

De mens zien en tekenen



© 2012 Marloes Bouma

“In hoeverre beïnvloeden afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen het beeldend werk van kinderen in groep 3 & 4?”

Naam student: Marloes Bouma

Studentnummer: 70589

Studiejaar: 2011 / 2012

Minor begeleider: Jikke van der Waal

PBB begeleider: Yttje Cnossen

Inhoudsopgave

Voorblad	1
Inhoudsopgave	2
Voorwoord	4
Inleiding	5
1. Inhoudelijke oriëntatie	6
1.1. Algemeen	6
1.1.1. Algemene ontwikkeling van kinderen in groep 3 & 4	6
1.1.2. Beeldend vermogen van kinderen	11
1.1.3. Beeldende ontwikkeling van kinderen	12
1.1.4. Kerndoelen van beeldende vorming	18
1.1.4.1. Kerndoelen voor tekenen en handvaardigheid	18
1.1.5. Beeldend onderwijs op de basisschool	19
1.1.6. creativiteit	20
1.1.7. Beeldbeschouwing op de basisschool	22
1.1.7.1. Kijken met jonge kinderen	24
1.1.7.2. Kijkwijzers	25
1.1.8. Beeldaspecten	26
1.1.8.1. Soorten beeldaspecten	27
1.1.9. Kunststromingen	29
1.1.9.1. Renaissance	30
1.1.9.2. Barok	31
1.1.9.3. Realisme	32
1.1.9.4. Impressionisme	33
1.1.9.5. Expressionisme	34
1.1.9.6. Kubisme	35
1.1.9.7. Surrealisme	36
1.1.9.8. Postmodernisme	37
1.1.10. Tekenontwikkeling van het mensfiguur	38
1.2. Visie op beeldende vorming	41
1.2.1. Vrije expressie	41
1.2.1.1. Hoe kan ik lessen geven vanuit de vrije expressie?	41
1.2.2. Geleide expressie	42
1.2.2.1. Hoe kan ik lessen geven volgens de geleide expressie?	42
1.2.3. Dialectische didactiek	43
1.2.3.1. Hoe kan ik lessen geven vanuit de dialectische didactiek?	43
1.2.4. Procesgerichte didactiek	44
1.2.4.1. Hoe kan ik lessen geven vanuit de procesgerichte didactiek?	44
1.3. Stageschool	45
1.3.1. Visie van de school	46
1.3.2. Visie van de leerkrachten op beeldende vorming	47
1.3.3. Aansluiten van de visie op beeldende vorming op de visie op onderwijs	48
1.3.4. Lessen beeldende vorming op de stageschool	49

2. Opzet en uitvoering van het onderzoek	50
2.1. Doel van het onderzoek	50
2.2. Doelgroep	50
2.3. Specifieke onderzoeksvraag	50
2.4. Onderzoeksmethode	51
2.5. Populatie	51
2.6. Meetinstrument	51
2.7. Materiaalverzameling	52
3. Het onderzoek	53
3.1. Lessen	53
3.2. Resultaten	63
3.2.1. Resultaten kindertekeningen van het mensfiguur in tabellen	65
3.2.2. Resultaten kindertekeningen van het mensfiguur in grafieken	67
3.2.3. Resultaten van het gebruik van de behandelde beeldaspecten in een tabel	75
3.2.4. Resultaten van het gebruik van de behandelde beeldaspecten in een grafiek	75
3.2.5. Resultaten proces en product evaluatie in tabellen	76
3.2.6. Resultaten proces en product evaluatie in grafieken	77
3.2.7. Conclusies	78
4. Evaluatie en suggesties	85
4.1. Productevaluatie	85
4.2. procesevaluatie	86
Literatuurlijst	88
Bronnen	89
Bijlage	90
Bijlage 1: Verantwoording onderzoeksopzet	90
Bijlage 2: Kijkwijzer	94
Bijlage 3: Vragenlijst voor de kinderen	95
Bijlage 4: Afbeeldingen mensfiguur in de kunst	96
Bijlage 5: Foto's van het gemaakte werk	99

Voorwoord

Wanneer vrienden en familie mij omschrijven, zeggen ze al gauw dat ik gek ben op vormgeven. Als jong meisje was ik altijd al fanatiek met tekenen en knutselen. Je kon me in een hoekje zetten met een tekenpapier en kleurpotloden en ik kon me uren vermaken. Teken en schilderen is altijd een uitlaatklep voor mij geweest en niet weg te denken in mijn leven. Wat voor richting ik op school ook koos, er moest sowieso het vak beeldende vorming in zitten. Op de HAVO koos ik voor tekenen en kunstgeschiedenis als examenvak en een logisch gevolg was dan ook dat ik beeldende vorming koos op de PABO als vak en minor.

Een onderwerpkeuze bedenken voor de minor was lastiger. Dit kwam niet doordat ik geen ideeën had, maar omdat ik juist te veel ideeën had. Ik kwam na veel denkwerk uit op 2 onderwerpen: tekenen van mensen en kunstgeschiedenis. Uiteindelijk heb ik de keuze gemaakt om deze twee samen te voegen en zo werd het onderwerp “het mensfiguur in de kunst”.

Een stage opdracht van het eerste schooljaar dat me bij is gebleven, was het vergelijken van diverse tekeningen uit verschillende groepen. Dit om zo te bepalen hoe een kind zich ontwikkelt met betrekking tot het tekenen van een mensfiguur. De afgelopen jaren heb ik ook regelmatig gekeken op elke stageschool hoe kinderen tekenen en op wat voor niveau ze zitten. Opvallend was dat bijna alle kinderen mensfiguren tekenen volgens een van te voren bekend schema. Ik was benieuwd in hoeverre het invloed heeft dat je als docent aandacht besteedt aan kunstafbeeldingen van mensfiguren in de kunst en of ze invloed uitoefenen op het tekenen van een mensfiguur. Zo luidt mijn onderzoeksvraag “in hoeverre beïnvloeden afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen het beeldend werk van kinderen in groep 3 & 4?”

Het onderzoek zelf heeft enige tijd geduurd om op poten te krijgen, maar na hulp van mijn begeleidster Jikke van de Waal is het toch gelukt. En bij deze wil ik haar ook bedanken voor haar hulp, begrip, steun en haar 24/7 bereikbaarheid! Ook wil ik de volgende mensen bedanken: Mijn persoonlijke begeleidster Yttje Cnossen voor het helpen met plannen aan het begin van het schooljaar. De stageschool De Twatine in Gauw voor de mogelijkheid dat ik er mijn minonderzoek mocht doen, ondanks dat ik er geen stage liep. Mijn beide mentoren voor het creëren van ruimte in het rooster en natuurlijk de kinderen van groep 3 & 4 voor het meewerken aan het onderzoek. En buiten de studie om wil ik mijn ouders Jan en Annie en mijn verloofde Jan bedanken voor de enorme steun, vooral wanneer het even tegen zat. Bedankt!

Inleiding

In dit verslag wordt er onderzoek gedaan naar het tekenen van een mensfiguur door kinderen uit groep drie en vier.

Er is in het verslag eerst aandacht voor de inhoudelijke oriëntatie. In dit gedeelte is er onderzoek gedaan naar theoretische informatie die van belang is voor het onderzoek. Dit zijn de onderdelen algemene ontwikkeling, beeldend vermogen, beeldende ontwikkeling, kerndoelen, het beeldend onderwijs op de basisschool, creativiteit, beeldbeschouwing, beeldaspecten, mensfiguren in de kunst en visies op beeldend onderwijs. Na de inhoudelijke oriëntatie is er aandacht voor de basisschool CBS De Twatine in Gauw. Deze informatie is gewonnen door het geven van interviews, het lezen van de schoolgids en het observeren tijdens de beeldende vormingslessen. Vervolgens wordt de opzet en de uitvoering van het onderzoek in kaart gebracht met daarna de resultaten en conclusies van het onderzoek zelf. Na dit onderdeel is er aandacht voor de evaluatie en de suggesties en wordt er afgesloten met de literatuurlijst, bronnen en de bijlage.

Naast de onderzoeksvraag, zijn er ook vele deelvragen die beantwoord zijn door de literatuur en het onderzoek. De deelvragen zijn als volgt:

Deelvragen die vanuit de literatuur zijn beantwoord:

- Waarom is de creatieve ontwikkeling belangrijk voor de algemene ontwikkeling van het kind?
- Welke oorzaken zijn er dat het kind volgens een schema het mensfiguur weergeeft? Hoe kan dit doorbroken worden?
- Hoe kan de creativiteit van het kind gestimuleerd worden?
- Waarom is het kunst beschouwen belangrijk voor de beeldende ontwikkeling van het kind?
- Hoe kijken (jonge) kinderen naar het mensfiguur?
- Waarom zijn inleidingen belangrijk voorgaand aan de beeldende activiteit?
- Welke visies op beeldende vorming zijn er? Hoe kan hieruit les gegeven worden?
- Hoe verloopt de tekenontwikkeling van het mensfiguur?

Deelvragen die vanuit het onderzoek zijn beantwoord:

- In hoeverre komt het niveau van het beeldende werk op de stageschool overeen met de literatuur?
- In hoeverre is er aandacht besteedt aan het mensfiguur op de stageschool?
- In hoeverre gaat de school in op het kijken naar kunst?
- In hoeverre geven de kinderen de verhoudingen van het mensfiguur weer?
- In hoeverre zie je de behandelde beeldaspecten terug in het tekenen van het mensfiguur?
- In hoeverre zie je de behandelde verhoudingen van het mensfiguur terug in het tekenen van het mensfiguur?

1. Inhoudelijke oriëntatie

1.1. Algemeen

1.1.1. Algemene ontwikkeling van kinderen

Het basisonderwijs is vooral gericht op de brede ontwikkeling. De brede ontwikkeling is gericht op de cognitieve-, motorische-, creatieve- en sociaal- emotionele ontwikkeling. Hieronder staan deze ontwikkelingen uitgewerkt voor de kinderen in de onderbouw en de middenbouw.

Algemene ontwikkeling van het kind in de onderbouw

In deze periode verandert er veel voor het kind. Het kind komt in aanraking met vele nieuwe uitdagingen. Hij gaat voor het eerst naar de basisschool en er wordt nu veel meer van hem verwacht. Opvallende kenmerken van het kind in de onderbouw zijn dat hij snel afgeleid, speels en impulsief is. Het kind ontwikkelt zich volop. Hoe meer goed uitvalt, hoe groter zijn zelfvertrouwen wordt en dus hoe sneller hij zich ontwikkelt. De ontwikkeling van het kind is onder te verdelen in diverse gebieden. Hieronder worden deze per gebied toegelicht. (Eijkeren, M. van 2006)

Cognitieve ontwikkeling

Volgens het ontwikkelingsschema van Piaget zitten de kinderen in de preoperationele fase. Dit betekent dat het kind symbolisch denkt. Hiervoor zat het kind in de sensomotorische fase, waar het doen centraal stond. Dit is nog niet veel veranderd, want het kind leert nog steeds door ervaringen op te doen en dit gebeurt vooral spelenderwijs. Het kind in de onderbouw begint de wereld te begrijpen en leert de verbanden te leggen. Hij kan in deze periode wel ordenen, maar is zich niet bewust van het proces. Piaget noemt dit het stadium van het intuïtieve denken. Het denken wordt met de tijd complexer en het kind begint zich kennis te construeren. Hij begint schematisch te denken, maar raken uit balans wanneer iets niet in hun schema past. Het gevolg is vaak dat het kind het schema aanpast, waardoor de ontwikkeling vordert. In de praktijk wordt er gebruik gemaakt van ontwikkelingsmateriaal die dit denkpatroon helpt op een hoger plan te komen. Daarnaast kan de leerkracht door middel van opdrachten geven in hoeken de kennis en vaardigheden uitbreiden. Dit kan ook in een vorm van een rollenspel.

In de periode van groep 2 naar groep 3 is een zichtbare overgang van spelend- naar lerend ontwikkelen. Dit kan voor problemen zorgen, wanneer deze overgang niet geleidelijk is. Door middel van vele observaties, opdrachten en toetsen wordt de ontwikkeling gevolgd van het kind en wordt zo bepaald of hij er al aan toe is. Er wordt gekeken naar onder andere de werk- en leerhouding van het kind zodat bepaald kan worden of hij al toe is aan taakgericht werken. Daarnaast is het belangrijk om te weten hoe de vaardigheden waarnemen en denken en het geheugen is ontwikkelend om te bepalen of het kind al toe is aan het leren lezen, schrijven en rekenen. (Eijkeren, M. van 2006)

Motorische ontwikkeling

Het lichaam van het kind is volop in ontwikkeling en dit heeft invloed op de motoriek. De motorische ontwikkeling kun je in twee onderdelen opsplitsen:

- **Grove motoriek:** Wanneer het kind toe is aan groep 3, is de grove motoriek al volop ontwikkeld. Onder grove motoriek wordt onder andere verstaan: lopen, rennen, springen, klimmen, fietsen, traplopen etc. Het kind krijgt zijn evenwicht meer onder controle en dit heeft invloed op het balanceren, fietsen en andere activiteiten. De leerkracht kan dit stimuleren door een divers aanbod aan spelactiviteiten aan te bieden en ze hierbij positief te begeleiden.

- Fijne motoriek: Onder fijne motoriek wordt verstaan alle (kleine) bewegingen die gemaakt worden met de handen en vingers. De fijne motoriek hangt samen met de oog-hand coördinatie. Onder fijne motoriek wordt onder andere verstaan: knippen, rijgen van kralen, prikken, schrijven, tekenen, strikken van veters etc. Niet alleen is de fijne motoriek een belangrijke voorwaarde om te leren schrijven, maar het is ook een opstapje naar zelfstandigheid. Het geeft het kind zelfvertrouwen dat hij zelf zijn jas dicht kan ritsen, zijn veters kan strikken of zelf zijn broek kan dicht knopen. De leerkracht kan dit stimuleren door het aanbieden van ontwikkelingsmateriaal speciaal voor de fijne motoriek en ze volop te laten knippen, tekenen, rijgen etc. (Eijkeren, M. van 2006)

Creatieve ontwikkeling

Het kind is in deze fase spelenderwijs volop bezig de werkelijkheid na te bootsen. Hierbij leert het kind onderscheid te maken tussen de werkelijkheid en fantasie en grip te krijgen op de wereld om hem heen. Dit symbolisch spel stimuleert niet alleen de cognitieve ontwikkeling, maar ook de creatieve ontwikkeling. Ze bedenken nieuwe ideeën, zonder aan de mogelijkheden te denken. De ideeën zijn grenzeloos en erg creatief. Hierdoor ontwikkelt het kind zich steeds verder in het spel en begint zich te verschillen van andere kinderen. Waarneembaar wordt dat meisjes anders spelen dan jongens en ook individuele verschillen worden meer zichtbaar. De leerkracht moet hiermee rekening houden en zoveel mogelijk differentiëren in speelgoed, hoeken, materialen en andere belangrijke zaken die hen helpt verder te ontwikkelen.

Onder creatieve ontwikkeling valt ook de expressie die onder te verdelen is in vier categorieën:

- Beeldende expressie: De manier dat het kind vorm geeft wordt gedetailleerder en schematischer. De leerkracht kan deze ontwikkeling stimuleren door opdrachten grotendeels vrij te laten, diversiteit in materialen aan te bieden en het werk positief te benaderen.
- Muzikale expressie: Het kind komt in aanraking met diverse soorten muziek, instrumenten en wat muziek met het kind doet. Als leerkracht haak je hier op in door ze verschillende muzieksoorten te laten horen, emoties laten uitbeelden met instrumenten en verhalen te versiering door ze op instrumenten mee te laten doen.
- Bewegingsexpressie: Het kind beweegt volop en doet dit met groot plezier. Op gebied van motoriek en expressie kan de leerkracht hier op inspelen door ze te laten bewegen op muziek, uitbeelden van dieren of zelfs een dansje aan te leren.
- Verbale expressie: Handelende wijs is het kind in zijn nabootsspel onbewust bezig met zijn verbale expressie. Hij fantaseert diverse verhalen en zodoende wordt zijn woordenschat uitgebreid. Een stimulans is om de klas zo in te richten en hier in te differentiëren dat het fantasierijke spel verder ontwikkelt. (Eijkeren, M. van 2006)

Sociaal – emotionele ontwikkeling

Voor het kind maakt het wel een verschil of hij al naar een peuterspeelzaal of een kinderdagverblijf is geweest. Het kind krijgt vanaf de basisschool te maken met andere vertrouwenspersonen die gezag uit voeren, buiten de ouders om. Het kind maakt een overgang van egocentrische- naar sociale oriëntatie. Het kind ontdekt dat hij alleen goed kunnen functioneren in een groep wanneer hij zich sociaal opstelt. Het kind is volop bezig met leren luisteren naar elkaar, samenwerken en op elkaar wachten. Er zijn kinderen die al een balans hebben gevonden tussen geven en nemen. Hierbij is zichtbaar dat ze kunnen helpen, waardering geven en troosten. Ontwikkelt het kind dit niet, kan het terecht komen in een sociaal isolement.

Het kind maakt in de kleuterfase vrienden, maar pas op het einde van deze fase leert het kind dat dit alleen stand houdt wanneer er sprake is van wisselwerking. Tot die tijd is het alleen gebaseerd op samen dingen ondernemen en is een vriendschap over als ze niet op één lijn zitten. Tijdens zo'n conflict is er sprake van een gelijkwaardige machtssituatie.

De basis van het sociale gedrag van het kind is het erbij willen horen. Dit doet het kind in deze fase door het gedrag van andere kinderen te intimiteren. Daarnaast is identificatie ook belangrijk voor het

kind. Het kind wil graag een ander zijn en doet het gehele persoon na. Vaak zijn het de ouders die worden nagedaan. Jongens doen vaak de vader na en de meisjes de moeder. Vanaf deze fase zie je daarom ook het geslachtsgebonden gedrag dat deels aangeboren is en deels aangeleerd.

Het zelfbeeld van het kind in deze kleuterfase wordt vooral gevormd door wat anderen over het kind zeggen. Dat het kind een positief- of negatiefzelfbeeld van zichzelf krijgen, hangt zodoende af van wat er tegen hem gezegd wordt. Dit zelfbeeld zal invloed uit oefenen op zijn persoonlijkheid.

Wanneer het kind een negatief zelfbeeld heeft ontwikkeld, zal het zich verlegen of zelfs angstig opstellen. Dit valt niet bij elk kind op, want het kind kan deze onzekerheid onderdrukken door zich stoer te gedragen. Bij een positief zelfbeeld komt het kind veel zelfbewuster over en durft zich steeds meer zelfstandiger te gedragen.

Het kind vormt in de kleutertijd het innerlijk geweten. Het kind heeft sterke impulsen en weet nog niet het verschil tussen iets denken en iets doen. Wel begint hij goed- en slecht gedrag te herkennen.

Wat een kind helpt om zijn geweten te ontwikkelen is het duidelijk aangegeven van grenzen en hem erop aanspreken wanneer hij er over heen gaat. Voor het kind is het ook goed om te weten waarom bepaald gedrag niet toelaatbaar is, daardoor zal het kind waarden en normen eigen kunnen maken.

Het kind leert de wet van oorzaak en gevolg en dit kun je zien aan de driftbuien die afnemen in de kleuterfase. Om emotioneel in evenwicht te komen, speelt fantasie hierbij een grote rol. De kleuter is in zijn fantasiespel of fantasiegedachten de baas en probeert zo controle te krijgen over de ervaringen die hij anders passief mee krijgt. Dit kan soms agressief over komen, maar wanneer de leerkracht of ouder dit tegen gaat, zal het kind die emoties opkroppen. Ga mee in het spel om een beter beeld te vormen wat er in het kind om gaat. De belangrijkste redenen dat het kind de fantasie gebruikt is om zichzelf gerust te stellen, voor een probleem een oplossing te vinden, baas worden over angsten, vage angsten concreet maken, vervullen van onmogelijke wensen en het verwerken van emotionele ervaringen. (Eijkeren, M. van 2006)

Algemene ontwikkeling van het kind in de middenbouw

Na de kleuterfase wil het kind bewust dingen leren en vind er een omslag plaats van spelend leren naar leren. Het kind begint met leren schrijven, lezen en rekenen. Het kind wordt zich bewuster van zijn rol in de maatschappij en zijn sociale ontwikkeling en persoonlijkheid groeit. Hij leert meningen te uiten, te luisteren en leiding te geven. De ontwikkeling van de kinderen lopen steeds meer uiteen en om er grip op te houden, wordt er gewerkt met observatie-meetinstrumenten van het leerlingvolgsysteem. (Eijkeren, M. van 2006)

Cognitieve ontwikkeling

Het kind is meer gericht op het opdoen van kennis. Hij wil bewust leren en krijgt te maken met vakken zoals leren schrijven, lezen en rekenen. Om dit te kunnen, moet het kind zich in het concreet-operationeel denken bevinden. Dit is een denkhandeling die aanwezig is tussen het zevende en elfde levensjaar. Het kind ziet in dit stadium nu niet alleen het startpunt en het eindpunt, maar ook het proces daar naartoe. Vanaf deze fase kan de leerkracht het kind vragen hoe hij op het antwoord is gekomen. In deze fase ontwikkelt het logisch denken en zijn ze beter in het uitleggen aan anderen. Het kind is in deze fase nog wel afhankelijk van concrete situaties en de kans is aanwezig dat het kind niet uit dit stadium komt. Enkele volwassenen hebben nog steeds concrete situaties nodig om te kunnen redeneren. (Eijkeren, M. van 2006)

Motorische ontwikkeling

Het lichaam van het kind is verder ontwikkeld. Hij wordt langer, slanker en de spieren versterken. Plezier bij bewegingsspel is nog steeds belangrijk, maar het gaat in deze fase vooral om het beheersen van bewegingen. Bij de grove motoriek is dit bijvoorbeeld springen en zwemmen en bij de fijne motoriek het steeds beter worden in schrijven. (Eijkeren, M. van 2006)

Creatieve ontwikkeling

De creatieve ontwikkeling is nodig om het cognitieve en de sociale ontwikkeling te bevorderen. Het kind voelt zich te groot voor fantasiespel, waardoor de ontwikkeling van creativiteit vast kan lopen op diverse gebieden. De leerkracht doet er verstandig aan om gerichte activiteiten aan te bieden. De fantasiespelen die er nog zijn, worden volwassener. Ze doen televisiehelden na of bouwen hutten. En na het negende jaar worden beroemde mensen na gespeeld. Het kind bedenkt van te voren wat hij wil spelen en soms zijn ze langer bezig met bedenken dan het spel zelf. Constructiespel zie je regelmatig in deze fase, omdat het hierbij vooral aankomt op het vooruitdenken en plannen. Ook eist het enige concentratie- en doorzettingsvermogen. Daarnaast wordt het bordspel ook interessanter voor het kind, omdat hij interesse heeft in spellen met regels. Tegenwoordig zie je daarom kinderen vanaf de middenbouw ook veel meer met computerspellen bezig.

