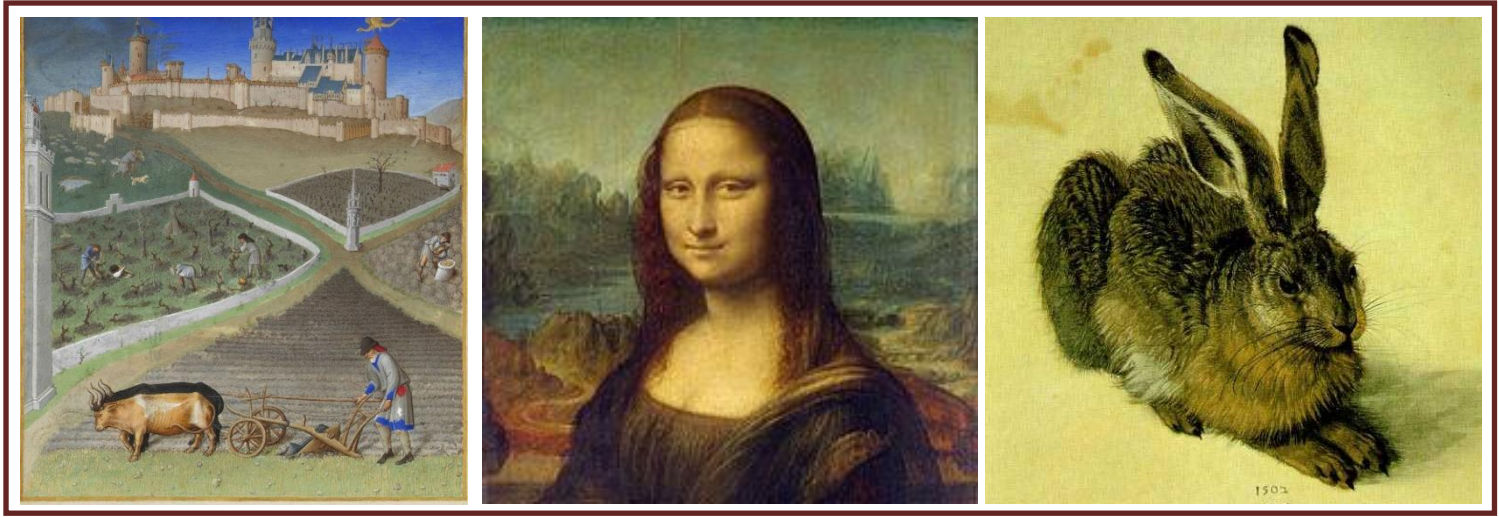
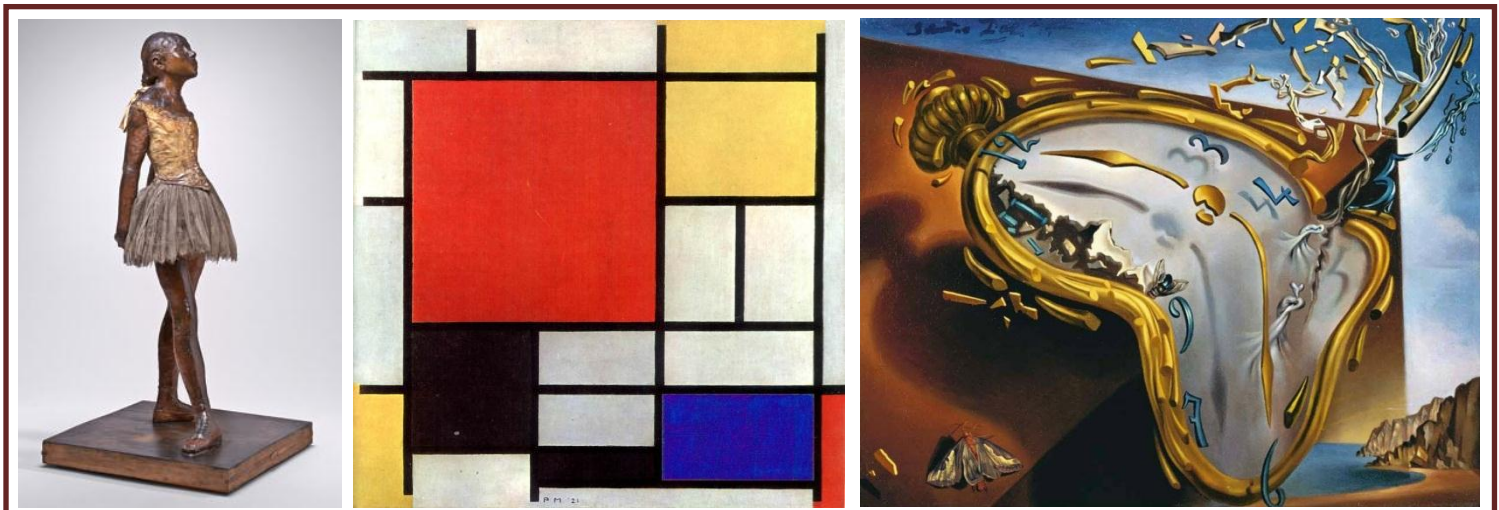




Scriptie exemplarisch onderwijs

Sarita Joosse – Christine Kraaijeveld – Leanne Verloop



Inhoud

Hoofdstuk 1: Wat gaan we onderzoeken?	5
1. Inleiding	5
2. Aanleiding.....	5
3. Hoofdvraag en deelvragen	5
4. Doelstelling.....	6
5. Relevantie.....	6
Hoofdstuk 2: Wat zegt de literatuur?.....	7
1. Hoe verloopt de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?	7
1.1 Ruimte	7
1.2 Kleur.....	8
1.3 Vorm	8
1.4 Compositie.....	9
2. Welke niveaus in beeldende technieken sluiten aan bij de ontwikkeling van kinderen in groep 5 en hoe kunnen we ze hierin naar een hoger niveau tillen?	10
2.1 Teken en	10
2.2 Schilderen	10
2.3 Drukken	10
2.4 Collages maken.....	11
2.5 Werken met textiel.....	11
2.6 Ruimtelijk construeren	11
2.7 Werken met plastisch materiaal	12
3. Welke kunsthistorische personen kunnen we verbinden aan deze niveaus binnen de beeldende technieken?	13
3.1 Kunststromingen binnen de kunsthistorie	13
3.2 Klassieke Oudheid (kunst tot 400 na Christus).....	14
3.3 Middeleeuwse kunst (ca. 500 -1300)	15
3.4 Renaissance (ca. 1400 - 1600)	16
3.5 Zeventiende en achttiende eeuw (1600 - 1800)	18
3.6 Impressionisme	20
3.7 Moderne kunst (ca. 1900 - heden)	21
3.8 Welke kunstenaars zijn geschikt?.....	23
4. Welke exemplarische elementen zijn geschikt om toe te passen in een leerlijn, waarin we deze personen uit de kunsthistorie verbinden met de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?.....	32
4.1 Genetisch.....	32
4.2 Exemplarisch.....	34
4.3 Socratisch	35
4.4 Esthetisch	36
5. Aan welke richtlijnen moet deze leerlijn voldoen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren?	39
5.1 Belangrijke punten	39
5.2 Richtlijnen voor de leerlijn	42
6. Matrix van activiteiten in de leerlijn	44
Kunstenaars.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Beeldende technieken.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Hoofdstuk 3: Hoe gaan we in de praktijk aan de slag?	46
1. Betreffende deelvragen.....	46
2. Onderzoeksmethode	46
2.1 Type Onderzoek.....	46
2.2 Object van onderzoek.....	46
2.3 Meetinstrumenten	46
2.4 Methode van gegevensverzameling.....	46
2.5 Methode van data-analyse.....	47
Hoofdstuk 4: Wat is het resultaat van het onderzoek?	48
Hoofdstuk 5: Wat is de conclusie van het onderzoek en hoe stellen we die ter discussie?	51
1. Beantwoording van deelvragen en onderzoeksvraag.....	51
Deelvragen.....	51
Onderzoeksvraag:.....	56
2. Bespreking van het onderzoek, discussie.....	56
3. Aanbevelingen.....	57
Hoofdstuk 6: Wat is onze persoonlijke reflectie op het onderzoek?	59
Hoofdstuk 7: Welke literatuur hebben we gebruikt?	60

Hoofdstuk 1

Wat gaan we onderzoeken?

1. Inleiding

De wereld van de kunst is fascinerend. Achter elk kunstwerk schuilt een verhaal, het vertelt iets over de kunstenaar en zijn tijd, maar ook over de worsteling om iets treffend in een beeld te vangen. We mogen kinderen de ontmoeting met een rijk kunsthistorisch verleden niet onthouden, vinden wij. Deze rijke cultuurschat biedt een wereld aan mogelijkheden om kinderen in te wijden in de geheimen van de kunstgeschiedenis. Helaas staan de wekelijkse beeldende vorminglessen op de basisschool vaak los van deze kunsthistorische rijkdom, waardoor diepte en werkelijke inhoud gemist wordt. Daarvoor is ook nog weinig materiaal voorhanden. Hier willen wij verandering in brengen. Met een leerlijn voor groep 5 willen we laten zien dat beeldende vorming en kunsthistorie prima samengaan. Diepgang willen we bereiken door exemplarische elementen toe te passen. Exemplarisch leren geeft de rust en de diepgang die nodig is om echte ontmoetingen tot stand te brengen tussen kinderen en kunst.

2. Aanleiding

Binnen onze minor exemplarisch onderwijs zijn wij met leerlingen in gesprek gegaan aan de hand van een kunstwerk. De ontmoeting die ontstond tussen de leerlingen het kunstwerk, was bijzonder. De leerlingen waren gefascineerd door het verhaal achter het kunstwerk. Daarnaast hebben wij met kinderen een exemplaar uitgevoerd rondom een kunstenaar. Hierdoor kreeg een beeldende techniek die aan de orde kwam echt diepte en gingen leerlingen de kunstenaar begrijpen. Ze kropen als het ware in de huid van de kunstenaar. Dit vonden wij mooi onderwijs waarin echte diepgang wordt gerealiseerd. Helaas merkten we onze stages dat leerkrachten vaak niet weten hoe ze kunsthistorische inhoud kunnen verbinden met een les beeldende vorming. Vaak wordt dit los van elkaar gezien. Wij hebben echter ervaren dat het wel samen kan gaan. Kunsthistorie kan wel degelijk samenvloeien met beeldende vorming. De verschillende beeldende technieken kunnen gecombineerd worden met kunsthistorische figuren. De leerlingen verwerven zo inzicht in kunst en ze leren kunst waarderen. De exemplarische principes van rust en diepgang, en de exemplarische visie dat goed onderwijs de leerlingen verbindt met belangrijke momenten en personen uit het verleden, vormen wat ons betreft de sleutel om beeldende vorming te verbinden met de kunsthistorie. Met een leerlijn, die bestaat uit lessen van een uur, bieden we elke leerkracht de mogelijkheid om leerlingen in ontmoeting te brengen met de kunsthistorie, waarbij leerlingen zich tegelijkertijd beeldend ontwikkelen.

3. Hoofdvraag en deelvragen

Hoe ziet een leerlijn beeldende vorming voor groep 5 er uit, waarin kernelementen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren samenvloeien en welke aansluit bij de beeldende ontwikkeling van kinderen in deze leeftijdsgroep?

Onderzoeksfase 1: theoretisch kader

1. Hoe verloopt de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?
2. Welke niveaus in beeldende technieken sluiten aan bij de ontwikkeling van kinderen in groep 5 en hoe kunnen we ze hierin naar een hoger niveau tillen?
3. Welke kunsthistorische personen kunnen we verbinden aan deze niveaus binnen de beeldende technieken?

4. Welke exemplarische elementen zijn geschikt om toe te passen in een leerlijn, waarin we deze personen uit de kunsthistorie verbinden met de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?
5. Aan welke richtlijnen moet deze leerlijn voldoen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren?

Onderzoeksfase 2: ontwerpen en reviseren

6. Hoe ziet de leerlijn beeldende vorming er daadwerkelijk uit volgens de door ons opgestelde richtlijnen?
7. Welke instrumenten moeten gebruikt worden om het ontwerp in de praktijk te toetsen aan de door ons opgestelde richtlijnen?
8. In hoeverre voldoen het ontwerp en de hiervoor door ons opgestelde richtlijnen in de praktijk?
9. Op welke wijze moeten het ontwerp en de hiervoor door ons opgestelde richtlijnen worden aangepast, zodat de leerlijn beter aansluit bij de praktijk?

4. Doelstelling

Wij willen voor één cursusjaar een leerlijn beeldende vorming voor groep 5 ontwikkelen, waarin kunsthistorie verbonden wordt met beeldende vorminglessen. In deze lessen wordt diepgaand aandacht besteed aan het niveau waarop de kinderen met technieken bezig zijn en hoe we ze daarin een stapje verder kunnen brengen. Dit willen we verbinden met kunsthistorische personen, die deze technieken als het ware aandragen.

5. Relevantie

Met de door ons te ontwikkelen leerlijn kunnen we leerkrachten handvatten bieden om hun leerlingen binnen het vak beeldende vorming diepgaand te laten leren. Hiermee willen we kinderen inwijden in de geheimen van de kunstgeschiedenis. Leerkrachten van groep 5 die het belangrijk vinden om goed beeldend onderwijs te geven, kunnen de door ons ontwikkelde leerlijn gebruiken. Deze leerlijn bevat lessen voor een heel cursusjaar en past daarmee binnen het rooster van een uur beeldende vorming per week.

Hoofdstuk 2

Wat zegt de literatuur?

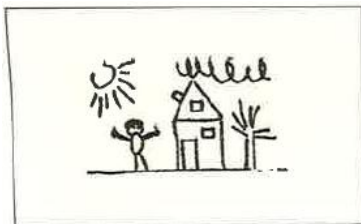
1. Hoe verloopt de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?

Bij ieder kind verloopt de beeldende ontwikkeling op zijn of haar eigen wijze. Ondanks de verschillen die tussen kinderen aanwezig zijn, is gebleken dat de beeldende ontwikkeling van de kinderen onderling niet veel van elkaar verschilt. In dit hoofdstuk wordt uitgegaan van de gemiddelde ontwikkeling van een kind in groep 5. De leeftijd van de kinderen in deze groep ligt tussen de 8 en de 9,5 jaar. In deze periode zien we bij kinderen een afname van de spontaniteit en een ontwakken van realisme: 'hoe het er in het echt uitziet'. (Onna & Jacobse, 2004, p. 242) Hieronder wordt aan de hand van beeldaspecten de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5 in kaart gebracht.

1.1 Ruimte

Kinderen tekenen 'alles wat ze eerst in en met het eigen lichaam en in de werkelijke ruimte hebben ervaren' (Octopus & Heijnen, 1998) op het platte vlak. Ver weg en dichtbij, voor en achter kunnen kinderen op verschillende manieren weergeven.

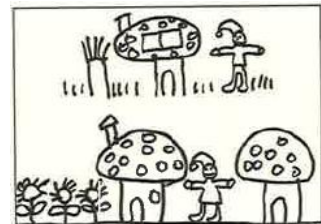
Wanneer kinderen meer orde in de tekening gaan aanbrengen, volgt meestal de grondlijn. Deze grondlijn bevindt zich vaak onderaan het papier waarop de motieven getekend worden. In de leeftijdsperiode van groep 5 tekenen kinderen steeds minder op één grondlijn (figuur 1). Wanneer ze de grondlijn vol getekend hebben gaan ze hoger op het papier verder. We zien dan een tweede grondlijn (figuur 2) of een in gedachte getekende grondlijn (figuur 3) verschijnen.



Figuur 1



Figuur 2



Figuur 3

Als een kind een huis tekent, kunnen we door de muren heen kijken en zien we de mensen in huis. Dat noemen we doorzichtigheid. Dit zien we meestal niet meer bij kinderen van negen jaar en ouder. In plaats daarvan gaan kinderen steeds meer rekening houden met de maat bij het inrichten van een ruimte. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54)

Een logische stap na de grondlijnen is het tekenen van een plattegrond. Bij het tekenen wordt het landschap dan geheel van bovenaf gezien. Als er in het landschap huizen of mensen voorkomen, worden deze vaak van voor of van opzij getekend (figuur 4). Dat is namelijk de meest kenmerkende vorm voor deze motieven. Dit heet omklapping. We spreken van omklapping als een kind bijvoorbeeld een kring tekent waarbij alle kinderen plat achterover liggen. Dan is het kind het middelpunt van de kring.

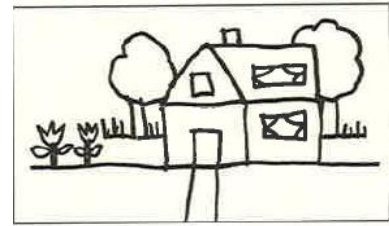


Figuur 4

Als het kind om de kring heen loopt liggen alle kinderen met de hoofden naar elkaar toe. Wanneer de kring van een afstand bekeken is, wordt een deel van de kinderen van voor en een deel van achteren bekeken. (Schasfoort, 2007)

Kinderen kunnen zelf nog niet bewust de tekening indelen. Ze laten zich leiden door de ruimtelijke weergave. De grond is onderaan het papier en de lucht of de verte is hoger op het papier. Als de kinderen in deze ontwikkeling zitten, kan ze geleerd worden dat de achtergrond hoger op het papier is en dat lager op het papier de voorgrond is. Dit is moeilijk voor ze, maar toch is dit de volgende ontwikkelingsstap.

Op deze leeftijd gaan kinderen de motieven afzonderlijk plaatsen op de tekening: iets moet helemaal getekend worden. Een volgende ontwikkeling is die van overlapping en afsnijding in het werk van de kinderen. Wanneer kinderen motieven overlappen, laten ze een stuk weg (figuur 5). Bij afsnijding is een motief niet volledig op het papier getekend. Daarmee wordt gesuggereerd dat het buiten het papier verder gaat (Schasfoort, 2007)



Figuur 5

De leerlingen leren eveneens om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichterbij zijn groter.

Bij boetseren ontwikkelen kinderen het echte ruimtelijke beeld. Ze zijn steeds beter in staat om een ruimtelijk beeld te maken dat echt kan staan. Ze ontwikkelen zich van het opbouwen uit verschillende delen naar het 'plastisch' vormen uit één geheel. Kinderen nemen vaak snel genoegen met basisvorm, waarna details worden aangebracht. (Onna & Jacobse, 2004)

Bij het construeren worden de kinderen vaardiger. Het werken met ruimtelijk materiaal stimuleert de fantasie. Op deze leeftijd zijn kinderen geïnteresseerd in verbindingen en constructies. Omdat de fantasie terugloopt, krijgen ze steeds meer behoefte aan informatie bij de opdracht. Willen we de fantasie stimuleren, dan is het van belang dat we uitdagende voorwaarden stellen aan het beeldend werk. (Onna & Jacobse, 2004)

1.2 Kleur

Kinderen hebben een vaste kleur voor een motief uitgekozen die ze steeds in hun tekeningen terug laten komen. Zoals het gras dat altijd groen is, rode daken en een blauwe lucht. Bij verdere ontwikkeling zien we dat kinderen gevoelig worden voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Dat zien we onder meer in het mengen van kleuren en donkere contouren bij een licht ingekleurd motief. Ze krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies.

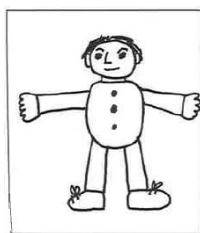
Kinderen hebben uit zichzelf nog weinig zicht op de gevoelswaarde van kleuren, zoals warme, koele, sombere en vrolijke kleuren. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54) Dit aspect van kleur kan wel aangereikt worden, om de kinderen te stimuleren zich daarin te ontwikkelen. Expressionistisch kleurgebruik vinden de kinderen lastig. Hierbij kloppen de kleuren niet met de werkelijkheid. Met het aanbieden van dit kleurgebruik kunnen we kinderen stimuleren om los te komen van de werkelijkheid. Hierbinnen is meer ruimte voor fantasie. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven. Bijvoorbeeld schemerlicht, daglicht of de duisternis in de nacht. Door een opdracht te verbinden aan deze problematiek kunnen we leerlingen stimuleren om te experimenteren met verschillende soorten licht. Ze gaan wel de relatie tussen kleur en licht ontdekken. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54)

Op deze leeftijd ontdekken kinderen de mogelijkheid om te tekenen zonder thema. Er ontstaat een spel van vormen en kleur, die meestal uit geografische of symmetrische vormen bestaat. (Onna & Jacobse, 2004)

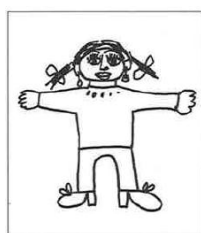
1.3 Vorm

Kinderen in op deze leeftijd kunnen vormen als een kubus, cilinder, piramide en een kegel tekenen. De volgende stap is het tekenen van open vormsoorten, gesloten vormsoorten, verschillende vormen en de restvorm. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54)

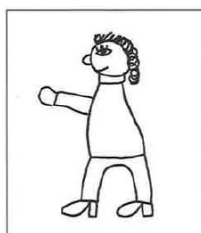
De tekeningen worden steeds 'echter' en de verhoudingen kloppen steeds beter met de werkelijkheid. Naarmate het kind zich verder ontwikkelt, zullen de schema's steeds meer uitgewerkt worden naar de werkelijkheid. Kinderen in deze leeftijd kunnen de lichaamsvormen van mensen en dieren ruimtelijk weergeven. De volgende stap is om deze lichaamsvormen in verhouding weer te geven. De volgende niveaus kunnen we tegenkomen op deze leeftijd: het complete poppetje (figuur 6), het silhouetfiguur (figuur 7), het profielfiguur (figuur 8) en een bewegend figuur (figuur 9 en 10) (Octopus & Heijnen, 1998).



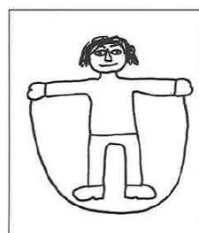
Figuur 6



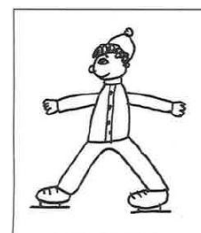
Figuur 7



Figuur 8



Figuur 9



Figuur 10¹

Schilderen biedt kinderen andere mogelijkheden dan tekenen. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. Daarbij worden de schema's uitgebreid.

De fijne motoriek van kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. Ze kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Het kan voorkomen dat de lijnen in een tekening van links naar rechtsboven lopen. Dat heeft te maken met een natuurlijke beweging van rechtshandigen. Bij linkshandigen lopen de lijnen precies gespiegeld. Waar kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze nu dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen.

