

Het dode tekenpunt: tekenonderwijs en ontwikkeling



Tesse de Boer 6B & Eva Hartmann 6A
Piter Jelles Stedelijk Gymnasium
Vrijdag 11 oktober '13

Inhoudsopgave

Inleiding	pagina 3
Het onderzoeksproces	pagina 4-5
Hoofdstuk 1: Wat is het dode tekenpunt en hoe wordt het veroorzaakt	
- 1.1: Kinderen streven naar realisme	pagina 6-7
- 1.2: Het U-vormig ontwikkelingsmodel van Gardner en Winner	pagina 7-8
- 1.3: Geen ontwikkeling zonder ervaring	pagina 8-9
- 1.4: Constatering van het dode tekenpunt	pagina 10-11
- 1.5: Het belang van tekenen	pagina 11
Hoofdstuk 2: Zien wij het dode tekenpunt terug in ons eigen onderzoek?	
- 2.1: De inhoud van het experiment	pagina 12
- 2.2: De methode	pagina 12-13
- 2.3: De verwachting	pagina 13
- 2.4: De resultaten	pagina 14-24
- 2.5: De docenten	pagina 25
- 2.6: Interpretatie	pagina 26-28
- 2.7: Evaluatie van het onderzoek	pagina 28-29
Hoofdstuk 3: Hoe wordt het dode tekenpunt benaderd in het (teken)onderwijs?	
- 3.1: Het vak tekenen van toen en nu	pagina 30-35
- 3.2: Tekenend in het primair onderwijs	pagina 36-43
- 3.3: De lerarenopleiding: pabo	pagina 44-49
- 3.4: De overheid: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	pagina 50-54
Hoofdstuk 4: Wat kan de onderwijssector volgens ons doen om het dode tekenpunt te voorkomen?	
- 4.1: Primair onderwijs	pagina 55
- 4.2: Pabo	pagina 55-56
- 4.3: De overheid	pagina 56-67
Conclusie	pagina 58-59
Literatuurlijst	pagina 60-62
Bijlagen	pagina 63-72

Inleiding

Ieder jaar staat er weer een groep vijfdejaars voor deze keuze: wat wordt het onderwerp van mijn profielwerkstuk? Dit bleek voor ons een hele opgave. In eerste instantie hadden we “Cosmetica in de Oudheid gekozen”. Hier kwamen we later toch op terug en via de site van de Rijks Universiteit Groningen stuitte we op het onderwerp “Kindertekeningen”. Dit leek ons een heel interessant onderwerp, maar de invulling hiervan was ietwat oppervlakkig. Via dhr. Breeuwsma, ontwikkelingspsycholoog en gespecialiseerd in kindertekeningen, kwamen we uiteindelijk uit bij “het dode tekenpunt”.

Grote kans dat u nog nooit van dit fenomeen heeft gehoord, en wij ook niet. In een notendop is dit het verschijnsel dat kinderen vanaf hun achtste levensjaar realistisch wil tekenen, maar niet in staat is om dit naar zijn mening behoorlijk te doen door gebrek aan technische vaardigheden. Kinderen raken gefrustreerd en na een tijdje zijn ze er ook van overtuigd dat de niet kunnen tekenen. Veel kinderen geven tekenen simpelweg op ergens tijdens hun basisschoolcarrière, met het commentaar “ik kan niet tekenen.” Maar heeft u wel eens een kind horen zeggen: “ik ga niet tekenen, want ik kan het niet”? Nee wij ook niet en daarom vonden wij dat dit fenomeen meer onderzoek behoeft.

In dit PWS gaan we daarom in op dit fenomeen en hoe het veroorzaakt wordt binnen de onderwijssector. Onze hoofdvraag luidt: ***“Wat is de rol van het tekenonderwijs met betrekking tot het dode tekenpunt?”***

Om deze vraag te beantwoorden zullen we een aantal dingen moeten bespreken. Allereerst zullen we in hoofdstuk 1 het dode tekenpunt gaan omschrijven en binnen een theoretisch kader plaatsen, aan de hand van de deelvraag: *“Wat is het dode tekenpunt en hoe wordt het veroorzaakt?”*. In dit hoofdstuk bespreken we ook onderzoek dat gedaan is naar het dode tekenpunt. Het reeds aanwezige onderzoek brengt ons bij de tweede deelvraag: *“Zien wij het dode tekenpunt terug in ons eigen onderzoek?”*. Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden, bespreken we de resultaten van een eigen, kleinschalig, onderzoek naar het dode tekenpunt op basisschool de Thrimwalda in Giekerk. We doen dit ter illustratie, maar ook uit nieuwsgierigheid. Wij wilden graag weten of we dezelfde resultaten zouden terugzien als de resultaten die in andere onderzoeken naar voren komen. Na de beschrijving van het fenomeen, ons probleem, en de vaststelling van het fenomeen in ons eigen onderzoek zullen we in gaan op het tekenonderwijs. We gaan onderzoeken waar we de oorzaken moeten zoeken. De derde deelvraag, *“Hoe wordt het dode tekenpunt benaderd in het (teken)onderwijs?”*, gaat in op de geschiedenis van het tekenonderwijs en de benaderingswijze van basisscholen, pabo opleidingen en de overheid van het vak tekenen. We zoeken uit of men zich op deze verschillende niveaus bewust is van het bestaan van een dode tekenpunt en zo ja, of ze er naar streven om het fenomeen te voorkomen.

Deze bevindingen passen we toe in onze laatste deelvraag: *“Wat kan de onderwijssector volgens ons doen om het dode tekenpunt te voorkomen?”* In deze deelvraag doen wij suggesties voor aanpassingen in het onderwijs die, volgens ons, het dode tekenpunt kunnen verminderen of zelfs laten verdwijnen.

In de conclusie zullen we ons onderzoek afsluiten door kernachtig antwoord te geven op de hoofd- en deelvragen.

Het onderzoeksproces

Het onderzoeksverslag dat u voor u hebt liggen heeft een geschiedenis. Het is opvallend hoe vaak wij de afgelopen weken het woord *PWS* hebben gebruikt, waarschijnlijk vaker dan woorden als slaap, rust of vrije tijd – behalve dan wanneer we ons beklaagden over de drukte. Dit geeft aan hoe intens wij, vooral in de afgelopen weken, met dit project geleefd hebben. Het PWS is iets waar wij in de loop der tijd steeds meer in zijn gegroeid. Wij wisten zelfs al voor de presentaties van de zesdeklassers, toen wij in de vijfde zaten, dat we het PWS samen wilden maken. In eerste instantie hadden we het onderwerp “Cosmetica in de Oudheid” gekozen als onderwerp. Maar na twee gesprekken met mevrouw van Gelder, toen nog onze begeleider, bleek dat dit niet een geschikt onderwerp was voor ons.

We gingen op zoek naar een ander onderwerp en vonden dit op de site van het PWS steunpunt van de RUG: Kindertekeningen.

Dit onderwerp sprak ons allebei erg aan, vooral de mogelijkheid tot zelf empirisch onderzoek doen op een basisschool sprak ons erg aan. In overleg met mevrouw van Gelder zijn we toen overgestapt naar meneer Koek als begeleider, vanwege de psychologische invalshoek die wij verkozen.

De kindertekening als onderwerp stond vast, maar de invalshoek, benadering en manier van onderzoek bleef nog erg zoeken. Tot we in contact kwamen met meneer Breeuwsma, ontwikkelingspsycholoog aan de Rijks Universiteit Groningen. Hij wees ons op het fenomeen van het “dode tekenpunt”.

Dit onderwerp leek ons erg interessant. Na gesprekken met meneer Koek kwamen we uiteindelijk tot de opzet die heeft geleid tot het werk dat u nu voor u heeft. We hebben besloten om de verdieping op te zoeken door te kijken naar de rol van het tekenonderwijs in het dode tekenpunt.

Dit was zeker weten een uitdaging te noemen. Ten eerste is het fenomeen zelf niet erg bekend, de ontwikkeling die het beschrijft hebben we uiteindelijk kunnen vinden. Dit had niet gekund zonder de aanwijzingen van Breeuwsma wat betreft de literatuur.

Bronnen vinden die over dit ontzettend specialistische onderwerp gaan was erg moeilijk. In Nederland publiceren mensen eigenlijk alleen maar over zaken die gerelateerd zijn aan ons onderwerp in opdracht van Cultuurnetwerk. Over tekenonderwijs en ontwikkeling in het primair onderwijs was nog, na goed zoeken, genoeg te vinden.

Bij de Pabo's liepen we echter tegen een probleem aan wat betreft de beschikbare informatie. Want eigenlijk is er weinig tot geen onderzoek gedaan naar de rol van de Pabo bij het probleem. Ook moet hier vermeld worden dat van de 12 aangeschreven pabo's, alléén mevrouw van Tongeren van de HvA tijdig reageerde.

Van de andere pabo's kregen we, ook na herhaalde oproepen en vragen, geen reactie. Deze houding zagen we ook bij veel basisscholen die we hebben benaderd om dar onderzoek te kunnen doen: men reageerde onnodig geïrriteerd en laks op onze verzoeken.

Verder bleek het onderwerp, het dode tekenpunt, ook door de specialisten in dit wetenschapsgebied erg specialistisch. Veel onderzoeksinstituten zeiden ons niet verder kunnen te helpen en boeken over het onderwerp zijn er, althans in Nederland, niet te krijgen via de openbare bibliotheek. Uiteindelijk hebben we ons gered met de paar artikelen die wél over het dode tekenpunt gingen. We hebben ze gebruikt als voorbeeld om ons te kunnen oriënteren, maar uiteindelijk is ons onderzoek iets heel anders geworden dan de stukken die we via het internet hebben kunnen vinden.

Al met al was het ons PWS onderzoek een erg nuttige ervaring en kunnen we ook wel met enige tevredenheid terug kijken op het verloop van ons onderzoek. Door vallen en opstaan hebben we nieuwe inzichten gekregen in tal van verschillende zaken.

Ongeacht hoe het eindresultaat uiteindelijk ook beoordeelt wordt, wij hebben erg veel van dit proces geleerd!

Eva Hartmann en Tesse de Boer

Hoofdstuk 1: Het dode tekenpunt - een beschrijving

“*Wat is het dode tekenpunt en hoe wordt het veroorzaakt?*”

In tekenen ben je goed, of je bent het niet. Althans, dat nemen we vaak aan. Een groot deel, namelijk 50 à 60% van de middelbare scholieren, vindt van zichzelf dat ze niet goed kunnen tekenen. Op de basisschool ligt dat percentage lager en in de kleuterklassen is er geen sprake van ‘niet kunnen’. De kinderen tekenen daar gewoon graag en doen dit dan ook naar hartenlust. Je kunt je afvragen hoe het wordt veroorzaakt dat, naarmate kinderen ouder worden, hun zelfbeeld op het gebied van tekenvaardigheid verslechtert.¹ Het dode tekenpunt is de omslag die plaatsvindt op een leeftijd van 7 à 8 jaar in de tevredenheid van kinderen over hun eigen werk.

1.1 Kinderen streven naar realisme

De esthetische ontwikkeling van kinderen is in te delen in vijf verschillende fases volgens de theorie van Michael Parsons, een theorie die in vrijwel al het verschenen onderzoek naar het dode tekenpunt naar voren komt. Iets wat esthetisch is, is mooi volgens de schoonheidsleer. Esthetische ontwikkeling is het leren om schoonheid te zien.² Parsons zegt dat mensen vijf fases doorlopen als het gaat om het begrip van kunst. De theorie van Parsons sluit aan bij de cognitieve ontwikkelingspsychologie, waar onder andere Jean Piaget een grondlegger van is. De cognitieve ontwikkeling is de ontwikkeling van het verstand, de ontwikkelingspsychologie beschrijft hoe een kind kennis leert opnemen, inzicht krijgt en zelf leert redeneren.³ Hij ziet de ontwikkeling van de esthetische beoordeling als een proces van bewustwording. De cognitieve ontwikkeling maakt dus deel uit van de esthetische ontwikkeling. De fases die hij beschrijft, heeft Parsons opgesteld met behulp van de resultaten van een onderzoek dat hij uitvoerde met proefpersonen tussen 4 en 60 jaar. Met deze proefpersonen werden een paar schilderijen besproken en de reacties die zij gaven werden uiteindelijk gekoppeld aan verschillende fases.

- De eerste fase – de associatieve fase – noemt hij ‘*Favoritism*’. Dit is het kleuterstadium. Het oordeel van kinderen berust op associaties. Ze herkennen vormen los van elkaar, maar kunnen het geheel niet goed bevatten. Als je het kind vraagt te vertellen wat hij ziet, zal hij vaak antwoorden met dingen die hij herkent uit zijn alledaagse leven (“Een hondje, wij hebben thuis ook een hondje”). Abstract kleurgebruik wordt door het kind vaak in verband gebracht met ervaringen of gevoelens. Kinderen in dit stadium kunnen daarom non-figuratieve kunst vaak wel waarderen.
- De tweede fase is gericht op realisme, deze heet ‘*Beauty and Realism*’. Realistisch is ‘zoals het in werkelijkheid is’. Bij kinderen hoeft dit niet per se over de buitenwereld te gaan – in de meeste gevallen wel -, maar ze kunnen ook een zo goed mogelijke kopie willen zien van een stripfiguur of tekenfilmfiguur.⁴ deze fase bevinden basisschoolkinderen zich vanaf ca. groep 3. Kinderen in deze fase vinden de schilderijen mooi op basis van juistheid. Mooi is niet per definitie kunstzinnig, het is een subjectief gevoel. De Grieken definieerden schoonheid op basis van vorm, symmetrie, harmonie en perfectie.⁵ Schoonheid is volgens de Duitse filosoof Immanuel Kant niet puur subjectief. Bepaalde eigenschappen, zoals vorm en kleur, spelen altijd een rol in de beoordeling.

¹ Margot Verhoeven en Wilma van Wijnen: ‘*So you think you can’t draw*’

² <http://www.encyclo.nl/begrip/esthetisch>

³ <http://www.encyclo.nl/begrip/cognitieve%20ontwikkeling>

⁴ Veroni van Berlo, *Waarom de meeste mensen niet kunnen tekenen wat ze zien* (2013) p 3

⁵ Filosofie begrippenlijst

Schoonheid is gebaseerd op de kenmerken van het object.⁶ Hoe meer realisme het kind ziet, hoe mooier hij het schilderij vindt. De gevoelens die de figuren op het schilderij uitbeelden, zijn bij voorkeur prettig. Kinderen zien liever een glimlach dan een frons. Non-figuratieve kunst wordt niet gewaardeerd in deze fase. Het lijkt nergens op, dat is niet wat de kinderen willen zien. Er is, in tegenstelling tot de eerste fase, ook aandacht voor de mening van een ander. Als deze mening niet overeen komt met de mening van het kind, vindt hij het moeilijk om daar begrip voor op te brengen.

- De derde (expressieve) fase heet ‘*Expressiveness*’. Vanaf het eerste jaar op het voortgezet onderwijs wordt meer inhoudelijk naar het schilderij gekeken. Niet zozeer naar het realisme, maar naar het verhaal dat het schilderij vertelt. Een interessant verhaal staat gelijk aan een mooi schilderij. Hoe meer gevoelens het oproept, hoe beter. Er is in deze fase meer begrip voor een verschil van mening, de kinderen begrijpen dat een oordeel subjectief is.
- De vierde fase, genaamd ‘*Style and Form*’, begint bij de adolescentie. De mening van anderen gaat een grotere rol spelen, met name de mening van een kunstkenner. Aan kunstkritiek wordt veel waarde gehecht. Ook wordt in deze fase meer begrip en interesse getoond voor de sociale functie van een schilderij.
- De vijfde en laatste fase is ‘*Autonomy*’, het eigen oordeel. Een autonoom kunstkenner kan een eigen waardeoordeel vellen over een schilderij, hij heeft geen meningen van anderen nodig. De persoon is kritisch over zijn eigen oordeel en wil dit voor zichzelf beargumenteren. Ook is hij zich ervan bewust dat zijn oordeel gestuurd wordt door cultuur en tijd.^{7,8}

De leeftijdscategorie waar het Dode Tekenpunt optreedt, valt in de tweede fase, de fase waarin kinderen zo veel mogelijk realisme willen zien. Ze beschikken echter niet over de technische bekwaamheid om aan hun eigen eisen te voldoen. Dit onvermogen leidt vaak tot het afhaken van tekenen, dit staat verder toegelicht in paragraaf 1.3.

1.2 Het U-vormig ontwikkelingsmodel van Gardner en Winner

In 1982 kwamen Howard Gardner en Ellen Winner met een theorie over de esthetische ontwikkeling van mensen. Net als Parsons, zijn Gardner en Winner zeer toonaangevend op het gebied van esthetische ontwikkeling en deze theorie wordt in vrijwel al onze bronnen besproken. Zij merkten op, dat het beeldend werk van jonge kinderen in sterke overeenkomst is met dat van volwassen kunstenaars. Ze delen de kenmerken authenticiteit, directheid en expressieve kracht. De gelijkenis is vooral heel sterk tussen tekeningen van jonge kinderen en abstracte werken van modernistische kunstenaars. Tussen deze twee ‘hoogtepunten’ van de U-vorm, zit een dal van oudere kinderen en jongvolwassenen. Deze leeftijdscategorieën worden gekenmerkt door strakheid en de gerichtheid op regels. Tekeningen die door oudere kinderen en jongvolwassenen gemaakt worden, worden door kenners veel gezien als niet kunstzinnig, blijkt uit een onderzoek van Davis. Dat is de verklaren met het verlangen naar realisme, de tekeningen van deze groep zijn realistisch, precies zoals ze in de werkelijkheid ook zijn en zijn niet vernieuwend. Werken van jonge kinderen en volwassen kunstenaars werden bekeken door kenners op het gebied van kunst, en werden, zoals verwacht, als even esthetisch beoordeeld. De tekeningen werden uiteraard niet beoordeeld op realisme. Er werd op een abstracte, modernistische manier naar de tekeningen gekeken en de tekeningen zijn in

⁶ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Schoonheid#Kant>

⁷ Jan Huitema (Hanze Hogeschool/ NHL), “Wow, vet cool!” *Het effect van tien beeldende kunst beschouwingslessen aan een groep 5 van een basisschool*

⁸ van Onna, Anky Jacobse, *Laat maar zien!* p 254-257

dat aspect van hetzelfde niveau.⁹ Het U-vormig ontwikkelingsmodel is een duidelijk en interessant model, maar er staat wel tegenover dat de term ‘kunstzinnig’ in dit model wordt beperkt tot modernistische en abstracte kunst. Volgens andere kunststromingen zouden de werken van oudere kinderen en jongvolwassenen als kunstzinnig worden beschouwd, maar in dit model wordt uitgegaan van kenmerken van modernistische en abstracte kunst.¹⁰

Gardner en Winner onderscheidde vijf fasen in de ontwikkeling van kinderen. *De eerste fase*, van de geboorte tot 2 jaar, is een oriëntatiefase. Pasgeboren kinderen richten zich op lichtbronnen en naarmate ze ouder worden krijgen ze aandacht voor geometrische vormen en bekende personen. Daarop volgt *de tweede fase* tot 7 jaar, waarin het kind leert om symbolen te verwerken in zijn tekeningen en ook in zijn gebaren. Het kind richt zich in zijn tekeningen sterk op het onderwerp van de tekening. Deze fase wordt gevolgd door *het hoogtepunt van realisme*. Kinderen tussen de 7 en 9 jaar hebben slechts één doel: de tekening moet ‘net echt’ zijn. Hun tevredenheid berust op de waarheidsgetrouwheid van een tekening. De neiging om zich vooral te richten op de inhoud, die ontstond in de twee fase, blijft bestaan. Tussen de 9 en 13 jaar laten de kinderen het realisme meer los, deze *vierde fase* is het begin van esthetische gevoeligheid. Kinderen beoordelen een tekening of schilderij in deze fase op de mate van expressiviteit en de aandacht voor realisme neemt af. Volgens Gardner en Winner is de *vijfde en laatste fase* een uiterst belangrijk punt. Tussen de 13 en 20 jaar vindt een ontwikkeling plaats van gevoeligheid en kritisch vermogen. Deze combinatie kan er toe leiden dat oudere kinderen en jongvolwassenen interesse verliezen voor kunstzinnige bezigheden. Ze bekritisieren zichzelf sterk en gepaard met een toenemende gevoeligheid, kan dat leiden tot grote frustratie. Wanneer de kinderen en jongvolwassenen de interesse verliezen voor hun eigen tekeningen en schilderijen, verliezen zij vaak ook belangstelling voor het werk van anderen. Dit gebeurt niet bij iedereen, er is ook een groep die hun kunstzinnige bezigheden voortzetten en op deze groep maakt kunst een alsmatig grotere indruk.¹¹

In de ontwikkelingsfasen van Gardner en Winner komt duidelijk een omslag naar voren, deze vindt echter plaats een aantal jaren nadat het Dode Tekenpunt veelal wordt geconstateerd. Uit dit model blijkt wel dat de ontwikkeling van het kritisch vermogen een belangrijke factor is in de interesse voor kunst. Wanneer een persoon te streng over zichzelf oordeelt, haakt hij af.

1.3 Geen ontwikkeling zonder ervaring

Abigail Housen deed in 1970 onderzoek naar de manier waarop mensen naar kunst kijken. Ook zij maakte een onderscheid in vijf fasen. Wat afwijkt bij de fasen van Housen ten opzichte van de eerder besproken Parsons en Gardner & Winner, is dat de fasen van Housen niet leeftijdsgebonden zijn. Een kind van vijf kan in dezelfde fase zitten als een volwassene. De ontwikkeling van het beoordelen van kunst is gebaseerd op ervaring en wanneer iemand geen ervaring opdoet met kunst, ontwikkelt hij zich ook niet. De fasen van Housen sluiten in grote lijnen aan op die van Parsons, behalve het feit dat de fasen 3 en 4 in het model van Housen omgedraaid zijn ten opzichte van het model van Parsons. Dit kan gezien worden als een zwakte van de beide modellen. Als ze niet met elkaar in overeenstemming zijn, wat is

⁹ David A. Pariser, Anna M. Kindler en Axel van den Berg: *Drawing and Aesthetic Judgments Across Cultures: Diverse Pathways to Graphic Development*

¹⁰ Het verschil tussen ‘kunstzinnig’ en ‘esthetisch’: De twee begrippen worden vaak door elkaar gebruikt. Kunstzinnig is echter een objectief begrip, een kunstzinnig werk voldoet aan bepaalde eisen. Esthetiek is in zekere zin subjectief, zoals eerder toegelicht.

¹¹ Jan Huitema (Hanze Hogeschool/ NHL): “Wow, vet cool!” *Het effect van tien beeldende kunst beschouwingslessen aan een groep 5 van een basisschool*

dan waar? De opvattingen over de waarde van ontwikkeling op verschillende gebieden verschilt bij deze wetenschappers.

Het onderzoek van Housen, 'Aesthetic Development', is een onderdeel van Visual Thinking Strategies (VTS), een methode die is ontwikkeld om denkvaardigheid bij kinderen te verbeteren. Het onderwerp waar de methode mee begint is kunst, iets wat als essentieel wordt ervaren. Bij het analyseren van kunst, zo vermelden de ontwikkelaars van VTS, moeten kinderen gebruik maken van wat ze weten om te achterhalen wat ze nog niet weten. Dit helpt ze om later over lastige onderwerpen, zoals wiskunde en scheikunde, te discussiëren. Door de tekenen moeten ze verschillende vaardigheden die ze al hebben gebruiken en zelf proberen aan te vullen wat ze nog niet weten. Het maken van een tekening ervaren veel kinderen als minder gecompliceerd dan bijvoorbeeld een natuurkundig probleem. Maar omdat ze kun creativiteit moeten gebruiken en zelf in feite een oplossing moeten zoeken voor het zo goed mogelijk afbeelden van wat ze willen tekenen, leren ze problemen op te lossen. Zo blijkt het belang van tekenen groter te zijn dan de meeste mensen denken.¹² Deze methode maakt de theorie van Housen interessant voor ons onderzoek, omdat het de relevantie van tekenlessen aantoont.