Onder creatieve ontwikkeling valt ook de expressie die onder te verdelen is in vier categorieën:

- Beeldende expressie: Het kind bevindt zich tussen zijn zevende en negende levensjaar in het schemastadium. Meer informatie over dit ontwerp is te vinden in het hoofdstuk over de beeldende ontwikkeling van het kind. Na dit stadium komt hij in het stadium van realisme. In dit stadium ontstaat er een tweesprong. Het ene kind wordt steeds beter en het kind met minder talent haakt af en zet zich actiever in voor andere interesses. Deze kinderen kunnen niet meer de emoties kwijt in het proces, omdat het product het enige is dat telt voor hen. De leerkracht kan hierop reageren door te focussen op het proces tijdens de evaluatie en vele technieken aan te bieden die het kind verrast tijdens het proces.
- Muzikale expressie: Het kind leert noten lezen en heeft plezier in het maken van muziek in een groep. Hij kan nu een muziekinstrument leren bespelen.
- Bewegingsexpressie: Op gebied van spel is het kind geïnteresseerd in spellen met competitie zoals voetbal of skaten. Nog steeds zijn emoties belangrijk bij het bewegen op muziek. Daarnaast krijgt het kind interesse in het instuderen van ingewikkelde dansen.

- Verbale expressie: Het kind in de middenbouw kan de leerkracht stimuleren in de verbale expressie door dramavormen, poppenkastspellen en het maken van gedichten. Voor het oudere kind zijn toneelstukken en musicals interessant. (Eijkeren, M. van 2006)

Sociaal – emotionele ontwikkeling

In deze fase is aandacht voor deze ontwikkeling belangrijk. Anderen gaan een belangrijke rol spelen in het leven van het kind. En hoe het kind presteert en hoe sociaal vaardig het kind is, heeft invloed op het zelfbeeld.

In deze fase imiteert het kind niet meer volop, maar er is nog wel sprake van identificatie. Naast het willen zijn als zijn ouders, neemt hij ook een voorbeeld aan bijvoorbeeld zijn leerkracht, een popster of een ander kind. Het kind neemt bepaalde eigenschappen over, zowel de goede als de slechte eigenschappen. Vanaf het negende jaar wordt het geweten een deel van de persoonlijkheid van het kind. Het kind houdt zich nu aan de waarden en normen, omdat het er zelf achterstaat. Ook ondervinden ze dat afspraken met de tijd kunnen veranderen en dat niet overal dezelfde regels gelden.

Het kind begint empathie te tonen, hij waarneemt en beleeft andermans gevoelens mee. Hij weet zich aan te passen aan de gevoelens van een ander. Vanaf het negende jaar is er een basis gevormd met betrekking tot het sociaalvaardig zijn om zich staande te houden in de maatschappij.

In deze fase komt er duidelijk naar voren wie het populaire kind is. Iedereen wil met dat kind samenwerken en spelen en het populaire kind weet goed hoe hij gemakkelijk kan worden opgenomen in een groep. Daar tegenover heb je het sociaal geïsoleerde kind die zich niet beseft hoe hij bij een groep kan horen. Het kind kan zich buitensluiten, maar kan ook storend gedrag vertonen. Er wordt met de jaren ook meer van vriendschap verwacht. Het draait niet meer om leuk spelen, maar het vertrouwen wordt belangrijk gevonden. Bij een conflict, is de vriendschap niet direct verbroken. Ook zie je groepjes vrienden ontstaan. Dit kan grotere negatieve gevoelens teweeg brengen bij de sociaal geïsoleerde kinderen die zich nu nog meer alleen gaan voelen. In deze fase kan pestgedrag zich aandoen en de leerkracht moet hier snel bij zijn, voordat het escaleert.

De emoties van het kind veranderen ook met de jaren. Het kind leeft meer in de realiteit en zoekt ook naar realistische oorzaken bij problemen. Zo kan het kind zichzelf de schuld geven van het ziek zijn van een ander, omdat hij het de ander toewenst. Na mate het kind ouder wordt, kan het kind 'stel dat...' -angsten krijgen. Angsten zoals bang zijn dat er een vliegtuig op de school crasht. Het kind beseft nu ook dat je emoties kunt wegstoppen en oproepen. Het kind kropt vele emoties op, omdat hij het gevoel heeft kinderachtig te zijn bij het tonen van emoties. Een opluchting is het vaak wanneer ze ervaren dat ze niet de enige zijn die wel eens verdrietig of onzeker zijn. De docent kan gevoelens bespreekbaar maken door toepasselijke jeugdverhalen erbij te betrekken. (Eijkeren, M. van 2006)

1.1.2. Beeldend vermogen van kinderen

Beeldend vermogen van kinderen is het waarnemen in beelden, het begrijpen van beelden en hoe het kind hiermee omgaat. Hoe kinderen reageren op beelden, heeft invloed op het beeldende werk. De manier dat ze omgaan met beelden staat niet vast, het is volop in ontwikkeling. Het is daarom erg belangrijk voor de groepsleerkracht om niet alleen te kijken naar gemaakte werk, maar ook naar het proces, hoe ze beelden beschouwen en bekritisieren en weten wat er speelt bij de kinderen.

Wanneer er wordt gekeken naar het werk, is het aan te raden om niet te focussen op een enkel werkstuk. Het is namelijk een moment opname en de kwaliteit kan afhangen van het materiaal, techniek, inspiratie, werkwijze en natuurlijk de motivatie van het kind. De leerkracht krijgt een beter beeld van de ontwikkeling wanneer hij kijkt naar het proces. De leerkracht ziet hoe het kind omgaat met de materialen en technieken en welke stappen het kind maakt. Om nog een beter beeld te krijgen, kan de leerkracht ook het kind vragen stellen over zijn werkplan en verwachtingen.

De manier dat het kind kijkt naar de omgeving en naar beelden verandert ook wanneer het kind ouder wordt. Het beschouwing wordt voor het kind steeds belangrijker en krijgt een grotere invloed op het vormgeven. Ook kan het zo zijn dat het kind anders naar de omgeving kijkt door zijn ontdekkingen in het eigen werk. Het kind wordt met de jaren ook beter in reflecteren op het eigen werk en dat van een ander. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. 2004)

1.1.3. Beeldende ontwikkeling van kinderen

Sinds 1900 is na vele onderzoeken gebleken dat de ontwikkeling van beeldend vermogen bij kinderen veel overeenkomt, zelfs in andere culturen. Deze ontwikkeling kun je verdelen in fases. De leeftijden die aangegeven staan bij de fases zijn bedoeld als richtlijn. Er zijn vele factoren die ervoor zorgen dat er grote verschillen ontstaan, zoals in wat voor milieu ze opgroeien, wat voor werk de ouders doen, culturele en religieuze achtergronden. Ook zijn er kinderen die de ontwikkeling niet hetzelfde doormaken, die slaan fases over of vallen terug in een vorig stadium. De fases worden hieronder uitgebreid besproken. (Schasfoort, B. 2007)

De krabbelperiode

Deze fase vindt plaats vanaf het laatste kwart van het tweede jaar tot het einde van het vierde jaar. Wanneer het kind voor het eerst een grafische verrichting op een plak vlak neer zet, wordt dat krabbelen genoemd. Daarvoor heeft het kind al een hele ontdekking moeten doen om tot het krabbelen te komen. Zo heeft het kind bijvoorbeeld ontdekt dat hij sporen kan maken en dat deze blijvend zijn. Het kind tekent dan nog niet bewust, het is motorisch spel voor hem. Na het krabbelen volgt het tekenen, waar het zich bewust is van het maken van een beeld. Tussen het krabbelen en het tekenen maakt het kind nog een hele ontwikkeling door van grof motorisch werken naar fijn motorisch werken. Deze ontwikkeling is onder te verdelen in de volgende fases. Wel kan het zijn dat het kind niet deze volgorde zal hanteren:

- Krassen: sporen ontstaan bij toeval en soms begeleidt het kind de bewering met geluiden.
- Iets gebogen zigzaglijn: ontstaat vaak doordat het kind tekent vanuit de middel (schouder/ellenboog), waardoor het soms lange en enigszins rechte lijnen weergeeft.
- Doorlopende cirkelvormige lijnen: Schouder- en ellenbooggewricht vormen middelpunt van een grote cirkelbeweging.
- Kleine tekenstippjes: Kind tekent vanuit de pols en vingers waardoor er doelbewuste kleine tekenstippjes ontstaan.

Opvallend is dat het kind vooral gesloten vormen probeert te maken. Dit is niet alleen een vaardigheidstraining die je ook ziet bij ruimtelijk werk, maar onbewust is het ook een poging om zich te beschermen door de omgeving af te sluiten. (Schasfoort, B. 2007) (Eijkeren, M. van 2006)

In het begin van de krabbelperiode gaat het kind hetzelfde om met alle materialen. Of het nou een blokje is of een knuffel. Er zit geen opzet achter en doet maar wat. Ongeveer vanaf dat het kind twee wordt, komt het kind in het stadium van materiaal specifieke hantering. Zoals de naam al aangeeft, gaat het kind bewust om met materialen. Het kind verfrommelt bijvoorbeeld het papier en blokken worden opgestapeld. Al gaat het kind nu specifiek om met materialen, het maakt het kind niet uit wat hij maakt. Doordat het kind ervaring opdoet in visuele controle en zijn motoriek beter beheerst, komt het kind aan het begin te staan van beeldend vormgeven met betrekking tot beelden toekennen. (Schasfoort, B. 2007)

Wanneer het kind in de overgang zit naar de fase van de gecodeerde werkelijkheid, merk je op aan dat het kind zijn producten begint te benoemen. Het product hoeft niet te lijken op wat hij maakt en vaak komt het ook nog voor dat het eerst een huis is en na een aantal minuten een auto. Het kind ontdekt na een tijd mogelijke eigenschap overeenkomsten tussen zijn diverse producten. Het is een enorme stap en het begin van het gebruik van beeldtaal (Schasfoort, B. 2007)

De periode van de gecodeerde werkelijkheid

Deze fase vindt plaats vanaf het vijfde tot het tiende levensjaar. In deze vijf jaar maakt het kind diverse ontwikkelingen door en komt het terecht in vele stadia. Het doen is niet meer om het doen, het krijgt een vooraf bepaald doel. Hierbij gebruikt het kind een eigen codering dat klein begint en steeds rijker wordt. Het platte werk maakt steeds meer plaats voor driedimensionaal werk.

Opvallend hierbij is wel dat het kind vaak gedetailleerder is in het platte werk, dan in het ruimtelijke werk. Wanneer een kind niet verder ontwikkeld bij een bepaald onderwerp, hoeft dat niet alleen te liggen aan het feit dat het kind meer geïnteresseerd is, maar kan ook liggen aan het feit dat het kind dit codeteken ervaart als volmaakt ontwikkeld. (Schasfoort, B. 2007)

Creatief coderen is een belangrijk stadium waar het kind in terecht komt. Dit stadium volgt de krabbelperiode op en duurt tot ongeveer het achtste levensjaar. Het kind komt in een fase dat hij in staat is om bepaalde tekens te herhalen en vooraf te benoemen. Dat zijn teken niet lijkt op wat hij voor ogen had, maakt het kind niet veel uit. Het kind tekent niet wat hij weet en ziet. Dit wordt de *gecodeerde werkelijkheid* genoemd. Het tweede (en laatste) gedeelte van gecodeerde werkelijkheid wordt er vormgegeven in schema's, *schema tekenen* genoemd.

De reden waarom het kind niet naar de werkelijkheid werkt, is omdat hij een eenvoudige manier nodig heeft om alles wat hij bedenkt erin kwijt te kunnen. Het kind werkt met codetekens voor elk onderwerp, waardoor een persoonlijke code/symboolbewustzijn ontstaat. Enkele codetekens van kinderen komen overheen, maar er zitten ook grote verschillen tussen. De codetekens zijn een soort van communicatiemiddel, een beeldtaal. Codetekens veranderen zich, vaak zo snel dat je in 1 teken diverse codetekens kunt zien van hetzelfde begrip. De oorzaak is het snelle denken van het kind. Zo'n codeteken is vaak erg logisch voor het kind, maar voor volwassenen een raadsel. Een volwassenen probeert zo'n codeteken vaak ook te *decoderen*. Dit decoderen doet het kind zelf ook, maar dan bij het leren lezen. (Schasfoort, B. 2007)

Het beeldend product van een kind wijkt af van de volwassen manier van vormgeven. Het realistisch tekenen gebeurt pas wanneer het waarnemen van het kind overheerst en afstand kan nemen van het object. Wanneer het kind dit stadium heeft bereikt, wordt er gesproken van *ideografische kenmerken*. Dit omdat het werk grafische kenmerken bevatten. Vaak is dit maar tijdelijk, omdat het kind zich blijft ontwikkelen en het plaats maakt voor nieuwe coderingen.

Hieronder staan diverse codes (werkwijzen) beschreven in chronologische volgorde, die overigens niet de volgorde van de ontwikkeling bepaald en soms niet eens allemaal aan bod komen.

- Kopvoeter: Bij deze veelvoorkomende werkwijze lijkt het kind een mensfiguur te tekenen als cirkel met streep eronder. Het kind tekent in zijn ogen de belangrijkste kenmerken van het mensfiguur.
- Wanordelijke plaatsing: De tekening lijkt chaotisch. Het kind heeft de getekende objecten her en der verspreid over de gehele vlakte. Er is geen samenhang, het papier wordt regelmatig gedraaid of objecten worden ondersteboven weergegeven. Het kind is zich nog niet bewust van een omgeving. Hieruit kun je concluderen dat het kind ook nog niet toe is aan het visueel bijbrengen van letters en woorden.
- Eerste ordening: De eerste ordening houdt in dat het kind de getekende objecten allemaal van één kant tekent. Ze werken met de begrippen boven en onder. Het kind krijgt meer besef van ruimte.
- Grondlijn: Het kind maakt gebruik van een grondlijn en plaats de getekende objecten op deze lijn. Het kind wordt meer bewust van de omgeving. In het begin zie je vaak dat de onderkant van het tekenvel de grondlijn vormt. Ook kom je nog wel eens tegen dat elk object een eigen grondlijn krijgt.
- Kubistisch tekenen: Tijdens deze werkwijze maakt het kind gebruik van een door voor hem de meest kenmerkende perspectief. Dit omdat driedimensionaal weergegeven op het platte vlak als lastig wordt ervaren en er gekozen wordt voor een makkelijke oplossing. Voorbeelden zijn een auto van de zijkant en een mensfiguur van de voorkant. Ook komt het voor dat hetzelfde object van twee verschillende aanzichten wordt getekend. Bijvoorbeeld het gezicht van opzij en het lichaam van voren.
- Plattegrond: het kind tekent tijdens deze werkwijze alles vanaf het bovenaanzicht. Zo kan het zich voordoen dat de tekening twee grondlijnen bevat. Het kan voorkomen dat andere

werkwijzen zich voortdoen tijdens het plattegrond tekenen, zoals omklappen, haakse contrasten of kubistisch tekenen.

- Omklappen: Het kind tekent bijvoorbeeld één object staand en de rest ligt plat. Dit wordt ook wel rabbattement genoemd en komt vooral voor bij acht- en negen jarigen.
- Doorzichtigheid: Deze werkwijze komt voor tot het negende levensjaar. Een voorbeeld is dat het kind een auto tekent en de personen volledig zichtbaar zijn in de auto.
- Haaks contrast: Dit komt vooral voor in het begin van de gecodeerde werkelijkheid. Het kind teken bijvoorbeeld de armen haaks uit het lichaam.
- Afzonderlijke plaatsing: Het kind tekent alles en kan niks weglaten, zodat objecten compleet blijven. Ook wel juxtapositie of stapeling genoemd.
- Overlapping: Het kind weergeeft sommige objecten niet volledig doordat een ander object er voor staat. Dit komt pas na het achtste levensjaar voor.
- Afsnijding: Bij afsnijding wordt bedoeld dat het object half op de tekening staat, zoals een boom voor de helft op het kader van het papier wordt weergegeven.
- Exemplariteit: zoals eerder is aangegeven heeft het kind voor bepaalde objecten, bepaalde tekens. In sommige gevallen tekent het kind zijn ouders hetzelfde, maar wanneer hij ze samen in een tekening wilt plaatsen, maakt het kind gebruik van attributen. Moeder krijgt lange haren en vader een pijp.
- Belang: Onder het belang in deze context wordt bedoeld dat het kind details weglaat, die in zijn ogen niet belangrijk zijn. Zoals een visser die een hengel vasthoudt met een arm, maar de andere arm wordt weggelaten.
- Verdringing: Bij verdringing wordt bedoeld dat het kind bijvoorbeeld een arm groter tekent, wegkrast of weglaat, wanneer er iets met die arm aan de hand is, zoals een breuk.
- Schrijfheiling: Hierbij laat het kind de lijnen allemaal naar een bepaald punt toe lopen, dit is een natuurlijke beweging.
- Kleuren in codering: Het kind maakt bij deze werkwijze gebruik van willekeurige kleuren om objecten te onderscheiden. In later stadium gaat het kind objectkleuren gebruiken, zoals de trui blauw, omdat hij een blauwe trui draagt. Schema kleuren is een stadium daarna. Hierbij maakt het kind gebruik van de standaardkleur, zoals dat het gras groen is. (Schasfoort, B. 2007)

Schema

Codetekens veranderen vooral tot een jaar of zes. Vanaf dan blijft het eigen coderen gelijk, alleen wordt het gedetailleerder. De voortgang en zo dus de ontwikkeling die ze maken is te schematiseren. Dit is vaak maar een deel van het gehele proces. Een schema is een bewuste vereenvoudiging of ook wel een samenvoeging genoemd. Er is bij een schema vooral sprake van herhaling van een teken voor een bepaald voorwerp. Onder automatisch herhalen verstaan we het slordiger en simpeler hanteren van een teken. Vaak gebeurt dit wanneer het kind ongeïnteresseerd is en niet betrokken is bij het eigen werk. (Schasfoort, B. 2007)

Het werken met schema's staat haaks op het ontwikkelend denken en de emotionele beleving. Er zijn diverse oorzaken die er voor zorgen dat het kind begint met het hanteren van schema's:

- Een positieve oorzaak kan zijn dat het kind beheerst een bepaald codeteken voor een bepaald voorwerp en wil dit blijven beheersen. En zodoende het ritme en herhaling versterkt. Een negatieve oorzaak kan zijn dat andere vakken kunnen overheersen ten koste van het beeldend vermogen. Het kind vlucht om deze reden naar eenvoudig beheersbare codes.
- Het kind probeert een moeilijk codeteken onder de knie te krijgen door te herhalen. Het kind kan zich specialiseren omdat het in zijn ogen niet naturalistisch is uitgebeeld. Dit gebeurt rond de leeftijd van tien tot twaalf jaar. Dit wordt ook wel rijkschema genoemd.

