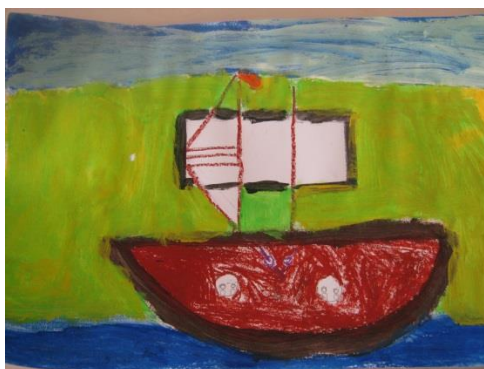


Betekenisgeving in beeldend onderwijs. Een pilotonderzoek naar arrangementen van kunstwerken en leerkrachtbegeleiding, om betekenisgeving door kinderen in het proces van receptie, productie en reflectie te stimuleren.

Hester Elzerman
Lectoraat 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs'
Hogeschool Inholland



Inleiding

Op de basisschool nemen kinderen op verschillende manieren deel aan culturele activiteiten: ze brengen een bezoek aan een museum, kijken in de klas naar afbeeldingen van beeldende kunst op het digitale bord, maken zelf beeldende producten en bespreken die samen. Deelname aan culturele praktijken vindt plaats in receptie (het beschouwen van kunstwerken), productie (het zelf tekeningen, schilderijen en objecten maken) en reflectie. Zo wordt het in de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie voorgestaan (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006).

In de theorie over creativiteit van Vygotsky (Smolucha, 1992)¹, en in de bredere cultuur-historische theorie, wordt cultuur gezien als een verzameling van instrumenten, waarden en ideeën die binnen activiteiten, zoals die met kinderen op school uitgevoerd, betekenisvol invulling krijgt. Als leraar, literator en psycholoog schreef Vygotsky onder meer over het belang van creativiteit bij ontwikkeling in het algemeen. In zijn concept ‘zone van de naaste ontwikkeling’ geeft het kind, in interactie met de leerkracht en/of anderen, een eigen betekenis aan gereedschap en symbolen uit de culturele omgeving en eigent zich dat in een proces van interiorisatie toe. Vervolgens gaat in het proces van exteriorisatie creativiteit een rol spelen wanneer het kind zelf producties gaat maken (Moran & John-Steiner, 2003). Van Oers (2010) heeft deze theorie nader uitgewerkt. Hij geeft aan dat wanneer cultuur en de subjectieve wereld van het kind bij elkaar komen, het kind zich een voorstelling, een verbeelding maakt van die cultuur, er zelf een betekenis aan geeft, die betekenis vervolgens wil communiceren en een vorm of techniek zoekt om deze verbeelding vorm te geven. Van Oers noemt het kunstwerk de overlapping van de private wereld van de kunstenaar inclusief zijn emoties en intenties met de culturele wereld die de middelen heeft aangereikt om deze uit te drukken (Van Oers, 2005). Als het kind het kunstwerk beleeft, emotioneel betrokken raakt en er een affectieve ontmoeting plaatsvindt, dan kan de verbeelding van het kind op gang komen. Dit wordt aangeduid met ‘pereszvanie’, een andere term van Vygotsky. ‘Pereszvanie’ betekent dat ‘de affectieve processen waardoor interacties in de Zone van de naaste ontwikkeling door het individu worden waargenomen, worden toegeëigend en verwerkt in het eigen denken’ (Mahn & John-Steiner, 2002, p.49; Moran, 2010; van Oers, 2005).

Op het punt waar individuen zich verstaan met hun cultuur en hun ervaringen met de wereld gaan begrijpen, vindt betekenisgeving plaats (Bruner, 1990). In het onderzoeksproject ‘Cultuur in de Spiegel’ is het begrip ‘het culturele zelfbewustzijn’ het uitgangspunt, waarmee wordt aangeduid dat het individu zich via cultuur verstaat met de werkelijkheid (Van Heusden, 2010). Dit proces van betekenisgeving kan in de beeldende vorming in het basisonderwijs heel goed plaatsvinden. In de drie onderscheiden fasen, de receptie-, productie- en reflectiefase, kan worden gekeken naar kunst, kunnen in interactie met de leerkracht en/of andere kinderen eigen betekenissen aan bestaande kunst worden gegeven die vervolgens in de productiefase worden verbeeld en in de reflectiefase weer besproken. Van Heusden onderscheidt vier culturele basisvaardigheden waarover mensen beschikken om om te gaan met verschillen en veranderingen; waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse (Heusden, 2010). Waarneming en verbeelding overheersen in de receptie- en productiefase. En in de reflectiefase kan het kind zelf of samen met de leerkracht tot conceptualisering en analyse komen. Daarbij kan er ook naar andere bestaande kunstwerken worden gekeken die over hetzelfde onderwerp gaan of waarin dezelfde beelddaspecten een belangrijke rol spelen. Als leerkrachten kinderen in contact brengen met tradities in het gebruik van beelddaspecten en hen zich bewust maken van de mogelijkheden daarvan in oude en nieuwe kunst, kunnen zij verder komen met hun eigen beeldende producten. Hoe heeft de kunstenaar ruimte en licht weergegeven, welke vormen en lijnen zijn

¹ Vygotsky schreef over creativiteit in *Imagination and Creativity in Childhood* in 1930, *Imagination and Creativity in the Adolescent* in 1931, and *Imagination and Its Development in Childhood* in 1932. Smolucha (1992) heeft deze publicaties toegankelijk gemaakt.

gebruikt? De kinderen kunnen gaan experimenteren, exploreren en creatief aan het werk gaan met verhalen en beeldaspecten. Vervolgens herkennen zij bepaald gebruik van beeldaspecten of thema's weer in bestaande kunstwerken en ontstaat er een cyclus. Een bijkomend voordeel is dat kinderen zich gemakkelijker tot oude en nieuwe kunst kunnen verhouden wanneer zij zien dat kunstenaars voor bepaalde vragen of problemen hebben gestaan en daarvoor bepaalde oplossingen hebben gevonden. Nieuwe media maken het mogelijk om receptie van kunstwerken gemakkelijker in te passen in het leerproces, zeker nu grote musea hun collectie toegankelijk maken via internet. Zo kunnen bovendien gemakkelijker relaties met andere vakken worden aangegaan.

Eerder onderzoek naar het samengaan van receptie, productie en reflectie

Er zijn verschillende studies gedaan waaruit het belang van het samengaan van receptie en productie naar voren komt. In het door Project Zero, een onderwijs-onderzoeksgroep van de Harvard Graduate School of Education, afgeronde onderzoeksproject Arts PROPEL komt dit in de letters in de naam naar voren: deze verwijzen naar de woorden 'Production', 'Perception', 'Reflection'. 'Perception' komt overeen met 'receptie', het waarnemen van kunstwerken. Bij dit onderzoek was er bovendien een instrument voor reflectie betrokken: het procesportfolio, waarin op het eigen werk werd gereflecteerd (Gardner, 2006). Meta-onderzoek van Haanstra wees uit dat kunstlessen waarin 'reflectie' of receptie en productie werden gecombineerd, het meeste effect hadden op de ontwikkeling van esthetische waarneming, het 'kijken met kennis van esthetische kenmerken van kunst' (Haanstra, 1995). In de 'Discipline-Based Art Education' (Parsons & Blocker, 1993) worden ook filosofisch-esthetische kwesties bij kunstproductie betrokken. Centraal staan kwesties die al eeuwenlang voortvloeien uit het kijken naar kunst: kunst als imitatie van de natuur, kunst als representatie van externe of interne werkelijkheid, de mogelijkheden van kunst om emoties uit te beelden, de rol van kunstenaars en hun bedoelingen en de kwestie 'schoonheid'. Ook buiten de Verenigde Staten zijn voorbeelden van het samengaan van receptie en productie te vinden. Kirchner (2009) bespreekt een voorbeeld waarbij met kinderen kleurgebruik, compositie en suggestie van ruimte van een schilderij werd besproken in relatie met het afgebeelde thema. Daarbij kwamen filosofisch-esthetische onderwerpen aan bod zoals: hoe zie je geborgenheid? In deze cyclus van receptie – productie – reflectie, zagen kinderen hoe geborgenheid, of juist het gebrek daaraan, met beeldende middelen weergegeven kan worden. In Nederland is het begrip 'authentieke kunsteducatie' ontwikkeld door Haanstra (2001). Daarmee wordt kunsteducatie aangeduid die geen voorgestructureerde leerinhouden overdraagt, maar zorgt voor een productieve leeromgeving waarin uitgaande van de constructivistische leertheorie het kind tot ontwikkeling komt. Aandacht voor receptie van kunst is daarbij ook van belang.

Probleemstelling

Bovenstaande beschrijving laat zien dat een beeldende vormingactiviteit die bestaat uit receptie, productie en reflectie betekenisgeving kan stimuleren. Maar in de praktijk worden verbanden tussen receptie en productie niet vaak gelegd. In de klas worden de beeldende producten van de kinderen meestal binnen een sterk begrensd kader gemaakt en het gebeurt niet vaak dat daarbij kunstwerken worden besproken. Vakdidactische boeken geven wel aanwijzingen voor kunstbeschouwing en op de Pabo's wordt er ook aandacht aan besteed, maar leerkrachten raken er niet mee vertrouwd in de praktijk (Schasfort, 2012; Jacobse & Van Onna, 2013; De Groot & Van der Leij, 2013). Ook is er nog niet gedocumenteerd welke vragen van de leerkrachten tot welke soort betekenisgeving kunnen leiden, welke soort betekenisgeving kinderen ontleen aan welk type kunstwerk in gesprekken en in hun beeldende producten. Er is dus niet veel kennis over de invloed van betekenisgeving in de receptiefase op de producties verzameld. Evenmin hoe de leerkracht het proces van betekenisgeving zo kan

begeleiden, dat ontwikkeling mogelijk is. Om kennis te verzamelen over de wijze waarop de leerkracht het kijken en maken in de klas goed kan begeleiden is in dit onderzoek gekeken naar het proces van betekenisgeving door kinderen en de rol van de leerkracht daarbij tijdens de drie fasen van receptie, productie en reflectie.

