



1 EEN TEKENING GEMAAKT IN ARTIS

ERVARINGEN VAN KINDEREN MET TEKENEN EN HUN VISIE DAAROP

Inhoud

1. Inleiding en Leeswijzer

2. Theorieën over de tekenontwikkeling

2.1 Ontwikkelingstadia

2.2 De sociale en culturele invloed op de tekenontwikkeling

2.3 De tekenontwikkeling: hoe verhoudt de productie zich tot begrip?

2.4 De ontwikkeling van het expressieve tekenen

2.5 Invloeden op het tekenen

2.6 De thuiskunst van scholieren

3. Doel en opzet van het onderzoek

3.2 Vraagstelling

3.3 Onderzoeksopzet en uitvoering

4. De ervaringen van kinderen met het tekenen thuis

4.1 Familieleden

4.2 Faciliteiten en tijd

4.3 Een onderwerp kiezen

4.4 Fantasie of werkelijkheid

5. De ervaringen van kinderen met het tekenen op school

5.2 De rol van het vak tekenen op school

6. De visie of mening van kinderen:

6.1 De tekenontwikkeling: terugblik / toekomst

6.2 De leerstrategieën

6.3 De beoordeling/ waardering

6.4 Afname van tekenactiviteiten

6.5 Talent

7. Samenvatting en conclusie

Literatuur

1. Inleiding

Op de Pabo onderzocht ik de relatie tussen het ruimtelijk inzicht en het vermogen om dit inzicht om te zetten in een tekening. Dit onderzoek was praktijkgericht, wat resulteerde in een lessenserie voor kinderen met als doel hun ruimtelijk inzicht te vergroten. Zelf bleef ik met veel vragen zitten over de mogelijkheid om kinderen te leren een driedimensionaal beeld om te zetten naar een tweedimensionale verbeelding. “Het kind tekent wat het weet, en niet wat het ziet”. Dit een bekende uitspraak van Luquet en ook van Kirchenstein (1905) die een mogelijk antwoord zou kunnen zijn op vragen waar ik mee bleef zitten. Er is veel onderzoek gedaan naar de beeldende ontwikkeling van kinderen en er zijn veel elkaar tegensprekende theorieën over. In mijn literatuuronderzoek (Makkellie, 2010) heb ik een antwoord proberen te geven op de vraagstelling:

“Hoe verloopt de tekenontwikkeling van kinderen en welke didactische gevolgen kan dat hebben?”

Over de tekenontwikkeling was genoeg literatuur te vinden, maar de relatie tussen de tekenontwikkeling en de didactiek was moeilijk te leggen. Op de vraag wat voor lessen nu goed aansluiten bij de belevingswereld van kinderen aan het eind van de basisschool had ik nog geen eenduidig antwoord kunnen vinden. Dit empirisch onderzoek bouwt voort op het literatuuronderzoek. Door middel van interviews probeer ik er achter te komen hoe kinderen aan het eind van de basisschool en aan het begin van de middelbare school terugkijken op hun tekenontwikkeling en wat ze nog zouden willen leren in de toekomst.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 worden verschillende theorieën over de tekenontwikkeling en de culturele invloed samengevat. Er is ook een beschrijving van de twee onderzoeken, die gebruikt zijn voor dit empirisch onderzoek, naar de ervaringen en de visie van kinderen met tekenen. In hoofdstuk 3 staat de vraagstelling, de opzet en de uitvoering van het onderzoek. Hoofdstuk 4 geeft een beschrijving van de resultaten in betrekking tot het tekenen thuis. Hoofdstuk 5 bevat een beschrijving van het tekenen op de verschillende scholen van de ondervraagde kinderen. In hoofdstuk 6 worden de verschillende meningen van kinderen over het tekenonderwijs, hun eigen tekenontwikkeling en het afnemen van tekenactiviteiten weergegeven. In het laatste hoofdstuk staat een samenvatting van het onderzoek en de conclusie.

2 . Theorieën over de tekenontwikkeling

2.1 Ontwikkelingstadia

In *Children & Pictures* schrijft Richard P. Jolley (2010) over de ontwikkeling van representaties van de werkelijkheid in kindertekeningen. Hij geeft aan dat de Fransman Luquet veronderstelt in *Le Dessin Enfantin*, dat tekeningen zijn gebaseerd op een intern mentaal model. Hij had een nieuwe kijk op het ontwikkelingsproces van kindertekeningen en heeft grote invloed gehad op andere onderzoeken op het gebied van kindertekeningen. Hij deelde de tekenontwikkeling op in vier verschillende stadia: toevallig realisme, falend realisme, intellectueel realisme (5-8), visueel realisme (na 8-9 jaar). Dit komt overeen met de zes opeenvolgende fasen in het model die Lowenfeld & Brittain (1975) later ontwikkelden. De laatste twee fasen van dit model zijn het ontwakende realisme (9-12 jaar) en de pseudo-naturalistische fase (12-14 jaar).

Er was veel kritiek op het ontwikkelingsmodel in stadia, maar door de recente vertaling van Luquets werk in het Engels blijkt dat er een belangrijke misvatting over Luquets ideeën bestaat in de literatuur. Het was nooit Luquets bedoeling dat de stadia werden gezien als stadia zoals ze in de psychologie worden gebruikt. De overgangen tussen de stadia zijn geleidelijk en het was ook niet zo dat intellectueel realisme ondergeschikt is aan het visueel realisme. Voor Luquet ging het eerder om verschillende systemen om de werkelijkheid te representeren met hun eigen voor- en nadelen.

Volgens Gardner en Winner (1982) verliezen veel kinderen in de bovenbouw van de basisschool hun spontane manier van tekenen. Dit werd verder uitgewerkt in de theorie van U-vormige beeldende ontwikkeling. De U-vorm verwijst naar de grafische verbeelding van de ontwikkeling, waarbij er geen sprake is van een progressieve ontwikkeling zoals je zou verwachten. Volgens deze theorie willen kinderen vanaf de middenbouw van de basisschool steeds realistischer tekenen en raken ze teleurgesteld in hun eigen kunnen. Het werk van jonge kinderen wordt vaak als veel onconventioneler en oorspronkelijker ervaren dan de tekeningen van een acht of twaalfjarige. De kritiek op deze theorie is dat de U-vormige ontwikkeling niet universeel geldig is. Bij de beoordeling van kindertekeningen valt op dat niet-westerse experts meer waarde hechten aan de techniek en dat er voor deze mensen geen sprake is van een U-vormige ontwikkeling.

Volgens Heinz Werner in Breeuwsma (Breeuwsma, 2005) is het niet nodig om kinderen een geometrisch-technische manier van waarnemen aan te leren. Volgens Heinz Werner wordt de wereld door kinderen anders waargenomen. Werner gaat er vanuit dat er geen objectieve wereld bestaat, onafhankelijk van het waarnemende subject. De wereld van een kind is in de eerste plaats een wereld van actie en handeling, waarin objecten worden benaderd vanuit de vraag: wat kan ik ermee, waar kan ik het voor gebruiken en wat doen ze met mij? Er is altijd een subjectieve geladenheid van de waarneming. Hij geeft het voorbeeld van tijd, wat voor ons een abstract fenomeen is maar heeft voor jonge kinderen altijd een relatie met een persoonlijke beleving zoals “bedtijd” of “de tijd dat mama thuiskomt”. De ontwikkeling verloopt van een ongedifferentieerd beginstadium naar een niveau van toenemende differentiatie en hiërarchische integratie. Volgens het principe van hiërarchische integratie ontwikkelen vaardigheden zich meestal afzonderlijk en onafhankelijk van elkaar. Later worden deze vaardigheden geïntegreerd in complexe vaardigheden. Kinderen en kunstenaars nemen de wereld waar volgens de fysiognomische perceptie. Werner is een ontwikkelingspsycholoog en veel ontwikkelingspsychologen hebben kindertekeningen

onderzocht, maar de fysiognomische perceptie is een geheel nieuwe kijk op de waarneming. Er wordt gesproken van fysiognomische perceptie als aan een object in de eerste plaats dynamische, emotionele en expressieve kwaliteiten worden waargenomen. Dit in tegenstelling van geometrische-technische perceptie, waarbij een object wordt waargenomen in termen van zijn statische kenmerken, zoals grootte, volume en materiële kenmerken. Volgens Breeuwsma geven stadiamodelen wel houvast bij het benaderen van de artistieke ontwikkeling, maar er zijn ook beperkingen. Naarmate kinderen meer begrijpen van de afbeeldingsrelatie tussen tekening en werkelijkheid, worden de tekeningen steeds conventioneeler.