- Het kind is (on)bewust gericht op het aandacht geven op het probleem. Bij geen oplossing, blijft het kind een codeteken lang herhalen.
- Tijdens een zoektocht naar andere vormen of kleuren komt het kind in aanraking met volwassen schema's die niet bij het kind passen.
- Het kind kan ook overmand zijn door luiheid, angst voor het onbekende en de autoriteit van een volwassene waardoor hij vlucht in herhaling.
- Het kind kan het schema ook een leuk kunstje vinden en wil het zoveel mogelijk herhalen.
- Vanaf de middenbouw krijgt communicatie via lezen en schrijven een belangrijkere rol dan communiceren door middel van codering. De leerkracht moet het communiceren door codering stimuleren, want het kind doet het zelf niet.
- Het kind leert methode gerichte schema's zoals perspectief en anatomie. (Schasfoort, B. 2007)

Er moet niet te snel worden ingegrepen bij kinderen die gebruik maken van een schema. Kinderen hebben schema's nodig ter ondersteuning bij de ontwikkeling. Wanneer er sprake is van verstarring of automatische herhaling, dan kan de leerkracht ingrijpen. Meestal laat het kind het schema na een bepaalde tijd weer los. Wanneer schema's zich voordoen vanaf een jaar of acht, dan kan het lastiger worden om er van los te komen. Als de leerkracht wil ingrijpen, kan hij het beste het schema liquideren. Geef opdrachten waardoor het kind van zijn schema moet afstappen. Wanneer een kind steeds hetzelfde mensfiguur tekent, geef dan een opdracht dat het mensfiguur iets moet doen, wat bots met het schema. Wat ook helpt is om kinderen in tafelgroepen te laten werken, zodat ze bij elkaar kunnen zien hoe een ander hetzelfde figuur tekent. (Schasfoort, B. 2007)

De periode van de zichtbare werkelijkheid

Na de periode van de gecodeerde werkelijkheid, volgt de periode van de zichtbare werkelijkheid. Deze periode vindt vooral plaats tussen de leeftijden negen en vijftien jaar. Het zoveel mogelijk naturalistisch weergeven van het beeldend werk is voor het kind in deze periode belangrijk. Dit kan enkele kinderen onzekerheid geven en als gevolg afkeer tegen het vormgeven. De leerkracht kan deze kinderen met goede begeleiding door deze probleemfase heen helpen. De leerkracht kan dit doen door klassikaal te reflecteren, het liefst al vanaf de kleuters. De periode van de zichtbare werkelijkheid is ten einde, wanneer de persoon afstand kan nemen van zijn werken zodoende ook de werkelijkheid. De uitingen komen dan meer uit de persoon zelf. (Schasfoort, B. 2007)

In de leeftijd van negen en tien jaar ontwikkelt het kind zich harmonisch. Hij staat open voor experimenteren en kan zich over het algemeen goed concentreren. Het is een periode dat het kind het nut inziet van samenwerken en ontdekt langzaam dat hij een deel van de gemeenschap is. Ook komt het kind in de fase van causaal denken waar het kind zoekt naar oorzaken en verbanden. Daarnaast begint het kind kritischer te worden naar het eigen werk en dat van een ander. Het beschouwen en reflecteren is in deze fase zeer gewenst en zo ook het gebruik van beeldtaal. De leerkracht moet ervoor waken dat het kind zijn werk als waardevol beschouwd, ondanks zijn kritische kijk. Schema's worden nauwelijks nog gebruikt en het werk wordt gedetailleerder. (Schasfoort, B. 2007)

Tussen de leeftijd elf en vijftien jaar gaat het kind door de moeilijkste periode, deze periode wordt chaos genoemd. Hij vergelijkt zijn eigen werk met het visuele natuurbeeld en daardoor valt zijn eigen werk vaak tegen. Het gevolg hierop kan twee kanten op. Het kind kan er voor kiezen te willen stoppen met tekenen of het kind zal gebruik gaan maken van schema's, natekenen van bijvoorbeeld cartoons, overtrekken en andere kunstjes. Dit kan een kind weer een positieve kijk geven op het tekenen, omdat het resultaat voldoet. Toch zal dit resultaat niet bevredigen, want het gaat hier om een schijnresultaat en dus maar een noodoplossing voor het probleem. Het gevolg daarop kan zijn dat het kind het dan toch nog opgeeft en wil stoppen met tekenen. Opvallend genoeg is dat dit

gevoel van falen nauwelijks voorkomt bij ruimtelijk werk. Hier kan de leerkracht op in haken door kinderen meer te laten werken met ruimtelijk werk, waardoor ze het eigen tekenwerk weer gaan waarderen. (Schasfoort, B. 2007)

Het opvallende aan het werk van elf tot vijftien jarigen is de vogelvluchtperspectief met de hoge horizon. Lijn- en luchtperspectief ontbreekt vaak, maar als ze worden ontdekt, worden ze gebruikt. Er wordt volop gebruik gemaakt van diverse combinaties in deze periode om het werk ruimtelijk te doen lijken. Je zit bijvoorbeeld het omklappen, parallelprojectie en het centraal perspectief. Ook zie je bij deze leeftijd dat het papier volop gebruikt wordt. Ruimtelijke ordening en architectuur spreekt het kind erg aan kan veel positieve invloed op het beeldende werk hebben. De periode van chaos is nog steeds aanwezig en de behoefte om weer vertrouwen in het eigen werk te krijgen is nodig. Aan de andere kant zijn er ook leerlingen die willen spelen met de beeldaspecten. In spelen op de behoefte van de leerling is in beide situaties belangrijk. Geef de leerling vertrouwen en maak hem bewust van zijn beweegredenen. Leer de leerling wat hij wil leren en geef hem de middelen en de mogelijkheid te experimenteren. Wanneer de leerling de leeftijd van zeventien heeft gepasseerd, zal de chaos verdwijnen. Hij zoekt structuur en het werk wordt rustiger en meer gedetailleerd. Vorm maakt ruimte voor de inhoud van het werk. (Schasfoort, B. 2007)

Volkomen zelfstandigheid

Deze fase vindt plaats na de puberteit. Het bewustwordingsproces heeft er voor gezorgd dat de leerling afstand kan nemen van zichzelf en de eigen beleving. Hij beheerst zelfstandig de beeldende middelen en heeft de beeldende ontwikkeling zelf onder controle. Een categorie gaat bewust verder met scholing en specialiseert zich. Anderen gebruiken het bewust en onbewust in het dagelijkse leven, zoals reflectief, productief en receptief omgaan met beelden. (Schasfoort, B. 2007)

Brede ontwikkeling

Het basisonderwijs is gericht op de brede ontwikkeling van het kind. In hoofdstuk 1.1.1. zijn de grote lijnen al weergegeven. De beeldende ontwikkeling staat hier niet los van en geeft een eigen bijdrage aan de ontwikkeling.

- Cognitieve ontwikkeling: Wanneer het kind aan het vormgeven is, is het kind waarnemend aan het werk. Door het waarnemen kan de kennis toenemen en toegepast worden op het beeldende werk. Het kind leert door het vormgeven te werken met regels, principes, begrippen en procedures. Daarnaast doet het kind een beroep op zijn voorstellingsvermogen en zo ook het doelgericht werken. Ook doet het kind een beroep op zijn kennis en zicht van de beeld aspecten, de werking van diverse materialen en gereedschappen. Het kind ontwikkelt zich het beste wanneer het onderwerp en de introductie het kind aanspreekt en de motivatie wekt.
- Motorische ontwikkeling: Het beeldende werk doet een groot beroep op de motorische ontwikkeling, met name de fijne motoriek en de daarbij behorende oog-hand coördinatie. Tijdens het vormgeven is goed te zien of het kind voldoende beheersing heeft over de fijne motoriek die van hem gevraagd wordt. Vooral in de kleuterfase zie je het kind grote sprongen maken in deze ontwikkeling. Het kind leert op de juiste manier de kwast vast te pakken en te knippen. En hij leert gericht te werken met bepaalde materialen en gereedschappen. De leerkracht moet rekening houden met waar het kind aan toe is.
- Creatieve ontwikkeling: Beeldende- en creatieve ontwikkeling zijn nauw verbonden. Er wordt tijdens het vormgeven gestreefd naar een zo origineel mogelijke beeldende oplossing. Hier voor nodig is het goed kunnen observeren, herkennen van het probleem, vragen stellen, analyseren en herstructureren.
- Sociaal – emotionele ontwikkeling: Bewust en onbewust is het kind volop bezig met de sociale ontwikkeling wanneer hij aan het vormgeven is. Hij moet keuzes maken, emoties weergeven in het beeldende werk, bespreken van de beeldende oplossing en die van een

ander begrijpen. Ook moet het kind leren alleen te werken of zelfs samenwerken aan een beeldend werkstuk. De leerkracht kan dit bevorderen door de kinderen mee te laten praten over het onderwerp, het samenwerken te bevorderen en elkaars werk laten beoordelen. Daarnaast is een veilige omgeving een voorwaarde voor de ontwikkeling.(Onna, J. van 2004)(Schasfoort, B. 2007)

1.1.4. Kerndoelen van beeldende vorming

Volgens van Onna (2004) stond vanaf 1985 door de Wet op het Basisonderwijs wel vast welke vakken de basisscholen moesten aanbieden, maar de inhoud mochten scholen zelf bepalen. Hierdoor ontstonden grote verschillen tussen scholen en was de aansluiting met voortgezet onderwijs lastig. In 1993 kwam hier verandering in, omdat de kerndoelen werden ingevoerd. Kerndoelen beschrijven wat het kind in ieder geval moet leren in het primaire onderwijs.

In het document van SLO (2006) valt beeldende vorming onder het domein kunstzinnige oriëntatie. Dit is onderverdeeld in tekenen en handvaardigheid, muziek, spel en beweging. De kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie zijn:

- De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultuur erfgoed

1.1.4.1. Kerndoelen voor tekenen en handvaardigheid

Alleen tekenen en handvaardigheid is van belang voor het onderzoek. (Onna. J 2004)

Domein A: Vormgeven

1. De leerlingen kunnen werkstukken maken:
 - Op basis van gericht waarnemen
 - Op basis van een innerlijke voorstelling van een onderwerp, vanuit hun geheugen, fantasie en/of beleving
 - Met een communicatieve functie of een gebruiksfunctie
 - Bijvoorbeeld: speelgoed, affiches, masker
2. De leerlingen kunnen beeldende aspecten zoals kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie doelgericht gebruiken in een werkstuk.
3. De leerlingen onderzoeken de beeldende mogelijkheden van materialen en passen deze toe in hun eigen werk. Daarbij gebruiken ze de benodigde gereedschappen op een veilige manier.

Domein B: beschouwen

4. De leerlingen kunnen hun werk vergelijken met de gestelde studietaken en met de invulling van die opdrachten door anderen.
5. De leerlingen kunnen beeldende producten beschrijven en vergelijken op basis van de volgende aspecten en hun samenhang:
 - Betekenis
 - Wat is het? Waar is het voor bedoeld?
 - Vormgeving
 - Welke beeldende aspecten bepalen de vormgeving?
 - Materiaal
 - Welke materialen zijn gebruikt?
 - Techniek
 - Welke technische principes zijn gebruikt?
 - Plaats en tijd
 - Waar en wanneer is het gemaakt?
6. De leerlingen weten dat mensen door middel van beeldende producten (reclame, media, kleding, kunst) verschillende opvattingen en ideeën kunnen tonen en dat deze ideeën persoons-, cultuur-, tijdgebonden zijn. (SLO)

1.1.5. Beeldend onderwijs op de basisschool

De opvattingen over beeldend onderwijs verschilt per school en per leerkracht. Er zijn scholen en leerkrachten die enorm fanatiek bezig zijn met dit vak, maar er is ook een categorie waar het vak een ondergeschoven kindje is. Er wordt ook verschillend gekeken naar wat het vak teweeg brengt. Zo ziet de een het als een vak die het kind leert vaardigheden onder de knie te krijgen en een ander ziet het als een soort vorming van de persoonlijkheid. Daarnaast verschilt ook nog eens de manier dat het vak wordt gegeven. Er zijn scholen die een dagdeel per week besteden aan beeldend onderwijs en scholen die er hooguit een uurtje voor uit trekken. De een werkt vanuit de methode en de ander uit zelf bedachte lessen. En zo zijn er ook weer verschillen met betrekking tot materialen en technieken die gebruikt worden. Zo houdt de ene leerkracht zich alleen met tekenen bezig en trekt de andere leerkracht van alles uit de kast om zoveel mogelijk te experimenteren. Er zijn dus grote verschillen, maar er kan toch een algemene kijk op worden gegeven over waar het vak om draait. (Onna, J. van 2004)

De wereld waarin het kind leeft, is vooral door de mens gemaakt. Het is opgebouwd in vele beelden. Het draait bij het beeldend onderwijs erom dat het kind bezig is met die beelden en de betekenis ervan. Om hier grip op te krijgen is het belangrijk dat het kind zelf vorm geeft en zijn eigen gevoelens hierin kwijt kan. Het ene kind heeft de behoefte om iets na te maken, terwijl het andere kind liever zelf iets bedenkt. Doordat het kind iets probeert te vertellen door met zijn eigen beelden, wordt de creativiteit van het kind ontwikkeld. Naast de creativiteit is het ook belangrijk voor de brede ontwikkeling en het beeldend vermogen. Naast het maken, vallen ook het beschouwen en bekritisieren van beelden onder beeldende activiteiten. (Onna, J. van 2004)

Belangrijk bij de beeldende activiteiten is dat moet bijdragen aan de ontwikkeling van het kind. Om dit te bereiken, moet de leerkracht inspelen op de leef- en denkwereld van het kind en de activiteiten inbedden in een betekenisvolle onderwijssituatie. Goede begeleiding is belangrijk voor de ontwikkeling en het kind moet daarnaast voldoende ruimte krijgen om te beschouwen en een eigen mening te vormen. (Onna, J. van 2004)

1.1.6. Creativiteit

Het begrip creativiteit is niet eenvoudig om te omschrijven. Dit komt vooral omdat er een diversiteit aan opvattingen zijn wanneer het gaat om dit begrip. Toch is het belangrijk om te weten wat hier onder verstaan wordt, gezien het feit het een belangrijk onderdeel is in het onderwijs. Neem nou als voorbeeld alleen al de doelstelling “het bevorderen van creativiteit bij kinderen”. Een misverstand is dat creativiteit alleen verbonden is met ‘creatieve’ vakken zoals beeldende vorming en muziek, want elk vak is verbonden met creativiteit. Bij het openslaan van een woordenboek, wordt het vaak omschreven als creëren. En in het onderwijs wordt het vaak beschreven als het maken of doen. Gekeken naar deze gegevens, kan er geconcludeerd worden dat iedereen creatief is, gezien het feit het creëren iets natuurlijks is van de mens. Toch heeft niet elk mens een dezelfde werklust en vaak moet het gene wat gecreëerd wordt iets opleveren. Bij het terugkoppelen naar het onderwijs, kan er geconcludeerd worden dat het kind iets moet maken en dat dit niet te ingewikkeld moet zijn, want anders neemt de werklust af. Daarnaast moet resultaat zo zijn dat het kind er iets mee kan. (Schasfoort, B. 2007)

Calvin Taylor: De vijf vormen van creativiteit

De professor Calvin Taylor heeft “de vijf vormen van creativiteit” ontwikkeld. Er zitten grote niveau verschillen tussen de vijf vormen.

1. *Creativiteit met betrekking tot uiten*

Deze eerste vorm is de basis voor de andere vier vormen. In deze vorm kan het kind een idee omzetten in een waarneembare vorm zoals een beeld of een tekst. Voor de leraar is het belangrijk dat hij het kind stimuleert zich (spontaan) te uiten. Sommige kinderen hebben moeite om de emoties te uiten en te weergeven in een beeld. Vaak durven ze dan ook niet te beginnen. De leerkracht kan hier op in spelen door een veilig gevoel te creëren, ze vooral met rust te laten en tips en suggesties te geven op een later moment. Productevaluatie staat centraal bij deze vorm.

2. *Creativiteit met betrekking tot het produceren*

Het product was voor vele jaren belangrijk, naar het proces werd niet gekeken. Hier kwam verandering in en de leerkracht kreeg meer oog voor het tot stand komen van het product. Procesevaluatie werd belangrijk bevonden, je mocht kind sturen tijdens het proces en het kind werd geleerd vooruit te denken. Het probleemoplossend werken maakt zijn entree. Het kind werkt systematisch aan het product en weegt mogelijkheden af. Voor de leerkracht is het belangrijk dat dat hij open instructies geeft. Bij een voor gestructureerde instructie kan het kind misschien wel een prachtig product leveren, maar het creatieve proces gaat hierbij verloren. Het creatieve proces kun je onderverdelen in de twee begrippen *fluency* en *flexibility*. Bij *fluency* wordt de snelheid van het tot stand komen van het idee bedoelt. Dit kan een leerkracht stimuleren door kinderen ideeën te laten bedenken binnen een kort tijdbestek. De naam *flexibility* zegt het al, het draait hier om de flexibiliteit. Het kind moet zo vlot mogelijk op een idee zien te komen en los zien te komen van de starre procedures en patronen. Originaliteit valt ook wel onder dit begrip. Een leerkracht kan dit stimuleren door te helpen bij het proces van creativiteit, gezien het feit het kind dit niet zomaar onder de knie krijgt.

3. *Creativiteit met betrekking tot ontdekken*

Deze derde vorm wordt ook wel “inventieve creativiteit” genoemd. Het is hier belangrijk dat het kind volop experimenteert met materialen, technieken en beeldaspecten. Hierbij is ook het werkproces het belangrijkste, want door al dat geëxperimenteer kan het eindresultaat misschien niet zijn wat de leerkracht voor ogen had.

4. *Creativiteit met betrekking tot vernieuwen en creëren*

Deze vorm komt niet voor op de basisschool, maar binnen het vervolgonderwijs. Vaak wordt het gedaan door wetenschappers die een onderzoek starten naar een bepaald onderwerp en bij het vinden van nieuwe informatie wordt dit toegevoegd aan de bestaande informatie.

5. *Creativiteit met betrekking tot scheppen*

Bij de vorige vorm ging het over het toevoegen aan bestaande informatie. Bij deze vorm gaat het om het scheppen van compleet nieuwe informatie dat nergens op aan sluit. Je kunt hier bijvoorbeeld de gloeilamp onder laten vallen. Dit scheppen komt niet voor in het basisonderwijs of het vervolgonderwijs, maar komt vooral voor bij belangrijke wetenschappers en geleerden. (Schasfoort, B. 2007)

Creatief gedrag van het kind kun je herkennen. Een zeer creatief kind kan afwijkend gedrag vertonen. De leerkracht moet dit kind serieus blijven nemen en nagaan wat de oorzaak is. Het kan namelijk zijn dat het kind op een te laag niveau vormgevend bezig is. Kenmerken van creatief gedrag zijn dat het kind flexibel is en snel ideeën kan bedenken. Het kind heeft aandacht voor details en kan een eigen mening vormen. Daarnaast houdt het kind van experimenteren en is altijd opzoek naar alternatieve oplossingen. Ook neemt het kind graag risico's en is ondernemend.

Creatief gedrag is aan te leren en op een hoger niveau te krijgen. Er zijn wel voorwaarden om dit voor elkaar te krijgen. Zo is er behoefte aan een open leersituatie en er moet een ontspannen en veilige klimaat heersen waar de leerkracht een begeleidende en stimulerende rol heeft. Het kind moet probleemoplossend te werk kunnen gaan en de leerstof moet ontdekkingen toe kunnen laten. Daarnaast moet die leerstof ook motiverend zijn. Een voorwaarde is ook dat het kind enige kennis, ervaring en inzicht heeft met betrekking tot een vormingsgebied. Bij elke beeldende vormingsles staat creativiteit centraal. Wel doet de leerkracht vaak een beroep op creativiteit, al wordt het niet expliciet benadrukt. De docent kan de flexibiliteit bevorderen door regelmatig te variëren van werkvormen.