De kinderen kleuren de getekende motieven in. Ze tekenen texturen op het platte vlak. Ze zijn gevoelig voor verschillende oppervlakten, zoals een rimpelige huid of patronen. Deze geven ze weer in de motieven door gebruik te maken van lichtere en donkere kleuren. Ook in plastisch materiaal leren ze textuur aan te brengen.

1.4 Compositie

De periode waarin kinderen van deze leeftijd zich bevinden, wordt ook wel de schemaperiode genoemd. In deze periode is het schema een kenmerkende uitdrukking in het beeldend werk van kinderen, hoewel het maar een deel vormt van de gehele beeldende ontwikkeling.

Het begrip schema houdt in: een bewuste vereenvoudiging of samenvoeging (Schasfoort, 2007, p. 45). Bij het vormgeven door kinderen is het schema een vrij vaste vorm voor motieven die ze tekenen ofwel een 'stereotiepe herhaling van hetzelfde teken voor een bepaald object (ding, persoon, dier enzovoort)' (Schasfoort, 2007, p. 45).

Wanneer een kind het schema verbetert en verrijkt met nieuwe details, ontwikkelt het zich. Het schema wordt bijgesteld en er zal een kwalitatieve verandering en verfijning te zien zijn. Het kan ook voorkomen dat een kind zich niet verder ontwikkelt. Het kind blijft dan hangen in een bepaald schema. Dat wordt ook wel het verstarde schema genoemd. Dit is te zien wanneer een kind het schema steeds slordiger en eenvoudiger tekent. Op dat moment is het kind vaak niet meer betrokken bij zijn werk. Het is een automatische herhaling, waarbij het kind niet meer gericht is op het verbeteren van het schema. Wanneer een kind blijft hangen in het verstarde schema kunnen we de leerling helpen om het schema los te laten. Hierbij is het van belang dat we de leerling laten ontdekken dat er veel meer manieren zijn om het schema te tekenen. Wanneer een kind het vaste schema los kan laten is het in staat om zich verder te ontwikkelen.

Na deze schemaperiode ontwikkelt het kind zich van het verfijnde schema naar de start van de fotografische werkelijkheid (Baaren, et al., 2007). Deze ontwikkeling vindt meestal plaats bij kinderen vanaf 9 á 10 jaar. De kinderen gebruiken de motieven nog wel voor decoratie en patronen. Daarbij maken ze gebruik van spiegelen, herhalen en roteren.

¹ Figuur 1 tot en met 10: Octopus, T., & Heijnen, R. (. (1998). *Moet je doen: tekenen* (Vol. Groep 5). Amsterdam: Meulenhoff Educatief bv.

2. Welke niveaus in beeldende technieken sluiten aan bij de ontwikkeling van kinderen in groep 5 en hoe kunnen we ze hierin naar een hoger niveau tillen?

In deze vraag komen de beeldende technieken aan de orde. Bij elke beeldende techniek wordt aangegeven op welk niveau kinderen in groep 5 zich bevinden en naar welk niveau ze toegroeien.

2.1 Teken

Als kinderen in groep 5 komen, tekenen ze op het volgende niveau:

- Teken met kleurpotlood, viltstift, waskrijt en bordkrijt.
- Teken met pen en Oost-Indische inkt.

De fijne motoriek van de kinderen is op deze leeftijd goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. De kinderen gebruiken de lijnen om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren.

In groep 5 werken kinderen toe naar het volgende niveau:

- Teken met conté en houtskool.

Kinderen hebben een vaste kleur voor een motief uitgekozen die ze steeds in hun tekeningen terug laten komen. Zoals het gras dat altijd groen is, rode daken en een blauwe lucht. Bij verdere ontwikkeling zien we dat kinderen gevoelig worden voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Dat is onder meer te zien in het mengen van kleuren en donkere contouren bij een licht ingekleurd motief.

Door het tekenen met houtskool aan te bieden willen we de kinderen stimuleren om meer te werken met donker en licht. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven. Bijvoorbeeld schemerlicht, daglicht of de duisternis in de nacht. Door een opdracht te verbinden aan deze problematiek kunnen leerlingen gestimuleerd worden om te experimenteren met verschillende soorten licht. Houtskool is uitstekend geschikt voor deze problematiek. Met houtskool kunnen, door hard en zacht op het papier te drukken, verschillende grijs tinten neergezet worden. Ook kunnen kinderen met houtskool texturen op het platte vlak tekenen. In groep 5 zijn kinderen gevoelig voor verschillende oppervlakten, zoals een rimpelige huid of patronen. Deze geven ze weer in motieven door gebruik te maken van lichtere en donkere kleuren.

2.2 Schilder

Als kinderen in groep 5 komen, schilderen ze op het volgende niveau:

- Schilderen met vingerverf, plakkaatverf en gekleurde inkt.
- Beschilderen en versieren van werkstukken.

Er wordt in groep 5 toegewerkt naar het volgende niveau:

- Gebruik maken van het effect van verdunde en onverdunde verf.

Schilderen biedt kinderen andere mogelijkheden dan tekenen. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen gebruiken de motieven voor decoratie en patronen. Daarbij maken ze gebruik van spiegelen, herhalen en roteren.

De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies. Door verf te verdunnen worden lichtere kleuren verkregen dan met onverdunde verf. Daarmee kunnen de kinderen de relatie tussen kleur en licht ontdekken. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54)

2.3 Druk

Als kinderen in groep 5 komen, beheersen ze de technieken van het drukken op het volgende niveau:

- Stempelen met aardappels, kurken en werken met sjablonen.
- Eenvoudige druktechnieken textiel- en kartondruk.

In groep 5 wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Monoprint en sjabloondruk.

Kinderen in groep zitten in een periode waarin ze nog veel gebruik maken van schema's. Ze hebben een vrij vaste vorm voor motieven die ze tekenen. Het schema kan bevorderd worden door stempelen. Maar na deze schemaperiode ontwikkelt het kind zich van het verfijnde schema naar de start van de fotografische werkelijkheid (Baaren, et al., 2007). Deze ontwikkeling vindt meestal plaats bij kinderen vanaf 9 á 10 jaar. Door monoprint en sjabloondruk kunnen de kinderen gestimuleerd worden om meer los te komen van het schema. Het biedt kinderen andere mogelijkheden dan een tekening. Het beeld wordt door de druk gespiegeld. Op deze leeftijd gebruiken kinderen de motieven nog wel voor decoratie en patronen. Daarbij maken ze gebruik van spiegelen, herhalen en roteren. Met een sjabloon valt dit prima te realiseren.

2.4 Collages maken

Als kinderen in groep 5 komen, maken ze collages op het volgende niveau:

- Knippen, scheuren en plakken met verschillende soorten papier, waaronder zijdevloei en sitspapier.
- Collages van verschillende soorten papier, waaronder ook bedrukt papier.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Collages van verschillende soorten papier, waaronder ook bedrukt papier.

Kinderen in groep 5 bevinden zich in een periode waarin ze nog veel gebruik maken van schema's. Ze hebben een vrij vaste vorm voor motieven die ze tekenen. Het schema kan bevorderd worden door stempelen. Maar na deze schemaperiode ontwikkelt het kind zich van het verfijnde schema naar de start van de fotografische werkelijkheid. (Baaren, et al., 2007) Deze ontwikkeling vindt meestal plaats bij kinderen vanaf 9 á 10 jaar. Door collages te maken, worden kinderen beperkt in het precies uitvoeren van hun schema. Het papier biedt andere mogelijkheden en kinderen kunnen hierdoor gestimuleerd worden om meer los te komen van het schema.

2.5 Werken met textiel

Als kinderen in groep 5 komen werken ze op het volgende niveau met textiel:

- Repen knippen van textiel.
- Rijgen met naald en draad (rietjes en kralen).
- Vormen knippen van textiel.
- Weven, vlechten, omwikkelen en knopen met draden en stroken van textiel.

In groep 5 wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Lapjes vastrijgen op een ondergrond.

Het vastrijgen van lapjes op een ondergrond biedt de kinderen een andere manier om verbindingen en constructies te maken. Op deze leeftijd worden kinderen steeds vaardiger bij het construeren. Het ruimtelijk materiaal zal hun fantasie stimuleren.

2.6 Ruimtelijk construeren

Als kinderen in groep 5 komen, construeren ze ruimtelijk op het volgende niveau:

- Werken met kosteloos materiaal.
- Bouwen met blokken.
- Werken met constructiemateriaal.
- Constructie- en verbindingstechnieken met papier en kosteloos materiaal (lijmen met gebruik van plakranden, inknippen en inschuiven, splitpennen en tape gebruiken).
- Bewegende objecten van constructiemateriaal.

In groep 5 wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Snijden en ritsen van papier en karton.
- Houtbewerking (spijkeren, zagen en schuren).
- Bouwen van maquettes.

Bij het construeren worden de kinderen vaardiger. Het werken met ruimtelijk materiaal stimuleert de fantasie. Op deze leeftijd zijn kinderen geïnteresseerd in verbindingen en constructies. Deze interesse kunnen we stimuleren door nieuwe mogelijkheden te bieden en om bekende

mogelijkheden uit te breiden. Het snijden en ritsen van karton is een nieuwe techniek, waarmee constructies gebouwd kunnen worden. Door hout te bewerken, worden aan leerlingen mogelijkheden geboden om ontdekkingen te doen op het gebied van verbindingen en constructies. Kinderen van deze leeftijd tekenen plattegronden: dingen van bovenaf gezien. Hierbij is vaak sprake van omklapping van huizen en personen. Hun inzicht in de plattegrond kan goed gestimuleerd worden door ze maquettes te laten bouwen. Daarbij kunnen ze objecten van alle kanten bekijken. Dat kan hun ruimtelijk inzicht en tekenontwikkeling bevorderen.

2.7 Werken met plastisch materiaal

Als kinderen in groep 5 komen, werken ze op het volgende niveau met plastisch materiaal:

- Boetseren met plastische materialen, plasticine, natuursklei en brooddeeg.
- Spelen met zand en water.
- Boetseren uit één stuk (lichaamsvormen van mens en dier, voorwerpen als potjes en vaasjes).

In groep 5 wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Textuur aanbrengen in klei.
- Werken met platen en ringen van klei.
- Werken met papier-maché.

De kinderen zijn gevoeliger voor verschillende oppervlakten, zoals een rimpelige huid of patronen. Op het platte vlak geven ze deze weer in de motieven door gebruik te maken van lichtere en donkere kleuren. Om textuur ook in plastisch materiaal aan te brengen kunnen we hen laten experimenteren met klei. Klei is daarvoor een materiaal dat zich goed laat bewerken en waarin texturen mooi weergegeven kunnen worden.

Bij boetseren ontwikkelen de kinderen het echte ruimtelijke beeld. Ze zijn steeds beter in staat om een ruimtelijk beeld te maken dat echt kan staan. Ze ontwikkelen zich van het opbouwen uit verschillende delen naar het 'plastisch' vormen uit één geheel. Kinderen nemen vaak snel genoegen met basisvorm, waarna details worden aangebracht. (Onna & Jacobse, 2004)

Met papier-maché stimuleren we het ruimtelijk inzicht van de kinderen. Op deze leeftijd worden ze bij het construeren steeds vaardiger. Het werken met ruimtelijk materiaal stimuleert de fantasie. Op deze leeftijd zijn kinderen geïnteresseerd in verbindingen en constructies. Met papier-maché kunnen deze gemaakt worden.

3. Welke kunsthistorische personen kunnen we verbinden aan deze niveaus binnen de beeldende technieken?

Voordat we gaan onderzoeken welke kunstenaars geschikt zijn om met kinderen van groep 5 over te werken, zullen we een overzicht geven van de grote kunststromingen binnen de kunsthistorie. Deze stromingen nemen we uit de tijd van de Klassieke Oudheid tot en met de twintigste eeuw. Deze kunstperiodes hebben grote kunstenaars voortgebracht, waarvan we er per stroming maximaal vier zullen behandelen. Dat zullen ofwel de meest toonaangevende kunstenaars zijn van de betreffende periode, of de meest bekende kunstenaars van die tijd. Aan de hand van deze selectie gaan we onderzoeken welke kunstenaars het meest geschikt zijn voor het ontwerpen van onze leerlijn beeldende vorming.

3.1 Kunststromingen binnen de kunsthistorie

Er zijn veel verschillende kunststromingen geweest in de loop van de wereldwijde geschiedenis. Om het overzichtelijk te houden laten we een aantal kleinere kunststromingen achterwege, of integreren deze in een grotere periode. De hoofdstromingen die Robert Cumming (2006) onderscheidt, zijn de volgende:

- *Vroege Kunst* (3000 v.Chr. - 1300)
- *Gotiek en Vroeg-Renaissance* (ca. 1300-1500)
- *Hoog-Renaissance en Maniërisme* (ca. 1500-1700)
- *De Barok* (ca. 1600-1700)
- *Rococo tot Neo-Classicisme* (ca. 1700-1800)
- *Romantische en Academische kunst* (ca. 1800-1900)
- *Modernisme* (ca. 1900-1970)
- *Hedendaagse kunst* (ca. 1970-heden)

Deze indeling is vrij uitgebreid, daarom kiezen wij ervoor om een aantal stromingen onder één noemer te plaatsen. De Vroege Kunst, vanaf nu de Klassieke Oudheid genoemd, laten we staan. Dit is namelijk een grote periode die duidelijk verschilt met de daarop volgende kunststromingen. De Klassieke Oudheid omvat echter niet de Middeleeuwen, die we daarom een aparte plaats geven. Daarmee laten we de Klassieke Oudheid eindigen rond de vierde eeuw na Christus. De Middeleeuwse kunst ontwikkelde zich van ongeveer de vijfde eeuw tot het begin van de Renaissance in de vijftiende eeuw. Met de Renaissance pakken we de Vroeg-Renaissance en de Hoog-Renaissance samen, omdat deze wat kunst betreft sterk overeenkomen. Het Maniërisme is een vrij kleine stroming, die we daarom achterwege laten. De stromingen die daarop volgen (Barok, Rococo, Neo-Classicisme en Romantiek) voegen we samen in de periode van 1700-1900, de achttiende en negentiende eeuw. Daarna volgt een belangrijke stroming die veel verandering teweegbracht: het Impressionisme, welke we plaatsen aan het einde van de negentiende eeuw. De twintigste en eenentwintigste eeuw voegen we samen onder de Moderne kunst, waarin veel verschillende stromingen een plek krijgen. Samengevat ziet de lijst van kunststromingen die we gaan behandelen er nu zo uit:

- *Klassieke Oudheid* (kunst tot - 400)
- *Middeleeuwse kunst* (ca. 500-1400)
- *Renaissance* (ca. 1400-1700)
- *Achttiende en negentiende eeuw* (ca. 1700-1900)
- *Impressionisme* (ca. 1850 - 1900)
- *Moderne kunst* (ca. 1900- heden)

We zullen iedere periode kort beschrijven, de mogelijkheden benoemen en de meest toonaangevende en/of meest bekende kunstenaars uitlichten.

3.2 Klassieke Oudheid (kunst tot 400 na Christus)

De Klassieke Oudheid werd gedomineerd door de Griekse kunst en de latere Romeinse kopieën daarvan. Deze Griekse kunst kenmerkte zich door een zoektocht naar idealen, een zoektocht naar het perfect kunnen weergeven van het menselijk lichaam. Niet de overleveringen van vroeger bepaalden hoe de verhoudingen van een lichaam werden neergezet, maar hun eigen oog werd de maatstaf (Gombrich, 1972). In de loop der eeuwen ontwikkelde men een ideaalbeeld, wat met wiskundige proporties berekend en uitgevoerd kon worden. De beeldhouwer Polykleitos ontwikkelde daarvoor zelfs een canon, waarin alle berekeningen en verhoudingen waren vastgelegd (Clark, 1990). Deze geïdealiseerde, vaak naakte beelden vertolkten vrijwel altijd personen en verhalen uit de mythologie van die tijd. Griekse goden en godinnen, met name Apollo en Venus, waren een gewild en geaccepteerd onderwerp in de kunst van die tijd. De beeldhouwkunst vierde hoogtij, maar de schilderkunst was ook aanwezig. Vaak diende de schilderkunst de beeldhouwkunst door beelden te beschilderen (Cumming, 2006), waarvan we nu bijna niets meer kunnen terugzien. In de loop van de Klassieke Oudheid kregen de beelden steeds meer expressie: de kunstenaar wilde steeds sterkere en dramatische effecten bereiken (Gombrich, 1972).

3.2.1 Lesmogelijkheden

De onderstaande lesmogelijkheden zijn slechts ideeën die gekoppeld kunnen worden aan de kunstperiode, in dit geval de Klassieke Oudheid. Wellicht zullen er meer ideeën te bedenken zijn, maar voor de geschiktheid van de kunstperiode en de bijbehorende kunstenaars voldoet het onderstaande. Bij elke andere kunstperiode is hetzelfde gedaan.

- Het tekenen/boetsen van het menselijk lichaam. De kinderen leren wat de basiskenmerken zijn waaruit een lichaam is opgebouwd en vertalen dit naar een tekening, schilderij of beeld.
- Beweging en emotie in het menselijk lichaam brengen en dus voortbouwen op wat hierboven is geleerd. Blijdschap, angst en woede kunnen van het gezicht, maar ook van het hele lichaam afgelezen worden.
- Kleur aanbrengen op gemaakte beelden. Dat laat bijvoorbeeld zien voor wie of wat het beeld bestemd is: voor in de tempel, voor de keizer of voor een gewone koopman.
- Fresco's maken: schilderen op natte kalk. Al werd dit nog niet veel toegepast in de Klassieke Oudheid, de techniek bestond al wel.
- Mozaïek maken: met gekleurde steentjes of stukjes papier een afbeelding maken. Dat kan een willekeurige afbeelding zijn, maar kan ook een verhaal uitbeelden. Dat deed men in de Oudheid vaak: mythen vertellen of afbeeldingen maken van belangrijke gebeurtenissen en/of personen.
- De plooiing van stoffen in klei of op papier nabootsen.
- Andere, kunstenaar gerelateerde mogelijkheden.

3.2.2 Belangrijke kunstenaars

Phidias (ca. 490 v.Chr - onbekend)



1: Athena Parthenos door Phidias

De beeldhouwer Phidias was degene die niet langer de angst voor de goden en demonen in zijn beelden liet weerspiegelen, maar juist het schone en aanbiddelijke van de goden wilde uitbeelden. Gombrich (1972, p. 87): 'Haar macht [van de godin hiernaast afgebeeld] lag niet in magische toverkracht maar in haar schoonheid.' Hij bestudeerde de anatomie van de mens goed, om zo op een aantrekkelijke manier zijn beelden vorm te kunnen geven. Onder geplooid kleding liet hij deze vormen subtiel uitkomen, zoals hiernaast ook te zien is.

Lesmogelijkheden:

Anatomie van de mens bestuderen en dit vormgeven in klei, op papier of met andere materialen. De plooiing van stoffen in klei of op papier nabootsen.

Polykleitos (5^e eeuw v.Chr)



2: Doryphoros door Polykleitos

Deze kunstenaar maakte bronzen beelden, waarvoor hij vaak (naakte) atleten als voorbeeld nam. Polykleitos heeft er op de één of andere manier voor gezorgd dat de stijfheid uit de houding van zijn beelden is verdwenen. Hij gebruikte een houding tussen beweging en stilstaan in (Clark, 1990), wat later bekend zal staan als de contrapost. Hiernaast zien we daar een mooi voorbeeld van. Polykleitos was ook een man die veel, zo niet alle, aandacht schonk aan de mathematische verhoudingen van het lichaam. Hij zei zelfs (Clark, 1990, p. 36): 'een goed werk is het resultaat van ontelbare berekeningen, die tot op een haar zijn uitgevoerd'.

Lesmogelijkheden:

Tekenen of boetseren van het menselijk lichaam in juiste verhoudingen. Hierbij kan een houten pop gebruikt worden die alle lichaamsdelen kan bewegen en die in de juiste verhoudingen is opgebouwd.

Praxiteles (4^e eeuw v.Chr)



3: Aphrodite van Knidos door Praxiteles

De beeldhouwer Praxiteles richtte zich vooral op het uitbeelden van vrouwelijke naakten, godinnen. Hij deed dit door middel van een perfecte contrapost en idealistisch vormgegeven lichaam. Het beste voorbeeld hiervan is zijn *Aphrodite van Knidos* wat hiernaast te zien is. Met dit beeld creëerde Praxiteles het zogenoemde klassieke vrouwelijke naakt, wat eeuwen later nog nagevolgd zal worden (Clark, 1990).

Lesmogelijkheden:

Tekenen of boetseren van het menselijk lichaam in juiste verhoudingen. Hierbij kan een houten pop gebruikt worden die alle lichaamsdelen kan bewegen en die in de juiste verhoudingen is opgebouwd.

3.3 Middeleeuwse kunst (ca. 500 -1300)

In de loop van de eeuwen veranderde de visie op de klassieke kunst, vooral door de opkomst van het christendom in West-Europa. De middeleeuwse kerk beschouwde de Grieken en Romeinen als heidenen en hun mythische geloof werd daarmee ook verworpen. Het lichaam werd gezien als aards en sterfelijk, in plaats van hemels en onsterfelijk. Daarom mocht het lichaam niet meer geïdealiseerd en zeker niet naakt worden afgebeeld. Het (naakte) lichaam was een teken van zonde en verderf (Klarenbeek, 2006) en werd geweerd uit de kunst. De kunst kwam in dienst van de kerk: die leverde regels af waarnaar gewerkt moest worden. Kleuren en bepaalde gebaren kregen een vaste betekenis, zodat de ongeletterde middeleeuwse mens kon begrijpen wat hem onderwezen werd met de afbeeldingen. Cumming (2006, p. 69): 'In de 6^e eeuw had paus Gregorius al gewezen op het didactische doel van religieuze afbeeldingen: 'Wat de Schrift is voor de ontwikkelden, zijn beelden voor de onwetenden.' De onderwerpen van de middeleeuwse kunst zijn daarom vaak terug te vinden in de Bijbel en daaromheen vertelde verhalen.



4: Middeleeuws manuscript

De middeleeuwse kunstenaar had vaak maar één taak: als schilder de handschriften van monniken verlichten (versieren) of als beeldhouwer in een kathedraal werken (Gombrich, 1972). Deze kathedralen vormden het architectonische hoogtepunt van de middeleeuwen. In verschillende bouwstijlen, van Romaans tot Gotisch, vormden deze enorme godshuizen het middelpunt van de middeleeuwse samenleving.

