

# **Tekenvaardigheden en creativiteit bij kinderen tussen de 8-12 jaar**

**Literatuuronderzoek door Minke van der Eijk**

**Docenten Marike Hoekstra en Talita Groenendijk**

**Master Kunsteducatie 2018-2019**

**Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

## **Inhoudsopgave**

<b>Inleiding</b>	<b>3</b>
<b>Probleemstelling</b>	<b>4</b>
<b>Onderzoeksvraag</b>	<b>4</b>
<b>Beschrijving van relevantie</b>	<b>4</b>
<b>Begripsbepaling</b>	<b>5</b>
<b>Creativiteit</b>	<b>5</b>
<b>Artistiek-creatief vermogen</b>	<b>5</b>
<b>Tekenvaardigheden</b>	<b>6</b>
<b>1. Hoe verloopt de ontwikkeling van     tekenvaardigheden bij kinderen?</b>	<b>7</b>
<b>2. Hoe verloopt de ontwikkeling van het artistiek-     creatief vermogen bij kinderen?</b>	<b>9</b>
<b>3. Wat is de relatie tussen tekenvaardigheden     en artistiek-creatief vermogen?</b>	<b>15</b>
<b>Conclusie</b>	<b>16</b>
<b>Discussie</b>	<b>17</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>19</b>

## **Inleiding**

'Kwaliteit van kindertekeningen gaat achteruit'. Dit kopte de Trouw op 30 maart 2017 naar aanleiding van een onderzoek van de Onderwijsinspectie. In het schooljaar 2015-2016 werd gekeken naar tekeningen van kinderen uit groep acht. Deze tekeningen werden vergeleken met tekeningen van 20 jaar eerder. De inspectie concludeerde dat de tekeningen schematischer en minder gedetailleerd waren. Ook werden er vaker afzonderlijke elementen van een opdracht verbeeld dan een heel verhaal. De inspectie beoordeelde dat de kwaliteit van de tekeningen afgenomen was. (Onderwijsinspectie, 2017, p. 13) In reactie op dit rapport wordt in het nieuwsbericht in Trouw ook gekeken naar de oorzaak van deze achteruitgang in kwaliteit en de rol hierin van het beeldend onderwijs op basisscholen. Volgens Rafaël van Crimpen, directeur van de Breitner Academie (Hbo-opleiding tot docent beeldende kunst en vormgeving), vraagt het huidige onderwijs om een bredere ontwikkeling van verbeelding en creativiteit. Hierdoor is er minder tijd voor het ontwikkelen van tekensvaardigheden (van Baars, 2017).

Dat het ontwikkelen van creativiteit een belangrijke plek heeft in het hedendaagse onderwijs is terug te zien in onder meer de '21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden', waar creatief denken is opgenomen als een van de belangrijke vaardigheden om leerlingen klaar te stomen voor de toekomst (SLO, z.j.). Ook in de ontwerp-visie van Kunst en Cultuur van het nieuwe nationale onderwijscurriculum van curriculum.nu, lezen we: "In het leergebied Kunst & Cultuur staat het artistiek-creatief vermogen van de leerling in beeld- klank-, woord- en bewegingstaal of combinaties daarvan centraal" (Curriculum.nu, 2019, p.3). Hier zien we terug wat van Crimpen ook schetst, namelijk dat in het denken over de kunstvakken in een toekomstig onderwijscurriculum, naast artisticeit, ook creativiteit een centrale plek inneemt.

Het artistiek-creatief vermogen van kinderen wordt onder meer geuit via beeldtaal. Tekenen ligt aan de basis van beeldtaal, het is een van de meest primaire manieren van verbeelden. Naast het ontdekken van stem, spel, beweging, gaan kinderen uit zichzelf tekenen onderzoeken en ontwikkelen. Vanaf een jaar of acht wordt het bij kinderen het streven om goed gelijkende, ruimtelijke tekeningen te maken. Echter, vaak is hun tekensvaardigheid niet toereikend voor dat wat ze willen afbeelden (van Berlo, 2013). Breeuwsma (2005) stelt dat op het moment dat kinderen enig begrip krijgen voor realisme in tekeningen, zij ophouden met spontaan tekenen. Werkzaam op een BSO waar artistieke creativiteitsontwikkeling centraal in het programma staat, zie ik ook dat de oudere kinderen van 8-12 jaar worstelen met het tekenen. Het verbeelden van hun ideeën lukt vaak niet en levert frustratie op. De tekeningen worden vaker getekend in een stereotype stijl, er wordt gestreefd naar herkenbaarheid en eenduidigheid (Copini, van Dorsten & Ekster, 2014). De expressiviteit van het jonge kind, door volwassenen gewaardeerd en geassocieerd met creativiteit, lijkt tussen de 8-12 jaar te verdwenen.

### ***Probleemstelling***

In het onderwijs is een toenemende nadruk op de ontwikkeling van verbeelding en creativiteit. Tegelijkertijd lijkt de kwaliteit van kindertekeningen achteruit te gaan, wellicht omdat er minder tijd is om tekensvaardigheden aan te leren. Echter, als het ontwikkelen van

een beeldtaal onderdeel is van het artistiek-creatief vermogen van leerlingen, zouden we dan niet meer tijd aan het ontwikkelen van tekensvaardigheden moeten besteden?

Zeker gezien de tekenontwikkeling lijkt te stagneren rond het 8e jaar als kinderen tegen een gebrek aan vaardigheden aanlopen. Vanaf die leeftijd worden hun tekeningen ook nog eens conventioneeler en als minder creatief beoordeeld, terwijl juist daarop de nadruk lijkt te liggen in de huidige maatschappij en het onderwijs. Er lijkt in de leeftijd van 8- tot 12-jarigen een kloof te ontstaan tussen de verwachtingen en ambities in het onderwijs op het gebied het ontwikkelen van het artistiek-creatief vermogen en de vaardigheden bij de leerlingen om dit via een beeldtaal te doen.

### **Onderzoeksvraag**

Deze probleemstelling leidt tot dit onderzoek, waarin de verhouding tussen de ontwikkeling van tekensvaardigheden en de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen van 8-12 jaar centraal staat. De onderzoeksvraag luidt:

### **Hoe verhouden de ontwikkeling van tekensvaardigheid en van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen van 8-12 jaar zich tot elkaar?**

Om deze vraag te beantwoorden gaat dit onderzoek in op de volgende deelvragen:

Hoe verloopt de ontwikkeling van tekensvaardigheden bij kinderen?

Hoe verloopt de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen?

Wat is de relatie tussen tekensvaardigheden en artistiek-creativiteit?

### **Beschrijving van de relevantie**

De breed gedragen opvatting in geïndustrialiseerde landen is dat er creatieve gediplomeerden nodig zijn: voor de economie, voor een functionerende democratie en voor onze eigen voldoening. Daartoe dient creativiteit in het onderwijs ontwikkeld te worden (Sawyer, 2017).

Dit onderzoek kan bijdragen aan de discussie over wat in het onderwijs nodig is voor het ontwikkelen van artistiek creatief vermogen, specifiek op het gebied van het ontwikkelen van een beeldtaal. Bijvoorbeeld in bij het project Curriculum.nu, waar docenten, leerkrachten en schoolleiders samen met wetenschappers en het maatschappelijke veld werken aan een voorstel voor een nieuw Nederlands onderwijscurriculum. Met dit voorstel hopen zij het onderwijsaanbod te actualiseren. Daartoe ontwikkelen zij ook een nieuwe visie op Kunst en Cultuur (Curriculum.nu, 2019).

Daarnaast kunnen de uitkomsten van dit onderzoek relevant zijn voor de aansluiting van leerlingen op vervolgonderwijs, waar ook meer nadruk op creatieve vaardigheden wordt gelegd. Zo is het dat een toenemend aantal scholen in het voortgezet onderwijs werken met creatieve ontwerpprocessen (ook buiten de kunstvakken) en met onderzoekend leren, zoals het vak O&O op Technasia. Het beeldend kunnen vertalen van ideeën wordt in deze vorm van onderwijs meer gevraagd.

Tenslotte kan dit onderzoek interessant zijn voor leerkrachten in het basisonderwijs, die dagelijks te maken hebben met tekenende kinderen. Ook voor kunst-educatoren, die materiaal ontwikkelen voor beeldende lessen waarin voor het vergroten van het artistiek creatief vermogen tekensvaardigheden worden ingezet voor kinderen van 8-12 jaar, levert dit onderzoek wellicht bruikbare informatie op.

