

De relevantie van tekenen

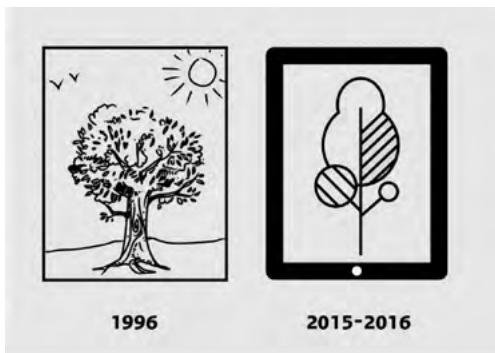
Folkert Haanstra

Volgens (peilings)onderzoeken gaan Nederlandse kinderen steeds slechter tekenen. Hoe komt dat en hoe erg is dat? Folkert Haanstra dook in de materie en ging op zoek naar antwoorden. In dit artikel beschrijft hij zijn bevindingen.

Drawing makes it possible to understand the mathematics of space or to appreciate the poetry of place (Adams, 2013, p. 1)

Kinderen tekenen in 2016 schematischer dan kinderen in 1996, zonder de omgeving of details verder in te vullen. Daarnaast is er vaak sprake van een zeer gebrekkige ruimteweergave en zijn de tekeningen met weinig concentratie gemaakt. De tekeningen uit 2016 zijn daarom lager beoordeeld. Deze conclusies komen uit het rapport *Peil Kunstzinnige Oriëntatie 2015-2016* van de Inspectie van het Onderwijs (2017). In het rapport worden de resultaten van de vergelijking visueel als volgt samengevat:

Figuur 1. Kwaliteit van de tekeningen lager beoordeeld (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 9)



De visualisering is mijns inziens niet zo geslaagd, omdat de boom van 2015-2016 een professioneel uitgevoerde abstrahering betreft en er geen reden is om deze stijlverandering als een lager niveau te beoordelen. Het is wel een grappig toeval dat deze illustratie bomen betreft, want dat is het thema van de tekeningen van Nederlandse kinderen uit een onderzoek van Wilson en Ligtvoet (1992). Zij vergeleken fantasietekeningen met bomen uit 1986 met tekeningen die bijna vijftig jaar eerder waren gemaakt. Hun conclusie luidde dat de tekeningen van de kinderen uit 1937 veel gedetailleerder zijn dan die uit 1986. De oude tekeningen tonen een bepaalde discipline en vakmanschap die over het algemeen afwezig zijn in de tekeningen uit 1986.

De beide onderzoeken verschillen weliswaar in opzet en analyses op de tekeningen, maar de overeenkomst in de conclusies is treffend: kinderen lijken steeds simpeler en slordiger te tekenen. Nog wat jaren en ze kunnen geen potlood meer vasthouden. Voor we tot cultuurpessimisme vervallen, moeten we enkele kritische vragen beantwoorden. Ten eerste: hoe stevig zijn de conclusies dat de kwaliteit van tekeningen achteruitgaat? Ten tweede, als dat zo is, wat zijn dan mogelijke verklaringen? En ten derde, als het zo is, hoe erg is dat dan?

Deze drie vragen kwamen al aan de orde tijdens de korte, maar hevige media-aandacht voor het inspectierapport. Er was twijfel over de gehanteerde beoordelingscriteria en daarmee over de conclusie. De belangrijkste verklaring voor achteruitgang zou zijn dat kinderen in hun vrije tijd niet meer tekenen, maar alleen nog maar digitaal actief zijn. Sommigen vinden de achteruitgang niet erg, want tekenen is tegenwoordig niet meer relevant, anderen zien een belangrijke vaardigheid verloren gaan. In dit artikel analyseer ik de antwoorden op de drie vragen nog eens, waarbij ik zoveel mogelijk beschikbare empirische gegevens betrek.

De bodem onder de conclusies

De peiling meet niet alle aspecten van tekenvaardigheid

Onder de naam Peil.onderwijs laat de inspectie periodieke peilingsonderzoeken in het primair onderwijs uitvoeren. De onderzoeken brengen in beeld hoe het aanbod van scholen in bepaalde vakgebieden eruit ziet en welke kennis en vaardigheden leerlingen daarin hebben. Peil.onderwijs is de opvolger van Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON), uitgevoerd door Cito.

In 2015/2016 werd de stand van zaken binnen kunstzinnige oriëntatie gepeild. De volle breedte van kunstzinnige oriëntatie, dat wil zeggen de productieve en receptieve kennis en vaardigheden in muziek, beeldende vorming, dans, theater en cultureel erfgoed is niet eerder gepeild. Voor muziek is dit wel eerder gedaan, namelijk in 1992 en 1997. De prestaties op de kennistoets muziek blijken in 2016 achteruit te zijn gegaan, terwijl er de afgelopen jaren toch veel tijd en geld is gestoken in muziekonderwijs.

Maar alle media-aandacht richtte zich op de beeldende vorming. Die is eerder in 1996 gepeild, waarbij leerlingen uit groep 8 drie praktijkopdrachten maakten (Hermans, Van der Schoot, Sluijter, & Verhelst, 2001). Deze vertegenwoordigden de drie soorten werkstukken die leerlingen volgens de kerndoelen tekenen en handvaardigheid van 1993 en 1998 moesten kunnen maken, namelijk: 'naar de werkelijkheid door middel van gericht kijken, naar een idee door middel van verbeelding en voorstelling en op basis van functionele eisen die aan een product te stellen zijn' (Besluit kerndoelen primair onderwijs, 1998). De bijbehorende praktijkopdrachten waren: (1) teken een in de klas opgestelde trap met emmer en dweil zo precies mogelijk na, (2) maak een tekening bij een verhaal over een ondergrondse expeditie en (3) ontwerp een bankbiljet van honderd euro. In de peiling van twintig jaar later werd alleen de fantasieopdracht over de ondergrondse expeditie herhaald. Daarnaast waren er twee andere opdrachten: een zelfportret en een ontwerp voor een monument met de Nederlandse leeuw. Er was geen tijd om, zoals in 1996, alle leerlingen drie opdrachten te laten maken en daarom kreeg een deelnemende leerling maar één opdracht.

