gekleurd en hier dient zeker rekening mee gehouden te worden bij het gebruiken van deze bronnen.

Zelf deed Golomb in 1973 een empirisch onderzoek om de bovengenoemde opvatting van Goodenough te toetsen. Haar hypothese formuleerde zij als volgt; "Als de tekening een soort blauwdruk van de geestelijke ontwikkeling zou zijn dan zou deze redelijk constant moeten blijven bij verschillende opdrachten. Er zouden geen verschillen in het aantal lichaamsdelen mogen zijn tussen twee- en driedimensionale voorstellingen."²² Uit haar onderzoek bleek dat de mensfiguur sterk verschilde in opbouw afhankelijk van de opdracht, het materiaal en de instructies. Ze verwerpt hiermee de simpele relatie tussen de onvolwassen geest en de eenvoud van de kindertekening. Hiermee kan ook de oude stelling van onder andere Piaget en zijn volgelingen 'het kind tekent wat het weet' verworpen worden eveneens het gebruik van realisme als maatstaf voor het beoordelen van kindertekeningen.²³

Dat Golomb deze theorie in twijfel trekt, kan komen door de invloed van haar oudleraar Rudolf Arnheim (1904-2007). Deze publiceerde in 1954, *Art and Visual Perception: Psychology of the Creative Eye*, hierin stelt hij een fundamenteel andere benadering van kindertekeningen voor. Hij vervangt het klassieke uitgangspunt 'het kind tekent wat het weet' met 'het kind tekent wat het ziet'. Hij onderbouwt deze stelling met het argument dat jonge kinderen inderdaad vaak uit het hoofd tekenen, maar dat dit echter niet betekent dat ze niet in staat zijn om te observeren. Kinderen tekenen vaak dezelfde thema's. Als zij een tekening van hun vader willen maken hebben zij geen nieuwe informatie nodig om een beeld te creëren dat voor hen 'papa' weergeeft. Het kind gebruikt bij het tekenen namelijk beelden, situaties en observaties die het al eerder heeft waargenomen. Dit kan volgens Arnheim omschreven worden als 'uit het hoofd tekenen'.²⁴

Arnheim legt in zijn theorie de nadruk op de waarneming. Kindertekeningen zijn volgens hem ver van alleen een imitatie van de werkelijkheid. "Zij functioneren als oriëntatie in een verwarrend georganiseerde wereld". In andere woorden, tekenen helpt om te structureren en om waarnemingen te ordenen en duidelijk te maken.²⁵

²¹ Golomb 1974 (zie noot 5), pp. ix-x.

²² Golomb 1991 (zie noot 19), p. 52.

²³ Idem, pp. 52-53.

²⁴ Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception: a psychology of the creative eye*, Berkeley/Los Angeles, 1974 expanded and revised (1954), p. 164.

²⁵ Arnheim 1998 (zie noot 8), p. 18.

Arnheim ziet een overeenkomst tussen de waarneming van kinderen en 'primitieve' mensen. Beide reduceren vormen tot basisvormen en patronen. Hij zegt dat zij dit juist doen omdat ze tekenen wat zij zien. Zijn argument hiervoor is dat kinderen behoefte hebben aan visuele ordening, "een laag niveau van complexiteit"²⁶. Dit is terug te vinden in de patronen die kinderen op jonge leeftijd tekenen zoals hartjes en zonnetjes.²⁷ Vanuit dit denkbeeld gebruikt het kind tekenen als middel om grip te krijgen op de wereld om hem heen.

I.III Het proces van het tekenen

Arnheim staat zo ongeveer lijnrecht tegenover Piaget in zijn opvatting over kindertekeningen. Norman Freeman, professor in de cognitieve psychologie, neemt met zijn theorie, die hij in de jaren tachtig presenteerde, een plaats tussen beide opvattingen in. In plaats van de constante focus op tekeningen als eindproduct legt hij deze op de voortdurende activiteit van het tekenen. Hij vindt dat de zogenaamde 'fouten' die kinderen in hun grafische weergave van ruimte maken prestatie factoren reflecteren in plaats van tekortkomingen in de kennis van kinderen.²⁸ De benadering van Piaget vindt Freeman geen recht doen aan wat kinderen weten. Volgens hem onderschat Piaget wat een kind weet en houdt niet genoeg rekening met de problemen waar het kind tegen aan loopt in het organiseren van zijn werk.²⁹ Freeman is één van de auteurs die van mening is dat Piaget kindertekeningen enkel gebruikt als illustratie materiaal om zijn eigen theorie te bevestigen. Hierdoor geeft Piaget een zeer beperkte en gekleurde kijk op tekeningen van kinderen. Toch is zijn theorie dusdanig dominant geweest in het onderzoeksveld dat Freeman zelfs spreekt van een "bewonderenswaardige theoretische *coupe*".³⁰ Freeman wil met zijn werk *Strategies of Representation in Young Children: analysis of spatial skills and drawing processes*, uit 1980, dan ook het veld open breken.

Aan de andere kant vindt Freeman dat Arnheim juist te veel leest in de tekeningen van kinderen en ze hierdoor juist overschat. Arnheim ziet deze volgens Freeman als "succesvolle oplossingen voor beeldende problemen, waarin hij te veel verfijning in het werk leest."³¹

²⁶ Arnheim 1974 (zie noot 24), p. 167.

²⁷ Idem, p. 131.

²⁸ Norman Freeman, *Strategies of Representation in Young Children: analysis of spatial skills and drawing processes*, London/New York 1980, p. 9.

²⁹ Freeman 1980 (zie noot 28), p. 11.

³⁰ Idem, p. 55.

³¹ Idem, p. 11.

Freeman probeert te achterhalen welke keuzes kinderen maken in het weergeven van ruimte in hun tekeningen. Hij legt de focus dus op de kinderen die tekenen en niet zozeer op de tekeningen zelf zoals door veel theoretici voor hem werd gedaan. Nauwkeurige bestudering van het tekenproces van kinderen is nodig om de 'set van beslissingen' vast te kunnen stellen die zij nemen gedurende dit proces. Bij het construeren van ruimtelijke afbeeldingen moet het kind veel beslissingen nemen wat betreft ordeningsproblemen waar het tegenaan loopt. Als deze reeks acties die het proces vormen geanalyseerd zijn kan dit wellicht een oordeel geven over de intenties van het kind gedurende dit tekenproces. Freeman ziet zonder deze nauwkeurige bestudering in ieder geval geen mogelijkheid tot inzichten in de intenties van het kind.³² Hij gelooft ook dat kinderen tot veel meer in staat zijn dan dat zij in hun tekeningen laten zien. Hij ziet dat kinderen falen in het uitvoeren van bepaalde teken opdrachten, niet omdat ze niet over de nodige bekwaamheid beschikken maar omdat ze niet weten hoe zij deze bekwaamheden in verschillende situaties moeten gebruiken.³³

Phil Pearson verwerpt het gebruik van de tot nu toe ontwikkelde theoretisch kaders die nodig zouden zijn voor het bestuderen van kindertekeningen. De literatuur over kindertekeningen legt volgens Pearson de nadruk op het begrijpen van tekeningen die gemaakt zijn door kinderen.³⁴ Hij vindt dat voorgaande theorieën niet standhouden bij kritisch en nauwkeurig onderzoek. De auteurs focussen niet op kinderen die tekenen, maar gebruiken kindertekeningen enkel om hun eigen theorie te ondersteunen.³⁵ Pearson stelt in zijn artikel '*Towards a theory of children's drawing as social practice*' uit 2001, voor om kindertekeningen individueel te benaderen, "als een op zich zelf staande entiteit",³⁶ los van enige theorie over kindertekeningen. Hij ziet de grafische uitingen van kinderen als een sociale activiteit, die plaats vindt te midden van allerlei andere activiteiten die kinderen op een dag ondernemen. Tekeningen hebben voor kinderen een specifieke functie binnen een bepaalde context. Een kind kan om heel veel verschillende redenen gaan tekenen, omdat het een verhaal wil weergeven maar het kan net zo goed uit verveling gaan tekenen. Het probleem is dat deze redenen niet goed te achterhalen zijn door enkel de tekening, het eindproduct, te bestuderen. Maar er zal dus naar het gedrag en de sociale context waarin het kind zich bevind gekeken moeten worden om meer inzicht te

³² Freeman 1980 (zie noot 28), p. 40.

³³ Idem, p. 68.

³⁴ Phil Pearson, 'Towards a theory of children's drawing as social practice', *Studies in Art Education* 42 (2001) 4, p. 348.

³⁵ Pearson 2001 (zie noot 34), pp. 352-58.

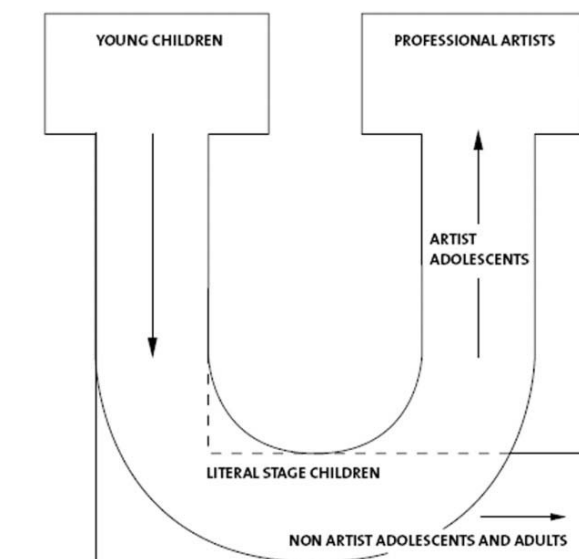
³⁶ Idem, p. 352.

verkrijgen. Voor Pearson is dit cruciaal om iets wezenlijks over de tekenvaardigheden van een kind te kunnen zeggen.³⁷

De tot nu toe besproken auteurs zien de beeldende ontwikkeling als een lineaire groei, los van het feit of deze samen hangt met de cognitieve ontwikkeling of sociale factoren. Toch zijn er ook psychologen die een ander soort ontwikkeling zien. Zo publiceert Howard Gardner in 1973, *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*. Hierin beschrijft hij zijn eigen model van de beeldende ontwikkeling van kinderen, die later bekend zal worden als de U-vormige theorie. Ook Paul Duncum verwerpt het dominante lineaire model, hij ziet dat er meerde eindpunten mogelijk zijn voor deze ontwikkeling.

I.III De U-vormige ontwikkeling

Het model van Gardner benadert de beeldende ontwikkeling op een andere manier als het tot dan toe dominante model van Piaget. Dit model kent verschillende stadia maar deze worden alleen in heel algemene termen beschreven. Er is namelijk geen duidelijke overgang tussen de stadia aan te geven. Gardner koppelt de beeldende ontwikkeling los van de algemene cognitieve ontwikkeling en gaat er van uit dat de ontwikkeling aangewakkerd wordt door zowel cultuur als natuur.³⁸



Afb.7 - Howard Gardner, U-vorm model.

Vanaf ongeveer hun achtste jaar ziet Gardner een daling in de kwaliteit van de tekeningen van kinderen. Zij raken dan in wat hij de 'literal stage' noemt, de fase waarin kinderen realistisch willen tekenen, in dit stadium kenmerken de tekeningen zich door precisie, stijfheid en realisme. Veel kinderen blijven in dit stadium hangen, het zijn slechts

³⁷ Pearson 2001 (zie noot 34), pp. 358-361.

³⁸ Paul Duncum, 'A multiple pathways / multiple endpoints model of graphic development', *Visual Arts Research* 25 (1999) 2, p. 41.

de getalenteerde kinderen die in zich in de pubertijd op dit gebied verder ontwikkelen. Zij zetten de stijgende lijn van de beeldende ontwikkeling in waardoor er een U-vorm ontstaat.³⁹ Het is echter opvallend dat Gardner in 1973 schreef dat hij deze afname in de beeldende ontwikkeling pas in de prepuberteit zag, zo rond het tiende jaar. Hij schrijft dat kinderen van vier tot negen een stijging in de technische beheersing laten zien “while remaining visually interesting and formally satisfying.”⁴⁰ In latere publicaties, 1980 en 1982 samen met Ellen Winner, heeft Gardner deze leeftijd aangepast. Waar deze verandering vandaan komt is niet helemaal duidelijk.

Wat wel duidelijk is, is dat er een probleem schuilt in dit model, Gardner vermengt namelijk de beeldende ontwikkeling met de esthetische ontwikkeling. Dit zijn twee ontwikkelingen die met elkaar verbonden zijn maar niet als één beschreven kunnen worden. Hierdoor begaat hij eigenlijk een zelfde ‘fout’ als andere voor hem, hij kan de beeldende ontwikkeling niet los zien van een zekere modernistische⁴¹ esthetische ontwikkeling. In zijn publicatie uit de jaren tachtig geeft hij duidelijk aan voorkeur te geven aan tekeningen van jongen kinderen, deze hebben expressieve vormen, levendige kleuren en verrassende composities, en vergelijkt deze met de Fauvisten en Expressionisten. Vanaf hun zevende á achtste jaar ziet Gardner dat kinderen geheel in beslag worden genomen door het verkrijgen van sociaal wenselijke vaardigheden. Ze worden geleid door het verlangen de ‘volwassen’ wereld te imiteren. Zoals beelden uit de populaire media die soms gebruik maken van een realistische of een cartooneske stijl. Omdat zij deze stijlen nog niet goed beheersen zijn hun tekeningen in de ogen van Gardner vaak niet erg esthetisch.⁴²

Duncum presenteert in 1986 een nieuwe theorie waarin hij zijn *equal-value* model uiteenzet. Dit model ziet ieder stadium als een essentieel onderdeel van de beeldende ontwikkeling. Deze benadering was vernieuwend omdat het de beeldende ontwikkeling los ziet van enige esthetische opvatting. Toch voldeed dit model niet omdat deze geen rekening hield met externe factoren.⁴³ Na elf jaar verschijnt Duncum zijn nieuwe theorie,

³⁹ Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, ‘Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk’, *Cultuur + Educatie* 9 (2009) 24, pp. 14-15.

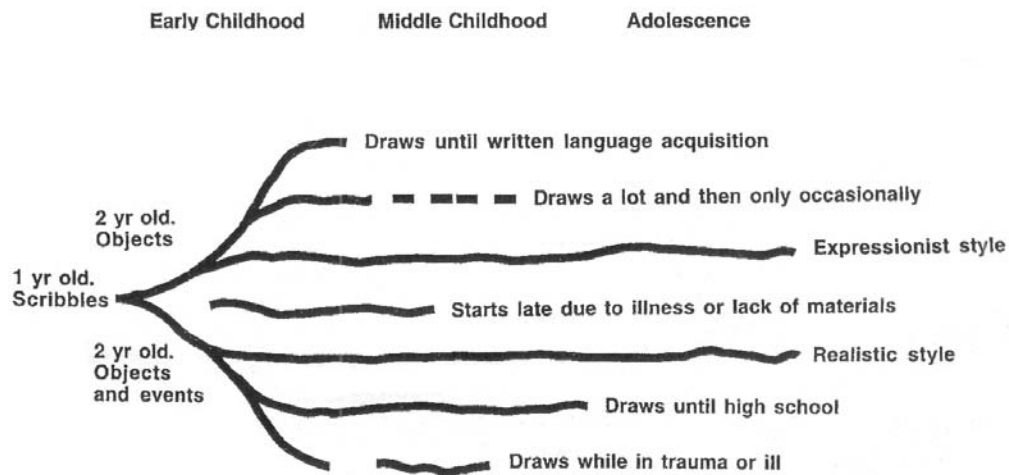
⁴⁰ Howard Gardner, *Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*, New York 1973, p.220.

⁴¹ “The label ‘modern art’ is shorthand for a kaleidoscope of ‘isms’ representing the directions and forms of the visual arts from the mid-nineteenth century to the mid-twentieth. Modern art is characterized by a change of direction away from naturalism.” Eric Fernie, *Art History and its Methods, a critical anthology*, London/New York 1995, p.349.

⁴² Duncum 1999 (zie noot 38), pp. 41-42.