Doel- en vraagstelling

Het doel van dit pilot-onderzoek is inzicht te krijgen in welke arrangementen van beeldende vorming- onderwijs, inclusief *het type te stellen vragen* en *het type te bespreken kunstwerken*, het voor kinderen van 9 en 10 jaar mogelijk maken om *betekenissen* te geven in de *receptie* en *productie van beeldende producten* en in de *reflectie daarop*. De deelvragen waren: welke verschillende soorten vragen van de leerkracht bij het kijken naar kunst leiden tot welke soorten betekenisgeving door de kinderen in de receptie-gesprekken? Zijn er verschillen tussen betekenisgeving naar aanleiding van tweedimensionale kunstwerken en driedimensionale kunstwerken? Zo ja, wat zijn de verschillen? Welke betekenissen geven de kinderen in hun producties en in hun reflecties? Daarna is het spoor gevolgd van de betekenissen uit de receptiefase naar de producties en reflecties met de vraag: welke betekenissen, die volgden op welk type vragen in de receptiefase, speelden een rol in het werk van de kinderen in de beeldende productie- en reflectiefase?

In dit onderzoek ligt de focus op de betekenisgeving na de inzet van twee instrumenten. Het eerste instrument wordt gevormd ‘de beeldaspecten’ (ruimte, licht, vorm, kleur) en bijbehorend begrippenapparaat. In dit onderzoek worden deze begrippen opgevat als ‘werktuigen’, waarmee culturele ontwikkeling wordt doorgegeven, in navolging van Vygotsky. De manier waarop ruimte wordt weergegeven in een kunstwerk bijvoorbeeld, weerspiegelt de culturele context waarin het kunstwerk is ontstaan en in vergelijking met andere kunstwerken kan er een ontwikkeling te zien zijn. De begrippen die hier zijn gebruikt als werktuigen zijn afkomstig van de lijst van beeldaspecten van het project ‘Tussendoelen en leerlijnen (TULE)’ (SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2009) (bijlage 1). Met behulp van deze begrippen kan er over beelden worden gesproken. Er is gekeken of de begrippen sturend kunnen zijn in de beeldende productie van de kinderen, als de leerkracht de begrippen bewust inzet en er vragen naar stelt. Het tweede instrument is ontleend aan Parsons en Blocker (1993). Het gaat om vragen rond filosofisch-esthetische kwesties, zoals het idee van schoonheid en kunst als representatie van de werkelijkheid. Het doel van het onderzoek is enig zicht te krijgen op de effectiviteit van deze twee instrumenten en om te achterhalen welke invloed het stellen van vragen naar beeldaspecten en het introduceren van bijbehorende begrippen door de leerkracht heeft op betekenisgeving door de kinderen.

Op basis van kennis over deze arrangementen zou een aanzet tot een model voor het samenstellen van het aanbod beeldende vorming gegeven kunnen worden. Gezocht is naar een manier waarop de leerkracht eenvoudig een arrangement kan samenstellen van receptie van kunstwerken via het digitale schoolbord, naar productie van en reflectie over eigen producten in de klas, waarmee eventueel gemakkelijk aan te sluiten is bij wereldoriëntatielessen of een op dat moment lopend thema of project. In deze arrangementen moet ook ruimte zijn voor de kinderen om de gegeven betekenissen te exploreren en om te experimenteren met beeldaspecten. In de conclusie wordt een aanzet gegeven tot het ontwerpen van een model van een beeldende vormingactiviteit. Dit model zou een kunstbeschouwende component (inclusief richtlijnen voor het type kunstwerk en het type te stellen vragen), een beeldende productie-, en een reflectie-component (inclusief richtlijnen voor het portfolio en het type te stellen vragen bij de reflectie) moeten hebben met als doel de kinderen tot een zo rijk mogelijke betekenisgeving te laten komen en hun creativiteit te doen toenemen.

Methode

Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd in een combinatiegroep 5/6 op een basisschool. De school werkt gedeeltelijk met methodes en gedeeltelijk thematisch volgens de principes van het Ontwikkelings Gericht Onderwijs (Janssen-Vos, 2003; Pompert, 2004; De Haan & Kuiper, 2008). In deze groep wordt er doorgaans niet aan kunstbeschouwing gedaan, maar de leerkracht en de kinderen zijn er wel aan gewend om in groepsgesprekken onderwerpen uit te diepen. Van de hele groep zijn de receptie- en reflectiegesprekken onderzocht. Vier kinderen zijn geselecteerd van wie het productie- en reflectieproces is gevolgd en geanalyseerd; twee jongens en twee meisjes uit groep 6 met verschillende culturele achtergronden; Nederlands, Turks en Marokkaans.

Er zijn vier arrangementen van beeldend onderwijs, bestaande uit een receptie-, productie-, en een reflectie-fase, in de praktijk ingezet. De inhoud van de vier arrangementen was afgestemd op het thema waar op dat moment aan gewerkt werd: handel van de VOC. De eerste twee arrangementen, A en B, sloten aan op de gangbare praktijk. Vervolgens is de leerkracht geschoold voor de twee volgende arrangementen, C en D, in het stellen van vragen naar beelddaspecten en filosofische vragen.

In de scholing bekeek de onderzoeker samen met de leerkracht welke van de door TULE geformuleerde beelddaspecten van toepassing waren op de kunstwerken die in de arrangementen C en D besproken zouden worden (zie bijlage 1). Ook is met de leerkracht besproken welke filosofische vragen van Parsons & Blocker (1993) van toepassing waren op het te bespreken schilderij en kunstobject. In de arrangementen A en C werden schilderijen aangeboden (afbeeldingen 1 en 2), in B en D kunstobjecten (afbeeldingen 3 en 4).



Afbeelding 1. Albert Cuyp, *Een opperkoopman van de VOC*, 1640-1660, Rijksmuseum, Amsterdam. In arrangement A.



Afbeelding 2. Charles Davidsen Bell, *Jan van Riebeeck landt in de Tafelbaai in april 1642*, 989x748, datering onbekend (tussen 1820-1882).
In arrangement C



Afbeelding 3. *Wijnfontein*, geschonken aan kapitein Cornelis Schrijver, Alger Mensma, 1732.
In arrangement B.



Afbeelding 4. Zoutvat, kunstenaar onbekend, 1618, zilver, gedeeltelijk verguld, 20,7x15,5cm. In arrangement D.

Data verzameling

Data zijn verzameld aan de hand van video- en geluidsopnames, interviews met de vier geselecteerde kinderen en documenten en foto's van de producten van deze kinderen. Per arrangement zijn video-opnames gemaakt van de receptie- en reflectiegesprekken met de hele groep en van het werkproces aan tafels waar de vier geselecteerde kinderen individueel werkten aan hun beeldende producten. Na de receptie-gesprekken met de hele groep, vulden de kinderen individueel een portfolio in. Deze documenten van de vier geselecteerde kinderen waren ook databronnen. In de interviews werd de kinderen gevraagd werd hun werk toe te lichten, deze zijn opgenomen en verbatim uitgeschreven.

Data analyse

Om te achterhalen welke *typen vragen* in de receptiegesprekken bevorderlijk zijn voor betekenisgeving door kinderen, zijn vragen van de leerkracht en uitspraken van de leerlingen op basis van een eerste analyse van het materiaal, ingedeeld naar de volgende categorieën in navolging van Panofsky's indeling in betekenisniveau's en op basis van de twee gekozen instrumenten:

- het vragen naar of benoemen van figuren of objecten die zij zagen of wilden gaan maken. In Panofsky's (1994) indeling in betekenisniveaus, is dit het eerste niveau betekenissen genoemd (B1). Dit is een beschrijvend niveau.
- het vragen naar of benoemen van relaties tussen de figuren en /of objecten, de interpretaties daarvan of de associaties die de kinderen hadden. Dit zijn betekenissen op een tweede, meer persoonlijk en dieper niveau (B2)
- vragen naar of uitspraken over beeldaspecten kleur, licht, vorm, ruimte, compositie (B3).
- vragen naar of uitspraken over materialen en technieken (B4).
- vragen naar of uitspraken over de filosofisch-esthetische kwesties die Parsons en Blocker hebben onderscheiden (F). In deze categorie komen ook uitingen voor die betrekking hebben op de relatie tot de werkelijkheid – zoals "het lijkt op een foto", of de bedoelingen van de kunstenaar "waarom zouden ze dat nou hebben gedaan met al die vormen". In het vervolg worden dergelijke uitingen 'filosofisch' genoemd.

Om na te gaan *welke typen kunstwerken betekenisgeving stimuleert*, zijn tweedimensionale kunstwerken, schilderijen, vergeleken met driedimensionale, kunstobjecten. Nagegaan is of het voor kinderen mogelijk is om betekenissen te hechten aan driedimensionale kunstwerken, ook al bespreken zij deze via een tweedimensionale *afbeelding*. De gegevens van de receptie- en reflectiegesprekken zijn kwantitatief geanalyseerd door de frequenties van de uitingen per categorie (B1, B2, B3, B4 en F) te tellen en afzonderlijk daarvan, de uitingen waarin *combinaties* van categorieën te herkennen waren (B2,B3; B2, F; B3,F;) te tellen.