2.2 De sociale en culturele invloed op de tekenontwikkeling

Het leren tekenen kan gezien worden als een individuele ontwikkeling, maar de sociale en culturele invloed moet niet worden onderschat. Volgens Jolley is er bewijs dat er culturele verschillen bestaan. In de westerse cultuur wordt kunsteducatie zowel als een probleemoplossende activiteit gezien, als een manier om zich te uiten. De kinderen leren om een driedimensionale vorm te vertalen in een tweedimensionale tekening en moeten dan hun eigen grafische vormen verzinnen. In China bestaat er een lange traditie van kopiëren van grote meesters. In Chinese educatie is het kopiëren van voorbeelden dan ook niet taboe. De culturele invloed is niet statisch, vooral door de moderne media worden kinderen ook beïnvloed door andere tekenstijlen. Kindler & Durras (1998) onderschatten de invloed van de omgeving niet. Docenten tonen hun waardering eerder aan de tekeningen die in de richting gaat van de traditionele en modernistische Westerse kunst en beïnvloeden kinderen daarmee. Pearson (2001) heeft vooral kritiek omdat er niet genoeg wordt gekeken naar de sociale praktijk van het tekenen zelf. Door naar het product te kijken, weet je nog niet genoeg over de sociale functie. Kinderen tekenen om verschillende redenen; als middel tegen verveling, als spel (alleen of met andere kinderen) of om sociale erkenning te krijgen. Kinderen zijn niet altijd productgericht en veel kinderen bewaren hun tekeningen zelf niet. Voor andere kinderen is een mooi resultaat wel erg belangrijk. Boughton vertelde tijdens zijn bezoek in Amsterdam in 2010 dat kinderen veel baat kunnen hebben bij een soort kunstboek / portfolio waar ze ook buiten de beeldende vorminglessen aan verder kunnen werken. Ze komen op deze manier net als kunstenaars sneller in een “flow” en nemen ook eerder risico’s dan wanneer de nadruk ligt op een afgemaakt kunstwerk.

2.3 De tekenontwikkeling: hoe verhoudt de productie zich tot het begrip?

Het is in het algemeen zo dat kinderen zich sneller bekwamen in het begrijpen van voorstellingen dan dat ze bekwaam zijn in het zelf produceren van voorstellingen. Jolley heeft onderzocht hoe de ontwikkelingen van productie en begrip zich tot elkaar verhouden. De resultaten van deze onderzoeken zijn tegenstrijdig. Of productie en begrip (bevattingsvermogen) ontwikkelen zich op dezelfde manier of de ontwikkeling van productie blijft achter. Er is ook onderzoek gedaan naar de mate van tevredenheid met de resultaten (de tekeningen). Vooral jonge kinderen overschatten hun eigen vermogen om naar de waarneming te tekenen. Naarmate de kinderen realistischer naar de waarneming kunnen tekenen worden ze kritischer over hun eigen tekeningen. Om het begrip van kinderen te kunnen meten kregen de kinderen de opdracht om hun eigen tekeningen met die van de andere kinderen te vergelijken. De kinderen moesten de tekeningen in volgorde van ontwikkeling leggen (wat zij dachten dat de volgorde zou zijn geweest). Op deze manier probeerden te onderzoekers erachter te komen in hoeverre de kinderen inzicht hebben in hun eigen tekenontwikkeling.

2.4 Ontwikkeling van het expressieve tekenen

Er is veel onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van het tekenen naar de waarneming (representaties van de werkelijkheid) bij kinderen en maar weinig onderzoek naar de ontwikkeling van het expressieve tekenen. Een belangrijke vraag is: “Wat maakt een tekening expressief?” Volgens Jolley zijn er drie categorieën/manieren om een tekening expressief te maken: inhoud, letterlijke - en abstracte expressie. In letterlijke expressie tekenen de kinderen mensen, bomen en dieren met een blij of verdrietig gezicht. Een andere vorm van expressie is het tekenen van een onderwerp als metafoor voor verdriet of vreugde. Bijvoorbeeld een donkere tunnel geeft verdriet weer. In abstracte tekeningen kun je door de vorm van de lijnen of door middel van kleur ook emoties overbrengen. Ondanks de vele voorbeelden van expressief tekenen is expressief tekenen veel moeilijker te onderzoeken dan realistisch tekenen. In de literatuur over expressief tekenen bij kinderen zijn wel enkele algemene conclusies te vinden, bijvoorbeeld dat jonge kinderen tot en met 11 jaar meer letterlijk de emoties weergeven. Om expressief te kunnen tekenen heb je 3 vaardigheden of bekwaamheden nodig: het begrijpen van metaforen, talent om te tekenen en een werkgeheugen. Kinderen moeten het idee dat ze hebben om hun emotie te verbeelden kunnen vasthouden in hun werkgeheugen. Ze moeten ook de vaardigheid hebben om het idee vorm te geven in een tekening. Pas als kinderen metaforen kunnen begrijpen kunnen ze deze zelf gaan gebruiken in hun eigen tekeningen. De ontwikkeling van het expressieve tekenen is minder groot dan de ontwikkeling van het realistisch tekenen.

2.5 Invloeden op de tekenontwikkeling

Jolley (2010) heeft een grootschalig onderzoek voltooid, ondermeer gepubliceerd in “International Journal of Art and Design Education” en in “Children and Pictures :drawing and understanding”.

Om een beter zicht te krijgen op de tekenontwikkeling en hoe met deze inzichten het tekenonderwijs kan worden verbeterd onderzochten Burkitt, Jolley & Rose de drie hoofdrolspelers, die de meeste invloed hebben op de tekenontwikkeling; de leerkrachten, de ouders en niet te vergeten de kinderen zelf. Er is nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar de invloed van de ouders, de leerkrachten en naar de ervaringen met tekenen door de kinderen zelf. Jolley vond het naast praktische vragen over de hoeveelheid tijd, die ze aan tekenen besteden, ook interessant te weten welke hulpvraag zij zelf hadden om beter te leren tekenen. Er is veel geschreven over de tekenontwikkeling van krabbel tot een meer conventionele tekening. Jolley vindt dat er opnieuw gekeken moest worden naar de algemene opvatting in de literatuur dat er een afname van tekenactiviteiten is bij het begin van de puberteit. Veel theoretici nemen aan, dat er een afname is van tekenactiviteiten rond de leeftijd van 12 en ook statistisch is er een daling van beeldende activiteiten van jongeren geconstateerd (van den Broek, FAQ's over kunstbeoefening in de vrije tijd p. 32, juni 2010).

Dit grootschalige survey onderzoek onder 270 kinderen, 44 leerkrachten en 146 ouders werd in Engeland uitgevoerd. De kinderen en de leraren werden individueel geïnterviewd en de ouders kregen een schriftelijke vragenlijst. Met zijn onderzoek wilde Jolley zich focussen op 5 onderwerpen.

- de ervaring van de kinderen met tekenen
- de hulp die de kinderen krijgen bij het tekenen
- de extra hulp die ze zouden willen ontvangen
- de problemen die de ouders en leerkrachten ondervinden bij het helpen van de kinderen
- problemen die te maken hebben met de afname van de tekenactiviteit naarmate de kinderen ouder worden.

2.6 De thuiskunst van scholieren

In het Nederlandse onderzoek “De thuiskunst van scholieren” (Haanstra, 2008) is gekeken naar de leerprocessen die thuis plaatsvinden en naar de wederzijdse relatie tussen de kunst die leerlingen op school maken en de kunst die ze thuis in hun vrije tijd maken. In hun vrije tijd tekenen kinderen spontaan en zonder opdracht. Kinderen kunnen door middel van het tekenen greep krijgen op de werkelijkheid om hen heen. Er is sprake van informeel leren door middel van oefening, kopiëren, het bekijken van boeken of door verbale instructies van familie of vrienden. Aan een aantal van deze kinderen (leeftijd variërend 10 tot 14 jaar) werd ondermeer gevraagd naar de plaats en het tijdstip waarop ze thuis beeldend actief zijn en naar de verschillende functies die het tekenen voor hen vervult. Er zijn verschillende functies voor het maken van thuiskunst; procesgericht, productgericht of een sociale functie (waardering van ouders). In het onderzoek van Haanstra zijn net als in het onderzoek van Jolley ook de docenten ondervraagd, maar dan vooral over de thuiskunst van de scholieren en over een verbinding van thuiskunst met de schoolpraktijk. Het onderzoek van Haanstra richt zich niet alleen op het tekenen, maar op alle vormen van beeldende thuiskunst.

3.1 Doel en opzet van het onderzoek

Er is in Nederland nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de ervaringen van kinderen zelf met tekenen. Door middel van vragen uit het onderzoek van Jolley (2010) en het onderzoek van Haanstra probeer ik een completer beeld te krijgen van de tekenontwikkeling van kinderen en hoe de kinderen aan het eind van de basisschool en aan het begin van de middelbare school tegen hun eigen tekenontwikkeling aankijken. In het onderzoek van Jolley werden er ook vragenlijsten gestuurd naar de ouders en de docenten van de kinderen, maar in verband met kleinschaligheid van mijn onderzoek heb ik mij beperkt tot interviews met de kinderen.

3.2 Vraagstelling en deelvragen:

*Wat zijn de ervaringen van kinderen tussen 11 en 14 jaar met tekenen?