⁴³ Duncum 1999 (zie noot 38), p. 42.

het *multiple pathways/multiple endpoints* model. Hij ziet hierin een paradigma verschuiving, de voorgaande modellen, waar onder zijn eigen, houden geen rekening met omgevingsfactoren en mogelijkheden of interesses van het kind zelf. Duncum pleit voor een model waarin rekening gehouden wordt met al dit soort factoren aangezien die de beeldende ontwikkeling van het kind beïnvloeden. Hij ziet hierdoor niet één specifiek punt waarop de beeldende ontwikkeling stopt of afneemt, dit verschilt dus per kind.



Afb. 8 - Paul Duncum, *multiple pathways/multiple endpoints* model.

In veel onderzoeken wordt er vanuit gegaan dat de overgrote meerderheid van de kinderen beschikt over tekenmateriaal en dat zij daarom beginnen met tekenen rond hun tweede jaar. Zij gaan er ook vanuit dat het kind over een goede fysieke gezondheid beschikt, uit een middenklasse gezin komt en een interesse heeft in de aangeboden materialen. Duncum tracht in zijn nieuwe *multiple pathways/multiple endpoints* model al deze factoren op te nemen. Zo ziet hij dat de beeldende ontwikkeling bijvoorbeeld anders loopt bij kinderen die langdurig ziek zijn of die uit benadeelde groepen komen.⁴⁴

Het model van Duncum is bijna niet toepasbaar, wat hij eigenlijk zegt is dat de beeldende ontwikkeling sterk samenhangt met de invloed van alle omgevingsfactoren waar het kind mee in aanraking komt. Hierin komt hij in de buurt van de theorie van Pearson, die tekenen ziet in een sociale context. Hij zegt dat ouders vaak keuzes maken voor kinderen, zij kiezen het type onderwijs dat ze genieten, of het een sport gaat beoefenen of niet, of het bloot gesteld wordt aan kunsteducatieve activiteiten, of het

⁴⁴ Duncum 1999 (zie noot 38), pp.42-46.

deelneemt aan wetenschappelijke onderzoeken et cetera. Aan de andere kant ziet hij ook dat de keuzes die kinderen maken over hun interesses en wat te doen met hun tijd vaak voorspelbaar zijn omdat kinderen bezig zijn met het vervullen van het verwachtingspatroon dat mensen om hen heen van hen hebben. Ouders hebben op deze manier invloed op het kind, dit soort invloeden en dan vooral die met de betrekking tot het maken van keuzes wordt veelal niet meegenomen in wetenschappelijke onderzoeken.⁴⁵ Omdat ieder kind andere omgevingsfactoren heeft die hen in meerdere of mindere mate beïnvloeden zal de beeldende ontwikkeling bij geen enkel kind hetzelfde kunnen lopen en is dus uniek. Men zou alleen een globale opmerking kunnen maken over deze ontwikkeling omdat alleen al binnen bijvoorbeeld één sociale klasse in één land al zoveel andere factoren kunnen zijn die een invloed hebben op het kind. De vraag is echter of Duncum en Pearson gelijk hebben in deze kwestie, want hoe groot is de invloed van de omgeving? Op iedere school in Nederland wordt wel iets aan kunstonderwijs gedaan, ieder kind in Nederland komt in aanraking met tekenen en de mogelijkheid hier toe.⁴⁶

Duncum ziet nog veel ruimte voor onderzoek op het gebied van beeldende ontwikkeling. Zo zou er onderzocht kunnen worden hoeveel kinderen en nu echt stoppen met tekenen tussen hun zevende en negende jaar en hoe veel er op latere leeftijd besluiten om dit toch weer op te pakken. Heeft het deelnemen aan kunstvakken op school hier invloed op? Er zijn nog veel hiaten in het onderzoek van Duncum en zijn voorgestelde model, hij concludeert zelf dan ook dat zijn model steeds aangepast zal moeten worden door de continue verschuiving van de visuele cultuur en de veranderende prioriteiten in kunsteducatie.⁴⁷

De auteurs die de lineaire ontwikkeling aanhangen even als het U-vormige model van Gardner geven aan dat de beeldende ontwikkeling tussen de zeven en negen jaar stagneert. Kinderen blijven wel tekenen, zo zullen zij op school tekenopdrachten uitvoeren maar het 'vrije' tekenen zal afnemen.⁴⁸ De groep kinderen die wel 'vrij' blijft tekenen zal kleiner worden zodra ze in de pubertijd komen. Maar hoe komt het dat de beeldende

⁴⁵ Pearson 2001 (zie noot 34), p. 360.

⁴⁶ Kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie Primair Onderwijs,

"54 - De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55 - De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56 - De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed." Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, april 2006, p. 63. van de website www.cultuurplein.nl

<<http://www.cultuurplein.nl/po/kerndoelen/kerndoelen/kerndoelen2006>>(2-2-2011).

⁴⁷ Duncum 1999 (zie noot 38), p.46.

⁴⁸ Idem, p.43.

ontwikkeling stagneert? Is het realisme het eindpunt van de ontwikkeling of zijn er externe elementen die de aandacht van het tekenen afhaken? Is het realistisch proberen te tekenen het struikelblok waardoor veel kinderen het tekenen opgeven? In het volgende hoofdstuk zullen verschillende mogelijke oorzaken besproken worden.

II. Waarom stoppen kinderen met vrij tekenen?

De psychologen die in het vorige hoofdstuk besproken zijn, geven allen in een zekere mate aan wanneer de beeldende ontwikkeling stagneert. Slechts enkelen verbinden hier redenen aan, opvallend is dat er geen remedies aangedragen worden om deze stagnatie te doorbreken. De achterliggende redenen van de afname of het geheel stoppen van het vrij tekenen van kinderen tussen de zeven en negen jaar is in drie categorieën in te delen; de cognitieve kant, de sociale factoren en het onderwijs. Dragen deze bij aan de afname van het vrije tekenen of stimuleren ze deze juist? Alvorens er hier naar gekeken wordt is het interessant om eerst te kijken naar waarom kinderen gaan tekenen. Om een volledig beeld te krijgen van de tekenactiviteit en de motivatie daartoe. Is de motivatie die tot het uiteindelijke tekenen leidt juist datgene wat kinderen laat stoppen met tekenen? Ook is het belangrijk om dit onderwerp vanuit het kind te bekijken in hoeverre dat mogelijk is. Hoe zien zij bijvoorbeeld hun eigen werk en dat van anderen? Waar liggen hun voorkeuren betreft tekenen? En komen deze overeen met die van volwassenen?

I.I Waarom tekenen kinderen?

De theorieën over de redenen waarom kinderen tekenen lopen net zo uiteen als die over de kindertekeningen zelf. Toch wil ik hier een aantal van deze redenen benoemen om inzicht te verlenen in de motivatie van kinderen om te gaan tekenen, mogelijk dat dit kan helpen om inzicht te krijgen in waarom kinderen uiteindelijk stoppen.

Kinderen maken tekeningen om allerlei redenen: omdat ze er plezier aan beleven, uit verveling, om iemand mee te verrassen, om zich terug te trekken uit een sociaal gewelddadige omgeving, om hun liefde te uiten voor bijvoorbeeld paarden. Pearson evenals Arnheim halen aan dat tekenen per specifieke context een andere functie heeft.⁴⁹ Arnheim voegt hier aan toe dat een goede tekening afhankelijk is van het doel en de standaard van de maker. Als het kind genoeg heeft aan een simpele weergave, voldoet het in zijn ogen aan wat de tekening moet zijn.⁵⁰ Het is te vergelijken met het spel 'Pictionary', waarbij het erom gaat dat iemand zo snel mogelijk raad wat er getekend wordt. Dit werkt het beste als er canoïeke afbeeldingen worden getekend waardoor het object sneller te herkennen is dan wanneer er een tekening gemaakt zou worden die perspectivisch correct is. Een belangrijk punt dat hier verder op in gaat is de fixatie op het

⁴⁹ Pearson 2001 (zie noot 34), p. 358.

⁵⁰ Arnheim 1974 (zie noot 24), p.168.

eindproduct. De tekeningen die gedurende het spel 'Pictionary' gemaakt worden, zullen in veel gevallen niet hoog gewaardeerd worden maar functioneren wel goed in deze context. Zo is het ook moeilijk om de aanleiding om te gaan tekenen te achterhalen aan de hand van het eindproduct. Aan de tekening zelf kan niet worden ontleend of het kind uit verveling is gaan tekenen, of omdat het iets voor zijn moeder wilde maken. Dit maakt onder andere het bestuderen van kindertekeningen erg complex. Toch veronderstellen veel auteurs dat kinderen over het algemeen afbeeldingen tekenen omdat ze er voldoening uithalen. In het bijzonder afbeeldingen die uitdrukking geven aan hun interesses en ervaringen.⁵¹ Claire Golomb ziet tekenen als een middel om jezelf en het getekende object te onderzoeken en te interpreteren. Jonge kinderen tekenen volgens haar om de eenvoudige reden van het creëren van vormen die gelijkenis vertonen met het object. Naarmate kinderen ouder worden ziet Golomb dat deze motivatie verandert. Het kind beseft dat het de controle heeft over de objecten die het tekent. Het heeft de macht over het potlood dat zijn sporen op het papier achterlaat. De tekeningen van oudere kinderen worden ook steeds complexer. Golomb ziet tekenen en schilderen dan ook als "[...] expressive statements about what one knows, feels, and wants to understand. It is a dialogue with oneself [...]"⁵² Ook Arnhem ziet dat kinderen symbolen willen tekenen en voegt hier aan toe dat het artistiek uiten in welke manier van tekenen dan ook universeel voldoening blijkt te geven. Howard Gardner ziet het uitdrukken van 'gevoelens' als een belangrijke motivatie waarom kinderen tekenen.⁵³ Dit laatste blijkt ook uit een Brits onderzoek naar kunsteducatie, middelbare scholieren geven aan dat zij door middel van kunst hebben geleerd zich te uiten. Zoals een leerling uit het onderzoek aangeeft "[...] in beeldende vakken kun je tekenen en schilderen hoe je je voelt [...]". "Sommige mensen kunnen het beste zeggen wat ze denken door een beeld, met een tekening, als ze niet goed kunnen praten. Het is gewoon een andere manier om je uit te drukken. Een andere manier om te zeggen wat je bedoelt."⁵⁴ Opvallend is dat zij kunst interpreteren als een communicatiemiddel voor hun gevoel naar de buitenwereld en dit als één van de belangrijkste functies van kunst zien.⁵⁵ Of jongere kinderen kunst op dezelfde manier gebruiken komt in het onderzoek niet aan bod. Wel zijn er tal van onderzoeken op kinderen gericht om het tekenproces, de tekening, de beeldende ontwikkeling en alles wat hieraan gerelateerd is in kaart te brengen. Wat er precies omgaat in het hoofd van een

⁵¹ Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), p. 61.

⁵² Golomb *The Child's creation of a Pictorial World*, Los Angeles 1992, p.161.

⁵³ Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), p. 61.

⁵⁴ John Harland, 'Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel', *Cultuur + Educatie* 8 (2008) 23, p. 17.

⁵⁵ Harland 2008 (zie noot 54), pp. 16-17.

kind is niet te meten en daarom zullen we het moeten doen met de inzichten en benaderingen die uit deze onderzoeken voortvloeien.

II.II Cognitie

Het zevende jaar wordt in de psychologie gezien als een omslag punt in de ontwikkeling van het kind. Het maakt een grote sprong in de cognitieve ontwikkeling, leert lezen en schrijven en krijgt hiermee toegang tot de ‘volwassen wereld’. Door een sterke integratie van de hersenen is het kind tot omvangrijker inzicht in staat. Het krijgt dieper inzicht van begrippen, zo beseft het zich dat de dood een onomkeerbaar verschijnsel is. Ook leert het dat dromen niet echt zijn, maar gebeurtenissen zijn die plaatsvinden in henzelf als ze slapen. De grens tussen de fantasiewereld en de echte wereld wordt duidelijker, in tegenstelling tot

Maarten 9 jaar

Na een bezoek aan het Rijksmuseum Amsterdam staan we in het Van Gogh museum voor het schilderij, *Het Gele Huis*. Hij vind dit schilderij niet zo mooi, “de kleuren kloppen niet en er zitten dikke klodders op. Het ziet er niet echt uit. Ik vind Rembrandt veel mooier.”
(uitspraak MvB, 2 mei 2010)

kleuters waarbij deze twee werelden nog soepel door elkaar lopen. Kinderen zijn zich vanaf hun zevende jaar steeds bewuster van dingen die ‘echt’ en ‘niet echt’ zijn. Ze zijn zich ook bewust van het verschil tussen een afbeelding en het afgebeelde onderwerp.⁵⁶ Opvallend in dit kader is dat kinderen op deze leeftijd een sterke voorkeur geven aan visueel realisme in kunst. Zij denken zelfs vaak dat het doel van kunst is om een zo gelijkend mogelijke afbeelding te maken.⁵⁷

Golomb en Helmud deden onderzoek onder kinderen van vier tot en met acht jaar. Hen werd gevraagd tekeningen te beoordelen van kinderen van vier tot en met elf jaar oud. Er werd hen telkens vier tekeningen van het zelfde thema getoond. Uit dit onderzoek bleek dat het gros van de kinderen de tekeningen van de oudste kinderen het mooiste en het beste vonden. Dit vanwege de hoeveelheid detail en de mate van realiteit in de tekeningen. Ze herkenden de tekeningen als kindertekeningen en konden aangeven welke door de jongere en welke door oudere kinderen gemaakt waren. Opvallend is echter dat de kinderen hun eigen teken capaciteiten overschatten. Toen werd gevraagd welke tekening het meest op hun eigen werk leek kozen de meeste kinderen voor het werk van de oudste kinderen, die van elf jaar.⁵⁸ Deze resultaten zijn interessant omdat het

⁵⁶ Uit dit zelfde onderzoek van Gardner en Winner (1976) bleek dat kinderen onder de zeven een afbeelding en het afgebeelde met elkaar verwarde. Ook gaven veel van deze kinderen de voorkeur aan abstracte schilderijen. Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), pp.150-151.

⁵⁷ Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), p.151.

⁵⁸ Golomb 1992 (zie noot 52), p. 317.

kind zijn eigen werk dus anders ervaart dan dat wij dat doen. In veel gevallen is er wel een duidelijk onderscheid te maken tussen de teken capaciteiten van een zeven jarige en een elf jarige.

Kinderen krijgen vanaf hun zesde jaar meer interesse in het weergeven van de realiteit, wat leidt tot tekeningen die deze realiteit moet laten zien. Vaak hebben kinderen vanaf acht á negen jaar al een beeld in hun hoofd van wat ze willen gaan tekenen. Wanneer dit echter niet lukt, door gebrek aan tekenvaardigheden en complexiteit van het onderwerp, leidt dit vaak tot frustratie en wordt het resultaat als mislukt beschouwd. Dit alles vermindert het plezier in het tekenen.⁵⁹ Veel niet-getalenteerde kinderen bereiken rond hun achtste jaar dus een punt waarbij de tekenvaardigheid tekort schiet voor wat zij af willen beelden. Misschien is dit op jongere leeftijd ook al het geval maar leidt dit veel minder vaak tot frustraties omdat het kind nog niet zo gefixeerd is op het creëren van een gelijkend beeld van de realiteit.

Gardner evenals Duncum zien nog een andere ontwikkeling die bij zou kunnen dragen aan de afname van het tekenen. Kinderen beginnen op hun zesde jaar met het leren van lezen en schrijven, de taalvaardigheid ontwikkeld zich vanaf dan in rap tempo. Zo leren zij zich steeds beter uit te drukken in taal, deze zou de beeldende uitingen kunnen verdringen.⁶⁰

II.III Sociaal

Een belangrijke factor die mee speelt in een mogelijke oorzaak om te stoppen met tekenen is sociaal gerelateerd. Het kind van zeven jaar wordt zich bewuster van zichzelf en het begint te beseffen dat anderen een mening over hem of haar hebben. Wie speelt met wie, wie wordt er als eerste gekozen bij teamsporten, wie wordt er altijd uitgenodigd voor verjaardagsfeestjes? Het kind wordt gevoelig voor de waardering en afkeuring van anderen en ontwikkeld een gevoel van schaamte. Dit fenomeen ontwikkeld zich gedurende de late kinderjaren door en gaat een steeds belangrijkere rol spelen in het leven van het kind. Rond het achtste jaar gaat het de verschillen tussen zichzelf en leeftijdgenoten zien, evenals het verschil tussen jongens en meisjes. Het is tevens de leeftijd waarop kinderen vatbaar zijn voor faalangst en minderwaardigheidsgevoelens. Een logisch gevolg hiervan is dat het kind zichzelf gaat vergelijken met de prestaties van

⁵⁹ Ignace Schretlen, 'Wat hebben kindertekeningen ons te zeggen?', *De wereld van het jonge kind*, 34 (2006) 1 (september), p.16 en Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 13.