Om *de relatie tussen de betekenissen die kinderen in de receptiefase geven en die zij in de productiefase geven, te onderzoeken*, zijn de uitingen van de kinderen in elk van deze twee fasen gecodeerd met de categorieën (B1, B2, B3, B4 en F). Dus nadat de receptiegesprekken gecodeerd waren, zijn ook de uitingen van de kinderen in de portfolio's, in gesprekken tijdens het werkproces, in reflectiegesprekken met de hele groep en in interviews na afloop, gecodeerd met dezelfde categorieën. Ook bij de analyse van de schilderijen, tekeningen en de objecten van de kinderen werden dezelfde categorieën gehanteerd. Er werd dus gekeken welke figuren of objecten te herkennen zijn, welke relaties en interpretaties de kinderen vormgeven in hun producten, hoe zij met beelddaspecten zijn omgegaan, welke materialen en technieken zij hebben gebruikt en welke filosofische aspecten er een rol spelen. Doordat de gesprekken tijdens het werkproces en de reflectie-gesprekken met de hele groep, én de interviews geanalyseerd waren met behulp van dezelfde categorieën, kon getoetst worden of de analyses van de betekenissen in de werken van de kinderen overeenkwamen met die van hun uitingen in de reflectiegesprekken en de interviews. Tot slot kon met behulp van de categorieën het spoor worden gevolgd van het type vraag dat de leerkracht stelde, naar het type betekenissen die de kinderen gaven in de receptiegesprekken, naar hun reflecties in het portfolio, naar hun producten en tot slot naar hun reflecties in gesprekken.

Resultaten

De resultaten van de analyse van de receptiefase zullen eerst worden besproken; welk type vragen van de leerkracht, gekarakteriseerd door de verschillende categorieën, hebben geleid tot welke categorieën van betekenissen en wat de verschillen aan betekenisgeving zijn tussen de receptiegesprekken over tweedimensionale en driedimensionale kunstwerken. Daarna zullen de resultaten van de analyses van de productiefase worden besproken, getoetst door de analyses van de reflecties van de kinderen. Tot slot geven twee tabellen het spoor van de receptiefase naar de productie- en reflectiefase weer; één voor de tweedimensionale werken en één voor de objecten.

De verschillende soorten vragen die de leerkracht stelde bij het kijken naar kunst in relatie tot de betekenisgeving door de kinderen in de receptiegesprekken

Op de vragen van de leerkracht *naar betekenissen op het eerste niveau, naar wat de kinderen zagen op het schilderij*, volgden in alle arrangementen antwoorden op hetzelfde niveau. De kinderen benoemden de afgebeelde mensen, de objecten of kenmerken van de omgeving (bergen, het dorp). Een enkele keer antwoordden zij op het diepere, tweede niveau van interpretaties van wat zij zagen, zoals 'handel' op het schilderij in arrangement C.

De vragen van de leerkracht op het tweede niveau *naar relaties tussen de afgebeelde figuren onderling of met objecten, interpretaties van wat de kinderen zien of naar hun associaties met wat zij zagen*, leverden in alle arrangementen ook veel interpretaties en associaties op. Na de eerste vraag in arrangement D: 'wat zou dit zijn?' benoemden de kinderen wat zij zagen, gaven zij interpretaties, én raakten zij aan een filosofische kwestie toen zij het kunstobject in hun werkelijkheid betrokken.

Vragen naar beeldaspecten, naar het gebruik van kleur, ruimte, vorm of licht, zijn vóór de interventie in de arrangementen A en B niet specifiek door de leerkracht gesteld, maar ze heeft wel uitingen van kinderen daarover herhaald, waarop andere kinderen weer reageerden met opmerkingen over licht, kleur en ruimte. Na de interventie, heeft de leerkracht in de arrangementen C en D duidelijk specifieke vragen gesteld naar de plaatsing van figuren op het vlak, soorten kleuren, kleurcontrast, vormen en textuur. Zij heeft de vragen aangepast aan het niveau en taalgebruik van de kinderen van de groep. In het gesprek over het kunstobject werden de begrippen symmetrie en ritme besproken. De uitingen van de kinderen daarop betroffen meestal ook de beeldaspecten die hen opvielen in de kunstwerken. Wanneer de leerkracht kort daarvoor zelf verbanden had gelegd tussen een beeldaspect en een diepere betekenis, kwamen zij ook met interpretaties of met filosofische betekenissen. Daardoor werd er verdieping gegeven aan het optreden van het beeldaspect. Op de vraag naar 'ruimte', bijvoorbeeld bij afbeelding 2, kwamen de kinderen met interpretaties van de plaats. De leerkracht vroeg naar een verschil: 'wat vind je van de plaats van de Nederlanders ten opzichte van de inlanders'. Door het benadrukken van de verschillen in het weergeven van het groepje Nederlanders en het groepje Afrikaanse mensen kwamen er extra interpretaties los. Bij het bespreken van het kunstobject in arrangement D stelde de leerkracht ook meerdere vragen naar vormen, ruimte, textuur en compositie in combinatie met vragen naar interpretaties of filosofische vragen, "waarom zo gedaan, al die vormen?", waarop de kinderen ook antwoordden met uitingen over beeldaspecten in combinatie met interpretaties, associaties of filosofische kwesties.

De vragen naar materialen en technieken zijn alleen in arrangement A specifiek gesteld. En daar waren ze heel vruchtbaar: er volgden behalve uitingen over materialen en technieken, ook betekenissen op het tweede niveau en uitingen over beeldaspecten.

Filosofische vragen zijn, na de scholing, in de arrangementen C en D gesteld, meestal in combinatie met vragen naar interpretaties of beeldaspecten. 'Waarom, met welk doel hebben ze dit schilderij nou gemaakt'? Waarop kinderen ook antwoorden gaven met (meestal) dezelfde combinaties: "handel", "om te laten zien hoe stoer ze zijn", "om te laten zien hoe het er was". Het stellen van filosofische vragen is dus ook van invloed geweest op de betekenisgeving door de kinderen. Het heeft diepere betekenisgeving in de receptie-fase opgeleverd.

De leerkracht stelde in arrangement B de *open vraag* "wie wil er wat over zeggen?" en dat leverde betekenissen op het eerste en tweede niveau; zij benoemden wat zij zagen en gaven interpretaties én zij gaven een filosofische betekenis; het kunstwerk werd betrokken op het echte leven.

Verschillen in betekenisgeving tussen bespreking van tweedimensionale en driedimensionale kunstwerken

Bij de bespreking van schilderijen werden meer interpretaties en associaties gegeven, dus meer betekenissen op het tweede niveau, dan bij de bespreking van de objecten. Je zou dus zeggen dat tweedimensionale kunstwerken meer uitnodigen tot betekenisgeving dan driedimensionale. Maar het bleek ook dat er bij de bespreking van de kunstobjecten meer uitingen werden gedaan over wat de kinderen zagen, dus op het eerste niveau (in totaal 26 meer), over beeldaspecten (in totaal 11 meer), over materialen en technieken (in totaal 5 meer) én over combinaties (in totaal 19 meer) daarvan, dan bij de bespreking van schilderijen. De 'object-receptiegesprekken' leverden in totaal dus meer betekenissen op dan de 'schilderij-receptiegesprekken'. Het bespreken van driedimensionale kunstwerken via een tweedimensionale afbeelding op het digitale schoolbord is dus zeker niet belemmerend voor de betekenisgeving. De kinderen kwamen gemakkelijk tot uitspraken over wat ze zagen, over beeldaspecten, over materialen en technieken én tot uitspraken over waarom deze vorm en over de betekenis van een bepaald gebruik van de ruimte. De grootste verschillen tussen de

schilderijen en de objecten betreffen de combinaties van filosofische vragen met vragen naar relaties of interpretaties en met beeldaspecten. De filosofische betekenissen die de kinderen bij de objecten te berde brachten gingen over de relatie van het object tot de werkelijkheid; de objecten werden gemakkelijk betrokken op hun 'eigen werkelijkheid' en konden gemakkelijk in hun spel worden meegenomen, meer dan bij de schilderijen.

De schilderijen en de objecten zijn dus complementair; bij de bespreking van de schilderijen kwamen de kinderen gemakkelijker tot interpretaties, tot associaties en extra dimensies aan wat je ziet, terwijl bij de bespreking van objecten de kinderen gemakkelijker tot bespreking van beeldaspecten en filosofische betekenissen kwamen.

Betekenenissen in de beeldende producties en in de reflecties van de vier geselecteerde kinderen

Betekenenissen in de reflecties in de portfolio's

Voordat de kinderen met materialen aan het werk gingen, namen zij nog een reflectiestap met het portfolio als instrument. De reflecties werden gestimuleerd met behulp van de voorgedrukte vragen: 'wat ik zie'; 'de kunstenaar is in dit werk, denk ik, met de volgende vraag bezig geweest:' en 'mijn vraag:'. In onderstaande tabel staan de antwoorden van de kinderen weergegeven met de codes van de verschillende categorieën betekenissen.

Tabel 1 Per vraag in het portfolio de betekenissen die de kinderen gaven na het beschouwen van schilderijen gecodeerd met de verschillende categorieën (B1: wat zij zien, B2: wat zij interpreteren en associëren, B3: over beeldaspecten, B4: over materialen en technieken, F: over filosofische kwesties)

Wat ik zie.....