## Begripsbepaling

### **Creativiteit**

Het begrip creativiteit wordt veelvuldig gebruikt en er wordt in de wetenschap al lang heel breed onderzoek naar gedaan (Sawyer, 2017). Het kan betrekking hebben op een persoonlijkheidskenmerk, op denkprocessen, op persoonlijke ontwikkeling, op producten en op intermenselijke processen (Treffinger, Young, Selby & Shepardson, 2002, geciteerd in de Jong, 2017). Elke invalshoek heeft weer eigen onderzoeken, modellen en definities opgeleverd. Kortom, creativiteit is een bijzonder complex begrip.

Desondanks is er wel een heersende algemene definitie van creativiteit. Creativiteit wordt gekenmerkt door originaliteit en toepasselijkheid: “...*the product or response must be unusual, statistically infrequent, or completely unique, and it must also be correct in the context of the problem or audience to which it was addressed.*”, vat Amabile vele onderzoeken samen (Amabile, 1982, p.999). Of zoals Boden (2004) het stelt, is creativiteit het vermogen om met ideeën of (kunst-)voorwerpen te komen, die nieuw, verrassend en waardevol zijn.

Volgens Csikszentmihalyi (1998) is creativiteit “...niet iets wat gebeurt in een hoofd, maar in de wisselwerking tussen gedachten en een sociaal-culturele context. Ze is eerder een stelselmatig dan een individueel fenomeen” (p.33). Plucker, Beghetto en Dow (geciteerd in Plucker en Beghetto, 2004) benoemen in hun definitie dat creativiteit de wisselwerking tussen bekwaamheid en proces waardoor een individu of groep een resultaat of idee dat zowel nieuw als bruikbaar is binnen een bepaalde sociale context. Ook Kupers en van Geert (2017) concluderen in hun onderzoek naar creativiteit dat zowel het procesmatige als het sociaal gesitueerde karakter kenmerkend is van creativiteit.

Voor dit onderzoek ga ik mee met de definitie van Boden, die stelt dat creativiteit als het vermogen is om met ideeën of (kunst-)voorwerpen te komen, die nieuw, verrassend en waardevol zijn. Daarbij neem ik het procesmatige en sociaal gesitueerde karakter in acht.

### **Artistiek-creatief vermogen**

Creativiteit wordt vaak geassocieerd met kunstzinnigheid. Sterker nog, veel onderzoekers van de ontwikkeling van creativiteit in het onderwijs doen dit in samenwerking met onderzoekers uit het kunst educatieve veld. Wel is het bekend dat het te simplistisch is om creativiteitsonderwijs gelijk te stellen aan kunstonderwijs (Sawyer, 2017). Opmerkelijk is dat in de voor dit onderzoek onderzochte literatuur de termen artistieke creativiteit en creativiteit, *artistic creativity* en *creativity* door elkaar heen worden gebruikt en dikwijls niet worden geduid of gespecificeerd.

En toch, zoals we zien in de algemene definitie, beslaat creativiteit een veel breder vlak dan alleen het artistieke. Binnen creativiteit wordt er door Sawyer (2017) onderscheid gemaakt tussen domein-generieke en domein-specifieke creatieve vaardigheden of vermogens.

Onder domein-generieke vaardigheden vallen algemene eigenschappen, (denk-)strategieën of vaardigheden die breed inzetbaar zijn. Bij domein-specifieke creativiteit gaat het om kennis en vaardigheden die ondersteunend zijn voor het komen tot creativiteit op een specifiek gebied (Sawyer, 2017). Hoogeveen (2017) noemt dat voor elk domein een eigen expertise nodig is om tot creativiteit op dat vlak te komen.

Onder het artistieke domein valt het gebied waar door de verbeelding een idee of gevoel op een kunstzinnige wijze wordt vertaald (Curriculum.nu, 2019). Met verbeelding

wordt daarbij het menselijk vermogen om met bekende elementen iets nieuws te maken bedoeld (van Heusden, 2010). Rostan (2005) beschrijft het maken van kunst als het in overeenstemming brengen van wat men ervaart met wat men creatief voortbrengt, door doelgerichte actie en bewuste analyse van visuele informatie.

In mijn onderzoek versta ik onder het artistiek creatief vermogen het vermogen om domein-specifieke creativiteit aan te wenden om producten en ideeën te komen die nieuw, verrassend en waardevol zijn binnen het artistieke domein.

### **Tekenvaardigheden**

Om te begrijpen wat tekenvaardigheden zijn, is het goed om ook het begrip tekening te definiëren. Heel elementair is een tekening 'het zichtbaar maken van iets' (Koppers & de Winter, 1982, p.20). Dit kan op vele verschillende manieren, in onderzoeken naar tekeningen wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen representatieve, expressieve en vrije (of fantasie-) tekeningen (Chan & Zhao, 2010; Haanstra, van Hoorn & Damen, 2011; Huntsinger, Jose, Balsink Krieg & Luo, 2011; Rose & Jolley, 2016).

Met representatieve tekening wordt een tekening naar de werkelijkheid of een realistische tekening verstaan. Om te kunnen tekenen naar de werkelijkheid, moeten we het eerst zien. Daarbij hebben we het niet over het dagelijkse passieve waarnemingssysteem, tekenen vereist een andere, actievere manier van zien (van Berlo, 2013, Koppers & de Winter, 1982). Edwards (1999) noemt vijf tekenvaardigheden, die nodig zijn om naar de werkelijkheid te kunnen tekenen. En daarbij stelt ze dat het eigenlijk niet gaat om tekenvaardigheden, maar om perceptievaardigheden. Het gaat dan, en in deze volgorde, om de perceptie van randen, van ruimtes, van verbanden, van licht en schaduw en van het geheel. Koppers & de Winter (1982) stellen als voorwaarden voor het zien ruimte, licht en kleur. Om deze zichtbaar te kunnen maken, stellen zij dat men tekenvaardigheden nodig heeft om ruimte, licht en kleur te kunnen weergeven.

In een expressieve tekening worden stemmingen, gevoelens en ideeën verbeeld (Jolley, Barlow, Rotenberg & Cox, 2016). Hiertoe worden drie technieken onderscheiden: letterlijke expressie, bijvoorbeeld een vrolijk gezicht, inhoudelijke expressie, bijvoorbeeld een vrolijke voorstelling en abstracte expressie, bijvoorbeeld vrolijke kleuren. Kleur, lijn en compositie spelen hierin een grote rol. Voor het maken van expressieve, verbeeldende tekeningen zijn er volgens Edwards (1999) twee vaardigheden nodig, die de vijf perceptievaardigheden aanvullen: het tekenen vanuit de herinnering en vanuit de verbeelding.

Volgens Arnheim (geciteerd in Rostan, 2005) gaat het bij tekenen om het samenstellen van een tweedimensionale structuur die gelijk is aan een driedimensionale wereld. Hiertoe moet de tekenaar het vermogen bezitten de mogelijkheden en de beperkingen van het medium te begrijpen en te gebruiken.

Voor dit onderzoek versta ik onder tekenvaardigheden, vaardigheden die de tekenaar in staat stellen om iets zichtbaar te maken op het platte vlak, waarbij de tekenaar de mogelijkheden en beperkingen van het medium kan inzetten. Voor de representatieve tekening zijn de vaardigheden van perceptie, zoals omschreven door Koppers en de Winter (1982) en Edwards (1999) van belang. Voor de expressieve tekening spelen het kunnen inzetten van kleur, lijn en compositie een grote rol (Rose & Jolly, 2016).

# 1. Hoe verloopt de ontwikkeling van tekenvaardigheden bij kinderen?

## ***Stadia-theorieën over de ontwikkeling van tekenvaardigheden***

De ontwikkeling van tekenvaardigheden is breed onderzocht door het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie. Lange tijd werd de tekenontwikkeling van kinderen beschreven vanuit lineaire stadia-theorieën, gebaseerd op ideeën van Luquet, Lowenfield en Brittain en Piaget (Duncum, 1999; Golomb, 1994; Kindler & Darras, 1997; Kohnstamm, 1993; Rose & Jolley, 2016).