Wanneer, waar en hoe vaak tekenen kinderen thuis en op school? Wat is de invloed van vrienden, familieleden en docenten op de tekenactiviteiten van de kinderen? Welke hulp krijgen ze nu al aangeboden en welke hulp zouden ze willen krijgen?

*Wat is visie van de kinderen op het tekenonderwijs?

Hoe kijken kinderen terug op hun tekenontwikkeling en wat verwachten ze van de toekomst? In hoeverre proberen ze vooruit te komen (beter te worden)? Is er sprake van een afname van tekenactiviteiten en wat zijn de mogelijke oorzaken volgens de kinderen?

3.3 Onderzoeksopzet en uitvoering

Het onderzoek sluit aan bij mijn literatuuronderzoek naar de tekenontwikkeling van kinderen. Het betreft een kleinschalig kwalitatief survey, zoals gezegd een gedeeltelijk replicatieonderzoek van het onderzoek van Jolley (2010).

De leerlingen werden geworven op verschillende basis- en voortgezet onderwijs scholen. Aan de deelnemende kinderen is gevraagd om tekeningen mee te nemen en aan de hand van de tekeningen vertelden de kinderen welke tekening ze goed gelukt vonden en welke tekening ze minder goed gelukt vonden. Verder werd aan alle kinderen gevraagd hoe vaak ze thuis tekenden en wat ze van de opdrachten op school vonden. Na vragen over de frequentie, de invloed van vrienden, familieleden en docenten werd de respondenten ook gevraagd naar hun visie over hun tekenontwikkeling en een mogelijke afname van tekenactiviteiten. Het is een beschrijvend - en toetsend onderzoek met behulp van interviews aan de hand van tekeningen, die de kinderen de laatste jaren hebben gemaakt. Met dit onderzoek wil ik de conclusies van het onderzoek van Jolley (2010) toetsen. Door middel van een beredeneerde steekproef werden er ongeveer even veel jongens als meisjes geïnterviewd. Bij de selectie van respondenten is rekening gehouden met hun interesse voor het vak tekenen zodat er niet alleen kinderen mee doen die graag tekenen. Ter controle is er aan twee klassen op twee

verschillende basisscholen een korte vragenlijst uitgedeeld met vragen over de frequentie van tekenactiviteiten en de tevredenheid over de resultaten.

In totaal zijn er 21 interviews afgenomen: 2 vmbo-leerlingen, 2 gymnasiumleerlingen en 6 leerlingen uit een Havo-VWO -brugklas. De kinderen kwamen uit verschillende basisscholen, 7 kinderen komen van een Jenaplan -basisschool met een vakdocent, 2 kinderen van een Montessorischool en 2 van een reguliere basisschool. Het betreft een gestructureerd diepte-interview met de kinderen over hun eigen tekeningen. Voor het formuleren van de vragen maakte ik gebruik van de vragen uit het onderzoek van Jolley en het onderzoek van Haanstra. Ik heb de gegevens geanalyseerd doormiddel van kwalitatieve analyse en open coderen Baarda (2009). Na het open coderen heb ik de thema's terug gebracht tot twee hoofdthema's de ervaring van kinderen thuis en op school en de visie van de kinderen over hun tekenontwikkeling en het afnemen van tekenactiviteiten.

4. De ervaring van kinderen met tekenen thuis

Hieronder volgt eerst een beschrijving van de thuissituatie, de reactie op het tekenen van de gezinsleden, faciliteiten en de onderwerpen die de respondenten graag tekenen

“Ik teken het liefste thuis, want daar teken ik mijn hele leven al.”

Vanaf het moment dat kinderen een potlood vast kunnen houden beginnen ze al met de eerste krabbels. Het spontane tekenen neemt volgens de literatuur bij het oudere kinderen steeds meer af. In dit onderzoek wilde ik erachter komen hoe vaak kinderen in deze leeftijdsgroep nog tekenen thuis, waar halen ze inspiratie vandaan, hoe wordt er op hun tekening gereageerd en worden de tekeningen nog bewaard? Dit waren de vragen die ik aan de kinderen stelde om een goed beeld te krijgen over de thuissituatie. Wilson(1982) benadrukte het belang van een speciale plek in huis om te tekenen. Ik heb daarom in de interviews speciaal gevraagd naar de plaats waar kinderen meestal tekenen. De meest kinderen gaven aan dat ze niet echt een vaste plek hadden om te tekenen; het varieerde van woonkamer, slaapkamer, keuken tot werkkamer van ouders. Sommige kinderen tekenen het liefst in bed of voor de televisie. Duncan(1986) beschrijft dat een thuissituatie waarin ruimte is voor tekenen en waarin het tekenen wordt aangemoedigd een stimulerende invloed heeft. Hij geeft ook aan dat de ouders of andere gezinsleden, die tekenen of schilderen een voorbeeldfunctie kunnen hebben. Een andere stimulerende factor voor het tekenen is volgens Duncan voldoende vrije tijd (‘unsupervised time’).

4.1 Familieleden

De Nederlandse ouders zijn erg voorzichtig met kritiek en er wordt thuis weinig gesproken over de tekeningen. Bijna alle kinderen beschrijven de reactie van hun ouders letterlijk als “mooi, mooi, mooi”. De kinderen gaven zelf aan wel kritischer te zijn geworden en te oordelen naar de manier waarop ze hun ouders’ reacties imiteerden begreep ik wel dat ze deze reacties niet helemaal serieus namen. Een meisje voegde er zelfs aan toe dat haar moeder soms doorgaat met afwassen en nauwelijks kijkt terwijl ze “mooi” zegt. Soms worden er wel vragen gesteld als *“Hoe kom je op het idee?”* en slechts een enkele keer gaven de ouders een oordeel. Een Turkse jongen antwoordde op mijn vraag of ze thuis wel over tekeningen praten: *“Ja ze vinden dat ik losser moet tekenen, niet zo strak”*.

De invloed van familie wordt door de kinderen niet spontaan genoemd. Ze vergeten in de eerste instantie regelmatig dat ze broers en zussen hebben die tekenen. Als ik doorvroeg bleken ze allemaal wel creatieve gezinsleden, familieleden of bekenden te hebben die tekenen of schilderen. Aan het eind van het interview kreeg ik pas te horen dat een Tunesisch meisje een jaar lang tekenles had gekregen van haar oudere zus. Ze was het zelf al helemaal vergeten, ze vertelde in het begin van het interview wel dat ze haar zus wel eens advies vroeg. *“Maar die tekent nooit meer, want ze studeert nu.”* Slechts één Marokkaans meisje gaf aan dat zij de enige was in de hele familie die tekende. De kinderen beschrijven tekeningen en schilderijen die indruk hebben gemaakt en komen er later op terug als ik vraag wat ze nog

willen leren. De mensen in hun omgeving en dat kunnen ook vrienden zijn hebben duidelijk wel een voorbeeldfunctie. *‘Mijn broer maakte mooie tekeningen; hij had wel eens een kamer getekend met allemaal gangen zoals een doolhof. Als je het driedimensionaal bekijkt zag je de gangen maar je kon het ook als alleen maar lijntjes zien.’*. Ik vroeg aan een meisje of ze denkt dat ze nog beter kan worden in tekenen. *“Ja ik hoop dat ik er beroemd mee kan worden. De moeder van mijn halfzusje kan mooi schilderen. Ze kan goed foto’s natekenen. De rimpels en de schaduw van je oog.”* De kinderen willen op deze leeftijd graag begeleid worden door iemand die er verstand van heeft en beoordelen mensen daar ook op. *”Mijn juf weet waar ze het over heeft.” “Mijn broer kan het niet echt geweldig.”* De kinderen vragen niet vaak advies en vonden deze vraag ook een beetje vreemd. Ze vragen in het Voortgezet Onderwijs wel veel advies voor de andere vakken als ze er met het maken van het huiswerk niet uitkomen. De betrokkenheid van de meeste ouders was bij deze kinderen wel groot. Het werk werd regelmatig opgehangen en bijna altijd bewaard. In ‘Thuiskunst van scholieren’ (Haanstra, 2008) staat dat leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst zeggen dat het werk thuis niet wordt opgehangen. Ik had maar één Turkse jongen, een Tunesische meisje en een Marokkaans meisje geïnterviewd, dus ik kan daar niet echt iets over zeggen. Ik vond het wel opvallend dat het Marokkaanse meisje vertelde dat haar moeder veel weggooide. *“De tekeningen gaan zwerven , bijvoorbeeld dan weer op de televisie en dan weer op mijn bureau. En dat vindt mijn moeder niet zo fijn en nu gooit ze de tekeningen weg.”* Ze was ook de enige die vertelde dat ze altijd aan haar ouders vroeg of het goed was. *‘Ik geef de tekening altijd aan mijn ouders en die geven commentaar en als ik er mee eens ben dan probeer ik het opnieuw en als ik er niet mee eens ben dan gooi ik het weg, als ik het lelijk vind.’*

Het gebruik van internet was niet opvallend. Twee voorbeelden van internetgebruik:



Een meisje (brugklas) zette haar Mangatekening op facebook.