Carol Johnson, opzichter van de openbare scholen van Boston, schreef een zeer lovende brief over de methode naar de minister van onderwijs. In de brief vermeldde zij onder andere het volgende:

"One of our most exciting partnerships is built around the Visual Thinking Strategies, an innovative arts based curriculum that offers great promise for education. I want to bring VTS to your attention because I believe it is one of the most powerful models for genuinely engaging young people and changing our perceptions about who can learn and who cannot. At the same time, the VTS method notably enhances teacher practice."¹³

¹² <http://vtshome.org/what-is-vts>

¹³ <http://vtshome.org/system/resources/0000/0228/Duncan-Johnson.pdf>

1.4 Constatering van het dode tekenpunt

Het Dode Tekenpunt is geconstateerd in verschillende gerichte onderzoeken. Het onderzoek vond plaats op een aantal basisscholen in Volos, Griekenland. Aan 122 kinderen werd gevraagd om vier tekeningen te maken. Eerst maakten de kinderen een tekening van een man en vervolgens een van een huis. De volgende twee tekeningen waren van een wat hogere moeilijkheidsgraad: ze moesten eerst opnieuw een man tekenen, maar deze keer in een boot en daarna kregen ze de opdracht om opnieuw een huis te tekenen, maar deze keer achter een boom. Al deze tekeningen werden beoordeeld door een team van onderzoekers op een schaal van 1 tot 4. 1 was simplistisch en 4 was gedetailleerd. Ook moesten de kinderen voor en na de opdracht aangeven op een schaal van 1 tot 4 hoe leuk en moeilijk ze het vonden. De resultaten waren als volgt¹⁴:

Uit deze cijfers blijkt dat, naarmate de kinderen ouder worden, hun tekensvaardigheid

	AGE			
	Preschool	2 nd grade	4 th grade	6 th grade
Simple tasks				
Drawing performance	2.08 (.54)	2.77 (.69)	3.01 (.62)	3.42 (.56)
Estimation of Frequency	3.27 (.70)	3.43 (.59)	3.25 (.67)	2.95 (.64)
Feeling of Difficulty (before)	1.22 (.47)	1.37 (.56)	1.42 (.44)	1.47 (.39)
Feeling of difficulty (after)	1.28 (.51)	1.27 (.49)	1.35 (.41)	1.42 (.38)
Feeling of Liking	3.92 (.24)	3.80 (.36)	3.34 (.64)	2.71 (.83)
Estimation of Correctness	3.85 (.33)	3.55 (.54)	3.19 (.66)	2.82 (.73)
Complex tasks				
Drawing performance	2.11 (.81)	2.84 (.73)	3.15 (.77)	3.43 (.75)
Estimation of Frequency	1.44 (.52)	1.57 (.64)	1.43 (.55)	1.48 (.53)
Feeling of Difficulty (before)	2.01 (.89)	2.18 (.91)	2.29 (.82)	2.31 (.70)
Feeling of difficulty (after)	1.59 (.58)	1.63 (.62)	1.72 (.74)	1.82 (.78)
Feeling of Liking	3.79 (.41)	3.61 (.50)	3.25 (.80)	2.78 (.89)
Estimation of Correctness	3.70 (.47)	3.49 (.65)	3.15 (.77)	2.70 (.91)

toeneemt. Maar deze vorderingen betekenen niet dat de kinderen de opdrachten makkelijker uit te voeren vinden, in tegendeel. De ervaring van moeilijkheid neemt toe, en tegelijkertijd neemt het plezier dat de kinderen aan het tekenen beleven af. Zoals de cijfers bij ‘estimation of correctness’ aangeven, worden de kinderen kritischer over de tekeningen. Ze schatten hun werk steeds minder in als een correct beeld van de werkelijkheid. De meest positieve reacties over het eigen werk worden gegeven bij de kinderen uit de leeftijdscategorie ‘Preschool’, de kinderen uit ‘2nd grade’ zijn afwisselend meer of minder positief, maar bij de categorieën ‘4th grade’ en ‘6th grade’ zijn duidelijk meer negatieve reacties te zien. Deze cijfers bevestigen

¹⁴ Fotini Bonoti, Panayiota Metallidou: *Children’s Judgments and Feelings about Their Own Drawings*

het dode tekenpunt, kinderen ontwikkelen zich teken-technisch, maar waarderen hun werk minder.

1.5 Het belang van tekenen

Waarom is tekenen eigenlijk belangrijk? Wilson & Wilson (2009) deden onderzoek naar de redenen waarom kinderen tekenen. Wat meteen opvalt, is dat kinderen de tekeningen gebruiken in de hoop goedkeuring te krijgen van andere kinderen. Het is op zo'n jonge leeftijd een gemakkelijke manier van vrienden maken, wanneer je een mooie tekening maakt willen er veel meer kinderen naast je zitten. Ze vinden het vaak interessant. Het geeft ook een gevoel van voldoening om ergens goed in te zijn, de kinderen krijgen er meer zelfvertrouwen van. Verder kunnen de meeste kinderen nog niet duidelijk hun gevoelens overbrengen. Tekenen is een van de eerste manieren waarop ze dat kunnen. Hun woordenschat is uiteraard nog niet groot genoeg om complexe gevoelens te beschrijven, maar het lukt veel kinderen wel aardig om hun gevoelens te tekenen. Al deze voordelen verdwijnen op het moment dat kinderen niet meer aan hun eigen eisen kunnen voldoen, voldoening wordt vervangen door frustratie. Daarom is het belangrijk dat kinderen worden geholpen om de vaardigheid tekenen te verbeteren.

Tekenen is niet essentieel, maar in veel beroepen is het op zijn minst handig om goed te kunnen tekenen. Natuurlijk moet een illustrator van boeken kunnen tekenen, maar ook buiten die kleine wereld komt tekenen van pas. Een tekening maken kan veel begrip bieden voor complexe zaken. Als je je ergens niet veel bij voor kunt stellen, geeft het vaak duidelijkheid om het uit te tekenen. Tekeningen geven overzicht.¹⁵

Kortom, het Dode Tekenpunt kan verklaard worden vanuit de ontwikkelingsfasen van Parsons, Gardner & Winner en Housen. Kinderen willen rond de 7 à 8 jaar meer realisme toepassen in hun tekeningen, maar zijn hier niet toe in staat. De gelijkens die de kinderen willen zien kan zijn met de wereld om ze heen, maar het kan ook voorkomen dat een kind een strip of tekenfilm probeert na te tekenen. Zonder ondersteuning in deze vaardigheid zullen zij zich ook niet verder ontwikkelen. Het is daarom van belang dat tekenen een grote speelt in het primair onderwijs.

Naar aanleiding van de verschillende onderzoeken naar het Dode Tekenpunt hebben wij zelf een onderzoek uitgevoerd op een basisschool. Het onderzoek dient ter illustratie van de in dit hoofdstuk besproken theorieën. Omdat de bewijskracht van een kleinschalig onderzoek niet heel groot is, zullen wij het onderzoek niet als leidraad gebruiken. Onze nieuwsgierigheid is de grootste motivatie voor een eigen onderzoek, wij wilden heel graag kijken of wij het dode tekenpunt terug konden zien in onze omgeving.

¹⁵ Veroni van Berlo, *Waarom de meeste mensen niet kunnen tekenen wat ze zien* (2013) p 4,5

Hoofdstuk 2: Het onderzoek

“Zien wij het dode tekenpunt terug in eigen onderzoek?”

Naar aanleiding van de vele artikelen en theorieën met betrekking tot het dode tekenpunt die besproken zijn in het eerste hoofdstuk, wilden wij testen of we dit fenomeen ook in onze praktijk tegenkwamen. Met een experiment hebben we getoetst of we deze omslag ook daadwerkelijk herkennen bij basisschoolkinderen. Het experiment heeft plaatsgevonden op basisschool Thrimwalda in Giekerk in de groepen 2, 3, 4, 5 en 6. We hebben het onderzoek uitgevoerd op donderdag 26 september 2013, dinsdag 1 oktober 2013 en donderdag 3 oktober 2013.

We gaan onderzoeken of kinderen in de middenbouw en richting de bovenbouw of ze nog tevreden met hun afgeleverde werk. Hierbij richten we ons op de vraag:

“Vindt er in de middenbouw(6 t/m 8 jaar) een duidelijke verandering in de houding van jonge tekenaars plaats ten opzichte van hun eigen werk?”

‘Houding’ is in dit geval een kritisch oordeel.

2.1 Inhoud van het experiment

Voor dit experiment hebben wij kinderen van rondom het zevende levensjaar de opdracht gegeven om een zelfportret te tekenen. Materialen die hiervoor beschikbaar werden gesteld waren een wit stuk papier van A4 formaat en kleurpotloden. Voor het experiment gingen we uit van ongeveer 20 minuten teken tijd voor de kinderen. De selectie kleuren van de kleurpotloden was niet geheel gelijk, pas vanaf groep 4 hadden de kinderen beschikking over het ‘huidkleurige’ potlood. We hebben hier rekening mee gehouden in de beoordeling van de huidskleur.

Wanneer de kinderen aangaven dat ze klaar waren met hun tekening kwamen wij bij ze zitten om de tekening samen met het kind te bespreken. We hebben de kinderen individueel gevraagd om hun eigen werk te beoordelen. We gingen hierbij in op realisme, techniek en kleurgebruik- beelddaspecten van een tekening. Wat we met deze criteria eigenlijk testen is: hoe echt lijkt de tekening? En dat was ons uitgangspunt. We wilden weten hoe ‘echt’ de kinderen hoe tekeningen vonden, omdat ze streven naar ‘zo echt mogelijk’. Ook hebben we de kinderen een aantal vragen gesteld met betrekking tot hun interesse voor tekenen ten opzichte van andere bezigheden op school en thuis. Nadat de kinderen hun eigen tekening met ons hadden besproken, hebben wij ze nog een tekening van een ander kind voorgelegd en hebben we het kind de tekeningen laten vergelijken. We hoopten op deze manier te zien hoe kritisch het kind is over zichzelf.

Na afloop van het onderzoek met de kinderen hebben wij ook met de docenten van de klassen gesproken. Aan de docenten hebben we een aantal algemene dingen gevraagd over de ontwikkeling van tekenvaardigheid van de kinderen en in hoeverre dat gestimuleerd wordt op school.

2.2 Methode

De opdracht voor de kinderen werd door ons gegeven. Ze moesten een zelfportret tekenen, vanaf de schouders omhoog. De opdracht was ook om dit zo realistisch mogelijk te doen “alsof je jezelf ziet in de spiegel, bijvoorbeeld voor je gaat tandenpoetsen”. Ook kregen de kinderen het verzoek om het hele blaadje te gebruiken en alles te tekenen en in te kleuren. Wanneer een kind klaar was, gingen wij bij hem of haar zitten met een vragenlijstje. We begonnen het gesprekje met de kinderen vaak met een aantal open vragen over de tekening, om ze te helpen een beeld te vormen. Daarna gingen we onze vragenlijst van

gesloten vragen af waar de kinderen uitsluitend 'ja' of 'nee' op konden antwoorden. De vragen over de interesses van de kinderen waren open vragen. De vragen met betrekking tot de interesses van de kinderen waren open, evenals de vragen voor de docenten. Deze vragen dienden enkel om een algemeen beeld te vormen van de eigen vaardigheden en onderlinge verschillen van de kinderen.¹⁶

2.3 Verwachting

Onze verwachting is dat de oudere kinderen, vanaf 7 à 8 jaar een strenger oordeel over hun eigen tekeningen zullen hebben dan de jongere kinderen. Dus een kritischere houding en dat dit ook gepaard zal gaan met meer afwijzingen van de eigen tekening. Dat wil zeggen dat kinderen vaak het oordeel van "niet goed" over hun tekening zullen vellen naarmate ze ouder worden. Dit naar aanleiding van het theoretische kader van het dode tekenpunt, beschreven in het voorgaande hoofdstuk.

We verwachten dat de kinderen kritischer zullen worden, maar ook dat ze zelf vaker geneigd zijn om te zeggen dat ze niet kunnen tekenen. Compleet verlies van interesse is niet iets wat we verwachten bij de doelgroep van 7 tot 8 jaar, dit is een product van eventuele frustratie met eigen prestaties en komt voor de kinderen op verschillende leeftijden om de hoek kijken.

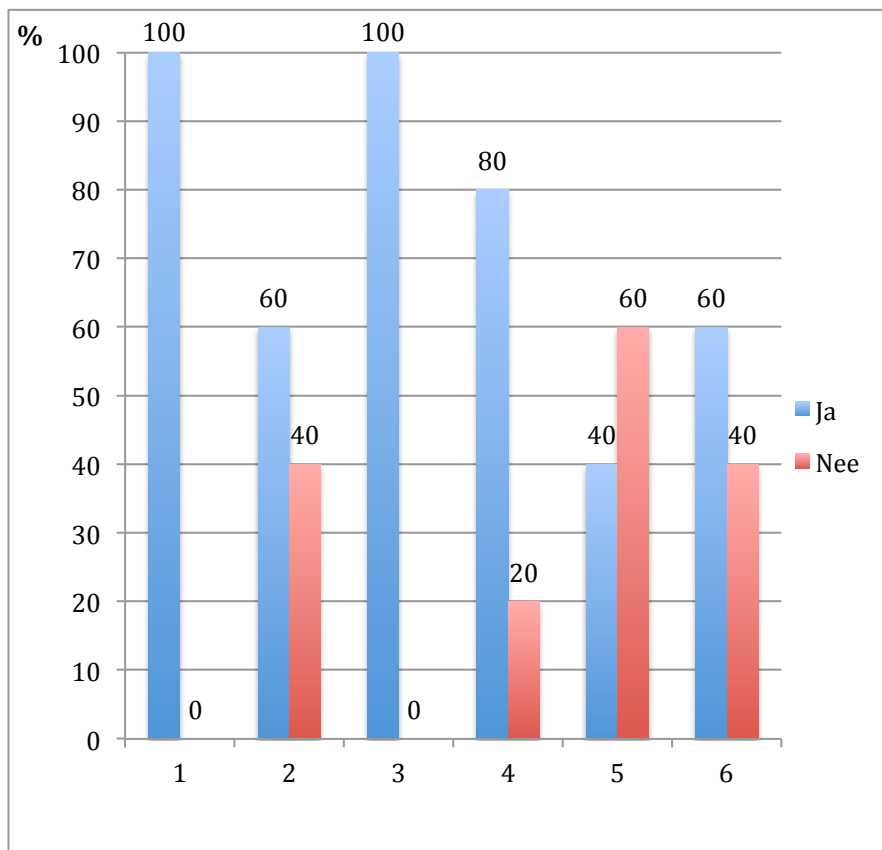
¹⁶ Zie bijlage voor de vragenlijst.

2.4 De resultaten

De kinderen:

Groep 2: 6 leerlingen

Groep 2	Ja	Nee
1: Algemene indruk: is de tekening goed gelukt?	100%	0%
2: Algemene indruk: lijkt je tekening op jou?	60%	40%
3: Klopt de kleur (van het gezicht)?	100%	0%
4: Klopt de vorm van het hoofd?	80%	20%
5: Ziet het haar er zo uit?	40%	60%
6: Klopt de kleur van de ogen	60%	40%



Constateringen tijdens het onderzoek:

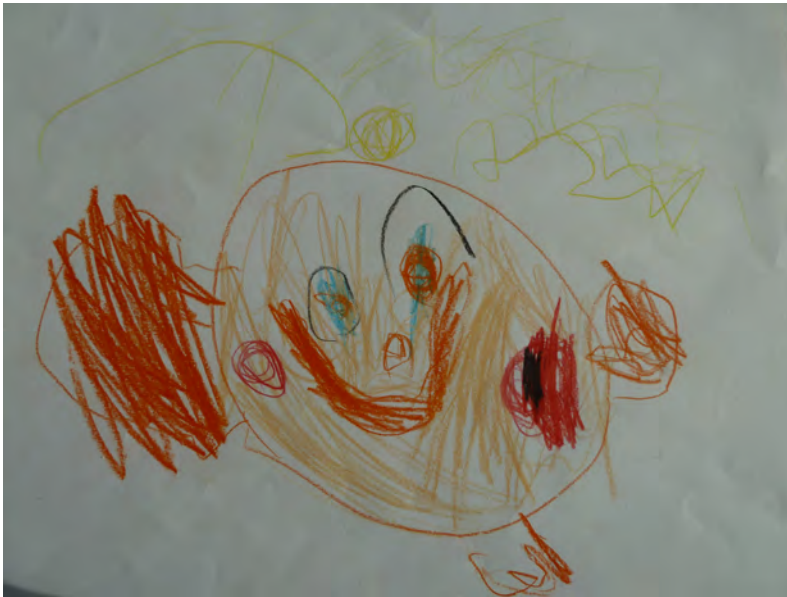
Fantasie voert de boventoon in de beleving van de kinderen. Ze waren ook niet in staat om een groot hoofd te tekenen. De opdracht was om het hele papier te gebruiken voor het hoofd en dit gebeurde vaak niet. Ze zeiden dat ze niet wisten hoe ze een groot hoofd moesten tekenen.

De vraag: wat voor kleur ogen heb ik? Wat voor kleur haar heb ik? En hoe ziet mijn gezicht eruit? Werden vaak aan ons gesteld – ze wisten hier zelf niet het antwoord op.

Bij de bespreking van de tekeningen kwamen hele verhalen van de kinderen te pas over kleurgebruik en de associaties die daaraan verbonden waren.

Kinderen zeiden dat ze niet wisten hoe ze eruit zien.

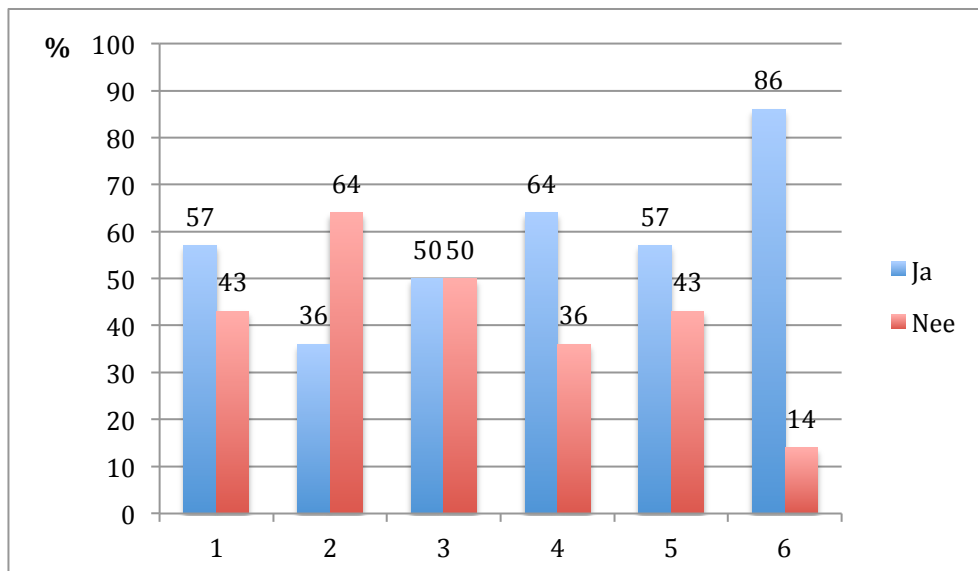
Eén kind tekende zichzelf als een clown.



Hier ziet u het kind dat zichzelf had afgebeeld als clown. Het kind was zelf juist erg trots op de manier waarop de wangen zijn afgebeeld.

Groep 3: 14 leerlingen

Groep 3	Ja	Nee
1. Algemene indruk: is de tekening goed gelukt?	57%	43%
2. Algemene indruk: lijkt je tekening op jou?	36%	64%
3. Klopt de kleur (van het gezicht)?	50%	50%
4. Klopt de vorm van het hoofd?	64%	36%
5. Ziet het haar er zo uit?	57%	43%
6. Klopt de kleur van de ogen	86%	14%



Opmerkingen:

De kinderen in groep drie hadden veel te zeggen over hun eigen creaties. Hieronder illustreren we enkele concrete uitspraken van de kinderen en in het ook springende kenmerken van tekeningen.

Meike: “Ik vind de mond en neus heel lelijk.”

Sophie: “De vorm van mijn mond, ogen en oren is niet goed gelukt.”

Jente: “Ik heb twee staartjes getekend, want ik weet niet hoe ik één moet tekenen. Dan lijk ik kaal.”

Johannes: “Ik vind mijn tekening niet erg lijken, maar wel heel grappig.”

We verschaffen onszelf hier de vrijheid om ook de kwaliteit van de tekeningen onder de loep te nemen.

We zien een groot onderling verschil in de klas: sommige kinderen bevinden zich nog in een kleuter stadium, andere kinderen weten toch een kwalitatief redelijke tekening te produceren waarbij onder andere de vormen van het hoofd, de mond, de neus en de oren kloppen. Vooral de meisjes hebben kwalitatief goede tekeningen over het algemeen, naar onze mening.

Jongens hadden moeite de opdracht serieus te nemen. Ze konden hun aandacht niet bij het tekenen houden en weken ook vaker af van de opdracht dan de meisjes. Zo tekende één jongen een gezicht met bruine, grijze en rode strepen – waarvan hij later toegaf dat het niet de opdracht was.

Een ander jongetje was echt in het kleuterstadium blijven hangen: hij kraste nog, hij kon zijn concentratie ook niet bij de vragen houden en tekende constant nieuwe dingen op zijn papier tijdens het beantwoorden van de vragen. Die tekeningen dienden als toelichting bij zijn antwoorden op onze vragen. Hij kon zich niet goed redden met woorden. Opvallend dus dat hij probeert te communiceren via zijn tekeningetjes. Een ander jongetje had een groene mond en neus getekend: later gaf hij toe dat dit niet realistisch was, maar hij vond het nog steeds wel goed gelukt.

Ook de interpretatie van de opdracht door jongens en meisjes was anders: de jongens namen veel meer vrijheid, de meisjes voldeden allemaal aan de opdracht.

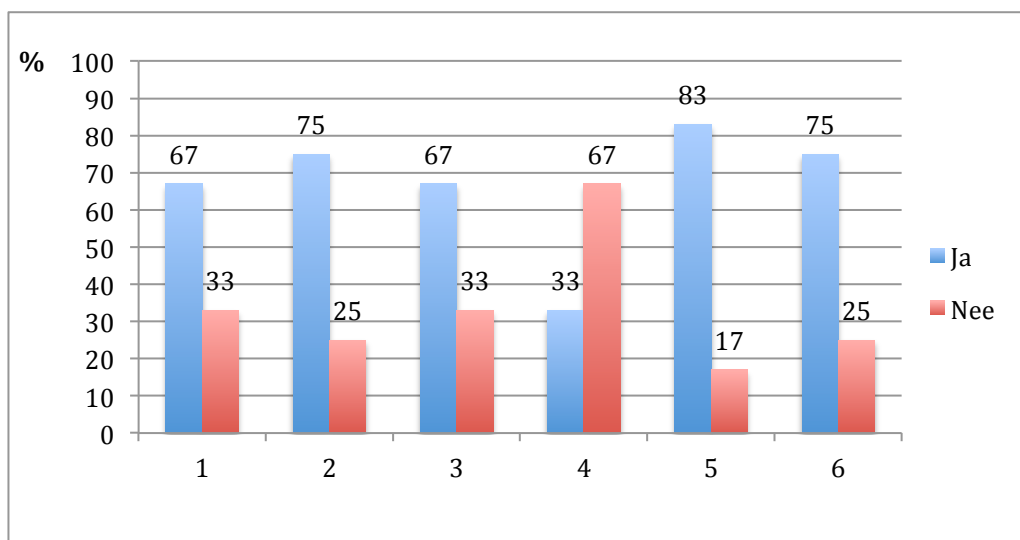
Zo was er een jongetje die een situatie tekende die veel indruk op hem had gemaakt. Hij had een tijdje geleden een bal tegen zijn hoofd gekregen bij het voetballen en hij beeldde zichzelf zo boos af als hij op dat moment was (door middel van een rode rand om zijn hoofd). Hij tekende ook een deuk in zijn hoofd, die volgens hem veroorzaakt was door de voetbal. Door deze ervaring is hij gestopt met voetballen. – Dat is dus een hele vrij interpretatie van de opdracht, maar het was wel een zelfportret.

In deze klas waren er twee duidelijke uitschieters naar beneden, deze kinderen zijn in een vroeger stadium blijven hangen, waar de rest wel vooruitgang heeft geboekt ten opzichte van de kleuterklas:



Groep 4: 12 leerlingen

Groep 4	Ja	Nee
1. Algemene indruk: is de tekening goed gelukt?	67%	33%
2. Algemene indruk: lijkt je tekening op jou?	75%	25%
3. Klopt de kleur (van het gezicht)?	67%	33%
4. Klopt de vorm van het hoofd?	33%	67%
5. Ziet het haar er zo uit?	83%	17%
6. Klopt de kleur van de ogen	75%	25%



Ook in groep 4 waren er enkele opvallende dingen op te merken.

Ten eerste enkele gevleugelde uitspraken van de kinderen:

Priscilla: “Ik vind lippenstift mooi, dus dat heb ik getekend.” – het meisje had een soort vlaggenpartoon als lippenstift getekend met geel, roze en rood.

Lars: “Ik kon het niet beter tekenen, maar vind het niet mooi”

Falco: “Ik wil geen haar tekenen, want dat is niet mooi. Ik weet niet hoe het moet.” Op aandringen van ons heeft hij het toch getekend. Later zegt hij: “Ik vindt het haar eigenlijk wel goed gelukt.”

Jorinde: “Kijk! Ik heb een snottebel getekend, want ik ben verkouden!”

Twee jongetjes hadden in eerste instantie littekens getekend. Toen we ze vroegen waarom ze die getekend hadden zeiden ze allebei: “Nu heb ik geen litteken, maar dat kan later nog komen! Ik heb het getekend omdat het stoer is.” – Hierbij moet vermeld worden dat toen we herhaaldelijk hadden gezegd dat ze zichzelf moesten tekenen zoals ze er ook echt uitzagen, ze geprobeerd hebben om de littekens weg te krijgen.

De tekeningen van een jongen en een meisje die naast elkaar zaten zijn praktisch hetzelfde – inclusief oranje, driehoekige neus.

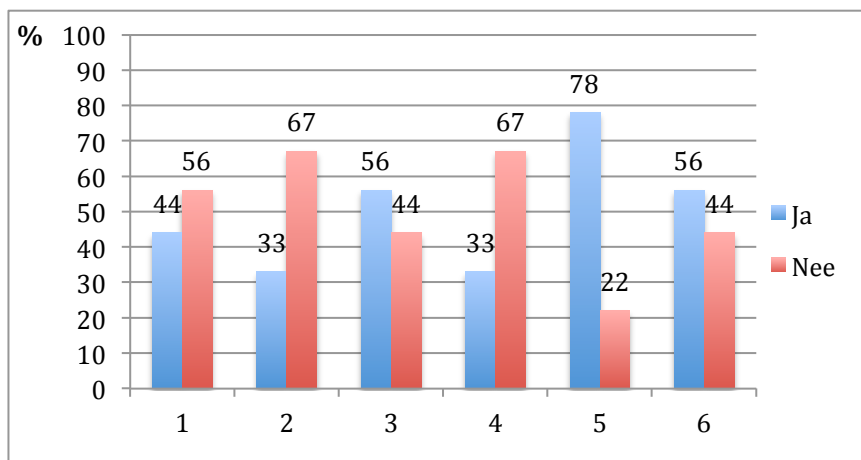


De tekening van dit meisje was technisch één van de beste tekeningen die we hebben gezien, daarnaast ook de meest natuurgetrouwe.