1.1.7. Beeldbeschouwing op de basisschool

Een kind gaat nooit blanco aan de slag. Hij is vaak geïnspireerd door wat hij heeft waargenomen. Deze waarnemen kan gebruikt worden als referentiekader bij het vormgeven. Wanneer er gericht wordt waargenomen, wordt er gesproken van beschouwing. Het er is vaak sprake van een proces van waarnemen, ervaren, interpreteren en analyseren. Iemand leert pas werk te waarderen, wanneer het goed kijkt. (Onna, J. van 2004)

In de kerndoelen van 1990 werd het belang van beschouwen al aangekaart. Er werd gesproken over het mondeling- en schriftelijk beschouwen en daarnaast het reageren op wat de kinderen zien door middel van reflectie. Hierdoor kreeg beschouwing een plaats in het onderwijs. (Schasfoort, B. 2007)

Bij beeldbeschouwing zijn er twee opvattingen die gehanteerd worden bij het leren kijken en zien:

- *het beeld als uitgangspunt*: Het beeld is het belangrijkste dat moet worden beschouwd. Om erachter te komen wat het beeld inhoudt, kun je gebruikmaken van een kijkwijzer, ook wel kijkschema's genoemd. In zo'n kijkwijzer worden vragen gesteld zoals: "Welke beeldaspecten zijn gebruikt?" of bekende vraag: wat betekend het?".
- *uitgaan van de beschouwer*: Hierbij wordt er naar wat het kijken naar beelden doet met de beschouwer, ook wel het subject genoemd. Dit omdat de beschouwer subjectief kijkt naar de beelden. De beschouwer moet betekenis geven aan het waarneembare. Hij kan hier een kijkwijzer bij gebruiken, maar de beschouwer heeft ervaren dat die niet het enige correcte betekenis geeft. Je kunt hierbij een aantal vragen bedenken die uitgaan van de beschouwer. Hierbij is de klassieke vraag: "wat betekend het voor mij?". (Schasfoort, B. 2007)

Kijken is de eerste stap voor het beschouwen. Wil de leerkracht alle kinderen goed laten kijken, moet de leerkracht ze nieuwsgierig maken door er een spel van te maken of vragen te stellen, zodat ze intensiever moeten kijken. Een kijkwijzer kan een uitkomst zijn, maar dit moet wel afgewisseld worden. De leerkracht moet vooral rekening houden met wat het kind interesseert. Hij doet er goed aan om zich niet als alles weten op te stellen en de vragen open te houden. Daarnaast is het verstandig om de kinderen het antwoord te laten motiveren en iedereen actief erbij betrekken door ze op elkaar te laten reageren. (Schasfoort, B. 2007)

Micheal Parson

De filosoof en professor Micheal Parson heeft in 1987 geprobeerd een theorie te ontwikkelen voor beeldbeschouwing. Helaas is er nog geen volledig ontwikkelde theorie met betrekking tot beeldbeschouwing, maar deze aanzet wordt volop gehanteerd. Micheal Parson spreekt over het kijken door een bepaalde bril. Elke ontwikkelingsfase heeft volgens hem een eigen bril. Er zijn volgens Micheal Parson vijf verschillende brillen wanneer het gaat om beeld beschouwen die samenhangen met een bepaalde leeftijd:

- *stadium 1: associatie:* Jonge kinderen zoals kleuters zitten vooral in dit stadium. Het kind benoemt wat hij herkent. Voorstelling is bij het kind niet belangrijk. Een uitroep zoals: "Ik zie een hond op dat schilderij, ik heb ook een hond" komt in dit stadium voor. Het kind zal een beeld alleen mooi vinden als het associatie oproept. In dit stadium heeft het kind ook een voorliefde voor kleur en iemand anders zijn mening doet er niet toe.
- *stadium 2: voorstelling:* Voorstelling is voor het kind erg belangrijk. Wanneer het kind er niks in ziet, doet het niks met het kind. De diepere inhoud van het werk is vaak niet duidelijk. Een uitroep die in deze fase voorkomt kan zijn: "Dit kan ik ook wel maken". Het werk moet technisch en realistisch goed in elkaar steken voor het kind. In dit stadium erkent het kind de mening van een ander, maar gaat er vanuit dat die gelijk is. Is dat niet zo, stuit het kind op onbegrip.
- *stadium 3: expressie:* Het oproepen van emoties staat centraal in dit stadium. Het kind wil achter de betekenis komen en wat de maker hiermee bedoelt. Gevoelens overbrengen en opwekken ziet het kind als taak van de maker. Originaliteit wordt meer gewaardeerd en fotografisch realisme wordt gezien als minpunt. Het werk wordt meer gewaardeerd, wanneer het meerdere emoties overbrengt. In dit stadium is het kind bezig met het begrijpen van meningsverschillen, maar eigen gevoelens tellen. Iemand anders zijn gevoel wordt geaccepteerd, maar niet over gediscussieerd.
- *stadium 4: leerbaar:* Het kind wil graag wat leren van een beeld, het krijgt een sociale functie. Vanaf dit stadium wordt de kijkwijzer gebruikt om te kijken naar beelden en kan er gesproken worden over de meningsverschillen met betrekking tot kunst. In dit stadium ontdekt het kind dat de waardering subjectief van aard is en dat het samenhangt met persoonlijke smaak. Wel is er sprake van de opvatting 'over smaak valt niet te twisten' en echte discussie strand hierdoor.
- *stadium 5: eigen mening:* Iemand is zich in dit stadium bewust dat het beeld hem beïnvloedt en het beoordelen van het beeld samenhangt met je persoonlijke smaak, een groep, een cultuur en dat het tijdsgebonden is. Hij staat meer stil bij zijn eigen mening en leren veel van discussiëren met anderen over een beeld. (Schasfoort, B. 2007)

1.1.7.1. kijken met jongen kinderen

In de kerndoelen van 1990 werd het belang van beschouwen aan gekaart. Er werd gesproken over het mondeling- en schriftelijk beschouwen en daarnaast het reageren op wat de kinderen zien door middel van reflectie. Hierdoor kreeg beschouwing een plaats in het onderwijs. Belangrijk is dat het kind leert omgaan met de visuele wereld, anders blijft het alleen maar een visueel aspect. Het kind moet leren de beeldtaal te gebruiken door er iets mee te doen zoals maken, kijken, erover een oordeel geven en te kunnen vastpakken. Wanneer er gekeken wordt naar het onderzoek van Parson, lijkt het alsof beschouwen alleen is weggelegd voor oudere kinderen vanaf stadium 4. Toch is het belangrijk om met jonge kinderen te gaan beschouwen. (Schasfoort, B. 2007)

Beschouwen in de onderbouw

Hoe de leerkracht het beschouwen begeleidt is van groot invloed. De leerkracht moet eisen stellen die in het verlengde liggen van de ontwikkeling van het jonge kind. Een te laag niveau is niet verstandig, maar de leerkracht kan de ontwikkeling ook beter niet forceren. Hij kan het beste meedoen met het beeld beschouwen en zich vragend opstellen. Ook de soort vragen zijn van belang. Voor jonge kinderen in de kleuterfase zijn concrete vragen het meest ideaal. Vragen zoals: “wat zie je allemaal?” of “wat denk je dat ermee gebeurt?”. De leerkracht moet er rekening mee houden dat de antwoorden associatief van aard zijn en nagaan wat dit veroorzaakt. Daarnaast hebben de antwoorden weinig structuur en gaan jonge kinderen nog wel eens van de hak op de tak. Om dit te voorkomen kan de leerkracht een rode draad aanhouden en hiernaartoe blijven aansturen door de vraagstelling. Het is ook belangrijk voor de leerkracht om het beschouwen niet te lang te laten duren. Bij kleuters heeft het dan ook de voorkeur om te beschouwen in kleine groepjes of individueel wanneer het kind nog bezig is. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

Mensfiguur beschouwen in de onderbouw

Belangrijk is ook dat de leerkracht rekening houdt met de leef- en belevingswereld van het jonge kind. Het jonge kind is vrij associatief en heeft om die reden ook veel meer baat bij een afbeelding van een huisdier. Het mensfiguur is voor het jonge kind ook een geschikt onderwerp, omdat het kind volop bezig is met zijn eigen lichaam. Hij is vooral gericht op het herkennen, wanneer hij kijkt naar een afbeelding van een mensfiguur. Abstract kan ingezet worden in de onderbouw, wanneer het gericht is op het herkennen van figuratieve vormen. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

Beschouwen in de middenbouw

Wanneer er gekeken wordt naar de kinderen in de middenbouw, worden de verbanden steeds logischer en sterker. Er wordt in deze fase gekeken naar wat er wordt waargenomen en de betekenis van het voorwerp. Varieer zoveel mogelijk de objecten. Niet alleen kunst kan beschouwd worden, het is ook belangrijk dat het kind leert omgaan met beelden uit de maatschappij. Dit kan een gebouw zijn of een gebruiksvoorwerp. Kinderen kunnen vanaf de middenbouw planmatig handelen en daarom kan de leerkracht ook vragen stellen over het werkproces. Wel kan het voorkomen dat ze nog moeten wennen aan het serieus omgaan met de structuur hiervan. Belangrijk is daarom om al in de instructies gebruik te maken van het vooruitdenken in het werkproces, zodat het kind met de jaren beter wordt in het zelfstandig werken en bijsturen. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

Mensfiguur beschouwen in de middenbouw

In de middenbouw kan er nog steeds afbeeldingen van mensfiguren ingezet worden bij het beschouwen. Een kijkwijzer kan al ingezet worden om te kijken naar het mensfiguur. Kinderen kijken in deze fase vooral naar de voorstelling en betekenis. Het moet vooral realistisch zijn voor het kind, anders haken ze al snel af. De leerkracht kan vragen stellen met betrekking tot de voorstelling en betekenis. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

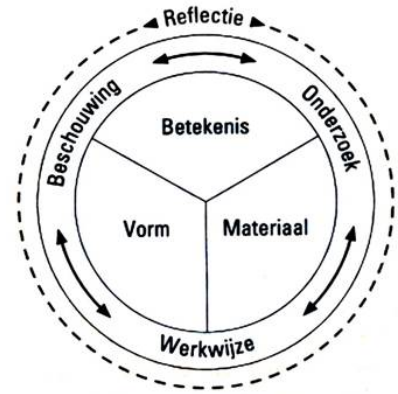
1.1.7.2. kijkwijzers

Uitgaande van de bevindingen van Micheal Parson, zou het kind pas in het vierde stadium in aanraking kunnen komen met een kijkwijzer. In een eerder stadium kun je ook gebruik maken van kijkwijzers, maar die gaan dan vooral om de beeldaspecten. Een kijkwijzer, ook wel kijkschema genoemd, dient ervoor om iemand te helpen om te kijken naar de inhoud van de beelden, wanneer het beeld als uitgangspunt dient bij beschouwing. In zo'n kijkwijzer worden diverse vragen gesteld zoals: "welke beeldaspecten zijn er gebruikt", "wat bedoelt de maker hiermee", "welke materialen heeft de maker gebruikt" etc. Een voorwaarde is dat de leerkracht zelf al enige kennis bezit over hoe beelden in elkaar steken. Een kijkwijzer geeft een fijn houvast, maar de kunst is om te differentiëren met de vragen en ermee aan te sluiten op het voorwerp. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

Er zijn vele soorten vragen die de leerkracht kan stellen. Zo zijn er gesloten- en open vragen, maar ook startvragen. Startvragen dienen ervoor om het gesprek in te leiden en de betekenis te achterhalen die het kind op het moment heeft voor het intensieve beschouwen. Daarnaast zijn er nog de onderzoeksvragen die bedoeld zijn om systematisch te kijken naar een voorwerp. Deze vragen hebben vooral te maken met de beeldaspecten. Ook zijn er nog de analysevragen die erom vragen om een conclusie te trekken uit de eigen waarnemingen en kennis. En waar kan dit te motiveren. Kinderen hechten veel waarde aan speculatieve vragen, waar ze kunnen fantaseren en het doet nog beroep op het creatieve vermogen. Pas later kan de leerkracht beoordelingsvragen stellen. Hij moet rekening houden met verschillen in opvatting, zodat niemand wordt gekwetst. Belangrijk is ook dat het kind criteria en normen leren onderscheiden hierbij. (Schasfoort, B. 2007)

1.1.8. beeldaspecten

De beeldaspecten zijn een verzamelnaam voor beeldende stambegrippen. De beeldaspecten zijn inhoudsloos en krijgen pas betekenis wanneer ze samenhangen met hetgene waar in ze gebruikt worden. Ze worden omschreven als visueel of tactiel waarneembare kenmerken van beelden en vormen. Door een bepaalde manier van gebruik van deze beeldaspecten, kun je een inhoud geven aan je product. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)



Beeldaspecten vallen onder het productcomponent vorm uit het cirkelmodel van de product- en procescomponenten in het vormgevingsproces. Beeldaspecten worden omschreven als de zichtbare kenmerken die te onderscheiden zijn zowel de maker als de beschouwer houvast geven in de omgang met beelden. Je kunt de omgeving bewuster observeren en het geeft de maker aanknopingspunten om keuzes te maken. Door te oefenen met kijken door middel van beeldaspecten ontwikkel je een visueel bewustzijn. Vormgeven heeft onder andere de betekenis dat je oog krijgt voor de mogelijkheden in het hanteren van beeldaspecten, vooral in het onderwijs is dit zeer belangrijk. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

Theoretisch gezien is er onenigheid over wat de beeldaspecten zijn. Schasfoort spreekt over zeven beeldaspecten, namelijk: ruimte, lijn, licht, vorm, kleur, compositie en textuur en Onna spreekt over vijf aspecten, namelijk: ruimte, vorm, kleur, textuur en compositie. In dit onderzoek gaat het om het weergeven van het mensfiguur. De beeldaspecten die hiervoor gebruikt zijn, worden hieronder toegelicht. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.1.8.1. soorten beeldaspecten

Vorm

Het beeldaspect vorm kan alle kanten op. De vorm is afhankelijk van de cultuur, tijd en plaats. De Grieken weergaven het mensfiguur naar de idealistische verhouding, terwijl Egyptenaren het vormgaven volgens een bepaald schema. Het beeldaspect kan omschreven worden door middel van de volgende begrippen: (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

Vormsoorten

Er zijn verschillende vormingskenmerken, maar dit is grotendeels onder te verdelen in een aantal groeperingen. Er wordt gesproken van verschijningsvormen wanneer we het hebben over de soort vorm zoals een hoekig, geometrisch, gesloten enzovoort. Daarnaast kan er gekeken worden naar hoe de vorm is ontstaan. Is het samengeperst of juist natuurlijk gevormd. Ook kan de vorm een bepaalde functie vervullen zoals steunende- of juist een liggende vorm. En als slot kan de vorm iets uitdrukken zoals agressie, ingetogenheid of dynamisch. (Onna, J. van 2004)

Vormen in het vlak

Om onderscheid te maken van diverse vormen op het platte vlak, kun je gebruik maken van een lijn en contour. De contour geeft de omtrek van een bijvoorbeeld het mensfiguur weer. Daarnaast heeft lijn nog meer functies zoals het weergeven van textuur, beweging en het versterken van de expressie. Wanneer contour gebruikt wordt, wordt de vorm daarom heen restvorm genoemd. Hoe duidelijker deze restvorm, hoe helderder het figuur. (Onna, J. van 2004)

Kleur

Het beeldaspect kleur kan alle kanten op. Kleur kan diverse rollen spelen in het beeldende werk. Het kan gebruikt worden voor het weergeven van emoties of juist het onderscheiden van vormen. Het beeldaspect kan worden omschreven door middel van de volgende begrippen: (Onna, J. van 2004)

Kleureigenschappen

Kleur kan diverse eigenschappen hebben. Zo kan het iets zeggen over de kleurfamilie waar het bij hoort, de toon. De eigenschap helderheid geeft aan of de kleur helder of juist dof is. En daarnaast is er nog de eigenschap verzadiging. Dit is de mate van kleurigheid en kracht die de kleur overbrengt. Er zijn erg veel verschillende kleuren. Om hier grip op te krijgen, wordt er gebruik gemaakt van een systemen. De kleurencirkel (J. Itten) geeft een toon ordening aan van de meest voorkomende kleuren in het onderwijs. De ordening start met de primaire kleuren rood, blauw en geel. Daaruit volgen de secundaire kleuren violet, oranje en groen en vanuit daar ontstaan de tussengradaties. De tussengradaties die lijnrecht tegenover elkaar staan, worden complementaire kleuren genoemd die elkaar kunnen versterken. (Onna, J. van 2004)

Contrast

Wanneer kleuren worden gecombineerd om er een bepaalde kracht uit te halen, spreken we van een contrast. Kleuren kunnen elkaar versterken, zoals bij complementaire kleuren, maar ze kunnen elkaar ook verzachten wanneer kleuren uit dezelfde toon worden gebruikt. (Onna, J. van 2004)

Mengen

Het mengen van kleuren wordt gedaan om nieuwe kleuren te creëren. Dit kan aan de hand van de kleurencirkel (J. Itten) of door te experimenteren. Meestal gebeurt mengen door 2 kleuren verf bij elkaar te voegen, maar mengen kan ook op een andere manier. Door stippen of strepen dicht bij elkaar te zetten, lijkt het vanaf een afstand zichzelf te mengen. Dit gebeurt volop bij de kunststroming impressionisme. (Onna, J. van 2004)

Functie

Naast dat kleur een eigenschap heeft, kan het ook een functie voltbrengen. Kleuren kunnen invloed hebben op het oproepen van bepaalde emoties. Wat voor emotie bij welke kleur wordt opgeroepen staat niet vast. Dit is afhankelijk van vele factoren zoals vormgeving, de persoon, tijd en cultuur. Rood kan op bij het ene object woede oproepen, terwijl bij het andere object liefde oproept.

In de natuur kan kleur ook een bepaalde functie hebben. Er zijn dieren die niet gezien willen worden, die dan gebruik maken van de schutkleuren. Ze worden dan een gelijke aan de achtergrond.

In de maatschappij wordt kleur ook volop gebruikt. Bij verkeersborden worden heldere kleuren gebruikt om goed op te vallen. (Onna, J. van 2004)

Toonwaarde & lichtinval

Wanneer er gewerkt wordt in een enkele kleur, wordt er een beroep gedaan op de toonwaarde en de lichtinval om onderscheid te maken tussen vormen en diepte te creëren. Bij toonwaarde draait het om de verschillende tinten van een bepaalde kleur. Dit wordt vooral gecreëerd door het te mengen met zwart of wit, maar ook andere kleuren kunnen deze gradaties aanbrengen.

Lichtinval kan worden gecreëerd door de ene kant van het object lichter te weergeven, waardoor het meer diepte krijgt en er aan de andere kant een schaduwkant ontstaat. Wanneer het object een schaduw achterlaat op een ander object, wordt er gesproken van een slagschaduw. Er kan ook gespeeld worden met lichtinval. De mensfiguren in de tijd van de barok werden veel lichter weergegeven dan de achtergrond door gebruik van 'clair obscur'. (Onna, J. van 2004)

Ruimte

Het beeldaspect ruimte is net als vorm ook lastig te omschrijven. We leven in een ruimte, we kunnen vormgeven in de ruimte en maken op het platte vlak gebruik van ruimtesuggestie. De volgende begrippen worden uitgewerkt om er meer grip op te krijgen wat er verstaan wordt onder het beeldaspect ruimte: (Onna, J. van 2004)

Standpunt & horizon

De horizon scheidt in het platte vlak de lucht van de aarde. De hoogte van de horizon wordt bepaald door het standpunt. Dit standpunt is onder te verdelen in het standpunt van de kijker. Bij een hoog standpunt spreekt men over een vogelvluchtperspectief en bij een laag standpunt wordt het een kikvorsperspectief genoemd. (Onna, J. van 2004)

Ruimtesuggesties

Om diepte te creëren in het vlakke werk, kan er gebruik gemaakt worden van diverse technieken. Hierboven is al het standpunt en de horizon benoemd, maar de maker kan ook gebruik maken van overlapping. Door het ene figuur over het andere figuur te weergeven, lijkt het alsof het ene voor het andere staat. Naast overlapping kun je ook het ene figuur klein en het andere figuur groot weergeven, waardoor het lijkt dat de ander verder weg is. (Onna, J. van 2004)

Textuur

Het beeldaspect textuur heeft te krijgen met de oppervlakte van het beeldend werk. Textuur wordt volop gebruikt bij het ruimtelijk werk, maar ook in het platte vlak kan het toegepast worden. Textuur kan door middel van stofuitdrukking weergegeven worden. Er kan gebruikt gemaakt worden van lijntjes, vlekjes en puntjes. (Onna, J. van 2004)

1.1.9. kunststromingen

In de onderstaande hoofdstukken worden diverse kunststromingen toegelicht. Elk hoofdstuk begint met algemene informatie over de kunststroming. Hierin staat wanneer de kunststroming is ontstaan, door wie het is ontstaan, waar het een reactie op was, waar de stroming voor staat of wat voor gevolgen het heeft veroorzaakt bij andere kunststromingen of de maatschappij.

Een kunststroming is vaak niet alleen gericht op de schilderkunst, maar ook op bijvoorbeeld de literatuur, architectuur en het ruimtelijke werk. Omdat dit onderzoek vooral gericht is op het werken op het platte vlak, wordt alleen de schilderkunst theoretisch uitgediept.

Dit onderzoek draait om de weergave van het mensfiguur. Om deze reden is er ook onderzoek gedaan over hoe het mensfiguur is weergegeven in een aantal kunststromingen.

Als afsluiter wordt er een reeks personen genoemd die belangrijk zijn geweest voor deze stroming of die beïnvloed zijn geraakt door deze stroming.