De tekenontwikkeling begint met de ontdekking van een kind, dat het sporen kan achterlaten. Gaat een kind dit doelbewust doen, vaak ergens in het tweede levensjaar, dan wordt dit *krassen* genoemd. Uit het krassen komen in het derde levensjaar de *krabbels* voort: losse lijnen, recht kruis, rondjes, vierkantjes, driehoeken en schuin kruis. Ergens na de derde verjaardag krijgt het kind een doorbrekend inzicht: dat wat het tekent, ergens op lijkt. Dit is het begin van de *pre-schematische fase*, ook wel de fase van toevallig realisme genoemd. Dit begint vaak bij de cirkel, waarin een gezicht of de zon gezien wordt. In deze fase tekent het kind eerst en benoemt het achteraf wat het heeft getekend. De betekenis staat ook nog niet vast.

De volgende fase is die van het mislukt realisme of de *schematische fase*. Mensfiguren zijn het eerste onderwerp in de verdere ontwikkeling. Kinderen gaan nadenken over wat ze willen tekenen (opzettelijk) en ook over de positionering van de onderwerpen op de tekening. Zij gaan gezichten tekenen, vervolgens armen en benen: de zogenaamde koppoter. Tegen het vijfde jaar komt daar het lijf bij.

Nu worden tekeningen complexer, de *intellectuele fase* breekt aan. Het kind tekent wat het denkt te weten, wat aan de achterkant zit, wordt ernaast getekend of wat ergens achter zit, wordt opgelost met het gebruiken van doorzichtigheid. Het belang van het afgebeelde is bepalend voor de maat. De manier van tekenen is nog universeel, de inhoud van de tekening wordt meer cultureel bepaald. Dit loopt door tot uiterlijk 8-9-jarige leeftijd.

Vanaf ongeveer 7 jaar gaat het kind langzaam over naar de fase van het *visueel realisme*. Het standpunt van kijker gaat een rol spelen, er wordt ruimtelijkheid aangebracht in de tekening. In deze periode begint vaak ook frustratie een rol te spelen. Er wordt gestreefd naar realistische tekeningen, echter, de vaardigheden zijn te gebrekkig ten opzichte van wat het kind wil weergeven (Kohnstamm, 1993, Koppers & de Winter, 1982). Het is breed beschreven dat in de fase van het visueel realisme veel kinderen van rond het 10e jaar stoppen met spontaan tekenen. Veel volwassenen beschikken over niet meer dan de tekenvaardigheden die zij tot hun 10e hebben ontwikkeld (o.m. van Berlo, 2013; Breeuwsma, 2005; Cohn, 2014; Haanstra, van Hoorn & Damen, 2011; Kindler & Darras, 1997).

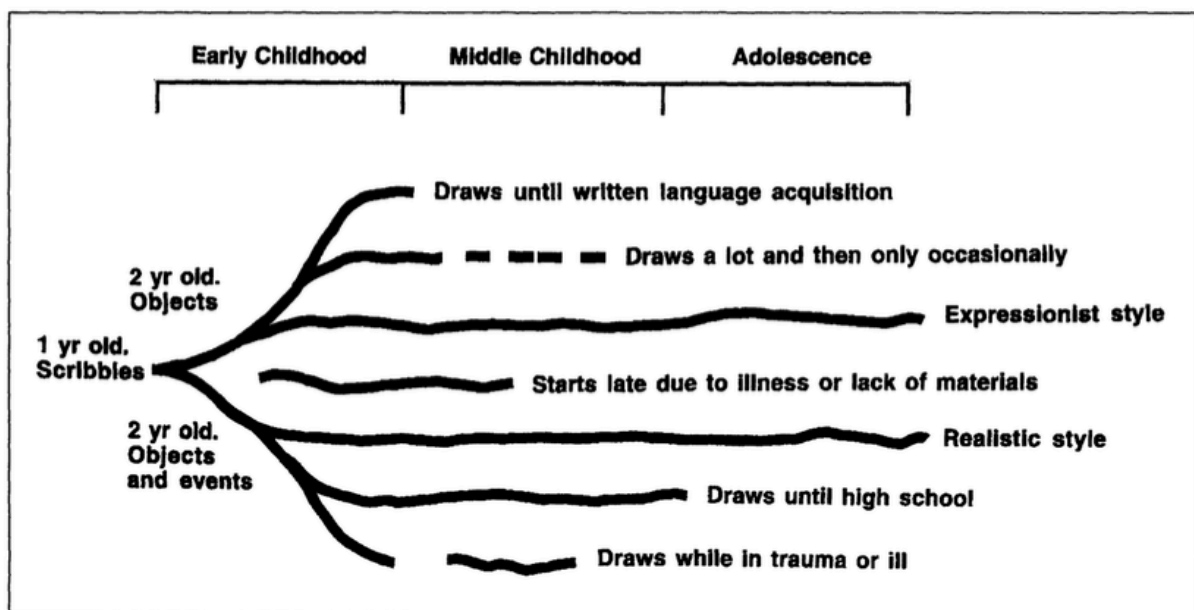
## ***Tekenontwikkeling als complex en veelzijdig***

Op de stadia-theorieën, waarvan vooral Jean Piaget (1896-1980) als grondlegger wordt gezien, kwam vanaf eind jaren '70 kritiek. Piaget zag de tekenontwikkeling zag als uiting van de algemene cognitieve ontwikkeling (Golomb, 1994). Voor veel ontwikkelingspsychologen waren, in navolging van Piaget, de kindertekeningen een bewijs van het gebrekkige, kinderlijke begrip van de werkelijkheid (Breeuwsma, 2005). Bovendien stelt het stadia-

denken dat het realisme het einddoel is van de tekenontwikkeling (Golomb, 1994). Maar kinderen bleken over veel meer tekensystemen beschikken dan alleen die van realisme en ook bleek dat tekenontwikkeling na de krabbelfase niet meer zo in stadia te generaliseren is (Kindler & Darras, 1997).

Golomb (1994) presenteert een andere invalshoek op de ontwikkeling van tekensvaardigheden. Zij stelt dat kinderen in het ontwikkelen van hun tekensvaardigheden niet zozeer bezig zijn met het al dan niet geslaagd weergeven van de werkelijkheid in een representatieve tekening. Haar kritiek op Piaget is dat hij een te letterlijk verband legde tussen mentale staat – tekenen – realisme, dat hij de kunsten niet als een op zichzelf staand domein zag. Volgens Golomb is de representatieve tekening maar één van de vele mogelijkheden op het gebied van tekenen. Zij stelt voor om tekenontwikkeling te zien het bredere perspectief van de beeldende kunst, waarin de symbolische representatie centraal staat. Daarbij erkent zij ook de rol van cultuur, onderwijs en persoonlijke ontwikkeling. Bij het ontwikkelen van tekensvaardigheden gaat het bij het kind meer om het verwerven van een betekenisvolle beeldtaal.

Dat de tekenontwikkeling veel complexer verloopt brengen ook Kindler en Darras (1997) in kaart in hun *Map Model of Pictorial Development* (p.23). Zij stellen onder meer dat alle kunst de potentie van communicatie in zich draagt en dat ontwikkeling en leren sociaal gesitueerd is. Hun model onderscheidt drie globale segmenten in de ontwikkeling en zet in elke segment de complexe factoren, gedragingen, mogelijkheden en wisselwerkingen in beeld. De segmenten die Kindler en Darras onderscheiden: de ontwikkeling van getekende beelden in de vroege kindertijd, dan volgt het segment van wat zij *initial imagery* noemen: kinderen hebben zich een eenvoudige en doeltreffende basale beeldtaal eigen gemaakt rond hun 9-10 jaar. Vanuit deze basale beeldtaal kan eventueel door culturele en sociale invloeden, waaronder onderwijs, het derde segment betreden worden en de beeldtaal verder ontwikkeld worden.



Figuur 1. The multiple pathways/multiple endpoints model of graphic development (Duncum, 1999, p. 43)



Ook Duncum (1999) stelt een alternatief voor de stadia-modellen voor: het *multiple pathways/multiple endpoints model of graphic development* (p.43). In dit model zoals in beeld gebracht in figuur 1 zien we een aantal lijnen, die op eenzelfde punt starten, maar kort daarna uiteenlopen. Dit vertegenwoordigt het idee dat de ontwikkeling vanuit eenzelfde punt begint, maar bijna onmiddellijk uiteen gaat lopen. Het einddoel van de ontwikkeling ligt niet vast en is niet het realisme. Duncum wil met dit model recht doen aan ontwikkeling als pluralistisch, veelzijdig, beweeglijk en complex.