⁶⁰ Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 15 en Duncum 1999 (zien noot 38), p. 43.

anderen.⁶¹ Gardner ziet dat prepubers hun eigen werk en dat van anderen strenger bekritisieren. Deze grotere vaardigheid heeft een cruciale invloed op hun eigen artistieke productie; want als na een dergelijk kritische beoordeling het eigen werk een negatief oordeel krijgt, kan de neiging om op te houden bijzonder groot zijn.⁶² Deze ontwikkeling zie ik ook op mijn werk onder kinderen tussen de zeven en negen jaar. Een kind van zeven jaar tekent een vikingschip met bemanning, vervolgens leverde een achtjarige commentaar op alle aspecten van het schip die 'niet klopten'. De zevenjarige zat er verslagen bij en probeerde zijn tekening nog te verdedigen.

Vanaf hun achtste levensjaar neemt de belangstelling in het oordeel van volwassenen steeds meer af, kinderen trekken zich dan voornamelijk iets aan van leeftijdgenoten. Het continu vergelijken met leeftijdgenoten levert het kind veel informatie over zichzelf op, de vraag is of deze informatie dan wel klopt. Als iemand zegt dat je tekening niet mooi is, is dat dan ook zo? Aangezien kinderen graag bij een groep willen horen, zullen zij eerder geneigd zijn om zich aan te passen aan de wensen van een vriend(in). Als deze de tekeningen lelijk vindt, dan kan het kind hier onzeker over worden wat tot gevolg kan hebben dat het kind met tekenen stopt. Eveneens zou het ook kunnen zijn dat het kind andere interesses ontwikkelt zoals paardrijden of lezen. Achtjarigen zijn ook erg gevoelig voor trends op het gebied van activiteiten. Bezigheden zoals knikkeren en sporten worden populair onder veel kinderen op deze leeftijd.⁶³ Meer interesses betekent dat de tijd die het als kleuter misschien bestede aan tekenen nu wordt gevuld met andere nieuwe activiteiten. Omdat het veroveren van een plaats binnen de groep voor het kind belangrijk is voor zijn sociale positie zal het wellicht sneller geneigd zijn om met activiteiten van de groep mee te doen. Dit is echter een te simpele verklaring voor de vraag waarom kinderen tussen de zeven en negen jaar stoppen met vrij tekenen. Maar het geeft wel aan hoe complex het sociale leven van een achtjarige in elkaar kan zitten. Ze zijn gefocust op het zoeken naar aspecten waarmee zij zich kunnen onderscheiden. Wie is het grappigst, wie kan het beste voetballen? Kinderen die bevestiging en positieve aandacht krijgen in bijvoorbeeld hun tekenactiviteiten zullen eerder geneigd zijn hier in door te gaan. Dit wil niet direct zeggen dat kinderen die dit niet krijgen allemaal stoppen met tekenen maar de kans is wel groter als er vanuit hun omgeving geen bevestiging komt. Niet alleen door gemis in bevestiging kan een kind stoppen met tekenen, ook

⁶¹ Martine F. Delfos, *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen de vier en twaalf jaar*, Amsterdam 2000, pp 45-49.

⁶² Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), p.127.

⁶³ Delfos 2000 (zie noot 61), p. 50.

andere sociale aspecten spelen een rol. In het volgende praktijkvoorbeeld komt dit duidelijk naar voren.

Twee broers houden allebei van tekenen. De jongste van acht jaar, ligt duidelijk voor in zijn beeldende ontwikkeling. Zo tekent hij bijvoorbeeld driedimensionale letters in correct perspectief. Hij krijgt veel complimenten over zijn tekenvaardigheden en ik merk dat dit hem zelfverzekerder maakt. Zijn broer van elf jaar tekent nagenoeg niet op de buiten schoolse opvang, hij vindt het wel leuk maar zei meteen “mij broertje kan het toch veel beter.” In een gesprek met zijn moeder kwam naar voren dat hij op zijn kamer thuis wel tekent en dat hij dat naar haar mening ook goed kan. Dit voorbeeld geeft aan hoe de sociale context een rol zou kunnen spelen in het gedrag van de oudste broer. Hij vergelijkt zichzelf met zijn jongere broertje en zet daardoor zijn eigen tekeningen in een negatief daglicht.

II.IV Doorgaan

Uiteraard stoppen niet alle kinderen met vrij tekenen. Een deel zal doorgaan, maar hun tekenniveau zal zich niet veel verder ontwikkelen. Veel volwassenen tekenen nu nog hetzelfde als dat zij deden toen zijn tien of elf jaar waren.⁶⁴ De psycholoog Koppitz onderscheidt vier categorieën in de selecte groep kinderen die doorgaan met vrij tekenen in hun pubertijd. Dit zijn volgens hem; kunstzinnig begaafde en getalenteerde kinderen, kinderen met taalstoornissen, onvolgroeide adolescenten en jongeren met emotionele stoornissen.⁶⁵

Adolescenten die doorgaan met tekenen ontwikkelen langzaam een eigen tekenstijl die niet meer conform is aan het realisme. De tekeningen krijgen een persoonlijk en individueel karakter waarin gedachten en emoties kunnen worden uitgedrukt.⁶⁶ Dit sluit weer aan met het eerder genoemde idee dat middelbare scholieren hebben over kunst; dat het een manier is om gevoelens uit te drukken.⁶⁷ Duncum zegt dat het waarschijnlijk is dat de kinderen die doorgaan met tekenen alsnog rond hun veertiende jaar zullen stoppen, simpelweg omdat het kind andere interesses ontwikkelt, in de pubertijd terecht komt en andere activiteiten zoals huiswerk en vrienden ook tijd vragen.⁶⁸

⁶⁴ Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 13.

⁶⁵ Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), p. 128.

⁶⁶ Idem, p. 130.

⁶⁷ Harland 2008 (zie noot 54), pp.16-17.

⁶⁸ Duncum 1999 (zie noot 38), p. 43.

III. De invloed van Educatie

In dit hoofdstuk zal de rol van kunsteducatie op de basisschool besproken worden. Docenten op school, van een cursus of een workshop, hebben met hun visies over kunst invloed op de kinderen die hier aan deelnemen. Vooral in het primair onderwijs speelt de docent een belangrijke rol omdat kinderen in Nederland vanaf vier jaar leerplichtig zijn en dus deel moeten nemen aan de beeldende lessen op school. De docent geniet hierin een voorbeeld functie en kan met zijn houding ten opzichte van kunst een belangrijke rol spelen in de beeldende ontwikkeling van het kind. Tenslotte is het de docent die de inhoud van de lessen en de culturele activiteiten bepaald.

III.1 De Westerse blik

“While one might slip a painting by a five-year-old into the Museum of Modern Art, one could never get away with introducing a painting by a ten-year-old”. – Alyson M. Davis 1991⁶⁹

De westerse literatuur over kindertekeningen koppelt vaak kleuters en kunstenaars aan elkaar: de kleuter is nog vrij van conventies, de kunstenaar verwerpt ze. We zien deze koppeling ook terug in de kunstgeschiedenis, kunstenaars als Pablo Picasso, Joan Miró en leden van de COBRA groep gebruikten kindertekeningen als inspiratiebron voor hun eigen werk. Het was vooral de puurheid en onschuld, als symbool voor het begin van het leven wat deze kunstenaars in de tekeningen van jonge kinderen aantrok.⁷⁰ Nu zit er tussen deze twee extremen, de kleuter en de kunstenaar, een periode waarin het beeldend werk van het kind wordt gedomineerd door conventies. Modernistische kunstenaars in het begin van de twintigste eeuw zagen het effect dat deze conventies hadden op de tekeningen van kinderen en betreunde dit veelal. Picasso ziet het als een “periode van wonderbaarlijke visie die zonder een spoor achter te laten verdwijnt als kinderen ouder



Afb.9 - Lisa (5 jaar), *Gekke muis*, 2011, potlood, viltstift, oliekrijt op papier, 29,7x21cm, Utrecht.

⁶⁹ Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 24.

⁷⁰ Fineberg 1997 (zie noot 1), pp. 11-12.

worden.”⁷¹ Ook Robert Motherwell schrijft in 1970 in, ‘The Universal language of children’s art, and Modernism’. “One of the most baffling problems in art education is what we grown-ups do, or what children do to themselves, so that their universal language disappears at a later age even more rapidly than it begins.”⁷² Opvallend is dat de kunstenaars het betreuren dat kinderen vanaf hun zevende jaar conventioneel gaan tekenen en schilderen. Deze modernistische gedachte past binnen het modernisme, wat ondertussen diep geworteld is in onze cultuur en doorgedrongen tot het onderwijs. Docenten gebruiken expressie en oorspronkelijkheid als belangrijke elementen waarop beeldend werk beoordeeld wordt. Dit in tegenstelling tot de voorkeur van kinderen vanaf acht jaar die technische vaardigheden en goed na kunnen tekenen belangrijk vinden.⁷³ Opvallend is wel dat de mate van expressie ook grenzen heeft. Zo liet een vierjarige zijn kleurplaat aan zijn vader zien. Op de lege achterkant had het kind flink zitten krassen met allerlei kleuren door elkaar. Expressie, maar de vader keurde het gekras echter duidelijk af en zei bij het zien van de kleurplaat aan de voorkant: “Kijk zo moet het toch?” Misschien moet de tekening iets laten zien dat een serieuze houding weerspiegelt, dat laat zien dat het kind niet luk raak maar wat heeft gedaan.

Deze modernistische opvatting tegenover het beeldende werk van kinderen past perfect binnen de U-vormige theorie van Gardner. Hierin worden de tekeningen van kleuters en kunstenaars door volwassen positiever beoordeeld omdat deze esthetisch beter gevonden worden. Tekeningen van kinderen vanaf ongeveer zes jaar tot aan de adolescentie worden vaak als minder positief beoordeeld. Zij bevinden zich onder aan de U-vorm. Is deze ontwikkeling cultureel bepaald? En welke consequenties heeft dit alles op het kind en zijn tekenactiviteit?

David Pariser en Axel van den Berg onderzochten of de U-vormige ontwikkeling van Gardner universeel is. Zij gebruikten hiervoor naast westerse ook een groep niet-westerse, Chinese, beoordelaars bestaande uit experts, volwassen leken en kinderen. Opvallend genoeg toonde dit onderzoek aan dat de niet-westerse, beoordelaars de tekeningen beter vonden worden naarmate de maker ouder werd. Zij waardeerde de werken van kleuters minder dan de pogingen tot realistisch tekenen van de acht jarige. De realistische werken van volwassenen daarentegen werden als beste beoordeeld, er ontstaat hierdoor geen U-vorm maar zij zien de ontwikkeling als een stijgende lijn. Pariser concludeert dat zij in het beoordelen van tekeningen meer waarde hechten aan

⁷¹ Fineberg 1997 (zie noot 1), p. 122.

⁷² David Pariser, Axel van den Berg, ‘Teaching art versus teaching taste: what art teachers can learn from looking at a cross-cultural evaluation of children’s art’, *Poetics* 29 (2001) 6, p. 333.

⁷³ Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 106.

technische vaardigheden dan aan expressie.⁷⁴ Dit bewijst tevens dat de U-vormige theorie niet universeel is en dus een westers fenomeen lijkt te zijn. Deze esthetische voorkeur voor expressie is dus cultureel bepaald. Veel docenten in het onderwijs in Nederland zullen met een modernistische blik het beeldend werk van kinderen beoordelen. Zoals eerder aangehaald vormt zich hier een discrepantie tussen wat kinderen vanaf zeven jaar 'mooi' vinden en wat de docent 'mooi' vindt. Pariser en Van den Berg vatten in de volgende zin de algemeen gelde westerse opvatting mooi samen. "Mastery of skills and traditional forms comes *after* the child's initial burst of creativity."⁷⁵

III.II Natekenen

Naast het realistisch tekenen willen kinderen ook graag elementen uit de populaire beeldcultuur kopiëren. Dit past echter in veel gevallen niet binnen de modernistische benadering van kunst die onder veel volwassenen en docenten heerst. Kopieën worden vaak afgekeurd binnen het onderwijs, er wordt naar hun mening hierbij geen appèl gedaan op de creativiteit, originaliteit en kunstzinnigheid van het kind. Psychologen en onderwijzers die de laissez-faire benadering aanhangen, verafschuwen natekenen. Dit zou een negatief effect hebben op het leren orde scheppen in hun eigen tekening aldus Arnheim. Het geven van kunstonderwijs, dit houdt in het aanleren van grafische middelen en technieken, zou niet nodig zijn omdat dit hen er van zou weerhouden om kunst als zelfexpressie te gebruiken. Het stimuleren van natekenen zou tevens leiden tot het verliezen van interesse in het tekenen omdat deze saai zou worden.⁷⁶ Een belangrijke noot bij deze opvatting is dat psychologen kindertekeningen zien als kunst van kinderen. Deze opvattingen zijn compleet het tegenovergestelde van wat er in de tijd dat kunstenaars ambachtslieden waren niet meer dan normaal was. Leerlingen maakten kopieën om de verschillende technieken onder de knie te krijgen.⁷⁷ Thomas en Silk denken dat het kopiëren van beelden kinderen juist kan helpen om dingen te leren tekenen waar zij zelf de vaardigheid nog niet over beschikken. Zij kunnen op deze manier nieuwe tekenschema's leren die vervolgens toegepast kunnen worden in het eigen beeldende werk.⁷⁸

Beelden uit de populaire beeldcultuur werden lange tijd als zeer schadelijke invloeden op kinderen gezien. In de huidige maatschappij is deze opvatting flink afgenomen, maar onder docenten blijkt toch vaak een afkeer tegen dit soort beelden. Zo

⁷⁴ Pariser, Van den Berg 2001 (zie noot 72), p. 347.

⁷⁵ Idem, p. 347.

⁷⁶ Thomas, Silk 1990 (zie noot 4), pp. 151-152.

⁷⁷ Idem, pp. 151-152.

⁷⁸ Idem, p. 153.

schrijft Brent Wilson in 2003 hierover: “When we come to visual culture, especially popular visual culture, in my experience many teachers still think it is kitsch evidence of students’ bad tastes and too-easy susceptibility to the seduction of cheap narratives.”⁷⁹ Tussen 1974 en 2004 deed Wilson een reeks kritische onderzoeken naar de beeldcultuur van kinderen en hun voorkeuren hierin. Hij concludeert dat er geen enkel raakpunt is tussen de beeldcultuur die de kinderen aanhangen en de kunstuitingen die docenten tijdens hun les verkondigen. Kinderen geven de voorkeur aan strips, reclames en figuren uit games, dit in tegenstelling tot veel volwassenen die de voorkeur geven aan gevestigde kunst met een hoofdletter K. Er is dus sprake van een discrepantie tussen de interesse van kinderen en volwassenen wat betreft beeldcultuur.⁸⁰



Afb.10 – Opdracht voor kleuters, Ballon clowns, uit *Didaktief*, 3 (2011)

Het natekenen van beelden uit de populaire cultuur speelt een rol in het sociale leven van het kind. Zo schrijft Christine Thompson in haar artikel *Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur*, dat “het goed kunnen tekenen van Pokémon figuren een vaardigheid is die een groot aanzien geeft.”⁸¹ Het goed na kunnen tekenen draagt dus ook bij aan de sociale positie van het kind. Het kan iets zijn waarin het kind zich kan onderscheiden van andere kinderen, zoals eerder besproken bij de sociale factoren in het vorige hoofdstuk.

Iets wat een contradictie op dit gebied is, is het gegeven dat er in het onderwijs veel met voorbeelden gewerkt wordt. Zo word er bij lessen beeldende vorming in bijvoorbeeld de kleuterklas vaak met voorbeelden gewerkt. Dit soort productie werkjes wordt door de helft van de leraren gebruikt. Zoals de opdracht waarbij de kleuters een ballonclown maakten. “De kinderen moesten de ogen, neus, oren, hoed en mond kleuren

⁷⁹ Folkert Haanstra, *De thuiskunst van scholieren*, Amsterdam 2008, p. 59.