1.1.9.1. Renaissance

De naam Renaissance betekend letterlijk wedergeboorte. Het verwijst naar de periode waar de ontwikkeling van de westerse kunst en cultuur centraal staat. Dit vond plaats van ongeveer 1300 tot 1600. In Italië ontstond de Renaissance en daarom worden Italië en Renaissance vaak met elkaar geassocieerd. Humanisme kwam op in deze tijd en had grote invloed op de Renaissance. Het humanisme was toen een filosofische stroming die vragen over menselijke relaties hadden op sociaal, religieus en politiek vlak. Deze vragen werden beantwoord door eigen ervaringen en niet door te verwijzen naar het spirituele. De Italiaanse humanisten waren van mening dat na de Middeleeuwen, in hun ogen de periode van verval, een nieuwe gouden eeuw was aangebroken. Een wedergeboorte van de klassieke oudheid. Het doel van de Renaissance was het samengaan van klassieke en humanistische waarden met het Christendom. Dit was natuurlijk een enorm tegenstrijdig doel. In de volgende eeuwen verspreidde de Renaissance zich over de andere landen in Europa. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Renaissance in de schilderkunst

Realistische nam toe in de beeldende kunst. Van kunstenaars werd verwacht dat ze de werkelijkheid zo vormgaven dat het herkenbaar was voor de beschouwer. Doordat het realistischer werd, werd het werk ook meer gedetailleerd. Renaissance kunstenaars lagen de nadruk op symmetrie en verhoudingen en er was een grote wil om systematische methoden te leren. De lineaire perspectief zie je veel terug in schilderijen uit de Renaissance. Het kunstwerk werd als zichtbaar, meetbaar en geordend beschouwd. Daarnaast had het humanisme een grote invloed op de klassieke onderwerpen in beeldende kunst. De mens werd het middelpunt en werd afgebeeld in een meer harmonischer ruimteverdeling en proportie. Ook werden goden en helden uit de heidense mythologie en geschiedenis weergegeven. Kunstenaars uit die tijd wouden dat de kunst de oude wereld zou overtreffen. Ze werden op een bepaald moment zelfs belangrijker beschouwd dan ambachtsleden. De vernieuwende ideeën die ze hadden werden van groot cultureel belang. Mede om deze reden, wordt de Renaissance afgeschilderd als een artistieke genialiteit. De schilderkunst in de Renaissance heeft zelf ook diverse stromingen. Zo heb je de Vroege Renaissance, Hoog Renaissance, Noordelijke Renaissance en het Manierisme. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Om dicht bij God te komen, werd er geprobeerd de mens beter te begrijpen. Deze gedachte ontstond in de middeleeuwen en zette voort tijdens de Renaissance. Het mensfiguur werd in deze stroming erg belangrijk gevonden en stond zodoende in het middelpunt. Hij werd ook als belangrijk en goddelijk afgebeeld. Het mensfiguur werd tijdens de Renaissance zo natuurgetrouw afgebeeld. Er werd volop rekening gehouden met de lichaamsverhoudingen. Daarnaast werd gebruikt gemaakt van kleur, contrast en overlapping om diepte te creëren. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Sandro Botticelli

Michelangelo Buonarroti

Raffaello Sanzio (Raphael)

Titiaan

Andrea Verrocchio

Leonardo Da Vinci

(Little, S. 2004-2011)

1.1.9.2. Barok

Barok was een uit de 17^e eeuw afkomstige Europese kunst- en cultuurstroming die oorspronkelijk in Italië is ontstaan. Barok betekend letterlijk onregelmatige gevormde parel. In eerste instantie werd de naam Barok alleen in negatieve zin gebruikt. Kunstwerken die toen Barok werden genoemd, werden gekleineerd in verband met het gebrek aan klassieke proporties. Barok was een reactie op het manierisme, een stroming afkomstig uit de Renaissance. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Barok in de schilderkunst

Barok kunstenaars waardeerden algemene eenheid van ontwerpen en uitvoering zoals in de Renaissance. Een verschil was wel dat ze in de Barok gebruik maakte van beweging en vervormingen. De schilderkunst van de Barok heeft vele kenmerken. Zo waren fysieke, spirituele en emotionele beweging volop aanwezig op het doek. Er was minder symmetrie en proportie dan de Renaissance en meer kronkelende vormen, felle kleuren maar vooral veel dramatische effecten en sterke licht en donker contrasten, clair-obscur genoemd. Daarnaast was er ook meer naar binnen gerichte kunstwerken genres waar die intimiteit, diepzinnigheid en kalmte uitstraalden. Barok kunstwerken worden vaak geassocieerd met het politiek absolutisme en katholieke contrareformatie. Opvallend was het grote verschil tussen kunstwerken uit het katholieke Italië en het protestantse Republiek der Nederlanden. Dit was te wijten aan de culturele, politiek en vooral de religieuze conflicten van die tijd. Stilleven, genrestukken en landschappen werden populair en daarnaast kwamen kunstwerken te hangen in privé verblijven, terwijl het eerst alleen hing ter decoratie in bijvoorbeeld paleizen. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Het mensfiguur werd net als in de Renaissance realistisch weergegeven door gebruik te maken van verhoudingen en het creëren van diepte in het werk. In de barok wou de kunstenaar emoties opwekken bij de kijker in zijn werk. Er werd meer gespeeld met compositie, kleur en licht. Daarnaast werden de regels van verhouding en symmetrie iets los gelaten om beweging te krijgen in het anders zo starre werk. In de barok werd er door vele kunstenaars gebruik gemaakt van 'clair obscur'. Hierbij werd bijvoorbeeld een mensfiguur volop verlicht wat de achtergrond doet vergeten. Hierbij kwam het mensfiguur nog centraler te staan in het schilderwerk. Een opvallend kenmerk van de barok is het genre. In de renaissance draaide het volop om verafgoden, mythische verhalen en helden. In de tijd van de barok kwam de gewone man ook centraal te staan. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Anthony van Dyck

Juan v/d Hamen

Nicolas Poussin

Jusepe de Ribera

Rembrandt van Rijn

Peter Paul Rubens

Diego Velazquez

(Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997)

1.1.9.3. Realisme

Realisme is een beweging uit de 19^e eeuw. Het werd gezien als een reactie op de stromingen in hun ogen overdreven stijl van Romantiek en de afstandelijke stijl Classicisme. Dit was het sterkst in Frankrijk. Ze streven in deze stroming naar het weergeven van de werkelijkheid, met name de maatschappelijke werkelijkheid. Deze stroming was het sterkst in Frankrijk. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Realisme in de schilderkunst

Kunstenaars weergeven de wereld realistisch, zoals ze het zagen, al moest dat ten koste gaan van het artistieke en sociale aspect. De onderwerpen werden als immoreel beschouwt, omdat het tegen de geaccepteerde regels van goede smaak in ging. Zo werden gewone arbeiders weergegeven die aan het werk waren. Al zette het realisme zich af tegen de Romantiek, de bruintinten waren net zo aanwezig in het realisme. Schilderen gebeurde hiervoor vooral in ateliers, maar in deze tijd werd Plein Air populair. Kunstenaars namen de materialen mee naar buiten en gingen buiten de realiteit schilderen. (Little, S. 2004-2011) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Het mensfiguur werd tijdens het realisme zo natuurgetrouw mogelijk afgebeeld. In sommige gevallen was het geschilderde werk niet van een foto te onderscheiden. Niet alle kunstenaars van deze stromen tekenden zo gedetailleerd. Er werd bijvoorbeeld ook minder precies gewerkt met losse penseelstreken. Wat ze gemeen hadden is dat ze naar buiten gingen om te schilderen. Daarbij werd de gewone man weergegeven in zijn alledaagse omgeving. Geen voorbedachte scenes, maar de werkelijke weergave van de maatschappij met de bijbehorende sociale omstandigheden werd weergegeven. De mens stond in deze stroming niet meer in het middelpunt, maar werd een onderdeel van het geheel. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Gustave Courbet: de oprichter en meest belangrijke persoon van het realisme

Charles-Francois Daubigny

Jules Dupre

Jean Francois Millet

Diego Velazquez (ook bekend van de Barok kunststroming)

(Little, S. 2004-2011)

1.1.9.4. impressionisme

Impressionisme was het actiefst tussen 1860 en 1900. Het vond zijn oorsprong in Frankrijk. Tegenhangers zagen dit werk als onvoltooid en gaven het de naam impressionisme. Impressionisten namen deze naam voor lief, want ze verzetten zich graag tegen de academische tradities voor het weergeven van de wereld. Het 'plein air' kwam in deze tijd meer in opkomst. Toch waren veel kunstenaars ontevreden over de informele spontaniteit van hun eigen werk en daardoor gingen velen vanaf 1880 onafhankelijk van elkaar werken. In deze tijd was ook de opkomst van de fotografie. Voor de schilderkunst vormde dit een bedreiging. De kunstenaars van het impressionisme beseften dit zich, maar maakten hier ook gebruik van. Overeenkomsten tussen de fotoafbeelding en schilderkunst uit die tijd zijn de vluchtige weergave van de realiteit en het gebruik van afsnijden. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997)

Impressionisme in de schilderkunst

Het beeldende werk is gebaseerd op zintuigelijke waarnemingen van indrukken, kleur, zonlicht, lichteffecten en schaduw. Dit werk was vaak een momentopname. Ze werkten vooral met losse, maar duidelijke penseelstreken i.p.v. de academische regel van mengen en gelijkmatig aanbrengen. Dit werkte vlot en oogt ruw en dik op het doek, wat weer lijkt alsof het werk erg snel gemaakt is. Ook maakten deze kunstenaars gebruik van lichtere kleuren dan de academische kunstenaars. (Little, S. 2004-2011) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Het mensfiguur is afgebeeld door middel van vlotte verfafdrukken dik en ruw op het schilderdoek. Een duidelijk contour was niet aanwezig. Het mensfiguur werd schimmig weergegeven en volop in beweging. Ook het kleurgebruik was minder realistisch door het gebruik van lichtere kleuren. De mens stond niet meer centraal en is daarom ook niet meer volop aanwezig in de schilderkunst. Wanneer de mens werd weergegeven, was het een onderdeel van een groot geheel. De onderwerpen gaven geen probleemstelling of boodschap weer. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997)

Belangrijke kunstschilders

Paul Cézanne
Edgar Dega
Claude Monet
Camille Pissarro
Pierre-Auguste Renoir
Alfred Sisley
(Little, S. 2004-2011)

Belangrijke stromingen binnen het impressionisme

- *Post-impressionisme*: Dit onstond vanaf 1880 in Frankrijk. De kunstenaars van deze stroming hadden geen gemeenschappelijk (artistiek) doel. Wel kwamen ze op voor de vrijheid om tradities te breken en om een eigen visie te volgen. Ze wouden ook de regels van 'burgerlijke smaak' verwerpen. Ze weigerden het moraliseren of imiteren van de natuur. De nadruk ligt op het vormgeven en de structuur. Die nadruk herstelde het belang van de symbolische, spirituele en emotionele betekenis van de kunst. Bekende kunstenaars waren onder andere Vincent van Gogh, Paul Gauguin, Odilon Redon, Maurice de Vlaminck en Paul Cézanne.
- *Neo-impressionisme*: Dit is een brug tussen het impressionisme en het post-impressionisme en vond vooral plaats in landen buiten Frankrijk om. Er was in deze stroming minder aandacht voor het spontaan schilderen en was meer gericht op voorbereidende en het technische aspect van ontwerp- en kleurvormen.

Het pointillisme en het luminisme ontstonden weer binnen deze stijlen. (Little, S. 2004-2011)

1.1.9.5. expressionisme

Expressionisme staat voor uitdrukken en deze Europese stroming had zijn hoogtepunt in tussen 1905 en 1920. Het expressionisme heeft maar 1 regel, dat die er niet zijn en niet mogen worden opgelegd. Vooral in Duitsland was het expressionisme groot en er ontstonden twee groepen. Die Brücke (de brug) en Der Blaue Reiter (de blauwe ruiter). Beide onderzochten de vernietiging van ware gevoelens door de maatschappij die gereinigd of gezuiverd moest worden. Die Brücke verwierp daarnaast nog de klassieke erfgoed en de natuur en primitieve als uitgangspunt. Vele aanhangers verhuisden naar Berlijn (1910-1914) en ze bestudeerden de Duitse identiteit en tradities. Der Blaue Reiter was veel mystieker en wou de spirituele werkelijkheid meer ruimte geven. Deze groep was zeer beïnvloed van 't werk van de Russen Kandinsky en Jawlensky. Enige wat beide groepen wel gemeen hadden met 't reguliere expressionisme, is de overtuiging dat kunst menselijke waarheid kon uitdrukken en zin kon terugbrengen bij de mens. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Expressionisme in de schilderkunst

Emoties weergeven krijgt een grote rol. De band met de werkelijkheid is vervaagd in vergelijking met het impressionisme en dit zie je terug in de sterke, felle kleuren en de abstracte vervormingen. Ook zie je grote tegenstellingen terug in het schilderwerk. Doordat regels genegeerd worden en de werkelijkheid weergeven er niet toe doet, zie je dat kunstenaars grenzen aan het opzoeken zijn. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Het mensfiguur werd niet realistisch en naar verhouding weergeven, maar vanuit emotie. De vorm en verhouding hadden te krijgen met de emoties die kunstenaar voelde bij het werk. Het verstand en de meetbare verhoudingen waren niet tot nauwelijks terug te vinden. Het kleur gebruik was daarnaast ook non-figuratief en volop gericht op de emotie en niet op de realiteit. De kleuren in het expressionistische werk zijn vaak harde en felle kleuren. Het mensfiguur werd in sommige schilderijen zo weergeven, dat het op het eerste gezicht niet altijd te herkennen is. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Francis Bacon

Vincent van Gogh

George Grosz

Wassily Kandinsky

Franz Marc

Amadeo Modigliani

Edvard Munch

(Little, S. 2004-2011) (Boermans, B. 2004)

1.1.9.6. kubisme

Het Kubisme ontstond ongeveer rond 1900 in Frankrijk. Het was een reactie op de kunststroming Fauvisme, dat bekend stond om de brutale kleurgebruik en vlakke vormen. Kubisme begon met Picasso en Bracque al werden zij beïnvloed bij Cézanne die meerdere standpunten gebruikte in een schilderij. In 1925 verdween de stroming, maar liet wel zijn invloed achter in latere stromingen. (Little, S. 2004-2011) (Boermans, B. 2004)

Kubisme in de schilderkunst

Kubisme richtte zich meer op het ordenen van vormen en maakten gebruik van driedimensionale vormen. Ze maken vormen vlak en vermenigvuldigen de vormen. Ze splitsen delen op en voegen die weer samen om een nieuw te laten ontstaan of ze weergaven een object vanuit diverse standpunten die verschuiven. Het schilderwerk draait vooral om analyseren van werk en het vervolgens te monteren. Wanneer ze een voorwerp van onder, boven, links en rechts analyseren, proberen ze al deze indrukken in het werk te vangen. Het kleur gebruik is niet belangrijk in kubisme, wel zie je vooral geen felle kleuren, maar grauwe kleuren zoals grijs en bruin. Wel werden kleuren in een later stadium van kubisme belangrijker. Naast het gebruik van verf, werd ook kosteloos materiaal gebruik in het werk, zoals kranten, spijkers, touw, enzovoort. Kubisten weergaven vooral landschappen, stillevens en mensen in het werk. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Het mensfiguur werd totaal anders afgebeeld dan ooit tevoren. Het mensfiguur is door het hoekige, geometrische en het abstracte weergegeven grotendeels onherkenbaar. Het mensfiguur werd van alle hoeken benaderd en samengevoegd tot een geheel. Er werd geen gebruik gemaakt van verhoudingen en perspectief. Daarnaast werd vaak maar een gedeelte uitgebeeld. Het kleurgebruik voor het mensfiguur was onrealistisch en grijs en bruin voerden de boventoon. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Georges Braque

Juan Gris

Fernand Léger

Pablo Picasso

Diego Rivera

(Little, S. 2004-2011)

1.1.9.7. Surrealisme

Deze stroming is in 1924 opgericht door dichter Breton in Parijs als literaire stroming. Het onderbewustzijn stond centraal bij het surrealisme en waren enorm beïnvloed bij de psychoanalyse van Sigmund Freud. De ratio was de vijand die het artistieke proces hinderde. Surrealisten gaven gebruikten ontworpen ervaringen en droombeelden als onderwerp. Er werd zelfs een kantoor geopend voor mensen die daar droombeelden konden vertellen anderen gebruikten drugs om inspiratie te krijgen voor het werk. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997)

Surrealisme in de schilderkunst

De fantasie is beheerst het werk en er wordt gewerkt op automatisme en dus zonder er teveel bij na te denken. Wat in de kunstenaar op kwam, werd direct geuit. Het werk is puur berust op het toeval wat organisch, vloeiend en spontaan werk oplevert. Het surrealistische werk kan alle kanten op gaan. Van onverwachte, soms zelfs schokkende combinaties van onderwerpen tot abstract werk. Ook zijn onderwerpen zoals humor, liefde en erotiek niet weg te denken bij deze stroming. Naast onderwerpen die op onrealistische manier verbonden werden, werd kleur en lichtinval ook aan het toeval over gelaten. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Het mensfiguur wordt door elke surrealist en in elk werk weer anders weergegeven. De ene werkt figuratief, waarbij het figuur nog enigszins herkenbaar is. De ander werkt juist abstract, waar het een figuur niet te herkennen is. Het mensfiguur kan grotendeels uitgerekt zijn of vormgegeven als een vreemd patroon. Het wordt weergegeven vanuit het onderbewust zijn waar alles mogelijk is. Er zijn geen regels, geen bepaalde manier van vormgeven en ook de kleuren zijn niet hetzelfde. Enkele kunstenaars voegen de meest bizarre objecten aan het mensfiguur toe, zoals een hemd met borsten (Margritte) of een gezicht vormgeven als een huiskamer (Dali). Niks is onmogelijk. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Salvador Dali

Max Ernst

Rene Margritte

André Masson

Joan Miró

(Little, S. 2004-2011)

1.1.9.8. Postmodernisme (pop-art)

deze stroming is een reactie op het modernisme rond het jaar 1970. De naam schept enige verwarring mee, gezien het feit de naam “postmodernisme” aanduidt dat het een voortvloeiing is vanuit het modernisme, maar eigenlijk zet deze stroming zich af van het modernisme. Postmodernisme ontstond door architecten die de modernistische architectuur te formeel, onderdrukkend en functioneel vonden. Ze voegden op een speelse, toch ironische manier diverse stijlen bij elkaar. De schilderkunst nam dit over en daarbij vonden ze dat de ene maatschappij of cultuur niet belangrijker was dan de ander. Toch waren vele van deze kunstenaars geen relativisten. Ze onderzochten de economische en sociale kracht die de identiteit van mensen en groeperingen bepaald. Daarnaast zijn de meeste geen voorstanders van het feit dat het onderbewustzijn de bron. Hoewel aanhangers van deze stroming veel kritiek leverden, kwamen ze zelf niet met ideeën hoe het dan anders kan. Dit laatste was dan ook niet het uitgangspunt van postmodernisten, zij willen geen eindconclusie presenteren, maar aandacht vragen. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Pop-art

Pop-art wordt gezien als een vroege vorm van het postmodernisme. Het was vooral gericht op de massamedia, consumptiemaatschappij en reclame. Warhol deed onderzoek naar wat het gevolg is van de consumptie van een beroemdheid. Zijn werk van Marilyn Monroe nadat ze zelfmoord pleegde is zijn bekendste. Hiermee wou hij laten zien dat een persoon onsterfelijk kan zijn als diegene alsmear te zien is in de media zoals tijdschriften of reclames. (Little, S. 2004-2011)

Postmodernisme in de schilderkunst

Al is het vrij lastig om te bepalen wat voor inhoudskenmerken de stroming bevat, toch zie je een aantal dingen terugkomen. Het hierboven besproken consumptiemaatschappij zie je vooral terug in werken waar een kritische twist is gegeven aan logo's van bekende instituten. Die kritische twist wordt vaak gevormd door ironie en dubbelzinnigheid. (Little, S. 2004-2011) (Boermans, B. 2004)

Mensfiguur in de schilderkunst

Zoals hierboven al is aangegeven, is er geen bepaald kenmerk voor deze stroming. Er worden diverse technieken en materialen gebruikt. Een kunstenaar als Warhol heeft zodoende zijn werk niet gedaan met een kwast, maar door middel van zeefdrukken van bijvoorbeeld een popster. Hierdoor zijn de verhoudingen van dit mensfiguur naar behoren. Het kleurgebruik kan zowel realistisch zijn als onrealistisch. Geen mensfiguur is uniek of kenmerkend voor een bepaalde kunstenaar. De mensfiguren die een rol speelden in het postmodernisme waren bijvoorbeeld acteurs en popsterren. De mensfiguren waren dan niet eens zelf vormgegeven door de kunstenaar, maar letterlijk overgenomen vanaf een ander beeld en verwerkt in het eigen werk. (Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997) (Boermans, B. 2004)

Belangrijke kunstschilders

Jeff Koons

Barbara Kruger

Roy Lichtenstein

Julian Opie

Andy Warhol

(Little, S. 2004-2011) (Heijden, P. van der 1997)

1.1.10 Tekenontwikkeling van het mensfiguur

In het hoofdstuk over de beeldende ontwikkeling is te lezen hoe deze ontwikkeling verloopt. Dit hoofdstuk is vooral specifiek gericht de tekenontwikkeling van het mensfiguur met betrekking tot het onderzoek. De tekenontwikkeling groeit naarmate het kind zich ontwikkelt op diverse gebieden. Ieder kind is uniek in zijn ontwikkeling en de een vordert sneller dan de ander. Dit kan komen door verschillende factoren zoals bijvoorbeeld de opvoeders, aanleg, persoonlijke ontwikkeling, milieu en begeleiding. Ondanks de grote verschillen tussen kinderen, zijn er vele overeenkomsten. Deze overeenkomsten zijn te verdelen in de volgende leeftijdsfasen: (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004) (Egmond, J. 1967)

2,5 tot 5 jarigen

IN de leeftijd van drie en vier jaar zit het kind in de krabbelperiode. Vanaf het vijfde jaar komt het kind in de gecodeerde werkelijkheid. Vanaf ongeveer deze periode komt de koppoter in beeld. Het kind tekent in deze periode eerst het hoofd van het mensfiguur. Dit komt doordat het hoofd het meest kenmerkende onderdeel van het mensfiguur is. Het hoofd wordt bijna altijd met vooraanzicht weergegeven. Het volgende lichaamsdeel wat wordt vorm gegeven zijn de benen. Armen worden in deze fase alleen toegevoegd wanneer ze in de beleving van het kind worden gebruikt. Er is naast het vormgeven geen tot weinig verband tussen het contour en kleuring. Het geven van kleur aan de tekening loopt er dwars doorheen.

(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004) (Egmond, J. 1967)

5 tot 6 jarigen

Vanaf het vijfde jaar tot het zesde jaar wordt het werk steeds genuanceerder. Het hoofd is nog steeds het meest kenmerkende lichaamsdeel van het mensfiguur. Zonder rekening te houden met de ruimte, wordt het hoofd vaak in het midden getekend, waardoor de benen kleiner uitvallen door ruimte gebrek op de tekening. Het kind ontdekt de verbindingen tussen diverse vormen in de tekening en ze maken gebruik van contour. Door het gebruik van contour, gaat het kind opzoek naar karakteristieke vormen. Schematisering van objecten kan ontstaan vanaf deze fase. Het schema van het mensfiguur wordt met de tijd uitgebreid.

(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004) (Egmond, J. 1967)

6 tot 9 jarigen

Er is in deze leeftijdsfase meer sprake van ruimtelijke ordening. Het kind begint oog te krijgen voor verhoudingen en gaat realistischer vormgeven. Er is meer plaats gemaakt voor details en versieren. In deze fase ontstaan grote verschillen tussen het tekenwerk van jongens en meisjes en de kinderen in het algemeen. Ook wordt het mensfiguur niet alleen meer vanaf het vooraanzicht getekend.