### **Socio-culturele invloed op de tekenontwikkeling**

Wat de diverse alternatieve modellen gemeenschappelijk hebben in hun kritiek op de aanname onderliggende de stadia-theorieën: dat ontwikkeling onvermijdelijk is. Daarmee negeren stadia-theorieën de invloed en het belang van de culturele en sociale context (Duncum, 1999; Golomb, 1994; Kindler & Darras, 1997). Vaak wordt hierbij gewezen op de sociaal-constructivistische theorie van Lev Vygotsky (1896-1934). Volgens Vygotsky vindt de menselijke ontwikkeling plaats in de zogenaamde *zone van naaste ontwikkeling*, deze is alleen toegankelijk door interactie met anderen. Daardoor is ontwikkeling en leren van nature een sociaal en cultureel proces (Kindler & Darras, 1997).

Zo lijkt de stagnatie in de ontwikkeling van tekenvaardigheden rond het 10e jaar cultureel bepaald te zijn. Neil Cohn (2014) ontdekte in zijn zoektocht naar de oorzaak dat veel volwassenen stellen dat ze niet kunnen tekenen, dat in Japan deze stagnatie niet optreedt. Cohn keek voor een verklaring hiervan naar de rol van cultuur. Hoe in het Westen gekeken wordt naar tekenen wordt sterk bepaald door wat Cohn een *Art Frame* noemt. Een frame is een verzameling ideeën en opvattingen in een bepaalde culturele context, die bepaalt hoe de wereld tegemoet wordt getreden. In het Westen heerst, volgens Cohn, onbewust een opvatting dat tekeningen een weerspiegeling zouden zijn van de unieke creativiteit en het begrip van het individu van de wereld. Hieruit komt de aanname voort dat we ons niet te veel in de spontane tekenontwikkeling van kinderen moeten mengen, omdat we daarmee de natuurlijke creativiteit zouden verstoren.

Volgens Cohn (2014) is in Japan deze frame niet aanwezig en is er geen stagnatie in het tekenen bij adolescenten. De culturele beeldtaal is in Japan meer eenduidig en kinderen kopiëren dit veelvuldig om het onder de knie te krijgen. De manier waarop de beeldtaal wordt aangeleerd, lijkt meer op hoe men in het algemeen talen leert. Cohn illustreert hiermee zijn opvatting over hoe de ontwikkeling van tekenvaardigheden moet worden opgevat en pleit voor een *Language Frame*: tekenen is het visueel-grafisch communiceren van ideeën, met gebruik van schema's, die door blootstelling en oefening verworven worden. Dit sluit aan bij de natuurlijke ontwikkeling van het tekensysteem (Cohn, 2014). Cohn ligt met zijn *Language Frame* in het verlengde van Golombs (1994) opvattingen, waarbij tekenen in dienst staat van het ontwikkelen van een beeldtaal:

*Children strive to develop a meaningful graphic language that conveys a message. This is language, which is based on visual thinking, enables the artist to create forms of equivalence, that, within the chosen medium, can stand for an aspect of the world. (p.22)*

### ***De tekenontwikkeling van kinderen tussen 8-12 jaar***

De stadia-theorieën, gebaseerd op cognitieve ontwikkeling, beschrijven hoe de tekenontwikkeling via diverse fasen richting de realistisch representatieve tekening beweegt. Als kinderen bij het stadium van visueel realisme aankomen, stagneert de ontwikkeling door gebrek aan tekenvaardigheden. Andere meer recente modellen van de ontwikkeling van tekenvaardigheden benoemen de complexiteit en veelzijdigheid van tekenontwikkeling. Ook krijgt de sociale en culturele context een plek in deze theorieën. De tekenontwikkeling wordt vergeleken met de taalontwikkeling. Vanuit dit gezichtspunt wordt ook gezien dat velen blijven steken in de *initial imagery*. Rond de 9 of 10 jaar hebben kinderen een soort universele, basale beeldtaal ontwikkeld, echter, om tekenvaardigheden verder te ontwikkelen is aanvullende begeleiding, doelgericht onderwijs en inspanning nodig (Kindler en Darras, 1997).

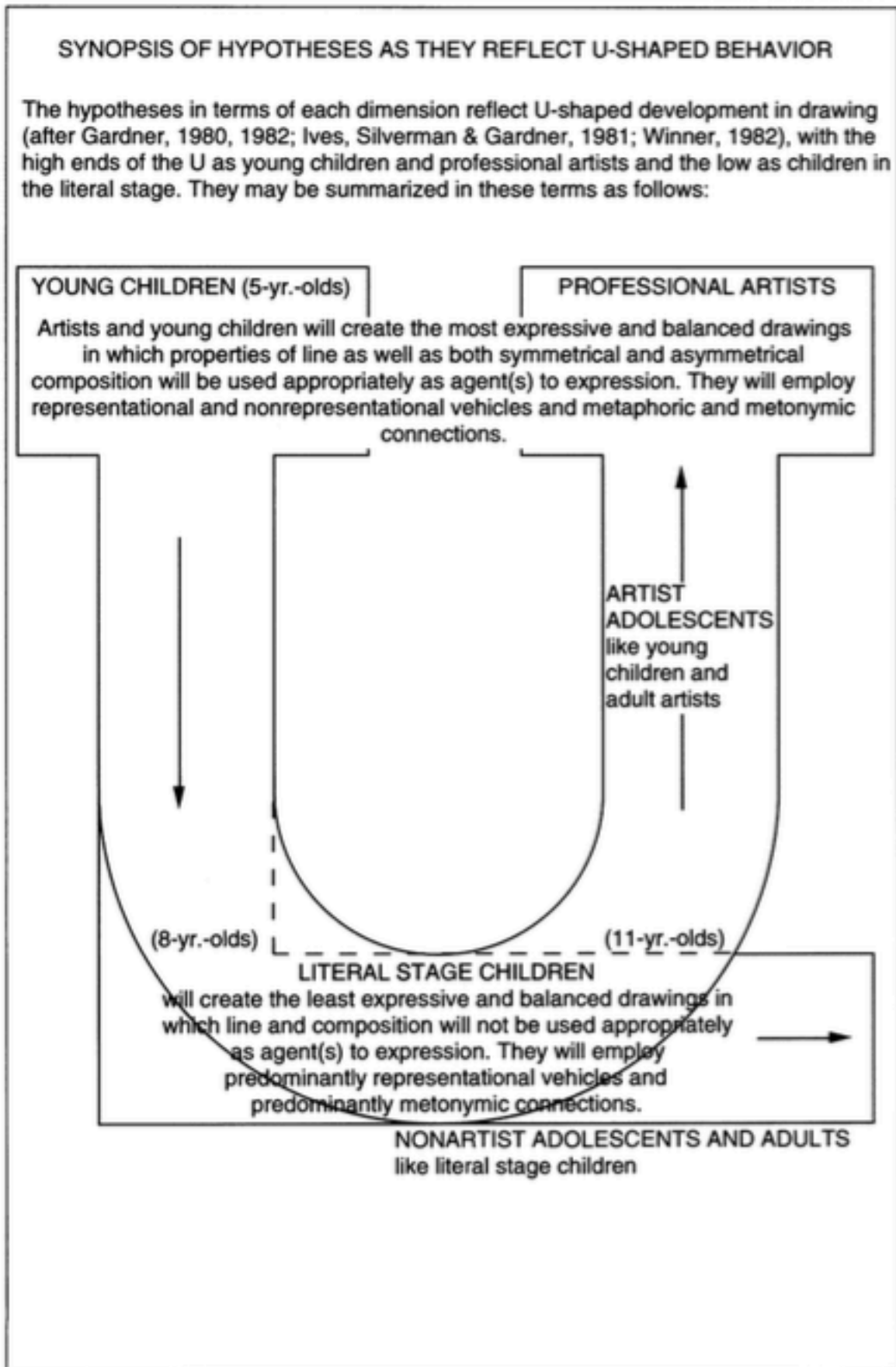
In de verschuiving van de lineaire fasemodellen naar meervoudige schema's komen tekenvaardigheden niet langer ten dienste staan van de realistische representatie, maar van het ontwikkelen van een beeldtaal. Opmerkelijk is in dit opzicht, dat Nederlandse leerplannen in de omschrijving van de beeldende competenties nog steeds refereren naar de stadia-theorieën, waarbij realistische weergave het einddoel is (Haanstra, 2018). Nu we spreken over tekenvaardigheden als onderdeel van het eigen maken van een beeldtaal, brengt dit ons bij de verbeelding en daarmee bij het gebied van het artistiek creatief vermogen.