De fantasieopdracht is met dezelfde methode beoordeeld als in 1996: de tekeningen kregen van een groep beoordelaars een score op een schaal van A (laagst) tot en met I (hoogst). Voor vier punten op de schaal (B, D, F en H) zijn zogeheten ankertekeningen als voorbeeld gegeven, tekeningen die op basis van een aantal criteria als representatief gelden voor dat niveau. In 2016 zijn dezelfde ankertekeningen gebruikt als in 1996, maar de scores in 2016 zijn aanzienlijk slechter. Zo kreeg in 1996 9% van de 972 beoordeelde tekeningen de laagste score (A) en in 2016 maar liefst 38% van de 472 beoordeelde tekeningen. De inhoudelijke conclusie luidt: kinderen tekenen schematischer en minder gedetailleerd, ze tekenen meer afzonderlijke elementen in plaats van het hele verhaal, de ruimteweergave is gebrekkig en de tekeningen zijn met weinig concentratie gemaakt.

Deze conclusie is dus gebaseerd op de herhaling van één tekenopdracht. Uit de analyse van de resultaten in 1996 bleek dat de correlaties tussen de verschillende opdrachten niet hoog waren. De onderzoekers constateerden dan ook dat er ‘niet “één tekenvaardigheid” is als basis voor de drie soorten opdrachten die de leerlingen kregen voorgelegd’ (Hermans et al., 2001, p. 84). Het inspectierapport bevestigt dat, want er staat in dat de drie tekenopdrachten van 2016 verschillend zijn gemaakt en daarom ‘moeilijk onderling vergelijkbaar’ zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 56). De scores op de opdrachten zelfportret en monument zijn in elk geval aanzienlijk hoger dan op de fantasieopdracht. We weten dus niet of ontwerpvaardigheden en het tekenen naar waarneming nu ook lager worden beoordeeld dan twintig jaar geleden. Deze relativering van de uitkomst ontbreekt in de mediareacties op het rapport. Maar om een andere reden was er wel twijfel over de houdbaarheid van de conclusie.

Achterhaalde beoordelingscriteria?

NRC (Corré, 2017) wijdde een heuse factcheck aan de stelling ‘kindertekeningen zijn nu slechter dan in 1996’ en noemt deze ongefundeerd. De aangevoerde reden is dat de criteria van twintig jaar geleden de visie van toenmalige experts vertegenwoordigen en er in andere tijden en met andere beoordelaars ook andere criteria kunnen gelden. In het inspectierapport bediscussiëren enkele deskundigen de resultaten. Daarbij stelt Ronald Kox van het LKCA dat het meten van tekenvaardigheid te beperkt is en dat het zou moeten gaan om de omgang met de beeldcultuur: ‘De beeldcultuur is veel breder. Kinderen spelen Minecraft. Aan de ene kant is dat een heel grofmazige verbeelding. Maar tegelijk stimuleert het het ruimtelijk denken enorm en vraagt het veel creativiteit. Dus dan zien leerlingen dat ze geen details nodig hebben om fantasierijk te werken.’ (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 24). En in het *Algemeen Dagblad* zette directeur Marijn Cornelis van CultuurSchakel zich af tegen de conclusies: ‘Het ambachtelijke en resultaatgerichte onderwijs van 1996 heeft plaatsgemaakt voor onderwijs waarbij het creatief proces en ervaren van kunst voorop staat.’ (Broos, 2017).

Natuurlijk zijn beoordelingscriteria tijdgebonden. Toch is het wat makkelijk om op deze manier de negatieve resultaten helemaal weg te redeneren. Veel criteria uit het PPOON-rapport van twintig jaar geleden hebben betrekking op beheersing van beeldende elementen (zoals ruimte, compositie, kleur) en van materiaal en techniek. Die competenties staan nog steeds genoemd in actuele leerplannen, leerlijnen, leerplankaders et cetera. In de leerlijn beeldend van SLO (2019) staat dat leerlingen 'leren beeldende mogelijkheden van diverse materialen/technieken te onderzoeken en ontdekken dat zij beeldaspecten bewust kunnen hanteren om hun ideeën vorm te geven'. En in het raamleerplan beeldende vorming van Mocca (2014) staat bij 'creërend vermogen' vanaf groep 3 steeds de formulering: 'De leerling kan beeldaspecten (ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie) toepassen'. Bij groep 7 en 8 staat: 'De leerling breidt zijn arsenaal van materialen, technieken en vaardigheden uit.' (p. 13, 14, 15). Ook het voorstel van Curriculum.nu over de toekomstige onderwijsinhoud, noemt artistieke technieken en vaardigheden als een van de essenties van het leergebied Kunst & Cultuur: 'Om artistiek en betekenisvol werk of een voorstelling te kunnen maken hebben leerlingen (digitale) technieken en vaardigheden nodig. Hoe meer technieken en vaardigheden leerlingen beheersen, hoe meer keuzes leerlingen hebben om zich uit te drukken en om een eigen "stem" te vormen' (Curriculum.nu, 2019).

Maar de criteria van het oude peilingsonderzoek betreffen niet uitsluitend beeldaspecten en techniek. Ze wegen ook mee of het resultaat clichématig en saai is of origineel en fantasierijk. En ook of (onder)zoekend is getekend. Dus ook destijds was er wel aandacht voor creativiteit en onderzoek in beeldende vaardigheden. De toenmalige criteria zijn daarom niet geheel achterhaald. Wel wordt er in de huidige leerplannen meer belang gehecht aan onderzoek, ideeënvorming en creatief proces en minder aan formele aspecten.

Wanneer je echter niet tekenvaardigheid, maar, zoals Kox bepleit, deelname aan de actuele beeldcultuur of visuele cultuur beoogt, dan zijn de gehanteerde criteria inderdaad minder van toepassing. Maar dat is een andere discussie, die we hierna behandelen, namelijk of tekenvaardigheid tegenwoordig nog relevant is.