3.3.1 Lesmogelijkheden

- (Bijbelse) verhalen tekenen en/of schilderen volgens bepaalde regels: kleur heeft betekenis, maar gebaren ook. Verhalend tekenen is daarbij belangrijk: de middeleeuwse mens kon niet lezen!
- Mozaïeken maken: met gekleurde steentjes of stukjes papier een afbeelding maken. Dat kan een willekeurige afbeelding zijn, maar kan ook een verhaal uitbeelden (zie lesmogelijkheid hierboven).
- Fresco's maken: schilderen op natte kalk. Verhalen voor in de kerk, in de klas of thuis.
- Stukken tekst (verhalen!) versieren met bijbehorende afbeeldingen (miniaturen). Hoofdletters (initialen) kalligraferen en versieren.

3.3.2 Belangrijke kunstenaars

Gebroeders van Limburg (1375–1416)



5: De aanbidding der wijzen door de Gebroeders van Limburg

De 'gebroeders van Limburg' bestaan uit de drie broers Paul, Herman en Jan (of Johan) van Limburg. Hun vader was maker van houten beelden, hun moeder borduurde en hun grootvader was edelsmid en schilder. De broers waren miniaturisten, ze werkten onder andere voor een Franse hertog. De gebroeders hebben voor verschillende getijdenboeken miniaturen gemaakt. Ze zijn bekend geworden door hun rijke kleurgebruik en de vernieuwende manier waarop ze landschappen afbeeldde (Bijbel en kunst, 1999).

Lesmogelijkheden

Stukken tekst (verhalen) versieren met bijbehorende afbeeldingen (miniaturen). Hoofdletters (initialen) kalligraferen en versieren. (Bijbelse) verhalen tekenen en/of schilderen volgens bepaalde regels: kleur heeft betekenis, maar gebaren ook. Verhalend tekenen is daarbij belangrijk: de middeleeuwse mens kon niet lezen! Een getijdenboek maken. Sieraden maken en schilderen (fresco's?) zoals hun grootvader. Borduren zoals hun moeder en beelden maken zoals hun vader.

3.4 Renaissance (ca. 1400 - 1600)

Na de donkere, strenge tijd van de middeleeuwen werd in Italië een andere tijdsgeest geboren: het humanisme. Het sombere middeleeuwse denken dat de wereld enkel een tranendal is, werd vervangen door de gedachte dat de wereld juist iets goddelijks heeft (Müller) en het waard is om ontdekt te worden. Dit denken sloot aan bij het Klassieke denken en mede daarom kenmerkte deze nieuwe tijd zich door het herontdekken van de Klassieke Oudheid. Men bewonderde deze tijd en wilde deze als het ware opnieuw geboren laten worden: Renaissance.

Kunstenaars begonnen door dit nieuwe denken bewust een nieuwe kunst te scheppen, waarbij ze de Klassieken als voorbeeld namen. Ze waren niet meer tevreden met de oude middeleeuwse regels, maar keerden terug naar het zelf bestuderen van het menselijk lichaam. Cumming (2006, p. 138): 'Het ideaal van de hoogrenaissance was een vereniging van het menselijke en het goddelijke, het christendom en de heidense oudheid, natuur en verbeelding.' De religieuze onderwerpen bleven dus een wezenlijk onderdeel van de kunst, maar klassieke taferelen, landschappen en portretten werden ook steeds belangrijker. De mens stond steeds meer centraal!

3.4.1 Lesmogelijkheden

- Fresco's maken: schilderen op natte kalk. Zie periodes hierboven voor een uitgebreidere beschrijving.
- Olieverf maken en ermee werken. Dit was een nieuwe techniek, die veel werd gebruikt in de Renaissance.
- Het tekenen/boetseren van het menselijk lichaam. De kinderen leren wat de basiskenmerken zijn waaruit een lichaam is opgebouwd en vertalen dit naar een tekening, schilderij of beeld.
- Andere, kunstenaar gerelateerde mogelijkheden.

3.4.2 Belangrijke kunstenaars

Leonardo da Vinci (1452-1519)



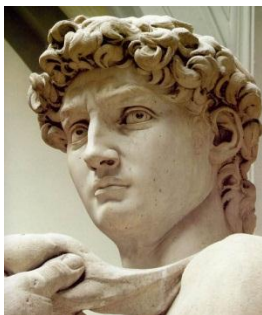
6: *Mona Lisa* door Da Vinci

Dit genie was van alle markten thuis (Cumming, 2006, p. 132): 'wetenschapper, uitvinder, filosoof, schrijver, beeldhouwer, architect, ontwerper en schilder. Hij had zoveel ideeën dat hij zelden iets voltooide.' Hij werkte als een van de eerste met olieverf en werd onder andere beroemd met het hiernaast getoonde schilderij: de *Mona Lisa*. Hij werkte daarin niet met contourlijnen, maar met zachte schaduwen die de vormen laten ontstaan (Gombrich, 1972). Hij bestudeerde de menselijke anatomie zorgvuldig en maakte daar gedetailleerde tekeningen van. Da Vinci tekende ook graag vreemde tronies (Fontanel, 2009) en opvallende mensen. Omdat hij graag wilde vliegen, maakte hij talloze ontwerpen voor vliegtuigen.

Lesmogelijkheden

Met olieverf schilderen en/of fresco's maken. Uitvindingen (zoals een vliegtuig) ontwerpen, schetsen en bouwen. Het tekenen/boetseren van het menselijk lichaam. De kinderen leren wat de basiskenmerken zijn waaruit een lichaam is opgebouwd en vertalen dit naar een tekening, schilderij of beeld. Hierbij kan een houten pop gebruikt worden die alle lichaamsdelen kan bewegen en die in de juiste verhoudingen is opgebouwd. Het eigen lichaam, of dat van een ander, bestuderen en tekenen kan hieruit voortvloeien. Leren zonder contourlijn te tekenen met gebruik van schaduw. Gekke gezichten (tronies) tekenen.

Michelangelo Buonarroti (1475-1564)



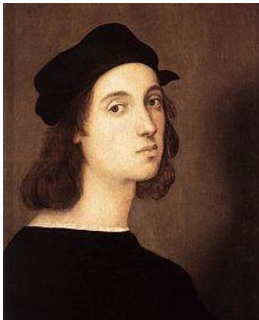
6: Detail van *David* door Michelangelo

Michelangelo bestudeerde grote meesters uit het verleden, waaronder de Griekse en Romeinse meesters. Hij wilde echter zelf ontdekken hoe het menselijk lichaam in elkaar stak. Daarvoor bestudeerde hij zoveel mogelijk modellen en ontleedde zelfs lijken, totdat het menselijk lichaam geen geheimen meer voor hem had (Gombrich, 1972). De gebeeldhouwde *David* hiernaast is daar een prachtig voorbeeld van. Michelangelo was daarnaast ook een schilder, beroemd geworden door de beschildering van het gewelf van de Sixtijnse Kapel met het *Laatste Oordeel* en *De schepping van Adam*. Toch noemde hij zichzelf liever beeldhouwer dan schilder.

Lesmogelijkheden

Het tekenen/boetseren van het menselijk lichaam (zie lesmogelijkheden bij Leonardo Da Vinci). Een fresco maken (schilderen op natte kalk).

Rafaël Santi (1483-1520)



7: Zelfportret door Rafaël

Rafaël bewonderde Michelangelo en Da Vinci, maar evenaarde deze niet in anatomische kennis. Hij hoort echter wel bij de grootste kunstenaars van de Renaissance. Cumming (2006, p. 134) legt uit waarom: 'Hij beheerste alle technieken, onderwerpen en ideeën van de renaissance en paste die soepel toe: sterke emotionele en intellectuele expressie, diep christelijk geloof, harmonie, evenwicht, menselijkheid. Bijzonder goed tekenaar.' Door gebruik van allerlei contrasten en bewegingen die in een andere beweging overgaan, creëert Rafaël harmonieuze composities.

Lesmogelijkheden

Een schilderij maken zoals Rafaëls *Bevrijding van Petrus uit de gevangenis* met lichtwerking en schaduw die vanuit het schilderij zelf komen. Verschillende composities leren maken. Fresco's schilderen.

Albrecht Dürer (1471-1528)



8: Jonge haas door Dürer

Cumming (2006, p. 126) noemt Dürer 'de grootste noordelijke kunstenaar van de renaissance'. Hij maakt prenten, schilderijen, aquarellen, gravures en houtsneden. Daarbij hadden landschappen, planten, dieren en ongewone dingen zijn voorkeur. De haas hiernaast is daar een mooi voorbeeld van. Dürer tekende, graveerde en schilderde met oog voor detail en liet zijn figuren er driedimensionaal uitzien.

Lesmogelijkheden

Houtsnede en/of gravure maken en afdrukken. Dieren tekenen en/of schilderen met oog voor detail: bijvoorbeeld de textuur van de vacht. Aquarellen leren maken door eenvoudige landschappen na te tekenen of zelf te ontwerpen.

3.5 Zeventiende en achttiende eeuw (1600 - 1800)

Deze eeuwen worden gekenmerkt door de opeenvolging van verschillende stijlen, waaronder de Barok, de Rococo, het Neoclassicisme en de Romantiek. De Barok is een stroming waarin kunstenaars kunst gebruikten om, zoals Cumming vermeldt (2006, p. 163), 'te overweldigen en te imponeren, met prachtige barokke kerken en fonteinën in Rome en het paleis van Versailles in Parijs.' Deze kunstenaars verwierven, anders dan in voorgaande eeuwen, een ongekennde sociale status met hun extravagante werk.

De Rococo is een decoratieve kunststijl die zich vanaf 1700 ontwikkelde. Gombrich (1972, p. 455) noemt het 'de mode van tere kleuren en verfijnde versiering die volgde op de meer robuuste smaak van de barok en die zich in vrolijke lichtzinnigheid uitte.' In reactie op deze lichtvoetigheid volgde het Neoclassicisme. Men greep terug op de Klassieke Oudheid, waardoor de kunst een 'soort ingehouden grootsheid' (Fontanel, 2009, p. 62) kreeg. Religieuze onderwerpen kwamen niet aan bod tijdens het neoclassicisme; de meeste klassieke kunst was namelijk mythologisch van aard.

Als hekkensluiter volgt de Romantiek, die zich niet makkelijk in één regel laat vatten. Zelfexpressie staat centraal: de kunstenaar voelde zich verplicht om de roerselen van de ziel bloot te leggen in zijn kunstwerken. Dat leidde tot heftige emoties die zich volgens Cumming (2006, p. 266) uitten in 'felle kleuren, een woeste toets, en thema's als liefde, dood, heroïek en de wonderen van de natuur.'

3.5.1 Lesmogelijkheden

- Zelfexpressie in een schilderij vastleggen. Door kleuren en beweging te gebruiken de emotie van het onderwerp uitbeelden.
- Werken met olieverf.
- Terugkijken naar de Klassieke Oudheid. Schilderijen maken van beelden uit die tijd.
- De natuur in al zijn schoonheid en woestheid vastleggen in verschillende werken: houtskool, potloodtekeningen, schilderijen.
- Andere, kunstenaar gerelateerde mogelijkheden.

3.5.2 Belangrijke kunstenaars

Rembrandt van Rijn (1606-1669)



9: Zelfportret door Rembrandt

Rembrandt is één van de bekendste schilders aller tijden. Hij was anders dan anderen door zijn manier van schilderen. Hij gebruikte licht om verrassende licht/donker effecten te bereiken en om onverwachte dingen in de schijnwerper te zetten. Hij schilderde Bijbelse onderwerpen, maar ook portretten en landschappen (Cumming, 2006). Rembrandt keek naar zijn verschillende gezichtsuitdrukkingen en maakte daar schetsen en zelfs schilderijen van (zie schilderij hiernaast). Cumming (2006, p. 201) zegt daarover: 'Hij werd gefascineerd door wat gezichten laten zien van het innerlijk en wat handen en lichaamstaal zeggen over emotie.' Hij was ook bedreven in het maken van etsen en (pen)tekeningen. Het beroemde schutterstuk *De Nachtwacht* is één van zijn grootste meesterwerken.

Lesmogelijkheden

Emoties in eigen gezicht bekijken en tekenen en/of schilderen: tronieën maken. Met licht, donker en schaduwwerking iets centraal stellen in een schilderij en/of tekening. Een eigen, modern historiestuk of schutterstuk tekenen en/of schilderen volgens de toen geldende regels. Etsen maken en afdrukken.

Peter Paul Rubens (1577-1640)



10: Clara Serena door Rubens

Rubens' leven kan verdeeld worden in grofweg drie periodes: eerst schilderde hij vooral Bijbelse en mythologische taferelen. Toen hij in Antwerpen woonde, maakte hij veel portretten en na 1635 waren het vooral landschappen die van zijn hand verschenen. Rubens was de koploper van de Vlaamse barok: door zijn temperament liet hij de starre stijl van vroeger achter zich (Bijbel en kunst, 1999). Er zijn drie thema's die veel terugkomen in zijn schilderijen: beweging (in vindingrijke composities), spieren (gespierde figuren hadden zijn voorkeur) en borsten (mollige, naakte vrouwfiguren waren een terugkerend onderwerp) (Cumming, 2006).

Lesmogelijkheden:

Portret en landschap schilderen. Beweging uitbeelden in schilderij en/of tekening en compositie leren maken. Spieren van het lichaam bestuderen en tekenen. Bijbelse taferelen schilderen en/of tekenen.

Joseph Mallord William Turner (1775-1851)



11: Zelfportret door Turner

Turner was een echte Romanticus, maar vertoonde ook al impressionistische trekjes. Hij hield van de (soms woeste) natuur en gebruikte dat vaak als onderwerp voor zijn schilderijen. Lieflijke landschappen en woeste, stormachtige zeeën verschijnen op het doek (Cumming, 2006). Hij had ook veel aandacht voor het licht, de zon. Dit alles legde hij vast met uiteenlopende technieken, zoals olieverf, waterverf en gravures. Zijn schilderijen zijn niet tot in detail herkenbaar uitgewerkt, maar geven een impressie van dat moment.

Lesmogelijkheden

Stormachtige zeeën of rustige landschappen tekenen en/of schilderen. Met het (zon)licht spelen in tekeningen en/of schilderijen. De verschillende technieken van Turner toepassen: olieverf, waterverf en graveren.

3.6 Impressionisme

Het Impressionisme was een totaal andere manier van schilderen dan alle voorgaande stijlen. De regels en geaccepteerde manieren van werken zette de impressionist aan de kant: hij wilde schilderen wat hij op dát moment zag. Hij wilde dit moment vastleggen: een impressie van wat er te zien is. Het impressionisme (Cumming, 2006, p. 312) 'wilde simpelweg de vluchtigheid van de wereld natuurgetrouw verbeelden.' Veranderlijke lichtvallen en toevallige momenten werden opgepikt door de schilder en vastgelegd op het doek met losse, snelle toetsen. Dat werd veelal buiten het atelier gedaan, in de vrije lucht. De impressionisten zetten vaak pure kleuren in vlotte streken naast elkaar neer, zodat de kleuren op een afstand optisch met elkaar mengen (Fontanel, 2009). Alledaagse thema's werden onderwerpen van schilderijen, in plaats van religieuze personen of heftige natuurverschijnselen.

3.6.1 Lesmogelijkheden

- Buiten schilderen en/of tekenen. Een schetsmatige impressie vastleggen van wat er te zien is. Daarbij vooral letten op de werking van het licht op de onderwerpen.
- Kleuren optisch mengen door pure kleuren naast elkaar te zetten. Dit kan verwerkt worden in een schilderij en/of tekening.
- Andere, kunstenaar gerelateerde mogelijkheden.

3.6.2 Belangrijke kunstenaars

Edouard Manet (1832-1883)



12: Het balkon door Manet

Manets werk kan als overgang gezien worden van het realisme naar het impressionisme. Cumming (2006, p. 307): 'Hij portretteert het moderne (soms ruwe) leven in de stad en de buitenwijken of parodieert de (...) academische kunst.' Manet had een schetsmatige techniek en gebruikte grote kleurvlakken in zijn werk. Het (zon)licht speelt vaak een grote rol in zijn schilderijen.

Lesmogelijkheden

Het impressionisme uitwerken door met het licht te spelen en schetsmatig te werken, maar nog wel herkenbaar door relatieve gladde schilderijstijl. Mensen als onderwerp van tekeningen en schilderijen.

Claude Monet (1840-1926)



13: *Zon schijnend door de mist* door Monet

Monet wordt gezien als de koploper van het impressionisme, omdat hij steeds dacht (Cumming, 2006, p. 310): 'Wat zie ik en hoe leg ik het vast in verf?' Daarbij ging zijn belangstelling vooral uit naar het licht, dat ongrijpbare element. Monet legde de veranderingen van het licht vast met dikke verf, zodat er een verwevenheid ontstaat van verf en kleur. Zijn eigen tuin met de Japanse brug was een geliefd onderwerp, evenals verschillende landschappen.

Lesmogelijkheden

Het impressionisme uitwerken door met het licht te spelen, schetsmatig te werken en kleuren optisch te mengen. Alledaagse dingen als onderwerp, zoals de natuur en stadsgezichten.

Edgar Degas (1834-1917)



14: *De ster* door Degas

Degas was een impressionist (vriend van Manet), maar rekende zichzelf daar niet onder. Hij schilderde, in tegenstelling tot de andere impressionisten, liever binnen dan buiten. Een geliefd onderwerp waren de ballerina's, waarvan hij de bewegingen bestudeerde en die in vele schilderijen en beelden uitbeelde (Barber & Dineen, 2001). Degas maakte naast schilderijen dus ook sculpturen, maar ook prenten die gebaseerd zijn op de Japanse prentenkunst (Cumming, 2006). Hij gebruikte hierbij veel verschillende materialen en technieken.

Lesmogelijkheden

Balletdansers in bepaalde bewegingen tekenen, schilderen en boetseren. Uitstapje maken naar Manet: zie lesmogelijkheden bij Manet. Japanse prentenkunst ontdekken en zelf prenten maken.

3.7 Moderne kunst (ca. 1900 - heden)

De twintigste eeuw wordt gekenmerkt door veel verschillende stromingen, waarvan we er een aantal uitlichten: het kubisme, het expressionisme en het surrealisme.

Het kubisme veranderde alles wat tot dan toe tot de kunst behoorde. De ideeën en regels werden opnieuw volledig opzij geschoven. Fontanel (2009, p. 95) omschrijft dit als volgt: 'Het gaat er hen [de kubisten] niet om dingen te tonen zoals onze ogen ze waarnemen; ze willen dingen op één afbeelding juist op verschillende manieren laten zien.' Geometrische vormen zijn daarin de basis van alles, zelfs de natuur is daaruit opgebouwd. De kubisten (zoals Picasso) maken in hun werken daar dan ook dankbaar gebruik van.

Het expressionisme richt zich op de gevoelswereld van de kunstenaar. Door kleuren, vormen en materialen te vervormen drukt de kunstenaars zijn diepste gevoelens uit. (Cumming, 2006)

Het surrealisme omvat verschillende stijlen, maar is samen te vatten in het doel van deze stroming: het onderbewuste opzoeken en deze in soms choquerende, verrassende werken uitbeelden. Ze willen, zoals Fontanel (2009, p. 101) zegt, 'kunst ontheiligen en hun inspiratie, verbeelding en dromen de vrije loop laten.'

3.7.1 Lesmogelijkheden

- Kubisme: alle bestaande vormen abstraheren tot geometrische vormen. Kubistische lichamen en gezichten schilderen, tekenen en boetseren. Collagetechniek toepassen. In één tekening of schilderij verschillende aanzichten van een voorwerp verwerken.
- Expressionisme: gevoelens uitbeelden door bijvoorbeeld op muziek te schilderen en/of tekenen. Gevoelens bij een bepaald onderwerp in kleur, vorm en compositie laten uitdrukken.
- Surrealisme: droomwereld uitbeelden op papier of in klei. Fantasiebeelden maken op papier en driedimensionaal.
- Andere, kunstenaar gerelateerde mogelijkheden.

3.7.2 Belangrijke kunstenaars

Vincent van Gogh (1853-1890)



18: Zelfportret met vilten hoed door Van Gogh

Van Gogh was een Nederlandse schilder, die een persoonlijke stijl ontwikkelde met dik aangebrachte kleuren in korte streepjes naast elkaar (Barber & Dineen, 2001): het pointillisme. Hierin zijn invloeden te vinden van het impressionisme en Japanse houtsnedes. Van Gogh (Cumming, 2006, p. 331) 'veranderde kleuren en verdraaide vormen om gevoelens uit te drukken, en verschoof daarmee van de exacte imitatie van verschijningsvormen naar een symbolische expressieve synthese.' Door zijn depressiviteit pleegde hij zelfmoord en pas na zijn dood werd hij beroemd.

Lesmogelijkheden

Pointillisme ontdekken: met korte streepjes en stipjes kleur een schilderij en/of tekening maken. Impressionisme en Japanse prentenkunst ontdekken de verwantschap met het pointillisme.

Piet Mondriaan (1872-1944)



15 Boogie Woogie door Mondriaan

De Nederlandse Mondriaan maakte in zijn leven een ontwikkeling door van realistische werken naar abstracte kunst en het kubisme. Zijn latere schilderijen zijn (Barber & Dineen, 2001) 'opgebouwd uit strakke lijnen en kleuren die naar zijn gevoel de perfecte harmonie van kleur en vorm waren'. Hij gebruikte daarbij enkel primaire kleuren en zwart en wit. Mondriaan behoorde tot een groep kunstenaars die De Stijl heette, waarin ze streefden naar een eenvoudige, geometrische abstracte stijl met primaire kleuren als leidraad (Cumming, 2006).

Lesmogelijkheden

Natuurlijke vormen steeds verder abstraheren, de boom was bijvoorbeeld een geliefd onderwerp van Mondriaan, en daarmee het perfecte lijnenspel ontdekken. Kleuren terugbrengen tot de primaire kleuren, plus wit en zwart, en daarmee schilderijen en/of tekeningen maken. De Stijl ontdekken en daarin dingen ontwerpen: huizen, meubels (Mondriaanhuis).