⁸⁰ Brent Wilson, Christine Thompson, ‘Pedagogiek en de beeldcultuur van kinderen en jongeren’, *Cultuur + Educatie* 6 (2006) 15, pp.6-7.

⁸¹ Christine Thompson, ‘Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur’, *Cultuur + Educatie* 15 (2006), p.19.

van de clown die voor de kinderen was geprint. Daarna werden de vormen uitgeknipt en op de ballon geplakt.”⁸² In deze opdracht is zeer beperkt ruimte voor de eigen creativiteit van het kind. Het strookt ook met de modernistische opvatting van kunst die onder veel docenten heerst zoals eerder besproken. In deze opdracht is geen ruimte voor expressie en originaliteit. Docenten zien dit soort werkjes als nuttig voor het trainen van bijvoorbeeld de motoriek, de kinderen leren hierdoor knippen, plakken en binnen de lijntjes kleuren.⁸³ Dit zijn zeker vaardigheden die een kleuter dient te leren maar in hoe verre zijn kinderen in dit soort opdrachten met beeldende kunst bezig? En hoe geven deze ruimte hun eigen creativiteit? Een kleuterdocent zegt hierover het volgende. “Ik heb de ervaring dat een voorbeeld goed werkt en dat het de meeste kinderen niet belemmert in hun creativiteit.”⁸⁴ Met deze houding leren de docenten de leerling op jonge leeftijd dat het namaken van een voorbeeld goed is. Het eindproduct is gelijk aan het voorbeeld, een element dat bij het natekenen misschien ook wel een rol speelt. Het is dus vreemd dat docenten wel moeite hebben met kinderen die op latere leeftijd beelden na gaan tekenen. Om deze verwarring te verduidelijken moet er gekeken worden naar de opzet van tekenlessen in het primair onderwijs. Wordt hierin natekenen ook afgekeurd en moeten kinderen vooral oorspronkelijk, expressief en origineel zijn? Of leren zij juist teken technieken zodat zij hun vaardigheden om te kunnen realistisch tekenen kunnen verbeteren?

III.III Het onderwijs schiet te kort

In de loop der jaren is de vakdocent voor de kunstvakken langzaam uit het primair onderwijs verdwenen. Was er eind jaren tachtig nog op zestig procent van de scholen een vakdocent in dienst, in 2009 is dit gedaald tot een magere negentien procent inclusief freelancers. De meeste vakdocenten geven muziek of beeldende vorming,⁸⁵ waaruit eventueel afgeleid kan worden dat dit door groepsdocenten als een lastig te geven vak wordt ervaren waarbij veel vakkennis nodig is. Uit het monitor onderzoek, *Cultuur Educatie Primair & Voortgezet Onderwijs Monitor 2008-2009*, blijkt dat slechts een kwart van de scholen vindt dat de docenten over ‘een grote mate van deskundigheid’ beschikt op het gebied van cultuureducatie, dit ten opzichte van driekwart die zegt dat docenten over ‘enige mate van deskundigheid’ beschikken.⁸⁶ Het onderwerp van vakkundigheid op

⁸² Lieke IJzermans, Anouke Bakx, ‘Welke is ook alweer van mij, juf?’, *Didaktief*, 3 (2011) p. 22.

⁸³ IJzermans, Bakx 2011 (zie noot 82), pp. 22-23.

⁸⁴ Idem, p. 23.

⁸⁵ Karin Hoogeveen, Claudy Oomen, *Cultuur Educatie Primair & Voortgezet onderwijs Monitor 2008-2009*, Utrecht 2008, pp.12-13, 26.

⁸⁶ Hoogeveen, Oomen 2009 (zie noot 85), p. 27

dit gebied is al jarenlang een punt van discussie binnen het primair onderwijs. In 1973 is al aangekaart dat men “een gevoel van te geringe bekwaamheid”⁸⁷ onder docenten had. Ook nu wordt de deskundigheid laag ingeschat en met het verdwijnen van vakdocenten wordt er een groot appèl gedaan op de groepsdocent.⁸⁸

Groepsdocenten op de basisschool geven vanaf groep drie tot en met groep acht gemiddeld twee uur per week tekenen en handvaardigheidles. Vaak worden methoden gedeeltelijk gebruikt maar sluiten deze methoden ook aan op de problemen in het tekenen waar kinderen rond hun zevende jaar vaak tegenaan lopen?⁸⁹ Hiervoor heb ik de vier meest gebruikte methoden voor beeldende vorming in het primair onderwijs geanalyseerd, hierbij heb ik de focus gelegd op de tekenlessen die in deze methoden aanbod komen. Een analyse van de gehele methode is niet relevant in het kader van deze scriptie.

Methoden beeldende vormgeving

Van de vier methoden voor beeldende vorming voor het primair onderwijs is er maar één die geheel aansluit bij het realistisch leren tekenen, *Tekenvaardig voor de basisschool*. Dit is tevens de oudste methode, uit 1982 die nog met regelmaat in het onderwijs wordt gebruikt. De methode bestaat uit een serie van vijftien ideeënboeken gericht op thema's als compositie, vorm, ruimte en kleur en bevat lessen voor alle leerjaren. De ideeënboeken geven een toelichting per leeftijdsgroep over de beeldende ontwikkeling en onder andere het cognitief waarnemen van kinderen. De auteurs schrijven dat “tekenontwikkeling niet los staat van de geestelijke groei”⁹⁰, hiermee passen zij binnen de opvatting van Piaget, die de beeldende ontwikkeling koppelt aan de cognitieve ontwikkeling van het kind.⁹¹ In de introductie op de leeftijdsgroep zeven tot en met negen jaar wordt hetzelfde aangegeven als in de conclusie van het eerste hoofdstuk van deze scriptie, dat de beeldende ontwikkeling van veel kinderen stagneert rond hun achtste jaar. De auteurs hebben in dit kader opdrachten ontwikkeld die in gaan op de problemen die kinderen op deze leeftijd tegen komen tijdens het tekenen. Dit heeft in eerste instantie vooral te maken met ruimtelijke weergave van dingen, mensen en landschappen. Net als Gardner zien de auteurs dit als de perfecte leeftijd om kinderen hierin te onderwijzen. Juist omdat zij op deze leeftijd geïnteresseerd zijn in oplossingen voor deze beeldende

⁸⁷ Idem, p. 12.

⁸⁸ Idem, p. 12.

⁸⁹ Hoogeveen, Oomen 2009 (zie noot 85), pp. 19 en 53.

⁹⁰ Paul Koppers, Willebrord de Winter, *Tekenvaardig voor de basisschool*, De Bilt 1982, p. 7.

⁹¹ Golomb 1999 (zie noot 4), p. 28.

problemen maar ook om, zoals de auteurs schrijven, te voorkomen dat “een kloof tussen waarneming en uitbeelding juist nu niet extra ontstaat.”⁹²

De andere methoden *Moet je doen* uit 2007 en *Uit de Kunst: Methode tekenen en handvaardigheid voor de basisschool* uit 2002 gaan nagenoeg niet in op de beeldende ontwikkeling van het kind. De lessen zijn stapsgewijs te volgen waarbij de auteurs van *Moet je doen* verkondigen dat: “De module beeldende vorming kan door elke niet-gespecialiseerde leerkracht worden gegeven.”⁹³ Dit klinkt misschien aantrekkelijk maar gaat dit niet ten koste

van het niveau van de opdracht? Naar mijn mening werkt dit beperkend. De docent moet zelf over de nodige vaardigheden beschikken om het werk van de kinderen op een hoger niveau te tillen. In de andere methode, *Uit de Kunst*, hebben ze een oplossing gevonden voor docenten die niet bekend zijn met alle technieken. Per groep is er een ideeën- en groepsboek voor de docent. Groot pluspunt is dat er in ieder ideeënboek een duidelijke uitleg staat over de te behandelende technieken van de betreffende groep. Het ideeënboek biedt hiermee docenten houvast voor het geven van de lessen. In het ideeënboek voor groep 5 zijn extra tekenlessen opgenomen. Deze gaan onder andere over het tekenen naar waarneming. Ook de auteurs van deze methode lijken het realistisch tekenen als struikelblok in de beeldende ontwikkeling van het kind te herkennen. Zij hebben dan ook duidelijke aanwijzingen voor de docent toegevoegd in hoe deze de kinderen het beste kan begeleiden in deze tekenopdrachten. Zij adviseren tevens ook om de tekeningen aan het eind van de opdracht te bespreken met de klas.⁹⁴

Er zijn voor de groepsdocent dus wel degelijk middelen beschikbaar om tekenlessen te geven waarin het realistisch tekenen centraal staat. Natuurlijk blijft dit middel beperkt en hangt het ook sterk van de docent af hoe deze lessen gegeven worden. Uit een monitor die in 2008-2009 gehouden is blijkt dat slechts zeventien procent van de scholen een complete methode gebruiken voor tekenen. Het overgrote deel, drieënzestig

“ ‘Een goede les beeldende vorming besteedt aandacht aan zes elementen. Betekenis, vorm, materiaal, beschouwing, onderzoek en werkwijze.’ Op die manier wordt beeldend onderwijs echter maar zelden gegeven. Op veel scholen is het niet veel meer dan ‘nadoen’, weet Benjaminsen. Juf maakt een werkje, de kinderen maken het na. Maar op die manier ontwikkelen kinderen geen creativiteit.”

Mech Benjaminsen, docent kunst, cultuur en beeldende vorming aan de Pabo, Hogeschool Domstad, Utrecht.

Bron: Eva Prins, ‘School en Samenleving, Beeldend onderwijs’, *Schoolbestuur* (2009) 4, p. 43

⁹² Koppers, *De Winter* 1982 (zie noot 90), p. 20-21.

⁹³ Informatie over de les methode *Moet je doen* is ontleend aan, <<http://www.moetjedoenu.nl/moetjedoenu/pagina.asp?pagkey=58891>> (29 mei 2011).

⁹⁴ Piet den Hartog (e.a.), *Uit de Kunst: Methode tekenen en handvaardigheid voor de basisschool, Ideeënboek*, Sprang-Capelle 2002, pp.20-26 en 105-109.

procent gebruikt gedeeltelijk een methode. Uit de monitor komt ook naar voren dat het merendeel van de scholen voor tekenen en muziek een methode gebruikt in hun lessen.⁹⁵ Dit is opvallend omdat het juist ook deze twee vakgebieden zijn, tekenen valt onder het vakgebied beeldende vorming, en muziek waar de meeste scholen een vakdocent voor hebben aangenomen. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat deze vakken een grote mate van vakkennis vereisen die de groepsdocent niet standaard tot zijn beschikking heeft. In het volgende hoofdstuk zal gekeken worden naar de mate waarin er op Pabo's aandacht wordt besteed aan kunsteducatie en in hoeverre aankomende docenten hierin opgeleid worden. Leren zij zelf ook tekenen of ligt de nadruk juist op het goed onderwijzen in taal en rekenen? Eerst zal ik nog aandacht besteden aan de manier waarop beeldend werk van kinderen binnen het primair onderwijs wordt beoordeeld. Zoals eerder aangegeven zijn kinderen rond hun achtste jaar zich bewuster van zichzelf en gaan zij zich meten aan leeftijdgenoten. Ze zijn opzoek naar een eigen identiteit. Bevestiging krijgen van je omgeving in iets waar jij denkt goed in te zijn speelt hier een rol in. Bevestiging krijgt een kind op school door complimenten van klasgenoten en de docent maar ook door hoge cijfers te halen.

Beoordelen

Het beoordelen van rekensommen is simpel, deze zijn goed of fout. Het beoordelen van beeldend werk is een stuk lastiger, dit kan niet objectief gebeuren. Op basis van welke criteria beoordeeld een docent in het primair onderwijs het beeldende werk van zijn leerlingen? Als de docent en de leerling andere ideeën hebben over kunst kan dit tot een probleem leiden. Uit de *Cultuur Educatie Primair & Voortgezet Onderwijs Monitor 2008-2009* blijkt dat bijna de helft van de kinderen in de bovenbouw een beoordeling krijgt voor een culturele activiteit waaraan het heeft deelgenomen. Vijfenzestig procent hiervan krijgt een geschreven beoordeling. Er wordt maar in weinig gevallen een rapportcijfer gegeven voor de beoordeling van culturele activiteiten. Kunst is een subjectief vak waarbij het volgens mij beter werkt om een geschreven beoordeling te geven dan een cijfer. Een gesprek met de leerling waarin hij zijn werkproces en ideeën toelicht zou misschien voor de kunstvakken een nog betere manier zijn. Wat in ieder geval belangrijk is dat er duidelijk naar de leerling gecommuniceerd wordt waarop hij of zij wordt beoordeeld.

De monitor geeft aan op welke elementen culturele activiteiten worden beoordeeld. Creativiteit en originaliteit staat hierbij bovenaan (vijfennegentig procent), werkhouding (achtentachtig procent) en werkproces (zeventig procent) zijn hierin de belangrijkste criteria waarop culturele activiteiten beoordeeld worden. Dit toont grote

⁹⁵ Hoogeveen, Oomen 2009 (zie noot 85), pp. 19 en 53.

overeenkomst met resultaten van hetzelfde onderzoek eind jaren tachtig.⁹⁶ In de tussentijd is dus niet veel veranderd. Technische kwaliteit van het eindproduct staat als vierde punt op de lijst met vijftig procent. Het is niet duidelijk in welke specifieke gevallen dit soort criteria gehanteerd worden. Ik neem aan dat de criteria per opdracht verschillen, afhankelijk van het doel van de opdracht. Er zijn twee dingen die opvallen in de criteria waarop het werk van leerlingen beoordeeld wordt, de nadruk op creativiteit en originaliteit en het eindproduct. Dit sluit aan bij de modernistische visie die veel docenten nog hanteren ten opzichte van kunst. Zoals Kindler zegt: "In het onderwijs 'belonen' docenten vooral de beeldende uitingen die in de richting van de traditionele en modernistische westerse kunst."⁹⁷ Hij voorziet in deze attitude problemen voor effectief beeldend onderwijs. Kinderen beschikken volgens hem over een breed beeldend repertoire dat zij in kunnen zetten naar gelang de situatie en functie.⁹⁸

Haanstra vindt dat het tekenen onder oudere kinderen serieuzer genomen mag worden, het draait niet enkel om inzet en plezier. De aspecten waar docenten vooral naar kijken. Kinderen nemen tekenen tenslotte zelf ook serieus. Hij ziet geen problemen om in het onderwijs tekeningen te beoordelen op een combinatie van expressie, vaardigheid en techniek.⁹⁹

Meeste onderzoekers op het gebied van de beeldende ontwikkeling in het onderwijs zijn het volgens Haanstra en Van Hoorn over eens dat het beeldend onderwijs op basisscholen te kort schiet op het vlak van realistisch tekenen. Nu nog schiet het curriculum vaak tekort op het aanleren van nieuwe beeldende vaardigheden die passen bij de behoefte van het kind.¹⁰⁰ Dit terwijl de middelen zoals methoden die zich hier op richten wel voorhanden liggen.

Misschien is het tijd om het beeldend onderwijs te verbreden. Reclame, film posters, strips, games zijn ondertussen allemaal een wezenlijk aandeel van onze beeldcultuur geworden. Waarom zouden deze niet geïntegreerd kunnen worden in het beeldend onderwijs als kinderen hier een sterke voorkeur aan blijken te geven? Meerdere auteurs erkennen de discrepantie tussen de criteria van de docent en het kind met betrekking tot wat kunst is. De docent die veelal modernistische criteria hanteert en veel waarde hecht aan expressiviteit en oorspronkelijkheid in het beeldende werk van kinderen, tegenover het kind dat vanaf zijn achtste jaar het goed na kunnen tekenen van

⁹⁶ Hoogeveen, Oomen 2009 (zie noot 85), p.14.

⁹⁷ Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p.106.

⁹⁸ Idem, p.106.

⁹⁹ Monique Marreveld, 'Kinderen mogen tekenen leren', *Didaktief*, 5 (2010), p. 24.