Zelf was ze echter heel kritisch: ze vond onder andere dat haar haar een andere kleur moest hebben, meer oranje, en dat de huidskleur lichter had gemoeten.

Groep 5: 9 leerlingen

Groep 5	Ja	Nee
Algemene indruk: is de tekening goed gelukt?	44%	56%
Algemene indruk: lijkt je tekening op jou?	33%	67%
Klopt de kleur (van het gezicht)?	56%	44%
Klopt de vorm van het hoofd?	33%	67%
Ziet het haar er zo uit?	78%	22%
Klopt de kleur van de ogen	56%	44%



Opmerkingen:

Om te beginnen enkele opmerkingen van de kinderen zelf:

Sytze: “Mijn armen passen niet meer op het blaadje.” Dit was echter wel het geval, toen we hem daarop wezen zei hij: “ja maar ik weet niet hoe ik ze moet tekenen daar.”

Tisha: “Kijk, ik heb mijn muggenbult ook getekend!” – Dit meisje had een klein muggenbultje op haar voorhoofd, maar tekende het als een grote rode stip op haar hoofd.

Opvallende dingen die we tegen kwamen tijdens het onderzoek:

Francesco : Toen de eerste kinderen klaar waren, was hij nog steeds in detail zijn T-shirt aan het natekenen. Hij was er heel trots op, hij vond dat hij het perfect had nagetekend. Over zijn gezicht was hij niet zo enthousiast, dat vond hij moeilijk. Bij hem was heel duidelijk te zien dat hij focuste op het gedeelte dat wel lukt, en waar hij vertrouwen in had. Hier besteedde hij ook verreweg de meeste tijd aan. Dit zou eventueel kunnen duiden op een bepaalde angst om de falen in het tekenen.

Lize: Ze had een kwalitatief goede tekening gemaakt vonden wij, maar ze was er zelf heel kritisch op.

Opvallend was dat er meerdere kinderen in deze klas bij de algemene beoordeling van de tekening iets heel anders zeiden dan wanneer we dieper in gingen op de specifieke beeldaspecten. Zo was Daphne in haar algemene beoordeling heel positief, ze vond de tekening erg op zichzelf lijken, maar desondanks vond ze bij de specifieke criteria (haar, ogen, kleur, vorm hoofd alleen maar de kleur van de ogen geslaagd.

Een ander uiterste was Sharon. Ze was heel negatief toen we haar vroegen naar haar algemene indruk van de tekening. Ze zei dat haar tekening niet op haar leek, maar bij alle specifieke punten waar we naar vroegen zei ze dat deze goed gelukt waren. De enige uitzondering was haar hoofd, die had ronder gekund meende ze.

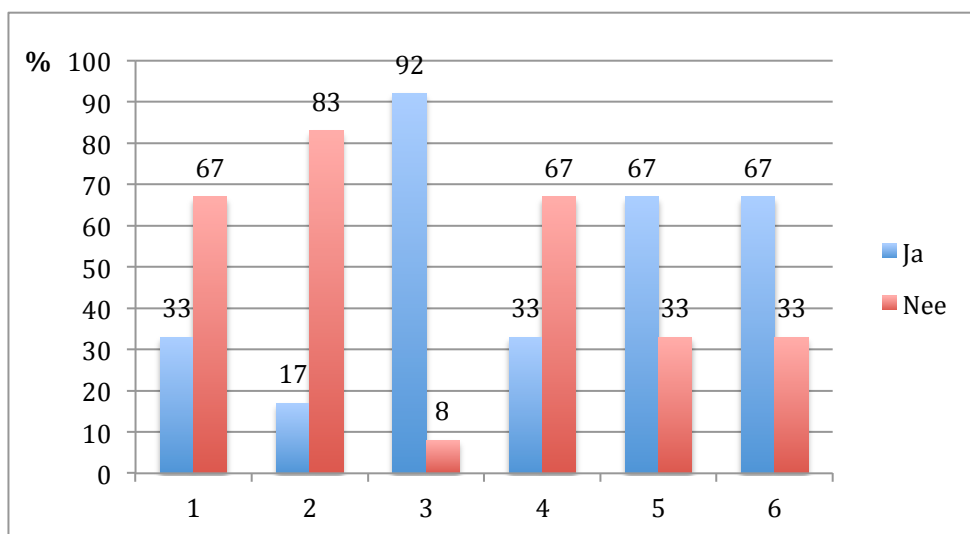
Algemeen: Duidelijk verschil, zowel uitschieters naar boven als naar beneden.

Niveaoverschil bij Beau en Lize:



Groep 6: 12 leerlingen

Onderwerp: groep 6	Ja	Nee
Algemene indruk: is de tekening goed gelukt?	33%	67%
Algemene indruk: lijkt je tekening op jou?	17%	83%
Klopt de kleur (van het gezicht)?	92%	8%
Klopt de vorm van het hoofd?	33%	67%
Ziet het haar er zo uit?	67%	33%
Klopt de kleur van de ogen	67%	33%



Opmerkingen:

Van de tekeningen door de meisjes, die allemaal bij elkaar zaten, werd die van Marthe door haar klasgenootjes als beste beoordeeld- unaniem. Zij had ook een kwalitatief hele goeie tekening.

Over de algemene indruk zei ze dat ze het niet goed genoeg vond. Toch zei ze wel bij de specifieke punten allemaal dat ze die wel goed gelukt vond. Een kritiekpunt volgens Marthe op haar tekening: “ de “omtrek” van de ogen is niet goed.” – Ze geeft hier kritiek op de vorm van de ogen.

Djoeke, een ander meisje dat naast Marthe zat, gaf aan dat ze niet tevreden was over de mond, maar de neus wel goed was gelukt.

Stefan, Anton, Jesse:

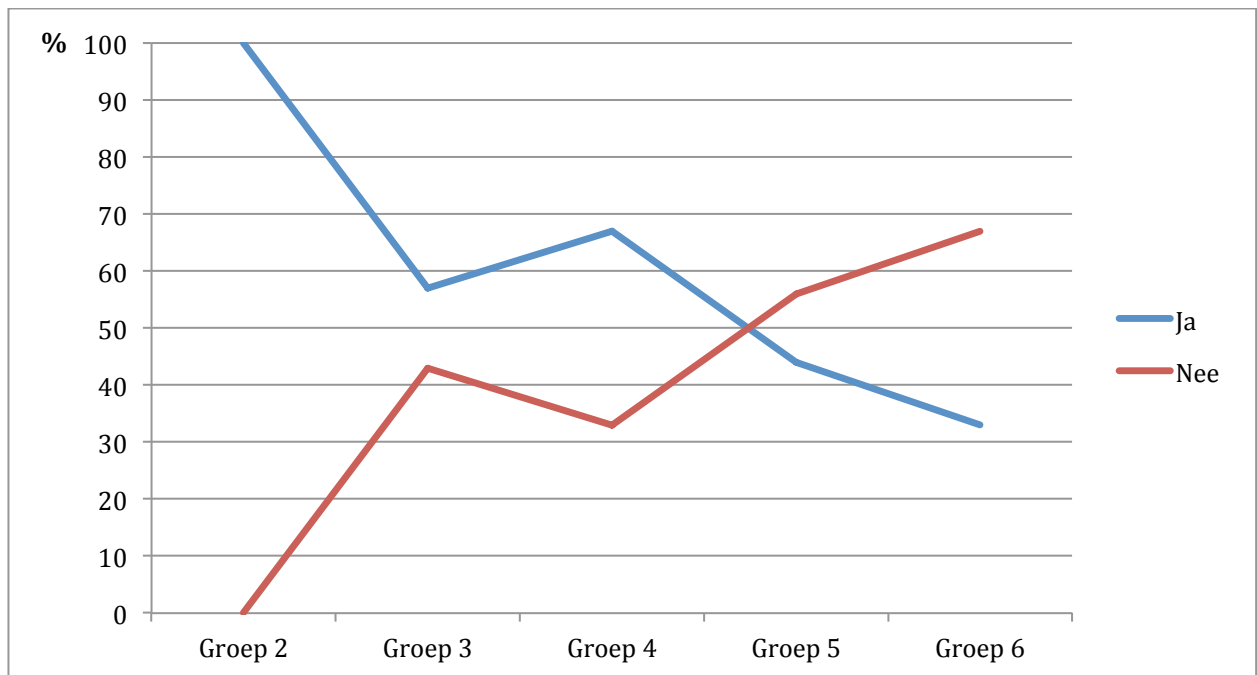
Deze jongens zaten bij elkaar aan een tafel. Ze tekenden allemaal een gouden tand en een sterretje op hun gebit dat glans voor moest stellen. Ze kopieerden elkaar dus. Het gekke was dat wanneer ze elkaars tekening moesten beoordelen ze allemaal wel een keer zeiden “Die van ... lijkt minder goed dan die van mij, want hij heeft geen gouden tand.” Dat ze die zelf ook niet hadden werd gemakshalve even vergeten.



Jesse had zich niet aan opdracht gehouden. De middelste tekening is van hem. Spikes om zijn nek, borsthaar, groen haar, Ajax T-shirt – allemaal verzonnen. Het klopte niet, hij had zichzelf niet getekend. Het was gewoon een fantasiefiguur, maar dat gaf hij zelf ook toe. Toch was hij niet per se kritisch op zijn eigen tekenprestatie. Hij gaf toe dat het niet de opdracht was, en dat het niet op hem leek, maar de tekening zelf vond hij goed gelukt.

Anton wist niet hoe hij vorm van het hoofd moest tekenen.(de rechter tekening) De tekening zag er verder heel goed uit, maar hij wist niet of hij er tevreden over was.

Tot slot staan in de onderstaande grafiek de antwoorden van de kinderen uit alle groepen op onze eerste vraag verwerkt, namelijk “Vind je je tekening goed gelukt?”



Hier is duidelijk te zien dat op een leeftijd van 7 à 8 jaar een omslag plaats in de beoordeling van de kinderen. Ongeacht wat zij antwoordden als we ze vroegen naar de specifieke onderdelen van de tekeningen, waren ze over het geheel niet snel tevreden. In de eerdere groepen kwam dit minder of niet naar voren.

Groep 6 is het meest kritisch van allemaal: twee-derde van de kinderen vindt de tekening niet goed gelukt, en bijna 80% zegt dat de tekening niet natuurgetrouw is.

2.5 De docenten

Ook voor de docenten hadden we vragenlijsten voorbereid. De eerste die we spraken was juf Dieuwke van groep 2 en op de laatste dag spraken we met zowel juf Mariam van groep 3 als juf Geertje van de groepen 4 en 5.

“Hoeveel invloed hebben de grove en fijne motoriek van een kind op de tekensvaardigheid?”

Dieuwke: Veel. De ontwikkeling bij kleuters komt vanuit de schouders. Ze bewegen hun arm eerst vooral vanuit hun schouders en later pas vanuit de pols.

Mariam: Kinderen met een goede motoriek tekenen waarschijnlijk makkelijker, kinderen die mooi kunnen schrijven kunnen vaak ook goed tekenen.

“Hoe benaderen jullie tekenen in jullie lesmethode?”

Allen: Er zit geen structuur in, de kinderen tekenen altijd vrij. Ze krijgen wel opdrachten, maar worden niet gestuurd in de techniek van het tekenen.

Dieuwke: De frustratie over het realistisch tekenen bestaat nog niet in groep 2, deze kinderen hebben nog geen behoefte aan technische lessen. De kinderen tekenen wat bij ze past. Meisjes tekenen bijvoorbeeld vaak hartjes.

“Zijn de onderlinge verschillen tussen de kinderen qua tekensvaardigheid groot?”

Dieuwke: Ja, de meisjes tekenen veel mensenvormen. Dat komt vermoedelijk door het spelen in de poppenhoek. De jongens krabbelen nog wat, maar tekenen ook auto's en andere voertuigen.

“Wordt tekenen nog veel gestimuleerd na de kleuterklas?”

Dieuwke: Dat is lastig, andere dingen zijn belangrijker. Als ze klaar zijn met hun werk mogen ze gaan tekenen.

Mariam: De kinderen kleuren allerlei dingen in, bij elk vak zit wel eens een kleur-opdracht.

Geertje: Als ze tijd over hebben, willen veel kinderen kleurplaten (mandala's) uitprinten. Daar zijn ze dol op.

“Merken jullie een zekere frustratie bij de kinderen met tekenen?”

Mariam: De jongere kinderen zijn over het algemeen wel positief over het tekenen, ik merk eigenlijk niets van frustratie. Soms zeuren de kinderen over dat ze geen zin hebben in de opdracht, maar het tekenen zelf gaat prima.

Geertje: Niet echt. Het is meer zo dat er een duidelijk verschil is in de houding van de kinderen. Sommige kinderen vinden het leuk om te tekenen en andere niet.

2.6 Interpretatie

Een interpretatie van onze onderzoeksresultaten per groep:

- groep 2: fantasie in het tekenen heeft de overhand. De kinderen hebben weinig oog voor realisme. Ze gaven tijdens het onderzoek vaak aan dat ze niet weten hoe ze eruit zien, en hebben ook weinig verlangen om dat toch natuurgetrouw te tekenen. Bij de kinderen in de kleuterklas is de vorm van het geproduceerde werk zelf ondergeschikt aan het achterliggende “verhaal”. De kinderen vonden hun tekening allemaal goed gelukt. Over de vraag of de tekening ook echt op hen leek was meer verdeeldheid. Het meest kritisch waren de kinderen op het tekenen van de haren en de kleur van de ogen.
- Groep 3: Op de vraag of de kinderen de tekeningen goed gelukt vinden, in vergelijking met hun normale werk, zegt in groep 3 bijna de helft van niet. Dit tegenover een unanieme positieve beoordeling in groep 2. Ook de beoordeling van het realisme in de tekening is kritischer: in groep 3 zegt twee-derde van de kinderen dat de tekening niet echt op hem of haar lijkt. In groep twee zei nog 60% dat dit wel het geval was. Daar staat tegenover dat men in groep 3 wel positiever is over bijvoorbeeld de kleur van de ogen.
De kinderen lijken zich in groep drie meer bewust te zijn van hun eigen uiterlijk. De kinderen zijn in ieder geval minder onwetend over bijvoorbeeld de kleur van hun ogen, gezicht en haar. In groep 3 zijn de leerlingen ook zelf kritisch op bepaalde aspecten van de tekening. Neus en mond werden het vaakst genoemd wat betreft moeilijk om te tekenen of gewoon lelijk. Hier zouden we uit kunnen afleiden dat de kinderen daar nu moeite mee hebben, hier zou men meer aandacht aan kunnen besteden. Opvallend was dat kinderen vaak de neus en oren vergaten. Vaak was de reden dat ze niet wisten hoe dit getekend moest worden.
- Groep 4: Deze groep is wat de houding ten opzichte van te tekeningen opvallend positief. Een ruime meerderheid vindt dat de tekening goed is gelukt, en zelfs meer kinderen vinden dat de tekening op hen lijkt. Ook opvallend is dat op de specifieke criteria de overgrote meerderheid voornamelijk “ja” antwoordt, behalve bij de vorm van het hoofd waar toch een meerderheid niet tevreden mee is. In vergelijking met groep 3 en groep 5, is groep 4 een uitschieter. In groep 3 vindt 33% van de kinderen de tekening lijken, en ongeveer 50% dat de tekening goed is gelukt. In groep 4 vindt 75% de tekening lijken op zichzelf en 67% vindt de tekening ook echt goed gelukt. Groep 5 is dan juist weer veel kritischer: daar vindt wederom maar 33% van de kinderen de tekening goed gelijken en ongeveer 40% de tekening ook echt mooi. De reden van deze vreemde sprong in de resultaten kunnen we niet helemaal duiden. De tekeningen vertonen niet een algemeen hoger niveau dan verwacht zou worden voor kinderen in die leeftijdsgroep. Een eventuele verklaring zou kunnen zijn dat de kinderen zo enthousiast waren over hun prestaties door invloed van elkaar en ons, als onderzoekers. Groep 4 was namelijk de enige klas waar we duidelijk konden zien dat de kinderen elkaar na tekenden, en ze bemoeiden zich ook verreweg het meest met elkaar. Zie de discussie.
- Groep 5: In groep vijf zien we ten opzichte van groep 4 een heel duidelijk verschil in houding ten opzichte van de tekening. Een grote meerderheid van de kinderen is niet tevreden over de mate van realisme in de tekening, en iets minder dan de helft vindt de tekening goed gelukt. Vooral opvallend is het grote kwaliteitsverschil. We kunnen in groep 5 duidelijk een verschil zien tussen kinderen die zich nog duidelijk ontwikkelen in hun tekenen en kinderen die hier eigenlijk geen blijk van geven ten opzichte van het niveau in groep 3 en 4. Een voorzichtige conclusie zou kunnen zijn dat de kinderen die een zekere aanleg hebben zich blijven ontwikkelen (voorbeelden

zoals Nynke groep 4 en Lize groep 5) maar dat een groot deel van de kinderen stagneert in hun ontwikkeling rond die tijd. Opvallend is dan weer het grote kwaliteitsverschil met de leerlingen in groep 6.

- In groep 6 was de houding ten opzichte van de tekeningen veruit het meest kritisch. Maar 17% van de kinderen was tevreden met de mate van realisme en maar 33% procent vindt de tekening goed gelukt. Dit terwijl de tekeningen in vergelijking met het algemene niveau in groep 5 juist veel hoger ligt. Kennelijk voldoen de beeldende producten toch niet aan de eisen die de kinderen zelf aan hun werk stellen. Eventuele verklaringen hiervoor zouden we kunnen zoeken in de ontwikkelingsfases. Maar wat wij later ontdekten: deze kinderen hebben in de middenbouw les gehad van een meester die altijd veel aan tekenonderwijs heeft gedaan – dit zou volgens ons ook het grote niveau verschil verklaren met groep 5. De kritische houding is kenmerkend voor de ontwikkelingsfase zoals we al hebben gezien in hoofdstuk 1, maar de kritiek is opvallend gegeven de kwaliteit van hun werk.

De vraag waar we antwoord op zochten was “*Vindt er in de middenbouw(6 t/m 8 jaar) een duidelijke verandering in de houding van jonge tekenaars plaats ten opzichte van hun eigen werk?*” . We kunnen wel stellen dat de kinderen rond groep 5 zeker een omslag plaatsvindt in de algemene houding ten opzichte van de tekeningen. Waar de kinderen in groep 4 nog zeer tevreden zijn, en in groep 5 nog redelijk tot matig tevreden, zijn ze in groep 6 juist erg ontevreden. Hiermee is onze verwachting ook uitgekomen.

Het blijkt dat kinderen vooral in de groepen 3, 4 en 5 aangeven gewoon niet te weten hoe iets getekend moest worden. Vooral de neus en de mond blijken struikelblokken.

Wanneer er in groep 6 een grote mate van ontevredenheid optreedt onder de kinderen over het realisme in hun werk, en kinderen in groep 3,4 en 5 juist blij geven van een gebrek aan technische vaardigheden, moeten we toch conclusies gaan trekken. Deze gegevens wijzen volgens ons in de richting van tekenonderwijs dat te kort schiet.

De docenten:

Tijdens de gesprekken met de docenten merkten wij een zekere ongeïnteresseerdheid op bij de docenten van groep 3, 4 en 5. De kleuterjuf was enthousiast en kon onze vragen goed beantwoorden. De twee middenbouw docenten wisten vaak geen antwoord te geven op onze vragen. Wij kregen sterk de indruk dat ze tekenen niet als een belangrijk deel van de ontwikkeling binnen de school beschouwden. Zij gaven ook aan dat ze het tekenen niet stimuleerden in de lessen. De kinderen hoefden niet vaak te tekenen, ze kregen er alleen de mogelijkheid toe.

Alle leraren die we hebben gesproken zeiden geen methode te gebruiken. Van een doorlopende lijn met een duidelijke aansluiting van groep 2 tot groep 8 was weinig sprake. De kleuterjuf zei onder andere niet te weten wat in de middenbouw wordt behandeld, en vice versa. We vermoeden dat het belang van tekenonderwijs op de basisschool sterk wordt onderschat door de docenten en zien hier een groot verbeterpunt in.

Zoals we zelfs in ons kleinschalige onderzoekje konden afleiden geven de kinderen in groep 3 tot 5 te kennen dat ze gewoonweg niet weten hoe ze iets moeten tekenen. In groep 6 vertaalt dit zich in een negatieve beoordeling van eigen werk. Naar onze mening valt er dus nog veel te winnen wat betreft het onderwijs op de basisschool. Er zit veel meer in de ontwikkeling van kinderen op het gebied van tekenen, het wordt er echter niet genoeg uit gehaald door de docenten. De kinderen worden niet genoeg geprikkeld om verder te ontwikkelen.

Onderzoek onder de docenten bracht ons toch tot voor ons redelijk onverwachte conclusies: hoewel kinderen altijd de mogelijkheid hebben om te tekenen, is van tekenonderwijs eigenlijk geen sprake. Men geeft geen “technieklessen” om zo de vaardigheden te verbeteren. Verlangen naar realisme is iets dat wel wordt opgemerkt in de midden en bovenbouw, maar men doet er verder niks mee. Tekenen wordt vooral beschouwd als leuk voor ernaast en een welkome afwisseling voor de kinderen om even “niks” te hoeven doen.

Dit lijkt ons een manier van onderwijs, of eigenlijk een gebrek daaraan, dat toch wel zorgelijk is. Het dode tekenpunt en de manier van lesgeven zouden wel eens samen kunnen hangen. Naar onze mening moet de oorzaak van het dode tekenpunt dus onder andere gezocht worden in het tekenonderwijs op de Nederlandse basisschool.

2.7 Evaluatie van het onderzoek

Ten eerste zijn er enkele op- en aanmerking wat betreft de uitvoering van het onderzoek. Wat betreft materiaal hadden we graag een gelijk aanbod gehad in alle klassen. Nu was het zo dat bijvoorbeeld het potlood met “huidskleur” pas vanaf groep 4 beschikbaar was voor de kinderen.

Verder is de eerder genoemde opleving van tevredenheid over tekeningen in groep 4 opvallend. We denken dat dit mogelijk zou kunnen komen door de algemene enthousiaste sfeer die er in deze groep opvallend aanwezig was tijdens het onderzoek.

Wij zijn ons er dan ook van bewust dat dit onderzoek niet in de ideale, voor elke klas gelijke omstandigheden is uitgevoerd. Het liefst hadden we de kinderen niet op weg geholpen met hun oordeel en hadden we ze geheel uit zichzelf een mening laten vormen. Helaas gaat dit moeilijk bij jonge kinderen, want die hebben het zetje juist nog nodig.

Het is ook heel goed mogelijk dat de kinderen in ons onderzoek veel positiever zijn over hun tekeningen dan normaal, door het aanstekelijke enthousiasme dat heerste tijdens de opdrachten. Dit kan echter alleen maar een versterkende invloed hebben op onze conclusie.

Ondanks de niet-ideale omstandigheden, de beperkte hoeveelheid proefpersonen en de eventuele invloed van enthousiasme hebben we toch de verwachte ontwikkeling waar genomen.

De kinderen worden minder tevreden met hun werk, vooral ontevredenheid met de natuurgetrouwheid in tekenen is aanwezig in groep 6. Om daadwerkelijk een goed beeld van de gehele ontwikkeling op de basisschool te zien, hadden we graag ook nog groep 7 en groep 8 betrokken in ons onderzoek. Voor vervolg onderzoek is dit dan ook aan te raden.

Hoewel het onderzoek naar onze mening te kleinschalig is om echt harde conclusies te trekken over het al dan niet aanwezig zijn van het dode tekenpunt, hebben we toch een duidelijker beeld gekregen van het fenomeen in de praktijk.

Voor meer betrouwbare onderzoeksresultaten hebben we andere onderzoeken gevonden.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het ontwikkelen van betrouwbare meetinstrumenten om de houding van kinderen ten opzichte van hun beeldend werk in kaart te brengen.

Ons onderzoekje geeft, hoe kleinschalig ook, zeker een bepaalde richting aan waar we eventuele oorzaken en oplossingen kunnen vinden voor het dode tekenpunt: het tekenonderwijs. We gaan dan ook naar aanleiding van onze ontdekkingen wat betreft het tekenonderwijs kijken of dit een landelijke trend is, en waar deze “lakse” manier van lesgeven vandaan komt.

In het volgende hoofdstuk zal tekenonderwijs in Nederland aan bod komen en zullen we onderzoeken in hoeverre tekenonderwijs een rol speelt in het dode tekenpunt.

Hoofdstuk 3: het tekenonderwijs

“Hoe wordt het dode tekenpunt benaderd in het (teken)onderwijs?”

Zoals we gezien hebben in ons eigen onderzoek zijn er twee dingen opgevallen: het dode tekenpunt is ook echt aanwezig en leraren hebben weinig tot geen belangstelling voor het tekenonderwijs.

In dit hoofdstuk zullen we gaan onderzoeken hoe het tekenonderwijs het dode tekenpunt benaderd. Om tot een antwoord op deze vraag te komen zijn er enkele subdeelvragen te onderscheiden:

3.1 : Hoe is het tekenonderwijs van nu tot stand gekomen?