Pablo Picasso (1881-1973)



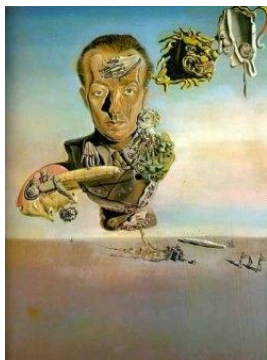
16: *Meisje voor een spiegel*
door Picasso

Picasso was (Cumming, 2006, p. 396) 'schilder, beeldhouwer, prentenmaker, keramist en decorontwerper (...) en de pionier van het kubisme.' Staat bekend om zijn schilderijen met lijnen en hoekige vormen, waarmee hij vaak mensen uitbeelde. Heeft verschillende periodes doorgemaakt (Barber & Dineen, 2001), waaronder zijn blauwe periode en roze periode. Picasso gebruikt vaak harde thema's in zijn schilderijen, die hij meestal haalt uit zijn turbulente liefdesleven. Hij was eigenlijk beter in beeldhouwen dan in schilderen, zijn latere werk bestaat dan ook uit veel driedimensionale beelden.

Lesmogelijkheden

Collagetechniek toepassen en daarin vormen steeds verder abstraheren. Lichaamsvormen vereenvoudigen zoals kubisten dat doen. Schilderen in één kleurtint naar emotie. In één tekening of schilderij verschillende aanzichten van een voorwerp verwerken.

Salvador Dalí (1904-1989)



17: *Portret van Paul Eluard*
door Salvador Dalí

Dalí maakt verschillende periodes door in zijn leven. Eerst schilderde hij vooral landschappen, daarna experimenteerde hij met verschillende materialen en later volgde zijn bekendste periode: het surrealisme. Dineen en Barber (2001, p. 47) zeggen over dat laatste: 'Dalí was een excentriekeling die beelden met een nachtmerrieachtige uitstraling schilderde.' Hij schilderde surrealistische droombeelden, die bevreemden en fascineren tegelijk. Cumming (2006, p. 392) noemt zijn optische illusies 'adembenemend'.

Lesmogelijkheden

Verschiedende periodes doormaken met Dalí: van landschappen naar verschillende materialen en van daaruit naar surrealisme. Droomwereld uitbeelden op papier of in klei. Fantasiebeelden maken op papier en driedimensionaal.

3.8 Welke kunstenaars zijn geschikt?

We hebben bij deelvraag 1 gezien hoe de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5 verloopt, bij deelvraag 2 welke niveaus in beeldende technieken aansluiten bij de ontwikkeling van kinderen in groep 5 en hoe we ze hierin naar een hoger niveau kunnen tillen. Nu we bij deelvraag 3 ontdekt hebben welke kunsthistorische periodes er zijn en welke kunstenaars daarin een belangrijke rol hebben gespeeld, beoordelen we nu welke kunstenaars geschikt zijn om te gebruiken voor de door ons te ontwikkelen leerlijn. Dit doen we door bij elke kunstenaar die zojuist besproken is eerst aan te geven welke aspecten van de beeldende ontwikkeling bevorderd kunnen worden door de betreffende kunstenaar. Vervolgens geven we aan of we deze kunstenaar geschikt achten om een thema van 6 lessen voor de leerlijn te ontwikkelen.

Phidias, Polykleitos en Praxiteles

De kinderen zijn in groep 5 gevoelig voor verschillende oppervlakten, zoals een rimpelige huid of patronen. Op het platte vlak geven ze deze weer in de motieven door gebruik te maken van lichtere en donkere kleuren. Om textuur ook in plastisch materiaal aan te brengen kunnen we hen laten experimenteren met klei. Klei is namelijk een materiaal dat zich goed laat bewerken en waarin texturen mooi weergegeven kunnen worden.

Phidias, Polykleitos en Praxiteles waren allen beeldhouwers. Kinderen in groep 5 komen ook steeds meer aan het ruimtelijke beeld toe. Bij boetseren ontwikkelen de kinderen namelijk het echte

ruimtelijke beeld. Ze zijn steeds beter in staat om een ruimtelijk beeld te maken dat echt kan staan. Ze ontwikkelen zich van het opbouwen uit verschillende delen naar het 'plastisch' vormen uit één geheel. Ze kunnen de lichaamsvormen van mensen en dieren steeds beter in verhouding weergeven. Vooral met dat laatste waren deze beeldhouwers bezig.

Geschied:

Phidias is evenals Polykleitos en Praxiteles geschikt om ruimtelijk te werken met boetseren. Deze beeldhouwers bieden echter te weinig beeldende technieken voor een thema van zes lessen, ook omdat er weinig mogelijkheden zijn voor werken op het platte vlak.

Gebroeders van Limburg

De fijne motoriek van de kinderen in groep 5 is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Ook de gebroeders van Limburg waren bezig met lijnen en vlakken. Ze gaven betekenis aan kleuren en gebaren in hun miniatures. Waar de kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze in groep 5 dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. Het betekenis geven aan met name kleuren zien we sterk terug bij de gebroeders Van Limburg. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken.

Kinderen zijn in groep 5 ook bezig met constructies. Het maken van boeken, zoals de gebroeders van Limburg deden, past daar goed bij.

Geschied:

Deze gebroeders bieden verschillende mogelijkheden op het gebied van schilderen, werken met textiel, werken met plastisch materiaal en tekenen. Ze reiken veel beeldende technieken aan die de kinderen zal stimuleren in hun ontwikkeling.

Leonardo da Vinci

Kinderen kunnen de lichaamsvormen van mensen en dieren steeds beter in verhouding weergeven. Met verhoudingen hield Leonardo da Vinci zich sterk bezig.

De fijne motoriek van kinderen in groep 5 is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Leonardo Da Vinci maakte veel schetsen. Daarin legde hij diepte door gebruik te maken van licht en donker. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven. Houtskool is uitstekend geschikt voor deze problematiek. Met houtskool kunnen door hard en zacht op het papier te drukken verschillende grijs tinten neergezet worden en leren kinderen dus werken met licht en donker.

Schilderen biedt kinderen andere mogelijkheden dan tekenen. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken.

Op deze leeftijd zijn kinderen geïnteresseerd in verbindingen en constructies. Leonardo Da Vinci was een uitvinder. Met name op gebied van vlieg machines heeft hij veel geëxperimenteerd. Het snijden en ritsen van karton is een techniek, waarmee constructies gebouwd kunnen worden. Door hout te bewerken bieden we leerlingen mogelijkheden om ontdekkingen te doen op het gebied van verbindingen en constructies.

Geschied:

Deze uitvinder, schilder en tekenaar biedt veel mogelijkheden om de ontwikkeling van de kinderen te bevorderen. We kunnen verschillende beeldende technieken aanreiken in een thema over Leonardo da Vinci.

Michelangelo Buonarotti

Kinderen zijn in groep 5 gevoelig voor verschillende oppervlakten, zoals een rimpelige huid of patronen. Op het platte vlak geven ze deze weer in de motieven door gebruik te maken van lichtere en donkere kleuren. Om textuur ook in plastisch materiaal aan te brengen kunnen we hen laten experimenteren met klei. Klei is daarvoor een materiaal dat zich goed laat bewerken en waarin texturen mooi weergegeven kunnen worden. Michelangelo laat zien hoe dat kan.

Michelangelo was onder andere beeldhouwer. Bij boetseren ontwikkelen de kinderen het echte ruimtelijke beeld. Ze zijn steeds beter in staat om een ruimtelijk beeld te maken dat echt kan staan. Ze ontwikkelen zich van het opbouwen uit verschillende delen naar het 'plastisch' vormen uit één geheel. Kinderen nemen vaak snel genoeg met basisvorm, waarna details worden aangebracht. Ze kunnen de lichaamsvormen van mensen en dieren steeds beter in verhouding weergeven. Michelangelo was hier ook sterk mee bezig.

Michelangelo was ook schilder. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Het werk van Michelangelo laat de kinderen zien hoe hij dat heeft aangepakt.

Geschied:

Michelangelo is geschikt om ruimtelijk te werken met boetseren. Deze beeldhouwer biedt echter te weinig beeldende technieken voor een thema van zes lessen, met name als het gaat over het platte vlak. Daarom is deze kunstenaar niet geschikt voor de leerlijn.

Rafaël Santi

Kinderen kiezen in groep 5 een vaste kleur voor een motief die ze steeds in hun tekeningen terug laten komen. Bij verdere ontwikkeling zien we dat kinderen gevoelig worden voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Dat zien we onder meer in het mengen van kleuren en donkere contouren bij een licht ingekleurd motief. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Rafaël was een schilder die in zijn werken kleuren naar werkelijkheid hanteerde. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Door verf te verdunnen worden lichtere kleuren verkregen dan met onverdunde verf. Daarmee kunnen de kinderen de relatie tussen kleur en licht ontdekken.

In groep 5 kunnen kinderen zelf nog niet bewust de tekening indelen. Ze laten zich leiden door de ruimtelijke weergave. De grond is onderaan het papier en de lucht of de verte is hoger op het papier. Een volgende ontwikkeling is die van overlapping en afsnijding in het werk van de kinderen. De leerlingen leren eveneens om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichtbij zijn groter. In het werk van Rafaël Santi zien we dit terug.

Geschied:

Rafaël is geschikt om het ruimtelijke inzicht op het vlak te bevorderen. Deze schilder biedt echter te weinig beeldende technieken voor een thema van zes lessen. Op ruimtelijk gebied biedt Rafaël geen mogelijkheden om de beeldende ontwikkeling van de kinderen een stapje verder te brengen.

Albrecht Dürer

In groep 5 zijn kinderen gevoelig voor verschillende oppervlakten, zoals een rimpelige huid of patronen. Op het platte vlak geven ze deze weer in de motieven door gebruik te maken van lichtere en donkere kleuren. Met houtskool kunnen door hard en zacht op het papier te drukken verschillende grijsinten neergezet worden. Ook kunnen ze met houtskool texturen op het platte vlak tekenen. Om textuur ook in plastisch materiaal aan te brengen kunnen we hen laten experimenteren met klei. Klei is daarvoor een materiaal dat zich goed laat bewerken en waarin texturen mooi weergegeven kunnen worden. Dürer was veel bezig met textuur. Zijn werk kan de kinderen inzicht geven over hoe ze textuur kunnen weergeven.

Kinderen uit groep 5 kiezen vaste kleur voor een motief dat ze steeds in hun tekeningen terug laten komen. Bij verdere ontwikkeling zien we dat kinderen gevoelig worden voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Dat is onder meer te zien in het mengen van kleuren en donkere contouren bij een licht ingekleurd motief. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Het mengen van kleuren paste Dürer ook toe. Dürer maakte veel houtsnedes en gravures. Door monoprint en sjabloondruk kunnen de kinderen gestimuleerd worden om meer los te komen van het schema. Het biedt kinderen andere mogelijkheden dan een tekening.

Geschied:

Dürer is geschikt om de ontwikkeling van texturen te stimuleren bij kinderen. Deze kunstenaar paste verschillende technieken en vormen van kunst toe. Dit alles is ruim voldoende om 6 lessen te ontwerpen waarin kinderen zich beeldend ontwikkelen.

Rembrandt van Rijn

Rembrandt van Rijn maakte veel schetsen. Daarin legde hij diepte door gebruik te maken van licht en donker. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Houtskool is uitstekend geschikt voor deze problematiek. Met houtskool kunnen door hard en zacht op het papier te drukken verschillende grijs tinten neergezet worden. Niet alleen in schetsen, maar ook in zijn schilderwerken is een duidelijk contrast tussen licht en donker te vinden. Schilderen biedt kinderen andere mogelijkheden dan tekenen. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlakken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies. Het mengen van kleuren paste Rembrandt veelvuldig toe.

Rembrandt tekende ook met pen en Oost-Indische inkt. Dit biedt mogelijkheden omdat de fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Waar de kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze nu dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. Rembrandt kan hen hierin een stapje verder brengen.

Kinderen kunnen zelf nog niet bewust de tekening indelen. Ze laten zich leiden door de ruimtelijke weergave. De grond is onderaan het papier en de lucht of de verte is hoger op het papier. Een volgende ontwikkeling is die van overlapping en afsnijding in het werk van de kinderen. De leerlingen leren eveneens om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichterbij zijn groter.

Rembrandt maakte etsen. Dit biedt mogelijkheden omdat leerlingen op deze leeftijd wat los gaan komen van vaste schema's. Door monoprint en sjabloondruk kunnen de kinderen daartoe gestimuleerd worden.

Geschied:

Op veel gebieden is Rembrandt van Rijn geschikt om de ontwikkeling van de kinderen te bevorderen. Ook zijn er veel technieken die we aan kunnen bieden. De technieken die deze kunstenaar hanteert zijn echter van zo'n hoog niveau dat het moeilijk is voor kinderen uit groep 5 ermee te werken. De beeldende technieken die aangeboden kunnen worden sluiten niet voldoende aan bij de beeldende ontwikkeling van kinderen uit groep 5. Daarnaast bestaat er al veel lesmateriaal over deze kunstenaar. Om deze redenen achten wij Rembrandt van Rijn minder geschikt om te gebruiken in onze leerlijn.

Peter Paul Rubens

In groep 5 kunnen kinderen zelf nog niet bewust de tekening indelen. Ze laten zich leiden door de ruimtelijke weergave. De grond is onderaan het papier en de lucht of de verte is hoger op het papier. Een volgende ontwikkeling is die van overlapping en afsnijding in het werk van de kinderen. De leerlingen leren eveneens om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichterbij zijn groter. Rubens paste deze vormen van het creëren van diepte veelvuldig toe.

Rubens tekende en schilderde veel mensen. De kunstenaar maakte ook schetsen voor hij ging schilderen. Dit biedt mogelijkheden voor de leerlijn omdat kinderen in groep 5 de lichaamsvormen van mensen en dieren steeds beter in verhouding kunnen weergeven.

Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Houtskool is uitstekend geschikt voor deze problematiek. Met houtskool kunnen door hard en zacht op het papier te drukken verschillende grijs tinten neergezet worden. In Rubens schetsen, maar ook in zijn schilderwerken, is een duidelijk contrast tussen licht en donker te vinden, wat de kinderen kan stimuleren dit zelf toe te passen.

Geschied:

Rubens is geschikt om de kinderen in aanraking te brengen met het aspect donker en licht. Hij reikt veel teken- en schildertechnieken aan. Dit is echter te weinig om een heel thema van 6 lessen te vullen, mede omdat Rubens vrijwel geen driedimensionaal werk maakte.

Joseph Mallord William Turner

In groep 5 vinden kinderen het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden ze wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies. Turner had veel aandacht voor kleuren en de effecten van kleuren in zijn schilderijen. Daarnaast was hij veel bezig met het effect van het licht en de zon. Dit sluit goed aan bij de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5

De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Waar de kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze nu dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. Turner paste dit toe in zijn vele zeegezichten, waarbij hij nauwkeurig de beweging van de golven weergaf op doek.

Kinderen kunnen zelf nog niet bewust de tekening indelen. Ze laten zich leiden door de ruimtelijke weergave. De grond is onderaan het papier en de lucht of de verte is hoger op het papier. Een volgende ontwikkeling is die van overlapping en afsnijding in het werk van de kinderen. De leerlingen leren eveneens om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichterbij zijn groter. In de schilderijen van Turner zie je dat laatste ook terug.

Geschied:

Deze kunstenaar biedt mogelijkheden om de kinderen in aanraking te brengen met de techniek van schilderen. Ze kunnen zich ontwikkelen op het gebied van ruimte, kleur en textuur. Deze kunstenaar biedt echter te weinig beeldende technieken voor een thema van zes lessen, vooral omdat er geen mogelijkheden zijn voor het maken van ruimtelijk werk.

Edouard Manet

Manet maakte schetsen. Daarin legde hij diepte door gebruik te maken van licht en donker. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Houtskool is uitstekend geschikt voor

deze problematiek. Met houtskool kunnen verschillende grijstinten neergezet worden, net zoals Manet dat deed in zijn schetsen.

Bij schilderen bouwen kinderen in groep 5 hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Kleurvlakken zijn veelvuldig terug te zien in het werk van Manet. Dit sluit dus goed aan bij de beeldende ontwikkeling van kinderen uit groep 5.

De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Waar de kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze nu dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. Hiervoor leent Manet zich, omdat hij in zijn schilderijen echt het moment wilde vangen

Geschied:

Manet biedt mogelijkheden op het gebied van teken- en schildertechnieken. De kinderen kunnen zich ontwikkelen in het weergeven van licht, ruimte, textuur en kleur. Dit is echter te beperkt om een thema van 6 lessen te vullen. Bovendien ontbreekt mij Manet ruimtelijk werk.

Claude Monet

Ook Monet maakte schetsen. Net als Manet legde hij daarin diepte door gebruik te maken van licht en donker. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Houtskool is uitstekend geschikt voor deze problematiek. Met houtskool kunnen door hard en zacht op het papier te drukken verschillende grijstinten neergezet worden.

Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies. Het optisch mengen van kleuren, zoals Monet dat deed, kan hun ontwikkeling op dit gebied bevorderen.

De fijne motoriek van kinderen in groep 5 is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Waar de kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze nu dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. Net als Manet leent ook Monet zich voor het uitdrukken van onder meer beweging.

Geschied:

Op teken- en schildergebied biedt Monet een scala aan mogelijkheden. De kinderen kunnen zich ontwikkelen in het weergeven van licht, ruimte, textuur en kleur. Maar voor het ruimtelijk construeren dient Monet geen technieken aan. Een thema van 6 lessen zal daarom te eenzijdig worden en dat maakt Monet niet geschikt voor de leerlijn.

Edgar Degas

In groep 5 zijn kinderen steeds meer bezig met het juist weergeven van de lichaamsvormen van mensen en dieren. Degas hield zich hier ook sterk mee bezig. Zijn werk kan kinderen op dit gebied dus een stapje verder brengen in hun ontwikkeling.

Degas was veelvuldig bezig met het weergeven van beweging. Hij maakte over dit onderwerp veel schetsen en schilderijen, maar ook beeldjes. Kinderen in groep 5 ontdekken steeds meer dat met name lijnen ook emotie of beweging weer kunnen geven. Degas' werk sluit hier dus goed bij aan.

De leerlingen leren in groep 5 om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichterbij zijn groter. Degas paste dit toe in zijn schilderijen over paarden.

Bij boetseren ontwikkelen de kinderen het echte ruimtelijke beeld. Ze zijn steeds beter in staat om een ruimtelijk beeld te maken dat echt kan staan. Ze ontwikkelen zich van het opbouwen uit verschillende delen naar het ‘plastisch’ vormen uit één geheel. Degas maakt zo’n zelfde proces door en experimenteerde met het stabiel houden van een beeld in een bepaalde houding.

Geschied:

Degas biedt vooral mogelijkheden om kinderen te leren hoe ze lichaamsvormen, emoties en bewegingen weer kunnen geven, zowel op het platte vlak als ruimtelijk. Er zijn voldoende mogelijkheden om in een thema van zes lessen de beeldende ontwikkeling van de kinderen te bevorderen.

Vincent van Gogh

De kinderen hebben uit zichzelf nog weinig zicht op de gevoelswaarde van kleuren, zoals warme, koele, sombere en vrolijke kleuren. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54) Dit aspect van kleur kan wel aangereikt worden, om de kinderen te stimuleren zich daarin te ontwikkelen. Expressionistisch kleurgebruik vinden de kinderen lastig. Hierbij kloppen de kleuren kloppen niet met de werkelijkheid. Met het aanbieden van dit kleurgebruik kunnen kinderen gestimuleerd worden om los te komen van de werkelijkheid. Hierbinnen is meer ruimte voor fantasie. Het werk van Vincent van Gogh biedt hiervoor mogelijkheden, omdat zijn kleurgebruik vaak niet realistisch, maar expressionistisch is.

De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Waar de kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze nu dat lijnen ook gebruikt kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. Voor het lijnenspel waar Vincent van Gogh veelvuldig gebruik van maakte hebben de kinderen deze fijne motoriek nodig. Met tekenen kunnen ze dat goed weergeven. Bij schilderen is dat lastiger. Schilderen biedt kinderen andere mogelijkheden dan tekenen. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. Hiervoor biedt Vincent van Gogh ook veel mogelijkheden omdat hij zich hier sterk mee bezighield.

Geschied:

Vincent van Gogh is een uitstekende kunstenaar om het expressionistisch kleurgebruik aan te bieden. Ook wat betreft textuur is hij een toonaangevend kunstenaar, vanwege de vele patronen die in zijn werken terug te vinden zijn. Deze kunstenaar biedt echter te weinig beeldende technieken voor een thema van zes lessen. Van Gogh biedt namelijk geen mogelijkheden op ruimtelijk gebied.

Piet Mondriaan

Mondriaan maakte schilderijen. In zijn werk is een ontwikkeling van realistisch naar abstract waar te nemen. Kinderen uit groep 5 bouwen bij het schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies. Bij Mondriaan gaat het andersom. Waar hij eerst veel verschillende kleuren en kleurtinten schilderde, schildert hij later rood, geel, blauw, zwart en wit. Voor wat betreft ontwikkeling in het gebruik van kleuren, en met name de bewustwording hiervan, biedt Mondriaan dus veel mogelijkheden.

De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. In Mondriaans werk wordt het belang van de lijnen steeds groter. De lijnen worden steeds rechter tot hij alleen verticale en horizontale lijnen gebruikt.

Op deze leeftijd zijn kinderen geïnteresseerd in verbindingen en constructies. Mondriaan wordt ook wel in verband gebracht met kunstgroep ‘De Stijl’. Bij deze architecten zien we ook Mondriaans

gedachten terugkomen. Kinderen op deze leeftijd tekenen plattegronden. Dingen van bovenaf gezien. Hierbij is vaak sprake van omklapping van huizen en personen. Hun inzicht in de plattegrond kan goed gestimuleerd worden door de kinderen maquettes te laten bouwen. Ook kunnen we ze bijvoorbeeld meubels laten ontwerpen. Dan kunnen ze objecten van alle kanten bekijken. Dat kan hun ruimtelijk inzicht en tekenontwikkeling bevorderen.

Geschied:

Deze kunstenaar heeft een bijzondere ontwikkeling meegemaakt in zijn beeldend werk, van realistisch naar abstract. Mondriaan biedt mogelijkheden op het gebied van kleur, lijnen en ruimtelijke constructie. Zowel zijn schildertechnieken als zijn technieken bij het werken met materialen om ruimtelijke constructies te maken, kunnen gebruikt worden in een thema over Mondriaan. Met deze kunstenaar is een thema van zes lessen zo in te vullen, dat de ontwikkeling van de kinderen bevordert wordt.

Pablo Picasso

Picasso maakte schilderijen, prenten, was beeldhouwer, keramist en decorontwerper. In zijn leven is een ontwikkeling door verschillende periodes waar te nemen. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon, net zoals Picasso dat deed. Picasso schilderde vaak in verschillende tinten van een kleur. In groep 5 krijgen kinderen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies.