¹⁰⁰ Haanstra, van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 107.

beelden uit de populaire beeldcultuur hoog in het vaandel heeft staan.¹⁰¹ Duncum ziet ook de discrepantie tussen docent en kind als reden dat kinderen tussen de zes en elf jaar stoppen met vrij tekenen. Docenten zouden niet genoeg vaardigheden aan de kinderen leren zodat zij hun ontwikkeling op beeldend gebied kunnen doorzetten, ook verliezen zij hierdoor onder andere vaak de interesse in het tekenen.¹⁰² Gardner schrijft dat kinderen juist op deze leeftijd graag willen oefenen om zich te verbeteren en dat de periode van acht tot tien jaar daarom geschikt is om technische vaardigheden aan te leren.¹⁰³ Hierop aansluitend denkt Golomb dat het tekenen van perspectief, en andere drie dimensionale vormen, vaardigheden zijn die hoogst waarschijnlijk door middel van instructie geleerd dienen te worden. Hoewel zeer getalenteerde kinderen misschien zelf tot de ontdekking komen wat de regels van perspectieftekenen zijn.¹⁰⁴ Ook Haanstra sluit zich hierbij aan, al adviseert hij het aanleren van technische vaardigheden op het gebied van tekenen voor iets oudere kinderen tussen de tien en twaalf jaar. Hij ziet dat zij een behoefte hebben aan het aanleren van technische vaardigheden.¹⁰⁵ Er zal dus in het onderwijs aandacht aan deze vaardigheden besteed moeten worden. Perspectieftekenen bijvoorbeeld wordt nu veelal pas in het voorgezet onderwijs gegeven.

Wat niet vergeten moet worden is dat er buiten school natuurlijk ook uitgebreid door kinderen wordt getekend. In deze scriptie ligt de nadruk op tekenen op school omdat een kind hier het overgrote deel van zijn tijd doorbrengt. Ook wordt school gezien als een omgeving waarin 'geleerd' wordt. Uiteraard doen kinderen ook veel kennis op buiten de schoolmuren. Het kind kan thuis tekenen, op de naschoolse kinderopvang, op een tekencursus, workshops in musea, bij vriendjes en vriendinnetjes enzovoorts. Er zijn talloze plaatsen waar kinderen tekenen en de omgeving waarin het kind zich bevindt zal zoals Pearson zegt het doel van de tekening bepalen.¹⁰⁶ Het tekenen in school is een interessant onderdeel om verder te onderzoeken omdat er, zoals in de voorgaande tekst is geconstateerd, een discrepantie bestaat op het gebied van esthetische beoordeling van kunst tussen leerling en docent. Het onderwijs en daarmee ook de docent kunnen naar mijn inziens een grote invloed hebben op de beeldende ontwikkeling van kinderen. Als de docent een positieve houding heeft ten opzichte van kunst en in dit geval specifiek tekenen zou best eens een positieve invloed op leerlingen kunnen hebben. Of zoals er in

¹⁰¹ Wilson, Thompson 2006 (zie noot 80), pp.6-7 en Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 38), p. 107.

¹⁰² Duncum 1999 (zie noot 38), p.43.

¹⁰³ Haanstra, Van Hoorn 2009 (zie noot 39), p. 15.

¹⁰⁴ Golomb 1999 (zie noot 10), p. 32.

¹⁰⁵ Marreveld 2010 (zie noot 99), p. 24.

¹⁰⁶ Pearson 2001 (zie noot 34), p.

het *Handboek Cultuur Educatie in de PABO, van basis naar verdieping* staat: “Om cultuur aan kinderen over te kunnen dragen moet je eerst zelf cultuurdrager zijn.”¹⁰⁷ De docent moet zichzelf tekenen eigen maken om dit goed over te kunnen dragen.

¹⁰⁷ Paul Vogelesang, Marjan de Groot-Reuvekamp, Piet Hagedaars, *Handboek Cultuureducatie in de Pabo, Van basis naar verdieping*, Utrecht 2009, p. 86.

IV. Mogelijke remedies

Nu dat de mogelijke oorzaken van het stoppen met tekenen en de situatie van het tekenonderwijs binnen de basisschool is bekeken zullen in dit hoofdstuk een aantal mogelijke remedies worden besproken. Hieraan voorafgaand wordt eerst gekeken naar de positie van cultuureducatie¹⁰⁸ binnen het primair onderwijs en de Pabo. Welke middelen zijn er bijvoorbeeld vanuit de overheid ingezet om de positie van het cultuuronderwijs op deze gebieden te verbeteren? Zijn hier van al enige effecten zichtbaar? Er zal ook gekeken worden naar de wijze waarop cultuureducatie, en tekenen in het bijzonder, op Pabo's wordt aangeboden. Hier worden tenslotte de toekomstige docenten opgeleid. Wellicht dat hier de oorzaak van de discrepantie tussen docent en leerling ligt ten opzichte van kunst. Vervolgens zullen er twee casussen worden besproken: het project *Toeval Gezocht* vindt plaats in de school en vraagt om een intensieve samenwerking tussen kunstenaar en docent. Voor remedies buiten school zal er gekeken worden naar de Hermitage Amsterdam, de afdeling educatie biedt verschillende onderwijs programma's aan, maar wat de Hermitage interessant maakt is dat zij een stap verder gaan. Tijdens de bezoeken van schoolklassen gaan de museumdocenten opzoek naar talent in de klas die vervolgens worden uitgenodigd voor het Atelier programma.

IV.I Overheidssteun voor scholen

De afgelopen jaren gaat er meer aandacht uit naar cultuureducatie binnen het primair onderwijs. Vroeger volstond dit onderdeel met een bezoek aan een museum of een theatervoorstelling in school. In 1997 is het programma *Cultuur en School* vanuit de overheid opgezet.¹⁰⁹ Hierin wordt er gesproken over cultuureducatie en dient dit het liefst vakoverstijgend aangeboden te worden. Kinderen moeten van jongs af aan vertrouwd raken met kunst en cultuur. Het programma richtte zich voornamelijk op het voorgezet onderwijs, pas sinds 2003 ligt de nadruk op het primair onderwijs. In dat zelfde jaar werd

¹⁰⁸ "Alle vormen van educatie waarbij cultuur of kunst als doel of als middel worden ingezet. In de beleidstermen van OCW is het de verzamelnaam voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Ook wordt literatuureducatie soms apart vermeld." Tekenend valt onder het vak beeldende vorming, dat onder het brede begrip cultuureducatie is opgenomen. In de kerndoelen van de overheid is cultuureducatie in het leergebied kunstzinnige oriëntatie ingedeeld. Definitie van cultuureducatie is ontleend aan die van *CultuurNetwerk Nederland*. <http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/wat_is_cultuureducatie.html#> (3 maart 2011).

¹⁰⁹ Heleen de Groot (red.), omschrijving van het programma *Cultuur en School* op de website cultuurplein, <<http://www.cultuurplein.nl/po/beleidenregelingen/rijksbeleid/cultuurenschool>> (31 mei 2011).

de *Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs* door de toenmalige minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap ingesteld. Zij kregen de opdracht om “uitgaande van praktijkervaringen – antwoorden te formuleren op de vragen wat cultuureducatie in het primair onderwijs kan inhouden, hoe scholen die inhoud vorm kunnen geven en langs welke weg dat te realiseren is.”¹¹⁰

Eén van de ontwikkelingen uit het rapport van deze taakgroep voortvloeide was de introductie van de Interne Cultuur Coördinator (ICC'er) in het primair onderwijs in 2005. Een leraar of directeur met affiniteit voor kunst en cultuur wordt opgeleid tot ICC'er en is vervolgens verantwoordelijk voor de ontwikkeling van een beleidsplan voor cultuureducatie, het plannen van culturele activiteiten, lessen en projecten die aansluiten bij het niveau van de groepen en de visie van de school. De ICC'er zou cultuureducatie meer richting moeten geven en moeten verankeren binnen het schoolprogramma.¹¹¹ Op deze manier zou de ICC'er als remedie voor het probleem dat in deze scriptie wordt behandeld een nuttige bijdrage kunnen leveren. Ten eerste kan hij de positie van cultuuronderwijs binnen de school waarin hij werkzaam is versterken. Als de ICC'er het belang van cultuureducatie aan collega's over kan dragen door hen hierover te informeren en enthousiasmeren. Wellicht verandert dit de houding van docenten ten opzichte van cultuureducatie en geeft dit het leergebied een positieve impuls.

Ook financieel worden basisscholen door de overheid gesteund doormiddel van de *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* (2004-2011), per leerling krijgen basisscholen een subsidie van 10,90 euro per schooljaar. Doel is dat de school “een visie ontwikkelt op de functie van cultuureducatie in haar onderwijsprogramma en deze visie in samenwerking met haar culturele omgeving vertaalt in een samenhangend geheel van cultuureducatieve activiteiten.”¹¹² Deze regeling zou dit schooljaar (2010-2011) aflopen maar onlangs heeft de nieuwe minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) besloten het met een jaar te verlengen.¹¹³

Met deze regeling kunnen scholen culturele activiteiten organiseren binnen en buiten school. Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld een kunstproject in school

¹¹⁰ Marie-José Kommers, Ralf Steenbeek, *Zicht op... basisonderwijs en cultuureducatie Achtergronden, literatuur, lesmethoden en websites*, Utrecht 2009, p.4.

¹¹¹ Informatie over de Interne Cultuur Coördinator ontleent aan <<http://www.cultuurcoordinator.nl>> (22 mei 2011).

¹¹² De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Dr. Ronald H.A. Plasterk, *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2008-2011*, Den Haag 2008, p. 2.

¹¹³ De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, J.M. van Bijsterveldt-Vliegenthart, *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2011–2012*, via de website: *Staatscourant* <<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2011-9236.html>> (27 mei 2011).

onderleiding van een kunstenaar. Een Beroepskunstenaar in de klas (BIK). Dit is een initiatief dat in 2002 in opdracht van het ministerie van OCW samen met Kunstenaars&CO tot stand is gekomen. Een BIK-er kan gezien worden als mogelijke vervanging van de wegbezuinigde vakdocent. Dit zijn kunstenaars uit diverse disciplines die een éénjarige opleiding hebben gevolgd, waarin zij leren projecten voor het primair onderwijs te ontwikkelen en uit te voeren. Sinds schooljaar 2009-2010 wordt de BIK-opleiding als post-hbo bij vijf verschillende kunst- vakopleidingen aangeboden.¹¹⁴ De ontwikkeling is voor beide partijen positief, het werkterrein van de kunstenaar is uitgebreid en de basisschool haalt doormiddel van kunstprojecten vakspecifieke expertise in huis als verbreding van haar culturele programma. Ook is de school met een BIK-er zeker van een kunstenaar met pedagogische kennis, deze kennis wordt door scholen vaak gezien als een soort keurmerk.¹¹⁵ Dit lijkt dus een goede remedie om de kwaliteit van het kunstonderwijs op de basisschool te verbeteren. Op de bijbehorende BIK-website kan de school alle aangeboden workshops of cursussen bekijken. Zij kunnen ook samen met een BIK-er een workshop op maat maken. De docent kan op deze manier dus ook inspringen op de behoeften van wat de leerlingen willen leren en zij zelf de kennis niet voor hebben.

Uit de monitor *Cultuur Educatie Primair & Voortgezet Onderwijs 2008-2009*, blijkt dat negenennegentig procent van de basisscholen culturele activiteiten voor hun leerlingen organiseren. Waarvan zesenvijftig procent van deze scholen elk jaar meerdere activiteiten organiseert. "Een bezoek van een beeldend kunstenaar om samen een kunstwerk mee te maken,"¹¹⁶ zoals een BIK-er, blijkt een populaire activiteit te zijn die eenmaal per jaar door tweederde van de scholen wordt uitgevoerd.¹¹⁷ Een voorbeeld van een succesvol project waarin kunstenaars op scholen met kinderen aan het werk gingen wordt later in de casus *Toeval Gezocht* toegelicht.

Een andere manier waarop geïnvesteerd wordt in cultuuronderwijs is het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*. Dit is een samenwerking tussen de Rijksuniversiteit Groningen, Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) en dertien pilotscholen. Doel van dit project dat in 2012 afgerond wordt, is om een stevig theoretisch kader te bieden voor cultuuronderwijs. Het moet docenten antwoorden geven op de vraag wat cultuuronderwijs precies is en waarom is het belangrijk er aandacht aan te besteden. Tevens zal dit leiden tot de uitwerking van een mogelijke doorlopende leerlijn in het

¹¹⁴ Kommers, Steenbeek 2009 (zie noot 110), p.6

¹¹⁵ Informatie over de BIK opleiding ontleent aan de website: Beroepskunstenaar in de Klas, <<http://www.kunstenaarsindeklas.nl/bikopleiding.aspx>> (15 mei 2011).

¹¹⁶ Hoogeveen, Oomen 2008 (zie noot 85), p. 21.

¹¹⁷ Idem, p. 22.

cultuuronderwijs van het primair tot aan het voortgezet onderwijs.¹¹⁸

Projectleider Barend van Heusden ziet dat er nog veel onzekerheid en onduidelijkheid in het veld is wat betreft het nut van cultuuronderwijs. Dit onderzoeksproject zou docenten een legitimering geven voor het belang van het vak.¹¹⁹ Er wordt nu onder docenten al enthousiast gereageerd op het project dat ook in de verbetering van het cultuuronderwijs op Pabo's een grote rol zou kunnen gaan spelen.

Cultuureducatie begint niet alleen binnen het primair onderwijs terrein te winnen ook de Pabo's nemen het belang steeds serieuzer. Er is de afgelopen jaren door het ministerie van OCW en de hogescholen hard gewerkt aan het implementeren van cultuureducatie op Pabo's. "Kern van de activiteiten [op de Pabo's] tot en met 2006 was de verankering van kunst- en erfgoededucatie in het opleidingsprogramma en studenten vaardigheden laten opdoen om samen met de culturele omgeving van een basisschool cultuureducatie vorm te geven."¹²⁰ Ook is de *Stimuleringsregeling Cultuureducatie*, die voor het primair onderwijs geldt ook voor de Pabo beschikbaar gesteld door het *Projectbureau Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs* van het ministerie van OCW. De regeling is bedoelt voor Pabo's "die kiezen voor cultuureducatief partnerschap met scholen voor primair onderwijs, culturele instellingen, kunstenaars en/of kunstvakopleidingen met aandacht voor de beroepspraktijk van de (aanstaande) leerkracht."¹²¹ Momenteel is besloten dat als voorlopig laatste stimulans er vanuit de overheid tot 2012 geld beschikbaar gesteld wordt voor de verankering van cultuureducatie in Pabo.¹²²

IV.II Cultuureducatie op de Pabo

Welke gevolgen hebben al deze subsidies en stimuleringsregelingen op de positie van cultuureducatie binnen het curriculum van de Pabo? Op Pabo's wordt tegenwoordig met een major-minor systeem gewerkt. De major bestaat uit een vastgestelde set modules waar alle studenten zich voor dienen te bekwamen. Hierin zitten ook modules cultuureducatie verwerkt. Er wordt veelal competentiegericht onderwijs gegeven, dit houdt in dat de student "[...] het vermogen ontwikkelt om in allerlei situaties waarin je als leraar

¹¹⁸ Bea Ros, 'Een bodem onder cultuuronderwijs, Onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel', *Bulletin Cultuur & School*, 63 (2010) juli, pp. 4-5.

¹¹⁹ Ros 2010 (zie noot 118), p. 4.

¹²⁰ Voegelezing, De Groot-Reuvekamp, Hagens 2009 (zie noot 107), pp.10-11.

¹²¹ Informatie over de *Stimuleringsregeling Cultuureducatie Pabo's*, via de website: Cultuurplein <<http://www.cultuurplein.nl/ho/beleidenregelingen/subsidieregelingen/verdieping/stimuleringpabo>> (31 mei 2011).