3.2 : Hoe wordt tekenonderwijs gegeven en ervaren op de basisschool?

3.3 : Hoe wordt tekenonderwijs gegeven en ervaren op de Pabo?

3.4 : Wat voor rol speelt de overheid in de positie van het tekenonderwijs?

Door de inzichten vanuit deze verschillende invalshoeken komen we tot enkele kritische conclusies wat betreft het tekenonderwijs in Nederland, en de benadering van het dode tekenpunt die daaruit volgt.

3.1 Het vak tekenen van toen en nu

Hoe is het vak tekenen van nu tot stand gekomen?

Om inzicht te krijgen in het huidige tekenonderwijs op basisscholen is voorkennis van de geschiedenis van dit vak noodzakelijk.

In Nederland werd tekenen in 1889 een verplicht vak voor leerlingen op de basisschool. Er wordt dan nog geen verschil gemaakt tussen onderwijs aan volwassenen en aan kinderen.¹⁷

Kunstonderwijs is een dynamisch vak. Het onderwijs staat onder invloed van de temporaire kunst- en onderwijs opvattingen. De invloed van stromingen uit het verleden blijkt ook in het tekenonderwijs van nu nog een grote rol te spelen.

Expressionisme

Na de eerste wereldoorlog groeide de invloed van het *expressionisme* op het tekenonderwijs. Expressie is ook wel esthetische zelfwerkzaamheid genoemd – het innerlijke verlangen naar gericht zintuiglijk plezier. Het expressionisme hield in dat kinderen productief (het zelf maken) in plaats van reproductief (kopiëren) met tekenen bezig moesten zijn. Voor die tijd was het natekenen van platen een belangrijke werkvorm in het kunstonderwijs, maar in navolging van het expressionisme werd dit vervangen door juist open opdrachten te geven waarbij de kinderen zelf iets moesten maken. Eigen intuïtie en ontroering worden boven verstand en het vermeerderen van kennis gesteld.¹⁸

In navolging van het opkomende expressionisme kreeg in naoorlogs Nederland de leerstijl van *vrije expressie* en creatieve zelfontplooiing veel aanhang. Na de onderdrukking was de vrijheid in de beeldende vakken zeer welkom. Deze vrije expressie werd vooral toegepast in Amsterdam op de zogenaamde *werkschuit* een plek waar kinderen konden komen om zich bezig te houden met de expressie vakken. Ondertussen werd er op de werkschuit onderzoek gedaan en publicaties gedaan over de werkwijze die men toepaste. Hierbij sloten zich ook kunstenaars van het *COBRA*-gezelschap aan. Door de interesse van de kunstenaars als Karel Appel, maar bijvoorbeeld ook Picasso werden kindertekeningen gezien als ware uitingen van kunst.

¹⁷ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p. 31

¹⁸ Idem, p 45

Het COBRA gezelschap liet zich inspireren door onder andere de tekeningen van kinderen. Dit noemden ze “naïeve kunst”. Ze waren zo onder de indruk van de kindertekeningen omdat deze nog niet conform waren aan wetmatigheden. De bindende factor binnen de COBRA was vooral een verlangen af te wijken van de al gebaande paden en conventies.¹⁹²⁰

De vrije expressie poogde, in navolging van Jung, ruimte te bieden aan onbewust en emotionele impulsen van het kind om zo een ongewenste ophoping van spanningen te voorkomen. Dit hield in dat het kind zo min mogelijk moest worden gehinderd door didactische inmenging van de leraar.²¹

Na 1950 nam het onderwijs weer een andere wending. In de praktijk bleek de werkvorm van de vrije expressie namelijk moeilijk uitvoerbaar: ruimtes waren te beperkt, klaslokalen te vol en het grootste probleem was het verenigen van onderwijs met complete vrijheid in het “kunstzinnig handelen” van een kind. Wat in feite inhield dat men een soort laissez-faire benadering moest nastreven. Vaak door de leraren onder woorden gebracht als “maak er maar iets van”. Deze aanpak bleek zeer ontmoedigend voor zowel kind als leraar. Daardoor werd vrije expressie toch vooral een tijdverdrijf in plaats van een methode.²²

Men kwam daarom met een nieuwe werkvorm: *geleide expressie*. Deze opvatting streefde ernaar kinderen zo veel mogelijk vrij te laten in hun werk, maar wel te begeleiden in het proces.²³

Het expressionisme verloor in de jaren ‘60 en ‘70 veel terrein ten gunste van een meer technische benadering van het tekenen. Vooral omdat in de opvatting van de expressionisten kritisch kijken naar het eigen werk, en het evalueren van dat werk, af zou doen aan de spontaniteit van het kind.

De vraag naar structurering, evaluatie en lesmethodes werd in de 60er jaren zo groot dat het expressionisme niet meer voldeed. Tekenen ontwikkelde zich van een expressie vak in een leervak, gericht op cognitie.²⁴

Beeld aspecten

Opvallend zijn de opvattingen van de Duitser Ernst Röttger, net na de tweede wereld oorlog hoogleraar aan de Werkakademie in Kassel. Hij vond dat ieder mens creatief werk kon leveren. Hij constateerde echter ook dat veel pubers gefrustreerd raakten met dergelijk werk omdat ze niet aan de door zichzelf gestelde norm van naturalistische vormgeving konden voldoen. Hoewel de pubers buiten onze doelgroep vallen, is het opmerkelijk dat deze man het door ons geobserveerde fenomeen ook zo duidelijk weet te benoemen. In hoofdstuk 1 omschreven we het dode tekenpunt als het gevolg van frustratie met tekenen, door een verlangen naar realisme (ook wel naturalisme) maar een onkunde die dit verhindert. Röttger pleitte toch vooral voor een meer technische benadering van het tekenonderwijs in de vorm van beeldaspecten (zoals licht, kleur, vorm). Om het door ons beschreven probleem te bestrijden bracht Röttger in onder andere Nederland een methode uit: *Tekenen als creatief spel*.²⁵

¹⁹ Informatie mevrouw Doorman, tekendocente Stedelijk Gymnasium Leeuwarden.

²⁰ <http://www.cobra-museum.nl/leerzaam.htm>

²¹ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p 51.

²² <http://www.laatmaarzien.com/nieuws/hardnekkig-misverstand>

²³ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p. 48

²⁴ Idem, p 51.

²⁵ Idem, p 49

De Dialectische Didactiek

In de jaren 50 ontstond er een tegenbeweging ten opzichte van de eenzijdige interpretatie van expressie. De stroming werd in Nederland belichaamd door voornamelijk Gerritse. De Dialectische Didactiek ernaar om de soms tegenstrijdige stromingen van expressie-gericht onderwijs uit de eerste helft van de twintigste eeuw en beeld-aspect gericht onderwijs van onder andere Röttner te verenigen. De Dialectische didactiek pleitte voor een didactische aanpak met een combinatie van zowel uiting als expressie van het innerlijk, als het beeldend vormgeven met beeld-aspecten.²⁶²⁷

Gerritse baseerde zich vooral op de fenomenologie van Merleau-Ponty. De fenomenologie is een filosofische stroming die de *phenomena*, de dingen, centraal stelt. Fenomenologie stelt dat wij alle dingen in de werkelijkheid waarnemen vanuit een persoonlijke beleving. We ervaren de dingen. In die ervaring ligt de intentionaliteit ook besloten: een ervaring heeft altijd intentie, hij is altijd gericht op een ding in de werkelijkheid.

De opvattingen van Merleau-Ponty(1908-1961), frans filosoof, stelde het waarnemen en ervaren van de dingen in de wereld als basis voor het begrijpen van de wereld.

De fenomenologie richt zich op een speculatieve manier van het denken in het denken van tegenstrijdigheden: antithese en these kunnen samenkomen tot synthese waardoor begrip van de werkelijkheid kan ontstaan, dit is een dialectische methode. Deze filosofie benadrukt in de kunst de expressieve en gevoelsmatige component van beleving door ervaring. Ervaringen zijn volgens de fenomenologen altijd intentioneel: ze zijn altijd op iets in de werkelijkheid gericht, dat je ervaart. Men is op de wereld gericht en het is mogelijk de innerlijke wereld van anderen te begrijpen door een vorm van empathie. Men kan tot kennis komen door een dialectische manier van denken in tegenstellingen. In de praktijk zou het vergelijken van twee ervaringen komen tot kennis over het object dat wordt ervaren.²⁸²⁹

In de Dialectische Didactiek past men dit principe toe op het beeldend vormgeven, door te stellen dat het zien van beeldende producten, maar ook het zelf beeldend vormgeven vormen zijn van ervaringen. Het doel van Dialectische Didactiek is om zichtbaar te maken wat de relatie van de leerling is met de wereld, door middel van die ervaringen.

*“Goed beeldonderwijs leert beter zien, daardoor ervaar je beter en als je dan ook nog leert hoe je dat met beeldaspecten vorm kunt geven is de cirkel rond.”*³⁰

De Dialectische Didactiek verdeelde haar programma in thema's waar verschillende fenomenen aan de orde kwamen. Hiertoe werd geëist van educatieve programma's dat er een duidelijke beginsituatie ingeschat werd, en leerdoelen werden opgesteld. Zo kon het kind beter begeleid worden in zijn ervaringen³¹.

Door deze, toen vernieuwende, structurering voldeed de Dialectische Didactiek in tegenstelling tot het expressionisme wel aan het heersende verlangen naar evalueerbaar onderwijs. Door de beginsituatie in te schatten en leerdoelen op te stellen kon men na gaan of er ook daadwerkelijk voortgang geboekt werd. Beeldaspecten zijn namelijk zowel productief als theoretisch te omschrijven en men kan na gaan of er vooruitgang geboekt wordt door de leerlingen. Bij theoretisch omschrijven van beeldelementen kan veel gebruik gemaakt worden van voorbeelden. Volgens Gerritse biedt ook het veelvuldig bestuderen van professionele kunst mogelijkheden voor het kind om nieuwe manieren van zien aan te leren. De kunstenaar doorbreekt de conventies. Dit kan ook voor het dode tekenpunt relevant zijn. Voorbeelden

²⁶ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p 49-50

²⁷ Van Onna, Jacobse, *Laat maar zien!* P. 42

²⁸ <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>

²⁹ Begrippenlijst Filosofie, een Inleiding

³⁰ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p 50

³¹ Rogier Dasselaar, *College Dialectische Didactiek hogeschool Utrecht* via http://issuu.com/dasrogier/docs/2009-10_college_dialectische_didactiek__hand-out_

helpen het kind nieuwe manieren van beeldend vormgeven te gebruiken, waardoor het middelen krijgt om het dode tekenpunt wellicht te omzeilen.^{32 33}

De Beeldende vakken werden dus vanaf de jaren 70 steeds meer benaderd vanuit een cognitief perspectief. Hier past de vraag naar duidelijke kerndoelen, opgesteld door de overheid, ook bij. Dit zijn wettelijke uitgangspunten waar het onderwijs minimaal aan moet voldoen. Deze kerndoelen kwamen er uiteindelijk in 1990. Na 1990 zijn er nog verschillende wijzigingen geweest in de kerndoelen, de laatste in 2006.

De kerndoelen zijn belangrijk omdat ze de eisen vastleggen voor het tekenonderwijs, waar de basisscholen ook niet zomaar aan voorbij mogen gaan.

In 1993 zagen de eerste kerndoelen tekenen en handvaardigheid er als volgt uit:

- A. Vormgeving: 1) De leerlingen kunnen werkstukken maken naar de werkelijkheid door middel van gericht kijken, naar een idee voor middel van verbeelding en voorstelling, op basis van functionele eisen die aan het product te stellen zijn.
- 2) de leerlingen kunnen in een werkstuk materialen, technieken en beeldaspecten op een zodanige manier combineren, dat ze bijdragen aan de zeggingskracht ervan.
- B. Middelen: 3) De leerlingen kunnen werkstukken maken met adequate toepassing van verschillende technieken en materialen.
- C. Beschouwing: 4) leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden (...) ³⁴

Het moge duidelijk zijn dat dit hele duidelijke kerndoelen zijn. Ze zijn zeer uitgebreid omschreven en bieden duidelijke criteria waar leraren aandacht aan moeten besteden, en waar de leerlingen vaardig in moeten worden. Zo kan makkelijker worden geëvalueerd hoe het kind zich, vanuit het cognitivistische perspectief gezien, ontwikkelt.

Het dode tekenpunt kon door de grote nadruk op de technische aanpak in ieder geval op het gebied van vaardigheden worden aangepakt.

Het tekenonderwijs van nu: sociaal constructivisme en authentiek leren

Binnen het onderwijs is men altijd bezig met de vraag hoe kinderen optimaal leren. Hoe maken kinderen zich kennis eigen? En hoe past tekenonderwijs hierin?

In de jaren negentig is er een stroming ontstaan die ook wel *het nieuwe leren* werd genoemd. Men bepleitte een actieve en zelfstandige rol voor de leerling in het leren, in tegenstelling tot de traditionele kennisoverdracht. ³⁵

Het nieuwe leren is een verzamelnaam voor verschillende vernieuwingen in het onderwijs in die tijd. De leraar moet een begeleidende rol krijgen, in plaats van die van kennisoverdrager. Vooral het sociaal constructivisme is een dominant stroming in het nieuwe leren. Dit sociaal-constructivisme gaat er vanuit dat kinderen zelf actief kennis construeren en een persoonlijke dimensie aan die kennis toekennen.

Deze opvatting vindt zijn oorsprong in het constructivisme. Het constructivisme is een leertheorie die zich baseert op de *constructivistische leertheorie* van Jean Piaget en op de leertheorie van Vygotsky.

Piaget:

Volgens Piaget is intelligentie een levensfunctie die ons in staat stelt ons aan te passen aan onze omgeving. Het doel is altijd om evenwicht te vinden tussen onze gedachtewereld en de

³² Mols, *Bekijk 't maar, beeld als venster op de werkelijkheid* (2010) p 9

³³ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p. 51

³⁴ Staatskrant, *Kerndoelen 1993, deel 2* p 32 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/05/15/kerndoelen-1993.html>

³⁵ Handboek. P 90

werkelijkheid. Piaget focust zich voornamelijk op onze cognitieve vaardigheden en dan met name op structuur en de functies van intelligentie.

De structuur omschrijft hij in termen van *schemata*: ook wel cognitieve structuren. Een schema is een flexibel actie- of gedachten patroon, bedoeld om vat te krijgen op ervaringen. Zowel een actie als een gedachten patroon, want volgens Piaget begint denken met doen, hij doelt hiermee op empirisch leren – dus trial en error. Een baby krijgt kennis over voorwerpen door handelingen. Dit is ook waar constructivisme om de hoek komt kijken: een kind bouwt kennis op, het construeert het, door zelf actief te leren.

Intelligentie heeft volgens Piaget twee functies: organiseren en aanpassing (adaptatie) aan de omgeving.

Het organiseren houdt het ordenen van de *schemata* in complexere systemen en kennisgebieden, het construeren van kennis als het ware. *Schemata* breiden uit en passen aan door toenemende ervaring en rijping.

De adaptatie aan de omgeving komt tot stand door *assimilatie* en *accommodatie*. *Assimilatie* is het interpreteren van nieuwe ervaringen op basis van bestaande schemata. We interpreteren ervaringen zodat ze passen, dit hoeft dus niet per se tot ware kennis te komen. *Accommodatie* is het onder invloed van nieuwe ervaringen schemata veranderen en uitbreiden. Het schema, de denkwijze, wordt dan juist aangepast zodat de ervaring erin opgenomen kan worden.

Door afwisseling van assimilatie en accommodatie streeft adaptatie ernaar een evenwicht te handhaven of te herstellen. Een kind construeert dus kennis, maar hij zegt ook dat dit is vaak onvolledig en/of onjuist is. Kennis ontstaat door handelingen, trial en error. De ontwikkeling maar leren mogelijk, maar enkel waar het kind aantoe is. De leraar zou de aangever moeten zijn van geschikt leermateriaal.³⁶³⁷

Vygotsky:

De Rus Vygotsky(1896-1934) was psycholoog. Zijn theorie is gebaseerd op de opvatting dat cognitieve ontwikkeling mogelijk wordt gemaakt door het leren zelf. Een kind leert door interactie met zijn omgeving. Hij noemt cognitieve ontwikkeling een verinnerlijking van wat eerst relationeel was. Dat wil zeggen dat denkprocessen tot stand komen door interacties met andere mensen (volwassenen maar ook kinderen). Het kind *leert* algemene schema's waar verdere leerprocessen uit voortvloeien. In het onderwijs staat voor Vygotsky dan ook de interactie tussen leraar en leerling centraal. Waar Piaget en Vygotsky in verschillen is over hoe de leraar zich moet opstellen tegenover het kind. Piaget zal zeggen dat de leraar moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind, wanneer het kind er klaar voor is zal het verder ontwikkelen. Vygotsky introduceert hier echter een andere manier:

De zone van naaste ontwikkeling. Dit houdt in dat de leraar altijd net één stapje verder moet zijn in het aanbieden van onderwijs dan waar het kind daadwerkelijk is. Met dergelijke complexe opgaven wordt het kind uitgedaagd een nieuwe stap te zetten in zijn ontwikkeling. Door *modeling*, een voorbeeld nadoen, kan het kind toch tot een oplossing van een dergelijk complex probleem komen. De leraar stuurt hierin en heeft een voorbeeldfunctie. De leraar kan het kind dus een stapje vooruit brengen door het actief een probleem op te laten lossen dat eigenlijk nét boven zijn niveau van dat moment zit.³⁸³⁹

Uit deze twee theorieën over het leren bij kinderen is het sociaal constructivisme ontstaan. Het sociaal constructivisme in het huidige onderwijs gaat van twee basisprincipes uit.

³⁶ Kohnstamm, *Kleine Ontwikkelingspsychologie II, de schoolleeftijd*, p 80-81

³⁷ van Beemen, *Ontwikkelingspsychologie*, p 30-33

³⁸ Kohnstamm, *Kleine Ontwikkelingspsychologie II, de schoolleeftijd*, p 80-81

³⁹ Van Beemen, *Ontwikkelingspsychologie*, p 149-150

Ten eerste dat leren een gevestigde maatschappelijke positie heeft. Dit betekent dat leerprocessen altijd afhankelijk zijn van de specifieke activiteit, cultuur en context en daarmee dus situatie gebonden zijn. Ten tweede stelt men dat leren een sociale activiteit is: het leerproces vindt plaats in constante interactie met de omgeving (Vygotsky).⁴⁰

Deze manier van leren is voor kunstvakken zeker toepasbaar. De omgeving is voor kunstonderwijs echt bepalend. Kunstonderwijs reflecteert op de omgeving van een kind, en laat het kind ook heel interactief zijn omgeving ontdekken. Wat betreft het dode tekenpunt. Wanneer leraren Vygotsky volgen met zijn zone van naaste ontwikkeling, en dit op een goede manier toepassen kan de beeldende ontwikkeling een continue ontwikkeling blijven. Op een goede manier toepassen wil zeggen niet te ver voor het kind uit, en ook niet in al geleerde kennis de opdrachten plaatsen.

Aangezien het leren een sociaal proces is, wordt de leeromgeving ook erg belangrijk in dit onderwijs. Een andere benaming hiervoor is een authentieke leeromgeving of effectieve leeromgeving. Hier gaat het om een streven de omgeving zo optimaal mogelijk te maken om zo ook het sociaal-constructivistisch leren te optimaliseren.⁴¹

In de praktijk zien we toch vaak dat het kind teveel aan zijn eigen inzicht wordt overgelaten. De theorie van naaste ontwikkeling werkt alleen als de leertaken die het kind krijgt ook echt aansluiten op zijn persoonlijke niveau van ontwikkeling. Binnen een klas kan dus niet elk kind dezelfde opdracht krijgen: dan bereik je misschien de middengroep wat betreft naaste ontwikkeling. Maar voor de kinderen die achterliggen wat betreft het tekenen zijn de taken te moeilijk, voor de bovengemiddeld ontwikkelde kinderen zijn de taken dan juist te makkelijk.

⁴⁰ Handboek cultuureducatie, p 90

⁴¹ Van der Maas (KPC), *Een effectieve leeromgeving in het primair en voortgezet onderwijs (2010)*

3.2 Teken en in het primair onderwijs

Hoe wordt tekenonderwijs gegeven en ervaren op de basisschool?

3.2.1 Beeldende vorming: het vak

In de afgelopen eeuw heeft het tekenonderwijs grote veranderingen ondergaan. In 1889 werd tekenen als zelfstandig vak ingevoerd in het programma op de basisscholen. Rond de eeuwwisseling is het vak tekenen langzaam opgegaan in het grotere geheel van beeldende vorming. Voor tekenenonderwijs zijn tegenwoordig vele benamingen in omloop. Teken en valt nu direct onder de noemer Beeldende vorming. Binnen die Beeldende vorming is tekenen onderdeel van het productieve gedeelte. Beeldende vorming is op haar beurt onderdeel van Kunstzinnige oriëntatie.

Kunstzinnige oriëntatie(ook wel Kunstzinnige vorming) wordt in het kerndoelenboekje omschreven als “*een domein waar kennismaking met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan centraal staat. Het gaat bij kunstzinnige oriëntatie ook om het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit.*”⁴²

Dit is dus een breed georiënteerd vak binnen het primair onderwijs, waar het tekenonderwijs maar een klein deel van uit maakt. Desondanks wordt tekenen wel expliciet genoemd in de omschrijving van Kunstzinnige oriëntatie in de voorwaarden voor het actieve/productieve component van het vak wat betreft de activiteiten voor kinderen:

- *Ze leren de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie;*
- *Ze maken **tekeningen** en ruimtelijke werkstukken;*
- *Ze leren liedjes en leren ritme-instrumenten te gebruiken als ondersteuning bij het zingen;*
- *Ze spelen en bewegen.*

Dit geeft aan dat tekenen nog steeds een belangrijke plek in neemt in de Beeldende vorming van kinderen.

De cultuureducatie – het onderwijs van kunstzinnige oriëntatie – is de laatste jaren steeds meer in de belangstelling komen te staan van onderzoekers, de overheid en ook culturele instanties. Als gevolg hiervan is op grote schaal in opdracht van het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (OCW) een inventarisatie gemaakt van de stand van zaken in het cultuuronderwijs op zowel basisscholen als pabo's.

Om de positie van tekenen maar uit te drukken in cijfers: in de onderbouw wordt gemiddeld 10.2 uur aan het volledige programma van kunstzinnige oriëntatie besteed, waarvan 4 uur aan tekenen en handvaardigheid. In de midden- en bovenbouw wordt echter de helft minder aan tijd besteed aan de totale kunstzinnige oriëntatie: 5.4 à 5.5 uur per week, waarvan 2 uur van de tijd aan tekenen en handvaardigheid. Dat betekent dat tekenen toch de meeste tijd krijgt binnen het programma.⁴³

Teken en heeft dus toch een redelijk grote rol in de kunstzinnige oriëntatie.

⁴² Kerndoelenboekje primair onderwijs, via <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/>

⁴³ Hoogeveen, K, Oomen, C, *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, Monitor 2008-2009*

De rol van tekenen, en kunstzinnige oriëntatie binnen het curriculum van de basisschool is echter een ander verhaal. Basisscholen zijn bedoeld om een breed fundament te geven aan kinderen om ze goed voor te bereiden op het voortgezet onderwijs. Dit op zowel cognitief-intellectueel gebied (rekenen, taal etc.) als de persoonlijke vorming, waar beeldende vorming volgens de onderwijsraad invloed op heeft. De verhouding is echter erg in het nadeel van het kunstonderwijs. De persoonlijke ontwikkeling wordt steeds meer naar de achtergrond geschoven doordat de inspectie toch vooral let op het cognitief-intellectuele gedeelte van het onderwijs, en scholen veelal afgerekend worden op hun cito-uitslagen. Zo is ook de conclusie in het advies van de onderwijsraad wat betreft cultuureducatie.⁴⁴

Dit is ook wat alle leraren aangaven op de Thrimwalda toen wij ze vroegen naar de status van het tekenonderwijs. De hoofdonderdelen van het onderwijs zijn rekenen en taal, die op hun beurt weer het belangrijkste zijn in de cito en andere eindtoetsen. De leerkrachten hebben een heel druk programma en een hoge werkdruk, waar tekenen dan toch vaak als een ondergeschikt onderdeel van het curriculum wordt beschouwd.

Vaak is tekenen ook eerder een moment van ontspanning en “even niks” voor de kinderen, zo hebben wij gemerkt op de basisschool. Wanneer alle taken zijn af gewerkt, gaan ze vrij kleuren in een “vakschrift”. De juffen Geertsje en Mariam geven ook toe dat echt lessen om de vaardigheid in tekenen te vergroten eigenlijk niet worden gegeven. Zorgelijk vinden wij. Wanneer een vak wettelijk verplicht is, maar het vervolgens alleen maar wordt gebruikt als ontspanning en gezien wordt als een activiteit voor als de echt belangrijke vakken klaar zijn – is eigenlijk geen sprake van echt gericht onderwijs. Goed onderwijs hoort te streven naar de bevordering van de ontwikkeling van een kind, ook creatieve ontwikkeling.

De leraren hebben natuurlijk een goed punt. Niet alles kan als even belangrijk worden behandeld en ze moeten zich toch vooral richten op de onderwerpen waar de inspectie een school op beoordeelt. Wat betreft de tijdsplanning en de mate van aandacht gaat de cognitieve ontwikkeling van de kinderen bij hen dus toch vaak voor de persoonlijke ontwikkeling middels kunstzinnige oriëntatie.