“Ik zag paint op de computer en ging het uitproberen. Deze muis zegt het is warm”(11 jaar).

4.2 Faciliteiten en tijd

Er zijn wel veel kinderen, die boeken thuis hebben waar ze in kijken en ideeën uit halen. Er werd veel minder gebruik gemaakt van het internet. Er waren slechts twee kinderen die serieus gebruik maakten van de computer door bijvoorbeeld het werk op internet te zetten of door tekenprogramma's. Een van de kinderen was de zoon van een kunstenaar en hierdoor wel een uitzondering. Hij tekende zijn vader wel na, bladerde in zijn kunstboeken en probeerde met zijn ogen dicht te tekenen (net als zijn vader), maar wilde net als de andere kinderen toch realistisch leren tekenen. Zijn vader hielp hem wel met het tekenen. *“We praten er wel over dan vraagt hij wat ik getekend heb, maar ik teken nu minder. Ik zit op de Middelbare school ,heb veel huiswerk en weinig tijd”*. Opvallend was dat hij tekenen als een hobby zag en niet belangrijk voor zijn toekomst. *“Tekenen is een hobby en er dan een echt vak van maken!”* Ik antwoordde dat het voor zijn vader geen hobby was. *“Nee hij verdient er wel mee, hij heeft een expositie in Manchester en hij heeft een site en hij verkoopt wel.”* Daarna hebben we naar de site van zijn vader gekeken en heeft hij verteld wat hij het mooiste vond.

Duncun sprak over “unsupervised time” en Jolley (2010) noemde het gebrek aan tijd als een van de belangrijkste invloeden op de tekenactiviteiten op latere leeftijd. Kinderen vinden zelf dat ze nog maar weinig vrije tijd en ruimte over hebben om vrij te tekenen. Kinderen die aangaven te weinig tijd te hebben om te tekenen vonden dat zich ook niet meer ontwikkelden: *“Als je vaker tekent gaat het beter. Ik ben nu al dingen verleerd die ik vroeger wel kon tekenen.”* De kinderen gaven aan dat verveling een belangrijke aanleiding is om te gaan tekenen. *“Op vakantie dan verveel ik mij wel eens en dan ga ik tekenen”* en *“Als ik mij niet verveel doe ik meestal iets anders”* Maar ook op scholen vervelen kinderen zich als het werk, de toets af is of ze hebben een tussenuur. Er zijn ook kinderen die het belangrijk vinden dat

een tekening helemaal af is en dat ze daar genoeg tijd voor hebben. Zij vinden het vervelend als ze een tekening niet af hebben kunnen maken. *”Het tekenen op school is leuk want het duurt lang. Ik heb geen zin in een korte les want dan krijg ik mijn tekening niet af”* De verleiding is ook groot om tijdens het maken van het huiswerk te gaan tekenen of als je op school een les hebt waar je niet helemaal met je gedachten bij bent.

Ik vroeg de kinderen met welk materiaal ze thuis tekenden. Er was weinig variatie; stabilo's en de gewone potloden zijn erg populair.

4.3 Een onderwerp kiezen

Ben Schasfort (1999) schreef dat kinderen in de bovenbouw van de lagere school meestal kiezen voor een eigen onderwerp en zich daar in gaan specialiseren. Een meerderheid van de ondervraagde kinderen antwoordde dat ze helemaal geen vast onderwerp hadden, maar gaven wel bijna allemaal aan graag mensen te tekenen en zich daar verder in te willen ontwikkelen. Van de kinderen die wel een onderwerp hadden was dat bij 3 kinderen “mensen”, bij 3 kinderen “dieren”, 3 kinderen tekenden het liefst strip- en mangafiguren en er was nog een jongen die het liefst wapens tekenden. Oorlog is voor jongens op de basisschool een geliefd onderwerp. Twee jongens die in het brugjaar van de middelbare school zaten vertelden dat ze hier mee gestopt waren. De reden was dat het door de docent toch niet wordt geaccepteerd. *“Vroeger tekende ik met L oorlog, maar nu maak ik dingen die veel meer lijkt. Het is wel fantasie, maar het lijkt meer, je kunt het beter herkennen.”* De keuze van de onderwerpen zijn wel erg stereotiep; de meisjes tekenen graag mode en de jongens hebben onderwerpen als kastelen en oorlog.



Ik probeerde er in de interviews achter te komen wat kinderen beweegt om te gaan tekenen en hoe ze aan een onderwerp komen. De redenen om te gaan tekenen zijn nog niet zo duidelijk als bij volwassenen “gewoon als ik zin heb”. Het opstarten heeft wel veel overeenkomsten met hoe volwassenen beginnen met tekenen of schilderen. Sommige kinderen hadden alles al in hun hoofd en of hadden een duidelijk plan. De wat oudere kinderen begonnen soms eerst met een schets, die ze later verder gingen uitwerken. Er waren ook kinderen die inspiratie kregen door om hun heen te kijken, in boeken te bladeren of om afbeeldingen op internet te zoeken. Veel kinderen gaven aan zomaar ergens aan te beginnen en dan ontstond de tekening vanzelf wel. Het kopiëren van voorbeelden is een geliefde bezigheid. Op natekenen van ander kinderen ligt voor veel kinderen een taboe. Kinderen tekenen wel regelmatig films, strips en plaatjes in boeken na, maar liever niet elkaars tekeningen. Het werd door een meisje na-apen genoemd. Een jongen beschreef: *“Met natekenen wordt het wel mooi hoor en dan weet ik ook wat ik moet tekenen. Dan zie ik welke lijntjes ik moet tekenen en dat is makkelijker”* Veel leerkrachten op de basisschool zien kopiëren niet als een nuttige bezigheid en een gevaar voor de spontane kindertekening. Maar de meeste onderzoekers hebben inmiddels een genuanceerdere opvatting over het kopiëren van voorbeelden. Duncum (1986) onderzocht biografisch en autobiografisch materiaal van 35 bekende kunstenaars en uit het beschikbare materiaal blijkt dat ze allemaal als kind afbeeldingen kopieerden. Het kopiëren als leerstrategie komt later terug in 6.1.

4.4 Fantasie of werkelijkheid

Duncum (1986) vindt dat er in onderzoeken te weinig aandacht is voor de narratieve dimensie in spontane kindertekeningen. Er wordt meer nadruk gelegd op hoe kinderen de werkelijkheid om zich heen tekenen, zoals statische objecten. In zijn dissertatie probeert Duncum er achter te komen hoe kinderen ervaringen en het verloop van gebeurtenissen proberen te verbeelden. Veel kinderen tekenen de alledaagse werkelijkheid. Een meisje vertelde dat ze sinds hun verhuizing had ontdekt dat het leuk was om plattegronden te tekenen. Ze vond het jammer dat ze nog geen diepte kon tekenen, maar als ze het van bovenaf tekende lukte het wel en kon ze toch haar eigen huis ontwerpen.

Naast het realistische tekenen gebruiken kinderen regelmatig het woord fantasie. Fantasie is volgens het woordenboek het gebruiken van verbeeldingskracht en vindingrijkheid. Om zelf iets te kunnen verzinnen maken kunstenaars ook gebruik van geleende beelden. Hedendaagse kinderen leven in een tijd waarin er veel visuele voorbeelden zijn en maken daar ook gebruik van (elfjes, vampieren of cartoons). Je kunt door te tekenen een eigen fantasiewereld creëren, er steeds nieuwe dingen bij verzinnen en deze fantasiewereld delen met andere kinderen. *“Soms tekenen we samen een kasteel op een heel groot vel bij hem of bij mij thuis. Om het kasteel tekenen we ook allerlei poppetjes en dat is erg leuk.”* Ik hoorde een paar keer de uitspraak dat je door te tekenen fantasie krijgt. Er werd ook gezegd dat je je kunt uitleven in een tekening en dat het een gevoel van vrijheid geeft. Kinderen vinden het ook belangrijk dat de figuren die ze natekenen grappig zijn. Een groep jongens in de brugklas maakten van elkaar een karikatuur.



Dit meisje (11 jaar) heeft een tekening gemaakt van de tafel thuis met rechts een vaas bloemen. Op de tafel heeft ze haar tekening getekend met dezelfde vaas bloemen. Ze gebruikt nog verschillende kijkrichtingen in een tekening. De vaas met bloemen is een vooraanzicht en de tekening op tafel is van bovenaf getekend.



Dit is een bladzijde uit het tekenschrift van een meisje (11 jaar) die dieren als onderwerp had. Het onderwerp dieren tekende ze al heel lang. Ze vertelde dat ze het een leuk onderwerp vond omdat ze van dieren houdt, er veel verschillende dieren zijn en ze op verschillende manieren kan tekenen.