¹²² Idem.

primair onderwijs terecht komt, adequaat, doelbewust, proces- en resultaatgericht [weet] te handelen.”¹²³ Deze competenties leggen de nadruk op praktische kennis en zeggen niet veel over de vakinhoudelijke kennis die een docent zich eigen dient te maken. Om meer duidelijkheid te verlenen is in 2010 het document *Kennisbasis Cultuureducatie*¹²⁴ ingevoerd. Hierin is per kunstdiscipline beschreven welke vakinhoudelijke kennis opgedaan dient te worden. Het document voor beeldende vorming bevat geen concrete voorbeelden van vaardigheden waarover de aankomende docent dient te beschikken. Het is eerder een hulpmiddel voor het opzetten van lessen beeldende vorming. Het geeft een korte beschrijving van beelden in de context van onze cultuur en hoe om te gaan met beeldcultuur. Verder beschrijft het document manieren waarop docenten de kernconcepten kunnen vertalen naar vaardigheden en kennis die de leerlingen zich moeten toe-eigenen. Aan het einde is er een overzicht toegevoegd waarin de algemene ontwikkeling in drie leeftijdsfasen uiteen is gezet, deze is vervolgens gekoppeld aan de betekenis hiervan voor het beeldend onderwijs.¹²⁵

Voor studenten die zich willen specialiseren in cultuureducatie hebben verschillende Pabo's minoren op het gebied van cultuureducatie geïntroduceerd waarbij de student tevens de kans krijgt zijn ICC certificaat te halen. De verdieping van inhoudelijk vakmanschap staat in deze minoren centraal.¹²⁶

Om een duidelijker beeld te krijgen wat studenten op de Pabo aan tekenenlessen krijgen heb ik drie studenten van het Instituut Theo Thijssen, onderdeel van de Hogeschool Utrecht, hier naar gevraagd. Ook heb ik van hen diverse module handleidingen beeldende kunst gekregen waarin hun opdrachten beschreven staan. Deze Pabo biedt ook de minor Kunst- & Cultuurcoördinator in het onderwijs aan. De hieronder besproken modules zijn modules die alle studenten moeten volgen, in de voltijd als mede in de deeltijd opleiding.

¹²³ Jan Greven (red.), *Vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs, proeve*, Enschede 2005, p. 6.

¹²⁴ “De kennisbasis beschrijft de van het vak en de vakdidactiek van beeldend onderwijs, waarvan alle startbekwame leerkrachten kennis moeten hebben, ongeacht de instelling waaraan ze hebben gestudeerd en los van het surplus aan kennis dat wordt verworven in differentiaties en specialisaties.” Informatie over de inhoud van *Kennisbasis* ontleent aan: <http://www2.cultuurnetwerk.nl/webopac/FullBB.csp?WebAction=ShowFullBB&RequestId=50414_6&Profile=Default&OpacLanguage=dut&NumberToRetrieve=200&StartValue=2&WebPageNr=1&SearchTerm1=2010.2.46088&SearchT1=&Index1=Index1&SearchMethod=Find_2&ItemNr=2> (31 mei 2011).

¹²⁵ Greven (red.) 2005 (zie noot 123), pp.3-16.

¹²⁶ Vogelesang, *De Groot-Reuvekamp*, Hagenaars 2009 (zie noot 107), pp.42 en 79.

Per jaar krijgen de studenten aan deze Pabo één module kunst. In deze modules zijn verschillende hoofdstukken van het boek *Laat maar zien* van Jos van Onna en Anky Jacobse opgenomen. In het eerste jaar worden verschillende beeldende technieken op het gebied van tekenen, handvaardigheid en textiel geleerd.¹²⁷ Een student verteld hier over: “Bij tekenen zijn we bezig geweest met de verschillende effecten van kleur, verschillende manieren om met inkt te werken en een beeld te creëren dat een bepaald gevoel oproept.”¹²⁸ In het tweede jaar moet er een beeldverhaal gemaakt worden. In het derde jaar wordt er een module kunstbeschouwing, *Nu kunst met een K!*, gegeven. Hierin worden tekenen en muziek behandeld, van de studenten wordt verwacht dat zij veel zelfstudie tijdens deze module doen. Over de inhoud van de tekenlessen die de studenten krijgen staat het volgende beschreven. “In de tekenlessen bereid je je kennis over schilderijen uit; je kunt de inhoud, het onderwerp van een kunstwerk en de wijze waarop het tot stand gekomen is plaatsen in een bepaald tijdsbeeld en of maatschappelijke stroming. Je leert hoe je met kinderen naar Kunst kunt kijken en hoe je ze kunt stimuleren van de Kunstvoorbeelden te leren en de nieuwe ideeën in hun tekeningen te verwerken.”¹²⁹ Deze passage klinkt veel belovend, kunstwerken worden met de leerlingen bekeken en besproken en dienen tevens als inspiratiebron voor het werk van de leerling. De vraag is echter of dit in de praktijk ook op deze manier wordt uitgevoerd. Verder moeten de studenten zich in deze module verdiepen in de verschillende methoden die in het primair onderwijs worden gebruikt voor beeldende vorming. Aan de hand van de informatie die ik heb verzameld kan ik alleen een globale conclusie trekken over de positie van tekenen op de Pabo. Een uitgebreid onderzoek hiernaar is van belang om hier een concrete uitspraak over te doen. Tot nu toe lijkt tekenen niet overtuigend aan bod te komen, de nadruk ligt meer op het in aanraking komen met zo veel mogelijk verschillende materialen, het beschouwen van kunst en hoe deze beide vaardigheden zich vertalen in lessen voor kinderen. Alle drie de geïnterviewde studenten geven aan dat zij in de gehele opleiding geen tekenlessen hebben gehad die de nadruk leggen op het aanleren van verschillende tekentechnieken als perspectief en waarnemingsgericht tekenen. Dit is slechts een voorbeeld van één Pabo en daardoor is dit voorbeeld niet representatief voor alle Pabo's.

In de vierjarige opleiding moeten ook alle andere vakken behandeld worden. Tekenend is geen hoofdvak, want de Pabo studenten doen geen vakspecifieke opleiding voor beeldende vorming waarin dit meer op zijn plaats zou zijn. Feit is wel dat er met de

¹²⁷ Email conversatie, met Erwin van Oosten, student derde jaar aan het Instituut Theo Thijssen onderdeel van de Hogeschool Utrecht, 20 mei 2011.

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ Anoniem, *Nu kunst met een K! Modulehandleiding Instituut Theo Thijssen*, Utrecht 2009, p.3.

fikse afname van het aantal vakdocenten in het primair onderwijs een appèl wordt gedaan op de groepsdocent om dit gat op te vullen. Tekenend is een groot onderdeel binnen het vak beeldende vorming waarin van de docent wel wordt verwacht dat hij kinderen hierin kan onderwijzen. Sinds twintig jaar worden vakken als taal, rekenen en pedagogiek steeds belangrijker geacht binnen scholen wat ten koste gaat van de kunstvakken.¹³⁰ Paul Vogelesang, voormalig senior projectleider bij Cultuur Netwerk, ziet dat er binnen de Pabo “nauwelijks meer aandacht is voor de ambachtelijke kant van muziek, schilderen, dans etc. Daarnaast zijn de vakleerkrachten op veel basisscholen ook nog verdwenen. Ik maak me hier zorgen over.”¹³¹ Door onder andere de aandacht die cultuureducatie, waaronder tekenen, vanuit de overheid krijgt lijkt cultuureducatie langzaam een positie te verwerven binnen het primair onderwijs.

Zoals in het vorige hoofdstuk besproken is zijn er verschillende methoden voor beeldende vorming beschikbaar. Hierin zijn lessen te vinden die aansluiten bij de behoeften van het kind dat realistisch wil leren tekenen. Maar hoe gaat een docent om met de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie¹³² die vanuit de overheid gesteld zijn? Deze zijn zo breed geformuleerd dat dit het lastig maakt om hier concrete opdrachten aan te verbinden. Aan de andere kant kan dit ook als voordeel gezien worden omdat kunstzinnige oriëntatie hierdoor vakoverstijgend in te passen is. Het vak leent zich er uitstekend voor om gecombineerd te worden met vakken als geschiedenis, wereld oriëntatie, Nederlands etc.

Om de docent van structuur en duidelijkheid binnen dit domein te voorzien zijn er per vakgebied tussendoelen en leerlijnen (TULE) door de SLO, op basis van de kerndoelen opgesteld. Deze zijn uitgewerkt in overzichtelijke schema's die docenten als richtlijn kunnen gebruiken. Een aantal onderdelen zoals opvallend genoeg 'gerichte waarneming' en 'beeldcultuur' worden hierin uitgebreid toegelicht.¹³³ Dit zijn nu juist de

¹³⁰ Maaïke Severijnen, 'Scholen moeten vanuit een andere visie gaan denken', *Bulletin Cultuur & School*, 62 (2010) mei, p. 11.

¹³¹ Severijnen 2010 (zie noot 130), p. 11.

¹³² Kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie Primair Onderwijs.

“54 De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.” Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap, april 2006, p. 63. 45 van de website www.cultuurplein.nl

<<http://www.cultuurplein.nl/po/kerndoelen/kerndoelen/kerndoelen2006>>(2 februari 2011).

¹³³ Uitwerking van kerndoel 54 via website van TULE:<<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-L54a.html>>(27 mei 2011).

twee elementen waarvan in het voorgaande hoofdstuk is geconcludeerd dat leerling en docent over het gebruik hiervan verschillen. De leerling die voorkeur geeft aan populaire beeldcultuur en het natekenen hiervan en de docent die deze beelden veelal afkeurt binnen kunstvakken omdat zij vinden dat het daarbij gaat om originaliteit, expressie en creativiteit. Of de SLO, die verantwoordelijk is voor TULE, zich hier ook bewust van is en daarom begrippen extra toelicht is mij niet duidelijk. Feit is wel dat deze onderdelen opgenomen zijn in deze richtlijnen en dus gezien worden als elementen waarin leerlingen onderwezen dienen te worden in het vak beeldende vorming. Ook in de eerder genoemde *Kennisbasis Cultuureducatie* wordt het waarnemingsgericht tekenen als vaardigheid genoemd die kinderen tussen de zes en negen jaar zouden moeten leren.¹³⁴ De docent lijkt met deze hulpmiddelen een instrument te hebben om een concrete invulling te kunnen geven aan de breed geformuleerde kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie. Dit zou kunnen leiden tot een goed onderbouwde leerlijn voor het vak beeldende vorming en kan gezien worden als een remedie. Want dit komt de kwaliteit van de tekenlessen in het primair onderwijs ten goede.

¹³⁴ Greven (red.) 2005 (zie noot 123), p.15.

Casus 1- Toeval Gezocht

In 2007-2008 vond het project *Toeval Gezocht* plaats, dit project legt een verband tussen jonge kinderen van vijftien basisscholen, zeventien kunstenaars en de tentoonstelling van Heringa/Van Kalsbeek in het Stedelijk Museum Amsterdam. Doel van het project was om onderzoek te doen naar de verbinding van de expressieve talen van kinderen en de artistieke talen van de kunstenaars. Het werk van Heringa/Van Kalsbeek diende als uitgangspunt voor het project.¹³⁵ Dit project is gericht op een jongere doelgroep, kinderen tussen de vier en zeven jaar, dan de doelgroep waar ik mij in deze scriptie op richt. Desalniettemin ben ik van mening dat het gebruik van dit project als casus zijn meerwaarde heeft. Het project laat zien hoe kunstinstellingen, kunstenaars en basisscholen samen een voor alle partijen betekenisvol project kunnen realiseren. De werkmethode voor dit project is gebaseerd op Reggio Emilia, een benadering afkomstig uit het gelijknamige Noord-Italiaanse stadje.



Afb.11 - Heringa/Van Kalsbeek, *Untitled*, 2002, porselein, chamotte, kunsthars, kunststof touw, veren en glazuur, 54x60x45cm, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.



Afb. 12 – Werk van deelnemers aan het project *Toeval Gezocht*, 2008.

Samenwerking

Zoals in het vorige hoofdstuk aan bod is gekomen is de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen van belang. In dit project van initiatiefnemer *Huisigh Advies en Projecten*, werkte het Stedelijk Museum Amsterdam, buiten de scholen en kunstenaars om, samen *Kunst en Cultuur Noord-Holland*, *Steunpunt Kunsteducatie Noord-Holland*. De tentoonstelling *Cruel Bonsai* (14 september – 6 januari 2008) van het kunstenaars duo Heringa/van Kalsbeek in het Stedelijk Museum Amsterdam vormt het uitgangspunt als mede de afsluiting van het project. Samen met de het projectteam, de conservator en het

¹³⁵ Annemieke Huisigh, Rixt Hulshoff Pol, Ellie van den Bomen (red.), *Toeval Gezocht, Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*, Amsterdam 2009, pp. 17-25.

kunstenaars duo is er een analyse gemaakt van de werkwijze en strategie van het werk van de kunstenaars. Deze worden gebruikt als grondbeginsel voor het werken met de kinderen samen met de werkwijze van Reggio Emilia.¹³⁶

Het kind staat centraal

Wat de werkwijze van *Toeval Gezocht* onderscheid van die in andere kunstprojecten, is dat het kind centraal staat. De scholen richten ieder een aparte ruimte als atelier in. Hier werkten de kinderen gedurende zes weken twee dagdelen per week. De kunstenaar richt deze in en draagt samen met de docent zorg voor de materialen waarmee gewerkt gaat worden. De begeleiders, dit zijn de kunstenaar, docent en een stagiaire, schetsen aan het begin van het project een kader dat als opstartpunt voor het werk van de kinderen dient. Voor het verdere verloop van het project komen alle ideeën uit het kind zelf, die hier en daar aangestuurd worden in gesprekken met de begeleider. Deze zelfsturing is typisch voor de Reggio Emilia benadering. Ook kenmerkt de benadering zich door de bewuste keuze van de onderwerpen, deze komen uit de directe belevingswereld van het kind.¹³⁷ In dit project is uitgegaan van het werk van Heringa/van Klasbeek, hieruit is het thema verzamelen naar voren gekomen dat een centrale positie in hun werk inneemt. Hoe dit thema binnen dit project toegepast wordt zal aan de hand van het volgende voorbeeld kort worden omschreven. Op iedere locatie wordt er op een eigen manier met het thema verzamelen om gegaan, dit voorbeeld is dus niet representatief voor alle locaties.¹³⁸

De eerste ochtend maakt de klas kennis met het atelier en wordt het begrip verzamelen besproken met de kinderen, docent, stagiaire en de kunstenaar. Hierna volgt een wandeling door de wijk, onderweg verzamelen de kinderen objecten die zij tegen komen. Eenmaal terug op school worden in het atelier alle spullen uitgebreid bekeken en gerangschikt. In doosjes, bakjes, op de grond of in een hoekje leggen de kinderen hun verzameling neer.¹³⁹ Een begeleider omschrijft het proces dat de kinderen doorgaan als volgt. "Kinderen zijn heel lang bezig met neerleggen, rangschikken en ordenen van hun vondsten. Het is opvallend dat het neerleggen als vanzelf overgaat in het maken van composities. Kinderen weten precies wat ze doen en wanneer het goed is. De

¹³⁶ Huisingh, Hulshoff Pol en Van den Bomen (red.) 2009 (zie noot 135), pp. 21-24.

¹³⁷ Carolyn Edwards, Lella Gardini, George Forman (red.), *De 100 Talen van Kinderen, de Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*, Amsterdam 2005² (1998), pp.29-32.

¹³⁸ Huisingh, Hulshoff Pol en Van den Bomen (red.) 2009 (zie noot 135), p. 60.

¹³⁹ Idem, pp. 60-66, 72, 91.

composities hebben een eigen logica en schoonheid.”¹⁴⁰ Vervolgens worden alle verzamelingen bekeken en besproken. De gespreken met de kinderen vormen een essentieel onderdeel van de werkwijze.

De kinderen leren op deze manier anders naar de wereld om hen heen te kijken, dit is een essentieel onderdeel van de Reggio Emilia benadering. Het gaat niet om het maken van een mooi eindproduct wat vaak de focus van het onderwijs is, maar om de gesprekken die voort komen uit de vragen die de kinderen stellen. Hun nieuwsgierigheid betreft het onderwerp waar zij mee werken, het experiment in materiaal, textuur, geluid, kleur, tast et cetera. Dit onderzoeksproces wordt nauwkeurig vast gelegd doormiddel van foto's en video's. Dit biedt de begeleiders inzicht in het leerproces en de 'grafische taal' van het individuele kind.¹⁴¹ De begeleiders in Reggio Emilia in Italië geloven dat “wederkerigheid, uitwisseling en dialoog het hart van succesvolle educatie vormen.”¹⁴² Dat deze manier van werken tot interessante en ook esthetisch objecten heeft geleid is duidelijk terug te zien in de uitgebreide publicatie van het project. De foto's, citaten van de kinderen en ook de dvd met videobeelden geven een duidelijk beeld van het project.