(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004) (Egmond, J. 1967)

Vanaf 9 jaar

Het kind wil vanaf deze leeftijd alles naturalistisch weergeven, zo ook het mensfiguur. Het mensfiguur wordt zo natuurgetrouw getekend en het kind heeft de behoefte om de verhoudingen te leren kennen. Er wordt volop geëxperimenteerd met het tekenen van bewegingen door middel van gewrichten. Schema's worden niet tot nauwelijks gebruikt en het werk wordt gedetailleerder. Het vooraanzicht is nog steeds het meest voorkomende aanzicht, maar er wordt volop afgewisseld. Het kind is erg gefocust op het precies tekenen van wat hij ziet. Wanneer dit niet slaagt, kan hij om die reden met het natekenen van bijvoorbeeld karikaturen, cartoons of striphelden.

(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004) (Egmond, J. 1967)

Schematisch overzicht van de tekenontwikkeling van het mensfiguur				
Kenmerken	2,5 tot 5 jarigen	5 tot 6 jarigen	6 tot 9 jarigen	Vanaf 9 jaar
Hoofd	Willekeurige vorm	ovale of ronde vorm	Wordt weergeven als ovaal, vaak te groot getekend	Afmeting hoofd is één tiende van lichaam. Kin en voorhoofd aangegeven.
Ogen	1 of 2 stippen of 1 of 2 vormen	2 stippen of 2 ronde of ovale vormen	Ogen bevinden zich hoog in het hoofd en worden weergeven als 2 cirkels of ovalen met zwarte stip in het midden	2 gedetailleerde ogen met pupil, iris, wimpers en in het midden van het hoofd.
Neus	Ontbreekt regelmatig	driehoekige vorm, streep of een haakvormig object	Neus bevindt zich midden in het hoofd en wordt weergeven als haakvormig object en soms met neusgaten	Neus realistischer in proportie en neusgaten aanwezig. Juiste afmeting in hoofd.
Mond	Streep of vorm, kan ontbreken	Streep of vorm	Mond bevindt zich onder in het hoofd en wordt weergeven als streep en golvend lijntje erboven	Lippen gedetailleerd. Onderlip en kin te onderscheiden. Juiste afmeting in hoofd.
Wenkbrauwen	Ontbreekt regelmatig	Ontbreekt regelmatig	2 bogen boven de ogen	2 gedetailleerde bogen
Oren	Ontbreekt regelmatig	Ontbreekt regelmatig	2 bogen aan zijkanten hoofd	Juiste stand en afmeting oren. Oorschelp.
Hoofdhaar	Ontbreekt regelmatig	Streepjes of golfjes op hoofd	Gedetailleerder en boven op hoofd	Gedetailleerd en haarscheiding op juiste afmeting
Romp	Ontbreekt regelmatig	Willekeurige vorm of als streep	Vorm afhankelijk van kleding	Realistische proportie
Benen	1 of 2 strepen willekeurig onder aan het hoofd. Kan ontbreken.	2 verschillende vormen. Deze vormen kunnen kort of langwerpig zijn.	Worden realistischer weergeven. Gewrichten ontbreken.	In verhouding, niet kleiner dan romp en niet groter dan twee rompen en gebruik van gewrichten
Voeten	Ontbreekt regelmatig	haaks op been Kan streep zijn of vorm. Lengte en hoogte niet in proportie.	Lengte is groter dan hoogte. Voeten ander aanzicht dan het mensfiguur.	Lengte is minder dan één derde van het been. Hiel aanwezig. Aanzicht klopt.
Armen	Willekeurig aan de zijkanten van het	2 verschillende vormen. Deze	Worden realistischer	In verhouding, reiken tot aan

	hoofd. Kan ontbreken	vormen kunnen kort of langwerpig zijn.	weergeven. Gewrichten ontbreken.	heup en gebruik van gewrichten
Handen	Ontbreekt regelmatig	Kan weergeven worden als hark, onjuist aantal vingers	Vingers afwijkende groten, onjuist aantal	Juist aantal vingers, verhouding en duim aan juiste kant
Hals / nek	Ontbreekt regelmatig	Ontbreekt regelmatig	Aanwezig, niet in juiste verhouding	Vormt voortzetting hoofd en romp
Verhoudingen	Ontbreekt regelmatig	Ontbreekt regelmatig	Beginnend aandacht hiervoor	Volop aanwezig
Kleding	Ontbreekt regelmatig	Ontbreekt regelmatig	Op lichaamsvormen getekend of bepalen lichaamsverhouding. doorzichtig en groot geheel	Ondoorzichtig en duidelijke onderscheiding
Grondlijn	Ontbreekt regelmatig	Ontbreekt regelmatig	Aanwezig maar niet consequent	Consequent en uitgemeten
Omgeving	Ontbreekt regelmatig	Losse objecten	Kleine samenhang	Grote samenhang, papier vol

(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004) (Egmond, J. 1967)

1.2. visie op beeldend onderwijs

Tot 1985 bemoeide de overheid zich weinig met het inhoud van onderwijs en al helemaal niet met beeldend onderwijs. Scholen mochten zelf beslissen en er ontstonden enorme verschillen tussen scholen. De maatschappij, opvoeding en persoonsvorming had grote invloed op het beeldend onderwijs. Pas in de periode na 1945 waren visies te onderscheiden. (Onna, J. van 2004)

1.2.1. vrije expressie

De kunstpedagogen Read en Löwenfeld pleiten voor tekenen en handvaardigheid als expressievakken. Het idee van zich vrij kunnen uiten beïnvloedde het beeldend onderwijs na de Tweede Wereldoorlog sterk. De vrije expressie was een reactie op het fascisme en het verlangen naar vrijheid en individualiteit. Het beeldend onderwijs was eerst sterk ambachtelijk van karakter en er was weinig ruimte voor eigen ideeën van het kind. Al kwam het niet zo makkelijk het reguliere onderwijs binnen. Dit kwam vooral door praktische oorzaken, gezien het feit dat klaslokalen toen volstonden met zware eikenhouten schoolbanken. Bij vrije expressie heb je vooral een eigen, flexibele ruimte nodig voor dans, drama, uitvoeren van muziek, tekenen, schilderen, boetseren en timmeren. De leerkracht moet het kind zo weinig mogelijk belemmeren. Het kind moest zich vrij en onbelemmerd kunnen uiten om een vrij en gelukkig mens te worden.

Leerkrachten zagen tegenstrijdigheid in het onderwijs geven en tegelijkertijd het kind vrije expressie laten beoefenen. Het lager onderwijs zag dit toch te vrij bleek te zijn en veel van de ideeën werden losgelaten. De kinderen werden te vrij gelaten en kregen te weinig begeleiding en volgens de leerkrachten kwam er veel bij kijken om ze goed te inspireren. De resultaten van de kinderen waren vaak eenvormig en clichématig. Daarnaast was er geen sprake van didactische houvast. Wel zie je het deze tijd nog terug in de kleuterklassen. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.2.1.1. Hoe kan ik lessen geven vanuit de vrije expressie?

Het kind moet zoveel mogelijk vrijheid hebben om zich onbelemmerd te kunnen ontwikkelen. De leerkracht heeft hierbij geen begeleidende rol, maar moet er wel voor zorgen dat er een pedagogisch veilig klimaat heerst. Daarnaast moet de leerkracht er voor zorgen dat er voldoende materialen voorradig zijn, zodat het kind zelf keuzes kan maken. Belangrijk is dat de leerkracht de opdracht enthousiast inleidt, zodat het kind gemotiveerd raakt. De leerkracht doet er goed aan om aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind, door bijvoorbeeld gebruik te maken van verhalen die het kind aanspreekt. In de praktijk komt het voor dat het kind niet de volledige vrijheid krijgt en dat de leerkracht toch zo nu en dan begeleidt. Wel behoudt het kind zijn keuze in materiaal en techniek. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.2.2. geleide expressie

De term geleide expressie ontstond volgen door de kritiek op de vrije expressie. Eind jaren 50 gaven Van Gelderen en Van Praag een reactie op het ontbreken van een handzame didactiek voor de beeldende vakken. Met dit boekje gaven ze grondslagen van handenarbeid uit 1957 hoe handenarbeid systematisch gegeven kon worden. Een gevolg zag je in de methodeboeken die van kunst ambachtelijk naar stimuleren kinderlijke vormgeving ontwikkelden. Voorbeelden hiervan zijn de methoden Vial en Beeldend Vormen. Om de leerstof van structuur te voorzien, introduceerden Van Gelderen en van Praag vanuit het bauhaus overgenomen 'beeld- en vormelementen'. Ze reikten didactische kaders aan zodat de docent het kind kon begeleiden in de ontwikkeling van de individuele expressieve mogelijkheden. Deze vuistregels hielden in dat dat in de lessen meer aandacht geschonken moest worden voor beeld- en vormelementen, het kind moest materialen en gereedschappen leren hanteren en de expressie moest de persoonlijke beleving van het kind mogelijk maken. Deze visie hield ook niet stand in het onderwijs. Het leverde kwalitatief mager onderwijsproduct op. Dit doordat het leren hanteren van beeldelementen te geïsoleerd benaderd werd en te weinig in relatie werd gebracht met een betekenisvol onderwerp voor het kind. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.2.2.1. Hoe kan ik lessen geven volgens de geleide expressie?

De leerkracht speelt bij de geleidelijke expressie een grotere rol. Hij bepaalt bepaald de vormelementen die centraal staan tijdens het vormgeven. Belangrijk hierbij is om rekening te houden met de verschillen tussen de kinderen. Niet alleen de niveauverschillen, maar ook de verschillende interesses en behoeften. Ondanks dat de leerkracht een belangrijke rol heeft, kan het kind nog wel zelf keuzes maken. Belangrijk is dat het kind het gereedschap en technieken te beheren en leert werken met zoveel verschillende materialen. Daarnaast wordt er vooral gekeken naar wat dit allemaal oplevert, oftewel het is product gericht. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.2.3. dialectische didactiek

Dialectische didactiek was een reactie op de eenzijdige interpretatie van expressie. Voorstanders wouden in vergelijking met de vrije expressie meer structuur aan brengen in het beeldend onderwijs. Van Ringelestein en Gerritse (1974-1977) waren hierin belangrijke personen. Zij vonden een verhouding tussen waarnemen, uiting en beeldend vormgeven dat Gerritse dit dialectische didactiek noemde. Vooral het waarnemen werd door Gerritse zeer serieus genomen. Waarnemen was in zijn ogen een voorwaarde om de omringende wereld beter te leren begrijpen. In de dialectische didactiek draait het meer om de wereld rondom het kind. Er wordt gekeken naar hoe hij dit vertaald in zijn vormgeven.

Het kunst beschouwen wordt belangrijk gevonden in deze visie en vind plaats vooraf aan het vormgeven. Er wordt vervolgens een relatie gelegd met wat er beschouwd is en wat het kind geproduceerd heeft. Dit zie je in deze tijd nog volop terug in methodes.
(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.2.3.1. Hoe kan ik lessen geven vanuit de dialectische didactiek?

Dat het kind een dialoog aangaat met de wereld om hem heen staat voorop. Dit gebeurt door het waarnemen. Het gaat er in de dialectische didactiek om hoe het kind de wereld ziet en geeft dit vorm in zijn werkstukken. De leerkracht heeft een begeleidende rol in deze visie en brengt het kind in contact met beelden van de wereld waarin het kind leeft. Dit gebeurt vooral thematisch die gefocust zijn op de belevingswereld van het kind. Daarnaast maakt de leerkracht gebruik van de beeldaspecten en het doel van de les is vaak onzichtbaar verweven. Vooraf aan het vormgeven, wordt een voorwerp beschouwt. Dit kunnen kunstvoorwerpen zijn, maar ook beelden uit de maatschappij zoals gebruikersvoorwerpen. Naast het vooraf beschouwen, blijft het waarnemen centraal staan tijdens de les. Het kind leert volgens deze visie van heten kijken en het verwerken van wat hij waarneemt. Ook wordt er aandacht besteedt aan het evalueren van het gemaakte werk.
(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.2.4. procesgerichte didactiek

De procesgerichte didactiek is vooral een visie dat draait om hoe een product tot stand is gekomen. De kwaliteit van het proces is hierbij belangrijker dan het vormgegeven eindresultaat. In deze didactiek wordt het belangrijk gevonden dat het kind leert door het zelf te doen. Belangrijk is dat het kind leert om te gaan met visuele informatie en dit gebruikt voor het vormgeven.

De leerkracht heeft een observerende en begeleidende rol bij deze didactiek. Hij kijkt goed naar de keuzes die het kind maakt tijdens het proces en probeert hierbij de activiteiten aan te sluiten.

Daarnaast kijkt hij of het kind nog vaardigheden nodig heeft om het werkproces te bevorderen. Dit allemaal moet worden toegepast in een betekenisvolle context. Wanneer de leerkracht hier actief mee bezig is, hanteert hij de procesgerichte didactiek.

1.2.4.1. Hoe kan ik lessen geven vanuit de procesgerichte didactiek?

In de praktijk wordt de procesgerichte didactiek toegepast in een les model die stapsgewijs een aantal fases doorgaat. In het huidige basisonderwijs wordt dit regelmatig toegepast en komt het volop voor in recente methodes voor tekenen en handvaardigheid. Het model bestaat uit drie verschillende fases:

- Oriëntatiefase: De oriëntatiefase is op te delen in drie onderdelen. Het begint met introduceren waar de leerkracht de kinderen motiveert. Vervolgens komt het onderdeel informeren waar de leerkracht afbeeldingen laat zien en de kinderen bewust maakt van de mogelijkheden. Als slot komt het instrueren waar het draait om de verwachtingen en de te gebruiken materialen en technieken.
- Uitvoeringsfase: In deze fase gaan de kinderen zelfstandig aan de slag met het vormgeven. De leerkracht observeert het proces en geeft extra begeleiding indien nodig. Belangrijk tijdens het observeren is dat de leerkracht het kind ook bewust maakt van het proces door vragen te stellen. Ook geeft de leerkracht aan in deze fase wat de kinderen kunnen doen wanneer ze klaar zijn.
- Nabeschouwingsfase: Deze fase wordt er gekeken naar zowel het proces als het product. Er wordt gekeken naar wat er besproken is in de oriëntatiefase en of ze dat terug zien in het werk. De kinderen mogen elkaar feedback geven en vragen stellen, zodat ze van elkaar kunnen leren. Het beoordelen gebeurt niet bij iedere leerkracht, maar toch is het belangrijk zodat het kind het gevoel krijgt dat hij serieus genomen wordt. De leerkracht kan dit zelf individueel of klassikaal doen, maar kan ook dit door de kinderen laten doen. Voorwaarde is dat ze hun mening kunnen verantwoorden. De manier dat werkstukken worden gepresenteerd na de tijd, laat ook zien hoe serieus de leerkracht het beeldenwerk neemt. (Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)

1.3. stageschool

Mijn minor onderzoek zal ik uitvoeren op CBS De Twatine in Gauw. Gezien het feit ik mijn LIO pas volgend schooljaar ga doen, moest ik opzoek naar een basisschool die er voor open stond om daar mijn onderzoek te verrichten, zonder daar een stage te volbrengen. De keuze heb ik gemaakt door mezelf te verdiepen in enkele basisscholen in mijn woonomgeving. De Twatine in Gauw sprong er al snel uit, omdat het de combinatiegroep 3 en 4 heeft en een speciale beeldende vormingslokaal. Na een aantal telefoongesprekken heen en weer, was ik welkom op de basisschool. Ik had toestemming gekregen van de directeur , genaamd meneer S. Rijpkema en de groepsleerkracht van groep 3 en 4, genaamd mevrouw B. Herder .

Ik heb me verdiept in de visie van de school. Dit heb ik gedaan door middel van de schoolgids en een gesprek met meneer S. Rijpkema. Daarnaast heb ik een interview gehouden met mevrouw B. Herder. De vragen hadden betrekken op die visie van de leerkracht op het vak beeldende vorming en de manier waarop beeldende vorming gegeven wordt.

Tijdens het gesprek bleek mevrouw B. Herder niet voor de klas te staan, wanneer er beeldende vorming werd gegeven aan haar groep. Dit bleek mevrouw L. Gaastra te zijn en om deze reden heb ik ook haar de vragen gesteld. Om nog een beter beeld te krijgen, heb ik ook een vijftal beeldende vormingslessen bijgewoond die werden gegeven door mevrouw L. Gaastra. En heb ik een paar keer gekeken in groep 1 en 2 hoe het daar aan toe ging.



1.3.1. visie van de school

Levensbeschouwelijke visie

CBS De Twatine is een open school wanneer het gaat om levensbeschouwing. Er wordt vanuit een protestants christelijke levensvisie gewerkt met de bijbel als inspiratiebron om de kinderen verantwoordelijkheid te leren voor de aarde en de samenleving. Dit gebeurt door verhalen uit de bijbel te vertellen, maar ook wordt er gebruik gemaakt van spiegelverhalen. Daarnaast staan leerkrachten open voor de vragen van kinderen.

Pedagogische visie

De school wil dat de kinderen zich zo ontwikkelen dat ze voldoende toegerust zijn om zich te redden in de maatschappij. Een vertrouwde en veilige omgeving staat bovenaan bij CBS De Twatine. Hier werkt het team aan door twee keer in het jaar de sociale emotionele ontwikkeling in kaart te brengen en te bespreken. Daarnaast houdt de school de drempel laag voor ouders/verzorgers en worden er een paar keer per jaar oudergesprekken gehouden. Om beter zicht te krijgen op het pedagogische klimaat in de klas, observeren leerkrachten tijdens speel- en leersituaties. Op de school hanteren ze een pestprotocol, omgangsregels en omgangsafspraken en leren ze kinderen om te gaan met conflicten.

Dat kinderen zelfvertrouwen hebben, vind de school ook belangrijk. Ze willen hier aan werken door zelf het goede voorbeeld te geven, zoals het accent te leggen op waar kinderen goed in zijn.

Onderwijskundige visie

Om in te haken op het feit dat de school wil dat kinderen een positief zelfbeeld ontwikkelen, laten ze kinderen werken op eigen niveau. Om met alle kinderen rekening te houden, wordt er gedifferentieerd in de leerstof, instructie en de organisatie.

Wanneer kinderen zelfvertrouwen hebben, vind de school het belangrijk dat de kinderen leren verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Dit wil de school stimuleren door de kinderen zelf te laten plannen met behulp van taakbrieven. In groep 1 en 2 gebeurt dit door middel van het kiezen van hoeken.

Samenwerken en ervaringen delen met anderen vind de school ook een belangrijk deel van ontwikkeling. Dit wil de school realiseren door de kinderen in groepjes te laten samenwerken en presenteren, en door tutor- of duolezen.

Een streven van de school is om de kinderen te laten ontwikkelen in een uitdagende leeromgeving, zodat de nieuwsgierigheid geprikkeld wordt en ze gemotiveerd blijven om te leren. Dit wil de school realiseren door te zorgen voor variatie in het leren, voldoende leermateriaal voorradig te hebben, leren door te doen, samenhang aan te brengen in diverse vakgebieden en indien mogelijk gebruik te maken van de meervoudige intelligentie.

Culturele visie

De school vermeldt dat ze vinden dat culturele vakken evenwicht brengen in het lesprogramma. Er wordt aandacht besteedt aan cultuur door middel van het geven van creatieve vakken zoals tekenen, handenarbeid, muziek, drama en dans. Voor de vakken tekenen en handenarbeid gebruiken ze de methode "moet je doen" en deze methode wordt incidenteel toegepast voor het vak drama. Voor het vak muziek wordt vanaf groep 3 gewerkt met liederenbundels en worden CD's toegepast. Een enkele keer worden werken ze met muziekinstrumenten. Thematisch komen de begrippen ritme, toonhoogte, toonduur en emoties aan bod.

Naast de vakken, gaan enkele groepen op excursie naar bijvoorbeeld een boerderij, bakker, slager, timmerman, expositie of museum. Ook worden er projecten gedaan zoals kinderboekenweek, jaarafsluiting en 1 keer per jaar een project met een centraal thema.

1.3.2. visie van de leerkrachten op beeldende vorming

De leerkrachten vinden het vak belangrijk, vooral omdat het vak voor een aantal kinderen motiverend werkt. Kinderen die op vakken zoals taal en rekenen onderuit gaan, blinken vaak uit in creatieve vakken zoals beeldende vorming. Ze zien ze dan bijna letterlijk opbloeien in dit soort vakken. Die kinderen krijgen dan eindelijk eens het gevoel dat ze wel ergens goed in zijn. Andere talenten komt aan bod en kinderen zien in dat ieder wel knap in iets is. Ook kunnen kinderen zich beter uiten d.m.v. beeldende vorming. Ze moeten al zo veel bij die andere vakken, hiermee kunnen ze heerlijk vrij en zichzelf zijn. Mede om deze reden, zijn de leerkrachten van mening dat er meer tijd mag worden gestoken in deze vakken. Spijtig genoeg hebben ze geen idee waar ze de tijd weg moeten halen. Er wordt een uur per week besteedt aan beeldende vorming en dit wordt als te weinig beschouwd. Wanneer ze zijn opgestart, kunnen ze bijna alweer stoppen, want ze zijn veel tijd kwijt aan het uitleggen en opruimen.

De leerkrachten volgen geen specifieke visie en maken onderling geen afspraken over de inhoud van de beeldende vormingslessen. Het ligt er net aan of er een bepaald thema is of wat er in ze op komt om te ondernemen met de klas. Ze zijn tegen werkjes en willen zoveel mogelijk originaliteit uit de kinderen halen. En daarnaast ook zover het mogelijk is afwisselen op het gebied van materiaal en techniek. Ze willen daarnaast niet klakkeloos een methode volgen, maar aansluiten bij de ontwikkeling en de belevingswereld van het kind. Ze willen de kinderen handvaten geven en begeleiden, maar daarnaast de kinderen de vrijheid geven om zichzelf creatief te ontwikkelen. Er is geen specifieke doorgaande lijn in het vak beeldende vorming. Dit komt volgens de leerkrachten vooral door het feit dat de inspectie zeer weinig tot niks om het vak geeft. Ze moesten alleen maar de methode “moet je doen” aanschaffen en daarmee was het voor de inspectie in orde.