De kinderen schrijven op wat zij hebben gezien (B1), wat hun interpretaties zijn (B2) *2 rijke en belangrijke mensen die wijzen naar een schepen en een slaaf die hun parasol vasthoudt. Ik zie ook nog een dorp of een stad en het is ouderwets*, en hoe er met een beeldaspect is omgegaan (B3).

De kunstenaar is in dit werk, denk ik, met de volgende vraag beziggeweest.....

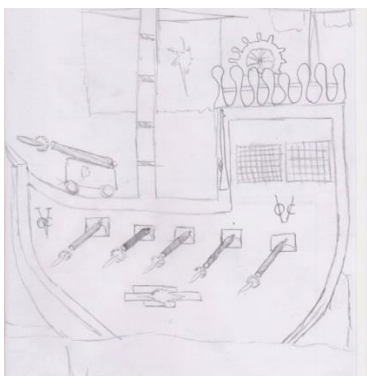
De kinderen denken dat de kunstenaar bezig was met vragen over interpretaties, belevenissen of herkomst van de afgebeelde figuren, objecten of omgeving (B2) *Ik denk dat hij wou laten zien dat die mensen belangrijk zijn*

Hij wilde laten zien *hoe de handel is*.

Wat ik wil onderzoeken... Dit onderdeel beslaat twee pagina's, één met mijn vraag en één met ruimte om te schetsen.

De kinderen schrijven bij *mijn vraag* over de figuren, wat de afgebeelde figuren zouden kunnen gaan doen. Ze brengen de figuren dichterbij in tijd en / of ruimte (B2). *Ik wil weten wie die mensen waren en wat ze deden. Wat vonden de arme mensen ervan.*

Ze noemen ook de objecten, zoals de vlag (B1). Sommige kinderen vragen zich af hoe ze iets kunnen maken met behulp van beeldaspecten (B3) of technieken (B4) *hoe die kanonnen schieten en geladen worden*. Dat is in de schets van het kind een beeldend probleem geworden: hoe laat ik zien dat de kogels uit de kanonnen schieten. Schetsend heeft het kind uitgezocht hoe: door rookwolkjes om de kogels heen te tekenen (afbeelding 5).



Afbeelding 5 Schets van Luke

Tabel 2 Per vraag in het portfolio de betekenissen die de kinderen gaven na het beschouwen van kunstobjecten gecodeerd met de verschillende categorieën (B1: wat zij zien, B2: wat zij interpreteren en associëren, B3: over beeldaspecten, B4: over materialen en technieken, F: filosofische kwesties)

Wat zie je....

De kinderen schrijven op wat zij hebben gezien, een vaas met dieren (B1), wat hun interpretaties zijn, *ik zie een dierbare vaas, maar je doet er geen bloemen en er zitten heel veel dieren op* (B2), hoe er met een beeldaspect is omgegaan, *Een mooie vaas met allemaal vormen erin* (B3), of wat de materialen zijn, *goud, zilver, 2 mannetjes, 2 draken* (B4) zijn. Ook combinaties van de verschillende categorieën zijn in de antwoorden te herkennen, *ik zie een zoutvaatje van rijke mensen* (B2). *Er zitten veel vormen en bogen in* (B3).

De kunstenaar heeft zich beziggehouden met de vraag....De kinderen formuleren een vraag naar de interpretatie, belevenissen of herkomst van de afgebeelde figuren, objecten of omgeving (B2), een vraag naar hoe de kunstenaar met beeldaspecten iets heeft laten zien (B3), welke filosofische kwestie de kunstenaar heeft aangeroerd, *hij wilde laten zien hoe mooi zoutvaatjes zijn* (F). *Hoe hij dit moet maken. Hoe kan ik iets moois maken maar wat toch handig is.*

Wat ik wil onderzoeken... Dit onderdeel beslaat twee pagina's, één met **mijn vraag** en één met **ruimte om te schetsen**.

De kinderen schrijven bij **mijn vraag** vaak de praktische vragen naar hoe ze iets kunnen maken, *Hoe ik het maak* . Ook wel in combinatie met beeldaspecten *Ik ga een vaas maken met allemaal vormen* (B3) of filosofische vraag *waarom zo groot?* (F).

In de portfolio's hebben de kinderen opgeschreven wat zij zagen in het kunstwerk. De in de receptiegesprekken gestelde (filosofische) vraag naar wat de kunstenaar heeft beziggehouden hebben zij hier ook schriftelijk en individueel beantwoord. Waardoor zij werden gestimuleerd om te na te denken over een beeldend doel. De laatste vraag liet de kinderen nadenken over het eigen doel en hoe dat te bereiken.

Betekenenissen in de schilderijen en tekeningen

Betekenenissen op het eerste niveau (B1)

Figuren en objecten die in de receptiefase waren benoemd, waren ook te zien op de schilderijen en tekeningen van de kinderen. Zoals het echtpaar onder de parasol, de slaaf en de schepen op het schilderij van Cuyp (afbeelding 1). En de bergen, de vlag en de schatkist op het schilderij van Bell (afbeelding 2).

Associaties, interpretaties of relaties; betekenissen op het tweede niveau (B2)

In de schilderijen en tekeningen van de kinderen kregen deze betekenissen op het eerste niveau een nieuwe betekenis op het tweede niveau in een idee, bij voorbeeld: 'alles naar de moderne tijd vertalen' (afbeelding 6) of in een verhaal, bij voorbeeld: 'een gevecht op zee tussen de Batavia en een Spaans schip' (afbeelding 7).



Afbeelding 6 Schilderij van Fatine, moderne versie van het schilderij van Cuyp.

Het idee 'alles naar de moderne tijd vertalen' is te zien in het schilderij van Fatine (afbeelding 6). De interpretatie van het echtpaar onder de parasol als rijk en belangrijk, speelt een rol bij het vertalen naar de moderne tijd. Fatine heeft zich beziggehouden met de vragen hoe in deze tijd rijke en belangrijke mensen er uitzien en hoe je laat zien dat mensen van nu rijk en belangrijk zijn. Zij heeft daarvoor de stad als setting gekozen. Daar speelt het leven van de rijke en belangrijke mensen van nu zich vaak af. De status van het echtpaar toont zij ook door de vrouw met een stokje in de richting te laten wijzen waar de bijfiguren in het bootje naar toe moeten gaan.



Afbeelding 7 Tekening Luke, *Een Spaans schip is aan het zinken en de andere is de Batavia.*

Een verhaal over de VOC-schepen op de achtergrond van het schilderij van Cuyp is te zien op de tekening van Luke (afbeelding 7). Hij bedacht dit verhaal vrij naar het historische verhaal van het VOC-schip 'De Batavia'. Het werk van Luke is de weergave van het dramatische moment dat een Spaans schip ten onder gaat. De kanonskogels van het verder op varende schip 'De Batavia' hebben het in brand doen vliegen en hebben een gat geslagen in het ruim. De piraten op het Spaanse schip die de kruiden en schatten van de Batavia af hadden willen pakken, zijn verloren. Heel in de verte komt een derde schip aan; het gevaar is nog niet geweken voor de Batavia. De associatie van de VOC-schepen met het historische verhaal van de Batavia krijgt in Luke's werk een nieuwe, narratieve context.

Verhalen over de schepen zijn ook op de andere twee werken te zien. Op de tekening van Feridun is ook een schip in oorlog te zien. Het gaat om een VOC-schip dat wordt aangevallen door de Spanjaarden. Dit veroorzaakt allemaal explosies aan boord (afbeelding 8). Het andere 'schip-verhaal' gaat over het echtpaar dat vreedzaam op weg is naar Azië. Het gaat om "een soort VOC-schip, dat je ook daarachter ziet bij de man en die vrouw". "Achter het eerste raampje zie je die man en die vrouw en die anderen waren een soort lakeien" (afbeelding 9).



Afbeelding 8 Tekening Feridun *Ik heb heel veel kanonnen gemaakt*



Afbeelding 9 Schilderij Nina, een soort VOC-schip op weg naar Azië

Na de interventie / scholing werd het schilderij van Bell besproken en bekeken (afbeelding 2). De betekenissen op het eerste niveau, de bergen, de vlag en de schatkist, die in de receptiegesprekken genoemd waren, kregen in de schilderijen en tekeningen nieuwe betekenissen op het tweede niveau. Net als in het vorige arrangement werden die betekenissen gegeven in een idee of in een verhaal. De bergen op het schilderij associeert Fatine met de bergen in Marokko. Ze brengen bij haar herinneringen aan het rijden door de bergen in Marokko in de vakantie naar boven. In haar werk vormen die bergen een nieuwe setting: een soort vakantie-relax-oord (afbeelding 10).



Afbeelding 10 Tekening Fatine, een relax-oord in de bergen. *Ik heb veel moeite besteed aan de kleuren.*

Op een andere tekening spelen de vlag en de schatkist een rol in een nieuw verhaal (afbeelding 11). Hoewel de Nederlanders op het schilderij van Bell in volle glorie worden weergegeven als geweldige mensen, wordt dat tijdens de productie in het gesprek met tafelgenoten door Luke in twijfel getrokken. De Nederlanders waren helemaal niet altijd zo goed. Hij vraagt zich ook in het portfolio af “wat vonden de armen er van?” Dat laat hij zien in zijn schilderij. De Nederlanders hebben de hutten van

de Afrikaanse inlanders in beslag genomen en hun vlaggen er op gezet. Maar de inlanders besloten het er niet bij te laten zitten en stalen de schatkist van de Nederlanders. Een Nederlander zag het en begon te schieten. Daarop werd een tweede inlander boos en viel aan. Luke heeft hier zijn vraag op narratieve en beeldende wijze uitgewerkt.