Welke conclusie laat de peiling toe?

De enig zekere conclusie die je op basis van beide peilingsonderzoeken kunt trekken is: de tekenvaardigheid in fantasietekeningen is achteruit gegaan, wanneer je dezelfde criteria hanteert als twintig jaar geleden. Voor een sterkere conclusie is sterker onderzoek nodig. Ten eerste zou men meer aspecten van tekenvaardigheid moeten meten. Dat betekent per leerling enkele opdrachten die verschillende soorten tekenvaardigheid vertegenwoordigen en bij voorkeur herhalingen van opdrachten uit eerdere peilingen. Ten tweede zou er een set aanvullende beoordelingscriteria kunnen worden

geformuleerd. En ten derde zou het een meer valide opzet zijn wanneer beoordelaars zowel tekeningen uit nieuwe als uit oude afnames bekijken, zonder dat ze weten in welk jaar de tekeningen zijn gemaakt.

Verklaringen voor achteruitgang

Is slechter onderwijs de boosdoener?

Ook al was er twijfel over de conclusie, velen vonden het wel plausibel dat de tekenvaardigheid is afgenomen. Hiervoor zijn zowel factoren binnen als buiten het onderwijs aan te wijzen. Een duidelijke verandering in het onderwijs is dat er ten tijde van de eerste peiling nog gedetailleerde kerndoelen golden, die beschreven wat scholen leerlingen op beeldend gebied zouden moeten onderwijzen. De drie tekenopdrachten waren ook daarvan afgeleid. Maar in 2005 zijn de kerndoelen basisonderwijs fors verminderd (van 103 naar 58) en veel globaler geformuleerd. Vanaf toen golden voor het hele gebied kunstzinnige oriëntatie slechts drie kerndoelen.

In beide peilingsonderzoeken zijn gegevens over het onderwijs verzameld. In het PPOON-onderzoek is gevraagd naar de organisatie van de lessen in de beeldende vakken (onder meer tijd per week), ondersteuning (zoals vakleerkracht), gebruik van methoden, lesprogramma in relatie tot kerndoelen, het soort opdrachten, evaluatie en beoordeling en museumbezoek. Peil kunstzinnige vorming inventariseerde de inbedding in het curriculum (onder meer tijd per week), methodegebruik, leermiddelen, volg- en evaluatiesystematiek, ondersteuning (zoals vakleerkrachten) en faciliteiten, scholing van leerkrachten en kunstzinnige activiteiten op en buiten school.

Voor enkele variabelen kunnen we een voorzichtige vergelijking maken, voorzichtig omdat de kenmerken vaak verschillend zijn onderzocht. In 1996 gebruikte ruim 90% van de leerkrachten in de bovenbouw een methode voor beeldende vorming, in 2016 is dat ongeveer 50%. In 1996 heeft ongeveer 25% van de leerkrachten daarnaast een vakleerkracht voor beeldende vorming, in 2016 is dat 8%. En in 1996 besteedden leraren in groep 8 gemiddeld 111 minuten aan beeldende vorming, in 2016 is dat gemiddeld 65 minuten, bijna een halvering dus. In 1996 lieten men bij werkbesprekingen in 14% van de gevallen op creativiteit en in 40% op het gebruik van beeldende aspecten en even vaak op toepassing van materialen en technieken. In 2016 blijkt slechts 5% van de leerkrachten technische kwaliteit/vaardigheden een belangrijk criterium te vinden bij beoordeling van werkstukken, terwijl 50% creativiteit/originaliteit een belangrijk criterium vindt (Inspectie van het Onderwijs, 2016, p. 11). Leerkrachten geven dus vergeleken met 1996 minder op methoden gebaseerd les in beeldende vorming, in minder tijd per week en met minder hulp van vakleerkrachten en ze vinden creativiteit

belangrijker en techniek veel minder belangrijk. Als je technieken niet belangrijk vindt, dan zal je ze ook niet onderwijzen. En het is ook moeilijk ze te onderwijzen en te beoordelen, als je ze zelf niet beheerst. In het inspectierapport staat dat het onderwijs op de pabo's is veranderd, lees: minder aandacht heeft voor vaardigheden en technieken op beeldend gebied. Zo is binnen het pabocurriculum bijvoorbeeld het 'bordtekenen' en het leren tekenen in perspectief geen onderdeel meer (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 82).

In beide peilingsonderzoeken is ook gekeken of de gemeten onderwijskenmerken verband houden met de leerlingprestaties. Dat levert verrassend weinig op. In Peil.onderwijs zijn geen verbanden aangetoond bij de tekenopdrachten. En in het PPON-onderzoek luidde de conclusie dat de tekenresultaten weliswaar 'in niet geringe mate' verschillen per school, maar het is niet duidelijk welke schoolkenmerken daar verantwoordelijk voor zijn. De verschillen zijn niet te verklaren uit de gemeten kenmerken. Door het ontbreken van een duidelijk curriculum is het beeldende onderwijs volgens de onderzoekers 'een aaneenschakeling van willekeurige opdrachten' (Hermans et al., 2001, p. 84). Onderzoek op microniveau, in de zin van welke aanwijzingen leerkrachten op welk moment geven en hoe ze het werk bespreken, zouden misschien wel verschillen in vaardigheden kunnen verklaren.

Ook Wilson en Ligtoet (1992) speculeren over de oorzaken van de verschillen in de tekeningen. Ze denken eveneens dat de aanpak van de leerkrachten in belangrijke mate bepalend is. De gedetailleerde tekeningen uit 1937 zouden mede het gevolg zijn van de meer systematische aanpak van beeldend onderwijs in die tijd. De tekeningen zijn verzameld bij leden van H9, een vereniging van negen progressieve tekenleraren uit Den Haag. Deze hadden een uitgesproken visie op het tekenonderwijs voor kinderen en volgden ook scholing op dat gebied. Zo'n gerichte aanpak is er in 1986 niet. De tekeningen zijn verzameld bij groepsleerkrachten zonder specifieke opleiding op beeldend gebied en hun aanpak van het tekenonderwijs wordt gekenschetst als een verregaande vorm van 'laissez faire' (p. 87). Deze houding beperkt volgens de onderzoekers de beeldende ontwikkeling van de leerlingen.