5.1 De ervaring van kinderen met het tekenen op school.

Op de basisschool is een vakdocent een uitzondering. Ik heb veel kinderen geïnterviewd die op een Jenaplanschool zitten, waar nog wel een vakdocent aanwezig is. De kinderen klaagden er soms over dat de nadruk meer op driedimensionale opdrachten, “knutselen”, lag en dat er te weinig werd getekend. Op de andere scholen zonder vakleerkracht hangt het erg van de interesse van de groepsleerkracht af wat voor soort opdrachten de kinderen krijgen. Soms wordt er alleen getekend gedurende een project, zoals de Kinderboekenweek. In een enkel geval is er nog wel een vast moment in de week waarin er tekenles wordt gegeven. Een leerkracht gaf elke vrijdagmiddag tekenles en de kinderen kregen meestal printjes van internet. Toen ik vroeg of ze ook aanwijzingen geeft tijdens het tekenen zei de leerling dat de lerares liever wil dat we onze fantasie gebruiken. Een standaardvraag in het interview was of de leerkracht het wel eens voortekende, de leerlinge antwoordde; *‘Nee mijn juf is zelf geen echte tekenaar.* “De kinderen op de Jenaplan basisschool hebben een eigen tekenschrift en dat werkt erg stimulerend. Een meisje had een tekenschrift waarin alles helemaal was ingekleurd, het zag eruit alsof het gedrukt was. Ik vroeg haar of ze altijd alles afmaakt en dat beaamde ze. Ze maakte alles af, want het was haar tekenschrift. Ze was begin vorig jaar opeens gestopt met tekenen, want ze vond dat ze het niet meer goed kon. Ze vond haar tekeningen niet meer mooi en tekende alleen nog maar kleurplaten. Doordat haar vriendin vroeg of ze met haar mee ging tekenen is ze weer gaan tekenen. Ook had haar lerares Beeldende Vorming gezegd dat je nooit iets fout kon doen en “dat je er altijd iets van kan maken”. Een ander meisje vertelde dat ze geen zin meer had om te tekenen nadat ze haar tekenschrift was verloren. Ook al had ze een nieuw schrift gekregen, ze miste haar oude schrift nog steeds, want er stonden zo veel mooie tekeningen in. Volgens Bresler (1992, 2000) zijn de beeldende activiteiten op de basisschool vooral productgericht, maar is er geen sprake van structuur en opbouw. Ook als er een vakdocent is ligt de nadruk toch op het product en de versiering van de school. De beeldende activiteiten moeten vooral zichtbaar zijn.



“Deze tekening, met de trekpop, heb ik op school gemaakt en vind ik het best gelukt. Ik had alles zelf bedacht en alleen hulp gevraagd voor de schaatsen.”

Op de middelbare school leren de kinderen veel begrippen en technieken. De leerlingen uit het voortgezet onderwijs kunnen nu veel beter verwoorden wat ze hebben geleerd en waar ze moeite mee hebben. Op de basisschool hadden ze het meestal slechts over “3D”, maar de leerlingen van het voortgezet onderwijs spraken over beeldelementen, compositie, silhouet, kikvorsperspectief en vogelvluchtperspectief. Dat ze op school met inkt, houtskool of verf moesten werken vonden ze soms wel lastig. De scholieren zaten op verschillende middelbare scholen met totaal verschillende onderwijsvisies.



Opdracht op de middelbare school met perspectief “door een bril wordt het groter”.



Op het gymnasium was de opdracht “teken een fantasiehotel met classicistische elementen”. Met classicistische elementen werden zuilen bedoeld. De twee kinderen uit deze klas vonden deze opdracht wel leuk en niet zo moeilijk. Ze hadden meer moeite met de opdracht “Tegenlicht; teken iemand voor het raam”. Op het Montessori Lyceum is er meer aandacht voor de individuele ontwikkeling. De twee leerlingen vonden de lessen erg leuk, omdat de opdrachten wel houvast gaven, maar dat er ook een zekere vrijheid was. De relatie met de leraar speelde ook een grotere rol dan op de scholen met klassikaal onderwijs.

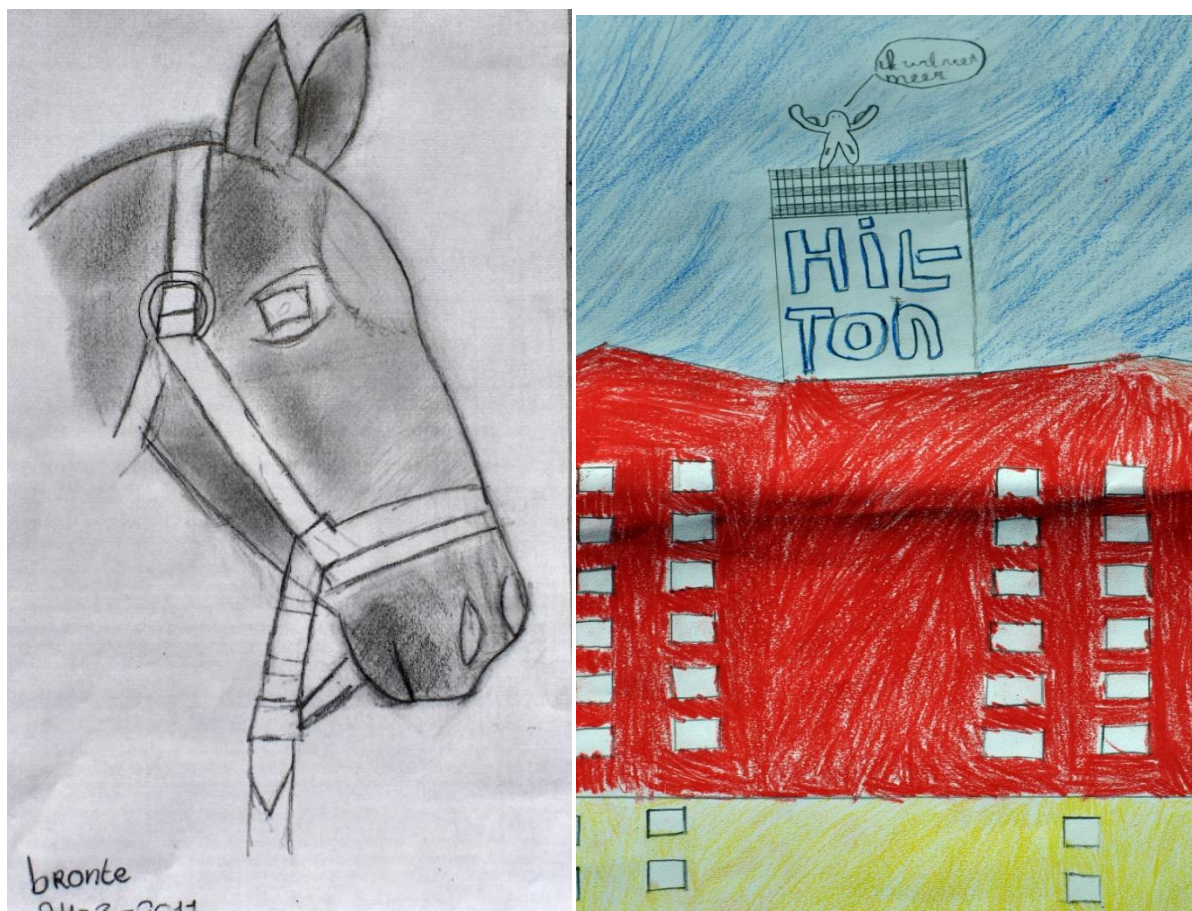
“Het is meestal vrij, maar er zit wel een opdracht achter. Ik kreeg ook goede opdrachten over diepte, maar dan mochten we wel zelf het onderwerp bedenken.” Wat had je bedacht met diepte? “Ik had een metrotunnel getekend. Fred had als voorbeeld een straat getekend, maar ook hoe je een schutting kan maken en toen had ik de metro getekend. En als je niets doet geeft hij wel een opdracht. Hij kijkt waar je mee bezig bent. Ik vond tekenen erg leuk, vooral van Fred.”

Op de Geert Groote School hebben ze een totaal andere visie over het tekenonderwijs. Stiften zijn verboden en er wordt veel aandacht besteed aan het gebruik van kleurpotloden. De jongen die ik had geïnterviewd moest wel wennen aan deze manier van tekenen, maar was erg tevreden met het resultaat. Hij was onder de indruk van de tekeningen van kinderen, die al op een antroposofische basisschool hadden gezeten. Hij kreeg ook regelmatig tekeningen op als huiswerk zoals het tekenen van een hart voor biologie. Tijdens het tekenen, las de docent meestal voor en dat vond hij erg relaxed.