De laatste jaren is er wel steeds meer aandacht gekomen voor het ondergeschoven kindje “cultuureducatie”. Door alle versnipperde disciplines op te nemen in het grote geheel van de kunstzinnige vorming, door kerndoelen op te stellen en door de vorderingen te monitoren krijgt het cultuuronderwijs steeds meer voet aan de grond binnen het basisonderwijs.

Hoewel de leraren toch vaak wijzen naar instanties als de inspectie en overheid als het over het soms gebrekkige cultuuronderwijs gaat, schiet het onderwijs zelf echter ook te kort. Het te kort schieten van het tekenonderwijs, waardoor de beeldende ontwikkeling van kinderen stagneert – het dode tekenpunt – is een probleem waar men zich van bewust moet worden.

Om tot de kern van de oorzaken van dit

Binnen het kunnen we een onderscheid maken van drie verschillende niveaus: het primair onderwijs, de PABO en de overheid in de hoedanigheid van ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). In de volgende hoofdstukken zullen we per onderdeel de problematiek bespreken.

⁴⁴ Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, *Advies “Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!”*, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

3.2.2. De leerling en de leraar: frustratie met tekenen ontstaat

Kader: het modernisme in het Nederlandse onderwijs

Bij de geschiedenis van het tekenonderwijs is besproken dat in de eerste helft van de eenentwintigste eeuw het expressionisme een grote rol speelde in het (teken)onderwijs in Nederland. Het expressionisme (zie §3.1 expressionisme) viel onder de hoofdstroming van het modernisme.

Het huidige Nederlandse onderwijs is toch voornamelijk nog geschoeid op de leest van dit modernisme onder invloed van de stromingen van de vrije en geleide expressie, zie § 3.1. De modernisten hechtten veel waarde aan esthetiek in de kunst en legden de nadruk op vormen(formalisme) en ideeën. Het modernisme werd, wat het kunstonderwijs betreft, gekenmerkt door haar rotsvaste geloof in de kunstzinnigheid van kindertekeningen.

Kunstzinnig is de creatieve ordening van esthetische middelen. De modernist zag ieder kind als een natuurtalent. Het nog onbezoedelde talent van het kind moest worden beschermd tegen schadelijke invloeden van de cultuur. Binnen cultuur maakt de modernist echter ook een scheiding: hoge cultuur en lage cultuur. Tussen hoog en laag zit een kwalitatief verschil. De hoge cultuur is zijn de moderne kunsten die worden gekenmerkt door esthetische ervaringen. Modernisten willen deze Hoge cultuur zo ver mogelijk van invloeden als politiek, economie en ideologie houden omdat die geen esthetische component hebben. Binnen de Hoge cultuur was er de Avant-Garde beweging, die avantgardistische beweging zette zich in eerst instant vooral heel sterk af tegen het heersende realisme. Daarna pleitte men voor integratie van kunst in het maatschappelijk leven. Onder de Lage kunsten werd de massacultuur verstaan: de strips, de illustraties maar ook media.⁴⁵

De invloed van de vrije expressie op scholen is nog steeds aanwezig, hoewel de beweging zelf al uitgebloeid is. De methoden en onderwijsprogramma's (curricula) die worden gehanteerd in het primair onderwijs blijven sterk gericht op de vormen van het kunstwerk en de mate van expressie. De vrij expressie is dus nog duidelijk aanwezig in het onderwijs.

Dit terwijl de professionele kunstsector tegenwoordig steeds meer afstand neemt van het modernisme. De professionals voelen zich meer thuis in een postmodernistische aanpak waar concepten belangrijk zijn en de formalistische esthetiek juist wordt afgewezen. Maar tot nu toe heeft dit postmodernisme geen sterke invloed op het beeldende onderwijs gekregen. Modernistische criteria zetten nog steeds te toon in het onderwijs wat betreft de esthetische beoordeling van het werk van kinderen.⁴⁶

Wat is esthetisch en wat is kunstzinnig?

Binnen het modernisme had het streven naar realisme geen belangrijke plek meer. Het werd simpelweg niet meer nagestreefd. Het modernisme stelde echter andere technische eisen aan de kunst en de creaties van kinderen, zoals de formalistische elementen kleur- en vormgebruik. Expressie, onderdeel van het modernisme, streefde naar esthetiek. Expressie staat voor de innerlijke beweegkracht naar afgeronde en beweeglijke ervaringen van plezier binnen de kunst. Het stond een op die manier een erg subjectieve manier van kunstbeleving voor.⁴⁷

⁴⁵ Ernst van Alphen, 'Naar een theorie van het postmodernisme, over de postmoderne postmodernisme discussie.' In: *Forum der letteren* 30 (1989), p. 21-37.

⁴⁶ Haanstra & van Hoorn, *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk*, p 29,30

⁴⁷ Idem, p 39

We kunnen wel stellen dat het modernisme⁴⁸ een strikt Westerse kijk is op kunst. Uit onderzoek van Pariser en van den Berg is onder andere gebleken dat in de Chinese en Braziliaanse cultuur men niet de kenmerken van het modernisme hanteert als criteria voor het beoordelen van kunst. In China let men voornamelijk op het realisme in tekeningen, een tendens die in veel andere culturen terug lijkt te komen.⁴⁹

Pariser en van den Berg onderzochten de doelen die mensen van verschillende leeftijden probeerden te behalen in hun tekeningen en hoe de tekeningen werden beoordeeld in verschillende culturen.

Eerder hebben we al vastgesteld dat kinderen vanaf hun zevende levensjaar een verlangen naar realisme in hun tekeningen ontwikkelen. Het blijkt echter dat de volwassenen die hen moeten begeleiden, de leraren, voornamelijk het werk bekijken vanuit een modernistisch uitgangspunt. Hierin is het realisme ondergeschikt aan bijvoorbeeld expressie en originaliteit. Het onderzoek van Pariser en van den Berg lijkt ook dit te onderstrepen: *“Particularly intriguing here is our finding that a third of the adult art-trained judges, who in most cases were also art teachers, do not share other judges’ high regard for technical skill and mastery that result from maturation, experience, and practice.”*⁵⁰

Zij komen tot de conclusie dat 8-jarigen en volwassenen simpelweg een andere kant op willen met een tekening. Het 8-jarige kind streeft naar een realistische voorstelling, maar de volwassene beoordeelt juist de expressieve tekeningen als beter dan de realistische voorstellingen.⁵¹

Het bovengenoemde verschijnsel verklaart dan ook een deel van de frustratie die een kind blijkt te ervaren vanaf zeven à acht jarige leeftijd. Ze vinden simpelweg andere dingen mooi dan de leraar, waardoor er een discrepantie ontstaat tussen de esthetische beoordelingen van het werk van het kind.⁵²

Het onderzoek koppelt, net zoals Haanstra in zijn conclusie, het U-vormige model van Gardner aan de beoordeling van andere leeftijdsgroepen door professionals. Dit model is eerder behandeld in hoofdstuk 1.⁵³

Er is dus een structurele discrepantie tussen kinderen vanaf de middenbouw van de basisschool tot in volwassenheid en de volwassen professionele kunst-beoordelaars(leraren) over wat “mooi” is. Dit terwijl het gaan dat als “mooi” wordt ervaren dus esthetisch is. Maar het esthetische is niet per se ook kunstzinnig. Deze koppeling wordt gelegd in het modernisme, waar esthetische kenmerken erg belangrijk zijn voor kunst, maar in andere kunststroming is esthetiek niet een voorwaarde voor kunst. Estheticisme is subjectief; terwijl met kunstzinnigheid- wat de leraren eigenlijk zouden moeten beoordelen – juist een zeker mate van objectiviteit kan worden bereikt.

Populaire beeldcultuur, kunst?

Een ander onderdeel van het modernisme in de kunst was dat men een onderscheid maakte tussen hoge- en lage kunst vormen.⁵⁴

⁴⁸ Het modernisme zoals het hier wordt gebruikt gaat vooral om de esthetische beoordeling van kunst in het onderwijs en de cultuur.

⁴⁹ Pariser & Kinler & van den Berg, *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art Theoretical and Empirical Approaches* p. 314

⁵⁰ idem

⁵¹ Pariser & Kinler & van den Berg, *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art Theoretical and Empirical Approaches* p. 314

⁵² Idem

⁵³ Haanstra & van Hoorn, *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk*, p 76

⁵⁴ http://oud.digischool.nl/ckv2/massa/massa/postmodern/pelgrims_en_toeristen2.htm

De kunstvormen die het modernisme als “Kunst met een grote K” beschouwde (avant-gardistisch) kregen dan ook voorrang in de lessen Beeldende vorming. Maar veelvuldig onderzoek heeft aangetoond dat wanneer je kinderen zelf laat bepalen wat ze tekenen, ze toch vooral kiezen voor elementen uit de populaire beeldcultuur (kunst met een kleine k), zoals cartoons, reclames, strips, illustraties en dergelijken.⁵⁵

Deze beelden uit de populaire beeldcultuur worden in het modernistische onderwijs niet als volwaardig geaccepteerd. Wij zagen tijdens ons eigen onderzoek op de basisschool ook duidelijk deze tegenstelling: tijdens het uitvoeren van de opdracht tekenden de kinderen om ons tevreden te stellen met esthetisch voldoende tekeningen. Maar toen de kinderen klaar waren gingen de jongetjes bijvoorbeeld massaal poppetjes tekenen uit een computerspel dat ze allemaal speelden, de kinderen gaven dus een voorkeur dingen te tekenen uit hun populaire beeldcultuur. Dit wordt in het onderwijs verder weinig benut, terwijl men hier veel aanknopingspunten kan vinden met de kinderen om tot een uitdagendere les te komen. De onderzoeker Wilson heeft onderzoek gedaan naar modernistische invloeden van het onderwijs op kinderen, en de beeldcultuur van kinderen. Hij concludeert zelfs dat de leraren, door hun eis van origineel, expressionistisch werk van de kinderen, eigenlijk het eindresultaat bepalen van het werk van de kinderen.⁵⁶

Het natekenen van voorbeelden uit de populaire beeldcultuur is voor kinderen daarnaast ook een sociale aangelegenheid. Het goed kunnen reproduceren van Pokémon-figuren (een kinderserie, red.) geeft status in het klaslokaal, zo blijkt.⁵⁷

Het natekenen is voor kinderen dus een (sociaal) waardevolle activiteit. Voor lessen beeldende vorming waar kinderen ook echt in worden betrokken zou hier meer gebruik van moeten worden gemaakt.

Ook sluit het natekenen van populaire beeldcultuur aan bij het verlangen om realistisch te tekenen. Want wanneer een kind iets natekent, leert het nieuwe manieren om zich beeldend uit te drukken. Jos van Onna, schrijfster van het meest gebruikte lesboek voor onder andere pabo studenten, zegt dan ook op haar blog: “In hun werk lossen de kinderen een probleemstelling op met informatie uit die beelden. Zo leren ze de taal van ‘het visuele’ en ontstaat een rijke variatie aan werkstukken.”

Ze constateert dat leerkrachten vaak nog handelen naar de expressionistische overtuiging dat het gebruiken van voorbeelden (al dan niet uit de populaire beeldcultuur) slecht is voor de ontwikkeling, en vindt dat dit nodig toe is aan verandering. Ze neemt als voorbeeld voor een alternatief de Dialectische Didactiek, waar voorbeelden juist veel worden gebruikt.⁵⁸

We kunnen dus concluderen dat er een tegenstelling bestaat tussen de overwegend modernistische sfeer in het onderwijs en de verlangens van kinderen. Zowel in het beoordelen van het werk als de mening over het al dan niet gebruiken van populaire beeldcultuur en voorbeelden in het tekenonderwijs.

3.2.3 De leraar en Beeldende vorming: teken technische vaardigheden missen

Een vakdocent zou in staat moeten zijn kinderen de benodigde technische vaardigheden te kunnen bieden om een overgang te maken naar realisme in de midden- en bovenbouw. Er is in de afgelopen jaren echter een sterke afname in vakdocenten op basisscholen te zien. Het

⁵⁵ Wilson & Thompson, *Pedagogiek en de beeldcultuur van kinderen en jongeren* (Cultuur + Educatie 15, 2006)

⁵⁶ idem.

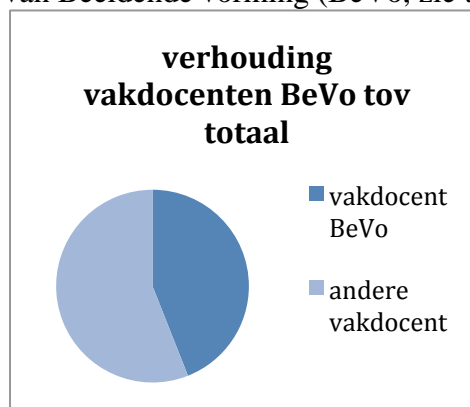
⁵⁷ Thompson, ‘*Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur*’, (Cultuur + Educatie 15, 2006), p.19.

⁵⁸ <http://www.laatmaarzien.com/nieuws/hardnekkig-misverstand>

aantal scholen met een vakdocent is van 31% (bij de monitor in de jaren 80) naar 19% gedaald. Van alle scholen met een vakdocent voor een kunstvak (de 19% uit tabel 1) zegt 44% dat die vakdocent een specialist is op het gebied van Beeldende vorming (BeVo, zie tabel 2).



tabel 1



tabel 2

Van alle scholen met een vakdocent (de 19% uit tabel 1) geeft, wanneer gevraagd naar de beweegredenen, 84% van de scholen aan een vakdocent aan te hebben gesteld omdat er behoefte is aan specifieke vakkennis op dat bepaalde gebied.

Er is dus maar een beperkte hoeveelheid vakdocenten aanwezig, en lang niet op elke school.

Desondanks zegt maar een kwart van alle scholen dat de groepsleerkrachten voldoende kennis en vaardigheden beschikken om kunstzinnige oriëntatie te verzorgen. Verder zegt driekwart van de scholen dat groepskrachten “in enige mate” beschikken over de benodigde kennis voor de te geven lessen.

Van de scholen geeft toch nog driekwart dus aan dat er behoefte is aan extra kennis ter ondersteuning van de groepsleerkrachten.

Maar het overgrote deel (87%) van de scholen die geen vakdocent hebben, zegt de financiële middelen gewoonweg niet te hebben om vakdocenten in te huren. Oorzaken zijn volgens de monitor onder andere bezuinigingen en de verplichte aanstelling voor een gymnastiek vakdocent. Hierdoor blijft er weinig ruimte over voor andere extra krachten.⁵⁹

Met het vertrek van vakdocenten uit het basisonderwijs komt het geven van de lessen Beeldende Vorming neer op de schouders van de groepsleerkracht. Maar zoals de monitor al heeft laten zien, zijn die lang niet altijd capabel genoeg om dergelijk onderwijs op een behoorlijke manier te geven.

Wat betreft het dode tekenpunt: om dat probleem adequaat aan te pakken zullen er technieklessen moeten worden gegeven. De groepsdocenten blijken zelf echter niet vaardig genoeg om zulke lessen te geven.

⁵⁹ Hoogeveen & Oomen, *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, Monitor 2008-2009*

3.2.4 Inhoud van het vak beeldende vorming: de structuur is zoek

Toen wij op de basisschool waar wij onderzoek deden, vroegen of er ook een methode of leerlijn werd gebruikt voor het tekenonderwijs werden we gek aan gekeken. De leerkrachten gaven aan dat ze wel opdrachten uit methodeboeken haalden maar deze lukraak door elkaar heen gebruikten en ook wel eens van internet plukten.

Wat opvalt bij zowel onze gesprekken met docenten als in het onderzoek van de cultuurmonitor, is dat er in de huidige beeldende vorming weinig structuur zit. Zowel de lessen zelf als de scholen in de breedte missen een systematiek en structuur.

Bij vakken als rekenen en taal is een schoolbrede systematische aanpak om de leerstof stapsgewijs aan te bieden aan de kinderen. Men begint in de onderbouw en werkt langzaam naar de eindtoets in groep 8 toe. Om dit te bereiken zijn uitgebreide methoden ontwikkeld die, mits juist gevolgd, alle leerstof door de jaren heen voorbij laat komen in hapklare brokken. Rekenen en taal hebben een leerplan als basis: er is een lijn opgesteld voor het geven van deze vakken vanaf de laagste klassen tot en met de cito-toets.⁶⁰

Binnen het tekenonderwijs ontbreekt deze structurering echter in de praktijk. Waar we van rekenen en taal kunnen zeggen dat vrijwel alle scholen in grote mate een cumulatief programma aanwezig is waar kennis en vaardigheden worden opgebouwd, blijkt voor cultuuronderwijs maar 15% “in grote mate” een programma te hanteren waar sprake is van doordachte opbouw. Daarnaast zegt 63% “in enige mate” voort te bouwen op kennis en vaardigheden die reeds zijn behandeld.⁶¹

Er valt dus nog een hoop te winnen wat betreft de opbouw en structurering van het tekenonderwijs. Een doorlopende leerlijn zou hier erg veel aan bijdragen. Hiermee legt men in een programma vast wat de kinderen van groep 2 tot groep 8 stapsgewijs moeten leren aan onder andere technische vaardigheden. Daarmee wordt er steeds voortgebouwd op bestaande kennis en vaardigheden van de kinderen en is er een grotere kans op een continue beeldende ontwikkeling. Sinds 2011 is er ook een leerlijn beschikbaar gesteld door de vereniging onderwijs kunst en cultuur (VONKC).⁶²

Hierin wordt echter naar onze mening weinig tot geen aandacht besteedt aan het stapsgewijs bijleren van tekentechniek, wat juist nodig is in de midden- en bovenbouw.

Naast een gebrekkig gebruik van een doorlopende leerlijn worden ook methoden vrij lukraak gebruikt. Volgens de monitor volgt 20% van de scholen geen methode voor tekenonderwijs, 65% gedeeltelijk en maar 15% volledig. Terwijl het structureel toepassen van een methode juist het eventuele gebrek aan vaardigheden bij de groepsdocent voor een deel kan opvangen.⁶³

Ons onderwerp vraagt om een methode die erkent dat kinderen op een bepaald punt een verlangen naar realisme gaan krijgen, en daarnaast ook steeds kritischer worden op zichzelf. De methode zou aandacht moeten besteden aan het stapsgewijs opbouwen van de teken technische vaardigheden en zou de leerkracht de tools moeten verschaffen om in te spelen op individuele verlangens en behoeftes van het kind wat betreft het tekenen.

⁶⁰ <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/rekenen/leerlijn/>

⁶¹ Hoogeveen & Oomen, *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, Monitor 2008-2009*. P 26

⁶² http://www.vonkc.nl/downloads/Leerplan_beeldende_kunst_en_vormgeving.pdf

⁶³ Hoogeveen & Oomen, *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, Monitor 2008-2009* p 21

Naast het gebrek aan een doorlopende leerlijn en consequent gebruik van een methode is er nog een derde factor die meespeelt in de structurering van het onderwijs.

Op de basisschool zijn de verschillende leerstijlen die worden gehanteerd. In de onderbouw van de basisschool wordt vooral les gegeven vanuit het laissez-faire principe. Men gaat ervanuit dat het kind leert door te doen, de zogenaamd *handelingstheorie*. De nadruk ligt op het spel en incidenteel leert het kind door nieuwe ervaringen. Hier is het zaak te zorgen voor een rijkgeschakeerd aanbod van mogelijkheden om te leren, aldus Schasfoort. Maar ook hier moet systematisch te werk worden gegaan. Naarmate kinderen ouder worden verandert ook de manier van onderwijs. Waar in de onderbouw kinderen nog leerden door te doen, krijgen ze in de hogere klassen steeds meer leerstof via een programma aangeboden. Het kind leert via de *informatieverwervingstheorie*. Hier ligt ook de nadruk op een probleemoplossend vermogen om zo zichzelf ook wijzer te kunnen maken. Het leerproces wordt hier sterk gestuurd door de leerkracht die de stof aanbiedt, het is dan ook intentioneel leren.⁶⁴

De kinderen in hogere klassen zijn dus gewend aan een structurele manier van leren, waar kennis ze wordt aangeboden. Hier komt echter de invloed van vrije expressie op het beeldend onderwijs weer om de hoek kijken: in lijn met deze filosofie hanteren veel leerkrachten nog steeds de laissez-faire leertheorie op de oudere kinderen, die juist gewend zijn te leren via informatieverwerving.

Veroni van Berlo zegt dan ook: “Tekenen is cognitief een ontzettend ingewikkelde zaak. En dat heb je niet in de gaten, omdat kinderen uit zichzelf een heleboel leren.”⁶⁵

Het is dan niet gek dat wij de indruk krijgen dat tekenen nog veel meer mogelijkheden zou hebben, als men het onderwijs voor oudere kinderen aan gaat passen aan een leerstijl van informatieverweving met bijvoorbeeld techniek lessen.

Nu worden de kinderen aan zichzelf overgelaten om zich te ontwikkelen. Wanneer we structuur in het tekenonderwijs aanbrengen, door gerichte technieklessen en een doorlopende leerlijn, worden deze mogelijkheden stapsgewijs uitgebouwd. De kinderen worden dan actief begeleid om steeds een stapje verder te komen in hun ontwikkeling.

Al met al kunnen we concluderen dat er binnen de beeldende vorming op de basisschool nog zeker een veel ruimte is voor verbetering. We moeten hier wel bij vermelden dat sinds een aantal jaar de belangstelling voor het vak aan het toenemen is en er ook steeds meer structurering en verbetering gaande is.

Voor ingrijpende vernieuwing in onderwijs is echter altijd een intensieve nascholing van de betrokkenen nodig – iets waar scholen maar zelden het geld dat beschikbaar is gesteld voor cultuuronderwijs aan uitgeven. Ook zullen om- en bijgeschoolde groepsleraren nog steeds niet tot het niveau kunnen komen van een vakdocent met vakgerichte opleiding. Door de grote hoeveelheid onderdelen uit het programma van een groepsdocent zal hij of zij niet de uitgebreide vakkennis kunnen toepassen die een vakdocent wel tot zijn beschikking heeft.⁶⁶

De opleiding van docenten speelt hier ook een grote rol in. De kennis waarmee nieuwe leraren het onderwijs instappen kan hun tekenonderwijs maken of breken. Daarom schuiven we nu onze focus van de basisschool naar de pabo. De lerarenopleiding is bepalend in het basisonderwijs zoals we ook zullen zien in het volgende sub-hoofdstuk.

⁶⁴ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en didactiek*. P 24

⁶⁵ Verhoeven & Wijnen, *Het dode tekenpunt: “Ik kan niet tekenen”* (2012) p 15

⁶⁶ Hoogeveen, Oomen, *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, Monitor 2008-2009*. P55, 57

3.4 De lerarenopleiding: Pabo

Hoe wordt tekenonderwijs gegeven en ervaren op de Pabo?

Zoals beschreven is bij het stuk over het basisonderwijs, blijkt er veel ruimte voor verbetering wat betreft het tekenonderwijs. De knelpunten die intern op basisscholen naar voren komen, zullen opgelost moeten worden vanuit initiatief van de directie van de basisscholen en de groepsleerkrachten, al dan niet door stimulering van buitenaf. Een instantie die veel invloed uitoefent op eventuele vernieuwingen in het basisonderwijs en eventuele stimulering van buitenaf is de pabo. De pabo is de hbo-opleiding tot leraar in het Primair onderwijs.

Op de pabo wordt aandacht besteedt aan alle domeinen binnen het primair onderwijs, bijvoorbeeld rekenen, taal, ICT, ontwikkelings- en leerpsychologie en onderwijskunde.⁶⁷ De pabo opleiding is opgedeeld in een major en minoren. In de major moet men zich vaardig tonen in verschillende vakgebieden, opgedeeld in modules. Eén van die modules is kunstzinnige oriëntatie, waar Beeldend onderwijs (onder andere tekenen) dus onder valt. De mensen die de koers bepalen die een pabo volgt wat betreft kunstonderwijs zijn de opleiders – de docenten aan de pabo en de coördinatoren. De coördinator is uiteindelijk verantwoordelijk voor het programma op de scholen.

De kennisbasis Beeldend onderwijs

De leidraad voor de pabo-opleiders is de in 2010 geïntroduceerde *kennisbasis*. Er is een kennisbasis voor elk vak, zo ook voor Beeldend onderwijs. De kennisbasis is opgesteld onder toezicht van de HBO-raad en geeft in onze ogen een reëel beeld van de inhoudelijke invulling van de opleiding. We gaan nu een kort overzicht geven van de inhoud van de kennisbasis beeldend onderwijs.

Als eerste wordt het belang van het vak beeldend onderwijs binnen het onderwijs beschreven. Ook gaat men in op de structuur van het vak. Men deelt het Beeldend onderwijs op in een productieve kant en een perceptibele kant (kijken en ervaren) van kunst/beelden. Hier wordt ook een cirkel-model geïntroduceerd: reflectie is volgens de kennisbasis de bindende factor in het beeldendonderwijs. Daarnaast worden enkele begrippen gedefinieerd.

Vervolgens gaat men in op Beeldend onderwijs en het kind. Men beschrijft de beeldende ontwikkeling in stadia opgedeeld in drie leeftijdscategorieën, waarin ze Piaget volgen. Men deelt de volgende groepen in: 4 tot 6 jaar (onderbouw), 6 tot 9 jaar (middenbouw) en 9 tot 12 jaar (bovenbouw).

In het kader van ons onderzoek gaan we enkel in op de voor ons relevante kenmerken in dit hoofdstuk. Er wordt onder andere omschreven dat kinderen tussen 6 en 9 jaar een zekere hang naar realisme ten toon spreiden, als volgt geformuleerd: “Denken in wetmatigheden met hang naar realisme (het moet echt lijken)”.