## **2. Hoe verloopt de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen?**

In het Westen worden tekeningen van jonge kinderen worden vaak door volwassen gewaardeerd om hun expressiviteit. Al in de Romantiek werd de natuurlijke creativiteit, inventiviteit, eenvoud en onschuld geconstateerd in de tekeningen van jonge kinderen, terwijl de tekeningen van oudere kinderen zouden lijden onder de conventies van representatie (Jolley, Barlow, Rotenberg & Cox, 2016). De tekeningen van jonge kinderen zijn zelfs een inspiratiebron geweest voor vele kunstenaars (Rose & Jolley, 2016). Uit onder meer interviews blijkt dat expressiviteit wordt geassocieerd met creativiteit, waarbij vooral de expressieve kwaliteiten van jonge kinderen hoog worden ingeschat (Hoekstra, 2010). Echter, vanaf 8 jaar neemt deze zogenaamde expressiviteit af. De vraag is of dit betekent dat het artistiek creatief vermogen ook afneemt. Wat is er bekend over het verloop van de ontwikkeling van het artistiek creatief vermogen bij kinderen?

### ***Modernistisch perspectief***

In 1982 introduceerden Gardner en Winner de U-curve-theorie, waarin zij beschreven hoe de artistieke kwaliteit bij jonge kinderen van een even hoog niveau is als van kunstenaars. Deze kindertekeningen bevatten een krachtig en expressief gebruik van beeldtaal. Rond de leeftijd van 8-11 jaar daalt deze lijn af naar het dal van de U-curve, dit is de fase waarin kinderen op zoek gaan naar letterlijkheid, conventie en realisme. Alleen zij die echt willen, kunnen uit dit dal komen en richting de meer artistieke ontwikkelde tekeningen ontwikkelen (Haanstra, 2001). Blijft de ontwikkeling steken op de bodem van de U, zoals te zien in figuur 2 (Davis, 1997, p. 140) dan tekent zich meer een L-vormige ontwikkeling af (Davis, 1997).



Figuur 2. Synopsis of Hypotheses as the Reflect U-shaped Behaviour (Davis, 1997, p.140)

Later is er veel kritiek gekomen op deze theorie. Het was niet de artistieke tekenontwikkeling van kinderen dat in kaart werd gebracht, maar, zo werd weerlegt in vele onderzoeken, de esthetische culturele waarden van de beoordelaars (Haanstra, van Hoorn & Damen, 2011). De beoordelingen van de kindertekeningen leverden alleen in het Westen een U-curve op. Er werd gesteld dat de theorie stelde op een modernistische kunstopvatting, waarin waarden als authenticiteit, directheid, inventiviteit en expressie hoger worden aangeslagen dan andere artistieke stijlen als hoge technische en realistische tekenvaardigheden en het lenen van afbeeldingen en stijlen uit andere tekeningen (Jolley, Barlow, Rosenberg & Cox, 2016). Wordt er bijvoorbeeld op postmoderne of niet-Westerse waarden beoordeeld, dan zien we geen U-curve terug in de beoordelingen, maar een lineaire ontwikkeling (Haanstra, 2001).

Om de ontwikkeling van artistieke creativiteit te herkennen in tekeningen moeten we ons blijkbaar bewust zijn vanuit welk perspectief we de tekeningen bekijken. Wilson (geciteerd in Hallam, Lee & Das Gupta, 2012) onderscheidt het perspectief van het kind, van de kunstwereld en vanuit de educatiewereld, die kijkt naar de tekeningen van uit ontwikkelingstheorieën en doelen. Elk perspectief heeft zijn eigen waarden en leidt tot andere interpretaties. Beoordeling waarin de waarden van de verschillende perspectieven worden erkend, is kenmerkend voor een postmoderne benadering (Hallam, Lee & Das Gupta, 2012). Kinderen hebben een andere blik op hun tekeningen dan volwassenen. Zij hoeven niet zo nodig uniek of creatief te zijn, zij zijn vooral bezig met hoe het getekende hun bedoeling overbrengt. (Kindler & Darras, 1997). Voor dit onderzoek is het van belang om bewust te zijn van dergelijke perspectieven.

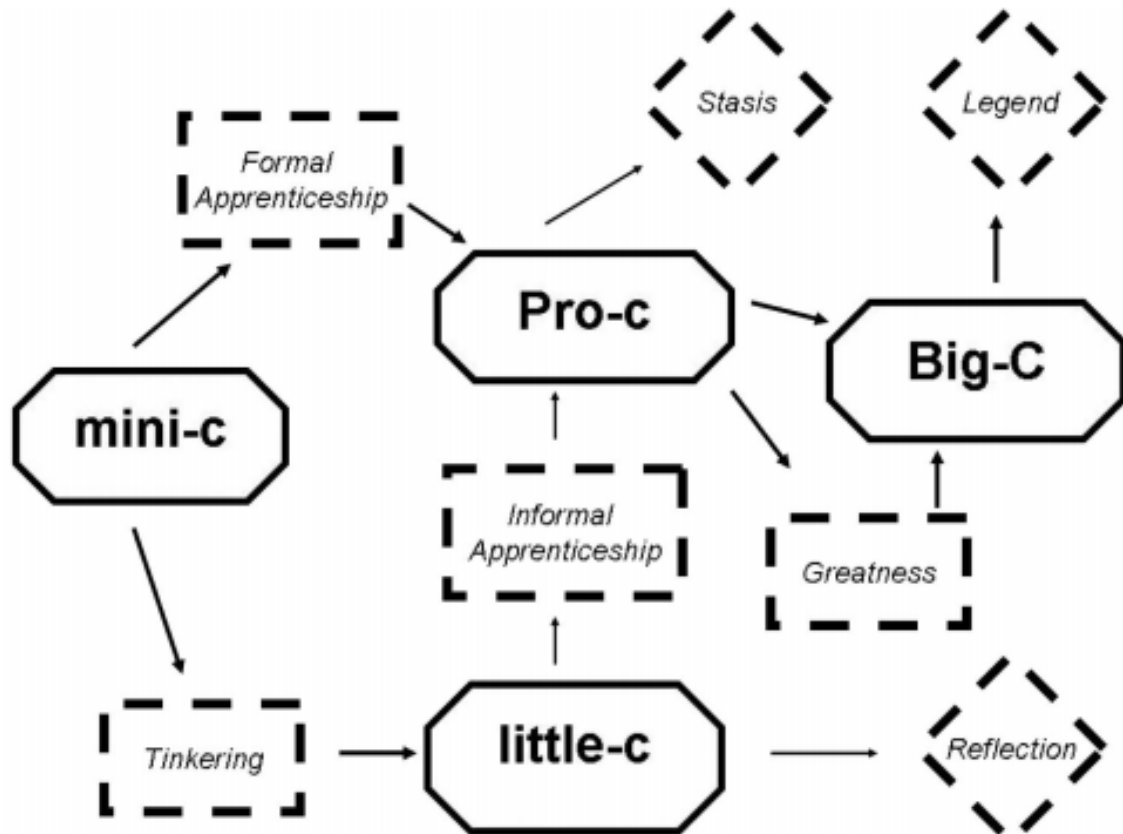
Zoals gesteld behelst artistiek creatief vermogen het vermogen om domein-specifieke creativiteit aan te wenden om producten en ideeën te komen die nieuw, verrassend en waardevol zijn origineel en toepasselijk binnen het artistieke domein. Om de ontwikkeling van het creatief artistiek vermogen te omschrijven, volgt hier eerst een beschrijving van de ontwikkeling van creativiteit in het algemeen. Vervolgens wordt de ontwikkeling van creativiteit in het artistieke domein besproken.

### ***Ontwikkeling van het creatief vermogen***

Voor creativiteit in het algemeen geldt, dat het een menselijke eigenschap is, die we verder kunnen ontwikkelen (Kupers en van Geert, 2017). Kupers en van Geert (2017) benadrukken in hun *Complete complex dynamische systeemmodel van de ontwikkeling van creativiteit* dat creatieve processen bij kinderen niet veel verschillen van die van volwassenen. De creativiteit bij kinderen is wel van een andere orde. Ook Boden (2004) stelt bij haar definitie van creativiteit -het vermogen om met ideeën of (kunst-)voorwerpen te komen, die nieuw, verrassend en waardevol zijn- de vraag is voor wie het voorwerp nieuw, verrassend en waardevol is. Daarbij maakt zij onderscheidt tussen 'psychologische creativiteit', waarbij het verrassende waardevolle idee nieuw is voor degene die er mee komt. 'Historische creativiteit' heeft betrekking op de ideeën die, voor zover wij weten, nooit eerder bedacht zijn.