Afbeelding 11 Schilderij Luke, *de Nederlanders hebben een hutje veroverd en hun vlag erop gezet, en de Afrikanen stelen de schat*

Nieuw is dat in de werken van de kinderen de associatie van de vlag met een bepaald land, invloed heeft gehad op de compositie (afbeelding 12 en 13). De twee groepen mensen met hun culturele verschillen die op het schilderij van Bell staan afgebeeld, komen in het werk van Nina letterlijk tegenover elkaar te staan. Het ene vlak, met bergen, staat voor Indië. En het andere vlak bestaat uit de Nederlandse vlag. Op het hele beeldvlak speelt zich ook een verhaal af: de Nederlanders willen aanvallen om de schatkist te bemachtigen. In het werk van Feridun krijgt de vlag de hoofdrol, maar dan wel een Turkse vlag. Er komt ook een VOC-schip aan bij een land om specerijen te kopen en geld te geven. Na deze vreedzame handel zullen ze weer vertrekken met de boot.



Afbeelding 12 Tekening van Nina. *Dit heb ik met wat fellere kleuren gedaan, want Nederland zag er daar heel belangrijk uit. Alleen wat hier heel belangrijk was, is die schat.*



Afbeelding 13 Schilderij Feridun, *Er komt een boot hiernaar toe en dan gaan ze allemaal specerijen kopen, dan gaan ze geld geven en dan gaan ze weer weg met de boot*

De beeldaspecten kleur, vorm, compositie (B3)

Het beeldaspect *kleur* krijgt bij Fatine in haar eerste werk een betekenis bij het weergeven van de kleding van de figuren bij de verplaatsing naar de moderne tijd; het strenge zwart van de jurk van de vrouw wordt vervangen door een frivoler rood (afbeelding 6). Maar in het tweede werk, na de interventie was het precies benaderen van een bepaalde kleur een doel geworden; de kleur van de kruiden in de bergen van Marokko. Ze heeft daarvoor verschillende kleuren bruin gebruikt. Toen dat was gelukt, gebruikte ze voor het kasteel en andere objecten fellere kleuren, zoals paars en rood, als contrast (afbeelding 10). Ook Luke probeerde in zijn tweede schilderij met het gebruik van natuurkleuren zoals bruin, groen, zandkleur en geel, de omgeving zo natuurgetrouw mogelijk te benaderen (afbeelding 11).

Vorm is in het eerste werk het uitgangspunt voor Luke geweest. In het portfolio staat dat hij zich afvroeg “*hoe die kanonnen schieten en geladen worden*”. Dat is in zijn de schets een beeldend probleem geworden: hoe laat ik zien dat de kogels uit de kanonnen schieten. Schetsend heeft hij uitgezocht hoe: door rookwolkjes om de kogels heen te tekenen. Welke vorm krijgt het gat dat in een plank wordt geslagen? Het is heel waarschijnlijk dat vanuit dit probleem het verhaal over de Batavia opgekomen is. Er moest immers een aanleiding zijn voor de gaten in het schip (afbeelding 8). Feridun heeft grillige vormen getekend op de plaatsen waar de kanonskogels het schip hebben geraakt. Overal op het schip. Tijdens het tekenen maakt hij ook schrik-achtige bewegingen, explosies! Nina maakt zowel voor als na de interventie schematische, eenvoudige en duidelijke vormen met zware contouren. In haar eerste werk zijn de zeilen met geometrische vormen weergegeven. Een groot groen vlak en kleiner blauw vlak bepalen opbouw.

Het beeldaspect *compositie* en de daarmee verbonden *ruimtesuggestie* wordt door Fatine ingezet om de sfeer van een grote stad weer te geven; de omgeving die past bij rijke en belangrijke mensen van nu (afbeelding 6). De ruimte is zó weergegeven, met een bepaalde manier van afsnijding en overlapping,

dat het lijkt of ze zich in de dichtgebouwde omgeving met hoge gebouwen van de grote stad bevinden. De actie speelt zich op de grondlijn af. Na de interventie wordt de compositie bepaald door de grote vormen van de bergen en speelt de actie zich op de toppen van de bergen af.

Luke heeft voor de interventie een hoge horizon getekend, waardoor er een groot stuk zee is waar de dramatische gebeurtenis zich afspeelt (afbeelding 7). Het schip in de verte is heel klein getekend en de schepen op de voorgrond groot, om de suggestie van ruimte te versterken. Na de interventie heeft hij op verschillende plaatsen in de afgebeelde omgeving actie weergegeven. De scene op de voorgrond is meer in de aandacht gebracht door de kleuren feller te maken en de vormen wat groter. Nina heeft vóór de interventie een evenwichtige compositie gemaakt, en daarna maakte zij een bijzondere, schematische compositie (afbeelding 9 en 12). Het vlak is in tweeën gedeeld; aan de ene kant de Nederlandse vlag en aan de andere kant een Indisch landschap. Zij heeft evenwicht in de compositie gebracht door aan de Nederlandse kant de kleuren feller te maken, zoals ook op het schilderij van Bell en aan de andere kant, die van Indië, de vorm van de schatkist groter te maken. Want die was daar belangrijk. Ook Feridun heeft een rustig beeldvlak gemaakt door de gestructureerde opbouw: het schip past precies tussen de vlag en het land (afbeelding 13). Hij vond het leuk om zo'n duidelijke voor- en achtergrond te maken. Doordat het beeldvlak in verschillende plans, voorgrond, tussengebied en achtergrond, is verdeeld, wordt de suggestie van ruimte gegeven. De evenwichtige compositie gaat samen met een evenwichtige situatie bij de ontmoeting tussen twee landen.

Materialen en technieken (B4)

Zoals al blijkt uit het portfolio willen de kinderen graag weten hoe ze iets kunnen maken of kunnen weergeven. Nina en Feridun experimenteren bijvoorbeeld met de liniaal. Daardoor is Nina tot de geometrische vormen en zware contouren gekomen. Zij experimenteert ook met het materiaal, met verschillende soorten krijt. Uitingen over het experimenteren op het gebied van materialen en technieken spelen in de productiefase een belangrijke rol. Deze worden hier niet besproken omdat dit onderzoek zich richt op beeldaspecten en filosofische vragen.

Filosofische betekenissen (F)

De filosofische kwesties die door Parsons en Blocker zijn geformuleerd, 'kunst als imitatie van de natuur' en 'kunst als representatie van externe of interne werkelijkheid', zijn op de schilderijen van Fatine en Luke te herkennen. Zij proberen de omgeving zo natuurgetrouw, zo realistisch mogelijk weer te geven. Ook vóór de interventie probeerden zij de stedelijke omgeving en het gat dat het kanon in de planken geslagen had zo echt mogelijk weer te geven. Na de interventie was het Fatine's doel zo dicht mogelijk de juiste kleuren van de werkelijkheid van haar herinnering aan de bergen in Marokko benaderen. En Luke heeft door het gebruik van natuurkleuren de Afrikaanse omgeving nagebootst.

Ook de filosofische kwestie 'de rol van kunstenaars en hun bedoelingen' speelde een rol. In het receptiegesprek kwam aan de orde dat de kunstenaar de Nederlanders echt in de spotlights heeft geplaatst en in het werkproces zijn kinderen daarmee aan de slag gegaan. Wat vonden de arme mensen daar eigenlijk van? Luke heeft al tekenend een verhaal bedacht over hun reactie. Hoe zou de aandacht op het schilderij verdeeld kunnen worden? Al tekenend en schilderend hebben Nina en Feridun evenwicht in de compositie gebracht.

Betekenen in de objecten

Betekenen op het eerste niveau

Betekenenissen op het eerste niveau die aan figuren of vormen van *de kunstobjecten* waren gegeven, keerden daarentegen nauwelijks terug in de objecten die de kinderen maakten. En dat terwijl er in arrangement B heel veel afgebeelde dierfiguren werden genoemd. De verklaring kan zijn dat er zóveel decoraties waren, waar de kinderen in groepjes op mochten inzoomen, dat de kinderen die niet aan het object en aan zichzelf konden relateren. De uitbundige, ingegraveerde decoraties zouden te moeilijk te maken zijn met het beschikbare materiaal.

Betekenenissen op het tweede niveau

Net zoals de wijnfontein een cadeau was voor een VOC-kapitein, zo wilden de kinderen een object maken van klei, om cadeau te geven aan hun ouders. De decoraties van de objecten dragen bij aan deze betekenisgeving. De hartjes en de kleuren op de vaas van Fatine hebben een symbolische betekenis; het rood staat voor de kamer van haar ouders en het paars staat voor haar eigen kamer. Beide ruimtes zijn verbonden op deze vaas (afbeelding 14).



Afbeelding 14 Vaas van Fatine

Op de vaas van Fatine en de geldpot van Feridun zijn letters te zien die in de klei zijn ingesneden. Met die letters geven zij persoonlijke betekenissen weer (afbeelding 14 en 17).

In de objecten van kosteloos materiaal, die na de scholing zijn gemaakt, zijn relaties met architectuur te vinden, die ook in de receptiegesprekken waren besproken. Het 'architectuurmodel' bijvoorbeeld, dat Fatine zelf deed denken aan *wat je soms in van die gebouwen ziet, ongeveer deze vorm zie je dan in het midden staan om het plafond hoog te houden*. En in het 'snoephuis' bijvoorbeeld, het object met meerdere verdiepingen van Feridun (afbeelding 15). *Ik vond het grappig om het op een huis te laten lijken*. In het huisje wil hij koekjes leggen. De relatie met snoep en koekjes was ook in het receptiegesprek gelegd.