Voor kinderen tussen 9 en 12 jaar stelt men dat het volgende plaats vindt: “Kritische houding tegenover eigen werk, stappen benoemen en vergelijken, ontwikkeling referentie- kader met eigen en andermans criteria.”⁶⁸

Er wordt dus geconstateerd dat kinderen op een zekere leeftijd meer realistisch willen gaan tekenen en ook kritischer worden op hun eigen- en andermans werk.

⁶⁷ <http://www.nhl.nl/scholieren/2412/leraar-basisonderwijs-pabo/studieopbouw/inhoud-studie>

⁶⁸ HBO-raad vereniging van hogescholen, *Kennisbasis beeldend onderwijs op de Pabo*, via: http://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kb_beeldend_onderwijs.pdf,

De kennisbasis gaat verder met een kerndeel en profieldeel. In deze delen is vooral veel aandacht voor de didactische aanpak en de achtergronden van het vak. Het is voornamelijk een handleiding voor het goed opzetten van lessen en de richtlijnen voor de structuur. Wat echter niet of nauwelijks wordt vermeld, is welke technische vaardigheden men moet bezitten om de lessen beeldend onderwijs te kunnen geven. Dit is ook volgens mevrouw van Tongeren, coördinator kunstonderwijs op de pabo van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) een probleem. Ze onderkent dat eigen tekenvaardigheid bij de vaardigheden van een docent moet horen, maar geeft aan dat daar in de praktijk weinig tijd voor is. Bij de HvA ligt de nadruk vooral op de vakdidactische onderdelen: begeleiden, opstellen van lesdoelen, toetsing en manieren tot reflectie met de leerling. Ze vertelt dat voor technische tekenvaardigheden weinig ruimte is.⁶⁹

Competentiegericht onderwijs

Zoals de kennisbasis erg goed illustreert, ligt de nadruk in het pabo onderwijs toch vooral op het opzetten en structureren van de lessen beeldend onderwijs en de vakdidactische kennis die daar voor nodig is. Vooral de houding bij het doceren (attitude) en de didactische kennis worden benadrukt. Dit wordt ook wel competentie gericht onderwijs genoemd: men focust op de vaardigheden om verschillende situaties in het klaslokaal het hoofd te bieden en verdeelt het onderwijs in kennis, vaardigheden en attitude. Zo wordt door Fontys hogescholen de volgende definitie van competentie aangeleverd: “een competentie is het vermogen om in een beroeps kritische situatie succesvol te handelen”^{70 71}

Vakinhoudelijke (technische) kennis is, als we af moeten gaan op de inhoud van de kennisbasis, een ondergeschikte factor binnen de opleiding. Maar zoals ook het handboek cultuureducatie zegt: “Met al die aandacht voor competenties lijkt de nadruk te liggen op praktische kennis en vaardigheden. Om werkelijk een goede leraar te worden is vakinhoudelijke kennis minstens zo belangrijk.”^{72 73}

Ook in de gebruikte methode op de pabo is deze trend van “competentiegericht” onderwijs te herkennen. De meest gebruikte methode op de pabo is *Laat maar zien* geschreven door Jos van Onna en Anky Jacobse. De methode is een didactische handleiding. In de didactische handleiding is onder andere veel aandacht voor de houding (attitude) van de leraar, de structurering en indeling van lessen. Ook wordt in vogelvlucht de beeldende ontwikkeling van het kind besproken.

Door het competentiegericht onderwijs, de instelling van de bachelor-master cultuur en het vervangen van contact uren door zelfstudie lijkt volgens Paul Vogelezang het accent steeds meer op pedagogiek, taal en rekenen komt te liggen in het pabo onderwijs. Hij vindt het ook zorgelijk dat hierdoor de ambachtelijkheid van de kustvakken dreigt te verdwijnen.⁷⁴

Pabo onderwijs in de praktijk

Het hbo-onderwijs van de pabo kent een major-minor structuur. Het major-deel is het algemene gedeelte van de opleiding. Hier kan ook het merendeel van de studiepunten worden

⁶⁹ Commentaar mevrouw van Tongeren, zie Bijlage 4.

⁷⁰ <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2592>

⁷¹ Commentaar mevrouw van Tongeren, zie Bijlage 4.

⁷² Vogelezang, de Groot-Reuvekamp & Hagens, *Handboek cultuureducatie in de Pabo.*, p 79

⁷³ Idem, p 91

⁷⁴ NB: Paul Vogelezang is meer dan 22 jaar lang medewerker bij Cultuurnetwerk geweest en heeft zo veel invloed uitgeoefend op het onderwijs. Zo heeft hij ook het Handboek geschreven. – Severijnen, M: “Scholen moeten vanuit een andere visie gaan denken” via: http://www.cultuurplein.nl/sites/default/files/scholen_moeten_vanuit_een_andere_visie_gaan_denken_62pdf.pdf

behaald. De major wordt per jaar verdeeld in verschillende modules waarin een bepaald onderwerp wordt behandeld en afgerond.

Op de HvA worden twee modules gegeven, in het eerste en het tweede jaar. Per module worden zeven lessen van 150 minuten gegeven. De modules in de major gaan vooral in op de koppeling van de fases in de beeldende ontwikkeling aan beeldend werk van een kind, het analyseren van beeldaspecten en vooral ook het geven van een beeldende les inclusief klassenmanagement.- Het is vooral oriënterend onderwijs op het onderwerp.⁷⁵

De NHL hanteert een andere indeling. In het eerste jaar worden 13 colleges beeldende vorming gegeven van anderhalf uur. Daarnaast worden nog 7 colleges Cultuuronderwijs gegeven. Bij beeldende vorming wordt een klein deel theorie gegeven en voornamelijk aan de eigen vaardigheid gewerkt. In de colleges over Cultuureducatie wordt in gegaan op de vakdidactische kennis van het lesgeven in kunstzinnige vakken.

De NHL lijkt hiermee meer in de breedte te werken dan de HvA: er is meer aandacht voor eigen vaardigheden. Daarnaast is er meer tijd vrij gemaakt voor kunstonderwijs. Maar de coördinatoren van de NHL hebben niet gereageerd op herhaalde vragen van onze kant. We hebben dus maar beperkt inzicht in de visie, invulling van die lessen en de positie van de beeldende vorming binnen het curriculum van de NHL.

Daarnaast geven pabo studenten van de NHL kritiek op de leraren. Misja, tweedejaars pabo NHL zegt: *“Ik had het afgelopen jaar een lio-stagiaire als leerkracht. Ik vind dat ik zeer belangrijke dingen heb geleerd het afgelopen jaar, dus in dat opzicht ben ik wel positief over het beeldende vorming onderwijs op de pabo. Maar ik denk dat als ik een meer ervaren leerkracht had gehad, dat het dan nog nuttiger was geweest. Als ik het beeldende vorming onderwijs van afgelopen jaar een cijfer zou moeten geven, zou ik het een magere 6 geven.”*⁷⁶

Doorgaans stellen pabo's in het vierde jaar(het laatste jaar) een minor verplicht: dit is een “vrije keuze”, vaak tussen de verschillende hoofdvakken in het basisonderwijs zoals rekenen, ICT en Cultuur. In de minor “cultuur” wordt op de pabo de mogelijkheid geboden om de technische vaardigheden wel verder uit te breiden. De teken technische vaardigheden vallen onder de “verwerving van inhoudelijk vakmanschap, wat is omschreven als één van de beroepstaken en valt onder de noemer “verdieping””.⁷⁷

Het belang van verdieping in het cultuuronderwijs wordt ook bepleit in het Handboek voor beeldonderwijs op de pabo. Het benutten van het ontwikkelingspotentieel van een kind vergt vaardigheden die verder gaan dan alleen de major. Ze pleiten voor een verdieping van de vakkennis van een van de kunst domeinen (dus ook tekenen).⁷⁸

De verdieping van het vak Beeldende vorming in de opleiding tot leraar op de basisschool was ook één van de speerpunten van de overheid bij de bepaling van de onderwerpen waar financiële stimuleringsregelingen zich op moeten gaan richten.⁷⁹

Om meer inzicht te krijgen in de daadwerkelijke uitvoering van het Beeldend onderwijs op de pabo hebben we zowel met de lerarenopleiders van de pabo's in Nederland als pabostudenten contact gezocht. Wij kwamen echter snel tot de conclusie dat de pabo's in Nederland niet erg betrokken zijn bij het onderwerp en weinig aandacht besteden aan enquêtes voor PWS onderzoeken. Op herhaalde berichten met vragen en dergelijken kregen wij geen reactie.

⁷⁵ Gesprekken met van Tongeren, zie Bijlage 4

⁷⁶ Gesprekken met studenten, Misja, zie bijlage 1.

⁷⁷ Vogezang, de Groot-Reuvekamp & Hagenaars, *Handboek cultuureducatie in de Pabo*. p 43

⁷⁸ idem, p 88

⁷⁹ Kommers & Steenbeek, *Zicht op ... basisonderwijs en cultuureducatie*. P 4-5

We hebben desondanks wel contact weten te krijgen met mevrouw van Tongeren, coördinator kunst- en cultuuronderwijs aan de pabo van de Hogeschool van Amsterdam. Van Tongeren heeft ons studiewijzers van de twee modules beeldende vorming uit de major toegestuurd en daarnaast uitvoerig antwoord gegeven op enkele van onze vragen (zie Bijlage 2,3 en 4). Onze globale indruk van deze studiewijzers is positief. Men besteedt aandacht aan onder andere: het belang van beeldend onderwijs(voor onder andere de ontwikkeling), visies vanaf 1945 en de rol van de overheid, analyse van beeldaspecten, verschillende manieren van begeleiden en nabeschouwen en verschillende onderwijsinvalshoeken voor de lessen.⁸⁰ Wat wel jammer is, is dat er per onderwerp maar één les is ingeruimd. Daarnaast mist een behandeling van een systematische aanpak van het aanleren van techniek aan kinderen, waardoor ze eventueel realistischer kunnen gaan tekenen. Ook is er voor de doorlopende leerlijn weinig aandacht – iets wat essentieel is voor een gestructureerde lessenreeks, ongeacht hoe de lessen worden gegeven. Mevrouw van Tongeren geeft desgevraagd de verklaring dat voor beeldende vorming, en kunst- en cultuuronderwijs in het algemeen, weinig tijd en belangstelling is binnen het onderwijsprogramma van de pabo's. Door die beperkte tijd (twee keer 7 colleges in twee jaar) is zij dan ook genoodzaakt om bepaalde onderdelen van het programma voorrang te verlenen. Zij kiest in dit geval voor de didactiek achter het tekenonderwijs en laat de tekenvaardigheden buiten beschouwing. Ze zegt dit wel te betreuren en zou hier graag verandering in zien.⁸¹

Door onder andere gebrek aan medewerking en reactie van de pabo's hebben we geen vergelijkingsmateriaal om te kijken of de onderwerpen die van Tongeren behandelt ook representatief zijn voor de rest van de pabo's. Daarover is verder ook weinig onderzoek naar gedaan.

Ervaring vanuit het werkveld⁸²

We hebben wel studenten van verschillende pabo's in Nederland gesproken. Tjerk, vierdejaars aan de pabo van Stenden hogeschool Leeuwarden zegt het volgende: *“In het begin van het derde jaar wordt er gekozen tussen een specialisatie muziek of bevo. (Ik heb gekozen voor muziek)... Door deze keuze is er een heel groot deel van de studenten dat veel mist van het tekenonderwijs.”*

Er dus een keuzemoment, waar de student na twee jaar zowel muziek als beeldende vorming gevolgd te hebben, kiest waar hij de volgende twee jaar mee bezig wil gaan. Hierdoor blijft het voor een deel van de studenten dus bij twee jaar tekenonderwijs op de pabo, waarna ze zich gaan specialiseren in andere onderwerpen. Door dit facultatieve karakter missen die leerlingen een groot onderdeel van de nodige vakkennis en verdieping, die juist essentieel is voor het tekenonderwijs.

Mevrouw van Tongeren zegt dat de aanpak en duur van het kunstonderwijs per pabo sterk verschilt. Op Stenden is er dus maar twee jaar verplicht tekenonderwijs, waar ook nog nauwelijks op de ontwikkeling van eigen techniek in wordt gegaan. De HvA werkt met profilering(derde jaar) met een keuzemoment tussen het jonge en het oude kind, en een specialisering (vierde jaar) in één van de kunst domeinen. Hier wordt dus wel langer kunstonderwijs gegeven, maar zoals eerder al beschreven toch structureel te weinig uren. Van andere pabo's weten we niet of en hoe ze eventuele profilering en specialisering in het kunstonderwijs invullen.

⁸⁰ Studiewijzer 1 en 2, Claartje van Tongeren (HvA). (zie bijlage 2 en 3)

⁸¹ Gesprek Claartje van Tongeren, zie bijlage 4

⁸² De volgende citaten zijn allen afkomstig uit Bijlage 1 en 4

Tjerk zegt ook: *“Op de pabo hebben ze duidelijk een keuze gemaakt in de belangrijkheid van dit (beeldende vorming, red) vak tegenover de zaakvakken. Deze keuze zie je de laatste jaren ook steeds meer terug op de basisscholen. Door de prestatiedruk die de scholen hebben gekregen van de overheid op deze vakken, zijn er naar mijn mening in heel het onderwijs (pabo en basisschool) keuzes gemaakt ten nadele van de creatieve vakken.”*⁸³

Hij zegt dat de pabo dus duidelijk de vakken als taal en rekenen boven creatieve vakken stelt. Wat Tjerk zegt, is in lijn met onze indruk van het onderwijs tot nu toe. Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven is de werkdruk voor basisschool docenten hoog wat betreft de cognitieve vakken, ook wel zaakvakken genoemd, zoals taal en rekenen. Scholen worden afgerekend op hun prestaties binnen de cognitieve vakken, en niet op de ontwikkeling van kinderen in de kunstvakken. Hierdoor ontstaat in het basisonderwijs dan ook steeds meer een vraag naar nieuwe leerkrachten die goed zijn opgeleid in deze zaakvakken (taal en rekenen) vakken. Pabo's lijken deze vraag zeker over te nemen in hun curriculum.

Zo zegt Tjerk dus dat de nadruk vooral op de zaakvakken ligt, en ook mevrouw van Tongeren beaamt dit. Zij zegt dat aan het vak Beeldende vorming veel minder belang wordt gehecht dan aan de zaakvakken en zegt ook dat het vak te weinig is verankerd in het curriculum. Zij, en veel van haar collega's hebben het gevoel dat ze een constante strijd aan het leveren zijn om een plekje te veroveren voor het Beeldend onderwijs binnen de pabo-opleiding.⁸⁴

De pabo en basisschool hebben kennelijk een wisselwerking. Wat op de pabo uitgebreid wordt behandeld, zien de studenten als belangrijk. Onderwerpen die studenten hebben ervaren als belangrijk zullen ze al snel uitgebreider behandelen in hun eigen lessen dan “minderwaardige” vakken – zoals goed te zien in de verhouding tussen zaakvakken en tekenonderwijs. Daarentegen is het zo dat de basisscholen vaak mede bepalen wat de pabo onderwijst: keuzes die de basisschool maakt, worden vertaald in onderwijs op de pabo. Van Tongeren draagt wel een oplossing aan voor dit probleem: “subjectieve toetsing”. Volgens haar moet men behalve de cognitieve vakken ook de kunstvakken gaan toetsen in het onderwijs. Dit zou moeten inhouden dat een beoordelaar- in de vorm van de leraar of een externe kracht- de ontwikkeling van de leerling beoordeelt in de vakken die nu buiten de algemene eindtoetsing en inspectie beoordelingen vallen.⁸⁵

Op de vraag of er veel aandacht wordt geschonken aan het systematisch opbouwen van de lessen en de lessen structureren door middel van een doorlopende leerlijn (zoals dat bij rekenen het geval is) antwoorden zowel Tjerk als van Tongeren gematigd negatief. Tjerk zegt dat in zijn opleiding de nadruk vooral ligt op het ontwikkelingspsychologische aspect van het vak en dat aan structurering door middel van een leerlijn weinig aandacht wordt geschonken, van Tongeren behandelt de doorlopende leerlijn wel in haar lessen, maar ze benadrukt dat de tijd gewoonweg te beperkt is om dit voldoende te doen.

Ook hier zien we dat de structuur binnen het tekenonderwijs ver achter blijft bij vakken als rekenen. De constatering die we bij de lessenserie van mevrouw van Tongeren deden, namelijk dat er veel wordt behandeld maar in maar zeer beperkte tijd, zien we ook hier terug: een essentieel onderwerp als de doorlopende leerlijn wordt maar heel beperkt besproken. Op Stenden wordt dit ook nog beperkt tot de periode van 4 tot 6 jaar, aldus Tjerk. Daar is dan eigenlijk niet een doorlopende leerlijn besproken, maar een aanpak voor een leeftijdsgroep.

Wanneer we mevrouw van Tongeren vragen wat ze positieve ontwikkelingen vindt binnen de pabo opleiding, is ze zeer duidelijk: *“Er zijn wat mij betreft binnen de pabo niet zo veel*

⁸³ Gesprekken met pabo studenten, zie de bijlage 1.

⁸⁴ Bijlage 2, 3, en 4

⁸⁵ http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/9/3/8/

positieve ontwikkelingen te noemen als het gaat om de kunstvakken.” Ze heeft ook oog voor eventuele verbeteringen die mogelijk zouden zijn. Naast de eerder genoemde “subjectieve toetsing”, zijn meer ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, meer aandacht voor hetgeen er buiten de opleiding plaatsvindt, en een kwaliteitsverbetering van de lessen in kunst in zijn algemeenheid verbeterpunten voor de pabo.

Ook Misja is niet erg voldaan met haar eerste jaar kunstonderwijs op de NHL, ze geeft het een magere 6.

Wij vinden de reacties van Tjerk, Misja en mevrouw van Tongeren zeer interessant. Ze onderstrepen ook ons algemene beeld van het pabo onderwijs. Men is op de goede weg: veel van de onderwerpen waar het basisonderwijs tekort schiet worden behandeld zoals gebruik van methoden en opbouw van de lessen. Maar het vak Beeldende vorming, en de kunstvakken in het algemeen worden nog structureel achter gesteld op de cognitieve vakken. Deze trend is te zien in zowel basis- als leraar onderwijs.

Daarnaast heeft de toch noodzakelijke verdieping nog een erg facultatief karakter. Hierdoor verlaten veel studenten de pabo zonder voldoende opleiding in de kunstvakken.

Het probleem is dat we behalve de lessenindeling van mevrouw van Tongeren, geen respons ontvangen hebben van de pabo's over hun manier van tekenonderwijs geven. Dit beperkt ook de mate waarin deze conclusies opgaan voor andere pabo's : meer onderzoek hiernaar is nodig. In de literatuur komt de benadering van beeldende vorming door pabo's echter bijna niet terug. Er is een handboek Beeldend onderwijs in omloop, dat een zeer compleet beeld geeft van de theorie- en achtergronden van Beeldende vorming en ook duidelijke richtlijnen opstelt voor het onderwijs- maar nergens een analyse van de praktijk.

Kortom Beeldende vorming op de Pabo heeft een hele lage status binnen het curriculum. Om goed kunstonderwijs te kunnen realiseren op de basisschool zal het vak kunstzinnige vorming als relevant voor de ontwikkeling van kinderen moeten worden beschouwd binnen de Pabo opleiding. In de kennisbasis en het handboek voor beeldende vorming, de leidraden voor de coördinatoren op de Pabo zou om het dode tekenpunt te vermijden meer aandacht moeten komen voor de eigen vaardigheden van de docent, voor het systematisch indelen van de lessen, en voor alternatieve benaderingswijzen die aansluiten bij de belevingswereld van het kind.

De richtlijnen die coördinatoren volgen moeten worden aangescherpt en verduidelijkt, met een onderbouwde visie op de beeldende ontwikkeling van kinderen en manieren om te voorkomen dat deze halverwege de basisschool stagneert.

De pabo's volgen toch vooral de basisscholen als het gaat om de invulling van het programma. Op de basisschool focust met vooral op rekenen en taal. Deze ontwikkeling wordt ook onderstreept door de aandacht van de eindtoetsen en inspectie voor uitsluitend die cognitieve vakken.

Dit is waar de overheid verantwoordelijk is. Het ministerie van OCW blijkt dus ook een cruciale factor binnen het tekenonderwijs.

3.4 De Overheid: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Wat voor rol speelt de overheid in de positie van het tekenonderwijs?

In de vorige hoofdstukken is de overheid al meerdere keren genoemd als bepalende factor binnen het beeldend onderwijs. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap(OCW) heeft in het onderwijs een wetgevende rol. Daarnaast heeft OCW de subsidiëring van het onderwijs in haar portefeuille. Ook de onderwijs inspectie hoort bij het OCW.

Door haar wetgevende, betalende maar ook controlerende macht binnen het onderwijs is de overheid een zeer belangrijke speler in het veld van kunstonderwijs, en daarmee ook van grote invloed op de eventuele aanpak van het dode tekenpunt. Deze rol is echter niet altijd zo geweest.

De WBO

Pas sinds 1985 is de overheid zich actief gaan bemoeien met de invulling van het onderwijs op de basisschool. Hierdoor is er in het tekenonderwijs ook pas sinds 1985 enige vorm van eenduidigheid in het programma. Voor die tijd waren er maar weinig lesmethodes en richtlijnen aanwezig voor de lessen, waardoor de aanpak per school sterk verschilde.

Cultuur en school

In 1990 blijkt door evaluaties van het expressieonderwijs dat deze vakken het moeilijk hebben. Men constateert dat scholen zich steeds meer gaan richten op de cognitieve aspecten van het onderwijsprogramma. Hierdoor verdwijnen de andere ontwikkelingsgebieden zoals creativiteit en emotionele ontwikkeling, waar tekenonderwijs zich op richt, langzaam naar de achtergrond.

Omdat de toenmalige staatssecretaris Wallage in 1990 vond dat deze ontwikkeling in strijd was met de WBO (en terecht), startte hij een beweging om de expressievakken een impuls te geven. Hij neemt maatregelen om nieuwe lesmethoden te ontwikkelen die ook niet-gespecialiseerde groepsleerkrachten in staat stellen voldoende expressieonderwijs te geven. Ook wordt in de nieuwe methoden de doorlopende leerlijn opgenomen.⁸⁶ Het werkveld en de overheid zagen in 1990 dus al de grote problemen in het tekenonderwijs, dat wij deze problemen twintig jaar na dato nog steeds in grote mate vast stellen is opvallend.

In 1997 werd het project *Cultuur en School* begonnen. Dit project had als doel om kinderen meer te betrekken in de cultuur door dit te integreren in het primair en voortgezet onderwijs. Dit wilden ze bewerkstelligen door scholen meer in contact te brengen met de cultuursector.⁸⁷

1985	Wet op het Basisonderwijs
1997	“Cultuur en School”: versterking aandacht voor cultuureducatie
2003	<i>Hard(t) voor Cultuur</i> , taakgroep advies
2004	Expertgroep kwaliteit lerarenopleiding
2004	Start Regeling Versterking Cultuureducatie PO
2006	Herziene kerndoelen
2006	Advies onderwijsraad & Raad voor Cultuur Versterking Cultuureducatie
2009-2011	Verdiepende minoren ontwikkeld, ICC, monitor
2008-2010	Kennisbasis beeldende vorming
2012	<i>Cultuureducatie met Kwaliteit</i> (Halbe Zijlstra)

⁸⁶ Van Onna, Jacobse, *Laat maar zien!* P 44-45

⁸⁷ Zicht op... Basisonderwijs en cultuureducatie, p 4

In het voortgezet onderwijs is dat naar onze ervaring goed gelukt: het vak CKV is ingesteld, kunst is een examenvak en aan tekenen wordt veel aandacht besteed. Maar het primair onderwijs blijft achter. Dit zien we ook terug in de ietwat primitieve invulling van het tekenonderwijs in vergelijking met een vak als bijvoorbeeld rekenen waardoor fenomenen als het dode tekenpunt nog steeds bestaan.

Het werkveld en de overheid zagen in 1990 dus al de grote problemen in het tekenonderwijs, dat wij deze problemen twintig jaar na dato nog steeds in grote mate vast stellen is opvallend.

In 1997 werd het project *Cultuur en School* begonnen. Dit project had als doel om kinderen meer te betrekken in de cultuur door dit te integreren in het primair en voortgezet onderwijs. Dit wilden ze bewerkstelligen door scholen meer in contact te brengen met de cultuursector.⁸⁸

In het voortgezet onderwijs is dat naar onze ervaring goed gelukt: het vak CKV is ingesteld, kunst is een examenvak en aan tekenen wordt veel aandacht besteed. Maar het primair onderwijs blijft achter. Dit zien we ook terug in de ietwat primitieve invulling van het tekenonderwijs in vergelijking met een vak als bijvoorbeeld rekenen waardoor fenomenen als het dode tekenpunt nog steeds bestaan.

Adviezen, commissies en regelingen

In navolging van *Cultuur en School* werd in 2003 een commissie ingesteld die gevraagd werd een advies op te stellen voor de invulling van het kunst- en cultuuronderwijs. Een visie op kunstonderwijs werd dus pas 13 jaar na de eerste constatering van het gebrekkige kunstonderwijs opgenomen in een advies. Dit is laat, ook in vergelijking met het voortgezet onderwijs.

Dit advies spoorde de overheid aan om o.a financiële maatregelen te nemen om kunstonderwijs in het primair onderwijs te stimuleren. Deze maatregelen richten zich onder andere op:

- het aanstellen van interne cultuur coördinatoren (ICC) die een doorlopende leerlijn kunnen bewerkstelligen binnen een school.
- een regeling stimulering kunst, waarbij een bedrag van €10.90 beschikbaar wordt gesteld per kind ter bevordering van het cultuuronderwijs op school.
- Beroepskunstenaars in de klas: deze vakmensen krijgen een omscholing waardoor ze het verdwijnen van vakdocenten kunnen opvangen met hun vakkennis.
- Verdieping van de Pabo opleidingen, met een stimuleringsregeling voor de Pabo's.