Na zes weken in het atelier op school te hebben gewerkt werd er per school een selectie aan werken en verzameld beeldmateriaal gemaakt. De selectie werken van alle deelnemende scholen samen vormde de tentoonstelling *Toeval Gezocht* die naast de tentoonstelling van Heringa/van Kalsbeek in het Stedelijk Museum Amsterdam te zien was. Als afsluiting van het project kregen alle schoolklassen een rondleiding door beide tentoonstellingen. Dit leidde voor de kinderen tot veel verrassende inzichten en herkenning. Zo zei een kind bij het zien van het werk *Zonder Titel* uit 2003, van Heringa/van Kalsbeek: “Die draadjes gebruikten wij ook, dat hebben ze van ons gepikt!”¹⁴³ Het project heeft niet alleen invloed gehad op de in de kinderen maar ook op de basisschool docenten. Zij hebben door de nauwe samenwerking met de kunstenaar en de kinderen geleerd hoe zij vanuit een hele vrije benadering waardevolle kunstprojecten kunnen maken. Een docent verteld hoe zij dit terug ziet bij haar leerlingen. “De kinderen zijn zelfstandiger geworden en vragen zelf om materialen om mee te werken.” Een andere docent onderstreept dit: “Ik werk nog steeds veel vrijer met ze en dat kunnen de kinderen nu ook.”¹⁴⁴ Het project *Toeval Gezocht* heeft op de vijftien deelnemende scholen zijn sporen na gelaten, maar zou een dergelijke benadering van de kunstvakken ook kinderen vanaf zeven jaar kunnen helpen vrijer te werken? Als zij geprikkeld zouden worden om zelf dingen te ontdekken zou dit hen wellicht ook kunnen helpen bij het tekenen?

¹⁴⁰ Huisingh, Hulshoff Pol en Van den Bomen (red.) 2009 (zie noot 135), p. 91.

¹⁴¹ Edwards, Gardini, Forman (red.) 2005, p.30.

¹⁴² Idem, p.23.

¹⁴³ Huisingh, Hulshoff Pol en Van den Bomen (red.) 2009 (zie noot 135), p.247.

¹⁴⁴ Idem, p. 259.

Ook Rixt Hulshoff Pol, hoofd educatie en publieksbegeleiding van het Stedelijk Museum Amsterdam is enthousiast over de samenwerking in het project *Toeval Gezocht*, zij ziet dat jonge kinderen vaak worden overgeslagen als serieuze doelgroep voor musea van moderne kunst. De opvatting heerst dat moderne en hedendaagse kunst te complex voor hen zou zijn, “kinderen zouden ‘nog niet kunnen kijken’, ‘niet abstract denken’ en ‘nog geen kennis over kunst kunnen opnemen of onthouden’.” Hulshoff Pol denkt dat “deze onderschatting komt door het definiëren van het kind-zijn als tekort en niet als mogelijkheid: het kinderhoofd moet nog worden gevuld met kennis.”¹⁴⁵ Dit past binnen het bekritiseerde beeld dat psychologen als Piaget ook bij kindertekeningen hebben, zij beheersen bepaalde vaardigheden nog niet en er wordt veel gekeken naar wat er nog ontbreekt of niet correct is weergegeven in de tekeningen.¹⁴⁶

Vaak worden in musea activiteiten voor jonge kinderen aangepast aan hun niveau door informatie over kunst te versimpelen, het vermogen van het kind zelf word zelden als uitgangspunt genomen. Hulshoff Pol vindt dat iedereen kunst kan ervaren en ziet de onderzoekende houding en nieuwsgierigheid van kinderen als een goede eigenschap om naar kunst te kijken en er over te praten.¹⁴⁷

Mogelijkheden voor toepassing in het onderwijs

Door de werkwijze van Reggio Emilia wordt er naar mijn mening veel meer aanspraak gedaan op de creativiteit, originaliteit en expressie van kinderen in vergelijking met de vastomlijnde opdrachten in het primair onderwijs. Door de fysieke ruimte, de hoeveelheid en variatie aan materialen die de kinderen tot hun beschikking kregen is er in eerste instantie al veel meer mogelijk dan in een reguliere les beeldende vorming. Zou deze werkwijze ook in te passen zijn in het onderwijs? Zou dit dan ook als remedie kunnen dienen voor de problemen die kinderen in de realistische fase van het tekenen tegen komen?

Kinderen zijn van nature leergierig en nieuwsgierig naar nieuwe dingen, dat is iets dat dit project aantoont. Hoogleraar en publicist Robbert Dijkgraaf, vertelt op het symposium van *Toeval Gezocht* dat hij kinderen van acht de beste onderzoekers vindt “[...] omdat zij begrip én verwondering combineren.”¹⁴⁸ Dit lijkt mij een ideale houding om een dergelijk

¹⁴⁵ Rixt Hulshoff Pol, ‘Het Museum als Bemiddelaar tussen Hedendaagse Kunst en jonge Kinderen, een Wake Up Call’, in Annemieke Huisingh, Rixt Hulshoff Pol, Ellie van den Bomen (red.), *Toeval Gezocht, Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*, Amsterdam 2009, p.250.

¹⁴⁶ Golomb 1974 (zie noot), pp. ix-x.

¹⁴⁷ Hulshoff Pol 2009 (zie noot 145), p.250.

¹⁴⁸ Huisingh, Hulshoff Pol en Van den Bomen (red.) 2009 (zie noot 135), p. 258.

project als *Toeval Gezocht* mee te beginnen. Gezien de breed geformuleerde kerndoelen voor kunstzinnige Oriëntatie vanuit de overheid lijkt hiermee een mogelijkheid te ontstaan om hier serieus naar te kijken. Hieronder zal ik een aantal punten uit deze werkwijze noemen waarvan ik denk dat zij kunnen zorgen voor een positieve verandering in de houding van kinderen tussen de zeven en negen jaar.

Door de materialen te beperken en bepaalde gereedschappen aan te bieden zou de docent leerlingen kunnen sturen in het ontdekken welke mogelijkheden bepaalde materialen te bieden hebben.

Door de werken klassikaal te bespreken leren kinderen het werk en de ideeën van anderen waarderen. Ook het feit dat er geen goed of fout is in het werk dat zij maken kan voor kinderen in de realistische fase een verademing zijn.

Vervolgens draagt de reflectie op hun eigen proces bij aan de bewustwording van de stappen die zij hebben genomen en de keuzes die zij hebben gemaakt om tot een eindpunt te komen. Goede begeleiding en een open houding van de docent is nodig om dit proces aan te sturen. Ook zal hier het proces gedocumenteerd moeten worden, hier zouden oudere kinderen misschien zelf een rol kunnen spelen.

Zoals Freeman al aanhaalde zijn kinderen tot veel meer in staat dan wij denken. Hij ziet dat kinderen falen in het uitvoeren van bepaalde opdrachten omdat zij niet weten hoe zij hun bekwaamheden in verschillende situaties moeten inzetten.¹⁴⁹ Een dergelijk project als *Toeval Gezocht* daagt kinderen uit en biedt de mogelijkheid om er achter te komen waar toe zij zelf in staat zijn. Dit zou een positief effect op hun zelfvertrouwen kunnen hebben.

Veel van de leerdoelen die in TULE beschreven staan zijn in het project *Toeval Gezocht* terug te zien. Door het project aan de tentoonstelling van Heringa/van Kalsbeek in het Stedelijk Museum Amsterdam te koppelen wordt er meteen voldaan aan het doel om basisscholen te verbinden aan culturele instellingen. In de rondleiding komt kunstbeschouwing ook aan bod, wat dit project tot een mooi totaal pakket maakt en een inspiratie voor andere kunstprojecten.

¹⁴⁹ Freeman 1980 (zie noot 28), p.68.

Casus 2 - Hermitage Amsterdam

De aanleiding voor deze casus is om een beeld te vormen van kunsteducatie in het museum en hoe deze is verbonden met het primair onderwijs.

De Hermitage St. Petersburg ziet kunst en cultuur als een belangrijk onderdeel van de opvoeding van het kind, vanuit deze gedachte beschikt het dan ook over een lange traditie van kunsteducatie. Voor de dependance, die sinds 2009 in Amsterdam is gevestigd, was al meteen vastgesteld dat dit ook voor hen een belangrijk gebied zou zijn om aandacht aan te besteden. Dit is terug te zien in de vijf ateliers, twee leslokalen en een Kinderkantine en Kinder Cadeauwinkel. Voor museum begrippen in Nederland is dit ongekend groot. Jaarlijks worden hier twintigduizend kinderen uit het basisonderwijs uit Amsterdam en omliggende gemeenten ontvangen voor workshops en cursussen.¹⁵⁰ Een ander gegeven dat aantoont dat het museum kunsteducatie serieus neemt is dat het museum uitsluitend werkt met museumdocenten die een vakopleiding hebben gevolgd aan onder andere de kunstacademie. Hiermee is het museum gewaarborgd van een gedegen niveau van vakinhoudelijke kennis en open houding ten opzichte van kunst die in het atelier kan worden ingezet.¹⁵¹

Het uitgangspunt van het kunsteducatie beleid van het museum is gebaseerd op *social inclusion*: "ieder kind heeft recht op de ontdekking van zijn eigen talent."¹⁵² Omdat niet ieder kind de mogelijkheid krijgt om met kunst en cultuur in aanraking te komen heeft de Hermitage Amsterdam een gratis schoolprogramma ontwikkeld. Dit programma is gericht op de groepen vier, vijf en zes van het basisonderwijs. Voorafgaand aan het museum bezoek wordt op school een aantal weblessen gevolgd om de kinderen kennis te laten maken met het museum en achtergrond hiervan. Eenmaal in het museum krijgen de kinderen een rondleiding door de tentoonstelling, waarna er aansluitend een creatieve opdracht in het atelier gemaakt wordt. Tijdens het werken in het atelier selecteren de museumdocenten kinderen die talent en enthousiasme voor kunst tonen. Deze kinderen worden aan het eind van de tentoonstellingsperiode via een brief aan school uitgenodigd om deel te komen nemen aan het programma *Hermitage Atelier*. Dit programma richt zich voornamelijk op talent ontwikkeling. In drie blokken van vijf lessen kunnen de geselecteerde kinderen aan de slag in het atelier. De tentoonstelling die op dat moment in

¹⁵⁰ *Hermitage voor Kinderen*, Informatie over de visie en het kunsteducatieve programma van de Hermitage Amsterdam, ontleent aan de website van de Hermitage Amsterdam: <<http://www.hermitage.nl/nl/hvk/>> (13-4-2011).

¹⁵¹ Telefoongesprek met medewerkster van de afdeling educatie van de Hermitage Amsterdam, 25 mei 2011.

¹⁵² *Hermitage voor Kinderen*, website: Hermitage Amsterdam (zie noot 150).

het museum te zien is vormt het uitgangspunt voor de atelier lessen. De kinderen komen in het *Hermitage Atelier* programma in aanraking met allerlei verschillende technieken. Zij krijgen dus niet specifiek tekenlessen maar er wordt gekeken naar wat aansluit bij de tentoonstelling. Zoals het maken van en schilderen met tempera, wat aansluit bij de bestudeerde fresco's uit de tentoonstelling *Glans en glorie, Kunst van de Russisch-orthodoxe kerk*. De mogelijkheden van de tentoonstelling bepaalt dus de basis van de lessen. Volgens een medewerkster van de afdeling educatie is het goed mogelijk dat tekenen in volgende tentoonstelling, *Rubens, Van Dyck & Jordaens, Vlaamse schilders uit de Hermitage*, wel aandacht krijgt.¹⁵³

Het doel van het *Hermitage Atelier* programma is voornamelijk om getalenteerde kinderen te bereiken en een kans te geven om zich verder in kunst te verdiepen binnen de context van het museum.¹⁵⁴

De kinderen, van elf á twaalf jaar, die het *Hermitage Atelier* programma hebben doorlopen kunnen doorstromen naar de *Hermitage Academie*. Hier kunnen de kinderen zich verder ontplooiën, zo krijgen ze les in verschillende media zoals fotografie. Hiernaast krijgen ze ook lessen kunstgeschiedenis en worden er excursies naar andere kunstinstellingen en musea in Amsterdam georganiseerd. Als een kind de *Hermitage Academie* heeft afgerond krijgt deze een diploma. Momenteel wordt er nog onderzocht of er een mogelijkheid is voor deze kinderen om een rol binnen het museum te vervullen.¹⁵⁵

Interessant aan deze benadering is dat de Hermitage Amsterdam een buitenschoolsprogramma voor kinderen heeft. De manier waarop deze wordt aangeboden is bijzonder omdat het museum het kind benaderd. Hierdoor laten zij zien dat zij het kind serieus nemen en hun talent en enthousiasme erkennen. Wellicht dat dit een positief effect heeft op hun houding en zij hierdoor doorgaan met hun creatieve activiteiten. In andere woorden, het van de Hermitage Amsterdam richt zich op het beeldend proces dat een kind doormaakt en motiveert het kind hierin. Door een breed programma aan te bieden zowel kunstbeschouwing als het aanleren van verschillende technieken bevat, verbreden zij de beeldende mogelijkheden van het kind. Hopelijk blijven kinderen hierdoor niet vast zitten in het kader der realisme waarin slechts een enkeling kan slagen.

¹⁵³ Telefoongesprek met medewerkster van de afdeling educatie van de Hermitage Amsterdam, 25 mei 2011.

¹⁵⁴ *Hermitage voor Kinderen*, Website: Hermitage Amsterdam (zie noot 150).

¹⁵⁵ Telefoongesprek met medewerkster van de afdeling educatie van de Hermitage Amsterdam, 25 mei 2011.

Conclusie

New York Juni 2011, Agora Gallery opent de solo tentoonstelling van de momenteel jongste kunstenaar ter wereld, de vierjarige Aelita Andre. Bijna honderd jaar nadat Alfred Stieglitz één van de eerste tentoonstellingen met 'kinderkunst' in New York opende. In de tussentijd hebben psychologen zich beziggehouden met het verklaren van de tekeningen van kinderen aan de hand van hun theorieën over de beeldende ontwikkeling. Allen komen zij tot de conclusie dat de beeldende ontwikkeling tussen de zeven en negen jaar stagneert. Deze stagnatie lijkt samen te gaan met het verlangen van kinderen om de wereld om hen heen realistisch weer te willen geven. In veel van de gevallen blijft dit een verlangen aangezien zij de capaciteit niet bezitten om dit zonder hulp te realiseren. Uiteindelijk kan dit leiden tot een gevoel van frustratie rondom het tekenen. Het realisme blijkt een struikelblok te vormen in de beeldende ontwikkeling van veel kinderen. Getalenteerde kinderen daarentegen gaan wel door met tekenen en ontwikkelen hierin hun eigen persoonlijke stijl. Toch is het waarschijnlijk dat in de pubertijd een deel van deze kinderen ook stopt omdat ze andere interesses ontwikkelen.

Het grote omslagpunt in de ontwikkeling van het kind ligt rond de zeven jaar, dit is de leeftijd waarop het kind zijn intrede in de volwassen wereld doet. De cognitieve ontwikkeling gaat met sprongen vooruit, ze leren lezen en schrijven en kunnen fantasie en werkelijkheid beter van elkaar scheiden. Ook op sociaal vlak vinden er veel veranderingen plaats. Kinderen worden zelfbewuster waardoor ze zich gaan meten aan andere kinderen. Vriendschappen worden belangrijker en ze gaan opzoek naar hun positie binnen de groep. Omgevingsfactoren hebben ook invloed op de beeldende ontwikkeling. De hoeveelheid materiaal die een kind tot zijn beschikking heeft of de mate waarop het tekenen door zijn ouders of docent gestimuleerd wordt. Er is niet één directe reden aan te wijzen waarom kinderen minder gaan tekenen. Dit zal ook per kind verschillen want, zoals uit Paul Duncum zijn theorie blijkt, de beeldende ontwikkeling van ieder kind is uniek.