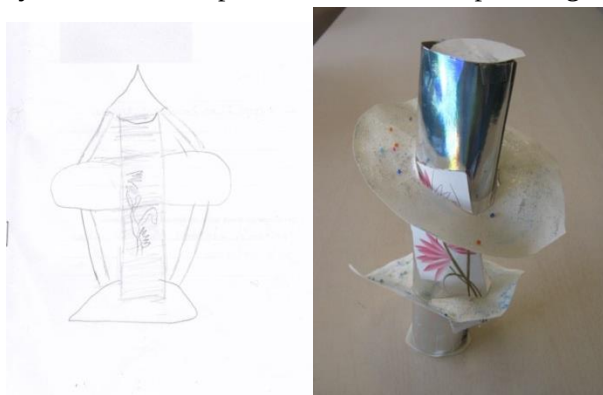


Afbeelding 15 Snoephuis van Feridun

De beeldaspecten kleur, vorm, compositie (B3)

Vóór de interventie was Fatine intensief bezig met de vorm: zij wilde een zo recht mogelijke vorm maken. Zij maakte een holle cilindervorm om het zo echt mogelijk op een vaas in de winkel te laten lijken. Zij heeft geëxperimenteerd met een stok om de omsloten ruimte vorm te geven. Zo krijgt zij een robuuste buitenwand om een smalle ruimte heen (afbeelding 14).

De ruimte in het bakje dat Nina voor de interventie maakte, is maar voor een deel omsloten. Na de interventie wilde zij het glinsterende, mooie van het zoutvat ook in haar eigen werk overbrengen. Zij heeft de ruimte om de cilinder heen op een bijzondere manier vormgegeven. Net als bij het zoutvat, heeft zij verdiepingen aangebracht en heeft zij in de schets driehoekige vormen gemaakt. Ook is er symmetrie in de opbouw en ritme in de plaatsing van de afzonderlijke delen (afbeelding 16).



Afbeelding 16 Schets en object van Nina

Feridun maakte van klei een omsloten ruimte in de vorm van een geldpot (afbeelding 17). Na de interventie maakte hij een symmetrisch opgebouwd ‘snoephuis’. De ruimte wordt doorstoken door een pilaar en daar omheen zijn ritmisch zuilen geplaatst waardoor er een ruimte ontstaat waar snoepjes of koekjes kunnen liggen (afbeelding 15).



Afbeelding 17 Geldpot van Feridun

Koppelingen van beeldaspecten met interpretaties (B2 en B3), zoals de symbolische betekenissen van de kleuren van de vaas van Fatine (afbeelding 14) of met filosofische kwesties, zoals de werkelijkheid benaderen door zo echt mogelijke vormen te maken (B3 en F) kwamen ook voor (afbeeldingen 14 en 18).



Afbeelding 18 Wijnfles van Luke

Filosofische kwesties

Al aan het begin van beide receptiegesprekken over kunstobjecten kwamen filosofische kwesties aan de orde, toen de kinderen de kunstobjecten op het niveau van hun eigen dagelijkse werkelijkheid betrokken. Ook hun eigen beeldende producties hebben een bijzondere relatie met de werkelijkheid; zij wilden een écht een gebruiksvoorwerp maken, een écht, functioneel object; een vierkant bakje om dingen in te bewaren en een geldpot (afbeelding 17). De wijnfles van Luke en de vaas van Fatine zijn eigenlijk driedimensionale afbeeldingen van functionele objecten (afbeeldingen 14 en 18). Zij wilden hun objecten zo echt mogelijk laten lijken. Fatine wilde een vaas zoals je die ook in de winkel koopt. Toen Luke de wijnfles had voltooid, ging hij ermee spelen. Ook het object van Feridun werd een spelattribuut.

Betekenenissen die volgden op bepaalde typen vragen van de leerkracht in de receptiefase, die een rol spelen in de beeldende productiefase en reflectiefase

In de volgende twee tabellen staan per type kunstwerk de relaties tussen het type vragen van de leerkracht en de gegeven betekenissen in de receptiefase en de productiefase.

Tabel 3 Schilderijen. Schema van de relatie tussen het type vraag van de leerkracht en de betekenissen die daarop volgden bij het kijken in de receptiefase en de betekenissen die de kinderen gaven in de krijt- en verftekeningen in de productiefase en in hun reflecties.

Receptie schilderijen		Productie en reflectie
Vraag van de leerkracht	Betekenenissen die de kinderen gaven	
Vraag om te benoemen wat je ziet (Wat zie je)	Betekenenissen op het eerste niveau; benoemen wat je ziet maar ook al op het tweede niveau; interpretaties en uitingen over relaties tussen de figuren en objecten.	De genoemde betekenissen worden overgenomen in de tekeningen en krijgen een nieuwe betekenis.
Vraag naar interpretatie, relatie en associatie (Wie zijn de figuren)	Betekenenissen op het tweede niveau; interpretaties en uitingen over relaties tussen de afgebeelde figuren en objecten.	Verbeelding van een eigen, nieuw verhaal n.a.v. de gegeven betekenissen van de afgebeelde figuren en objecten (man en vrouw gaan op reis). Koppeling van de gegeven betekenissen aan kennis over historische verhalen en zo van een nieuwe narratieve betekenis voorzien. Relaties tussen de figuren worden in een nieuwe, narratieve context uitgewerkt.
Vraag naar een beeldaspect in combinatie met vraag naar interpretatie of met een filosofische vraag (Moet alles evenveel aandacht krijgen op het schilderij)	Betekenenissen op het tweede en filosofisch niveau. Filosofische betekenis wordt gegeven aan een beeldaspect	Kinderen zoeken evenwicht in de compositie, door vorm en kleur op elkaar af te stemmen Kinderen zetten beeldaspecten in om de nieuwe narratieve betekenis te verbeelden.
Vragen naar beeldaspecten	Uitingen op het eerste niveau en over beeldaspecten.	Verbeelding van een andere setting die past bij de gegeven betekenissen. Associaties met persoonlijke herinneringen motiveren om kleuren zo echt mogelijk te reproduceren.
Filosofische vraag (Waarom, met welk doel gemaakt)	Betekenenissen op filosofisch gebied en op het tweede niveau; representatie van de werkelijkheid en interpretatie van de bedoeling van de kunstenaar .	Het kind gaat mee in het idee van representatie van de werkelijkheid en maakt daar zelf ook weer een verbeelding van. Het kind komt tot een verhaal waarin wordt voortgeborduurd op de interpretatie van de bedoeling van de kunstenaar.

Tabel 4 Kunstobjecten. Schema van de relatie tussen het type vraag van de leerkrachten de betekenissen die daarop volgden bij het kijken in de receptiefase en de betekenissen die de kinderen gaven in objecten van klei en van kosteloos materiaal in de productiefase en in hun reflecties.

Receptie kunstobjecten		Productie en reflectie
Vraag van de leerkracht	Betekenenissen die de kinderen gaven	
Open vraag (wie wil er wat over zeggen)	Betekenenissen op het eerste niveau; benoemen wat je ziet en op het filosofische niveau (kunstobject wordt betrokken op het echte leven).	De objecten hebben een eigen, bepaalde relatie tot de werkelijkheid; er worden objecten gemaakt die lijken op echte producten en in sommige objecten van kinderen kun je écht iets bewaren.
Vraag te benoemen wat je ziet	Betekenenissen op het eerste niveau; benoemen wat je ziet. En ook al op het tweede niveau; interpretaties en uitingen over relaties tussen de figuren en objecten.	Kinderen nemen het idee om letters te snijden uit het materiaal over van het kunstwerk en geven met de letters persoonlijke betekenissen weer.
Vragen naar interpretatie, relatie en associatie (Wat zou het kunnen zijn)	Betekenenissen op het tweede niveau; interpretaties en uitingen over relaties tussen de figuren en objecten en betekenissen op het filosofische niveau.	Decoraties hebben te maken met de inhoud van het object De objecten hebben een eigen, bepaalde relatie tot de werkelijkheid.
Vraag naar een beeldaspect in combinatie met een vraag naar interpretaties of relaties of een filosofische vraag (Waarom zoveel vormen)	Uitingen over beeldaspecten in combinatie met interpretaties en associaties. Filosofische betekenis wordt gegeven aan een beeldaspect. (veel vormen om het mooier te maken).	In de objecten maken de kinderen opeenstapeling van vormen om het object mooier te maken. Genoemde motivaties van de kunstenaar worden overgenomen door de kinderen.
Vragen naar beeldaspecten	Uitingen over beeldaspecten en associaties en interpretaties, evenals betekenissen op filosofisch gebied.	Objecten van de kinderen krijgen dezelfde vorm als de genoemde associaties. De genoemde vormen keren terug in de objecten van de kinderen.
Vragen naar beeldende begrippen bij het beeldaspect compositie (ritme, symmetrie)	Betekenenissen van beeldende begrippen bij het beeldaspect compositie (ritme, symmetrie)	Ritme en symmetrie keren terug in de objecten

Conclusie en discussie

Vragen van de leerkracht als instrumenten voor het stimuleren van betekenisgeving in beeldende vorming

Volgens de theorie van creativiteit van Vygotsky, kunnen richtinggevende vragen van de leerkracht bijdragen aan betekenisgeving van kinderen in hun beeldende vorming. In dit onderzoek is het spoor gevolgd van de verschillende typen vragen van de leerkracht. We zien dat op elk type vraag van de leerkracht meestal antwoorden volgden met het betekenisniveau dat met de vraag correspondeerde. Vragen naar beeldaspecten en filosofische vragen bleken krachtige instrumenten van de leerkracht te zijn, alhoewel kinderen zelf ook met interpretaties of uitingen over beeldaspecten of filosofische kwesties bleken te komen zonder dat daar specifiek naar werd gevraagd. Niet alleen in de antwoorden, maar ook in de producten kwam het effect naar voren. In hun schilderijen en tekeningen waren het na de interventie vooral de vragen over de beeldaspecten compositie, kleur en licht en over filosofische kwesties - *‘waarom, met welk doel hebben ze dit schilderij nou gemaakt?’*, die terugkwamen: ze zochten naar evenwicht in de compositie en naar een bepaalde kleur. Bij de objecten was vooral het bespreken van vorm en ruimte van invloed op het werk van de kinderen. De ideeën over en associaties met vorm en ruimte, zijn in de objecten terug te zien in verwijzingen naar architectuur; constructies die op gebouwen of maquettes lijken en de vormgeving van ruimte in meerdere verdiepingen. Ook zijn de begrippen symmetrie en ritme richtinggevend gebleken; beide zijn te herkennen in de objecten. Als we kijken naar het effect van de scholing van de leerkracht, zien we dus dat de vragen naar beeldaspecten en (daaraan gekoppelde) filosofische vragen die zij stelde, de betekenisgeving door de kinderen hebben gestimuleerd.