Kaufman en Beghetto (2009, p. 7) ontwikkelden het *Four C Model of Creativity*, zoals te zien in figuur 3. Zij maken onderscheidt tussen *Big-C*, grote creatieve bijdragen die breed erkend worden, en *little-C*, alledaagse creativiteit. Verder is er de categorie *Pro-C*, waarbinnen de professionele experts zich bevinden. En tenslotte benoemen zij *mini-c*, die betrekking heeft op het leerproces. Zij definiëren *mini-c* creativiteit als de nieuwe en

persoonlijk waardevolle interpretatie van ervaringen, acties en gebeurtenissen. Daarbij staat het dynamische en interpreterende proces van het construeren van persoonlijke kennis en begrip in een bepaalde socioculturele context centraal. Kaufman en Beghetto plaatsen creativiteitsontwikkeling hiermee ook in het Vygotskiaanse perspectief.



Figuur 3. The complete four-C model (Kaufman & Beghetto, 2009, p.7)

Creativiteitsontwikkeling is, zo blijkt uit beschreven theorieën, een subjectief en persoonlijk proces (Hallam, Lee & Das Gupta, 2012). Het proces of product dient daarom niet met een gemiddelde ontwikkeling te worden vergeleken, maar staat in relatie tot eerdere processen en producten van het kind (de Jong, 2017). Om mini-c te kunnen zien in het werk van kinderen, moet er aandacht zijn voor de processen en het perspectief van het kind (Hallam, Lee & Das Gupta, 2012).

De creatieve ontwikkeling is wel te stimuleren (Christophe, geciteerd in de Jong, 2017). Daartoe is allereerst, vanwege het sociaal gesitueerde karakter van creativiteitsontwikkeling, de rol van onderwijs en de houding van leerkrachten van groot belang (Kupers en van Geert, 2017, Saywer, 2017). Daarnaast kunnen cognitieve vaardigheden, zoals synthetische vaardigheden (divergent denken en verbeelden) en analytische vaardigheden (convergent en kritisch denken) getraind worden (Sternberg en William, geciteerd in de Jong, 2017). Ook Amabile (1982) noemt, naast domein-specifieke vaardigheden en taakmotivatie, het ontwikkelen van domein-generieke vaardigheden zoals cognitieve aanpak, werkaanpak en divergent denkvermogen als voorwaardelijk om tot creatief werk te komen. Overigens concludeert Saywer (2017) in zijn studie naar de effectiviteit van creativiteitstrainingen wel, dat in de meest succesvolle trainingen de cognitieve vaardigheden worden gekoppeld aan de toepassing binnen een vakgebied.

Onderzoeken naar de ontwikkeling van algemene creativiteit richten zich vaak op de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden, met name het divergent denken. Uit deze onderzoeken blijkt dat er rond de 8 jaar een dip is in het divergent denken. Als verklaring hiervoor wordt de verschuiving in de cognitieve ontwikkeling van verbeelding richting de conceptualisering gegeven (Jolley, Barlow, Rotenberg en Cox, 2016). Ook wordt er een verklaring gezocht in de overgang van ongeletterd naar geletterd, waarbij beeld en verbeelding met tekst en logica gaan concurreren (Savoie, 2017) en in de aanpassing aan de eisen van het schoolsysteem (Krampen, 2012).

Uit de beschreven literatuur blijkt dus dat de ontwikkeling van creativiteit subjectief verloopt, omdat er sprake is van persoonlijk nieuwe, verrassende en waardevolle processen en producten. De socio-culturele omgeving speelt een rol in de ontwikkeling en kan stimulerend werken. Een voorwaarde voor creativiteit zijn domein-generieke cognitieve vaardigheden, zoals het divergente denken. In onderzoeken is een dip in het divergente denken geconstateerd bij kinderen rond de 8 jaar. Verder blijkt dat het trainen van domein-generieke vaardigheden het meest effectief zijn, als deze in relatie staan tot een vakgebied.

### ***De artistieke ontwikkeling***

Als we kijken naar het domein van artistieke creativiteit, dan moeten we ook kijken naar artistieke ontwikkeling. Koopman (2005) beschrijft artistieke ontwikkeling als een cumulatief proces, waarbij individuen steeds nieuwe vormen van inzicht verwerven, zonder dat eerder opgedane vormen van inzicht verloren gaan. Deze beschrijving sluit aan bij de definitie van verbeelding, zoals gegeven door van Heusden (2010): “het manipuleren van het geheugen waardoor nieuwe voorstellingen en daarmee ook nieuwe mogelijkheden ontstaan” (p.14). Verbeelding maakt deel uit van de cognitieve basisvaardigheden van het cultureel bewustzijn: Waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren (van Heusden, 2010).

Copini, van Dorsten en Ekster (2014) beschrijven dat in de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen, steeds een of twee vaardigheden op de voorgrond staan. Vanaf een jaar of 4-5 verschuift de nadruk van zelfwaarneming naar zelfverbeelding. Tot een jaar of 7 staat deze verbeelding sterk op de voorgrond. Daarna verschuift de dominantie van zelfverbeelding naar zelfconceptualisering. Er wordt meer nagedacht over sociale normen en rollen en welk gedrag er bij welke rol hoort. Vanaf een jaar of 10 treedt het conceptuele denken sterk op de voorgrond, er ontstaat een grote belangstelling voor de werkelijkheid om hen heen. In de verbeelding betekent dit dat de zaken écht moeten lijken. De verbeelding kan ook extreem fantastische elementen bevatten, deze kenmerken zich echter door moreel realisme in sterke stereotyperingen en herkenbare waarden. In de vroege adolescentie verschuift de nadruk richting de zelfconceptualisering (Copini, van Dorsten & Ekster, 2014).

### ***Ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen tussen de 8-12 jaar***

Van de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen tussen de 8-12 jaar is geen algemeen ontwikkelingsmodel. Vanuit de beschreven literatuur is er wel informatie over diverse cognitieve vaardigheden, die nodig zijn om tot artistieke creativiteit te komen. Zo blijkt uit onderzoek dat er een dip is in het divergente denken bij kinderen rond de 8 jaar. Daarnaast verschuift bij kinderen na 7e jaar de nadruk van zelfverbeelding naar die van zelfconceptualisering. De onderwerpen van hun tekeningen worden conventioneeler en meer stereotype (Copini, van Dorsten & Ekster, 2014). Hoewel wellicht minder expressief, zouden

deze tekeningen, vanuit de theorie over mini-c (Kaufmann & Beghetto, 2009) en psychologische creativiteit (Boden, 2004), voor de kinderen nog steeds verrassend, nieuw en waardevol kunnen zijn. Om artistieke creativiteit te ontwikkelen, wat persoonlijk en subjectief blijkt, is het dus nodig het perspectief van het kind te betrekken in de beoordeling van artistiek werk (Hallam, Lee & Das Gupta, 2012).

### **3. Wat is de relatie tussen tekenvaardigheden en artistiek-creatief vermogen?**

Nu de ontwikkeling van tekenvaardigheden en van het artistiek creatief vermogen beschreven zijn, is de vraag wat hun onderlinge relatie is. De conclusie van veel creativiteitsonderzoekers is, dat creatieve prestaties afhankelijk zijn van zowel domein-generieke creatieve vaardigheden als van domein-specifieke kennis en vaardigheden (Amabile 1982; de Jong, 2017; Rostan, 2005; Sawyer, 2017). Chan en Zhao (2010) stellen ook dat in vele onderzoeken wordt benadrukt dat hoewel technische tekenvaardigheid en creativiteit twee verschillende zaken zijn, ze wel een positieve relatie hebben. Andersom gesteld: "Het is moeilijk om je fantasie en creativiteit de vrije loop te te laten als je niet weet hoe je gewone voorwerpen moet tekenen" (Cox, geciteerd in van Berlo, 2013).