Behalve onderwijskenmerken zijn in de peilingen van 1996 en 2016 ook leerlingkenmerken in kaart gebracht. In beide onderzoeken blijkt dat meisjes hoger scoren op tekenprestaties dan jongens, zij het dat dit in 1996 alleen gold voor de opdracht om een bankbiljet te ontwerpen. In 2016 zijn op scholen met veel gewichtenleerlingen de tekeningen lager beoordeeld dan op scholen met weinig gewichtenleerlingen. De gewichtenregeling bepaalt op basis van het opleidingsniveau van de ouders het gewicht (oftewel de ondersteuningsbehoefte) van leerlingen, waarbij het gewicht omgekeerd evenredig is met het opleidingsniveau van de ouders. Ook de tekeningen van leerlingen die verwachten naar havo of vwo te gaan, zijn gemiddeld

hoger beoordeeld dan die van leerlingen die naar het vmbo zouden gaan. Uit onderzoek naar actieve en receptieve cultuurdeelname (onder andere Van den Broek, De Haan, & Huysmans, 2009; Van den Broek, 2010) bleek al vaker dat de mate van deelname samenhangt met opleidingsniveau en met sekse.

Verdringen digitale media het tekenen?

In de discussie over de peiling 2016 was de meest genoemde verklaring voor de achteruitgang in tekenvaardigheid dat leerlingen thuis niet of weinig meer tekenen en knutselen, maar hun tijd doorbrengen met iPad en smartphone. Uit gegevens van het vierjaarlijks AVO-onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt dat in 1995 47% van de 6- tot 11-jarigen in de vrije tijd beeldende activiteiten deed. Dat percentage blijft tot en met 2007 vrij constant (Van den Broek, De Haan & Huysmans, 2009, p. 78). Het AVO-onderzoek is na 2007 gestopt en opgevolgd door de Vrije Tijds Omnibus. Die laat voor 'tekenen, schilderen, grafisch werk zonder computer' voor de totale bevolking een stabiel beeld zien: 18% in 2012 en 20% in 2016 (Van den Broek & Gieles, 2018). De deelnamecijfers van de Monitor Amateurkunst 2015 en 2017 (Ijdens, 2016; Neele, Zernitz, & Ijdens, 2018) geven aan dat in 2015 29% van de kinderen tussen de 6 en 11 jaar aan beeldende activiteiten deed en in 2017 36%. Een flinke schommeling in percentages, maar allebei wel lager dan die uit de AVO-onderzoeken. Het probleem is dat de cijfers van de drie onderzoeken zich niet direct laten vergelijken, omdat de vraagstellingen en de steekproeftrekkingen verschillen. Maar zeker de SCP-cijfers laten geen scherpe daling in beeldende activiteiten zien. Of het aantal uren dat mensen eraan besteden wel sterk is gedaald, is niet te zeggen. Wat betreft activiteiten op het gebied van (multi)media: in 1995 doet 3% van de 6- tot 11-jarigen hieraan mee en in 2017 is dat 13%. Ook hier gaat het om verschillende onderzoeken en een verschillende omschrijving van de categorie media: kunstzinnige fotografie/film /video/computerkunst. Geen van beide omschrijvingen lijkt echter passend voor wat kinderen aan digitale beeldende activiteiten doen.

Maar het staat buiten kijf dat het aantal kinderen dat in 1996 een spelcomputer had vele malen kleiner is dan het aantal kinderen dat nu de beschikking heeft over smartphones, iPads en (spel)computers. Ook het aantal uren dat ze ermee doorbrengen, zal enorm zijn gegroeid. En het kost geen moeite om op internet berichten te vinden die een directe relatie leggen met tekenen, zoals 'design software weakens classic drawing skills' (Reuters, 2006) of meer algemeen met oghandcoördinatie: 'iPad generation's fingers not ready to write, teachers say' (Brown, 2017). Deze uitspraken zijn gebaseerd op ervaringen van een aantal docenten, niet op wetenschappelijk onderzoek.

Toch is het volgens Brent Wilson (persoonlijke communicatie, 2019) geen uitgemakte zaak dat tekenen grotendeels verdrongen wordt door digitale activiteiten. In Japan zijn de kinderen volgens hem net zo verslaafd aan hun digitale apparaten als elders, maar lijken de tekenvaardigheden er niet zo onder te

lijden. Een eerste reden is dat op school veel systematischer tekenonderwijs wordt gegeven dan bij ons. Minstens zo belangrijk is de nog steeds grote populariteit van het lezen, maar ook van het zelf tekenen van manga. Wilson (1999) onderzocht twintig jaar geleden al de grote invloed van mangastrips op de tekenstijl van Japanse kinderen. De eigen tekeningen van individuele tekenaars of van collectieven worden vaak gepubliceerd via in eigen beheer uitgegevens stripboeken (Doujinsh) en verhandeld via internet of op grote conventies. Die bloeiende markt moedigt kinderen en jongeren aan om te blijven tekenen.

Een ander gevolg van de dominante digitale cultuur zou zijn dat de snelheid ervan leidt tot een korte spanningsboog bij de deelnemers. Dit zou verklaren dat de tekeningen in 2016 met minder concentratie zijn gemaakt dan twintig jaar eerder. Er zijn veel publicaties over concentratieproblemen vanwege de voortdurende afleidende prikkels van sociale media (Mancall Bitel, 2019) en er is longitudinaal onderzoek dat aantoont dat *media multitasking* en concentratieproblemen gerelateerd zijn (Baumgartner, van der Schuur, Lemmens, & Te Poel, 2018). Omdat effecten op concentratie algemeen zijn en niet specifiek tekenen betreffen, laat ik deze discussie verder buiten beschouwing.

Invloed digitale beeldtaal?