Het effect van deze maatregelen zullen we nu stuk voor stuk behandelen

- Met de instelling van ICC'ers besteedt de overheid dus aandacht aan structurering van het programma op scholen en waarborging van de door de WBO verplichtte continuïteit in ontwikkeling. De ICC'er zorgt voor een beleidsplan en vult de culturele kalender in, maar de lessen moeten nog steeds door de leraren gegeven worden. Toch kan het instellen van een ICC'er zeker geen kwaad. We hebben al vastgesteld dat het gebrek aan een doorlopende leerlijn zeker meespeelt in de stagnatie van de beeldende ontwikkeling van kinderen, door de ICC'er kunnen de eerste stappen gemaakt worden naar een vloeiend tekenonderwijs in/over de breedte van de school.

⁸⁸ Zicht op... Basisonderwijs en cultuureducatie, p 4

- Met de financiële regelingen worden meer financiële middelen gegeven om de kwaliteit van het kunstonderwijs te verbeteren. Dit kan op uiteenlopende manieren zoals nascholing van aanwezige docenten, inhuren van externe deskundigen, nieuwe methodes aanschaffen etc. Ook deze maatregel zal dus zeker kunnen helpen, mits de ter beschikking gestelde middelen goed benut worden.

Uit de praktijk blijkt dat de middelen toch het meest worden gebruikt om cultuurproducten van buiten “in te kopen”: scholen besteden hun kunstonderwijs uit aan culturele instellingen die speciale educatieve programma’s aanbieden. In het kader van het gebrekkige tekenonderwijs is dit enerzijds positief: er worden externe deskundigen binnengehaald die vakkennis bezitten en zo kwalitatief hoogstaande lessen zouden kunnen geven. Anderzijds is het een verkeerde besteding van het geld. De regeling is bedoeld om het kunstonderwijs blijvend te versterken. Door subsidies uit te geven aan het inkopen van de lessen wordt er op dat moment wel een kwaliteitsslag gemaakt, maar bereikt men op de lange termijn intern weinig. Wanneer de subsidies zouden stoppen, zou het kunstonderwijs weer terug zijn bij af. Ook stimuleren dergelijke uitbestedingen het idee dat kunstonderwijs een “externe” aangelegenheid is en dat tekenen niet hoog op de agenda komt te staan.⁸⁹

Het blijkt echter dat om vernieuwingen aan te brengen in het onderwijs en de vakkennis te vergroten, nascholing een nodig is. Nieuwe opvattingen over het onderwijs kunnen vaak pas in de praktijk gebracht worden na uitgebreide nascholingen van de al aanwezige leerkrachten.⁹⁰

Financiële steun voor versterking van het tekenonderwijs is in deze fase van ontwikkeling essentieel. Maar het zou niet moeten worden uitgegeven aan het inkopen van activiteiten, maar juist aan nascholing en de aanschaf van ondersteunende methoden die de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Idealiter zou het geld natuurlijk worden besteedt aan ons onderwerp: het waarborgen van een continue ontwikkeling in het tekenen.

- De beroepskunstenaars dienen ertoe om het verdwijnen van vakdocenten, en vakkennis, uit het onderwijs op te vangen. Deze kunstenaars kunnen een snelle cursus krijgen om zo les te kunnen geven aan kinderen.
- De verdieping van de Pabo opleidingen diende ervoor om verdere verdieping in kunst- en cultuureducatie mogelijk te maken. Dit is ook gebeurd in de vorm van de minor.

De vraag is echter of deze maatregelen echt doeltreffend zijn. Tot nu toe sprong in vorige hoofdstukken vooral in het oog dat kunstonderwijs als veel minder belangrijk wordt gewaardeerd dan rekenen en taal. Dit terwijl kunstonderwijs één van de 7 wettelijk vastgelegde leergebieden is. Het lijkt ons dan ook dat om het kunstonderwijs structureel te verbeteren, de overheid zelf het goede voorbeeld moet gaan geven en het voor touw te nemen om de positie van tekenonderwijs en de kwaliteit te verbeteren.

⁸⁹ http://www.lkca.nl/downloads/cpluse_33.pdf, p 22

⁹⁰ Schasfoort, B, *Beeldonderwijs en Didactiek*, p. 31

Het goede voorbeeld, de inspectie

Wettelijk gezien zijn de schoolbesturen zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op een basisschool. De overheid geeft enkel het wettelijke kader voor onderwijs en inspectie aan en de financiële ondersteuning.

De scholen zijn wettelijk verplicht om te voldoen aan de door de overheid opgestelde kerndoelen, maar hoe en met welke middelen staat ze vrij.

In theorie zou de onderwijs Inspectie moeten controleren in hoeverre scholen voldoen aan hun wettelijke taken en wat voor kwaliteit onderwijs ze leveren. In theorie zou de inspectie scholen moeten beoordelen op alle verplichte vakken, zo ook kunstzinnige oriëntatie. Maar in de praktijk blijkt dit niet het geval.

Wat de inspectie betreft zijn de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie niet duidelijk genoeg. Teunis Ijdens zegt hierover: *“het probleem is niet dat de kerndoelen niet SMART zijn, maar dat de Inspectie geen geschikt meetinstrument heeft om te kunnen beoordelen hoe het gesteld is met de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie”* Hij legt de schuld niet bij de Inspectie zelf, maar bij de overheid. Volgens hem wordt de Inspectie gedwongen haar al beperkte middelen in te zetten voor rekenen en taal, conform de wens van de overheid.⁹¹

Hoe kunnen we het onderwijs verbeteren als de kwaliteit niet kan worden beoordeeld? Dat is een vraag die nu waarschijnlijk bij u op komt. Ten eerste is het een feit dat voor het kunstonderwijs wel kerndoelen zijn opgesteld, maar er is wettelijk niks vastgelegd over welk niveau men moet hebben bereikt aan het eind van de schoolcarrière.

Een meetinstrument en een leerlingvolgsysteem zou dus wenselijk zijn in deze situatie.

Mevrouw van Tongeren, die uitgebreid aan het woord is geweest in het vorige hoofdstuk, stelt een systeem van “subjectieve toetsing” voor. Bij subjectieve toetsing is geen goed/fout beoordeling, maar een beoordeling in de vorm van een mening.

De beoordelaar dient echter wel bekwaam en vakkundig genoeg te zijn om een weloverwogen mening en beoordeling te geven van het werk. Daar zal in de andere werkvelden zeker ook aandacht aan moeten worden besteed.

De Inspectie neemt de kunstvakken dus niet mee in haar beoordeling van een school. In een tijd waar prestaties van scholen onder een vergrootglas liggen en scholen onder hoge druk staan om in die beoordelingen goed voor de dag te komen, is dat niet bevorderlijk voor de positie van een vak.

Gevolg is dat scholen zich gaan focussen op de vakken die wél uitgebreid worden gemonitord: rekenen en taal.

De overheid heeft hier een grote rol in. De *kwaliteitsagenda* uit 2007 illustreert de opvattingen van de overheid wat betreft de indeling van de tijd van scholen. De wens om vooral reken- en taalonderwijs te verbeteren is overal. OCW zegt ook dat scholen toch vooral moeten streven naar voldoende resultaten in die twee vakken, voor de rest van de tijd zijn ze vrij om *“levensbeschouwelijke en pedagogisch-didactische verscheidenheid”* te implementeren.⁹²

Er is veel voor te zeggen om inderdaad zo’n sterke nadruk op de cognitieve vakken te leggen. Maar in de *Kwaliteitsagenda* gaat men wel erg ver. Er wordt geïnsinueerd dat om te slagen in de samenleving taal en rekenen de benodigde basisvaardigheden zijn.

Andere vakken worden niet genoemd om mee te kunnen blijven spelen in de zogenaamde kenniseconomie.

Maar: ook kunstonderwijs is wettelijk vastgelegd. Een legitimatie discussie willen we hier

⁹¹ http://www.lkca.nl/downloads/cpluse_33.pdf

⁹² [http://www.dyade.nl/internet/files.nsf/pages/DWEB_795CRE/\\$file/scholen_voor_morgen_13-11-07.pdf](http://www.dyade.nl/internet/files.nsf/pages/DWEB_795CRE/$file/scholen_voor_morgen_13-11-07.pdf), p 3

niet aan gaan – wanneer het vak opgenomen is in de kerndoelen behoort het simpelweg behoorlijk onderwezen te worden.

Volgens dit principe, en de WBO, moet niet alleen maar aandacht geschonken worden aan de cognitieve vakken. Ook andere ontwikkelingsgebieden zijn belangrijk, en de overheid hoort erop toe te zien dat alle onderdelen van het programma kwalitatief voldoende worden uitgevoerd.

Wij snappen dat de overheid probeert aan te sturen op kwalitatief beter reken- en taalonderwijs. Maar dit hoeft niet per se te betekenen dat een vak als kunstzinnige vorming helemaal van het toneel moet verdwijnen – zoals we nu op basisscholen en Pabo's zien.

De overheid zou juist, als overkoepelende en regulerende instantie moeten toesturen naar een verankering van het kunstonderwijs in de eindbeoordeling van scholen, ook de eindbeoordeling van de leerling zelf (CITO, drempel etc.) zou niet enkel op de cognitieve vakken gericht moeten zijn.

Zo kan het tekenonderwijs ook de stap maken naar een volwaardig en gestructureerd vak.

Want wanneer de overheid het zelfs niet lijkt op te merken, waarom zou de juf dan wel het initiatief nemen om grote waarde aan het vak toe te kennen?

Tenslotte is het opvallend dat van alle onderzoeken naar kwaliteit van kunstonderwijs het beleidsonderzoek toch vaak de toon zet.

Er zijn maar enkele deskundigen op dit gebied in het land die veel, en toegankelijk publiceren. Haanstra, Breeuwsma, van Hoorn en van Damen zijn namen die we bijna overal tegenkomen – het is een klein wereldje.

Hoewel er toch steeds meer onderzoek wordt gedaan naar eventuele verbetering van het kunstonderwijs, iets dat wij van harte toejuichen, zien we ook dat deze onderzoeken nergens worden verzameld of geïnventariseerd.

In de onderzoeken gaat het vaak nog om inventarisaties van cijfers en zijn oppervlakkig, in plaats van het zoeken naar verbanden tussen verschillende factoren. De onderzoeken zijn daarnaast ook weinig theorie gestuurd. Ook zouden meetinstrumenten moeten worden ontwikkeld om de kwaliteit van het kunstonderwijs te blijven onderzoeken. In dit alles heeft de overheid een bepalende rol: als subsidieerder van onderzoeken, als opdrachtgever van adviescommissies maar ook door het belang van bepaalde zaken binnen het vak te benadrukken.⁹³

We hebben in dit hoofdstuk veel punten kunnen vinden waar het onderwijs haar voordeel mee zou kunnen, en moeten doen om het dode tekenpunt te vermijden.

In het volgende hoofdstuk zullen we onze aanbevelingen voor de onderwijssector introduceren. Dit dient als een afronding en verdieping van hoofdstuk

⁹³ Van Damen, Van Hoorn, *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*, p 30

Hoofdstuk 4: Aanbevelingen

“Wat kan de onderwijssector volgens ons doen om het dode tekenpunt te voorkomen?”

Op basis van onze bevindingen in dit werkstuk doen wij een aantal aanbevelingen waarvan wij denken dat ze het tekenonderwijs in sterke mate zouden verbeteren. Deze aanbevelingen doen wij op drie niveaus, namelijk: het primair onderwijs, de pabo en de overheid. Het belangrijkste punt is besef van het belang van tekenen. Veel te weinig mensen in het onderwijs schijnen zich bewust te zijn van de voordelen die tekenvaardigheid met zich meebrengt. We gooien in principe gewoon een deel van de ontwikkeling weg.

4.1 Primair onderwijs

Om te beginnen moeten de heersende denkbeelden binnen de basisscholen doorbroken worden. De invloed van expressionisme en modernisme is op zichzelf niet slecht, maar docenten mogen deze stromingen niet aanwenden om zo een soort vrijblijvende vrij-teken lessen te geven. Dit vinden wij geen onderwijs: de leraar is er niet op gebrand om het kind zich verder te laten ontwikkelen, maar laat hem maar wat rond modderen. Men moet af van deze ongestructureerde en bijna luie manier van lesgeven. Een actieve houding van de leraar zou al een wereld van verschil maken: enthousiasme is aanstekelijk en alleen al de intentie om kinderen beter te laten tekenen zou een verbetering zijn op de huidige situatie.

In het primair onderwijs is er een groot gebrek aan vakkennis als het gaat om tekenen. De docenten dienen bijgeschoold te worden om deze kennis te vergroten, anders zullen zij niet in staat zijn om goed tekenonderwijs te geven aan de kinderen. Naast de ontbrekende kennis bij de docenten, is het gebrek aan structuur in tekenlessen een groot probleem. Men maakt weinig gebruik van een doorlopende leerlijn, die juist zo belangrijk is om een continue ontwikkeling van de leerling te waarborgen.

Wij zouden graag zien dat er een uurtje per week tijd wordt vrijgemaakt om de tekentechniek te onderwijzen. Dit kan van de 7 tot 10 uur cultuuronderwijs die gemiddeld per week wordt gegeven. In deze tijd zouden de kinderen les moeten krijgen volgens een methode en zouden ze duidelijke opdrachten moeten uitvoeren, zoals ze dat ook bij hun andere vakken moeten doen. Communicatie van de leerkrachten van verschillende jaarlagen is belangrijk om het programma één geheel te maken.

Behalve kennis, moet er ook interesse zijn voor tekenen bij de docenten. Dat brengt ons bij de pabo opleiding.

4.2 Pabo

De aanpak van het tekenonderwijs zou erop gericht moeten zijn om het dode tekenpunt te vermijden. Om dit te bereiken moet er iets fundamenteel veranderen in het onderwijs. Waar kun je dan beter beginnen dan bij de kweekvijver voor nieuwe leerkrachten? Waar men in de lerarenopleiding veel aandacht aan besteedt, wordt in de praktijk door de studenten ook waarde gehecht.

Op de pabo zien we dat de kunstvakken structureel achter worden gesteld ten opzichte van de zaakvakken taal en rekenen. Dit wordt volgens mensen uit het werkveld veroorzaakt door de nadruk op die vakken in het basisonderwijs. Zoals we in de bespreking van het tekenonderwijs hebben gezien, komt dit doordat basisscholen bijna uitsluitend op die zaakvakken worden beoordeeld op die vakken. De overheid legt de nadruk op succes in taal, rekenen en wereldoriëntatie en eindtoetsen testen ook uitsluitend deze vakken.

De Inspectie blijkt niet in staat de kwaliteit van het kunstonderwijs te testen, door gebrek aan een meetinstrument. In de toekomst zal er ook door de overheid geïnvesteerd moeten worden in middelen voor de inspectie om de kwaliteit van het beeldend onderwijs te waarborgen.

Om de problemen in het tekenonderwijs tegen te gaan zal het vak op de pabo ook erkend moeten worden. Men moet beeldende vorming gaan zien als een volwaardig vak, zoals dat ook het geval is in het voortgezet onderwijs. Om de status van het vak te vergroten zullen meer uren moeten worden ingeruimd voor Beeldend onderwijs.

Om het dode tekenpunt te omzeilen zijn tekenlessen nodig die de techniek van de leerling verbeteren. De docent dient dan ook zelf technisch vaardig te zijn. Aangezien studenten zelf vaak binnenstromen in de pabo opleiding terwijl ze zich zelf nog in het dode tekenpunt bevinden, is structurele tekenles wenselijk. Zo krijgt de docent ook inzicht in verschillende technieken, benaderingen en verbeteringen in tekeningen van kinderen.

Daarnaast moeten de leraren uitgerust worden met vaardigheden om een kind te begeleiden en in te spelen op zijn of haar verlangens. Hier hoort ook het verlangen naar realisme bij. Het onderkennen dat natekenen van populaire beeldcultuur als benaderingswijze kan dienen in de tekenlessen, zou kinderen en leraren zeker meer aanknopingspunten geven.

Het curriculum van de pabo zou ook ruimte moeten bieden om docenten een kwalitatief goede opleiding te bieden in deze vakken. Zowel de techniek als het gebruik van populaire beeldcultuur moeten worden opgenomen in het lesprogramma op de pabo, zodat studenten dit later door kunnen voeren op de basisscholen.

Dit valt nu allemaal onder de “verdieping” die aangeboden wordt in de minor. Het zou echter tot het vaste major programma moeten gaan behoren, om op die manier alle studenten voldoende bekwaam te maken voor lessen kunstzinnige vorming met een hoog kwalitatief gehalte.

Daarnaast is een wijziging of in ieder geval uitbreiding van de *kennisbasis* wenselijk. Het competentiegericht leren waar in deze basis vanuit wordt gegaan is in de theorie een goeie manier van onderwijs, maar in de praktijk blijkt de uitvoering erg summier. Men gebruikt het als excuus om zich te focussen op didactische vaardigheden en houding voor de klas – maar het vakkundige en ambachtelijke karakter gaat zo uit het kunstonderwijs. Wij pleiten daarom ook voor een aanpak die de drie competenties(kennis, attitude en vaardigheden) ook daadwerkelijk allemaal even uitgebreid en compleet behandelt. Daarnaast adviseren we een grote nadruk op ambachtelijkheid en vakkennis. Hierdoor leren de studenten de benodigde kennis om te zorgen dat de leerlingen niet blijven hangen op een ontwikkelingsniveau in hun tekenen, maar zich juist blijven verbeteren.

4.3 De overheid

Deze wijzigingen zullen echter niet plaatsvinden zonder ingrijpen van de overheid. Zo zou de overheid door meer diepgaande en structurelere maatregelen een grotere waardering van het vak binnen de onderwijssector kunnen bereiken.

Een hele belangrijke verbetering is reeds al eerder genoemd: het meenemen van kunstonderwijs in de beoordelingen van scholen door de inspectie. Zo zullen scholen gedwongen worden om het vak in ieder geval als zodanig te beschouwen: een wettelijk verplicht kennisdomein waar de basisschool onderwijs in behoort te geven.

Wanneer men dit bereikt heeft zal kwaliteitsverbetering ook sneller als eigen initiatief vanuit de scholen en pabo's komen, want ze worden op kwaliteit – of het ontbreken daarvan – afgerekend. Met de ontwikkeling voor meetinstrumenten voor de Inspectie, duidelijke formuleringen aan eindniveaus en een stimulering van ontwikkeling van een leerlingvolgsysteem binnen de basisscholen zou het tekenonderwijs al zeer veel geholpen zijn.

Wanneer het tekenonderwijs een vaste plaats heeft binnen het programma van de overheid en de inspectie, zullen ook de reeds aanwezige maatregelen meer effect hebben: de scholen worden gedwongen om daadwerkelijk te werken aan kwaliteitsonderwijs. De overheid is in dit kader dus vooral de spreekwoordelijke stok achter de deur, die het kunstonderwijs zo nodig heeft.

Conclusie

In de inleiding hebben wij onze vraagstelling geïntroduceerd, om de hoofdvraag te beantwoorden zullen we eerst systematisch onze deelvragen beantwoorden.

Wat is het dode tekenpunt en hoe wordt het veroorzaakt? Kinderen bevinden zich volgens Parsons vanaf 7 à 8 jaar in een esthetische ontwikkelingsfase waarin zij het liefst zo veel mogelijk realisme in tekeningen zien. Gepaard met deze voorkeur voor realisme, tonen Gardner en Winner aan dat het kritisch denkvermogen van kinderen zich ook steeds meer ontwikkelt. De ontwikkeling van het kritisch vermogen komt wel op een latere leeftijd echt op gang, maar wat duidelijk is geworden, is dat wanneer het kind afhaakt als hij te kritisch wordt ten opzichte van zijn eigen werk. Want wat zich niet goed genoeg ontwikkelt, is de tekensvaardigheid. Als het kind zijn pogingen staakt, verliest hij vaak ook de interesse voor tekenen en kunst over het algemeen. Dat is zonde, want vaardig zijn in tekenen draagt bij aan het zelfvertrouwen, de sociale activiteit (op jonge leeftijd) en een tekening maken biedt veel inzicht in moeilijke kwesties.

Zien wij het dode tegenpunt terug in ons eigen onderzoek? In ons kleinschalig onderzoek op basisschool Thrimwalda in Giekerk hebben wij het dode tekenpunt terug gezien. De kinderen uit groep 5 en 6 waren, ondanks dat ze alle afzonderlijke onderdelen goed gelukt vonden, ontevreden over hun tekening. De cijfers die uit ons onderzoek zijn gekomen tonen dit aan. De gesprekken die wij voerden met de docenten leerden ons dat er onder basisschooldocenten weinig of geen interesse is voor het tekenonderwijs.

Wat is de aanpak van het tekenonderwijs in de benadering van het dode tekenpunt? Het tekenonderwijs wordt gekenmerkt door onderwaardering in de onderwijs sector, een gebrek aan een doorlopende leerlijn en structurele lessen en een tekort aan vakkennis van de groepsdocenten. Gedateerde denkbeelden veroorzaken een discrepantie tussen de belevingswereld van het kind en de leraar, waardoor men elkaar niet meer snapt. Het dode tekenpunt wordt zowel in het basisonderwijs, pabo als bij de overheid nauwelijks gesignaleerd als een probleem. Dit heeft niets te maken met het probleem zelf, maar met de gedesinteresseerde houding van de sector ten opzichte van de kunstvakken.

Wat kan de onderwijssector volgens ons doen om het dode tekenpunt te voorkomen? De belangrijkste zaken waar wij verbetering in willen zien is de instelling van basisschooldocenten, de rol van tekenonderwijs op de lerarenopleiding en de controle van de overheid op het tekenonderwijs. Basisschooldocenten zijn zich te weinig bewust van het belang van tekenen en tonen er weinig tot geen interesse voor. Lessen in tekenen zijn er niet, mede omdat de docenten over te weinig vakkennis beschikken. Dat moet gebeuren op de pabo. Tekentechniek en het gebruik van beeldcultuur vallen nu onder de 'verdieping', terwijl het een vast deel van het majorprogramma zou moeten zijn. Als de pabo meer aandacht besteed aan tekenen, zullen de studenten de noodzaak ervan inzien. Of de pabo het tekenonderwijs meer aandacht wil schenken, hangt af van de overheid. Op dit moment controleert de overheid basisscholen op basis van taal, rekenen en wereldoriëntatie. Als tekenen ook bij dit rijtje zou horen, zou de pabo er vermoedelijk al veel meer aandacht aan besteden.

Met de gegeven informatie kunnen wij nu onze hoofdvraag beantwoorden: "Wat is de rol van het tekenonderwijs in het dode tekenpunt?"

Het tekenonderwijs is de bepalende factor voor de oplossing van het dode tekenpunt. Door de algemene houding en grote inhoudelijke missers in het onderwijs, op het niveau van de overheid, pabo en de basisschool zelf wordt het tekenonderwijs steeds meer naar de achtergrond verschoven. Daardoor is er eigenlijk niet eens meer sprake van echt tekenonderwijs: met vergeet dat ook in teken een ontwikkeling mogelijk is, en zou deze moeten proberen te stimuleren. Op dit moment is daar geen sprake van en blijft het kind door toedoen van met name het primair onderwijs steken in zijn beeldende ontwikkeling, zonde.

Literatuurlijst

Verantwoording

De gebruikte literatuur is zo veel mogelijk geselecteerd uit vaktijdschriften als Cultuur+Educatie, publicaties van Cultuurnetwerk Nederland en andere culturele instantietjes. De werken van Breeuwsma, Haanstra en van Hoorn zijn bepalend geweest in het onderzoek. Verder hebben we de twee meest gebruikte methoden van de Pabo gebruikt voor veel achtergrondinformatie: *Laat maar zien!* (Van Onna en Jacobse) en *Beeldonderwijs en Didactiek* (Schasfoort). Ook de adviezen en onderzoeken die uitgevoerd zijn in opdracht van hetzij de onderwijssector hetzij de overheid hebben wij gebruikt. Om ons te oriënteren in de ontwikkelingspsychologie hebben we *Ontwikkeling in vogelvlucht* (Delfos) en *Ontwikkelingspsychologie* (van Damen) gebruikt, beide ook lesboeken op pabo's in Nederland.

Boeken en onderzoeken

Breeuwsma, Gerrit & Haanstra, Folkert (i.e.): *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* (Cultuur + Educatie 14, 2005)

Verhoeven, Margot & van Wijnen, Wilma: 'So you think you can't draw' (afstudeerproject aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 2010)

Breeuwsma, Gerrit: *Alles over ontwikkeling: over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie* (Boom, Amsterdam 1993)

Delfos, Martine F.: *Ontwikkeling in vogelvlucht: ontwikkeling van kinderen en adolescenten* (Zwets en zeilinger, 1999)

Van Onna, Jos & Jacobse, Anky: *Laat maar zien! Een didactische handleiding voor beeldend onderwijs* (Wolters-Noordhoff Groningen, 2004)

Huitema, Jan: "Wow, vet cool!" *Het effect van tien beeldende kunst beschouwingslessen aan een groep 5 van een basisschool* (onderzoek van Hanze Hogeschool en NHL, 2012) via

Pariser, David A., Anna M. Kindler, and Axel van den Berg: "Drawing and aesthetic judgments across cultures: Diverse pathways to graphic development." *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art: Theoretical and empirical approaches* (2007): hoofdstuk 13: 293-317

Bonoti, Fotini, and Panayiota Metallidou: *Children's judgments and feelings about their own drawings.* (*Psychology* 1.5 , 2010): 329-336.