#### *Onderzoeken naar de relatie tussen tekenvaardigheden en artistieke creativiteit*

De specifieke relatie tussen tekenvaardigheden en artistieke creativiteit is onderwerp van onderzoek. Huntsinger, Jose, Balsink Krieg en Luo (2011) deden een langlopend onderzoek naar de verschillen in de ontwikkeling van tekenvaardigheden en creativiteitsontwikkeling tussen kinderen met een Chinees-Amerikaanse achtergrond en kinderen met een Europees-Amerikaanse achtergrond. Zoals we al eerder zagen, is er in het Westen vanuit het modernistisch perspectief hoge waardering voor de spontane creativiteit van kinderen. Vanuit deze opvatting wordt gedacht dat creativiteitsontwikkeling geknot door het aanleren van tekenvaardigheden, terwijl tekenvaardigheden vanuit de Chinese cultuur worden gezien als voorwaarde voor creativiteit. Uit dit onderzoek bleek dat de kinderen met een Chinese culturele achtergrond al bij aanvang van de studie over én betere tekenvaardigheden én grotere creativiteit beschikten. Gedurende deze studie behielden zij de voorsprong. Hieruit concluderen de onderzoekers dat creativiteit niet wordt beperkt door het aanleren van tekenvaardigheden, sterker nog, zij stellen dat als er meer tijd wordt besteed aan tekeninstructie en tekenen vanaf de jongste klassen, dit waarschijnlijk de artistieke creatieve vermogens bevordert.

De relatie tussen artistieke creativiteit en tekenvaardigheden werd door Chan en Zhao (2010) onderzocht onder 223 Chinese leerlingen van 6 tot 24 jaar in Hong Kong. De onderzoekers waren zich bewust van mogelijke culturele invloeden, hun testen waren aangepast op de Chinese cultuur. Behalve de tekenvaardigheden, werden domein-generieke creatieve vaardigheden gemeten, zoals divergent denken. Ook de mate waarin zij betrokken waren in kunstactiviteiten werd betrokken. Zij zagen dat er een significant verband is tussen tekenvaardigheden en artistieke creativiteit bij alle door hen onderzochte leeftijdscategorieën, van basisschoolleeftijd tot jongvolwassenen. Hoe groter de tekenvaardigheden van de deelnemer zijn, hoe waarschijnlijker deze zich creatief kan uitdrukken. Ook trekken Chan en Zhao de conclusie dat het tekenvaardigheden een grotere invloed heeft op creativiteit in artistiek werk dan een groot divergent denkvermogen.

De effecten van verschillende opvattingen over het ontwikkelen van tekensvaardigheden en artistieke creativiteit binnen diverse schoolsystemen werden onderzocht door Rose en Jolly (2016). In het Nationale Curriculum in Engeland in het regulier onderwijs krijgen leerlingen van 5 tot 14 jaar onderwijs in zowel representatieve als expressieve en fantasierijke tekeningen aangeboden. Bij het Waldorf-onderwijs, gebaseerd op de ideeën van Rudolf Steiner, krijgen de leerlingen tot 12 jaar geen tekenonderwijs. Wel worden leerlingen aangemoedigd om bij bijna alle vakken te tekenen en hun eigen artistiek-creatief vermogen te ontwikkelen. Gezien de nadruk op het artistiek-creatief vermogen, was de aanname van Rose en Jolley dat de Waldorf-leerlingen hogere artistieke in hun tekeningen zouden tonen. Hoewel bij expressieve tekeningen geen significant verschil was tussen de verschillende schoolsystemen, werd in de vrije tekeningen van de Waldorf-leerlingen wel meer artistieke creativiteit gezien. Ook bleken de Waldorf-leerlingen betere visueel-realistische tekeningen te maken. Deze uitkomsten hadden Rose en Jolly niet verwacht, aangezien Waldorf-scholen geen tekenles aanbiedt. Zij denken dat de aanzienlijke hoeveelheid tijd die Waldorf-leerlingen krijgen om te tekenen kan verklaren waarom zij betere visueel-realistische tekensvaardigheden en grotere artistieke vertonen in hun tekeningen. Ook de artistieke creativiteit stimulerende omgeving van het Waldorf-onderwijs zou een rol kunnen spelen, denken zij, alhoewel zij erkennen dat zij dit niet met onderzoek kunnen onderbouwen.

Uit deze onderzoeken bevestigen de theorieën, dat creativiteitsontwikkeling sociaal gesitueerd is en voortkomt uit zowel domein-generieke als domein-specifieke vaardigheden. Er komt naar voren dat artistieke creatieve vermogens worden verhoogd door het van jongs af aan actief ontwikkelen van tekensvaardigheden. Ook blijkt een sociale context die artistieke creativiteit stimuleert van belang.

## Conclusie

Bij aanvang van dit onderzoek werd beschreven dat er een kloof lijkt te ontstaan bij kinderen in de leeftijd van 8- tot 12-jarigen tussen de verwachtingen en ambities op het gebied het ontwikkelen van het artistiek-creatief vermogen in het onderwijs en de vaardigheden bij de kinderen om dit via tekeningen doen. De vraag was hoe de ontwikkeling van tekensvaardigheden en van het artistiek-creatief vermogen bij kinderen tussen de 8-12 jaar zich verhouden.

Bij de ontwikkeling van tekensvaardigheden, zijn er diverse modellen beschreven. Allereerst werd de stadia-theorieën bekeken, die de tekenontwikkeling beschreven vanuit de cognitieve theorie. Daarbij was het einddoel van de tekenontwikkeling realisme. Echter, het stadium van visueel realisme, waar kinderen rond hun 7e langzaam in gaat, is moeilijk bereikbaar. Frustratie en tekort aan representatieve tekensvaardigheden gaan een rol spelen en veel kinderen stoppen rond hun 10e jaar met spontaan tekenen (Duncum, 1999; Golomb, 1994; Kindler & Darras, 1997; Kohnstamm, 1993; Rose & Jolley, 2016). Deze stadia-theorieën zijn bekritiseerd en alternatieve modellen zijn geformuleerd. In grote lijnen kwam uit deze modellen naar voren dat tekenontwikkeling een meer complexe en veelzijdige ontwikkeling is. Kinderen bleken over meer tekensystemen te beschikken en realisme was niet het einddoel van de ontwikkeling (Duncum, 1999; Golomb, 1994; Kindler & Darras, 1997). Onderzoekers stellen dat tekenontwikkeling te vergelijken is met taalontwikkeling (Cohn, 2014; Golomb, 1994). Wel beschrijven deze modellen dat rond het



10e jaar, na het eigen maken van een basale beeldtaal, dat de tekenontwikkeling afvlakt of stopt (Kindler & Darras, 1997).

In het onderzoek kwam naar voren, dat tekenontwikkeling en creativiteitsontwikkeling beiden worden beïnvloed door culturele waarden. Het perspectief heeft grote invloed op de interpretatie (Hallam, Lee & Das Gupta, 2012). In het Westen heersen nog altijd modernistische aannames dat de natuurlijke creativiteit en spontane tekenontwikkeling van kinderen zou lijden onder instructie (Cohn, 2014; Jolley, Barlow, Rosenberg & Cox, 2016). Ook leiden deze aannames ertoe dat de expressiviteit in tekeningen van jonge kinderen als meer artistiek-creatiever worden beoordeeld dan de tekeningen van 8-12-jarigen (Haanstra, van Hoorn & Damen, 2011; Jolley, Barlow, Rosenberg & Cox, 2016).

Hoewel er een dip in het divergente denken wordt beschreven bij kinderen rond de 8 jaar (Jolley, Barlow, Rosenberg & Cox, 2016; Krampen, 2012; Savoie, 2017), komt er echter uit de onderzoeken geen afname van creativiteit rond de 8-12 jaar naar voren. Ontwikkeling van creativiteit is goed te begrijpen vanuit de theorie van *mini-c*, waarbij creativiteit als de nieuwe en persoonlijk waardevolle interpretatie van ervaringen acties en gebeurtenissen wordt beschreven (Kaufman & Beghetto, 2009). Wat bijdraagt aan de ontwikkeling van creativiteit is een creatieve omgeving en de ontwikkeling van domein-generieke cognitieve vaardigheden (Amabile, 1982; Kupers & van Geert, 2017; Sawyer, 2017).

Voor de artistieke ontwikkeling is in dit onderzoek gekeken naar de cognitieve basisvaardigheden van het cultureel bewustzijn, waar ook verbeelden onder valt (van Heusden, 2010). Vanaf een jaar of 4-5 is de zelfverbeelding dominant in de ontwikkeling. Na het 7e jaar verschuift dit richting zelfconceptualisering, wat rond het 10e jaar op zijn hoogtepunt is. In tekeningen moeten zaken écht lijken. Ook stereotyperingen en conventies zijn sterk aanwezig (Copini, van Dorsten & Ekster, 2014).