Van directer belang voor de vraag naar de invloed van digitale beeldcultuur op tekenen is de beeldtaal in de verschillende media. Ik noemde hierboven al het onderzoek van Wilson (1999) naar de mangafiguren en – vormen die Japanse kinderen in hun tekeningen deels of geheel overnamen. Deze beeldtaal kreeg daarna wereldwijd invloed. Gombrich (1977, p. 101) schreef veel eerder al: ‘Our children know picture books and magazines, the cinema and the television screen and the pictures they make reflect this experience.’

Een manier om overeenkomsten en verschillen in beeldtaal te beschrijven is om gebruik te maken van het begrip schema. Gombrich (1977) zag de ontwikkeling van de westerse kunst als één van ‘schema en correctie’. Een schema is een beeldende conventie die in een bepaalde tijd dominant is en bepaalt hoe waargenomen objecten, personen et cetera in tweedimensionale beelden gerepresenteerd moeten worden. Individuele kunstenaars toetsen, verfijnen en stellen deze schema’s bij tot nieuwe conventies ontstaan. Deze oude theorie wordt ondersteund door onderzoek van de psychologen Kozbelt en Seeley (2007, 2008) naar waarneming en tekenen van beeldend kunstenaars. Deze baseren zich bij het tekenen niet op een geheel open, bottom-up waarneming, maar maken gebruik van kijkschema’s. Het gaat hierbij om een interactie van waarneming en motoriek: door de kijkschema’s te vertalen naar uit te voeren motorische handelingen en door het daadwerkelijk uitvoeren en bijstellen van die handelingen in het tekenen of schilderen, wordt hun visuele waarneming steeds meer gericht op de belangrijke kenmerken in de schema’s en worden de schema’s bijgesteld en verfijnd.

Wilson en Ligtvoet (1992) gaan ervan uit dat kinderen bij het tekenen ook schema's gebruiken. Ze analyseerden de twee verzamelingen tekeningen in termen van soorten schema's die kinderen gebruiken voor (onderdelen van) bomen, zoals de stam, de wortels en de kruin met bladeren. De constatering dat tekeningen in de jaren tachtig minder complex zijn en uitgaan van simpeler schema's, verklaren Wilson en Ligtvoet ook uit de beschikbare schema's in kinderboeken, illustraties en strips in die tijd. Die afbeeldingen zijn vaak eenvoudiger en 'kinderlijker' dan de afbeeldingen uit de jaren dertig. Wilson en Ligtvoet melden dat hun verklaring enigszins speculatief is en nader onderzoek vraagt. De meer schematische tekeningen uit 2016 zijn in verband te brengen met de vereenvoudigde kubistische beeldtaal in een populaire game als Minecraft. Maar anderzijds zijn veel games juist veel realistischer en complexer geworden in vergelijking met de jaren negentig. Dat maakt een eenduidige conclusie over de invloed van actuele beeldtaal moeilijk.

Samenvatting van verklaringen voor achteruitgang

Welke conclusies kunnen we trekken over de mogelijke redenen van de achteruitgang in tekenvaardigheid? De voorwaarden voor tekenonderwijs in de basisscholen zijn sinds 1995 verslechterd, maar er is geen duidelijk empirische bewijs dat dit de tekenprestaties negatief heeft beïnvloed. De in de peilingen gemeten onderwijskenmerken hangen immers niet samen met de tekenprestaties. Misschien dat gerichter onderzoek naar manieren van lesgeven wel verbanden kan aantonen. Maar globaal wordt de aanpak van het tekenonderwijs al sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw betiteld als *laissez faire* en vrijblijvend. Het formele leren in het basisonderwijs doet er dan ook weinig toe voor het gemiddelde peil van tekenvaardigheden.

Sekse en onderwijsniveau van leerlingen hangen wel samen met tekenvaardigheid, maar die verklaren geen achteruitgang. Dan blijft over verandering in het informele buitenschoolse leren. Dat er veel minder wordt getekend is op basis van de beschikbare cijfers moeilijk aan te tonen. Wel is er een enorme toename, in tijd en aantallen personen, in gebruik van digitale media. Hoe de digitale beeldtaal invloed heeft op, of interfereert met tekenen, blijft nog speculatief.

Peilingsonderzoek laat een achteruitgang zien in (een bepaald aspect van) tekenvaardigheid, maar over de precieze redenen hiervan geeft onderzoek geen uitsluitsel. Rest nog de derde vraag: hoe erg is die achteruitgang oftewel hoe relevant is tekenen als vak?

Het vak tekenen ter discussie

Tekenen ('de eerste beginselen van het handteekenen') is sinds 1889 een verplicht vak in het primair onderwijs en die positie in het onderwijs is in de loop der tijd verschillend gelegitimeerd. Van Rheeden (1989) beschrijft die verschillen als een strijd tussen een functionalistische, formele benadering versus een romantische, kindgerichte benadering. Aanvankelijk was het doel de oefening van oog en hand ten behoeve van ambacht en industrie. Dit gebeurde door gerichte instructie in het natekenen van geometrische figuren en tekenen naar de waarneming. Maar het ging ook om esthetische opvoeding en smaakontwikkeling en later, met de opkomst van de kindgerichte reformpedagogie en expressiebeweging, om persoonlijke expressie en ontplooiing. Dat gebeurde vooral door leerlingen fantasietekeningen te laten maken, met daarbij een terughoudende rol van de docent. En in de jaren zeventig was het credo; 'beeldende vorming is leren zien' (Gerritse, 1974, p. 22). Het boek *Geen dag zonder lijn*, uitgegeven ter gelegenheid van het honderdjarig bestaan van de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs (NVTO), geeft een mooi overzicht van de geschiedenis tot 1980 (Koevoets & Van Rheeden, 1980).