De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. In Picasso's werk wordt het belang van lijnen steeds groter. De lijnen worden ook steeds hoekiger.

Picasso maakte eveneens collages. Kinderen op deze leeftijd kunnen collages van verschillende soorten papier maken.

Geschied:

Picasso biedt mogelijkheden op het gebied van schilderen, werken met plastisch materiaal, collages maken en tekenen. Op verschillende gebieden kunnen de kinderen zich ontwikkelen met deze kunstenaar. Deze kunstenaar heeft net als Mondriaan een ontwikkeling doorgemaakt in zijn beeldend werk. Omdat Mondriaan in tegenstelling tot Picasso ook mogelijkheden biedt wat betreft ruimtelijke constructies, achten we Picasso minder geschikt voor een thema.

Salvador Dalí

Bij boetseren ontwikkelen de kinderen het echte ruimtelijke beeld. Ze zijn steeds beter in staat om een ruimtelijk beeld te maken dat echt kan staan. Ze ontwikkelen zich van het opbouwen uit verschillende delen naar het 'plastisch' vormen uit één geheel. Kinderen kunnen de lichaamsvormen van mensen en dieren steeds beter in verhouding weergeven. Figuren in de surrealistische schilderijen van Dalí krijgen soms vreemde vormen. Dat is voor kinderen een extra uitdaging om te tekenen of met klei te realiseren.

Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven, maar worden wel gevoeliger voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Bij schilderen bouwen de kinderen hun werk op vanuit kleurvlekken en experimenteren ze met decoratieve effecten van kleur en patroon. De kinderen krijgen meer inzicht in de kleurenfamilies. Door te mengen met verf kunnen de kinderen meer kleuren maken. Dat bevordert hun inzicht in de kleurenfamilies. Dalí werkte met veel kleuren. Soms gebruikt hij veel kleuren in een schilderij en anders bouwt hij een schilderij op vanuit een kleur. De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. De kinderen kunnen de gebruikte lijnen benoemen en deze steeds fijner uitvoeren. Waar kinderen de lijnen eerst gebruikten om de textuur aan te geven, te decoreren en te arceren, leren ze in groep 5 dat lijnen ook gebruikt

kunnen worden om iets uit te drukken. Ze leren bijvoorbeeld dat ze geluid, beweging en explosie kunnen weergeven in lijnen. In de surrealistische schilderijen speelt Dali ook met lijnen.

Kinderen kunnen zelf nog niet bewust de tekening indelen. Ze laten zich leiden door de ruimtelijke weergave. De grond is onderaan het papier en de lucht of de verte is hoger op het papier. Een volgende ontwikkeling is die van overlapping en afsnijding in het werk van de kinderen. De leerlingen leren eveneens om verschil in grootte te tekenen. Figuren verder weg zijn kleiner en figuren dichterbij zijn groter. Dali speelde hiermee in zijn schilderijen

Geschikt:

Met zijn veelzijdigheid biedt deze kunstenaar ruime mogelijkheden om een thema van zes lessen in te vullen en om daarin de ontwikkeling van de kinderen te bevorderen. Vooral op het gebied van kleur en het spelen met lijnen en vormen biedt Dali veel mogelijkheden, wat hem geschikt maakt voor een thema in de leerlijn.

3.8.1 De zes meest geschikte kunstenaars

Nadat we uiteen hebben gezet welke kunstenaars wel of juist niet geschikt zijn om een thema mee te vullen, maken we nu de balans op. Wij achten de volgende zes kunstenaars het meest geschikt voor een thema in onze leerlijn:

- Gebroeders van Limburg
- Leonardo Da Vinci
- Albrecht Dürer
- Edgar Degas
- Piet Mondriaan
- Salvador Dali

Elk van deze kunstenaars biedt voldoende mogelijkheden om kinderen in groep 5 een stapje verder te brengen in hun beeldende ontwikkeling, zowel ruimtelijk als op het platte vlak.

4. Welke exemplarische elementen zijn geschikt om toe te passen in een leerlijn, waarin we deze personen uit de kunsthistorie verbinden met de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?

Kinderen doen met exemplarisch onderwijs diepe leerervaringen op. Ze worden uitgedaagd om te onderzoeken en diep over zaken na te denken. Langs deze weg vergaren leerlingen echte kennis, die ze meenemen in hun levensrugzak (Kalkman, Veldman, De Kool, & Reijnoudt, 2005). Om ook tijdens de lessen beeldende vorming diepe leerervaringen te bewerkstelligen, willen wij een aantal exemplarische principes verwerken in het ontwerp van een leerlijn beeldende vorming voor groep 5. In deze leerlijn worden beeldende technieken verbonden met kunsthistorische personen. De achterliggende principes achter exemplarisch onderwijs zijn te vangen in de begrippen genetisch, exemplarisch, socratisch en esthetisch. Deze begrippen willen wij uiteindelijk vertalen naar concrete ontwerpeisen. Om hiertoe te komen geven we van elk begrip eerst aan wat het globaal inhoudt. Daarna kiezen we welke principes we van elk begrip verwerken in het ontwerp van de leerlijn en beargumenteren we waarom deze principes geschikt zijn om te verwerken in de leerlijn. Daarbij wordt met name aangegeven waarom dit principe bij het vak beeldende vorming past en hoe dit principe binnen dit vak uitgewerkt zou kunnen worden. Aan de hand hiervan worden bij deelvraag 5 concrete punten geformuleerd die uit de gekozen exemplarische principes voortvloeien. Deze monden uiteindelijk uit in richtlijnen voor de te ontwerpen leerlijn. Alleen exemplarische principes die aansluiten bij wat wij voor ogen hebben met de leerlijn, komen terug in ons ontwerp. Sommige exemplarische principes laten wij dus liggen, omdat ze niet aansluiten bij onze leerlijn. Eén van de belangrijkste principes die wij laten liggen is het werken in dagdelen, zoals dat bij exemplarisch onderwijs gebruikelijk is. Wij maken bewust de keuze om niet hele dagdelen te besteden aan een thema, maar het te houden bij één uur beeldende vorming per week. Dit doen we omdat we een brede groep leraren willen aanspreken en omdat we het ontwerp inpasbaar willen maken voor het rooster wat op de meeste basisscholen gebruikelijk is.

4.1 Genetisch

4.1.1 Inhoud

Het begrip ‘genetisch’ is afkomstig van het Griekse woord ‘gignomai’, wat ‘persoonlijk wordend, aan het ontstaan’ betekent (Kalkman, Veldman, De Kool, & Reijnoudt, 2005). Dit geeft goed weer wat er met dit begrip bedoeld wordt. Binnen het onderwijs houden leerkrachten zich bezig met leerlingen als ‘wordende’ mensen die zich aan het ontwikkelen zijn op de weg naar verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Ook kennis moet kunnen groeien en rijpen. De grondlegger van exemplarisch onderwijs, Martin Wagenschein (1999), geeft aan dat het begrip genetisch hoort bij de pedagogische grondhouding van de leraar: hoe de leraar naar onderwijs en kinderen kijkt. Berg (in Kalkman et al., 2005) heeft de ideeën van Wagenschein verder uitgewerkt in vijf belangrijke uitgangspunten. Deze vormen de basis van genetisch onderwijs:

- ‘Gewordenes im Fluss des Werdens’:
Kennis ontstaat niet uit het niets, zij heeft altijd een wordingsgeschiedenis. In de geschiedenis van de mensheid zijn er ontdekkingen geweest, die Berg (1995) typeert als ‘Sternstunden’. Deze momenten zijn van grote invloed geweest op het leven van mensen en zijn universeel: het heeft mensen in alle tijden en alle plaatsen beziggehouden. Genetisch onderwijs wil leerlingen inzicht geven in deze belangrijke momenten.
- ‘Sachgenetisch und wissengenetisch lehren’
Bij dit uitgangspunt draait het om ‘zo veel mogelijk aan zo weinig mogelijk leren’, de lijfspreuk van Wagenschein. In elk vakgebied zijn er essentiële thema’s aan te wijzen. Door leerlingen met deze essentiële thema’s in ontmoeting te brengen, kunnen leerlingen tot de essentie van zo’n thema doordringen. Daarvoor is wel nodig dat leerlingen de tijd en de ruimte krijgen om zelf na te denken en op onderzoek uit te gaan.

- 'Als initialzündung ein erstaunliches Phänomenen'
Leren begint bij het waarnemen bij de verschijnselen. Wagenschein (1999) benadrukt dat we verschijnselen als vragende mensen moeten waarnemen. Waarnemen doen we met al onze zintuigen en tegelijkertijd denken we erover na en stellen we vragen aan het verschijnsel. Zo ontstaat er een pendelbeweging tussen de wetenschappelijke denkwereld en de verschijnselen en ontdekken leerlingen samenhang tussen de verschijnselen die ze waarnemen (Wagenschein, 1983). Hierdoor ontwikkelen kinderen inzicht, en blijft het niet bij een oppervlakkig 'weten hoe het zit'.
- 'Dranbleiben mit allen ursprünglichen Lebenskräften'
Van nature beleven kinderen plezier in leren. Door hen in ontmoeting te brengen met een ogenschijnlijk eenvoudig, maar toch verassend verschijnsel, kunnen we deze leervreugde bij kinderen naar boven halen. Als kinderen verbaasd en verwonderd zijn, willen ze meer te weten komen. Horst Rumpf (in Kalman et al., 2005) omschrijft dit als 'Verstehenshunger': kinderen willen datgene wat ze verassend en bijzonder zijn gaan vinden, doorgronden, echt begrijpen. De onderwerpen die gekozen worden, zijn dus niet om het even. Het onderwerp moet namelijk een vonk doen overspringen naar de kinderen, het moet ze als het ware prikkelen.
- 'Bis zum Einwurzeln und Ausreifen der Erkenntnis'
Exemplarisch onderwijs is wars van oppervlakkigheid. Kennis moet verwortelen en rijpen. Wagenschein (1999) bedoelde met het begrip 'Einwurzeln' dat de verbondenheid en de betrokkenheid met de omringende wereld het uitgangspunt moeten vormen voor het onderwijs- en leerproces. Leerlingen moeten zich kunnen verbinden met de hen omringende werkelijkheid. Alleen door een weg van waarnemen, onderzoeken en ontdekken ontstaat 'verworteling' in de verschijnselen. Alleen zo komen kinderen tot echte kennis. Oppervlakkig iets denken te weten zonder het zelf gezien en onderzocht te hebben, noemt Wagenschein (1983, p. 107) 'das Scheinwissen' en 'verdunkelndes Wissen' waarmee hij wil aangeven dat het een troebel schijnweten is. Echte kennis is helder: we hebben het zelf gezien en erover nagedacht. Buck (1997, p. 30) heeft het begrip 'Einwurzeln' verder uitgediept en zag het ook als religieus onderwijs: 'Einwurzeln in die ewigen Bestimmung des Menschen (...) und wegen der ewigen Bestimmung des Menschen'

Samenvattend omschrijft Bert Kalman (2005, p. 27) genetisch onderwijs als volgt: 'Het is een op de vorming gerichte pedagogiek en didactiek waarbij betrokkenheid op de verschijnselen centraal staat.'

4.1.2 Gekozen genetische principes voor het ontwerp

1. Leren begint bij het waarnemen/ontmoeten van de verschijnselen.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Als we leerlingen in ontmoeting willen brengen met personen uit de kunsthistorie, kan dit het beste door leerlingen onbevangen naar hun werk te laten kijken. Een kunstenaar kunnen we pas echt leren kennen als we het werk dat hij gemaakt heeft, goed waarnemen en van daaruit vragen gaan stellen.
- Beeldende technieken komen niet uit de lucht vallen. Ze zijn bedoeld om iets uit te drukken. Door eerst goed te kijken naar een beeldend werk waarin een bepaalde techniek is toegepast, zien kinderen welk effect deze techniek heeft. Dat maakt het fascinerend voor kinderen: een techniek dient ergens voor, ze doet iets met het kunstwerk.

2. Leerlingen ontwikkelen inzicht in essentiële thema's, die voor de mensheid van betekenis zijn geweest.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- In de kunsthistorie zijn momenten aan te wijzen waarop grote ontwikkelingen in gang zijn gezet. Door hier uitgebreid en diepgaand bij stil te staan, dringen de leerlingen tot de essentie daarvan door.
- Leerlingen ontwikkelen inzicht in het 'plaatsen' van kunstwerken als zij inzicht hebben in technieken/stijlen die toegepast zijn en de bedoeling die de kunstenaar ermee had.

3. Alleen door een weg van waarnemen, onderzoeken en ontdekken ontstaat ‘verworteling’ in de verschijnselen.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Bij beeldende vorming mogen kinderen zelf aan de slag en leren ze nieuwe technieken het beste door het eerst zelf uit te proberen en er zelf achter te komen welk effect dit heeft. Leerlingen leren bij beeldende vorming door zelf beeldend bezig te zijn en niet door te luisteren naar ‘hoe het moet’. Zo wordt een techniek niet een ‘trucje’ die de kunstenaar toepaste. Juist door ze zelf te laten experimenteren, maken ze als het ware hetzelfde proces door als de kunstenaar in zijn tijd. Dan zal het effect en doel van een bepaalde techniek hen voor altijd blijven, omdat het een stukje van henzelf is geworden.

4.2 Exemplarisch

4.2.1 Inhoud

Het begrip ‘exemplarisch’ gaat met name over de leerstofkeuzes en de didactische keuzes die gemaakt moeten worden als we leerlingen diep willen laten leren en hen inzicht willen bieden in essentiële thema’s. Het vloeit voort uit de genetische principes die we hierboven hebben besproken. Wagenschein (1983) zet het begrip ‘exemplarisch’ tegenover ‘veelweterij’. In een verhandeling over exemplarisch onderwijs vergelijkt hij de exemplarische manier van leren met drinken uit een bron, terwijl hij het gangbare leren, waarbij de leerkracht zijn kennis overdraagt op de leerlingen, vergelijkt met het drinken van water uit een kruik. Exemplarisch onderwijs gaat de diepte in (water uit de bron) en is dus niet tevreden met een oppervlakkig weten (water uit de kruik) (Wagenschein in Kalman et al., 2005). Voor diepgang en grondigheid is tijd nodig en daarom moeten er keuzes gemaakt worden. Niet alles kan aan de orde komen. Alleen wezenlijke, betekenisvolle onderwerpen moeten behandeld worden, zegt Wagenschein. Door langere tijd bij een onderwerp te blijven staan, geven we leerlingen de gelegenheid zich erin vast te bijten en kunnen ze er hun wortels in uitslaan.

Maar door alleen lang bij een thema stil te staan, hebben we nog geen exemplarisch onderwijs. In exemplarisch onderwijs heeft een thema een centrale vraagstelling, een kern, van waaruit het thema zich ontplooft (Kalman, 2005). Wagenschein (in Kalmann, 2005, p.46) vergelijkt het met een spiegel: “das Einzelne, in das man sich hier versenkt ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen”. De kern weerspiegelt het geheel. Het begrip exemplarisch houdt ook in dat er tussen leerlingen en de inhoud een ontmoeting plaatsvindt, waarbij de leerling een ervaring vastlegt, die hem voor altijd blijft. Zo’n ontmoeting is betekenisvol en verbindt de leerling met de ‘geestelijke werkelijkheid’ die achter de dingen schuil gaat (Kalkman, 2003). Leerlingen ontdekken als het ware de diepere dimensie van wat ze waarnemen en overdenken. Voor het ontstaan van een ontmoeting tussen de leerlingen en de inhoud is een goede openingsvraag van belang. Zo’n vraag moet de leerlingen het onderwerp inzuigen en ze gelijk naar de kern van het thema leiden. Door de leerlingen aan de hand van de prikkelende openingsvraag te laten onderzoeken, kan die ontmoeting met de inhoud ontstaan. Kinderen gaan zo de inhoud echt begrijpen. Wagenschein (1999) omschrijft dit ‘wirklich verstehen’ als een handeling die de leerling zelf moet uitvoeren, en ook wil uitvoeren, op voorwaarde dat het voorgelegde probleem hem uitdaagt. Een terughoudende rol van de leerkracht is hier van belang. Niet de leerkracht staat centraal, maar de inhoud.

Natuurlijk is een goed begin het halve werk, maar de openingsvraag en de daaraan verbonden ontmoeting vormen nog niet de kern van het begrip ‘exemplarisch’. Bij goed exemplarisch onderwijs staat centraal (Kalkman, 2005, p.49) ‘dat de leerlingen in de gelegenheid gesteld worden zeer basale, maar evenzeer existentiële leerervaringen op te doen aan een inhoud die hun inzicht geeft in de meest elementaire principes van het onderwerp waarmee ze op dat moment bezig zijn’. Een existentiële leerervaring ontstaat als leerlingen zich eigen voelen met de inhoud en nieuwe inzichten verwerven. Door deze ervaringen worden leerlingen gevormd. En daar gaat het bij exemplarisch onderwijs om: vorming van de lerende.

4.2.2 Gekozen exemplarische principes voor het ontwerp

1. Elk thema/onderwerp heeft een centrale vraagstelling, een kern, van waaruit het thema/onderwerp zich ontplooft.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Elke periode in de kunstgeschiedenis heeft vele kenmerken. Het is de kunst om de kern daarvan te ontdekken. Bij elke periode uit de kunstgeschiedenis is er vaak één kunstenaar die deze periode vertegenwoordigt. Bovendien kunnen we bij elk kunsthistorisch figuur ook een of enkele hoofdkenmerken ontdekken, die in de kern aangeven van wat de betekenis van deze persoon was voor de kunst in zijn tijd.

2. De leerlingen worden aan het begin van een thema in het onderwerp gezogen en ontmoeten de betekenisvolle inhoud.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Het is belangrijk dat kinderen al in de eerste les het onderwerp binnengezogen worden. Zo creëren we namelijk een 'honger' om meer te weten te komen. De basis voor een thema moet in de eerste les gelegd worden.
- Bij kunsthistorie gaat het om mensen die echt bestaan hebben en die wat aan ons hebben achtergelaten. Door leerlingen met dat laatste in ontmoeting te brengen, ontmoeten ze de kunstenaar. Ze begrijpen daardoor ook de waarde en betekenis van kunst.

3. De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld zeer basale, maar evenzeer existentiële leerervaringen op te doen aan een inhoud die hun inzicht geeft in de meest elementaire principes van het onderwerp waarmee ze op dat moment bezig zijn.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Zoals al eerder gezegd, zijn er binnen elk kunsthistorisch thema belangrijke elementen aan te wijzen. Als leerlingen deze begrijpen, ontwikkelen ze inzicht in het thema wat centraal staat. Door ook zelf met hun handen aan de slag te gaan, komen ze heel dicht bij de ervaring die de kunstenaar had.

4.3 Socratisch

4.3.1 Inhoud

Binnen exemplarisch onderwijs speelt het gesprek een belangrijke rol. Voor de geschiedenis van dit gesprek moeten we terug naar de tijd van Socrates, een filosoof in Athene. Hij ging vaak in dialoog met mensen en stelde daarbij vooral veel vragen om zijn gesprekspartners aan het denken te zetten. Bij zulke gesprekken liet hij hen inzien dat ze niet zoveel wisten als ze van tevoren van zichzelf dachten (Reijnoudt, 2012). Socrates was ervan overtuigd dat een inzicht niet verworven kan worden door het voorgeschoteld te krijgen, maar alleen door zelf te denken (Rossem, z.j.). Dit is nog steeds een belangrijk uitgangspunt in de socratische gesprekken die binnen exemplarisch onderwijs met kinderen gevoerd worden.

Leonard Nelson ontwikkelde het socratische gesprek verder en zorgde ervoor dat het ook goed toe te passen is in groepsverband. Het belangrijkste verschil met de methode van Socrates is dat niet de gespreksleider de vragen stelt, maar dat de deelnemers met elkaar praten (Kelley & Ross, 2004). De gespreksleider is dus indirect aanwezig. Hij stuurt het gesprek zo dat de deelnemers elkaar begrijpen en niet afdwalen van de vragen die beantwoord dienen te worden (Kalkman, 2005). In het socratische gesprek zijn de deelnemers gericht op elkaar, maar vooral ook op het onderwerp van het gesprek. Het socratisch gesprek binnen exemplarisch onderwijs is er niet zomaar. Het gaat er uiteindelijk om dat de leerlingen inzicht verwerven in het onderwerp waarover ze in gesprek zijn. Op dit laatste dient de gespreksleider toe te zien. Het gesprek begint meestal bij een concreet onderwerp en wordt langzamerhand abstracter. Nelson wilde met zijn gespreksmethode bereiken dat leerlingen met elkaar door onderzoek tot de waarheid kwamen. Hij beoogde de ontwikkeling van het zelfstandig denken van de leerlingen. Daarnaast zou het ook de wilskracht van leerlingen versterken:

leerlingen moeten doorzettingsvermogen tonen om situaties blanco te benaderen en hun standpunten te verdedigen, maar zo nodig ook aan te passen (Reijnoudt, 2012).

De methode van Nelson stond in een context van de filosofie en het filosofieonderwijs. Toen Wagenschein deze methode in de klas toepaste bij 'gewone' schoolvakken, stond hem hetzelfde doel voor ogen: zelfstandigheid in het denken (Kalkman, 2005). Ook bij hem is een terughoudende rol van de leerkracht van belang. De leerkracht moet geduld oefenen en vertrouwen hebben in de leerlingen. Daarnaast benadrukt hij dat de leerkracht erop moet toezien dat de leerlingen met elkaar spreken en niet steeds naar de leraar kijken, vragend om bevestiging. Maar het belangrijkste is dat alle leerlingen begrijpen wat er gezegd wordt. De leerkracht kan dit bewaken door steeds te vragen waarover gesproken wordt en of iedereen dit nog volgt (Wagenschein, 1999).

Een socratisch gesprek binnen exemplarisch onderwijs is de plaats waar ontmoeting plaatsvindt. Een ontmoeting met de gedachten van de ander, wat het eigen denken van leerlingen opscherpt en hen uitdaagt hun argumenten te onderbouwen. Zo leren ze de ander, maar vooral ook het onderwerp van het gesprek, en uiteindelijk ook zichzelf, beter kennen (Kalkman, 2005).

4.3.2 Gekozen socratische principes voor het ontwerp

1. Leerlingen verwerven inzicht in onderwerpen door er met elkaar over in gesprek te gaan.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Als leerlingen met elkaar over kunstwerken in gesprek gaan, gaan ze er als vanzelf beter naar kijken. Zo leren kinderen kunst waarnemen en ontwikkelen ze inzicht in het verhaal wat erachter schuilgaat.
- Het doel van het aanbieden van kunst aan kinderen is niet dat ze leren wat wel en niet mooi is. Daar gaat het niet om. Het gaat erom wat kunst toen met mensen deed en nu met ons doet. Door met elkaar over deze dingen in gesprek te gaan, gaan leerlingen daarover nadenken.