Op het IJburg College is tekenen een keuzevak de zogenaamde “40-minutenband”. Ik kreeg twee tegenstrijdige antwoorden op de vraag of ze daar opdrachten kregen. Een meisje antwoordde: *“Ik krijg geen opdrachten, ik teken meestal Manga”*. Een jongen vertelde dat hij wel opdrachten kreeg en dat hij deze dan thuis moest afmaken. Ondanks dat hij op de basisschool les had van een vakleerkracht vond hij het op het tekenonderwijs op deze school veel beter. *“Op de basisschool was het meer kleine dingetjes en meer amateur. De juf is nu heel goed en ze geeft ook cursussen. Ze gaf ons een folder hierover.”*

De scholieren leren in de brugklas bijna allemaal perspectieftekenen en het tekenen van mensen in de juiste verhoudingen. Dat sluit goed aan bij wat de kinderen zelf graag willen leren. Al vonden de respondenten de lessen wel leuk, ze kwamen met ook verhalen over klasgenoten die in de les niets uitvoerden. Of zoals een meisje het tekenonderwijs op de VMBO-school beschreef: *“De lessen zijn saai en de juf is chagrijnig. Ik moet als ik vragen heb wel 10 minuten wachten. Ik merk wel dat de kinderen in mijn klas helemaal geen zin hebben. Het is echt een chaos. En ze luisteren helemaal niet naar de juf.”*

Hieronder staan twee afbeeldingen van werk dat op de middelbare school is gemaakt. De linkertekening is gemaakt door een meisje en ze mocht zelf haar onderwerp kiezen. Bij de rechter tekening was de opdracht: “teken een superheld”. De jongen was erg tevreden over deze tekening, meer om het idee dan de uitvoering. Hij had uit het raam op school het Hiltonhotel gezien en moest toen aan Herman Brood denken. “Je kan er zelfs de wind zien”.



Volgens Haanstra, van Strien & Wagenaar (2006) zijn de resultaten in de onderbouw van het voorgezet onderwijs eerder conventioneel dan expressief. De docenten en de leerlingen spreken in termen van “netjes” en “mooi afgewerkt”. Dit komt overeen met de opvattingen die de geïnterviewde kinderen hebben over hun tekeningen. Veel kinderen vinden het een goede ontwikkeling dat ze netter zijn gaan tekenen. Op de middelbare school is er de laatste jaren meer aandacht voor theorie en kunstbeschouwing en dat verklaart waarschijnlijk het gebruik van beeldaspecten in de antwoorden. Opvallend is dat kinderen die op de basisschool moeite hadden met de vrijheid of vrijblijvendheid zeer gebaat zijn met de opdrachten op de middelbare school. De opdrachten geven een houvast of helpen de kinderen aan ideeën. Veel kinderen vinden het wel prettig als er in een opdracht nog wel ruimte is voor fantasie. Een paar kinderen vinden de opdrachten op school te moeilijk of niet inspirerend.

5.2 De rol van het vak tekenen op school

Ik vroeg aan alle kinderen of zij tekenen op school een belangrijk vak vinden en of de docenten op school tekenen belangrijk vinden. De meerderheid van kinderen (12) vond tekenen op school wel belangrijk (of een beetje belangrijk) en acht kinderen antwoordden dat het geen belangrijk vak is. Slecht een kind wist hier geen antwoord op te geven. De tien kinderen die tekenen wel belangrijk vinden zaten zowel op de basisschool als op de middelbare school. Op de middelbare school kwamen vier scholieren met het argument dat het een examenvak is en daardoor wel belangrijk moet zijn. Een meisje begreep niet waarom tekenen een examenvak is: *‘Iemand wou dit graag voor kinderen met veel talent’*. Zeven kinderen (zowel PO als VO) vonden het niet belangrijk, omdat het geen echt schoolvak is zoals taal en rekenen. *“Het is een bijvak”* en *“Je hebt er niets aan in de toekomst”*. Drie kinderen zagen de link met wiskunde waar je ook geometrische figuren moet leren tekenen. Een leerling van de IVKO vertelde: *“Op school vinden ze tekenen wel belangrijk, maar je mag niet oneindig voor tekenen kiezen als keuzevak. Er is wel een limiet anders kiezen de meeste scholieren voor tekenen”*. Andere argumenten waaraan de leerlingen konden zien dat de school tekenen wel belangrijk vindt waren: *“Je krijgt een cijfer op je rapport”* *“Er is een vakdocent op school”* *“Het werk wordt opgehangen”* en een basisschoolleerling merkte op *“Het is het enige creatieve vak op school”*.



Tekening gemaakt door een meisje op de basisschool. De opdracht was ‘teken een labyrinth’ en een oefening om ruimtelijk te leren tekenen.

6 De visie van kinderen over hun eigen tekenontwikkeling

6.1 De tekenontwikkeling: terugblik / toekomst

Vanaf de vroegste levensjaren leren mensen ergens een visie op te ontwikkelen. De ouders en de school spelen hierin een grote rol. Om achter de meningen van de kinderen te komen begon ik in de interviews met een terugblik; ik heb de kinderen gevraagd wat ze recent geleerd hadden, wat ze nu kinderachtig vinden en wat ze in de toekomst graag zouden willen leren.

De meeste kinderen wilden leren hoe je op een realistische manier mensen kunt tekenen. Het gezicht, de juiste verhoudingen, het gebruik van schaduwen en de handen en voeten werden genoemd. Het driedimensionaal leren tekenen is ook iets wat zowel de kinderen op de basisschool als het voorgezet onderwijs graag verder willen ontwikkelen. Als laatste noemden de respondenten het leren tekenen van dieren.

Soms worden de kinderen beïnvloed door een tekencursus zoals, Artis Ateliers, waar veel aandacht voor de achtergrond is. *“De achtergrond, daar zou ik wel les over willen hebben. Waarom is de achtergrond belangrijk? Dan wordt het mooier, met een mooie achtergrond.”*

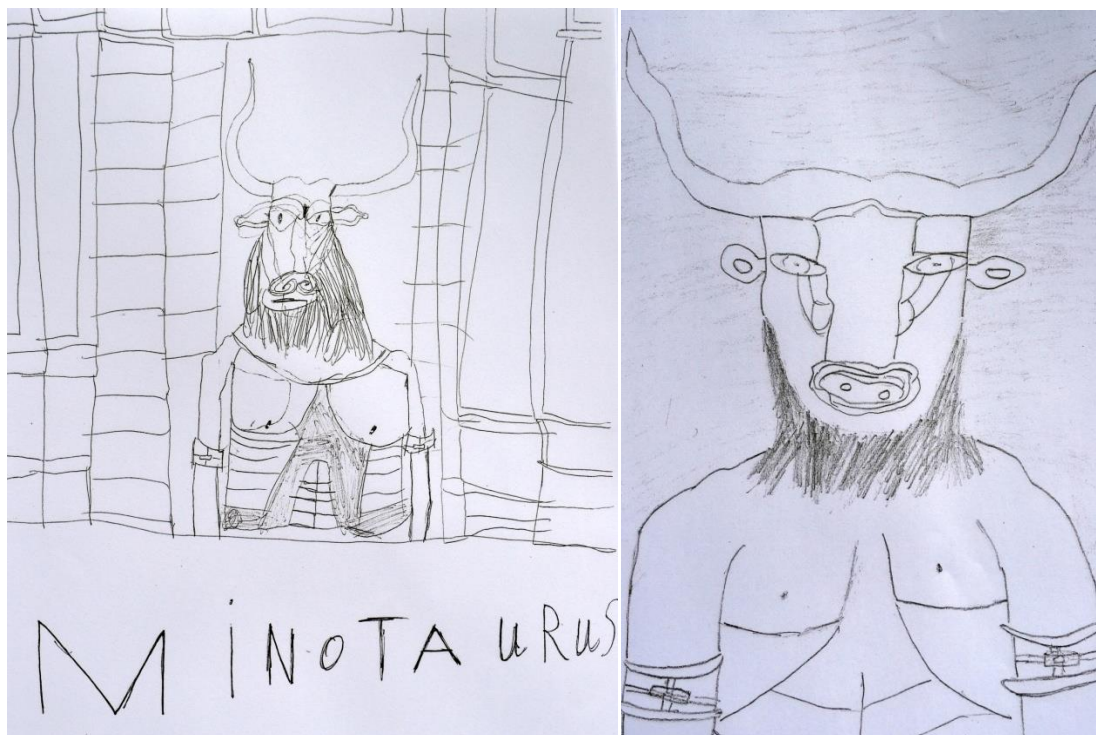
Op de vraag waar ze beter in zijn geworden kreeg ik antwoorden die overkomen met wat ze nog willen leren. Ze vinden dat ze vooruit zijn gegaan in het tekenen van mensen, perspectief tekenen, maar vooral vinden ze dat ze preciezer, netter en meer gedetailleerd zijn gaan tekenen. Een paar uitspraken over wat de kinderen zelf vinden dat ze beter zijn gaan doen:

” Netjes tekenen, eerst ging ik meer kronkelige lijntjes. Ik gebruik geen liniaal meer en het is nu wel mooier.”

“Vroeger had ik ook meer fantasie en nu teken ik meestal echte dingen.”

“Wat beter in perspectief tekenen zodat het niet gaat vliegen”

Een meisje was een uitzondering *“Ik wil leren schetsen en hoe je een echt kunstwerk kan maken, zoals echte kunstenaars. Ik hou van fantasierijke tekeningen”*



Dit zijn 3 tekeningen van de Minotaurus getekend door jongens uit dezelfde groep op de basisschool. Ze keken goed naar het voorbeeld en naar elkaars tekeningen, maar toch zie je een duidelijk verschil in handschrift.