Veroni van Berlo: *Waarom de meeste mensen niet kunnen tekenen wat ze zien* (verstrekt door auteur zelf, publicatie binnenkort in Cultuur+Educatie)

Schasfoort, Ben: *Beeldonderwijs en Didactiek* (Wolters-Noordhoff Groningen, 1999)

Pieron, Alle: *Begrippenlijst Filosofie, een Inleiding* (Oote boe Unlimited)

Dasselaar, Rogier, *College Dialectische Didactiek hogeschool Utrecht* (geen verdere informatieve bekend)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: *Kerndoelen 1993, deel 2* (Staatskrant, 1993)

Mols, Pieter : *Bekijk 't maar, beeld als venster op de werkelijkheid* (ContraPuntPress , 2010)

Kohnstamm, Rita: *Kleine Ontwikkelingspsychologie II, de schoolleeftijd* (Bohn Stafleu van Loghum, Hutten 2009)

Van Beemen, Liesbeth: *Ontwikkelingspsychologie* (Wolters-Noordhoff, Groningen 1995)

Van der Maas, Marjan: *Een effectieve leeromgeving in het primair en voortgezet onderwijs. Onderzoeksrapportage Inrichten Leeromgevingen PO en VO 2008-2010* (KPC Groep, 's-Hertogenbosch 2010)

Hoogeveen, Karin & Oomen, Claudy: *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, Monitor 2008-2009* (Oberon en Sardes, Utrecht 2009)

Braakhuis, G, von Piekartz , R & Vogel, H: *Kennisbasis beeldend onderwijs op de Pabo* (In opdracht van de HBO raad, 2012)⁹⁴

Vogelezang, Paul, de Groot-Reuvekamp, Marjan & Hagens, Piet: *Handboek cultuureducatie in de Pabo*. Van basis naar verdieping. (Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2009)

Haanstra, Folkert, van Hoorn, Marjo, Meewis, Vera, de Vreede, Melissa & IJdens, Teunis: *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (cultuur + Educatie 33, 2012)

Severijnen, M: “Scholen moeten vanuit een andere visie gaan denken”

Kommers, Marie-José & Steenbeek, Ralph: *Zicht op ... basisonderwijs en cultuureducatie*. Achtergronden, literatuur, lesmethoden en websites (Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2009)

Greven, Jan & Letschert, Jos: *Kerndoelen Primair onderwijs* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006)

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur: *Advies “Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!”* (uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.)

Haanstra, Folkert & van Hoorn, Marjo: *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk* (Cultuur + Educatie 22, 2009)

Wilson, Brent & Thompson, Cristine: *Pedagogiek en de beeldcultuur van kinderen en jongeren* (Cultuur + Educatie 15, 2006)

⁹⁴ Voornamen niet bekend.

Van Damen, Marie-Louise & Van Hoorn, Marjo: *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (Cultuur + Educatie 16, 2006)

Thompson, Christine: *Kinderen leren van beelden uit de populaire cultuur* (Cultuur + Educatie 15, 2006)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: *Kwaliteitsagenda* (Concept, 2007)

Websites

www.oud.digischool.nl/ckv2/massa/massa/postmodern/pelgrims_en_toeristen2.htm

www.laatmaazien.com/nieuws/hardnekkig-misverstand

www.slo.nl/primair/leergebieden/rekenen/leerlijn/

www.vonkc.nl/downloads/Leerplan_beeldende_kunst_en_vormgeving.pdf

www.nhl.nl/scholieren/2412/leraar-basisonderwijs-pabo/studieopbouw/inhoud-studie

www.hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2592

www.vtshome.org/what-is-vts

www.vtshome.org/system/resources/0000/0228/Duncan-Johnson.pdf

www.cobra-museum.nl/leerzaam.htm

www.taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/9/3/8/

www.plato.stanford.edu/entries/phenomenology/

Bijlage 1: gesprekken met pabo studenten

Eerste vragenlijst die we studenten hebben gestuurd. De studenten werden aanbevolen door vrienden, familie en kennissen.

Ten eerste willen we graag weten op welke pabo en in welk jaar je zit.

De vragen:

- Hoeveel tijd wordt er ongeveer per leerjaar besteedt aan Beeldende vorming ?
- Wat is de verhouding “eigen techniek verbeteren” tegenover “theoretische lessen”?
- Welke methode wordt gebruikt?
- Wordt er aandacht besteedt aan het aanleren van tekentechniek in stappen aan kinderen?
- Hoe beoordeel jij de structuur van het tekenonderwijs(Beeldende vorming) tov het Taal en Rekenonderwijs?
- Wordt tekenvaardigheid bij pabo studenten als belangrijk beschouwd en wordt het getoetst?
- Denk je, je opleiding in de beeldende vakken in overweging nemend, dat je later in staat bent kwalitatief voldoende cultuuronderwijs/kunstzinnige oriëntatie te geven?

Graag willen we ten slotte weten wat jouw mening is over het beeldend onderwijs op de pabo.

(cursief zijn onze vragen, normaal zijn de antwoorden van de student)

Gesprek met Tjerk Beunder, 4^e jaars pabo student Stenden Leeuwarden:

Ik zit in het 4e jaar van de pabo. Nu ik deze vragen lees bedenk ik me dat ik nog in een oud traject zit. Op de pabo van Stenden is 2 jaar geleden veel veranderd. Daarom zou ik de vragen over het aantal uren niet goed kunnen beantwoorden.

Op de pabo gebruiken we de methode Laat maar zien van Jos van Onna en Anky Jacobse. In het begin van het derde jaar wordt er gekozen tussen een specialisatie muziek of bevo. (Ik heb gekozen voor muziek) Dit is misschien goed om mee te nemen. Door deze keuze is er een heel groot deel dat veel mist van het tekenonderwijs. Op de pabo hebben ze dus duidelijk een keuze gemaakt in het belangrijkheid van dit vak tegenover de zaakvakken.

Deze keuze zie je de laatste jaren ook steeds meer terug op de basisscholen. Er zijn zelfs RT (rekentaal scholen) Door de prestatiedruk die de scholen hebben gekregen van de overheid op deze vakken, zijn er naar mijn mening in heel het onderwijs (pabo en basisschool) keuzes gemaakt ten nadele van de creatieve vakken.

- *Is er voor het keuze moment in het derde jaar aandacht voor techniek-stappen binnen het tekenen en hoe je die, al dan niet in lijn met ontwikkelingsfases, het kind kan leren?*

Er wordt vooral aandacht gegeven aan de ontwikkelingsfases tekenvaardigheid van het kind. Vooral de periode van 4 tot 6 jaar. Ik weet niet precies wat je met Techniek - stappen bedoelt, maar er wordt vooral aandacht besteed aan het beeldend vermogen van het kind per leeftijdsfase. Hoe je kinderen aanleert hoe ze schaduw of diepte moeten tekenen wordt haast geen aandacht aan gegeven. Ook Leer je veel tijdens schrijfdidactiek. (Methode: Pak je Pen) Hierin wordt ingegaan op de motorische vaardigheden van het kind.

- *Met techniek stappen bedoel ik een systematische opbouw van de tekentechniek van kinderen - zoals dat ook bij bijvoorbeeld rekenen gebeurt met een doorlopende leerlijn - waar steeds wordt "voortgeborduurd" op de al geleerde vaardigheden van een kind.*

Ja daar wordt wel aandacht aangegeven, maar niet veel. Vooral de eerste de fases van 4 tot 6 jaar. Dit wordt lang niet zo uitgebreid gedaan als in het rekenonderwijs. Dat is haast niet te vergelijken.

- *Rekenen en tekenen vergelijken is natuurlijk ook een beetje appels en peren vergelijken. De kleuters krijgen dus vooral veel aandacht?*

Wordt ook verteld hoe je om kan gaan met eventuele frustratie van kinderen in de bovenbouw met hun tekeningen vanwege een verlangen naar realisme - en misschien wel een gebrek aan techniek om realistisch te tekenen?

Ja vooral de kleuters, want in die periode ontwikkelen de kinderen zich heel snel op het gebied beeldvormen en beschouwen.

Oef, dat is wel heel specifiek. Misschien wel in het derde jaar. Er wordt wel aandacht gegeven om "zoveel" mogelijk bezig te gaan met beeldendonderwijs in de bovenbouw.

Het frustratie niveau van kinderen bij tekenen wordt van te voren niet echt behandeld tijdens het beeldendonderwijs op de pabo.

Als een kind gefrustreerd raakt omdat een tekening niet lukt (evt. niet realistisch genoeg) wordt dit in praktijk en op de pabo vaak niet gezocht in de techniek van het kind om realistisch te tekenen.

Antwoorden van Misja van Poppel, 2e jaars pabo student NHL :

- In het eerste halfjaar van het eerste jaar worden er 13 colleges Beeldende Vorming gegeven, van elk anderhalf uur. In het tweede halfjaar worden er 7 colleges Cultuuronderwijs gegeven, ook van elk anderhalf uur. Dit komt neer op 1 college van anderhalf uur per week. Van de andere jaren weet ik niet of en hoeveel aandacht er wordt besteed aan Beeldende vorming omdat ik zelf pas in het tweede jaar zit.

- De colleges van Beeldende Vorming worden opgedeeld in een klein deel theorie en een groot deel eigen vaardigheid. Dit sluit dan meestal ook goed op elkaar aan. De colleges van Cultuuronderwijs zijn meer gericht op de theorie en echt het lesgeven in kunstzinnige vakken.

- Voor het vak Beeldende Vorming gebruikten wij vorig jaar het boek *Laat maar zien, een didactische handleiding voor beeldend onderwijs* van Jos van Onna en Anky Jacobse. Voor het vak Cultuuronderwijs gebruikten wij vorig jaar het boek *Basisboek cultuuronderwijs* van Ludie Gootjes-Klamer en Martijn van Nieuwenhuizen. Beide zijn van Noordhoff Uitgevers.

- Er wordt wel aandacht besteed aan de ontwikkeling van de kindertekening (krabbelfase, schematische fase, realistische fase) en hoe je hier rekening mee moet houden. Maar er is tot nu toe niet een bepaald stappenplan gegeven die je kunt gebruiken bij het aanleren van tekentechnieken.

- Bij vakken als taal en rekenen wordt er heel erg gehamerd op het aanleren van feiten en dat je dat op verschillende manieren kunt doen. Maar bij het tekenonderwijs speelt ook de uiting van het kind een belangrijke rol, niet alleen de techniek. Dit maakt dat het een stuk minder gestructureerd is.

- De tekenvaardigheden van de student worden getoetst doormiddel van een portfolio. Dit portfolio is in de loop van het eerste halfjaar samengesteld aan de hand van de lessen.

- Ik denk dat ik aan de hand van wat ik tot nu toe heb geleerd wel cultuuronderwijs kan geven, maar ik denk dat ik nog genoeg kan leren om het kwalitatief echt goed te doen.

Naar mijn mening is een goede leerkracht van groot belang bij alle onderwijs, maar zeker ook bij het beeldende vorming onderwijs op de pabo. Ik had het afgelopen jaar een lio-stagiaire als leerkracht. Ik vind dat ik zeer belangrijke dingen heb geleerd het afgelopen jaar, dus in dat opzicht ben ik wel positief over het beeldende vorming onderwijs op de pabo. Maar ik denk dat als ik een meer ervaren leerkracht had gehad, dat het dan nog nuttiger was geweest. Als ik het beeldende vorming onderwijs van afgelopen jaar een cijfer zou moeten geven, zou ik het een magere 6 geven.

Bijlage 2: studiewijzers HvA

3.7.2 Het programma - Wat gaan we per bijeenkomst behandelen? – Module uit het eerste jaar

Bijeenkomsten	Jouw activiteiten vooraf
<p>1. Beelden en vormgeven, kerndoelen In deze eerste bijeenkomst beeldende vorming word je je ervan bewust hoe kinderen opgroeien in een wereld van beelden en wat de functie en betekenis van die beelden kunnen zijn. Je gaat in op vormgeving, materiaal en werkproces. Verder maak je kennis met de kerndoelen voor dit vakgebied. In de les gaan we werken aan een beeldende opdracht.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 1 Beelden en vormgeven p. 11 t/m 38.</p> <p>Bestudeer de website http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie (beeldende vorming)</p>
<p>2. Sporen van ontwikkeling, verschillen tussen kinderen. Bijdragen van beeldende vorming aan de ontwikkeling Je maakt kennis met de beeldende ontwikkelingsfasen van kinderen en de verschillen tussen kinderen, zodat je straks weet wat voor opdrachten je kunt geven. Je begrijpt en leert uit te leggen waarom beeldend werken belangrijk voor de ontwikkeling van een kind is. In de les werken we aan een beeldende opdracht.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 10, blz. 245 t/m 294.</p>
<p>3. Beeldaspecten Je leert wat beeldaspecten zijn en dat deze een deel van de leerstof voor kinderen vormen. Ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie bestaan ieder uit een reeks aan te leren begrippen. In de les werken we aan een beeldende opdracht.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 11, blz. 295 t/m 325..</p>
<p>4. Beeldend onderwijs, visie en didactiek, doelen In deze bijeenkomst maak je kennis met verschillende visies op het beeldend onderwijs na 1945 en de invloed van de overheid. De essentie van het vak en de benodigde procesgerichte didactiek daarbij is van groot belang om het vak volwaardig te kunnen aanbieden. In de les werken we aan een beeldende opdracht.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 2 Beeldend onderwijs 39 t/m 74.</p>
<p>5. Didactische vaardigheden en klassenmanagement; beeldend onderwijs in de groep: voorbereiding en oriëntatie Je leert hier over het basisplan voor beeldende</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008) <i>Laat maar zien</i>. hoofdstuk 3 Beeldend onderwijs in de groep: voorbereiding , p. 75 t/m 104 en hoofdstuk 4</p>

<p>vorming en het belang van de juiste doelen hierbij binnen een geschikte context. De leerkracht houdt rekening met de condities, zoals de beschikbaarheid van het materiaal, de ruimte, de tijd, de inrichting van het lokaal, de kennis en vaardigheden, en de interesses van de kinderen.</p> <p>In de les werken we aan een beeldende opdracht.</p>	<p>Beeldend onderwijs in de groep: oriëntatie, p. 105 t/m 136.</p> <p>Je hebt een concept PowerPoint een concept paper over beeldaspecten gemaakt.</p>
<p>6. Demonstratie PowerPoint</p> <p>In deze bijeenkomst leer je van anderen die net als jij een PowerPoint over de beeldaspecten hebben gemaakt.</p> <p>In de les werken we aan een beeldende opdracht.</p>	<p>PowerPoint op USB stick meenemen plus bijbehorende paper.</p> <p>TIP: Raadpleeg Bert Boermans, <i>Beeldende Begrippen</i>. Lambo, ISBN 978-90-77318-96-6</p>

3.7.2 Het programma - Wat gaan we per bijeenkomst behandelen? – module uit het tweede jaar

Bijeenkomsten	Jouw activiteiten vooraf
<p>1. Beeldaspecten en differentiatiemogelijkheden in de onderbouw</p> <p>In deze bijeenkomst krijg je informatie over beeldende vorming in de onderbouw, met name groep 3 en 4. Daarbij staat informatie over de beeldaspecten structuur/textuur, ritme, beweging en compositie centraal. Verder bespreken we differentiatiemogelijkheden en hulpmiddelen.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 12 & 13.</p> <p>Je bestudeert de beeldaspecten structuur/teksten, ritme, beweging en compositie (beeldende begrippen).</p>
<p>2. Structuur/textuur, ritme, beweging en compositie: opdrachten</p> <p>In deze les werken we aan opdrachten over lessen beeldende vorming en de evaluatie daarvan op proces/product niveau, het lesfasenmodel en reflectie.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 7.</p>
<p>3. Werkomgeving, begeleiding en nabeschouwing</p> <p>Welke werkomgeving, begeleiding en nabeschouwing is voor lessen beeldende vorming het meest geschikt voor kinderen, met name voor het jonge kind?</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 8.</p>

<p>4. Het gezicht van de school De school als beeldende leeromgeving: algemene doelen, verschillen tussen leerlingen, methode en aanbod uit de buurt (bijvoorbeeld culturele instellingen).</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 9.</p>
<p>5. Onderwerp of thema? Verhalend ontwerpen en andere invalshoeken In deze les staan de verschillende onderwijsroutes centraal, zoals thematisch onderwijs, projectonderwijs of verhalend ontwerpen centraal.</p>	<p><i>Je bestudeert:</i> Van Onna & Jacobse (2008). <i>Laat maar zien</i>. Hoofdstuk 10.</p>
<p>6. Demonstratie De laatste bijeenkomst wordt het gemaakte, beeldende werk getoond en gepresenteerd.</p>	<p>Je hebt een PowerPoint presentatie van jouw gemaakte werk, inclusief een verantwoording, op USB stick meegenomen naar de les.</p>

Bijlage 3: Email correspondentie met mevrouw van Tongeren.

- Van pabo studenten uit Leeuwarden horen we dat er in het derde jaar een splitsing komt waar men kan kiezen voor een richting: hetzij muziek, hetzij tekenen. Heeft de hva ook een dergelijk keuze moment?

Op de pabo HvA is er een keuze moment in jaar drie voor jonge of oudere kind. De zgn profilering. In het vierde jaar wordt er een specialisatie aangeboden in een van de kunstvakken. Dit is nog in ontwikkeling en zal pas volgend jaar gaan starten.

- Daarnaast kwam ik in mijn literatuur onderzoek vaak verwijzingen tegen naar de kennisbasis Beeldende vorming van de HBO-raad. Naar aanleiding van het lezen van dat stuk had ik de volgende vragen. In de kennisbasis wordt de nadruk vooral gelegd op het competentiegericht leren: Ik interpreteerde het vooral als handleiding voor de student om zich staande te kunnen houden voor de klas en de lessen op een goede manier te leiden. Maar nergens werden eisen aan de tekentechnische vaardigheden van een leraar vermeld. Zijn er criteria voor de tekentechnische bekwaamheid van een student? Wordt dit ook getoetst en geëvalueerd in de opleiding?

Competentiesgericht leren richt zich op kennis, vaardigheden en attitude. Je zou verwachten dat tekenvaardigheid hoort bij vaardigheden. In de praktijk komt daar niets van terecht. Om te leren tekenen heb je veel tijd nodig en die is er niet. Studenten leren van mij niet hoe ze moeten tekenen. Het programma dat wordt aangeboden is heel summier. Wij toetsen in het eerste jaar een beeldend portfolio adhv twee concrete opdrachten. Hiermee besteden we vooral aandacht aan het procesmatige van beeldend werken, idee-vorming, onderzoek en experiment evenals technische vaardigheid of uit- en afwerking van de opdracht. Dit zijn ruim gestelde opdrachten die niet gericht zijn op het leren tekenen. Er zijn dus geen criteria voor de tekentechnische bekwaamheid. Als leraar basisonderwijs wordt men opgeleid in heel veel vakken, beeldend onderwijs neemt daar, jammer genoeg, maar een bescheiden plaats in.

- Wordt er ook aandacht besteed aan verschillende manieren voor het leren van tekentechnieken als perspectief etc aan kinderen? Wordt er ook een onderscheid gemaakt tussen zelf techniek leren en het een kind leren?

Zie bovenstaande reactie. Er wordt wel aandacht besteed aan vakspecifieke didactische vaardigheden, dus passend bij beeldend onderwijs. Dat betekent dat wij veel aandacht besteden aan hoe kinderen in een beeldend proces op de juiste manier te begeleiden. Het kunnen formuleren van lesdoelen is daarin belangrijk. Wat is de doel van de aangeboden les en welke criteria stel je daaraan. Maar ook hoe toets je dit of hoe voer je een kunstbeschouwelijk gesprek met kinderen over eigen werk of dat van anderen. Wij zijn ons ervan bewust dat technische vaardigheden en materiaal kennis daar bij horen. Door de beperkte tijd die het vak kent komen we daar niet aan toe.

- In hoeverre worden pabo studenten "tekenvaardig" geacht? - Dit naar aanleiding van de

monitor cultuureducatie in het onderwijs, waarin driekwart van de basisscholen zegt dat de groepsleerkracht "in enige mate" vaardig wordt geacht voor de lessen, tegenover een kwart van de scholen die zegt dat de groepsleerkracht daadwerkelijk over voldoende vaardigheid beschikt voor de lessen.

Tekenvaardigheid wordt niet getoetst. Een groot deel van de studenten verlaten de opleiding zonder aandacht te hebben gehad voor beeldend onderwijs in technische zin. Veel studenten blijven daarmee steken in het zogenaamde 'dode tekenpunt' zoals jij dat zo mooi verwoord. Ik kende dat begrip niet maar begrijp natuurlijk wel wat je ermee wil zeggen.

- Hoeveel tijd wordt er gemiddeld besteed aan tekenonderwijs per leerjaar?

In jaar een en twee zijn er twee modules. Beiden modules bestaan uit zes lessen van ieder 150 minuten. In jaar drie zijn er profileringslessen van drie maal 90 minuten. Dat is alles.

- Hoe wordt studenten geleerd hoe ze werk van kinderen in de beeldende vorming lessen moeten beoordelen? Dit is een hele brede vraag natuurlijk, maar hier is er weinig over bekend. (wordt de nadruk gelegd op de technische vaardigheden die een kind tentoonspreidt, of juist op de creativiteit en originaliteit?)

Ik besteed vooral aandacht aan het procesmatige karakter van beeldend werken. Technische vaardigheden is slechts een onderdeel. In een beeldend proces is idee-vorming, originaliteit, experiment, onderzoek, uit- en afwerking of doorwerktheid van technieken allemaal belangrijk. Het geheel leren beoordelen is belangrijker dan delen. Indien er zuiver sprake is van het aanleren van een techniek vat ik de opdracht niet op als een les beeldende vorming. Kleuters die een vouwoefening doen zijn bezig met de fijne motoriek, het is geen beeldende opdracht. Ik vind het belangrijk dat studenten dit verschil leren begrijpen en inzien. Dit kan m.i alleen als studenten ook zelf leren hoe een beeldend proces te doorlopen.

- Studenten geven ook wel aan dat er toch vaak keuzes worden gemaakt binnen de pabo's die ten koste gaan van de creatieve vakken vanwege de hoge werkdruk wat betreft Taal en Rekenonderwijs. Hierbij wordt ook een koppeling gemaakt naar de wens van basisscholen om op die vakken te focussen. Wat is uw algemene indruk van de rol van het tekenonderwijs in het curriculum van de pabo, wordt het gewaardeerd als belangrijk door studenten?

Nee het wordt niet gewaardeerd als een belangrijk vak voor studenten en is ook te weinig zichtbaar in het curriculum. Echter de Amsterdamse basisscholen hebben vorig jaar een convenant afgesloten met de gemeente waarin zij toezeggen drie uur kunstonderwijs per week te geven. Dit voornemen zegt niets als er niet gewerkt wordt aan kwaliteitsverbetering van het kunstonderwijs. Daarom is er het Basispakket kunsteducatie ingevoerd, zie www.mocca-amsterdam.nl Kortom op de scholen (en vanuit de gemeente Amsterdam) is er aandacht voor de kunstvakken. De pabo loopt hier vreemd genoeg nog op achter. We doen erg ons best om deze achterstand in te halen. Je beschrijft goed de conflicterende belangen.

- Tot slot: wat zou u graag anders zien binnen de pabo wat betreft het tekenonderwijs, en wat vindt u juist een hele positieve ontwikkeling binnen de pabo?

Ik zou graag zien dat de pabo leert omgaan met 'subjectief toetsen', dat betekent dat er wat anders dan alleen kennis wordt getoetst in de vorm van multiple choice vragen. Meer ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, meer aandacht voor hetgeen er buiten de opleiding plaatsvindt, en een kwaliteitsverbetering van de lessen in kunst in zijn algemeenheid. (kunstbeschouwing, cultuurdrager en overdragerschap etc). Er zijn wat mij betreft binnen de pabo niet zo veel positieve ontwikkelingen te noemen als het gaat om de kunstvakken. Docenten die lesgeven in een van de kunstvakken voelen dat zij erg moeten 'vechten' voor hun vak en dat daar nodeloos veel energie naartoe gaat. Ik ben zelf begonnen met het opzetten van een onderzoek naar de implementatie van een leerlijn Beeldend onderwijs. Ik stuur je de opzet door dan kan je dat eens doornemen.

Bijlage 5: vragenlijsten onderzoek op basisschool, kind

Vragenlijst kind

Naam:

m/v:

klas:

leeftijd:

Eigen tekening

Begin met een analyse van de tekening samen met het kind, vorm samen met hem/haar eerst een goed beeld.

1. Vind je het goed gelukt? Ja, nee of een beetje
2. Vind je dit echt op jezelf lijken?
 - heb jij echt die kleur?
 - Heeft jouw hoofd die vorm?
 - Ziet jouw haar er echt zo uit?
 - Hebben jouw ogen die kleur?
3. Vind je dat je goed kan tekenen? Ja, nee of een beetje
4. Vind je tekenen leuk? Ja, nee of een beetje
5. Vind je tekenen moeilijk? Ja, nee of een beetje
6. Hoe vaak teken je thuis? Nooit, 1 keer per week of vaker
7. Laat je die tekeningen dan ook aan papa of mama zien? Ja, nee of soms
8. Wat vind je het leukste vak op school?
9. Wat vind je het minst leuke vak?

Andere tekening

10. Vind je deze tekening echt op (naam kind) lijken? Waarom?
11. Vind je deze tekening mooier of jouw tekening?