Uit het onderzoek komt naar voren dat richtinggevende vragen de emotionele betrokkenheid bij het kunstwerk, de door Vygotsky genoemde ‘pereszvanie’, zowel bij bestaande kunstwerken als bij de producten van de kinderen zelf, kunnen opwekken of versterken (Mahn & John-Steiner, 2002, p.49; Moran, 2010; van Oers, 2005). Met deze vragen geeft de leerkracht enerzijds de kinderen toegang tot tradities in het gebruik van beeldaspecten en kunstfilosofie. Anderzijds kan zij de kinderen ruimte geven om zelf betekenis te geven aan culturele objecten. De kinderen bedachten nieuwe manieren om de betekenissen weer te geven, en gingen experimenteren met beeldaspecten zoals ruimte, kleur en compositie.

Cyclus van receptie-productie-reflectie

Betekenisgeving staat centraal in Vygotsky’s theorie van creativiteit. De leerlingen worden allereerst gestimuleerd om bestaande kunstwerken te exploreren via associaties, interpretaties, ideeën en eigen verhalen en ze daardoor betekenis te geven. In het proces van exteriorisatie experimenteren zij met beeldaspecten om deze betekenissen te verbeelden, waardoor hun eigen creativiteit de ruimte krijgt. (Smolucha, 1992; Van Oers, 2010; Moran & John-Steiner, 2003). In Kirchners’ pedagogiek voor beeldende vorming is deze betekenisgeving het begin van de cyclus ‘receptie- productie-reflectie/receptie’, maar in haar opvatting wordt in de laatste fase van de cyclus gereflecteerd op het eigen werk én wordt een ander kunstwerk waarin dezelfde beeldaspecten een rol spelen, besproken. De cyclus wordt zo uitgebreid tot receptie-productie-refectie/receptie (Kirchner, 2009). De ‘emerging goals’ in de productiefase van Van Oers zorgen zo niet alleen voor een gericht kijken en zoeken in kunstwerken of voor experiment met voorhanden materialen, maar vormen het vertrekpunt voor ontwikkeling (Van Oers, 2001).

Dit kan leiden tot ‘een productieve leeromgeving zonder voorgestructureerde leerinhouden’ die het mogelijk maakt om ruimte te geven aan het exploreren van beeldaspecten en verbeelden van verhalen, zoals Haanstra (2001) ook voorstaat met het begrip ‘authentieke kunsteducatie’. En zo kan op den duur, door herhaalde receptie, productie en reflectie, ‘het culturele zelfbewustzijn’ ontstaan (Heusden, 2011).

De portfolio’s voor de kinderen zijn geschikt gebleken als reflectie- en werkdocument om plannen te maken, doelen te stellen en schetsen te maken om iets uit te proberen. Voor de begeleidende leerkrachten is zo’n portfolio een belangrijke informatiebron om te bepalen welke reflectie-vragen er gesteld moeten worden tijdens het werkproces. Bovendien maken de portfolio’s zichtbaar welke vragen of problemen de kinderen tegenkomen, die door de leerkracht meegenomen kunnen worden naar de voorbereiding van de volgende beeldende vormingactiviteit. De uitingen van de kinderen in de eindreflectiegesprekken zijn waardevol voor de leerkracht omdat de kinderen hun betekenissen mondeling kunnen toelichten. Sommige betekenissen leven vooral in het proces van verbeelden. Door het stellen van bepaalde vragen kan de leerkracht de hele groep laten reflecteren over de verschillende soorten betekenissen die er zijn gegeven. Zo kan zij er voor zorgen dat kinderen gaan conceptualiseren, één van de vier basisvaardigheden die in cultuureducatie moeten worden getraind (Heusden, 2011). De leerlingen gaan hun eigen overwegingen en experimenten herkennen in concepten van beeldaspecten zoals het weergeven van ruimte, de plaatsing van de figuren op het beeldvlak, het maken van geometrische vormen en ritme in de compositie.

Learning groups

Hoe belangrijk het is dat kinderen met elkaar betekenissen uitwisselen, en een ‘learning group’ vormen, komt ook in dit onderzoek naar voren. De ‘learning groups’ zijn ook in Haanstra’s authentieke kunsteducatie en in Reggio Emilia van belang omdat betekenissen worden gegeven in een sociale context, en sprake is van sociale kennisconstructie (Haanstra, 2001; Krechevsky, 2001). Filosofische vragen die de leerkracht inbracht in het gesprek met de hele groep maakten in de receptiefase nauwelijks iets los, maar in de productiefase kwam het denken daarover al doende op gang toen de kinderen in tafelgroepen aan het werk waren en het idee van ‘de Nederlanders in de aandacht’ bespraken. Zij verplaatsten zich in de situatie van de ander of gingen met beeldende middelen op zoek naar evenwicht.

Aanzet tot een model van een beeldende vormingactiviteit

Op basis van de resultaten en conclusies is een aanzet tot een model voor het ontwerpen en begeleiden van beeldende vormingsactiviteiten te geven. Het doel van het model is de resultaten overzichtelijk en in de praktijk toepasbaar te maken, zodat de leerkracht handvatten en vertrouwen krijgt om de kinderen tot een zo rijk mogelijke betekenisgeving te laten komen en hun creativiteit te ontwikkelen.

Het is gebleken dat de typen kunstwerken -schilderijen en objecten- complementair zijn wat betreft de opbrengst aan betekenissen: het bespreken van schilderijen levert meer betekenissen op aan interpretaties en narratieve ontwikkelingen rond de afgebeelde figuren en voorwerpen. Bij het bespreken van objecten worden gemakkelijker filosofische betekenissen aan beeldaspecten gegeven. Beide driedimensionale kunstobjecten werden door de kinderen meteen betrokken op het gebied van het gewone dagelijkse leven, en ze raakten daarmee aan een filosofische kwestie: de relatie tussen het kunstwerk en de werkelijkheid. Maar omdat zowel bij de bespreking van tweedimensionale als driedimensionale ook de andere type vragen tot betekenisgeving hebben geleid, zijn die ook in het model opgenomen.

De resultaten van de reflectiefase zijn in dit onderzoek geanalyseerd ter toetsing van de analyse van de betekenissen in de producties van de kinderen. De resultaten van de vragen in het portfolio zijn wel weergegeven. Maar meer onderzoek is nodig om te kijken naar de invloed van het stellen van bepaalde type vragen in de voortgangsgesprekjes in het werkproces en in de eindreflectiegesprekken op de uitingen van de kinderen.

Tabel 4 Aanzet tot model voor het ontwerpen en begeleiden van een beeldende vormingactiviteit met een set vragen voor de receptiefase, mogelijke betekenisgeving in de productiefase en een set vragen voor in de reflectiefase

RECEPTIE van kunstwerken in de klas (met de hele groep of met een kleine groep)

Kunstwerken bekijken en bespreken via het digitale schoolbord. Afbeeldingen via websites van grote musea met online-collecties of het Google Art Project.

Type kunstwerk	Type vraag
Tweedimensionaal: schilderijen, tekeningen, foto's	Vragen naar wat de kinderen zien Vragen naar interpretaties, naar de relaties tussen de afgebeelde figuren of tussen figuren en voorwerpen Vragen naar beeldaspecten (in combinatie met filosofische vragen)
Driedimensionaal: objecten, sculpturen, objecten, installaties	Open vragen Vragen naar wat de kinderen zien Vragen naar interpretaties, naar de relaties tussen de figuren of tussen figuren en voorwerpen Vragen naar beeldaspecten (in combinatie met filosofische vragen)

REFLECTIE IN PORTFOLIO (individueel)

Wat zie je.....

De kunstenaar heeft zich beziggehouden met de vraag.....

Wat ik wil onderzoeken; mijn vraag en schetsen

PRODUCTIE IN DE KLAS (individueel of in een kleine groep)

Tweedimensionaal	De kinderen geven nieuwe betekenis aan wat zij hebben benoemd of aan interpretaties die zij hebben gegeven aan de afgebeelde figuren, voorwerpen of vormen. Experiment en exploratie met beeldaspecten en materialen en technieken om deze nieuwe betekenis te verbeelden. Filosofische kwestie wordt in experiment en exploratie van beeldaspecten en materialen en technieken verbeeld.
Driedimensionaal	Verbeelding van associaties die zij hadden en filosofische betekenissen die zij gaven naar aanleiding van vragen naar beeldaspecten (in combinatie met filosofische vragen). Experiment en exploratie met beeldaspecten en met materialen en technieken om deze nieuwe betekenissen te verbeelden.