De motivatie van de kinderen ligt volgens de leerkrachten gemiddeld tot hoog. Er zit een enkeling tussen die elke keer tegenstribbelt. Dit kan liggen aan het feit dat het kind geen zin heeft dat dat het kind denkt dat hij of zij het niet kan. Makkelijk vinden de leerkrachten het niet om elke keer weer dezelfde kinderen te moeten motiveren, wel weten ze nu ongeveer welk kind welke manier van motiveren nodig heeft. Zo zegt een bepaald kind een hekel te hebben aan tekenen. Het maakt volgens de leerkrachten bij dit kind niet uit of je hem helpt of juist negeert. Wanneer je hem eindelijk aan het tekenen krijgt, doet hij dit met grote tegenzin. Ook zijn er een aantal onzekere kinderen die bepaalde opdrachten als moeilijk ervaren. De leerkrachten weten dat ze bij deze kinderen klein en simpel moet beginnen om dit vervolgens uit te bouwen. Vaak proberen ze alle kinderen al bij het begin zoveel mogelijk te motiveren met leuke uitdagende inleidingen en zoveel mogelijk aan te sluiten bij de ontwikkeling en belevingswereld van het kind.

De leerkrachten volgen de ontwikkeling van het kind door middel van observeren. Bij de kleuters gebeurt dit zeer intensief met gebruik van diverse lijsten. Deze lijsten worden in groep 3 en 4 maar vier keer per jaar gebruikt. Vaak wordt er dan gekeken naar het kleur gebruik, originaliteit en e afwerking van het gemaakte werk.

1.3.3. aansluiten van de visie op beeldende vorming op de visie op onderwijs

Opvallend is dat in de schoolgids van CBS De Twatine niets te vinden is over het vak beeldende vorming. Wel er is er een onderdeel genaamd “creatieve vakken”. Hierin staat het volgende geschreven:

Visie op creatieve vakken

De school vermeldt dat ze vinden dat culturele vakken evenwicht brengen in het lesprogramma. Er wordt aandacht besteedt aan cultuur door middel van het geven van creatieve vakken zoals tekenen, handenarbeid, muziek, drama en dans. Voor de vakken tekenen en handenarbeid gebruiken ze de methode “moet je doen” en deze methode wordt incidenteel toegepast voor het vak drama. Naast de vakken, gaan enkele groepen op excursie naar bijvoorbeeld een boerderij, bakker, slager, timmerman, expositie of museum. Ook worden er projecten gedaan zoals kinderboekenweek, jaarafsluiting en 1 keer per jaar een project met een centraal thema.

Visie op onderwijs

In de schoolgids wordt vermeldt dat ze streven naar een vertrouwde, uitdagende en veilige leeromgeving. De school vindt het belangrijk dat het kind zelfvertrouwen heeft en dit willen ze bereiken door het accent te leggen op waar het kind goed in is en het kind te laten werken op het eigen niveau. Er wordt zoveel mogelijk gedifferentieerd in de leerstof, instructie en de organisatie. De school streeft ernaar dat het kind zelfstandig wordt door eigen verantwoording van het leerproces te stimuleren. Ook het samenwerken en ervaringen delen met anderen is voor de school een belangrijk onderdeel en dit wil de school bereiken door de kinderen te laten werken in groepjes, te laten presenteren of door tutor- of duolezen. De school streeft ernaar om voldoende leermateriaal voorradig te hebben en ze voldoende vaardigheden mee te geven om zich te redden in de maatschappij.

Vergelijking van de visie op creatieve vakken en de visie op onderwijs

Al wordt er geen specifieke visie op beeldende vorming gegeven in de schoolgids, toch kan er een beeld gevormd worden. Wanneer er gekeken wordt naar het streven om te differentiëren, zie je dit terug bij de visie op creatieve vakken. Hierin wordt gezegd dat ze evenwicht brengen in het lesprogramma. Het differentiëren zie je ook terug in de excursies die de school onderneemt. Over de andere punten kan weinig gezegd, omdat er geen verdere informatie wordt gegeven over de visie op creatieve vakken in de schoolgids.

1.3.4. lessen beeldende vorming op de stageschool

Methode

De school maakt gebruik van een oude versie van de methode “Moet Je Doen”, maar helaas ontbreken een aantal boeken. Ze willen een nieuwe versie, maar de voorkeur ging uit naar een nieuwe methode voor rekenen. De methode wordt niet consequent gebruikt. Het wordt vrij gelaten en er soms alleen er naast gelegd. “*Volg je hart, niet de lijn*” is hun motto. De lessen worden thematisch zelf bedacht, uit andere handvaardigheidsboeken of het internet gehaald. Eens in de zoveel jaar gebruiken ze een proef methode van “alles in 1” en dan het onderdeel kunst.

Materialen en technieken

De leerkrachten proberen zoveel mogelijk af te wisselen in materialen en technieken. Toch wordt er uit gemak gekozen voor tekenen met potloden. De ene keer is het vrij tekenen en een andere keer met een opdracht. Wanneer er wel tijd voor is wordt er gekozen voor schilderen, kleien en werken met textiel. In uitzonderlijke gevallen wordt er gekozen voor solderen en hout bewerking. De kinderen worden niet vrij gelaten om te experimenteren met materialen en technieken. Het wordt vooraf klaar gelegd en hier wordt niet vanaf geweken. De beeldende vormingslessen worden meestal gegeven in het eigen lokaal. Er is een speciaal beeldende vormingslokaal ingericht op zolder. Het is een enorm lokaal met speciale opbergruimtes en ruimte om de werkstukken tentoon te stellen. Dit lokaal wordt bijna alleen gebruikt door de bovenbouw of bij bijvoorbeeld houtbewerking. Naast dit lokaal, is er een nog een leegstaand lokaal op begaande grond die eventueel gebruikt kan worden wanneer de klas wordt opgesplitst. Het enorme lokaal is ontstaan toen er nog voldoende budget aan het vak werd besteedt, zo werd er toen die tijd ook veel materiaal en gereedschap aangeschaft. De laatste jaren is het vak een ondergeschoven kindje geworden voor het team en wordt het enorm gekort in het budget. Een enkeling wil zich er nog voor inzetten, maar het merendeel van het team ziet het budget liever besteedt worden aan vakken die zij belangrijker vinden zoals rekenen en taal.

Beeld beschouwen

In de hogere groepen wordt er regelmatig gekeken naar kunstwerken met de kinderen. In groep 3 en 4 gebeurt dit nauwelijks. In de methode komt beschouwing aan bod, maar ze doen er weinig mee. Alleen bij een project, waar soms ook de school een kunstenaar in de klas haalt en zelfs 1 keer per jaar komen er personen een project beeldende vorming geven voor een aantal weken. De klassen gaan wel eens op pad om werk te bezichtigen. Ze gaan dan niet naar ateliers van kunstenaars, maar wel regelmatig naar een museum. Zo gaan ze bijna elk jaar naar het Fries museum en galerij Bas in Sneek. Bij deze musea hebben ze speciale kunstprojecten voor de kinderen waar ze op speelse en moderne manier kijken naar schilderijen.

Evalueren

Pas vanaf groep 5 wordt er intensief geëvalueerd met de kinderen met betrekking tot de werkstukken. In de groep 3 en 4 gebeurt dat sporadisch. Als ze er aandacht aan besteden, gebeurt het klassikaal in een kring. In het midden worden de werkstukken dan neergelegd en worden ze allemaal 1 voor 1 besproken en vergeleken. Tijdens zo’n evaluatie wordt er besproken wat het thema was en welke werkstukken het dichtst bij het thema liggen en welke totaal niet. Tijdens zo’n evaluatie wordt het proces besproken, maar er wordt veel meer aandacht besteedt aan het product en dan vooral de afwerking. In groep 3 en 4 is het vooral de leerkracht die een sturende rol heeft, maar soms gebeurt het dat kinderen spontaan iets willen zeggen over andermans werkstuk. De leerkrachten willen bewust de werkstukken niet beoordelen, omdat ze het lastig vinden en vooral tijdrovend. Wel geven ze een eindbeoordeling per half jaar op de originaliteit en de afwerking van werkstukken. Dit doen ze aan de hand van de laatste werkstukken die aan bod kwamen en dus nog in het lokaal aanwezig zijn. De werkstukken worden allemaal door het lokaal heen tentoongesteld. Sommige werkstukken komen zelfs in de hal te hangen van de school. Na een eind van een thema of na een maand gaan de werkstukken mee naar huis.

2. Opzet en uitvoering van het onderzoek

In dit hoofdstuk gaat het over de opzet en uitvoering van het onderzoek wordt het het doel van het onderzoek, de doelgroep, de specifieke onderzoeksvragen, methode, populatie, meetinstrument en de gestelde vragen vanuit het onderzoek besproken.

2.1. doel van het onderzoek

Het onderwerp van mijn onderzoek draait om het weergeven van het mensfiguur.

In de praktijk heb ik kinderen volop mensfiguren zien tekenen volgens een van te voren bekend schema. Ik heb nog niet meegemaakt dat er door de leerkrachten gebruik werd gemaakt van kunstafbeeldingen om zo het vormgeven van een mensfiguur te bevorderen.

Het doel van mijn onderzoek is nagaan hoeveel invloed afbeeldingen van mensfiguren uit diverse kunststromingen heeft op het tekenen van een mensfiguur door kinderen uit groep drie en vier.

2.2. doelgroep

Mijn onderzoek mocht ik uitvoeren op de basisschool CBS De Twatine in Gauw Dit onderzoek vond plaats in de combinatiegroep drie en vier. Er zitten in deze groep 25 kinderen, waarvan 12 kinderen in groep 3 en 13 kinderen in groep 4.

CBS De Twatine is een dorpsschool dat ongeveer 82 leerlingen telt. Vanuit een protestants christelijke levensvisie staan de ontwikkelingsmogelijkheden van ieder kind centraal, zodat het zich later optimaal kan functioneren in de pluriforme maatschappij van deze tijd. Dit wil de school bereiken door ze te laten leren in een vertrouwde en veilige leeromgeving. Daarnaast willen ze de nieuwsgierigheid prikkelen en de kinderen motiveren door ze te laten leren in een uitdagende leeromgeving. De school vindt het belangrijk dat kinderen verantwoording nemen voor het eigen leren en positief zelfbeeld ontwikkelen.

2.3. specifieke onderzoeksvraag

Mijn specifieke onderzoeksvraag is: "In hoeverre beïnvloeden afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen het beeldend werk van kinderen in groep 3 & 4?"

Deelvragen die vanuit de literatuur zijn beantwoord:

- Waarom is de creatieve ontwikkeling belangrijk voor de algemene ontwikkeling van het kind?
- Welke oorzaken zijn er dat het kind volgens een schema het mensfiguur weergeeft? Hoe kan dit doorbroken worden?
- Hoe kan de creativiteit van het kind gestimuleerd worden?
- Waarom is het kunst beschouwen belangrijk voor de beeldende ontwikkeling van het kind?
- Hoe kijken (jonge) kinderen naar het mensfiguur?
- Waarom zijn inleidingen belangrijk voorgaand aan de beeldende activiteit?
- Welke visies op beeldende vorming zijn er? Hoe kan hieruit les gegeven worden?
- Hoe verloopt de tekenontwikkeling van het mensfiguur?

Deelvragen die vanuit het onderzoek zijn beantwoord:

- In hoeverre komt het niveau van het beeldende werk op de stageschool overeen met de literatuur?
- In hoeverre is er aandacht besteedt aan het mensfiguur op de stageschool?
- In hoeverre gaat de school in op het kijken naar kunst?

- In hoeverre geven de kinderen de verhoudingen van het mensfiguur weer?
- In hoeverre zie je de behandelde beeldaspecten terug in het tekenen van het mensfiguur?
- In hoeverre zie je de behandelde verhoudingen van het mensfiguur terug in het tekenen van het mensfiguur?

2.4. Onderzoeksmethode

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor een vergelijkend onderzoek. En heb ik gebruik gemaakt van een quasi-experiment. Ik heb de bestaande combinatiegroep drie en vier gebruikt voor het onderzoek. Beide groepen hebben dezelfde lessen gekregen en dezelfde vragenlijst mogen invullen. Mijn onderzoek heeft acht weken geduurd. Elke week gaf ik op dinsdag één les van anderhalf uur. De eerste les was een neutrale les om te zien hoever de kinderen al zijn en de achtste les was dezelfde les om te zien hoeveel invloed de tweede tot en met de zevende les hebben gehad op de ontwikkeling van de kinderen. Ik heb de tekeningen vergeleken door middel van een observatielijst en hieruit grafieken gevormd voor een goed overzicht van de resultaten. Naast dit onderzoek, heb ik ook de kinderen een evaluatielijst laten invullen.

2.5. Populatie

Het onderzoek is verricht in de combinatiegroep 3 en 4. Er zitten in de groep 25 kinderen in de leeftijd van 6 tot 9 jaar. Van die 25 kinderen zitten er 12 in groep 3 en 13 in groep 4. Er zitten in deze groep 17 meisjes en 8 jongens.

2.6. Meetinstrumenten

Voor het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de volgende meetinstrumenten:

Observatieformulier

Aan het begin en aan het eind van de lessenserie heb ik gebruik gemaakt van een observatieformulier. Hiermee heb ik gekeken bij de eerste les of de kinderen vormgeven volgens een schema dat verwacht wordt van de kinderen in groep 3 en 4. De tekeningen van de achtste les zijn op dezelfde manier geanalyseerd en gekeken of de lessenserie hierin ontwikkeling heeft gebracht.

Daarnaast is er gekeken of de behandelde beeldaspecten terug kwamen in het gemaakte werk. De beeldaspecten die zijn behandeld zijn:

- Vorm
 - o Contour en lijn in les 2 en les 5
 - o Vormuitdrukking in les 4
 - o Verschijningsvormen in les 6 en 7
- Kleur
 - o Mengen door middel van kleur dicht bij elkaar voegen in les 3
 - o Mengen door middel van verf door elkaar heen roeren in les 4
 - o Functie van kleur in les 4
 - o Eigenschappen van kleur in les 4 en les 5

Vragenlijst

Aan het einde van de zevende les heb ik de kinderen een vragenlijst laten invullen. Dit is gebruikt om een beeld te vormen met betrekking tot het proces van het eindproduct. Daarnaast vond ik het belangrijk om te weten hoe ze de les hebben ervaren. Deze vragenlijst is gebruikt als een extra ondersteunende informatiebron met betrekking tot de beeldende activiteit. De vragen die werden gesteld, hebben op het volgende betrekking:

- De uitleg van de les
- Het niveau van de opdracht
- De eigen inbreng van het kind
- De tevredenheid van het kind
- Gebruik van afbeeldingen
- Of het kind hulp nodig heeft gehad

Op de vragenlijst werd gebruik gemaakt van twee soorten gesloten vragen. Het kind kon in het eerste gedeelte antwoord geven door een gezichtje in te kleuren. Er waren hierbij vier opties:

- Helemaal mee eens
- Mee eens
- Oneens
- Helemaal oneens

De tweede soort kon het kind door middel van aanvinken zijn proces evalueren. Hier bestonden de keuzes uit:

- Heel vaak
- Vaak
- Soms
- Niet

De meetinstrumenten zijn terug te vinden in de bijlage.

2.7. Materiaalverzameling

Ik heb het materiaal verzameld door acht beeldende vormingslessen te geven en door gebruik te maken van de observatielijst en de vragenlijst die in het vorige hoofdstuk zijn besproken. De lessen waren verdeeld over acht weken. Elke week gaf ik een les van anderhalf uur. De eerste les was een neutrale les om een beeld te vormen hoe het kind een mensfiguur tekent zonder uitgebreide introductie, hulp of afbeelding. Na afloop moesten de kinderen de naam op papier zetten en ik zocht het geboorte datum erbij. De tweede tot en met de zevende les stond een kunststroming centraal en heb ik gewerkt vanuit 1 of meerdere beeldaspecten. De achtste les lijkt op de eerste les. Zonder introductie, hulp of afbeeldingen moesten de kinderen een mensfiguur tekenen. Aan de hand van de eerste en de achtste les heb ik gekeken naar de invloed van de tweede tot en met de zevende les op het getekende mensfiguur in de achtste les.

3. Het onderzoek

3.1 lessen

Ik heb voor het onderzoek acht lessen gegeven. Hieronder staat een overzicht van de lessen die gegeven zijn. Daarna worden de lessen afzonderlijk uitgewerkt. De tweede tot en met de zevende les hebben een verhalende inleiding als rode draad. Dit verhaal is te vinden in de bijlage. Foto's van het gemaakte werk, kan ook gevonden worden in de bijlage.

Les nr.	Titel	Omschrijving werkstuk	Beeld-aspecten	Lesdoelen	Materialen	Werkwijze	beschouwing
1	Dit ben ik (voormeting)	Het tekenen van een mensfiguur	Vorm & kleur	De leerlingen tekenen een mensfiguur zonder enige hulp	Papier Potlood Gum Stiften Kleur-potloden	Mensfiguur tekenen zonder hulp, informatie of afbeelding	Proces en product evalueren
2	Trek mij om! (Da Vinci)	Omtrek mensfiguur op tegels	Vorm: contour & lijn	De leerlingen komen in aanraking met lichaams-verhoudingen door omtrekken	Stoepkrijt Schoolplein Afbeelding "man of Vitruvius"	In groepjes van 4 trekken de kinderen elkaar om en geven ze het verder vorm	D.m.v. kijkwijzer afbeelding beschouwen Proces en product evalueren
3	Verstempeld portret (Van Gogh)	Stempelen van hoofd	Kleur: mengen	De leerlingen komen in aanraking met verhoudingen hoofd	Dik papier Filterstaven Verf Verfbakjes Kwasten Potloden Gum Afbeelding "zelfportret"	Hoofd schetsen Schets al stempelend invullen	D.m.v. kijkwijzer afbeelding beschouwen Proces en product evalueren
4	Emoties (Munch)	emoties weergeven in het mensfiguur	Kleur: eigenschap, mengen & functie Vorm: uitdrukking	De leerlingen geven emoties weer in het mensfiguur	Papier Wasco Potloden gum Afbeelding "The Scream"	Mensfiguur schetsen en kleur geven naar emoties	D.m.v. kijkwijzer afbeelding beschouwen Proces en product evalueren
5	Ik in gekke kleuren (Warhol)	Vormgeven met andere kleuren dan gewend	Vorm: contour & lijn Kleur: Eigenschappen	De leerlingen werken met verhoudingen hoofd en geven vorm met maar een paar	Dik A3 papier Potloden Gum Kwasten Verf Spiegel Verbakjes	4x eigen hoofd schetsen Verfen met diverse kleuren	D.m.v. kijkwijzer afbeelding beschouwen Proces en product evalueren

				kleuren	Afbeelding "Marilyn diptiek"		
6	In dromen kan alles (Dali)	Loslaten van realistisch vormgeven	Vorm: vorm verschijn- ingsvorm	De leerlingen weergeven mensfiguur op gekke manier	Potloden Gum Stiften Kleurpotloden Textiel Scharen Wol Lijm Diverse kleuren papier en karton Afbeelding "Femme a la Tete de Roses"	Mensfiguur zo gek mogelijk weergeven met materiaal en techniek naar keuze	D.m.v. kijkwijzer afbeelding beschouwen Proces en product evalueren
7	Vierkante ogen (Picasso)	Hoofd weergeven d.m.v. vormen	Vorm: Verschijn- ingsvorm	De leerlingen weergeven een gezicht op kubistische manier	Diverse kleuren papier A4 papier Scharen Lijm Afbeelding "weeping women"	Hoofd weergeven d.m.v. vormen uitknippen en plakken	D.m.v. kijkwijzer afbeelding beschouwen Proces en product evalueren
8	Mensfiguur teken (voormeting)	Het tekenen van een mensfiguur	Vorm & kleur	De leerlingen tekenen een mensfiguur zonder enige hulp	Papier Potlood Gum Stiften Kleur- potloden	Mensfiguur tekenen zonder hulp, informatie of afbeelding	Proces en product evalueren

Les 1: Dit ben ik (voormeting)	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: Inzicht krijgen van de tekenontwikkeling van het mens figuur door leerlingen uit groep 3 en 4. Lesdoel leerlingen: Het tekenen van een mensfiguur.
Beeldaspecten	Het aspect vorm staat centraal, met de nadruk op de vorm in het vlak. Hoe wordt een mensfiguur onderscheiden met de achtergrond.
Beschouwen	Na de les wordt er klassikaal de werkstukken en het proces geëvalueerd.
Techniek	Tekenen d.m.v. potloden en stiften
Materiaal en gereedschap	A4 papier, tekenpotloden, gum, kleurpotloden, puntenslijpers, stiften
Tijd	60 minuten
Inleiding	In de inleiding moet zo weinig mogelijk informatie betreffende het menselijk lichaam worden gegeven. Er mag alleen verteld worden dat ze een mens moeten tekenen.
Kern	Tijdens het werkproces is het wenselijk dat leerlingen zo weinig mogelijk worden geholpen door de leerkracht en/of medeleerlingen. Kinderen mogen wel andere onderwerpen erbij tekenen.
afsluiting	Na het opruimen worden een aantal tekeningen bekeken en besproken. En wordt er gekeken naar het werkproces. Deze tekeningen worden ingenomen voor het onderzoek.