2. Het gesprek is een middel om door onderzoek met elkaar tot de waarheid te komen.

Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?

- Door leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan over wat ze hebben gedaan om tot een bepaald beeldend effect te komen, komen ze samen steeds verder. Zo komen ze langzamerhand terecht bij de juiste techniek.

4.4 Esthetisch

4.4.1 Inhoud

Het esthetische is de diepere laag achter de eerste betekenis van de dingen. De mens heeft het vermogen het nut en de doelmatigheid van de dingen te overstijgen. Als we een tekening van een pijp zien, zegt iedereen: 'dat is een pijp'. Maar het is geen pijp. Het is een tekening van een pijp. Mensen kunnen dus zonder moeite de grens van de fysieke werkelijkheid naar het illusoire overschrijden dankzij het vermogen tot fantasie en associatie. De kunst maakt ons bewust van deze sprong. Ze laat ons stilstaan bij de esthetische kwaliteit van de dingen zelf. Kunst doet ons intenser ervaren. Het kunstwerk ontsluit de esthetische dimensie van de werkelijkheid (Veldman, 2005).

Onderwijs wordt door Berg en Schulze (1995) vergeleken met kunst. Zij is namelijk net als de kunst gebaseerd op de ervaring. Bij exemplarisch onderwijs laat de leerkracht de leerlingen de esthetische dimensie ervaren. De leraar speelt als het ware met de leerinhoud en bewerkt die zo dat leerlingen de dingen ervaren. Exemplarisch onderwijs stelt het esthetische leren in het middelpunt, onder andere door middel van associëren, handelend onderzoek, tonen en beleven. Bij exemplarisch onderwijs wil de leerkracht het hart van de kinderen raken en kinderen laten leren met hoofd, hart en handen. Kinderen moeten gefascineerd raken (Veldman, 2005).

De exemplarische didactiek is ontleend aan het verhalende, literaire element dat de kunst eigen is. Van oorsprong is kunst namelijk bedoeld om een verhaal te vertellen en tot wijsheid aan te zetten. Exemplarisch onderwijs wat op dezelfde wijze een verhaal wil vertellen, heeft de volgende esthetische kenmerken, die regels vormen voor het vormgeven van leerinhouden (Veldman, 2005):

- *Compositie*
Exemplarisch onderwijs begint met een uitdagend probleem dat leerlingen in het verhaal zuigt. Wagenschein (1999, p.34) noemt dit een 'Einstieg'. Kinderen duiken er zonder vereiste voorkennis in. Om het probleem vervolgens op te lossen, moeten ze de weg van het hele kunstwerk gaan. Dit wordt letterlijk zichtbaar als de leerkracht met leerlingen een schilderij bekijkt en een prikkelende vraag stelt. Kinderen worden zo het schilderij als het ware ingetrokken en het schilderij doet iets met hen. Door het schilderij daarna beter te bekijken en er spelenderwijs en vragenderwijs over na te denken, vertelt het schilderij zelf het verhaal en gaat het voor kinderen leven (Verbeek & Veldman, 2012). Een verhaallijn kan visueel gemaakt worden door het plaatsen van een lijn met platen, jaartallen en andere dingen die aan de orde zijn geweest. Zo plaatsen leerlingen het geleerde telkens binnen het grote geheel van het thema (Veldman, 2005).
- *Stijlfiguren*
Het is niet om het even welke taal we gebruiken. Met woorden worden beelden opgeroepen en bij exemplarisch onderwijs wordt daarom gebruik gemaakt van beeldrijke taal. Leerlingen moeten de leerstof niet kant en klaar aangereikt krijgen, maar door middel van vertelling, metaforen en andere beeldrijke gestalten het onderwerp benaderen. Hierdoor wordt het hart van kinderen bereikt (Veldman, 2005).
- *Hoofdpersoon & handeling*
Bij exemplarisch onderwijs wordt soms gewerkt met een hoofdpersoon. Deze verbindt de verschillende leersituaties en biedt een identificatiefiguur voor de leerlingen. Hierdoor raken de kinderen in de ban van het verhaal. De activiteiten die ze doen, worden hun door het verhaal aangereikt. Zo wordt het leren betekenisvol voor kinderen (Veldman, 2005).

De esthetische dimensie van exemplarisch onderwijs wordt door Veldman (2005, p.66) omschreven als 'het vermogen om te spelen met de werkelijkheid en de verbeelding'. Toch blijft het iets onmeetbaars en soms ongrijpbaars. Dit houdt overigens niet in dat het niet aanwezig is, want het is er zeker. En het geeft kinderen prachtige leerervaringen. Om het maar met de woorden van Berg en Schulze (1995, p. 54) uit te drukken: 'Onderwijzen is een handeling die zonder twijfel iets uitwerkt en voortbrengt, maar zonder precies te weten hoe dat gebeurt (...) het belangrijkste: het werkt!'

4.4.2 Gekozen esthetische principes voor het ontwerp

1. Exemplarisch onderwijs begint met een uitdagend probleem dat leerlingen in het verhaal zuigt. Om het probleem vervolgens op te lossen, moeten ze de weg van het hele kunstwerk gaan
Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?
 - De kunsthistorie reikt ons de verhalen aan. Om kinderen van deze verhalen deelgenoot te maken, is het belangrijk dat ze zich er onderdeel van gaan voelen. De kunstwerken zijn de sleutels om de wereld van de kunstenaar te ontsluiten. Leerlingen moeten dan wel aan het begin die wereld ingezogen worden.
2. Leerlingen moeten de leerstof niet kant en klaar aangereikt krijgen, maar door middel van vertelling, metaforen en andere beeldrijke gestalten het onderwerp benaderen.
Waarom past het in de te ontwerpen leerlijn?
 - Met het benaderen door middel van beeldrijke gestalten bedoelt Veldman (2005) dat het ertoe doet hoe leerlingen een onderwerp benaderen. Tussen de leerkracht en de leerling moet de leerstof niet rechtstreeks van de leraar naar de leraar vloeien, maar zoveel mogelijk door middel van een beeldrijke gestalte, zoals een verhaal, bij de leerlingen komen. Voor de keuze van zo'n gestalte, moet gekeken worden naar het onderwerp zelf. Welke beeldrijke gestalte, die de fantasie van kinderen prikkelt, past het beste bij het onderwerp? Bij lessen

beeldende vorming past deze manier van benaderen heel goed. Kunst is namelijk van zichzelf al zo'n beeldrijke gestalte. Door het kunstwerk komt de boodschap van de maker bij degenen die het aanschouwen. De kunstenaar had zijn boodschap ook rechtstreeks kunnen vertellen, maar hij koos er bewust voor om daarvoor beeldend werk te gebruiken. Bij beeldende vorming is het de taak van de leraar om kinderen via beeldend werk de boodschap van de kunstenaar te doen verstaan.

5. Aan welke richtlijnen moet deze leerlijn voldoen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren?

Wij willen voor één cursusjaar een leerlijn beeldende vorming voor groep 5 ontwikkelen, waarin kunsthistorie verbonden wordt met lessen beeldende vorming. In deze lessen wordt diepgaand aandacht besteed aan het niveau waarop de kinderen met technieken bezig zijn en hoe we ze daarin een stapje verder kunnen brengen. Dit willen we verbinden met kunsthistorische personen, die deze technieken als het ware aandragen. Allereerst zetten we per onderdeel uiteen wat wij belangrijk vinden op dat gebied. Vervolgens werken we deze punten uit tot concrete richtlijnen voor de leerlijn.

5.1 Belangrijke punten

5.1.1 Algemeen

1. Deze leerlijn bevat lessen voor een heel cursusjaar en past daarmee binnen het rooster van een uur beeldende vorming per week. De te ontwikkelen lessen moeten dan ook in een uur uitvoerbaar zijn.
2. De leerlijn wordt verdeeld in vijf thema's die ieder een kunstenaar als uitgangspunt nemen.
3. Elk thema bestaat uit 6 lessen rondom een kunstenaar.
4. In elk thema zit achtergrondinformatie om het thema uit te kunnen voeren.

5.1.2 Beeldende vorming

In deelvraag 1 en 2 is de beeldende ontwikkeling en het niveau van de beeldende technieken van kinderen uit groep 5 beschreven.

1. Ieder thema en elke les wordt afgestemd op de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5. Er is aandacht voor alle aspecten in de beeldende ontwikkeling van de kinderen, zoals beschreven in deelvraag 1.
2. In de leerlijn is aandacht voor alle beeldende technieken op het niveau van de kinderen in groep 5, zoals beschreven in deelvraag 2.

5.1.3 Kunsthistorie

Vanuit deelvraag 3 zijn de kunsthistorische stromingen en kunstenaars uitgewerkt en lesmogelijkheden aangedragen voor het ontwikkelen van de thema's. Hieronder beschrijven we de richtlijnen voor kunsthistorie.

1. De kunstenaars die als hoofdpersoon fungeren in de thema's bieden voldoende mogelijkheden lessen te ontwikkelen op het gebied van tekenen en handvaardigheid.
2. Elk thema van de leerlijn wordt vanuit en rondom een kunstenaar opgebouwd.
3. Binnen elk thema wordt er aandacht gegeven aan kunstbeschouwing.
4. Elk thema heeft aandacht voor één of meerdere kunststromingen die direct of indirect aan de kunstenaar verbonden zijn.
5. In de achtergrondinformatie is informatie opgenomen van de kunstenaar en de aan hem gerelateerde stroming(en).
6. In elk thema wordt de levensloop van de kunstenaar in verband gebracht met zijn werk.

5.1.4 Exemplarisch leren

In deelvraag 4 is uitgewerkt welke exemplarische principes (Kalkman, Veldman, De Kool, & Reijnoudt, 2005) verwerkt kunnen worden in het ontwerp. Daar is ook aangegeven waarom deze bij de leerlijn passen en hoe deze uitgewerkt kunnen worden binnen het vak beeldende vorming. Aan de hand hiervan zijn hieronder de gekozen principes concreet uitgewerkt.

1. Leren begint bij het waarnemen/ontmoeten van de verschijnselen.
Concrete uitwerking van dit principe in het ontwerp:
 - a. In elk thema zijn momenten verwerkt waarin werk van de betreffende kunstenaar wordt waargenomen. Dit werk moet op een bepaalde manier verrassend zijn, het moet kinderen

prikkelen. Voor de waarneming moet rustig de tijd worden genomen: de kinderen moeten het kunstwerk echt ontmoeten.

- b. De beeldende technieken die toegepast worden, vloeien zo veel mogelijk voort uit het werk dat de kinderen hebben waargenomen: het beeldende probleem van de kunstenaar wordt hun probleem.

2. Leerlingen ontwikkelen inzicht in essentiële thema's, die voor de mensheid van betekenis zijn geweest.

Concrete uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. De thema's van de leerlijn bevatten elk een hoofdpersoon (figuur uit de kunsthistorie) die in zijn tijd een ontwikkeling in gang zette, die de mensheid van nu ook nog fascineert.
- b. De thema's zijn zo opgezet, dat leerlingen zich kunnen vereenzelvigen met de hoofdpersoon. Ze verwerven op deze manier inzicht in de beeldende problemen die hij ervoer en begrijpen het effect en de bedoeling van de technieken/stijl die hij toepaste.

3. Alleen door een weg van waarnemen, onderzoeken en ontdekken ontstaat 'verworteling' in de verschijnselen. .

Concrete uitwerking van het principe in het ontwerp:

- a. In de lessen krijgen kinderen de tijd en de ruimte om te experimenteren met beeldende technieken. Gewaakt moet worden voor het stramien 'leerkracht doet voor - leerlingen doen na'.
- b. Er wordt zo weinig mogelijk informatie en uitleg over beeldende technieken gegeven. Leerlingen ontdekken dit zelf door te experimenteren en tussendoor steeds goed waar te nemen: wat gebeurt er, welk resultaat geeft dit? Door dit ook met elkaar te delen, gaan ze steeds gericht onderzoeken en wordt er steeds dieper geleerd.
- c. 'Verworteling' ontstaat pas als leerlingen lange tijd met een thema bezig zijn. De lessen mogen dan ook niet korter dan een uur duren en elk thema bevat minimaal 6 lessen.

4. Elk thema/onderwerp heeft een centrale vraagstelling, een kern, van waaruit het thema/onderwerp zich ontplooft.

Concrete uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. Voordat het ontwerpen van de lessen voor een thema aanvangt, moet eerste de betekenisvolle kern opgediept worden: waar draait het om bij deze persoon uit de kunsthistorie? Welke beeldende problematiek speelt de hoofdrol? Van daaruit wordt het thema opgezet en krijgen de lessen vorm.
- b. De lessen van een thema staan niet op zichzelf: ze vertonen een sterke samenhang. Dat kan vooral bewerkstelligd worden door steeds terug te keren naar de kern van het thema en door de lessen op elkaar voort te laten borduren.

5. De leerlingen worden aan het begin van een thema in het onderwerp gezogen en ontmoeten de betekenisvolle inhoud.

Mogelijke uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. In de eerste les van een thema worden kinderen uitgedaagd door een prikkelende (openings)vraag. Deze vraag moet uitnodigen tot kijken en/of onderzoeken en hen naar de kern van het thema leiden.
- b. De leerkracht zet de inhoud en niet zichzelf centraal. Mede door een goede openingsvraag te stellen en door leerlingen de ruimte te geven om te onderzoeken, probeert hij of zij een ontmoeting tot stand te brengen tussen de inhoud en de leerling.

6. De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld zeer basale, maar evenzeer existentiële leerervaringen op te doen aan een inhoud die hun inzicht geeft in de meest elementaire principes van het onderwerp waarmee ze op dat moment bezig zijn.

Mogelijke uitwerking van het principe in het ontwerp:

- a. Bij de doelen van de les wordt duidelijk aangegeven welke elementaire elementen er aan de orde moeten komen. Deze kunnen zo voor de leerkracht fungeren als kapstok.
- b. In elke les moet het streven zijn om het kind als persoon aan te spreken. Er moet worden gezocht naar een verbinding tussen de inhoud en het kind. Dat kan vooral door ze zelf aan de slag te laten gaan, maar daarbij ook de verbinding te maken met de (kunsthistorische) inhoud. Beeldend werk wordt niet gemaakt 'om het maken', maar heeft een doel: inzicht in de beeldende problematiek.

7. Leerlingen verwerven inzicht in onderwerpen door er met elkaar over in gesprek te gaan.

Mogelijke uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. In de lessen zijn bewuste momenten van gesprek ingebouwd, zoveel mogelijk aan de hand van een concreet kunstwerk of probleem. Bij die gesprekken stelt de leerkracht zich terughoudend op, maar let hij wel op dat alle leerlingen betrokken blijven. Hij houdt in de gaten of de leerlingen het gesprek kunnen volgen en geeft structuur aan het gesprek door tussendoor samen te vatten. Daarnaast zorgt de leerkracht ook voor diepte in het gesprek door het stellen van vragen die het inzicht bij de leerlingen vergroten en hen aan het denken zetten. Het gesprek begint concreet, maar wordt langzamerhand abstracter.

8. Het gesprek is een middel om door onderzoek met elkaar tot de waarheid te komen.

Concrete uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. Als leerlingen experimenteren met technieken is het belangrijk dat ze daarover tussendoor ook met elkaar in gesprek kunnen gaan. In zo'n gesprek wisselen ze ervaringen uit en proberen ze met elkaar een stapje dieper te komen. Zo krijgen leerlingen van anderen weer nieuwe ideeën die ze zelf uit kunnen proberen en wordt het onderzoeken verdiept.

9. Exemplarisch onderwijs begint met een uitdagend probleem dat leerlingen in het verhaal zuigt. Om het probleem vervolgens op te lossen, moeten ze de weg van het hele kunstwerk gaan

Concrete uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. Elk thema van de leerlijn heeft een eigen 'verhaallijn'. Daarbij kan gedacht worden aan een (beeldend) hoofdprobleem dat de leerlingen gaandeweg de lessen oplossen. Deze lijn vormt de kapstok om de lessen aan op te hangen. De eerste les moet de kinderen het 'verhaal' inzuigen.

10. Leerlingen moeten de leerstof niet kant en klaar aangereikt krijgen, maar door middel van vertelling, metaforen en andere beeldrijke gestalten het onderwerp benaderen.

Mogelijke uitwerking van dit principe in het ontwerp:

- a. Bij het ontwerpen van de thema's moet worden gekeken naar hoe het onderwerp erom vraagt benaderd te worden. Met andere woorden: door welke benadering komt de inhoud het beste uit de verf? Als een onderwerp bijvoorbeeld een boeiend verhaal in zich heeft, kan gekozen worden voor een vertelling. Maar voor een ander thema is een bepaalde brief van de kunstenaar misschien een betere benadering om de inhoud te benaderen. De leerstof wordt in ieder geval niet zomaar aan de kinderen gepresenteerd worden. De manier van benaderen moet voor kinderen de ruimte bieden om te associëren en zelf te onderzoeken.

5.2 Richtlijnen voor de leerlijn

1. Vanuit de bovenstaande punten zijn de onderstaande richtlijnen opgesteld. We verdelen deze richtlijnen onder de volgende gebieden: vakinhoudelijk & didactisch en organisatorisch. Achter elke richtlijn wordt aangegeven hoe we ertoe gekomen zijn. Dat doen we door aan te geven waar in paragraaf 5.1 deze richtlijn is terug te vinden. We geven aan welke van de vier daar besproken elementen erin terugkomen (algemeen, beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren) en welk punt het daarvan betreft. Deze punten zijn in paragraaf 5.1 namelijk per element genummerd. Wanneer wij dus verwijzen naar '5.1.3 kunsthistorie, punt 2', bedoelen wij de zin die onder het kopje 'kunsthistorie' staat aangegeven achter het cijfer 2. In dit geval betreft dat de zin: 'Elk thema van de leerlijn wordt vanuit en rondom een kunstenaar opgebouwd'. Bij sommige richtlijnen wordt er naar meerdere plaatsen verwezen omdat deze punten dan zijn samengevoegd tot één richtlijn.

5.2.1 Vakinhoudelijk en didactisch

1. Elk thema van de leerlijn wordt, voor zover mogelijk, vanuit en rondom een kunstenaar en zijn beeldend hoofdprobleem opgebouwd, die daarmee de kern vormt van een thema waarnaar steeds teruggekeerd wordt (zie 5.1.3 kunsthistorie, punt 2 en 6 & 5.1.4 exemplarisch leren, punt 2a, 2b, 4a, 4b en 9a).
2. De thema's zijn zo opgezet, dat leerlingen zich kunnen vereenzelvigen met de hoofdpersoon, daardoor verwerven ze inzicht in de beeldende problemen, technieken en stijl van de kunstenaar, zoals dat past bij de beeldende ontwikkeling van kinderen uit groep 5 (zoals beschreven in deelvraag 1) (zie 5.1.2 beeldende vorming, punt 1 & 5.1.3 kunsthistorie, punt 1 & 5.1.4 exemplarisch leren, punt 2b, 4b, 9a en 10a)
3. Elk thema bevat achtergrondinformatie over het leven en werk van de kunstenaar en de aan hem gerelateerde stroming(en) (zie 5.1.1 algemeen, punt 4 & 5.1.3 kunsthistorie, punt 4, 5 en 6)
4. Binnen elk thema wordt er aandacht gegeven aan kunstbeschouwing, waarin de kinderen de kunstenaar en zijn werk ontmoeten (zie 5.1.3 kunsthistorie, punt 3 & 5.1.4 exemplarisch leren, punt 1a en 4b).
5. De beeldende probleemstelling vloeit, voor zover mogelijk, voort uit de ontmoeting met de kunstenaar en zijn werk (5.1.4 exemplarisch leren, punt 1b en 4b).
6. Ieder thema en elke les wordt afgestemd op de beeldende ontwikkeling door de toepassing van beeldende technieken op het niveau van kinderen in groep 5 (zoals beschreven in deelvraag 2) (zie 5.1.2 beeldende vorming, punt 2).
7. Elk thema heeft aandacht voor het werk op het platte vlak en ruimtelijk werk (zie 5.1.3 kunsthistorie, punt 1).
8. In de eerste les van een thema worden kinderen uitgedaagd door een pakkende opening, die de kinderen het thema inzuigt en ze naar de kern van het thema leidt (zie 5.1.4 exemplarisch leren, punt 5a, 5b en 9a).
9. Leerlingen ontdekken zelf, door te experimenteren en tussendoor steeds goed waar te nemen, wat beeldende technieken voor mogelijkheden bieden (zie 5.1.4 exemplarisch leren, punt 3a, 3b en 6b).
10. In de lessen zijn bewuste momenten van neo-socratisch gesprek ingebouwd, zoveel mogelijk aan de hand van een concreet kunstwerk, probleem of beeldend werk van de kinderen (zie 5.1.4 exemplarisch leren 3b, 7a en 8a).

5.2.2 Organisatorisch

11. Deze leerlijn bevat lessen voor een heel cursusjaar en past daarmee binnen het rooster van een uur beeldende vorming per week (zie 5.1.1 algemeen, punt 1).
12. De leerlijn wordt verdeeld in zes thema's die ieder uit 6 lessen van een uur bestaan (zie 5.1.1 algemeen 2 en 3 & 5.1.4 exemplarisch leren 3c).

13. Bij de doelen van de les wordt duidelijk aangegeven welke elementaire elementen er aan de orde moeten komen (zie 5.1.4 exemplarisch leren, punt 6a).
14. De lessen voor het thema worden opgesteld volgens het door ons opgestelde format.