Om artistieke creativiteit te ontwikkelen, zijn het aanleren van domein-generieke vaardigheden van belang (Amabile, 1982; Kupers & van Geert, 2017; Sawyer, 2017). Ook is het goed om oog te hebben voor *mini-c*, in de fase tussen 8-12 jaar waar conventies een grote rol spelen. Ook voor de ontwikkeling van artistieke creativiteit, wat persoonlijk en subjectief blijkt, is het nodig het perspectief van het kind te betrekken in de beoordeling van artistiek werk (Hallam, Lee & Das Gupta, 2012).

Tenslotte is er in dit onderzoek gekeken naar statistische studies die de relatie tussen tekenvaardigheden en artistieke creativiteit in kaart hebben gebracht (Chan & Zhao, 2010; Huntsinger, Balsink Krieg & Luo, 2011; Rose & Jolly, 2016). Deze bevestigden dat er een positieve relatie is tussen de ontwikkeling van tekenvaardigheden en de ontwikkeling van artistieke creativiteit.

## Discussie

Tijdens dit onderzoek werd mij duidelijk hoe complex de relatie tussen tekenvaardigheden en het artistiek creatief vermogen is. Ik realiseer mij dat het onderzoek niet volledig is. Ook kwam sterk naar voren welk stempel aannames over en culturele perspectieven op creativiteit en tekenen drukken. De invloed van de modernistische *Art Frame* (Cohn, 2014) blijft ongekend groot en lijkt de ontwikkeling van artistieke creativiteit tegen te gaan.

Daarom zou ik een tweetal punten uit dit onderzoek willen benadrukken. Ten eerste blijkt dat om betere beeldtaal te spreken, kinderen baat hebben bij het ontwikkelen van goede representatieve tekenvaardigheden. Deze vaardigheden liggen ook aan de basis van

expressieve en vrij tekeningen en verdere artistieke creativiteit. Dit lijkt haaks te staan op spontane creativiteit, maar dat is een wijdverbreide onjuiste aanname.

Ten tweede dat de cognitieve ontwikkeling van zelfconceptualisering van kinderen tussen de 8-12 jaar leidt tot het zoeken naar 'dat de dingen lijken'. Stereotyperingen en conventies in de tekeningen zijn deel van de ontwikkeling en willen niet zeggen dat deze kinderen niet creatief zijn. Vanuit de theorie van *mini-c* kunnen kinderen met tekeningen komen die ideeën verbeelden of beeldende oplossingen behelzen, die voor hen persoonlijk nieuw, verrassend en waardevol zijn. Dit vraagt van leerkrachten en kunst-educatoren om een open blik om in elke tekening met het kind te kijken naar de betekenis en wat het werk bijdraagt aan de subjectieve en persoonlijke ontwikkeling van de artistiek-creatieve vermogens.

## Literatuuroverzicht

- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- van Baars, L. (2017, 30 maart). Kwaliteit van kindertekeningen gaat achteruit. *Trouw*. Geraadpleegd op <https://www.trouw.nl/>
- van Berlo, V. (2013). Waarom de meeste mensen niet kunnen tekenen wat ze zien. *Cultuur+Educatie*, 13(36), 62-80.
- Boden, M. A. (2004), *The Creative Mind: Myths and Mechanisms* (2e herz. ed.). London: Routledge.
- Breeuwsma, G. (2005). Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel. *Cultuur + Educatie*, 14, 36-51.
- Chan, D.W., & Zhao, Y. (2010) The Relationship Between Drawing Skill and Artistic Creativity: Do Age and Artistic Involvement Make a Difference? *Creativity Research Journal*, 22(1), 27-36. DOI: 10.1080/10400410903579528
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creativiteit: Over flow, schepping en ontdekking*. Amsterdam: Boom.
- Cohn, N., (2014) Framing "I can't draw": The influence of cultural frames on the development of drawing. *Culture & Psychology*, 20 (1), 102-117.
- Conti, R., Coon, H., & Amabile, T.M., (1996). Evidence to Support the Componential Model of Creativity: Secondary Analyses of Three Studies. *Creativity Research Journal*, 9(4), 385-389.
- Copini, E., van Dorsten, T. & Ekster, W. (2014). Ontwikkeling van het cultureel bewustzijn tussen 4 en 18 jaar. In M. van der Hoeven, L. Sluijsmans, R. van der Vorle & B. van Heusden (red.), *Cultuur in de Spiegel in de praktijk* (pp. 21-37). Eschede: SLO
- Kindler, A.M. & Darras, B. (1997). Map of Artistic Development. In A.M. Kindler (red.), *Child Development in Art* (pp. 17-44). Reston, VA: National Art Education Association.
- Curriculum.nu. (2019). *Visie op het leergebied Kunst en Cultuur*. Geraadpleegd op 20 januari 2019, op <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/01/Kunst-en-Cultuur-visie.pdf>
- Davis, J. (1997). Drawing's Demise: U-Shaped Development In Graphic Symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132-157. Geraadpleegd op <https://www.jstor.org/stable/1320290>

- Duncum, P. (1999). A Multiple Pathways/Multiple Endpoints Model of Graphic Development. *Visual Arts Research*, 25(2), 38-47.
- Duncum, P. (2015). A Journey Toward an Art Education for Wired Youth. *Studies in Art Education*. 56(4), 295-306.
- Edwards, B. (1999). *The New Drawing on the Right Side of the Brain*. London: HarperCollins.
- Golomb, C. (1994). The Child's Acquisition of a Meaningful Graphic Language. *Visual Arts Research*, 20(2), 14-28.
- Haanstra, F. (2001). De schoolse muze. *Cultuur+Educatie*, 1, 80-92.
- Haanstra, F., Van Hoorn, M. & Damen, M. (2011). The U-curve going Dutch: Cultural differences in judgements of artwork from different age and expertise groups. *International Journal of Education Through Art*, 7(2), 153–169. [https://doi.org/10.1386/eta.7.2.153\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.7.2.153_1)
- Haanstra, F. (2018). Kleur en ruimte: relevant onderzoek naar beeldende competenties voor leerplannen. *Cultuur+Educatie*, 17 (49), 67-76.
- Hallam, J.L., Lee, H.A.N., & Das Gupta, M. (2012). Multiple Interpretations of Child Art – The Importance of Context and Perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 6 (2), 185-193
- van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel: Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hoekstra, M. (2010). *Het per ongelukke goed proberen te doen: Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in het creatieve leerproces van kinderen tijdens het project Atelier in School*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hoogeveen, K. (2017). Creativiteit: niet alleen het 'wat', maar vooral het 'hoe'. *Cultuur+Educatie*, 16(47), 85-93.
- Huntsinger, C.S., Jose, P.E., Krieg, D. Balsink, & Luo, Z., (2011). Cultural differences in Chinese American and European American children's drawing skills over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 134-145.
- Jolley, R.P., Barlow, C.M., Rotenberg, K.J. & Cox, M.V., (2016) Linear and U-Shape Trends in the Development of Expressive Drawing From Preschoolers to Normative and Artistic Adults. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (3), 309-324.  
DOI: 10.1037/a0040294
- Kohnstamm, R.(1993). *Kleine ontwikkelingspsychologie I* (vierde herziene druk). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

- Koopman, C. (2005). Stadia in de muzikale en artistieke ontwikkeling. *Cultuur+Educatie*, 14, 18-35.
- Koppers, P., & de Winter, W. (1982). *Kinderen leren tekenen* (4e druk). De Bilt: Canteecleer.
- Krampen, G. (2012). Cross-Sequential Results on Creativity Development in Childhood Within two Different School Systems: Divergent Performances in Luxembourg Versus German Kindergarten and Elementary School Students. *Europe's Journal of Psychology*, 8(3), 423-488. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i3.468>
- Onderwijsinspectie. (2017). *Rapport Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016*. Geraadpleegd op 20 januari 2019, op <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/03/27/rapport-kunstzinnige-orientatie>
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why Creativity Is Domain General, Why It Looks Domain Specific, and Why the Distinction Does Not Matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 153-167). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10692-009>
- Rose, S.E., & Jolley, R.P., (2016). Drawing Development in Mainstream and Waldorf Steiner Schools Revisited. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 10 (4), 447-457
- Rostan, S.M. (2005). Educational Intervention and the Development of Young Art Students' Talent and Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 39(4), 237-261.
- Savoie, A. (2015). Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2015.1102864>
- Sawyer, R. K., (2017). Scholen hervormen om creativiteit te stimuleren. *Cultuur+Educatie*, 16(47), 8-41.
- SLO. (z.j.?) *21e eeuwse vaardigheden*. Geraadpleegd op 20 januari 2019, op <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/>