Na 1980 verminderen de ideologische tegenstellingen. Bovendien is er steeds minder sprake van tekenen als apart vak naast handenarbeid, hoewel het in 1996 nog duidelijk gescheiden activiteiten zijn in het primair onderwijs. Maar bij de legitimeringsdiscussie gaat het steeds meer om kunstzinnige oriëntatie of cultuureducatie als totaal. In veel leerplannen en leerlijnen staat daarbij de ontwikkeling van creativiteit centraal. De vraag is dan in welke mate tekenvaardigheid (tweedimensionaal) nog relevant is. In het verlengde van de constatering dat kinderen in hun vrije tijd vooral met digitale beelden actief zijn, zijn sommigen van mening dat die relevantie sterk is afgenomen. Rosanne Hertzberger (2017) schrijft in haar *NRC*-column onder de alleszeggende titel 'De irrelevantie van het tekenen' dat ze naast de door de inspectie zelf genoemde oorzaken een andere verklaring heeft, namelijk dat tekenen de kinderen niet meer bijster interesseert: 'Er zijn spannender dingen op de wereld dan het maken van een 2D-tekening met een potlood. En dat is niet erg. Net als dat het niet uitmaakt dat hun handschriften verslechteren en dat ze niet meer met een telraam kunnen rekenen.' En ze eindigt haar column met: 'Ik leerde mezelf twintig jaar geleden een aantal essentiële computervaardigheden aan, terwijl ze op school aan het figuurzagen waren. Volgens mij kun je als school je het gewoonweg niet permitteren om in je eigen parallelle werkelijkheid te blijven leven. Dan maak je jezelf op een gegeven moment irrelevant.'

Tekenen en populaire cultuur

Ik ben het ermee eens dat de beeldende lessen niet los moeten staan van de dagelijkse beeldcultuur van leerlingen. Maar wie kijkt op de 'largest online art gallery', DeviantArt (www.deviantart.com), ziet dat er op beeldend gebied naast categorieën als animatie, digitale kunst, fotografie en mixed media ook nog een grote categorie traditionele kunst bestaat. Er zijn op de site groepen actief als 'drawing masters' en 'figure drawing deviant' en er zijn veel instructiefilmpjes over bepaalde tekentechnieken of het tekenen van bepaalde onderwerpen, bijvoorbeeld hoe je drakenvleugels moet tekenen! De tekenprogramma's voor de computer omvatten veelal combinaties van tekenen en schilderen met allerlei digitale functies en bewerkingen voor lijn, kleur, ruimte, textuur, compositie et cetera. Argeloze beginners stellen op de site vragen in de trant van: moet je kunnen tekenen om digitale kunst te maken? En de antwoorden komen altijd neer op: ja, liever toch wel. Dat geldt ook voor degenen die Draw something spelen. Deze in 2012 gelanceerde app wordt gespeeld met twee personen, waarbij de één iets moet tekenen en de ander moet raden wat het is. Het is eigenlijk een onlineversie van het oudere spel Pictionary, dat inmiddels ook een online versie heeft. En dan is er Inktober, waarbij wereldwijd deelnemers elke dag van oktober een inkt-tekening maken en online zetten (<https://zwarte-inkt.nl/doe-je-mee-met-inkttober-2018/>). Hoewel de meeste deelnemers aan deze sites en apps ouder zijn dan 12 jaar (de leeftijd van de peiling), geven ze aan dat ook in de populaire beeldcultuur nog veel wordt getekend.

Tekenen en professionele kunst

Hoe zit dat met de professionele beeldende kunst? Want een ander argument dat tekenen minder relevantie heeft, is dat beeldende vorming verbinding moet houden met actuele beeldende kunst en dat in die kunst tekenen nog maar een marginale rol speelt. Nu is het zeker zo dat in de huidige kunstopleidingen en kunstdocentopleidingen tekenen steeds minder belangrijk is geworden en bestaat er veel actuele kunst waarin tekenen geen zichtbare rol speelt. Maar evenmin als het schilderij is de tekening in de kunst dood. In Nederland richt het Drawing Centre in Diepenheim zich specifiek op de presentatie van hedendaagse tekenkunst. Volgens de website is de tekenkunst een constante in de beeldende en toegepaste kunst, maar ook in aanverwante disciplines als architectuur en stedenbouw' (www.kunstvereniging.nl/over-ons/algemene-informatie/). In maart 2020 was in Amsterdam de tekenshow A Perfect Day te zien. Volgens een van de organisatoren heeft de tekenkunst, waarin tekening en korte tekst samengaan, zich de laatste jaren enorm verspreid, mede door de komst van Instagram (Ekker, 2020).

Grote internationale musea hebben de afgelopen jaren speciale tentoonstellingen gewijd aan actuele tekenkunst. Zoals de tentoonstellingen Drawing Now in MoMA, A passion for drawing in het Albertina Museum, Pushing paper: contemporary drawing from 1970 to now in het British Museum en

Contemporary drawing in Tate Modern. Van de curator van de laatste tentoonstelling verscheen ook een boek onder die titel (Stout, 2014). In deze tentoonstellingen gaat het niet om tekenen als voorbereidende activiteit (de schets, het eerst ontwerp), maar om tekeningen als een zelfstandige kunstvorm. Tekenend wordt wel breed opgevat en betreft ook multimediale werken, waarin tekenen een van de gebruikte media is.

Tekenend heeft dus een plaats in zowel de populaire als de museale cultuur en niet alleen als voorbereidende activiteit, maar ook de tekening als eindproduct. Daarmee is tekenend nog steeds relevant voor beeldend onderwijs dat verbinding wil houden met de beeldcultuur van leerlingen en met ontwikkelingen in het vakgebied.

Functionalistische opvatting van tekenen

Om de relevantie van tekenen te verdedigen worden ook vaak instrumentele effecten genoemd. Deels zijn dit de gewenste effecten van tekenen die al vanaf de invoering in het onderwijs worden genoemd, namelijk dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van de oog-handcoördinatie en de fijne motoriek (bij jonge kinderen ook als voorbereiding op schrijven) en aan de ontwikkeling van de waarneming. Met de opkomst van de cognitieve wetenschappen wordt tekenen vooral in verband gebracht met denkprocessen (Kantrowitz, 2012). Tekenend kan als externalisering van het denken functioneel zijn bij probleemoplossing en creatief denken en kan dienen als schakel tussen denken en handelen.