REFLECTIE (in voortgangsgesprekjes tussen leerkracht en individu tijdens de productiefase, en na afloop van de productiefase met de groep). Aan welke betekenissen werken de kinderen op het tweede niveau, aan welke filosofische kwesties en met welke beeldaspecten .

Slot

In dit pilot-onderzoek is op kleine schaal gekeken naar het proces van betekenisgeving. Toch heeft deze case-study al wel duidelijk gemaakt dat het goed mogelijk om kinderen te volgen van hun betekenisgeving in de receptie-fase naar exploratie in de productie-fase om hun nieuwe betekenissen te verbeelden. Ook is al enig zicht gekregen op de vragen waarmee de leerkracht dit proces kan sturen en het effect van een scholing van de leerkracht in dit opzicht. Uitbreiding van een deze case-study met een interventie, waarbij gekeken zal worden naar de producties en reflecties van meer basisschoolleerlingen, ook in de hogere groepen, zou deze kennis een steviger basis geven. Een andere vraag die nog ter beantwoording blijft staan is: kunnen kinderen *door te kijken naar bestaande kunstwerken in de productiefase*, leren om antwoorden te vinden op hun verbeeldingsvragen? Kan hier de theorie van creativiteit van Vygotsky als cyclus worden gezien, waarbij ‘emerging goals’ in de productiefase zorgen voor een gerichter kijken en zoeken in kunstwerken of zorgen voor experiment met voorhanden materialen (Van Oers, 2001)? Een uitgebreider onderzoek zou daarnaast dieper in kunnen gaan op de mogelijkheden van het gebruik van een portfolio voor de leerlingen en de leerkracht.

In dit pilotonderzoek is inhoudelijke validiteit nagestreefd door dichtbij de kinderen en dichtbij de praktijk te blijven. Met de techniek van de ‘dikke beschrijving’ zijn de specifieke kenmerken van de onderzochte situatie beschreven. Daarbij zijn voorbeelden van uitspraken per categorie gegeven, zodat de beschrijvingen en uitingen voor de lezer goed na te volgen zijn. De in dit pilot-onderzoek onderscheiden categorieën waren goed te hanteren, zowel in de receptie-gesprekken als in de portfolio’s, producties en reflecties. Door met de categorieën eerste en tweede niveau te werken, was het mogelijk een ontwikkeling te zien van: wat zie je? naar: wat is het? De uitspraken over filosofisch-esthetische kwesties van categorie F horen in die zin bij betekenissen op het tweede niveau van categorie B2: verdieping geven aan wat je ziet. De categorieën beeldaspecten (B3) en materialen en technieken (B4) zijn meer beschrijvende categorieën die inzicht geven in de aandachtsgebieden van de kinderen.

In dit pilotonderzoek is de receptie van twee- en driedimensionale oudere kunstwerken onderzocht; een keuze die voortvloeide uit het op dat moment heersende thema in de groep. De grote hoeveelheid betekenissen die de kinderen aan de kunstobjecten wisten te geven, nemen de twijfel weg of driedimensionale kunstwerken wel via een afbeelding besproken kunnen worden. Maar er blijven nog vragen over rond andere typen kunstwerken, zoals abstracte versus figuratieve, contemporaine versus oudere. Meerdere typen kunstwerken zouden besproken moeten worden in vervolgonderzoek, om zoveel mogelijk kennis over betekenisgeving hiervan te krijgen en zoveel mogelijk aanknopingspunten bij het andere onderwijs in de groep mogelijk te maken.

De beeldende producten die werden gemaakt tijdens dit onderzoek, zijn niet allemaal even rijk aan beeldentaal, maar wel rijk aan betekenissen. Eén van de klei-objecten heeft maar een eenvoudige vorm en weinig decoratie, maar door de keuze van de kleuren: rood van haar eigen kamer en paars van de kamer van haar ouders, samen in een vaas, bedoeld als cadeau voor de ouders, draagt het een belangrijke betekenis. De kennis over hoe het receptie-productie-reflectie-proces te begeleiden, zal de leerkracht handvatten geven om met gerichte vragen een rijkdom aan betekenissen te laten opleven, die exploratie, experiment en creativiteit bevorderen als die betekenissen worden verbeeld.

Literatuurverwijzingen

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Connory, M.C. & John-Steiner, V. (2010). *Vygotsky and Creativity. A cultural-historical approach to play, Meaning Making and the Arts*. New York: Peter Lang Pbl.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. 30 (2), 71-83.
- Groot, I. de & Leij, L. van der (2013). *Kunst Meester! Beeldende vorming: over kinderkunst en meester(m/v)werk*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Haan, D. de (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Lectorale rede. Alkmaar: Hogeschool Inholland.
- <http://www.inholland.nl/NR/rdonlyres/8957623A-6361-4A8A-A222-B35F15703CA9/0/DoriandeHaanOGO.pdf>
- Haan, D. de & Kuiper, E. (Red.) (2008). *Leerkracht in beeld Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*, Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: RUG.
- Jacobse, A. & Van Onna, J. (2013). *Laat maar zien. Een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Janssen-Vos, F. (2003). *Basisontwikkeling*. Assen: Van Gorkum.
- Kirchner, C. (2009). *Kunstpädagogik für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krechevsky, M. (2001). Form, function and understanding, In *Making Learning Visible. Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in 21st Century. Socialcultural perspectives on the future of education*. (pp. 46-58). Oxford/Malden: Blackwell.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). *Kerndoelen*. Den Haag.
- Moran, S. (2010). Commitment and creativity: Transforming experience into art. In M.C. Connery & V. P. John-Steiner (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A cultural-historical approach to play, Meaning Making and the Arts*. (p.141-160) New York: Peter Lang Pbl.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). *Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Creativity and Development*. pdf retrieved from <http://www.lchc.ucsd.edu/mca/Paper/CreativityintheMaking.pdf>.
- Oers, B. van (2001). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Amsterdam: Vrije Universiteit, Onderwijspedagogiek.
- Oers, B. van (2005). Minerva's queeste. Reflectie over kunstzinnige vorming in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Dwarsdenken: essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. (p.54-71) Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2010). Lezing Theoriegroep Toeval Gezocht, Amsterdam, 10 oktober.

Onna, J. van, & Jacobse, A., (2013). *Laat maar zien. Een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Panofsky, E. (1994). *Iconologische studies, thema's uit de oudheid in de kunst van de Renaissance*. Nijmegen: SUN.

Parsons, M.J., & Blocker, G. (1993). *Aesthetics and Education. Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*. Urbana and Chicago: University of Illinois.

Pompert, B. (2004). *Thema's en taal. Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw*. Assen: Van Gorkum.

Schasfort, B. (2012). *Beeldonderwijs en didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. (2009). *Tussendoelen & Leerlijnen bij kerndoelen*. Geraadpleegd op 7 juli, 2014, van <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-L54a.html>

Smolucha, F. (1992) A Reconstruction of Vygotsky's theory of creativity, *Creativity Research Journal*. 5 (1), 49-56.

Vereniging Onderwijs Kunst en Cultuur (Vonck) (2012). *Leerplan beeldende kunst en vormgeving*. Almelo: Auteur.

www.Rijksmuseum.nl

www.Stedelijk.nl

www.vangoghmuseum.nl

<http://collectie.boijmans.nl>

www.Moma.org

www.Guggenheim.org

www.google.com/culturalinstitute/project/art-project

Bijlage 1 Beeldaspecten, geformuleerd door TULE, SLO.

B E E L D A S P E C T E N			
komen binnen de context van betekenisvolle onderwerpen aan de orde			
Ruimte			
ruimtelijk bouwen (voor, achter, in, tussen, onder, boven, op, enz.)	omsloten ruimte (potjes, tenten, huizen, kastelen)	ruimte doorstekende vormen (constructies) ruimte inrichten (rekening houden met maat)	relatie interieur - exterieur (binnenkant huis - buitenkant huis)
Ruimtesuggestie op het vlak			
plaatsing van figuren op het vlak	grondlijn	overlapping van objecten en figuren de plaats van objecten in het grondvlak grootteverschil van figuren en objecten (vooraan groot, achteraan klein)	standpunt en horizon vervagen van kleur, contour en textuur lichtval
Kleur			
kleurennamen soorten kleuren (bonte, lichte, donkere) het mengen van kleuren	kleurnuances en kleurcontrasten gevoelswaarde van kleuren (vrolijke, sombere, koele, warme)	relatie tussen kleur en licht signaal- en camouflagekleuren kleurenfamilies	betekenis van kleuren (symboliek, signaal) systematiek (kleurencirkel) kleur en sfeer
Vorm			
vormsoorten (rond, vierkant, driehoek, bol, enz.) vormkenmerken (spits, hoekig, lang, dun, groot, klein, enz.) lijn als contour	vormsoorten (kubus, cilinder, piramide, kegel, enz.) lichaamsvormen van mensen en dieren ruimtelijk weergegeven lijnen als textuur, decoratie en arcering	vormsoorten (open, gesloten, vorm, restvorm, enz.) lichaamsvormen van mensen en dieren in verhouding weergegeven lijnen om iets uit te drukken (geluid, beweging, explosie)	vormsoorten (geometrische en organische vormen) karakteristieke houding van mensen en dieren lijnen om diepte aan te geven
Textuur			

verschillen in textuur (ruw, glad, zacht)	texturen als afdruk	texturen tekenen op het platte vlak in plastische materiaal textuur aanbrengen	met textuur diepte aangeven op het platte vlak
Compositie			
groeperen op vorm, kleur, textuur	ritme, herhaling van vormen	motieven voor decoratie patronen (spiegelen, herhalen, roteren)	opbouw, ordening, evenwicht en betekenis