6.2 Leerstrategieën

Ducum (1986) beschrijft verschillende leerstrategieën van thuiskunst:

- * Oefening: het leren door het te doen
- * Kopiëren: leren door het natekenen van afbeeldingen
- * Overtrekken
- * Leren door het bestuderen van afbeeldingen, niet natekenen, maar als inspiratie
- * Zelfinstructie, bijvoorbeeld met behulp van boeken
- * Verbale instructie door ouders of leeftijdsgenoten

Veel kinderen zijn van mening dat je tekenen vooral leert door veel oefening. Maar het doen is vooral ook “vaak” goed kijken naar voorbeelden. De tekening is pas goed als het lijkt op het voorbeeld. *“Dus ik ga goed kijken naar de plaatjes.”* Als ik kinderen vroeg wat ze er aan deden om beter te worden kreeg ik ook antwoorden over school. Vooral de kinderen op het voortgezet onderwijs zijn erg positief en vinden dat ze veel leren van de tekendocent. *“Ik ga naar de workshops op school en stel veel vragen aan de juf.”* De verbale instructies kregen de kinderen nog maar nauwelijks van de ouders, maar ze zijn wel elkaars leermeester.

“Ik leer veel van vrij tekenen en van andere kinderen. Gewoon steeds iets nieuws proberen”

“Ik kan nu beter kleren tekenen. Mijn vriendin in Friesland heeft het uitgelegd. Zij kan heel goed tekenen.”

“Ik vraag tips aan vrienden en mijn lerares.”

6.3 Beoordeling/ waardering

De tekenontwikkeling van kinderen staat niet op zichzelf, kinderen worden erg beïnvloed door volwassenen om hen heen. Vandaar dat ik eerst aandacht besteed aan het commentaar en de waardering die kinderen krijgen van hun ouders en de docenten. Er zijn maar weinig ouders die commentaar of aanwijzingen geven. Ouders willen de kinderen vooral stimuleren en soms vinden ze zichzelf ook niet bekwaam genoeg. De aanwijzingen die kinderen van ouders krijgen hebben meestal te maken met de juiste menselijke verhoudingen of de regels van het perspectief. Veel basisschoolkinderen tekenen nog niet vanuit één standpunt en de ouders proberen een kind meer in de richting van het visueel-realistisch tekenen te helpen. Op de basisschool krijgen de kinderen vooral waardering door complimenten en doordat het werk in de klas of in de gang wordt opgehangen. Op de middelbare school hebben de kinderen meestal een tekenmap en krijgen de kinderen naast waarderende opmerkingen ook meestal een cijfer. Als ik vraag of ze het zelf een goede tekening vinden kreeg ik regelmatig het

antwoord dat het goed was, want ze hadden een goed cijfer gekregen. *“Ik vind het wel leuk om cijfers te krijgen. Eerst vond ik mijn tekening niet zo mooi, maar toen zei ze dat ik toch een 7 had en toen was ik wel blij.”*

Een goede tekening is volgens de respondenten meestal een realistische tekening van mensen. Verder moet een tekening netjes zijn met veel details. Jongens vinden meestal dat de meisjes daar beter in zijn *“Een meisje tekende een gezicht heel echt, het leek echt”* en *“Een meisje in mijn klas tekende een leeuw of het een foto was”*. Een jongen op de middelbare school vertelde dat hij een vast poppetje had waar hij heel tevreden mee was. *“Ik had een keer zo een poppetje op school getekend en nu teken ik het altijd zo.”* Toen ik opmerkte dat het geen vrouw was zei hij: *“Ik teken eigenlijk nooit vrouwen, ik kan er lange haren bij maken als het een vrouw moet zijn.”* Kinderen die zelf graag of alleen maar Manga tekenden hadden vanzelfsprekend een waardering voor Manga tekeningen. Vooral het zelf bedenken van cartoons en originaliteit werd in elkaars tekeningen bewonderd. Als andere kinderen iets kunnen waar ze zelf nog mee worstelen, maakt dat ook indruk. *“Sommige kinderen kunnen goed dieren tekenen, omdat ik dat zelf niet kan vind ik dat knap.”* Een meisje op de basisschool noemde als uitzondering al de compositie: *“Ik vind het knap als het papier grappig is verdeeld, evenwichtig.”*

Deze antwoorden komen erg overeen met de bevindingen van Jolley (2010). Jolley vond het interessant om te onderzoeken in hoeverre kinderen in staat zijn om hun eigen tekenontwikkeling en werk te beoordelen. Om dit te onderzoeken liet hij kinderen de tekeningen van een mens maken en daarna moesten ze een tekening kiezen, die ze beter getekend vonden. Kinderen hebben veel ervaring met het tekenen van mensen, dus de mens is een goed onderwerp voor een onderzoek. Uit de onderzoeken bleek dat kinderen een voorkeur hebben voor een realistische versie van de mens, maar dat ze zichzelf niet zo tekenen.

6.4 Een afname van tekenactiviteiten

Aan het eind van het interview stelde ik vragen die betrekking hadden op de afname van tekenactiviteiten in het begin van de pubertijd. Veel kinderen zagen bij andere kinderen wel een verminderde interesse in tekenen, maar waren zelf nog wel positief. De uitkomsten kwamen overeen met het onderzoek van Jolley (2010). De kinderen hadden het te druk om te tekenen en er was thuis ook afleiding genoeg zoals de Nintendo en de computer.

Tekenen kan ook goed een sociale bezigheid zijn. Doordat vrienden tekenen gaan kinderen (weer of verder) tekenen. Er was zelfs een meisje, dat beweerde dat haar klasgenoten juist meer Manga tekenden dan op de basisschool. Ik heb 48 kinderen als controle gevraagd of ze minder tekenden dan vroeger en of tevreden waren met hun resultaten. De meeste kinderen tekenden minder, maar waren wel tevreden over hun tekeningen. Een gangbare opvatting in de literatuur over kindertekeningen is dat kinderen als ze ouder worden steeds kritischer worden en dat is een verklaring voor het feit dat ze minder gaan tekenen. Uit het onderzoek van Jolley kwam naar voren dat de meeste kinderen positief zijn over hun tekeningen.

Veel kinderen tekenden graag met andere kinderen. Als ze liever alleen tekenden toonden ze hun resultaten toch wel graag aan hun vrienden. Het samen tekenen is belangrijk voor kinderen en kinderen wisselen vaak tekentrucs en -technieken uit. Kinderen die omgaan met kinderen die tekenen, inspireren elkaar en vertelden dat ze weer waren gaan tekenen door de invloed van andere kinderen.

Op de basisschool is het samen tekenen een spel. De kinderen vullen elkaars tekeningen aan en delen elkaars beelden. Op de middelbare school is het sociale aspect ook belangrijk. Tekenen is soms het enige vak waar je gezellig met elkaar kan praten. Volgens Jolley (2010) vindt er in de hoogste klassen (KS3) een verplaatsing van het tekenen thuis naar het tekenen op school. Naarmate de kinderen ouder worden besteden ze meer tijd aan tekenen op school dan thuis. Uit de vragenlijst die ik ter controle aan 48 kinderen had gegeven, gaf de meerderheid aan dat ze liever op school tekenden dan thuis.

De creatieve oplossingen die de respondenten bedachten om er voor te zorgen dat kinderen blijven tekenen waren onder andere buitenschoolse workshops waar kinderen op een inspirerende manier leren tekenen en waar een goede docent is. *“Het zou goed zijn als er een verplichte tekenles met vrije opdrachten zou komen, waarin iedereen mag tekenen wat hij wil. De leraar mag alleen kijken en ze mogen er niet te veel over zeggen.”* De kinderen werden wel kritischer, maar vonden dit geen reden om te stoppen. *“Als je het niet vaak doet ga je minder goed tekenen en dan vind je het minder leuk.”* *“Ik ontwikkel mij niet meer want ik teken niet meer zo veel.”* Dat tekenen niet echt een serieus vak is speelt volgens mij wel een belangrijke rol. De kinderen hebben over het algemeen een positief beeld over de toekomst. Ze zijn van mening dat als ze doorgaan met oefenen ze vanzelf beter leren tekenen. Sommige kinderen waren bang dat als het alleen maar ging om beter worden, ze misschien het plezier zouden verliezen.

Jolley is het niet eens met de theorie van de U-vormige ontwikkeling (zie hoofdstuk 2). De theorie dat oudere kinderen stoppen met tekenen, omdat ze niet tevreden zijn met hun tekenresultaten werd door onderzoek niet bevestigd. De reden dat kinderen na ongeveer hun twaalfde jaar minder gaan tekenen is volgens Jolley, dat ze op die leeftijd meer behoefte hebben aan contact met leeftijdsgenoten. Volgens Jolley is tekenen een eenzame bezigheid en wordt het niet gezien als een serieuze activiteit. Een andere reden dat jongeren stoppen met tekenen is dat ze het erg druk krijgen op de middelbare school met huiswerk.