De Britse onderzoeker en docent Eileen Adams, auteur van veel publicaties over het belang van tekenen, onderscheidt drie belangrijke functies van het tekenen. Ten eerste tekenen als middel voor de tekenaar zelf om waarnemen, gevoelens en ideeën te ordenen. Ten tweede tekenen als hulp bij het communiceren van waarnemingen, gevoelens en informatie aan anderen. Dat kan variëren van persoonlijke visualisering tot meer conventionele uitingen als kaarten, plattegronden, diagrammen, grafieken en technische tekeningen. De derde functie van tekenen is manipulatie, in de zin van creatief uitproberen en verder ontwikkelen. Dit zou je de ontwerpfunctie kunnen noemen, maar die betreft niet alleen fysieke objecten, maar ook theoretische ideeën en praktische oplossingen van problemen. Adams is verbonden aan The Big Draw, een in 2000 opgerichte organisatie die tekenen en visuele geletterdheid promoot. Haar motto is dat tekenen een universele taal is en dat je geen kunstenaar hoeft te zijn om te tekenen, maar dat het een belangrijk hulpmiddel is in veel beroepen. Deze functionalistische visie op tekenen als beroepskwalificerend is enigszins vergelijkbaar met die van het vroegere, traditionele tekenonderwijs. The Big Draw organiseert een jaarlijks internationaal festival met veel activiteiten en workshops in deelnemende steden, voor particulieren maar ook voor scholen. In Nederland doet Nijmegen actief mee (www.thebigdrawnijmegen.nl).

Een meer functionalistische opvatting van tekenen heeft consequenties voor het onderwijs. Adams (2013) stelt dat docenten tekenen ook moeten gaan beschouwen als een leerstrategie. Het gaat niet alleen om het leren tekenen, maar evenzeer om het leren door tekenen. Een brede visie op tekenen in het onderwijs bepleit ook John Steers (2016). Hij schreef daarover in een bijlage voor leraren bij de eisen voor het zogeheten General Certificate of Secondary Education (GCSE) van het vak Art and Design. Steers stelt dat tekenen niet geheel vereenzelvigd moet worden met kunstzinnige producten of natuurgetrouwe observaties. Tekenen kent vele vormen en, met verwijzing naar Adams, kan verschillende functies vervullen. Beoordeling moet rekening houden met de functie en context van het tekenen. Wat betreft vorm wijst hij ook op de vaak stimulerende werking van een multimediale aanpak, waarbij handtekenen en digitaal tekenen elkaar kunnen afwisselen en aanvullen. GCSE is het examen dat Britse leerlingen rond hun 15^e jaar doen en daarmee komt het meer overeen met onze eindexamens dan met wat we kunnen vragen van achtstegroepers in het basisonderwijs. Toch is de bredere visie op tekenen toepasbaar in het primair onderwijs.

Epiloog

Wie tekenen minder of helemaal niet meer relevant acht voor kinderen die opgroeien in een dominante digitale beeldcultuur, zal niet verontrust zijn door de resultaten van de peiling van de onderwijsinspectie. Er is iets verloren gegaan, maar er is iets anders voor in de plaats gekomen. Dit standpunt betekent wel dat een andere invulling van de peiling op beeldende gebied nodig is, met opgaven en beoordelingscriteria die passen bij de digitale beeldcultuur. Maar er zijn mijns inziens nog voldoende argumenten voor de maatschappelijke en persoonlijke relevantie van tekenen in het onderwijs. Dan is achteruitgang in tekenvaardigheid wel te betreuren, zij het dat die achteruitgang door het laatste peilingsonderzoek maar ten dele is aangetoond.

Verontrustender is het gebrek aan samenhang tussen de gemeten tekenprestaties en de gemeten onderwijskenmerken. Weer is relativering mogelijk, want misschien zijn er meer valide onderwijskenmerken, waarmee wel samenhangen met tekenvaardigheden aan te tonen zijn. Maar ook met de nu gemeten kenmerken was het plausibel geweest een verband met tekenprestaties te vinden. Ik wil daarmee zeker niet het hele beeldend onderwijs in de basisscholen veroordelen. Er worden zonder twijfel ook goede beeldende lessen gegeven en voor leerlingen relevante projecten georganiseerd. Waar het om gaat, is dat deze meestal incidenteel zijn en er al decennia lang geen gericht en systematisch onderwijs in tekenvaardigheden plaatsvindt. Dat is

deels een kwestie van lage prioriteit in zowel het basisonderwijs als op de pabo. Maar het heeft ook te maken met de heersende opvatting over tekenen. Hoewel de vrije expressie in pure vorm niet meer bestaat, is de erfenis ervan nog volop aanwezig. In termen van Van Rheeden (1989) zou je kunnen zeggen dat een romantische, kindgerichte benadering het gewonnen heeft van een functionalistische, meer formeel gerichte benadering. Technische vaardigheden zijn niet belangrijk. Basisschoolleerkrachten en beroepskunstenaars voor de klas (Bik'ers) hebben een voorkeur voor kinderlijke expressie: ze waarderen tekeningen van kleuters hoger dan tekeningen van 10- tot 12-jarigen (Haanstra, Damen, & Van Hoorn, 2014). De ongepolijste kinderlijke expressie zou door training van vaardigheden en de beoordeling van beeldende producten eerder worden bedorven dan versterkt en dan is laissez faire een passende houding.