6. Matrix van activiteiten in de leerlijn

Kunstenaars						
Beeldende technieken	Gebroeders van Limburg	Leonardo Da Vinci	Albrecht Dürer	Edgar Degas	Piet Mondriaan	Salvador Dali
Tekenen	- Kalligrafie - Tekenen met potlood met aandacht voor diepte	- Anatomische schetsen (ruimtelijk weergeven lichaam/verhoudingen lichaam/schetsen/tekenen met houtskool) - Ontwerp vliegtuig (schetsen) - Perspectief leren (schetsen) - Gezichtsuitdrukking en tekenen (schetsen)	- Tekenen met lijn, overtrekken met inkt en afdrukken (hoogdruk) - Dierenvacht tekenen en met wasco: textuur aanbrengen met satéprikker	- Schetsen en tekenen van beweging van mens en dier (lijnen en contouren tekenen met houtskool en pastelkrijt) - Tekenen van alledaagse situaties (tekenen met houtskool en pastelkrijt)	- Boom schetsen en tekenen - Ontwerp meubels en atelier	- Droomfoto's maken en tekenen. Surrealistische tekening maken rondom uitgeknipt(e) plaatje(s) - Produceer van een (fantasie)spiegeling met pastel of bordkrijt
Schilderen	Schilderen van een initiaal met aandacht voor sierlijke vormen	Diepte creëren in een schilderij door kleurtonen (atmosferisch perspectief)	Aquarellen leren maken door eenvoudige landschappen na te tekenen m.b.v. blaasstechniek en verfijnen met kroontjespen	- Schetsen voor schilderijen (met waterverf en essence (olieverf vermengd met terpentijn)) Hierbij is aandacht voor - Creëren van diepte en beweging (afsnijding en overlapping)	Experimenteren met impressionistisch kleurgebruik	Experimenteren met kleuren die niet kloppen met de werkelijkheid en schilderen deze in een landschap

Drukken	Sjabloneren		- Aardappeldruk: papier vullen door herhaling van een bepaalde vorm - Een landschap weergeven d.m.v. hoogdruk en combinatiedruk			
Collages maken					Abstracte compositie maken met verschillende vormen, kleuren en repen papier	- Collage maken waarin doorkijk gerealiseerd wordt - Perspectief vormgeven in een collage met gekleurd papier
Werken met textiel		Vliegmachine vleugels maken o.i.d.				
Ruimtelijk construeren	Boekbinden	- Situatie uitbeelden met lichaam en uitdrukking (drama) - Ontworpen vliegmachine bouwen (snijden en ritsen van papier en karton/bouwen van maquettes)		Beeld boetseren van persoon (in een bepaalde houding)	- Atelier maken (snijden en ritsen van papier en karton/bouwen van maquettes) - Meubels maken (snijden en ritsen van papier en karton/bouwen van maquettes)	
Werken met plastisch materiaal			Dier boetseren uit één geheel en textuur aanbrengen in klei	Beeld boetseren van persoon (in een bepaalde houding)		Een smeltende, slappe vorm boetseren

Hoofdstuk 3

Hoe gaan we in de praktijk aan de slag?

1. Betreffende deelvragen

6. Hoe ziet de leerlijn beeldende vorming er daadwerkelijk uit volgens de door ons opgestelde richtlijnen?
7. Welke instrumenten moeten gebruikt worden om het ontwerp in de praktijk te toetsen aan de door ons opgestelde richtlijnen?
8. In hoeverre voldoen het ontwerp en de hiervoor door ons opgestelde richtlijnen in de praktijk?
9. Op welke wijze moeten het ontwerp en de hiervoor door ons opgestelde richtlijnen worden aangepast, zodat de leerlijn beter aansluit bij de praktijk?

2. Onderzoeksmethode

2.1 Type Onderzoek

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Er wordt onderzocht hoe een leerlijn beeldende vorming het beste vormgegeven kan worden op het gebied van beeldende ontwikkeling, kunsthistorie en exemplarisch leren.

2.2 Object van onderzoek

De leerlijn beeldende vorming voor groep 5 die wij ontwerpen is ons object van onderzoek.

2.3 Meetinstrumenten

Voor het observeren en bevragen op het verloop van de gegeven lessen, zijn vragen en richtlijnen nodig waarop de uitvoerende persoon bevraagd kan worden. Dit zal vormgegeven worden in een vragenlijst, die de uitvoerende persoon na elke les in zal vullen.

In de door opgestelde vragenlijst gaan we als eerste in op de ontwerpeisen. In de vragenlijst komen alleen de ontwerpeisen terug die gericht zijn op de uitvoering van het ontwerp in de praktijk. Aan de invuller wordt gevraagd of het thema in de praktijk voldoet aan deze ontwerpeisen.

Ten tweede wordt iedere les geëvalueerd aan de hand van vragen die met name gaan over de praktische haalbaarheid van de lessen.

We kiezen voor een vragenlijst, omdat dat de beste manier is om te controleren of de leerlijn voldoet aan de door ons opgestelde ontwerpeisen. We kunnen de ontwerpeisen daarin concreet voorleggen en ontvangen daardoor direct feedback op de ontwerpeisen. Door de vragen gedeeltelijk open te houden, geven we de mogelijkheid om het antwoord te beargumenteren vanuit de praktijkervaring. We bevragen met name de praktische haalbaarheid van de lessen, omdat we willen weten of de lessen concreet uitvoerbaar zijn in de praktijk.

2.4 Methode van gegevensverzameling

De door ons ontworpen leerlijn wordt in de praktijk uitgevoerd. Wijzelf voeren elk één thema uit wat door een ander is ontworpen. Ieder binnen één klas. Dan hebben we met elkaar de helft van de leerlijn uitgevoerd. De andere helft van de leerlijn wordt door drie willekeurige leerkrachten uitgevoerd. Dit zijn allen leerkrachten van een groep vijf, de leeftijdsgroep waarvoor wij de leerlijn hebben ontworpen.

De leerkrachten en wijzelf worden na het geven van de lessen bevraagd aan de hand van vooraf opgestelde richtlijnen en vragen, teneinde te bepalen in hoeverre het thema voldoet.

We kiezen voor deze vorm van uitvoering, omdat het voor ons onmogelijk was om zelf alle thema's in de praktijk uit te voeren. Voor de betrouwbaarheid en validiteit van ons onderzoek hebben we gekozen om elkaars thema uit te voeren. We zijn betrokken geweest bij het ontwerpproces van elkaar, maar hebben het thema niet zelf ontworpen. Daardoor staan we wat meer op afstand, zodat we er meer met een objectieve blik naar kunnen kijken dan de ontwerper zelf. Maar we hebben wel de kennis in huis, zodat we gerichte en inhoudelijke feedback kunnen geven. Ook vinden wij het belangrijk voor de validiteit en betrouwbaarheid om een deel van onze leerlijn door derden uit te laten voeren (Donk & Lanen, 2012). Deze leerkrachten zijn niet betrokken geweest bij het ontwerpproces. Bovendien behoren deze willekeurig gekozen leerkrachten tot onze doelgroep, omdat iedere leerkracht van groep vijf gebruik zou moeten kunnen maken van deze leerlijn. Een kunstzinnig en/of exemplarisch onderlegde achtergrond van deze leerkrachten zou namelijk niet nodig moeten zijn voor het uitvoeren van de thema's.

2.5 Methode van data-analyse

Na het uitvoeren van de lessen vult de uitvoerende leerkracht de vragenlijst in. Aan de hand van de uitkomsten van de vragenlijst wordt het betreffende thema aangepast. De vragenlijst wordt verwerkt door de persoon die het betreffende thema heeft ontworpen en deze reviseert het thema.

Omdat we willen weten hoe het ontwerp in de praktijk voldoet, vult de uitvoerende persoon de vragenlijst in. Zo ontvangen we directe feedback vanuit de praktijk. Deze vragenlijsten worden teruggestuurd aan de persoon die het thema heeft ontworpen. Aan de hand van deze vragenlijst wordt er door de ontwerper kritisch gekeken naar het thema. Waar nodig wordt het thema aangepast om beter aan de ontwerpeisen te voldoen en om de uitvoerbaarheid te verbeteren.

Hoofdstuk 4

Wat is het resultaat van het onderzoek?

Aan de hand van de ingevulde vragenlijsten hebben wij per thema gekeken naar de verbeterpunten die zijn aangedragen door de uitvoerders. Voor elk thema hebben wij dit per les op een rijtje gezet en vervolgens zijn we aan de slag gegaan met het reviseren van het thema. De verantwoording van het reviseren kunt u vinden in de bijlagen. Aan de hand van onze gereviseerde thema's hebben wij gekeken of de leerlijn voldoet aan de door ons opgestelde richtlijnen. Hieronder beargumenteren wij iedere richtlijn over het geheel van de leerlijn. In bijlage 8 vindt u daarnaast een matrix waarin wij specifiek per thema aangeven hoe elke richtlijn terug te vinden is in het desbetreffende thema.

Uiteindelijk is de gereviseerde leerlijn ons eindresultaat, waarin de drie gebieden exemplarisch leren, kunsthistorie en beeldende vorming zijn samengevloeid tot mooi beeldend onderwijs. Deze leerlijn draagt de naam 'kleine kunstenaars ontmoeten GROTE KUNSTENAARS' en is te vinden in bijgevoegde map.

Algemene verantwoording richtlijnen

Vakinhoudelijk en didactisch

1. Elk thema van de leerlijn wordt, voor zover mogelijk, vanuit en rondom een kunstenaar en zijn beeldend hoofdprobleem opgebouwd, die daarmee de kern vormt van een thema waarnaar steeds teruggekeerd wordt.

Ja. Dit is terug te zien in elk thema. In iedere les komt iets van het leven en/of werk van de kunstenaar terug.

2. De thema's zijn zo opgezet, dat leerlingen zich kunnen vereenzelvigen met de hoofdpersoon, daardoor verwerven ze inzicht in de beeldende problemen, technieken en stijl van de kunstenaar, zoals dat past bij de beeldende ontwikkeling van kinderen uit groep 5 (zoals beschreven in deelvraag 1).

Ieder thema bevat dagboekfragmenten of wordt er vanuit of over de kunstenaar verteld. Zo kunnen de kinderen zich inleven in de hoofdpersoon. Omdat ze horen wat deze hoofdpersoon beweegt en/of meegemaakt heeft, kunnen ze de kunstenaar en zijn kunstwerken beter begrijpen. Er wordt een link gelegd tussen het leven en het werk van de kunstenaar, zodat de kinderen de beweegredenen achter een kunstwerk ontdekken.

3. Elk thema bevat achtergrondinformatie over het leven en werk van de kunstenaar en de aan hem gerelateerde stroming(en).

Ja. Dit is te vinden bij iedere les achter de leerhandelingen. Bij ieder thema is een biografie geschreven over de kunstenaar. Ook is per les aangegeven waar nog meer informatie te vinden is in boeken en op internet.

4. Binnen elk thema wordt er aandacht gegeven aan kunstbeschouwing, waarin de kinderen de kunstenaar en zijn werk ontmoeten.

In iedere les wordt er stilgestaan bij een kunstwerk van de kunstenaar. Hier worden ook suggesties gegeven voor concrete vragen en aspecten waar vooral op gelet moet worden. Meestal wordt een kunstwerk gekoppeld aan de kunstenaar, waarin aandacht gegeven wordt aan de totstandkoming van het kunstwerk.

5. De beeldende probleemstelling vloeit, voor zover mogelijk, voort uit de ontmoeting met de kunstenaar en zijn werk.
Ja, want in de les wordt het denk- en werkproces van de kunstenaar als het ware herbeleefd door de kinderen op hun eigen niveau. Het beeldend probleem van de kunstenaar staat centraal in de les en van daaruit gaan de kinderen zelf beeldend aan de slag.
6. Ieder thema en elke les wordt afgestemd op de beeldende ontwikkeling door de toepassing van beeldende technieken op het niveau van kinderen in groep 5 (zoals beschreven in deelvraag 2).
De beeldende technieken in de thema's zijn ontleend aan wat beschreven is in deelvraag 2. Wat in de praktijk te moeilijk of te eenvoudig bleek, hebben wij aangepast om het meer af te stemmen op het niveau van groep vijf. In de verantwoording van het reviseren staat beschreven welke veranderingen zijn doorgevoerd en waarom.
7. Elk thema heeft aandacht voor het werk op het platte vlak en ruimtelijk werk.
Elk thema bevat werk op het platte vlak en ruimtelijk werk. In de matrix is te zien welke technieken concreet zijn toegepast in de thema's. Daar is de verdeling tussen het platte vlak en ruimtelijk werk aangetoond. Er is meer aandacht voor het platte vlak, omdat onze kunstenaars over het algemeen meer op het platte vlak werken.
8. In de eerste les van een thema worden kinderen uitgedaagd door een pakkende opening, die de kinderen het thema inzuigt en ze naar de kern van het thema leidt.
Elk thema begint met een ontmoeting met de kunstenaar en/of een kunstwerk van de kunstenaar. De kunstenaar en zijn werk vormen het centrum van het thema. Door een gesprek worden de kinderen betrokken op de kunstenaar en zijn werk.
9. Leerlingen ontdekken zelf, door te experimenteren en tussendoor steeds goed waar te nemen, wat beeldende technieken voor mogelijkheden bieden.
In elk thema en in bijna iedere les wordt er aan de kinderen gelegenheid geboden om te experimenteren met de materialen en/of technieken. Dit experimenteren is de onderzoeksfase voorafgaand aan het werkstuk. Dit experimenteren wordt vaak ook gereflecteerd, zodat de technieken niet alleen verteld worden, maar ook uit de leerlingen zelf komen.
10. In de lessen zijn bewuste momenten van neo-socratisch gesprek ingebouwd, zoveel mogelijk aan de hand van een concreet kunstwerk, probleem of beeldend werk van de kinderen.
In elke les is er ruimte ingebouwd voor een gesprek. De neo-socratische kenmerken zoals beschreven in hoofdstuk 2 bij deelvraag 4.3 zijn terug te zien in deze gesprekken. Meestal wordt dit gesprek aan de hand van een kunstwerk gevoerd.

Organisatorisch

11. Deze leerlijn bevat lessen voor een heel cursusjaar en past daarmee binnen het rooster van een uur beeldende vorming per week.
De leerlijn bestaat uit zes thema's van ieder zes lessen. Deze leerlijn omvat dus 36 uur beeldende vorming. Daarmee past deze leerlijn ruim binnen het rooster van een cursusjaar die gemiddeld uit 40 lesweken bestaat.
12. De leerlijn wordt verdeeld in zes thema's die ieder uit 6 lessen van een uur bestaan.
Ja. Er zijn zes thema's die elk zes lessen tellen.
13. Bij de doelen van de les wordt duidelijk aangegeven welke elementaire elementen er aan de orde moeten komen.
In de doelen van de les staat wat er in die les behaald moet worden. Hier wordt in de les naartoe gewerkt.

14. De lessen voor het thema worden opgesteld volgens het door ons opgestelde format.
Ieder thema is hetzelfde opgebouwd en kent dezelfde opmaak. De thema's worden ieder afzonderlijk onderscheiden door een eigen kleur.

Hoofdstuk 5

Wat is de conclusie van het onderzoek en hoe stellen we die ter discussie?

1. Beantwoording van deelvragen en onderzoeksvraag

In de voorgaande hoofdstukken hebben wij onze deelvragen beantwoord. Hieronder vatten wij dat nog eens kort samen, waarna we een antwoord formuleren op onze onderzoeksvraag.

Deelvragen

1. Hoe verloopt de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?

- *Ruimte*

Kinderen tekenen *‘alles wat ze eerst in en met het eigen lichaam en in de werkelijke ruimte hebben ervaren’* (Octopus & Heijnen, 1998) op het platte vlak. Ver weg en dichtbij, voor en achter kunnen kinderen op verschillende manieren weergeven. Begin groep vijf tekenen de kinderen vaak vanaf een grondlijn. Naarmate zij zich verder ontwikkelen wordt er ook hoger op het papier getekend. We zien het fenomeen omklapping in de tekeningen van de kinderen. Een verdere ontwikkeling is de overlapping en afsnijding. Op deze leeftijd zijn kinderen geïnteresseerd in verbindingen en constructies. Ook ontwikkelen ze zich bij boetseren van het opbouwen uit verschillende delen naar het ‘plastisch’ vormen uit één geheel.

- *Kleur*

Kinderen hebben een vaste kleur voor een motief uitgekozen die ze steeds in hun tekeningen terug laten komen. Bij verdere ontwikkeling zien we dat kinderen gevoelig worden voor lichtere en donkere varianten van kleuren. Kinderen vinden het nog erg moeilijk om verschillende soorten licht weer te geven. Op deze leeftijd ontdekken kinderen de mogelijkheid om te tekenen zonder thema. Er ontstaat een spel van vormen en kleur, die meestal uit geografische of symmetrische vormen bestaat. (Onna & Jacobse, 2004)

- *Vorm*

Kinderen in op deze leeftijd kunnen vormen als onder andere een kubus, cilinder, piramide en een kegel tekenen. De volgende stap is naar het tekenen van open vormsoorten, gesloten vormsoorten, verschillende vormen en de restvorm. (TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54)

De tekeningen worden steeds ‘echter’ en de verhoudingen kloppen steeds beter met de werkelijkheid. De fijne motoriek van de kinderen op deze leeftijd is goed ontwikkeld. Ze tekenen texturen op het platte vlak.

- *Compositie*

Bij het vormgeven door kinderen is het schema een vrij vaste vorm voor motieven die ze tekenen ofwel een *‘stereotiepe herhaling van hetzelfde teken voor een bepaald object (ding, persoon, dier enzovoort)’*. (Schasfoort, 2007, p. 45)

Het kind ontwikkelt zich, wanneer deze het schema verbetert en verrijkt met nieuwe details. Na deze schemaperiode ontwikkelt het kind zich van het verfijnde schema naar de start van de fotografische werkelijkheid. (Baaren, et al., 2007)

2. Welke niveaus in beeldende technieken sluiten aan bij de ontwikkeling van kinderen in groep 5 en hoe kunnen we ze hierin naar een hoger niveau tillen?

Benaderd vanuit elk beeldaspect volgt hieronder welke technieken worden beheerst en naar welke technieken wordt toegewerkt in groep 5.

• *Tekenen*

Als kinderen in groep 5 komen, tekenen ze op het volgende niveau:

- Tekenen met kleurpotlood, viltstift, waskrijt en bordkrijt.
- Tekenen met pen en Oost-Indische inkt.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Tekenen met conté en houtskool.

• *Schilderen*

Als kinderen in groep 5 komen schilderen ze op het volgende niveau:

- Schilderen met vingerverf, plakkaatverf en gekleurde inkt.
- Beschilderen en versieren van werkstukken.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Gebruik maken van het effect van verdunde en onverdunde verf.

• *Drukken*

Als kinderen in groep 5 komen drukken ze op het volgende niveau:

- Stempelen met aardappels, kurken en werken met sjablonen.
- Eenvoudige druktechnieken textiel- en kartondruk.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Monoprint en sjabloondruk.

• *Collages maken*

Als kinderen in groep 5 komen maken ze collages op het volgende niveau:

- Knippen, scheuren en plakken met verschillende soorten papier, waaronder zijdevloei en sitspapier.
- Collages van verschillende soorten papier, waaronder ook bedrukt papier.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Collages van verschillende soorten papier, waaronder ook bedrukt papier.

• *Werken met textiel*

Als kinderen in groep 5 komen werken ze op het volgende niveau met textiel:

- Repen knippen van textiel.
- Rijgen met naald en draad (rietjes en kralen).
- Vormen knippen van textiel.
- Weven, vlechten, omwikkelen en knopen met draden en stroken van textiel.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Lapjes vastrijgen op een ondergrond.

• *Ruimtelijk construeren*

Als kinderen in groep 5 komen construeren ze ruimtelijk op het volgende niveau:

- Werken met kosteloos materiaal.
- Bouwen met blokken.
- Werken met constructiemateriaal.
- Constructie- en verbindingstechnieken met papier en kosteloos materiaal (lijmen met gebruik van plakranden, inknippen en inschuiven, splitpenen en tape gebruiken).
- Bewegende objecten van constructiemateriaal.

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Snijden en ritsen van papier en karton.
- Houtbewerking (spijkeren, zagen en schuren).
- Bouwen van maquettes.

- *Werken met plastisch materiaal*

Als kinderen in groep 5 komen werken ze op het volgende niveau met plastisch materiaal:

- Boetseren met plastische materialen, plasticine, natuursklei en brooddeeg.
- Spelen met zand en water.
- Boetseren uit één stuk (lichaamsvormen van mens en dier, voorwerpen als potjes en vaasjes).

Er wordt toegewerkt naar het volgende niveau:

- Textuur aanbrengen in klei.
- Werken met platen en ringen van klei.
- Werken met papier-maché.

3. *Welke kunsthistorische personen kunnen we verbinden aan deze niveaus binnen de beeldende technieken?*

Wij achten de onderstaande zes kunstenaars het meest geschikt voor een thema in onze leerlijn. Elk van deze kunstenaars biedt voldoende mogelijkheden, zowel ruimtelijk als op het platte vlak, om de leerlingen een stapje verder te brengen in hun beeldende ontwikkeling:

1. *Gebroeders van Limburg*

Deze gebroeders bieden verschillende mogelijkheden op het gebied van schilderen, werken met textiel, werken met plastisch materiaal en tekenen, met name als het gaat om de betekenis en het effect van kleuren en versieringen.

2. *Leonardo da Vinci*

Deze uitvinder, schilder en tekenaar biedt veel mogelijkheden om de ontwikkeling van de kinderen te bevorderen, vooral als het gaat om het tekenen van een lichaam in de juiste verhoudingen, maar ook als het gaat om construeren met materialen.

3. *Albrecht Dürer*

Dürer is met name geschikt om de ontwikkeling van texturen te stimuleren bij kinderen, zowel op het platte vlak als ruimtelijk

4. *Edgar Degas*

Degas biedt vooral mogelijkheden om kinderen te leren hoe ze lichaamsvormen, emoties en bewegingen weer kunnen geven, zowel op het platte vlak als ruimtelijk.

5. *Piet Mondriaan*

Deze kunstenaar heeft een bijzondere ontwikkeling meegemaakt in zijn beeldend werk, van realistisch naar abstract. Mondriaan biedt mogelijkheden op het gebied van kleur, lijnen en ruimtelijke constructie. Zowel zijn schildertechnieken als zijn technieken in het werken met materialen om ruimtelijke constructies te maken, kunnen toegepast worden in een thema over Mondriaan.

6. *Salvador Dalí*

Vooral op het gebied van kleur en het spelen met lijnen en vormen biedt Dalí veel mogelijkheden, wat hem geschikt maakt voor een thema in de leerlijn. Daarnaast is hij een veelzijdig kunstenaar die de fantasie bij kinderen zal stimuleren.

4. Welke exemplarische elementen zijn geschikt om toe te passen in een leerlijn, waarin we deze personen uit de kunsthistorie verbinden met de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5?

Als het gaat om de wijze waarop kinderen leren zijn er twee principes geschikt voor de leerlijn. Dit betreft ten eerste de ontmoeting en de waarneming van het verschijnsel. Kunst kan alleen verstaan worden als er de tijd wordt genomen voor de ontmoeting met het kunstwerk. Rustig waarnemen is daarvoor essentieel. Een ander belangrijk principe is het tot stand proberen te brengen van verworteling in datgene wat kinderen leren. Bij beeldende vorming is het belangrijk dat kinderen niet alleen weten 'hoe een techniek werkt', maar ook de bedoeling erachter begrijpen. Door het zelf ook toe te passen, maken ze het tot iets van henzelf.