Een andere groep die de afgelopen eeuw steeds meer interesse in kindertekeningen heeft getoond is de kunstenaar. Daar waar zij eerst het werk van kinderen als inspiratiebron gebruikten werken zij nu direct samen met kinderen in projecten binnen en buiten de school. De kunstenaar blijkt uit de casus *Toeval Gezocht* een waardevolle bijdrage aan het kunstonderwijs op de basisschool te kunnen leveren. Met het verdwijnen van de vakdocenten in het primair onderwijs door onder andere bezuinigingen, gaat vakinhoudelijke kennis verloren. Expertise die de leerlingen een ander type kunstonderwijs kunnen bieden dan de vastomlijnde opdrachten die veelal door

de docent gegeven wordt. Een ander probleem binnen het onderwijs is de discrepantie tussen de docent en de leerling op het gebied van kunst. Leerlingen willen graag beelden uit de populaire beeldcultuur natekenen en leren hoe zij realistischere tekeningen kunnen maken. De docent daarentegen hecht veel waarde aan expressie, originaliteit en creativiteit binnen de kunstvakken. Het zijn ook deze begrippen samen met de werkhouding waar het beeldend werk van de leerling op wordt beoordeeld.

Deze visie op kunst is modernistisch en lijkt verankerd te zijn in de westerse cultuur. Kinderen tussen de zeven en negen geven echter de voorkeur aan realistische kunst en hebben ook het idee dat het doel van kunst is om een zo gelijkend mogelijke kopie van de werkelijkheid te maken is. Precies wat zij in hun tekeningen proberen te doen. Het onderwijs lijkt hier echter niet op in te springen.

In het primaire onderwijs nemen de kunstvakken geen prominente plaats in. Vanuit de overheid worden er vanaf eind jaren negentig verschillende acties ondernomen in de vorm van subsidies en stimuleringsregelingen om cultuureducatie binnen het primair onderwijs en de Pabo een betere positie te geven.

Op verschillende Pabo's worden ondertussen minoren op het gebied van cultuureducatie aangeboden. Door het competentiegericht leren ligt de nadruk op didactische vaardigheden en niet zozeer op het aanleren van vakinhoudelijke kennis. De lesmethode *Tekenvaardig voor de basisschool* voorziet de docent in deze kennis. De lesmethode speelt goed in op de vaardigheden die leerling wil leren om realistischer te kunnen tekenen. Er zijn dus middelen voor de docent voor handen om tekenlessen in het primair onderwijs te geven. Maar in hoeverre wordt deze lesmethode daadwerkelijk toegepast?

Waar echter ook vraagtekens bij gezet moeten worden is of het aanbieden van gedegen tekenlessen het stoppen tegen zal gaan. De houding van de docent en de manier waarop op veel scholen tekenonderwijs wordt aangeboden moet veranderen. De focus ligt nu te veel op expressie, originaliteit en creativiteit. Tevens is het beeldende proces vaak ondergeschikt aan het eindproduct. Hierdoor wordt de creatieve ontwikkeling die het kind doormaakt over het hoofd gezien waardoor het kind niet goed ondersteund kan worden in zijn beeldende ontwikkeling. De terugkeer van de vakdocent brengt een verbetering in de kwaliteit van het kunstonderwijs met zich mee en kan zich hier op richten.

De docent denkt vaak aanspraak te doen op de creativiteit van kinderen maar of dit ook daadwerkelijk zo is zou verder onderzocht moeten worden. Duidelijk is wel dat de benadering van kunstonderwijs zoals in het project *Toeval Gezocht* veel mogelijkheden biedt. Dit project zou wellicht in aangepaste vorm in te passen zijn in het primair

onderwijs. Door kinderen het proces zelf te laten leiden en ze de ruimte te bieden om zelf dingen te ontdekken, problemen op te lossen en te laten reflecteren op eigen en anderen hun werk verandert hopelijk ook hun houding ten opzichte van kunst. Met name dat deze kinderen inzien dat er eindeloze mogelijkheden zijn binnen dat wat wij beeldende vorming noemen. Dat ze niet struikelen over het realisme maar dit als opstap gebruiken voor een nieuwe richting binnen het tekenen.

Bibliografie

Boeken

Arnheim, Rudolf, *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*, Berkeley/Los Angeles, 1974 expanded and revised (1954).

Delfos, Martine F., *Ontwikkeling in Vogelvlucht, Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, Lisse 2003³ (1999).

Delfos, Martine F., *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen de vier en twaalf jaar*, Amsterdam 2000³ (2000).

Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, Forman, George (red.), *De honderd talen van kinderen, de Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*, Amsterdam 2005² (1998).

Fernie, Eric, *Art History and its Methods, a critical anthology*, London/New York 1995.

Freeman, Norman H., Cox, M.V., *Visual Order, the nature and development of pictorial representation*, Cambridge 1985.

Freeman, Norman H., *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes*, London/New York 1980.

Fineberg, Jonathan (red.), *Discovering Child Art, Essays on Childhood, Primitivism and Modernism*, New Jersey 1998.

Fineberg, Jonathan, *The Innocent Eye*, New Jersey 1997.

Fineberg, Jonathan (red.), *When we were Young. New Perspectives on the Art of the Child*, Berkeley/Los Angeles 2006.

Golomb, Claire, *The Child's Creation of a Pictorial World*, Los Angeles 1992.

Golomb, Claire, *Young Children's Sculpture and Drawing. A Study in Representational Development*, Cambridge/Massachusetts 1974.

Haanstra, Folkert, *De thuiskunst van scholieren*, Amsterdam 2008.

Hartog, Piet den (e.a.), *Uit de Kunst: Methode tekenen en handvaardigheid voor de basisschool*, Sprang-Capelle 2002.

Huisingh, Annemieke, Hulshoff Pol, Rixt, Bomen, Ellie van den (red.), *Toeval Gezocht, Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*, Amsterdam 2009.

Kommers, Marie-José, Steenbeek, Ralf, *Zicht op... basisonderwijs en cultuureducatie. Achtergronden, literatuur, lesmethoden en websites*, Utrecht 2009.

Lindstorm, Miriam, *Children's Art. A Study of Normal Development in Children's Modes of Visualization*, Los Angeles 1970⁸ (1957).

Thomas, Glyn V., Silk, Angèle M.J., *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*, Hertfordshire 1990.

Vogelezang, Paul, Groot-Reuvekamp, Marjan de, Hagedaars, Piet, *Handboek Cultuureducatie in de Pabo, van basis naar verdieping*, Utrecht 2009.

Artikelen

Arnheim, Rudolf, 'Beginning with the child', in Fineberg (red.), *Discovering Child Art. Essays on Childhood, Primitivism and Modernism*, New Jersey 1998, pp.15-26.

Duncum, Paul, 'A multiple pathways / multiple endpoints model of graphic development', *Visual arts research* 25 (1999) 2, pp. 38-47.

Golomb, Claire, 'Art and the Young : The Many Faces of Representation', *Visual Arts Research* 25 (1999) 1, pp. 27-50.

Golomb, Claire, 'Zelfbedachte symbolen en transformaties in kindertekeningen', *Kunsten & Educatie* 4 (1991) 3 (december), pp. 48-56.

Haanstra, Folkert, Hoorn, Marjo van, 'Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk', *Cultuur + Educatie* 9 (2009) 24, pp.1-117.

Harland, John, 'Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel', *Cultuur + Educatie* 8 (2008) 23, pp. 12-24.

Houston, Misty S., 'The early drawings of Louis XIII in the journal of Jean Héroard' opgenomen in Jonathan Fineberg (red.), *When we were Young. New Perspectives on the Art of the Child*, Berkeley/ Los Angeles 2006, pp. 61-70.

Hulshoff Pol, Rixt, 'Het Museum als Bemiddelaar tussen Hedendaagse Kunst en jonge Kinderen, een Wake Up Call', in Huisingh, Annemieke, Hulshoff Pol, Rixt, Bomen, Ellie van den (red.), *Toeval Gezocht, Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*, Amsterdam 2009, pp.249-256.

IJzermans, Lieke, Bakx, Anouke 'Welke is ook alweer van mij, juf?', *Didaktief*, 3 (2011), p. 22-23.

Marreveld, Monique, 'Kinderen mogen tekenen leren', *Didaktief* 5 (2010), pp. 24-25.

Pariser, David, Berg, Axel van den, 'Teaching art versus teaching taste: what art teachers can learn from looking at a cross-cultural evaluation of children's art', *Poetics* 29 (2001) 6, pp. 331-350.

Pearson, Phil, 'Towards a theory of children's drawing as social practice', *Studies in art education*, 42 (2001) nr. 4, pp. 348-365.

Prins, Eva 'School en Samenleving, Beeldend onderwijs', *Schoolbestuur* (2009) 4, p. 43-44.

Ros, Bea, 'Een bodem onder cultuuronderwijs, Onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel', *Bulletin Cultuur & School*, 63 (2010) juli, pp. 4-5.

Schretlen, Ignace, 'Wat hebben kindertekeningen ons te zeggen?', *De wereld van het jonge kind*, 34 (september) 2006, pp. 14-17.

Severijnen, Maaïke, 'Scholen moeten vanuit een andere visie gaan denken', *Bulletin Cultuur & School*, 62 (2010) mei, pp. 10-11.

Thompson, Christine 'Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur', *Cultuur + Educatie* 15 (2006), pp.15-30.

Vlach, Haley A., Carver, Sharon M., 'The Effects of Observation Coaching on Children's Graphic Representations', *Journal Early childhood Research and Practice*, <http://ecrp.uiuc.edu.proxy.library.uu.nl/v10n1/vlach.html>, 09-2010.

Willats, J., 'How children learn to draw realistic pictures', *The quarterly journal of experimental psychology*, 29 (1977) 3 (augustus), pp. 367-382.

Wilson, Brent, Thompson, Christine, 'Pedagogiek en de beeldcultuur van kinderen en jongeren', *Cultuur + Educatie* 6 (2006) 15, pp. 6-14.

Overig

Anoniem, *Nu kunst met een K! Modulehandleiding Instituut Theo Thijssen*, Utrecht 2009.

Anoniem, *Kerdoelen Primair Onderwijs*, publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, april 2006, via de website www.cultuurplein.nl
<<http://www.cultuurplein.nl/po/kerndoelen/kerndoelen/kerndoelen2006>> (2 februari 2011).

Anoniem, definitie cultuureducatie via de website van: *CultuurNetwerk Nederland*,
<http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/wat_is_cultuureducatie.html#>
(3 maart 2011).

Anoniem, *Hermitage voor Kinderen*, Informatie over de visie en het kunsteducatieve programma van de Hermitage Amsterdam, ontleent aan de website van de Hermitage Amsterdam: <<http://www.hermitage.nl/nl/hvk/>> (13 april 2011).

Anoniem, BIK opleiding via de website: *Kunstenaar in de klas*
<<http://www.kunstenarsindeklas.nl/bikopleiding.aspx>>(15 mei 2011).

Anoniem, *Interne Cultuur Coördinator*, <<http://www.cultuurcoordinator.nl>> (22 mei 2011).

Anoniem, Kerndoel 54, beeldende vorming, via website van TULE:
<<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-L54a.html>>(27 mei 2011).

Anoniem, Informatie over de les methode *Moet je doen* via de website: *Moet je doen*
<<http://www.moetjedoen.nu/moetjedoen/pagina.asp?pagkey=58891>> (29 mei 2011).

Anoniem, *Stimuleringsregeling Cultuureducatie Pabo's*, via de website van Cultuurplein:
<<http://www.cultuurplein.nl/hobeledenregelingen/subsidieregelingen/verdieping/stimulerin gpabo>> (31 mei 2011).

Anoniem, Omschrijving *Kennisbasis* ontleent aan de website van CultuurNetwerk Nederland:
<http://www2.cultuurnetwerk.nl/webopac/FullBB.csp?WebAction=ShowFullBB&RequestId=50414_6&Profile=Default&OpacLanguage=dut&NumberToRetrieve=200&StartValue=2&WebPageNr=1&SearchTerm1=2010.2.46088&SearchT1=&Index1=Index1&SearchMethod=Find_2&ItemNr=2> (31 mei 2011).

Bijsterveldt-Vliegenthart, J.M. van, Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2011–2012*, via de website *Staatscourant*, <<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2011-9236.html>> (27-5-2011).

Greven, Jan (red.), *Vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs, proeve*, Enschede 2005. Via website van SLO:
<<http://www.slo.nl/primair/publicaties/vakspecifieke/00003.pdf/download>> (13 mei 2011).
Groot, Heleen de (red.), *Programma Cultuur en School*, via de website van: *Cultuurplein*
<<http://www.cultuurplein.nl/po/beleidenregelingen/rijksbeleid/cultuurenschool>> (31 mei 2011).

Hoogeveen, Karin, Oomen, Claudy, *Cultuur Educatie Primair & Voortgezet Onderwijs Monitor 2008-2009*, Utrecht 2008, pp. 1- 60, via de website van de Rijksoverheid:
<<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2009/11/10/cultuureducatie-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.html>>

Plasterk, Dr. Ronald H.A., Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2008-2011*, Den Haag 2008, pp.1-6, via website van CFI: <https://www.cfi.nl/Secure/Con-Images/PO%26KOO40032%20Regeling%20cultuureducatie%20PO%202008-2011_tcm210-104733.pdf> (2 februari 2011).

Email conversatie, Erwin van Oosten, student derde jaar aan het Instituut Theo Thijssen onderdeel van de Hogeschool Utrecht, 20 mei 2011.

Uitspraak Maarten v. B., Amsterdam, 2 mei 2010.

Telefoongesprek met medewerkster van de afdeling educatie van de Hermitage Amsterdam, 25 mei 2011.

Verantwoording afbeeldingen

- Afb. 1 – Lisa, Z.T., 2011, potlood en oliekrijt op papier, 29,7 x 21 cm, Utrecht.
Foto: auteur.
- Afb. 2 – Madchen, 8 jaar, *Darstellung einer Frau*, 1905, potlood op papier, collectie Kerschensteiner. Foto: Georg Kerschensteiner, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, München 1905, p. 45.
- Afb. 3 – Sophie, Z.T., 2011, potlood op papier, 21x29,7cm, Utrecht. Foto: auteur.
- Afb. 4 – Femke, Z.T., 1986, balpen op papier, 29,7x21cm, Rotterdam. Foto: auteur.
- Afb. 5 – Roos, Z.T., 2011, viltstift op papier, 29,7x21cm, Utrecht. Foto: auteur.
- Afb. 6 – Floris, *Toetsie's Droom*, 2011, potlood op papier, 21x29,7cm, Utrecht.
Foto: auteur.
- Afb. 7 – Howard Gardner, *U-vorm model*, Foto: Folkert Haanstra, Marjo van Hoorn, 'Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk', *Cultuur + Educatie* 9 (2009) 24, p.14.
- Afb. 8 – Paul Duncum, *multiple pathways/multiple endpoints* model. Foto: Paul Duncum, 'A multiple pathways / multiple endpoints model of graphic development', *Visual arts research* 25 (1999) 2, p. 43.
- Afb. 9 – Lisa, *Gekke muis*, 2011, potlood, viltstift, oliekrijt op papier, 29,7x21cm, Utrecht.
Foto: auteur.
- Afb. 10 – Opdracht voor kleuters, Ballon clowns. Foto: Lieke IJzermans, Anouke Bakx, 'Welke is ook alweer van mij, juf?', *Didaktief*, 3 (2011), p. 22.
- Afb. 11 – Heringa/Van Kalsbeek, *Untitled*, 2002, porselein, chamotte, kunsthars, kunststof touw, veren en glazuur, 54x60x45cm, Collectie Stedelijk Museum Amsterdam.
Foto: website *Stedelijk Museum Amsterdam*:
<<http://www.stedelijkmuseum.nl/oc2/page.asp?PageID=1662>>
- Afb. 12 – Werk van deelnemers aan het project *Toeval Gezocht*, 2008. Foto: Annemieke Huisingh, Rixt Hulshoff Pol, Ellie van den Bomen (red.), *Toeval Gezocht, Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*, Amsterdam 2009, p. 89.