Kan de positie van tekenen in het primair onderwijs veranderen? Misschien dat het kunnen aantonen van de brede functie van tekenen (waarneming, communicatie, manipulatie) meer indruk maakt dan intrinsieke motieven als deelname aan populaire en museale cultuur. Misschien helpt het ook als duidelijk te maken is dat beeldende creativiteit niet zonder (technische) vaardigheden kan en dat het leren van tekenvaardigheden dus niet ten koste gaat van creativiteit. Maar optimistisch ben ik niet. De opvatting over spontane kinderlijke expressie lijkt diep verankerd en ook is het zeer onwaarschijnlijk dat pabo's weer meer aandacht aan het onderwijzen van tekenvaardigheden gaan besteden. De volgende peiling (als die er komt) zal waarschijnlijk wederom niet zozeer een indicatie zijn van het onderwijspeil, maar van het niveau dat samenhangt met bepaalde leerlingkenmerken en met het informele leren buiten school. Wel zou die peiling een genuanceerder beeld kunnen geven, namelijk als de onderzoekers meer aspecten en functies van tekenen gaan meten.

Ik heb Brent Wilson (VS) en John Steers (GB) in het kort de resultaten van de onderwijspeiling naar tekenvaardigheden voorgelegd en om commentaar gevraagd. Ik dank hen voor de opmerkingen en literatuursuggesties.

Folkert Haanstra was van 2001-2015 bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht en van 2002-2016 lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
E folkert.haanstra@kpnmail.nl

Literatuur

Brown, S. L. (2017, 14 November). *Ipad generations' fingers not ready to write, teachers say*. www.abc.net.au/news/2017-11-14/ipad-generations-fingers-not-ready-to-write/9143880

Adams, E. (2013). *Drawing attention to drawing. Commissioned and published by ixia, the public art think tank 24th March 2014*. www.publicartonline.org.uk/downloads/news/Drawing%20Attention%20to%20Drawing%20Eileen%20Adams%20Final%20Mar%202014.pdf

Baumgartner, S. E., Schuur, W. A. van der, Lemmens, J. S. & Poel, F. te. (2018). The Relationship Between Media Multitasking and Attention Problems in Adolescents: Results of Two Longitudinal Studies. *Human Communication Research*, 44(1), 3-30.

Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0009666/1998-10-16>, geraadpleegd op 20 november 2019.

Broek, A. van den. (2010). *FAQs over kunstbeoefening in de vrije tijd*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Broek, A. van den, Haan, J. de, & Huysmans, F. (2009). *Cultuur-bewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Broek, A. van den, & Gieles, Y. (2018). *Het culturele leven. 10 culturele domeinen gezien vanuit 14 kernthema's*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Broos, J. (2017, 25 april). *Kritiek op onderwijs: 'We kunnen heus nog tekenen'*. www.ad.nl/den-haag/kritiek-op-onderwijs-we-kunnen-heus-nog-tekenen~a6ef45ec/

Corré, A. (2017, 9 april). *Kinder-tekeningen zijn nu slechter dan in 1996*. *NRC*.

Curriculum.nu (2019). *Artistieke technieken en vaardigheden*. www.curriculum.nu/voorstellen/kunst-cultuur/uitwerking-kunst-cultuur/grote-opdracht/?go-id=474&grote-opdracht=Artistieke%20technieken%20en%20vaardigheden, geraadpleegd op 19 november 2019.

Ekker, J. P. (2020, 29 februari). Tekenshow A Perfect Day: 'Alle shit van je af tekenen'. *Parool*.

Gerritse, A. (1974). *Beginselen van de beeldende vorming*. De Bilt: Cantecler.

Gombrich, E. H. (1977). *Art and illusion. A study in the psychology of pictorial representation*. Oxford: Phaidon Press.

Haanstra, F., Damen, M-L., & Hoorn, M. van. (2014). Beoordeling van beeldende producten in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 91(4), 250-269.

Hermans, P., Schoot, F. van der, Sluijter, C., & Verhelst, N. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.

Hertzberger, R. (2017, 1 april). De irrelevantie van tekenen. *NRC*.

Ijdens, T. (2016). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd. Monitor Amateurlkunst 2015*. Utrecht: LKCA.

Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Peil.kunstzinnige oriëntatie. Technisch Rapport*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2017). *Peil.kunstzinnige oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Kantrowitz, A. (2012). The man behind the curtain: What cognitive science reveals about drawing. *The Journal of Aesthetic Education*, 46(1), 1-14.
- Koevoets, B., & Rheeden, H. van. (Red.). (1980). *Geen dag zonder lijn. Honderd jaar tekenonderwijs in Nederland 1880-1980*. Haarlem: Fibula-Van Dishoeck.
- Kozbelt, A., & Seeley, W. P. (2007). Integrating art historical, psychological, and neuroscientific explanations of artist's advantages in drawing and perception. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 1(2), 80-90.
- Mancall-Bitel, N. (2019, 20 February). *How can a distracted generation learn anything?* www.bbc.com/worklife/article/20190220-how-can-a-distracted-generation-learn-anything
- Mocca (2014). *Raamleerplan Beeldend onderwijs*. Amsterdam: Mocca.
- Neele, A., Zernitz, Z., & Ijdens, T. (2018). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd. Monitor Amateurkunst 2017*. Utrecht: LKCA.
- Reuters (2006, 6 May). *Design software weakens classic drawing skills*. www.cnet.com/news/design-software-weakens-classic-drawing-skills/
- Rheeden, H. van. (1989). *Om de vorm. Een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.
- Seeley, W., & Kozbelt, A. (2008). Art, artists, and perception: a model for premotor contributions to perceptual analysis and form recognition. *Philosophical Psychology*, 21(2), 149-171.
- SLO (2019). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie: beeldend*. <https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/leerlijnen/beeldend/>, geraadpleegd 3 oktober 2019.
- Steers, J. (2016). *A note on drawing*. www.wjec.co.uk/qualifications/art-and-design/r-art-and-design-gcse-from-2016/GCSE%20Art%20and%20Design-Guidance%20for%20Teaching.pdf
- Stout, K. (2014). *Contemporary Drawing: From the 1960s to Now*. London: Tate Publishing.
- Wilson, B. (1999). Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character. *Visual Arts Research*, 25(2), 48-60.
- Wilson, B., & Ligtvoet, J. (1992). Across time and cultures: stylistic changes in the drawings of Dutch children. In D. Thistlewood (Ed.), *Drawing, research and development* (pp. 75-88). Harlow: Longman Group.