Wat betreft de inhoud van de leerlijn is het belangrijk dat de leerlingen inzicht ontwikkelen in essentiële thema's. De kunsthistorie kent momenten die van grote betekenis zijn geweest voor de wereld van de kunst en die tot vandaag invloed hebben. Het is belangrijk dat leerlingen daarbij stil staan en inzicht krijgen in de bedoeling van kunst.

Wat betreft de opbouw en vormgeving van de leerlijn is er een belangrijk exemplarisch principe wat goed toegepast kan worden in de leerlijn. Het gaat hierbij om het principe dat er vanuit de kern, dat is de centrale vraagstelling, gewerkt wordt. Elke kunstenaar heeft zo'n kern, waar al zijn kunstwerken naar te herleiden zijn. Kinderen moeten vanuit deze kern leren. Het is daarnaast belangrijk dat kinderen aan het begin van het thema het onderwerp ingezogen worden. Dit hangt samen met de ontmoeting waar al eerder over gesproken is. Zo'n ontmoeting dient al snel plaats te hebben, zodat leerlingen betrokken raken.

Het neo-socratische gesprek is onlosmakelijk verbonden met exemplarisch leren. Het vergroot het inzicht en geeft richting aan het leren. Dit kan ook goed toegepast worden in onze leerlijn beeldende vorming. Vooral tijdens de ontmoeting met kunstwerken kunnen prikkelende vragen richting geven aan het waarnemen. Daarnaast beseffen de leerlingen dat je samen meer ziet en weet dan alleen.

5. Aan welke richtlijnen moet deze leerlijn voldoen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren?

Vanuit de bovenstaande deelvragen komt naar voren wat we op het gebied van kunsthistorie, beeldende vorming en exemplarisch leren belangrijk vinden om toegepast te zien in de leerlijn. Vanuit deze drie gebieden zijn de hieronder weergegeven concrete richtlijnen opgesteld. Vanwege een overlap tussen de drie zojuist omschreven gebieden, is er voor gekozen om een verdeling te maken tussen vakinhoudelijke & didactische en organisatorische richtlijnen.

Vakinhoudelijk en didactisch

1. Elk thema van de leerlijn wordt, voor zover mogelijk, vanuit en rondom een kunstenaar en zijn beeldend hoofdprobleem opgebouwd, die daarmee de kern vormt van een thema waarnaar steeds teruggekeerd wordt.
2. De thema's zijn zo opgezet, dat leerlingen zich kunnen vereenzelvigen met de hoofdpersoon, daardoor verwerven ze inzicht in de beeldende problemen, technieken en stijl van de kunstenaar, zoals dat past bij de beeldende ontwikkeling van kinderen uit groep 5 (zoals beschreven in deelvraag 1)
3. Elk thema bevat achtergrondinformatie over het leven en werk van de kunstenaar en de aan hem gerelateerde stroming(en).
4. Binnen elk thema wordt er aandacht gegeven aan kunstbeschouwing, waarin de kinderen de kunstenaar en zijn werk ontmoeten.
5. De beeldende probleemstelling vloeit, voor zover mogelijk, voort uit de ontmoeting met de kunstenaar en zijn werk.

6. Ieder thema en elke les wordt afgestemd op de beeldende ontwikkeling door de toepassing van beeldende technieken op het niveau van kinderen in groep 5 (zoals beschreven in deelvraag 2)
7. Elk thema heeft aandacht voor het werk op het platte vlak en ruimtelijk werk.
8. In de eerste les van een thema worden kinderen uitgedaagd door een pakkende opening, die de kinderen het thema inzuigt en ze naar de kern van het thema leidt.
9. Leerlingen ontdekken zelf, door te experimenteren en tussendoor steeds goed waar te nemen, wat beeldende technieken voor mogelijkheden bieden.
10. In de lessen zijn bewuste momenten van neo-socratisch gesprek ingebouwd, zoveel mogelijk aan de hand van een concreet kunstwerk, probleem of beeldend werk van de kinderen.

Organisatorisch

11. Deze leerlijn bevat lessen voor een heel cursusjaar en past daarmee binnen het rooster van een uur beeldende vorming per week.
12. De leerlijn wordt verdeeld in zes thema's die ieder uit 6 lessen van een uur bestaan.
13. Bij de doelen van de les wordt duidelijk aangegeven welke elementaire elementen er aan de orde moeten komen.
14. De lessen voor het thema worden opgesteld volgens het door ons opgestelde format.

6. Hoe ziet de leerlijn beeldende vorming er daadwerkelijk uit volgens de door ons opgestelde richtlijnen?

Vanuit de richtlijnen die hierboven staan omschreven hebben wij een leerlijn ontworpen waarin 6 kunstenaars en hun werk belicht worden in elk 6 lessen van een uur. Deze uit 6 thema's bestaande leerlijn kunt in zijn geheel vinden in de toegevoegde map.

7. Welke instrumenten moeten gebruikt worden om het ontwerp in de praktijk te toetsen aan de door ons opgestelde richtlijnen?

Ons ontwerp is in de praktijk uitgevoerd door onszelf en door andere leerkrachten in groep 5. Wij wilden hiermee vooral testen of de ontwerpeisen terug te zien waren en of de thema's van de leerlijn uitvoerbaar waren in de praktijk. Om deze gegevens te verzamelen heeft iedereen die een thema heeft uitgevoerd na afloop een reflectieformulier ingevuld. Deze vragenlijst legt eerst de ontwerpeisen voor, zoals ze in de praktijk te zien zouden moeten zijn geweest en vervolgens wordt de leerkracht per les bevraagd over de haalbaarheid en de uitvoerbaarheid van de desbetreffende les. Door ruimte te geven voor beargumentering van de antwoorden, kon ook omschreven worden wat eventueel verbeterd zou kunnen worden om de haalbaarheid en uitvoerbaarheid te vergroten. Deze vragenlijst is te vinden in bijlage 7.

8. In hoeverre voldoen het ontwerp en de hiervoor door ons opgestelde richtlijnen in de praktijk?

Uit de reflectieformulieren (welke te vinden zijn in bijgevoegde snelhechter) bleek dat sommige lessen enige aanpassing nodig hadden. Vaak sloot het niveau niet aan, of was de tijdsplanning niet goed. Ook andere praktische tips om de lessen te verbeteren kwamen eruit naar voren. Deze verbeterpunten gingen echter meestal niet over de ontwerpeisen, behalve de ontwerpeis waarin omschreven wordt dat de lessen moeten aansluiten bij het niveau van groep 5. Vooral op dit laatste punt zijn de lessen dan ook aangepast.

9. Op welke wijze moeten het ontwerp en de hiervoor door ons opgestelde richtlijnen worden aangepast, zodat de leerlijn beter aansluit bij de praktijk?

Zoals hierboven al beschreven is, bleken er sommige lessen nog enige aanpassing te behoeven. Dit ging dan vooral om praktische zaken en om aanpassing van het niveau. Dit hebben wij gedaan aan de hand van de reflectieformulieren. Steeds hebben wij beschreven welke veranderingen we doorvoerden en waarom we dat deden. Deze verantwoording van het reviseren vindt u in bijlage 1-6

Onderzoeksvraag:

Hoe ziet een leerlijn beeldende vorming voor groep 5 er uit, waarin kernelementen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren samenvloeien en welke aansluit bij de beeldende ontwikkeling van kinderen in deze leeftijdsgroep?

In de ontworpen leerlijn beeldende vorming voor groep 5 staat ontmoeting centraal. Op het gebied van exemplarisch leren is het met name belangrijk dat kinderen inzicht ontwikkelen in essentiële thema's. Ontmoeting is daarbij het sleutelwoord. Door de ontmoeting met de kunstenaar en zijn werk, raken kinderen in het onderwerp verworteld. Daarom zijn er voor de leerlijn zes kunstenaars gekozen, waarmee de kinderen in ontmoeting gaan. Deze kunstenaars bieden alle zes beeldende technieken die aansluiten bij de beeldende ontwikkeling van kinderen uit groep 5. Voor een ontmoeting met deze kunstenaars is het rustig waarnemen van het werk van de kunstenaar onmisbaar. In elke les van elk thema worden er daarom één of meer kunstwerken van de betreffende kunstenaar bekeken. De neo-socratische gespreksvoering kan dit waarnemen in goede banen leiden en het inzicht vergroten. Inzicht verwerven kinderen ook door zelf dingen te onderzoeken. Hierbij is het belangrijk dat het beeldend kernprobleem van de kunstenaar ook het beeldend kernprobleem van de leerlingen wordt. De beeldende technieken die door de kunstenaars worden aangedragen, proberen de kinderen daarom eerst uit. Door te experimenteren ontdekken de kinderen zelf wat deze techniek inhoudt en toe kan voegen aan een eigen werkstuk.

Onze leerlijn is ook bedoeld om de beeldende ontwikkeling van de kinderen een stapje verder te brengen. In de praktijkuitvoering is gebleken dat dit inderdaad het geval is bij de ontworpen leerlijn. De kinderen hebben zich beeldend ontwikkeld door het leren en toepassen van nieuwe technieken, maar ook doordat leerlingen zich hebben ingeleefd in de beeldende problemen van de kunstenaars en dit hebben toegepast in eigen werk.

In de praktijkuitvoering van onze leerlijn is dus gebleken dat de kernelementen op het gebied van beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch leren er met elkaar voor zorgen dat de kinderen diepgaand kennis maken met kunstenaars, kunstwerken en beeldende technieken

2. Bespreking van het onderzoek, discussie

Met ons onderzoek wilden we tot een leerlijn komen die de gebieden kunsthistorie, beeldende vorming en exemplarisch leren samenbrengt. Door ons eerst goed in deze gebieden te verdiepen, kregen we helder wat we ervan wilden terugzien in ons ontwerp. Dit resulteerde in onze ontwerpeisen.

Aan de hand daarvan zijn we aan de slag gegaan met het ontwerpen van de thema's, die allemaal zijn opgezet aan de hand van een bepaalde kunstenaar. In ons theoretisch onderzoek, voorafgaand aan het ontwerpen, hebben wij uiteengezet waarom deze kunstenaars goed aansluiten bij de beeldende ontwikkeling van kinderen in groep 5. Wellicht zijn er nog meer kunstenaars geschikt, maar door kunstenaars te kiezen uit verschillende periodes met vaak totaal verschillende technieken is het ons gelukt om een gevarieerd scala aan technieken aan te bieden die toch nog steeds aansluiten bij de beeldende ontwikkeling van de leerlingen in groep 5 en bij de kunstenaars waar rondom gewerkt wordt. Als we opnieuw kunstenaars mochten kiezen, zouden we opnieuw voor deze zes kiezen. Vervolgens kwam de uitvoering in de praktijk. Hierbij hebben wij ervoor gekozen om elk één thema uit te voeren die één van de anderen ontworpen heeft. De andere drie thema's zijn uitgevoerd door willekeurige leerkrachten van groep 5. Deze keuze kwam voort uit noodzaak, omdat het voor ons niet haalbaar was om twee thema's uit te voeren. Achteraf vinden wij het echter juist een goede

keuze om ook leerkrachten die onbekend zijn met het ontwerpproces de lessen uit te laten voeren. Zij vormen immers de doelgroep waarvoor we de leerlijn ontworpen.

Hoewel onze thema's allemaal zijn uitgevoerd en aan de hand van die ervaringen zijn aangepast, zou tegengeworpen kunnen worden dat deze revisie slechts op één uitvoering in de praktijk berust. Inderdaad zou onze leerlijn aan praktische staving winnen als de thema's meerdere keren zouden zijn uitgevoerd. Bovendien zijn de gereviseerde thema's niet opnieuw uitgevoerd en kunnen wij niet vanuit de praktijk bewijzen dat de gereviseerde thema's wel voor honderd procent uitvoerbaar zijn in de praktijk. Aan de andere kant zijn de thema's wel enigszins vergelijkbaar. Ieder thema kent eenzelfde opzet. Doordat deze opzet zes maal in de praktijk is beproefd, kunnen wij wel stellen dat deze voldoet in de praktijk. Wij hebben overtuigend aangetoond dat de samenvloeiing van kunsthistorie, exemplarisch onderwijs en beeldende vorming kan resulteren in mooi beeldend onderwijs.

Ten slotte willen wij een woord van dank uitspreken richting allen die aan ons onderzoek hebben meegewerkt.

Om te beginnen onze twee begeleiders: mevrouw Verbeek als expert op het gebied van beeldende vorming en mevrouw Reijnoudt als expert op het gebied van exemplarisch onderwijs. Hun feedback heeft ons door moeilijke fasen van ons onderzoek heen geholpen. Zonder hen was dit onderzoek en was onze leerlijn er niet geweest.

Daarnaast willen we de leerkrachten die ons in hun klas toe lieten om een thema uit te voeren en de leerkrachten die zelf voor ons een thema hebben uitgevoerd, hartelijk danken voor hun tijd, bereidwilligheid en medewerking. Zij hebben onze leerlijn nog beter gemaakt.

Tientallen kinderen uit groep 5 hebben door ons onderzoek kennis gemaakt met de diepgaande vorm van beeldend onderwijs die onze leerlijn teweegbrengt. Uiteindelijk doen we dit hele onderzoek voor hen, omdat we het hen gunnen diepgaand te leren aan dingen die betekenis hebben.

3. Aanbevelingen

Als we terugkijken op ons werk, kunnen we zeggen dat we trots zijn. Trots op wat we hebben bereikt in de afgelopen acht maanden. We hebben een leerlijn ontworpen die alles in zich heeft om leerkrachten uit groep 5 te geven wat nodig is om de beeldende ontwikkeling van de kinderen een stapje verder te brengen. Deze leerlijn is zo bijzonder, omdat het drie heel mooie elementen, beeldende vorming, kunsthistorie en exemplarisch onderwijs, weet samen te brengen. We hebben zelf ervaren welk prachtig onderwijs deze samenvloeiing teweegbrengt.

Het unieke aan onze ontworpen leerlijn is dat er niet alleen aandacht wordt besteed aan de technieken zelf, maar ook aan de achtergrond en gedachte achter die technieken. Ze komen logisch voort uit het werk dat leerlingen zien of het verhaal dat de leerlingen meemaken. Deze technieken worden niet simpelweg voorgedaan en door de kinderen nagedaan, nee, ze worden door de kinderen onderzocht en uitgetoetst. De leerlingen worden uitgedaagd eerst te experimenteren met de technieken en zo te ontdekken hoe ze deze in kunnen zetten voor hun eigen werkstuk. De kunstenaars helpen hierbij door de technieken tot leven te brengen met hun eigen werk en leven. Zo worden de kinderen door gesprek, experiment en eigen kunstwerken als het ware ondergedompeld in de wereld van de kunst. Dat onderdompelen zorgt ervoor dat de kinderen zelf een deel van die wereld worden. Alleen zo wordt de beeldende kennis iets van de kinderen zelf in plaats van 'iets wat ze ooit geleerd hebben'. Beeldend onderwijs krijgt hierdoor diepte en betekenis. Dit laatste gunnen we ieder kind. Daarom hopen we dat veel leerkrachten onze leerlijn zullen uitproberen in hun eigen groep.

Vanzelfsprekend is ons onderzoek en ontwerp niet perfect. Daarom geven we graag tips hoe in vervolgonderzoeken kan worden voortgeborduurd op onze bevindingen en ontwerpen. In een

vervolgonderzoek zouden de thema's voor groep 5 nog meerdere keren uitgevoerd kunnen worden, zodat er uiteindelijk één product ontstaat waarvan zeker is dat het onder verschillende omstandigheden voldoet in de praktijk. Daarnaast zouden voor andere leeftijdsgroepen ook leerlijnen ontworpen kunnen worden, die aansluiten op de beeldende ontwikkeling van die leeftijd. Zo kan er een doorlopende leerlijn voor de hele basisschool ontstaan, die de leerlingen inwijdt in de schatten van de kunsthistorie en er tegelijkertijd voor zorgt dat ze zich volop beeldend ontwikkelen.

We hopen van harte dat ons onderzoek en ontwerp de aanzet vormt tot een diepgaandere vorm van beeldend onderwijs, pas dan is ons werk écht geslaagd!

Hoofdstuk 6

Wat is onze persoonlijke reflectie op het onderzoek?

Het voelt vreemd om dit onderzoek af te ronden. We kijken met verwondering terug. Maar ook met een stukje weemoed. Dit onderzoek betekent namelijk veel voor ons.

Om te beginnen vormt het de afsluiting van onze PABO-tijd. Alle kennis die we de afgelopen jaren hebben opgedaan komt samen in dit onderzoek. Op de PABO hebben we leren samenwerken, ook aan grotere projecten. Maar deze scriptie vormt wel het project der projecten van onze PABO-tijd. We zijn blij dat de samenwerking tussen ons drieën naar ieders tevredenheid is verlopen. We waren meer dan de som der delen. Juist onze verschillen zorgden ervoor dat we elkaar aanvulden.

Op de PABO hebben we geleerd wat goed onderwijs is. We zijn begonnen met het ontwerpen van lessen, en bijzonder genoeg is dat precies wat we voor onze scriptie ook hebben gedaan. Toch is het niet hetzelfde. Onze jarenlange ervaring en kennis zijn terug te vinden in de lessen van onze leerlijn.

Dat dit onderzoek zoiets moois heeft doen ontstaan, komt, denken wij, vooral omdat we een helder doel voor ogen hadden, waar we echt samen voor gingen: diepgaand beeldend onderwijs vormgeven. We genoten nog wel het meeste van het uitproberen, omdat we ons ideaal op die momenten werkelijkheid zagen worden. Daarom betekent dit onderzoek ook meer voor ons, dan alleen maar de afsluiting van onze studie. We hopen oprecht dat ons ideaal in veel meer klassen en scholen werkelijkheid wordt.

Dit onderzoek vormt ook een afsluiting van onze minor exemplarisch onderwijs. In het begin waren dit abstracte woorden voor ons, maar na dit onderzoek begrijpen wij wat diepgaand onderwijs echt betekent. Dit heeft ons gevormd als leerkrachten. Juist ook het zelf doordenken van de thema's en de lessen heeft ervoor gezorgd dat het een stukje van onszelf is geworden. We hebben het ons als het ware op een exemplarische manier eigen gemaakt.

Volgens ons kun je de minor exemplarisch onderwijs niet waardiger afsluiten. Weliswaar met een vleugje weemoed, maar vooral met trots en onze blik gericht op de toekomst, wat die ons ook moge brengen.

Hoofdstuk 7

Welke literatuur hebben we gebruikt?

- Baaren, R. v., Dijk, P. v., Groot (projectleider), I. d., Hunziker (verhalen), M., Joossen, N., Keuning, M., et al. (2007). *Je moet doen* (Vol. Groep 5-6). Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Barber, N., & Dineen, J. (2001). *De wereld van de kunst*. Harmelen: Ars Scribendi BV.
- Berg, H., & Schulze, T. (1995). *Lehrkunst: Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Bijbel en kunst. (1999). Opgeroepen op December 12, 2012, van Statenvertaling online - bijbel en kunst: <http://www.statenvertaling.net/kunst/biografie/peter.paul.rubens.html>
- Buck, P. (1997). *Einwurzelung und Verdichtung: Thema con variazone über zwei Metaphern Wangenscheinscher Didaktik*. Dürna: Verlag der Koöperative.
- Buck, P. (1997). *Einwurzelung und Verdichtung: Thema con variazone über zwei Metaphern Wangenscheinscher Didaktik*. Dürna: Verlag der Koöperative.
- Clark, K. (1990). *The Nude. A study in ideal form*. Princeton: Princeton University Press.
- Cumming, R. (2006). *Kunst*. Houten: Unieboek bv.
- Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Fontanel, B. (2009). *Mijn eerste stappen in de kunst*. Ludion.
- Gombrich, E. H. (1972). *Eeuwige Schoonheid*. Houten: Gaade Uitgevers.
- Kalkman, B. (2003). Zin in exemplarisch onderwijs. In D. Hogeschool, *Moduleboek Minor Exemplarisch onderwijs* (pp. 105-112). Gouda: Driestar Educatief.
- Kalkman, B., Veldman, J., De Kool, R., & Reijnoudt, W. (2005). *Onderwijkskunst, handboek voor exemplarisch onderwijs*. Gouda: Driestar educatief.
- Kelley, L., & Ross, P. D. (2004). *The Socratic Method, Die Sokratische Methode, by Leonard Nelson*. Opgeroepen op december 10, 2012, van The Proceedings of the Friesian School: <http://www.friesian.com/method.htm>
- Klarenbeek, H. (2006). *Naakt of Bloot. Vrouwelijk naakt in de negentiende eeuw*. Arnhem: Terra Lannoo.
- Müller, F. S. (sd). *Renaissance. De oudheid herboren*. Opgeroepen op November 23, 2012, van Humanistische Canon: <http://www.humanistischecanon.nl/renaissance>
- Octopus, T., & Heijnen, R. (. (1998). *Moet je doen: tekenen* (Vol. Groep 5). Amsterdam: Meulenhoff Educatief bv.
- onderwijs, E. *Artikelen uit Moduleboek Exemplarisch Onderwijs*.
- Onna, J. v., & Jacobse, A. (2004). *Laat maar zien*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Reijnoudt, W. (2012). Met elkaar in gesprek. In D. Hogeschool, *Moduleboek Minor Exemplarisch onderwijs* (pp. 131-135). Gouda: Driestar Educatief.
- Rossem, K. v. (z.j.). *Wat is een socratisch gesprek?* Opgeroepen op December 10, 2012, van www.socratischgesprek.be: http://www.socratischgesprek.be/teksten/wat_is_socrgesprnieuwe_tekst.pdf
- Rumpf, H. (1998). Staunproduktive Welterfahrungen. In H. Berg, & T. Schulze, *Lehrkunswerkstatt 2* (pp. 321-324). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Schasfoort, B. (2007). *Beeldonderwijs en didactiek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- TULE-doelen Kunstzinnige Orientatie kerndoel 54. (sd). Opgeroepen op 12 11, 2012, van TULE: <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-L54a.html>
- Verbeek, W., & Veldman, J. (2012). *Verrassende kunstontmoetingen met kinderen*. Gouda: Driestar Hogeschool.
- Wagenschein, M. (1983). *Erinnerungen für morgen: ein pädagogische Autobiographie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.