6.4 Talent

In de kunsteducatie wordt steeds meer aandacht besteedt aan talentklassen. In het museum *De Hermitage* in Amsterdam is er inmiddels al een paar jaar een talentklas. De meeste kinderen vinden niet dat je talent hoeft te hebben om te kunnen tekenen, want je kunt ook overtrekken en een kleuter kan het ook. De vraag of talentrol speelt bij het tekenen, was misschien niet duidelijk, omdat er wel een verschil is tussen overtrekken en zelf tekenen en een kleuter tekent anders dan een twaalfjarige. Toch zeggen de antwoorden van de respondenten wel iets over onze westerse manier van kijken naar tekenen. Als ik doorvroeg waarom talent voor

tekenen niet belangrijk is kreeg ik antwoorden die sterk leken op het antwoord van een meisje uit de brugklas *“Alles is kunst, want het heeft met smaak te maken. Wat de ene mooi vindt, vindt de andere niet mooi”*. Slechts vier kinderen waren van mening dat je wel talent moest hebben en twee daarvan waren er van overtuigd dat zij dat niet hadden.” *Om echt iets moois te maken of er later mee door te gaan (beroemd te worden) is talent wel belangrijk.*” De meeste kinderen vonden het dan ook zonde als kinderen met talent stoppen met tekenen. Voor de wat minder begaafde kinderen was het *“hun eigen keus”*.

In het onderzoek van Jolley werd aan de kinderen ook gevraagd of ze het een positieve of negatieve ontwikkeling vonden dat kinderen minder tekenen naarmate ze ouder worden. Iets minder dan de helft, 43% van de kinderen, vond dit een slechte ontwikkeling. Ze gaven daar verschillende redenen voor op. Door de kinderen die het geen probleem vonden als er minder werd getekend werd als argument gegeven dat het een normale ontwikkeling is. Tekenend is iets waar je over heen groeit, want er zijn nog maar weinig volwassenen die tekenen. Bij het ouder worden horen ook meer verantwoordelijkheden, zoals huiswerk en later je carrière. Daardoor blijft er minder tijd over om te tekenen.

Deze twee tekeningen van een meisje en een jongen zijn verhalend. De eerste is een toekomstverwachting van een meisje over de middelbare school. De tweede is een verhaal over een gespierde sjouwer, die op zoek is naar werk in de haven



7. Conclusie en samenvatting

Een van de onderzoeksvragen betrof de invloed van vrienden, familieleden en docenten was op de tekenactiviteiten van kinderen. Uit de beschrijvingen van de kinderen concludeerde ik dat Nederlandse ouders het moeilijk vinden om kritiek te geven over de tekeningen van de kinderen. Ze bewaren het werk van de kinderen wel en vooral de tekeningen van de jongere kinderen worden ophangen. Ouders voelen zich meestal niet capabel genoeg om kinderen adviezen te geven over het tekenen, terwijl kinderen daar wel behoefte aan hebben.

Kinderen leren veel van elkaar en kunnen een stimulerende invloed hebben op elkaars tekenactiviteiten en de resultaten. De kinderen hebben behoefte aan docenten, die verstand hebben van het vak en waar ze een goede relatie mee hebben. De ondervraagde kinderen willen vooral leren hoe ze ruimtelijk kunnen tekenen en hoe ze op een realistische manier mensen kunnen weergeven. Daarnaast zijn er kinderen, die zich vooral willen bekwamen in cartoons en andere vormen van fantasie tekeningen.

Op de middelbare school kregen alle ondervraagde brugklassers van verschillende scholen les in perspectieftekenen en op sommige scholen leerden ze tevens een gezicht in de juiste verhoudingen tekenen. Het fantasietekenen was op een paar scholen nogal gestructureerd. Sommige kinderen gaven aan behoefte te hebben aan meer vrijheid. Mijn respondenten zaten op een jongen na allemaal in de brugklas en positiever over beeldende vorming dan de scholieren uit het onderzoek “De thuiskunst van scholieren” in 2008. Ik denk dat de kinderen in de brugklas, waar alle vakken nieuw zijn, misschien enthousiaster zijn dan de oudere scholieren.

De andere onderzoeksvraag was: “Wat is visie van de kinderen op het tekenonderwijs?”

De kinderen hebben wel het idee dat ze zich nog verder ontwikkelen en dat ze nog veel kunnen leren. Ze beseffen dat ze minder tekenen dan vroeger, maar zoeken de oorzaak eerder in het gebrek aan tijd dan een kritische houding. Ik heb de bevindingen van mijn respondenten later nog eens vergeleken met de antwoorden die ik had gekregen uit de twee basisschoolklassen. Daar kwam uit naar voren dat van de 48 kinderen slechts 5 kinderen niet tevreden zijn met hun resultaten. Iets meer dan de helft van de kinderen (29) tekent minder vaak dan een paar jaar geleden, maar ze zijn niet ontevreden over hun tekeningen. Uit de vragenlijst kan tevens geconcludeerd worden dat kinderen graag driedimensionaal, mensen en dieren willen leren tekenen.

De kinderen gaan er vanuit dat ze door veel te oefenen vooruit gaan en dat talent daarbij geen rol speelt. Pas als je later tekenen wilt gebruiken in je beroep heb je talent nodig. Ze zijn zich er van bewust dat er veel meningen zijn over kunst en dat het daardoor moeilijk is om kunst te beoordelen. Zelf geven ze op deze leeftijd vooral de voorkeur aan realistische, herkenbare tekeningen. De tekeningen van kinderen worden naar mate ze ouder worden steeds conventioneeler, omdat ze -zoals Breeuwsma(2005) beschrijft- steeds meer begrip hebben van de afbeeldingsrelatie tussen een tekening en de werkelijkheid. Dat de tekeningen steeds conventioneeler worden hoeft niet te betekenen dat de scholieren zich niet ontwikkelen. Het kan ook zijn dat dit een natuurlijke ontwikkelingsfase is, zoals Picasso op jonge leeftijd ook erg conventioneel tekende en later op zoek ging naar andere manieren om de werkelijkheid

weer te geven. Kinderen kunnen op deze leeftijd niet-realistische schilderijen wel herkennen als kunst, maar waarderen het zelf niet altijd. Ik denk dat het een positieve ontwikkeling is dat er op de middelbare school veel aandacht is voor reflectie en kunstbeschouwing. Kinderen krijgen hierdoor een ander referentiekader.

Achteraf gezien heb ik weinig vragen gesteld over expressief tekenen. De kinderen vertelden daar uit zich zelf niet veel over. Het narratieve karakter van tekeningen kwam ook niet echt in mijn onderzoek naar voren. Het creëren van een eigen wereld en dit delen met vrienden was wel iets waar kinderen zelf over vertelden. De omgang met leeftijdgenoten is erg belangrijk bij het tekenen en omgaan met kinderen, die tekenen niet kinderachtig vinden, heeft een positief effect op de eigen tekenactiviteiten.

Het onderzoek van Jolley (2010) geeft een positief beeld van de ervaringen die de kinderen met tekenen hebben. De meerderheid van de kinderen tekent nog steeds graag. Er is volgens Jolley niet veel bewijs dat er sprake is van een lichte afname van tekenactiviteiten. In de interviews waren de kinderen net als in het onderzoek van Jolley overwegend positief. Er is wel een mogelijkheid dat kinderen sociaal wenselijke antwoorden geven en dat er daardoor een vertekend en positiever beeld uit dit onderzoek naar voren komt. Bij de selectie van de respondenten was rekening gehouden met hun interesse in het vak tekenen. In tegenstelling tot wat de ouders over de kinderen vertelden voorafgaand aan de interviews waren sommige kinderen positiever over het tekenen en hun tekenontwikkeling.

De vragenlijst leek mij een goed middel als aanvulling op de interviews, omdat er dan geen sprake is van een selectie. De kinderen vulden de vragenlijst anoniem op school in hun eigen groep in, maar daardoor is het niet uitgesloten dat ze elkaars antwoorden beïnvloeden.

Literatuur

Breeuwsma, G. (2005) Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel. In Van Hoorn (Ed.), *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* (pp 36-51). (Cultuur & Educatie 14). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Haanstra, F. & Hoorn, M. (2009) *Een replicatieonderzoek naar de theorie van de U-vormige beeldende ontwikkeling*: Cultuur en Educatie. Nr. 24

Haanstra, F. (2008) *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdam: lectoraat Kunst en cultuureducatie.

Jolley, R.P. (2010) *Children and Pictures: drawing and understanding*. Chicester :Wiley-Blackwell.

Schasfoort, B. (1999) *Beeldend onderwijs en didactiek* Noordhoff Uitgevers.

Thomas, G.V. & Silk, A. M.J. (1993) *De psychologie van kindertekeningen* : Amsterdam :Swets & Zeitlinger.

Wilson, M. & Wilson, B. (1982) *Teaching children to draw. A guide for teachers & parents* New Jersey: Prentice-Hall.