Les 2: Trek mij om!	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: Kinderen inspireren om hun eigen lichaam te gebruiken voor het ontdekken van lichaamsverhoudingen. Lesdoel leerlingen: In aanraking komen met lichaamsverhoudingen. Technisch doel: Het omtrekken van andermans lichaam. Beeldend doel: Het vormgeven van het mensfiguur.
Beeldaspecten	Het beeldaspect vorm staat centraal, met de nadruk op de contour en lijn.
Beschouwen	D.m.v. kijkwijzer de afbeelding “man of Vitruvius” van Da Vinci beschouwen en het proces en product evalueren.
Techniek	Lichaam omtrekken op tegels met stoepkrijt.
Materiaal en gereedschap	Speelgoedmuis, L. Da Vinci schilderij man of Vitruvius, schoolplein, voldoende stoepkrijt in diverse kleuren
Tijd	90 minuten
Inleiding	Introduceren: De docent vertelt over de muis dat in het museum woont. Op een dag komt hij een voor een schilderij te staan van Da Vinci. Informeren: De docent behandelt de afbeelding aan de hand van een kijkwijzer. De docent bespreekt de verhoudingen die goed te zijn bij dit mensfiguur. Instrueren: De docent legt uit wat ze gaan doen en maakt groepjes.
Kern	De kinderen werken in groepjes van 4 en trekken elkaar om op het schoolplein met stoepkrijt. Vervolgens mogen de kinderen zijn/haar eigen omtrek opkleuren met stoepkrijt. Als docent loop je rond, observeert, complimenteert en begeleidt waar nodig. Gezien het feit dat deze tekeningen niet lang zichtbaar blijven, kun je er een aantal foto's van maken.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, kunnen er van alles nog bij tekenen. Reflectie: Wat vond je ervan, wat vond je moeilijk, hoe heb je dat opgelost. Wat zou je volgende keer anders doen.

Les 3: verstempeld portret	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: De verhoudingen in het gezicht bespreken aan de hand van het werk van Vincent van Gogh. Lesdoel leerlingen: Verhoudingen gezicht met behulp van potlood en stempelen. Technisch doel: Al stempelend moeten de kinderen een gezicht vormgeven. Beeldend doel: Kleuren mengen zonder dat je diverse kleuren door elkaar heen roert.
Beeldaspecten	Het beeldaspect kleur speelt een grote rol, met name het onderdeel mengen. Daarnaast speelt het beeldaspect vorm een rol.
Beschouwen	D.m.v. kijkwijzer de afbeelding “zelfportret” van Van Gogh beschouwen en het proces en product evalueren.
Techniek	Stempelen met kurken
Materiaal en gereedschap	Diverse kleuren verf, dik A4 papier, vele filterstaven, verfbakjes/eierendoos, afbeelding zelfportret Vincent van Gogh, speelgoedmuis, potloden, gummen, puntenslijpers
Tijd	90 minuten
Inleiding	Introduceren: De docent vertelt over een muis dat in een museum woont. Op een dag staat hij voor een zelfportret schilderij van Vincent van Gogh. Informeren: De docent behandelt de afbeelding aan de hand van een kijkwijzer. De docent legt uit dat het schilderij bestaat uit heel veel kleine stipjes en dat de leerlingen dit ook gaan doen. Dat het lijkt alsof de kleuren zijn gemengd, maar in werkelijkheid de stipjes zo dicht bij elkaar staan dat het lijkt alsof het gemengd is. Instrueren: De docent legt uit dat ze een gezicht gaan stempelen met een filterstaaf en de verf. Maar dat ze eerst met potlood licht het contour van het gezicht moeten tekenen en vervolgens stempelen. Voor elke kleur 1 staaf mag gebruiken, zodat ze niet met 1 staaf in diverse kleuren verf zitten, waardoor de verf mengt.
Kern	Ieder groepje krijgt verfbakje met kleuren en vele kurken. Als docent loop je rond, observeert, complimenteert en begeleidt waar nodig.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, ruimen zachtjes hun eigen spullen op en helpen later ook met gezamenlijk opruimen. Die eerder klaar zijn mogen nog een tekening maken dat aansluit bij het onderwerp. Reflectie: Wat vond je ervan, wat vond je moeilijk, hoe heb je dat opgelost, heb je gebruik gemaakt van voorbeelden. Wat zou je volgende keer anders doen.

Les 4: emoties	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: De kinderen inspireren om emoties duidelijk aanwezig vorm te geven in het beeldend werk met oog op de lichaamsverhoudingen. Lesdoel leerlingen: De kinderen geven emoties weer in het mensfiguur n.a.v. werk van Munch Technisch doel: vormgeven m.g.v. wasco Beeldend doel: emoties weergeven in het mensfiguur
Beeldaspecten	Het beeldaspect kleur, met name de functie, het mengen en eigenschap van kleur. Daarnaast speelt het beeldaspect vorm een rol, met name de uitdrukking van vormen
Beschouwen	D.m.v. kijkwijzer de afbeelding "The Scream" van Edvard Munch beschouwen en het proces en product evalueren.
Techniek	Tekenen met wasco
Materiaal en gereedschap	Speelgoedmuis, afbeelding van The Scream van Edvard Munch, wasco
Tijd	90 minuten
Inleiding	Introduceren: De docent vertelt over een muis dat in een museum woont. Op een dag staat hij voor het schilderij The Scream van Edvard Munch. Informeren: De docent behandelt de afbeelding aan de hand van een kijkwijzer. De docent legt uit dat zij ook emoties gaan weergeven in het werk. Instrueren: Blij, hoe weergeef je dat? Waar zie je dat aan? Wat voor kleuren roept het in je op? En hoe zit dat bij verdrietig, verliefd, bang etc.? Hoe is je lichaamshouding wanneer je een bepaalde emotie wilt weergeven?
Kern	De kinderen kiezen een emotie en tekenen een mensfiguur m.g.v. wasco. Als docent loop je rond, observeert, complimenteert en begeleidt waar nodig.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, ruimen hun eigen spullen op en helpen later ook met gezamenlijk opruimen. Die eerder klaar zijn mogen een tekening maken dat aansluit bij het onderwerp. Reflectie: Wat vond je ervan, wat vond je moeilijk, hoe heb je dat opgelost, heb je gebruik gemaakt van voorbeelden. Wat zou je volgende keer anders doen.

Les 5: ik in gekke kleuren	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: De kinderen inspireren om onrealistische kleuren te gebruiken voor het verven van een gezicht en gebruik te maken van de verhoudingen van het gezicht. Lesdoel leerlingen: Gezichtsverhoudingen weergeven n.a.v. het werk van Andy Warhol. Technisch doel: Het tekenen van het eigen gezicht m.g.v. een spiegel. Beeldend doel: Vorm kunnen geven m.g.v. andere kleuren dan ze gewend zijn.
Beeldaspecten	Het beeldaspect vorm speelt een grote rol, met name het onderdeel contour en lijn. Daarnaast speelt het beeldaspect kleur een rol bij het onderdeel kleur eigenschappen.
Beschouwen	D.m.v. kijkwijzer de afbeelding “Marilyn diptiek” van Warhol beschouwen en het proces en product evalueren.
Techniek	Zichzelf natekenen m.g.v. een spiegel en vervolgens inverven
Materiaal en gereedschap	Afbeelding Andy Warhol zijn Marilyn diptiek, potlood, A4 papier, kwasten, verf, spiegel, A4 papier, speelgoed muis
Tijd	90 minuten
Inleiding	Introduceren : De docent vertelt over de muis dat in het museum woont. Op een dag komt hij een voor een schilderij te staan van Andy Warhol. Informeren: De docent behandelt de afbeelding aan de hand van een kijkwijzer. Instrueren: De docent legt de opdracht uit. De docent legt uit dat ze zichzelf niet vier maal hoeven te tekenen, maar dat een enkele keer voldoende is en vervolgens de andere 3 over te trekken.
Kern	De kinderen tekenen zichzelf na d.m.v. een spiegel op een A4 papier, met een potlood, ze hoeven niet tot in details te gaan, alleen de belangrijkste lijnen zijn voldoende. Daarna kunnen ze tegen het raam het portret overtrekken op de andere drie ruimtes. Vervolgens gaan ze met verf het portret van zichzelf inverven. Ze mogen geen kleuren mengen en het moeten andere kleuren zijn dan de werkelijk kleuren. Als docent loop je rond, observeert, complimenteert en begeleidt waar nodig.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, ruimen hun eigen spullen op en helpen later ook met gezamenlijk opruimen. Die eerder klaar zijn mogen nog een tekening maken dat aansluit bij het onderwerp. Reflectie: Wat vond je ervan, wat vond je moeilijk, hoe heb je dat opgelost, heb je gebruik gemaakt van voorbeelden. Wat zou je volgende keer anders doen.

Les 6: In dromen kan alles	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: De kinderen inspireren om juist niet rekening te houden met de natuurgetrouwe lichaamsverhoudingen van een mensfiguur. Lesdoel leerlingen: Tekenens mensfiguur op gekke manier Technisch doel: Het tekenen van een mensfiguur en het mensfiguur aankleden met textiel. Beeldend doel: Loslaten en doorbreken van de regels van lichaamsverhoudingen
Beeldaspecten	Het beeldaspect vorm staat hier centraal, met name de verschijningsvormen.
Beschouwen	D.m.v. kijkwijzer de afbeelding “Femme a la Tete de Roses” van Dali beschouwen en het proces en product evalueren.
Techniek	Het tekenen van een mensfiguur en gebruik maken van textiel.
Materiaal en gereedschap	Speelgoed muis, afbeelding Dali zijn Femme a la Tete de Roses, wol, textiel, (kleur)potloden, stiften, lijm, schaar, A4 papier
Tijd	90 minuten
Inleiding	Introduceren: De docent vertelt over de muis dat in het museum woont. Op een dag komt hij een voor een schilderij te staan van Dali. Informerend: De docent behandelt de afbeelding aan de hand van een kijkwijzer. De docent pakt vervolgens het in les 2 behandelde werk van Da Vinci eraan. Hij laat de kinderen de verschillen bespreken m.b.t. verhoudingen en realistisch kleur gebruik. Hij legt uit dat in dromen alles kan, zoals deze droombeelden van Dali. En dat de kinderen bij deze opdracht de lichamen zo gek mogen maken zoals ze zelf willen. Instruerend: De docent legt uit dat in ze lichamen zo gek mogelijk mogen maken. En dat ze gebruik kunnen maken van textiel om het figuur te bekleden.
Kern	De kinderen gaan zelfstandig aan het werk met het tekenen van een mensfiguur. Als docent loop je rond, observeert, complimenteert en begeleidt waar nodig.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, ruimen hun eigen spullen op en helpen later ook met gezamenlijk opruimen. Die eerder klaar zijn mogen nog een tekening maken. Dat aansluit op het onderwerp. Reflectie: Wat vond je ervan, wat vond je moeilijk, hoe heb je dat opgelost, heb je gebruik gemaakt van voorbeelden. Wat zou je volgende keer anders doen.

Les 7: vierkante ogen	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: De leerlingen inspireren om op een kubistische manier een gezicht te laten weergeven zonder de verhoudingen uit het oog te verliezen. Lesdoel leerlingen: ze komen in aanraking met werk van Picasso. Verhoudingen gezicht met behulp van bepaald materiaal. Technisch doel: D.m.v. vormen uitknippen en plakken een gezicht weergeven. Beeldend doel: Gezicht weergeven d.m.v. vormen
Beeldaspecten	Het beeldaspect vorm speelt een rol met name verschijningsvormen.
Beschouwen	D.m.v. kijkwijzer de afbeelding “weeping women” van Picasso beschouwen en het proces en product evalueren.
Techniek	Vormen uitknippen en plakken
Materiaal en gereedschap	Speelgoedmuis, afbeelding Picasso zijn weeping women, diverse kleuren papier, A4 papier, scharen, lijm
Tijd	90 minuten
Inleiding	Introduceren: De docent vertelt over de muis dat in het museum woont. Op een dag komt hij een voor een schilderij te staan van Picasso. Informeren: De docent behandelt de afbeelding aan de hand van een kijkwijzer. Instrueren: De docent legt uit wat de leerlingen gaan doen en waarmee. De docent doet een voor en laat zien dat een oog niet perse rond hoeft weergegeven te worden, dat dat ook best vierkant kan met een driehoekje erin.
Kern	De kinderen gaan zelfstandig aan het werk. Als docent loop je rond, observeert, complimenteert en begeleidt waar nodig.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, ruimen hun eigen spullen op en helpen later ook met gezamenlijk opruimen. Die eerder klaar zijn mogen nog een tekening maken met betrekking tot hetzelfde onderwerp. Reflectie: Wat vond je ervan, wat vond je moeilijk, hoe heb je dat opgelost, heb je gebruik gemaakt van voorbeelden. Wat zou je volgende keer anders doen.

Les 8: mensfiguur tekenen (nameting)	
Groep	3 en 4
Doelen	Lesdoel leerkracht: Inzicht krijgen of er verandering heeft plaats gevonden van het tekenen van het menselijk lichaam door leerlingen uit groep 3 en 4 en of ze gebruik hebben gemaakt van de technieken, ideeën en materialen die zijn aangeraakt. Lesdoel leerlingen: teken van een mensfiguur
Beeldaspecten	Het aspect vorm staat centraal, met de nadruk op de vorm in het vlak. Hoe wordt een mensfiguur onderscheiden met de achtergrond. Daarnaast wordt er gekeken naar de behandelde beeldaspecten van de lessenserie.
Beschouwen	Na de les wordt er klassikaal de werkstukken en het proces geëvalueerd.
Techniek	Tekenen d.m.v. potloden en stiften
Materiaal en gereedschap	A4 papier, tekenpotloden, gum, kleurpotloden, puntenslijpers, stiften
Tijd	60 minuten
Inleiding	In de inleiding moet zo weinig mogelijk informatie betreffende het menselijk lichaam worden gegeven. Er mag alleen verteld worden dat ze een mens moeten tekenen.
Kern	Tijdens het werkproces is het wenselijk dat leerlingen zo weinig mogelijk worden geholpen door de leerkracht en/of medeleerlingen. Kinderen mogen wel andere onderwerpen erbij tekenen, zolang het niet ten koste gaat van het getekende menselijke lichaam.
afsluiting	Kinderen die eerder klaar zijn, ruimen hun eigen spullen op en helpen later ook met gezamenlijk opruimen. Die eerder klaar zijn mogen een tekening van de vorige les afmaken. Na het opruimen wordt het proces en het product geëvalueerd. Deze tekeningen worden ingenomen voor het onderzoek. De andere tekenen uit de lessenserie mogen de kinderen mee nemen naar huis.

3.2. resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven naar aanleiding van het onderzoek. Er zijn twee soorten resultaten. De resultaten waarin de tekeningen van de voor- en nameting vergeleken zijn door middel van een observatieformulier en de resultaten van de vragenlijst. Eerst worden meetinstrumenten nogmaals toegelicht. Alle resultaten worden eerst weergegeven in een tabel en vervolgens in een grafiek. Naast het weergeven in een tabel- en grafiekvorm, worden de resultaten waar nodig toegelicht.

Meetinstrumenten

Voor het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de volgende meetinstrumenten:

Observatieformulier

Aan het begin en aan het eind van de lessenserie heb ik gebruik gemaakt van een observatieformulier. Hiermee heb ik gekeken bij de eerste les of de kinderen vormgeven volgens een schema dat verwacht wordt van de kinderen in groep 3 en 4. De tekeningen van de achtste les zijn op dezelfde manier geanalyseerd en gekeken of de lessenserie hierin ontwikkeling heeft gebracht.

Daarnaast is er gekeken of de behandelde beeldaspecten terug kwamen in het gemaakte werk. De beeldaspecten die zijn behandeld zijn:

- Vorm
 - o Contour en lijn in les 2 en les 5
 - o Vormuitdrukking in les 4
 - o Verschijningsvormen in les 6 en 7
- Kleur
 - o Mengen door middel van kleur dicht bij elkaar voegen in les 3
 - o Mengen door middel van verf door elkaar heen roeren in les 4
 - o Functie van kleur in les 4
 - o Eigenschappen van kleur in les 4 en les 5

Vragenlijst

Aan het einde van de zevende les heb ik de kinderen een vragenlijst laten invullen. Dit is gebruikt om een beeld te vormen met betrekking tot het proces van het eindproduct. Daarnaast vond ik het belangrijk om te weten hoe ze de les hebben ervaren. Deze vragenlijst is gebruikt als een extra ondersteunende informatiebron met betrekking tot de beeldende activiteit. De vragen die werden gesteld, hebben op het volgende betrekking:

- De uitleg van de les
- Het niveau van de opdracht
- De eigen inbreng van het kind
- De tevredenheid van het kind
- Gebruik van afbeeldingen
- Of het kind hulp nodig heeft gehad

Op de vragenlijst werd gebruik gemaakt van twee soorten gesloten vragen. Het kind kon in het eerste gedeelte antwoord geven door een gezichtje in te kleuren. Er waren hierbij vier opties:

- Helemaal mee eens
- Mee eens
- Oneens
- Helemaal oneens

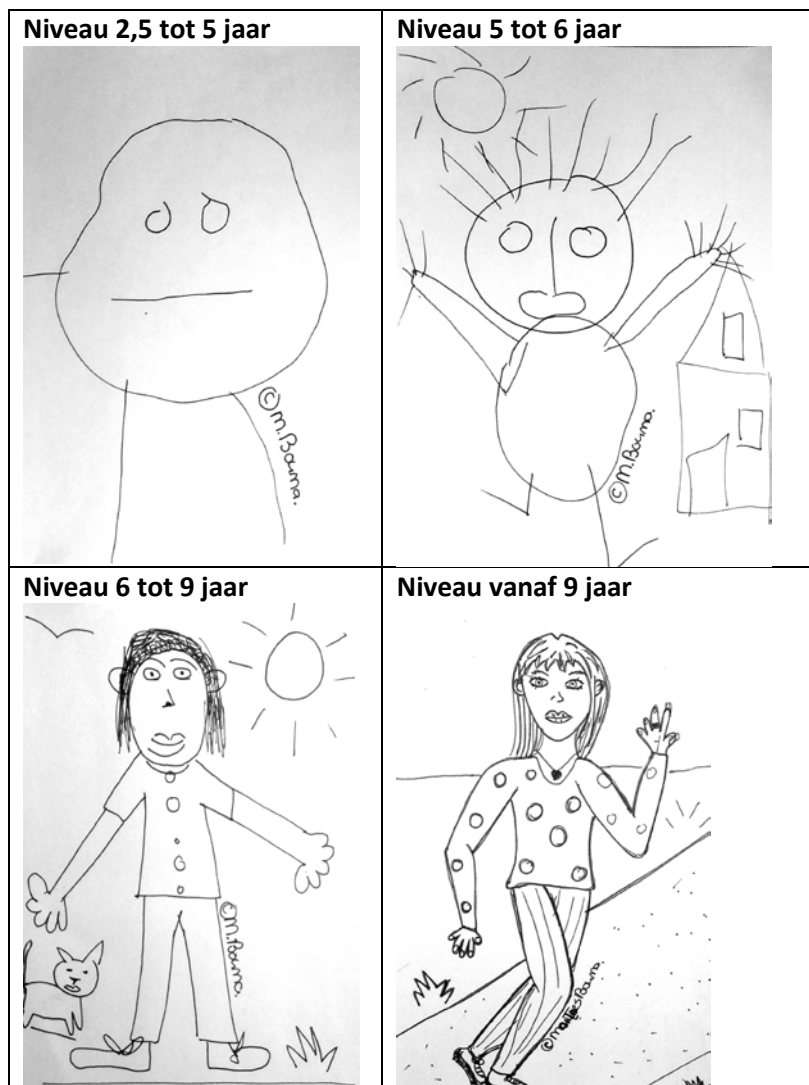
De tweede soort kon het kind door middel van aanvinken zijn proces evalueren. Hier bestonden de keuzes uit:

- Heel vaak
- Vaak
- Soms
- Niet

De meetinstrumenten zijn terug te vinden in de bijlage.

Schema

Bij het analyseren van de gemaakte tekeningen in de voor- en nameting, is er gekeken naar het schematisch niveau dat het kind behoort te tekeningen. Om de resultaten overzichtelijk te ordenen in de tabellen en grafieken, heb ik gebruik gemaakt van de niveaus van de tekenontwikkeling die terug te vinden zijn in de literatuur:



3.2.1. Resultaten kindertekeningen van het mensfiguur in tabellen

De resultaten zijn onderverdeeld in drie verschillende tekenniveaus. Deze niveaus zijn terug te vinden in de literatuur en worden bij de tabellen uitgebreid toegelicht. Er wordt uit gegaan van het niveau van 6 tot 9 jarigen, dit wordt 'schematisch niveau' genoemd en aan gegeven met '1'. Het niveau van 5 tot 6 jaar wordt 'onder schematisch niveau' genoemd, omdat de kinderen volgens de literatuur dit stadium voorbij moeten zijn. Dit wordt aangegeven met '0'. Het niveau vanaf 9 jaar wordt 'boven schematisch niveau' genoemd, omdat de kinderen volgens de literatuur hier nog niet aan toe zijn. Dit wordt aangegeven met '2'. Wanneer een kind niet aanwezig was, wordt dat aangegeven met een 'X'.

In de tabel 1a en 1b wordt alleen de voornaam genoemd, het geslacht, de leeftijd in jaar en maand en de resultaten per kenmerk. Onder elk kenmerk zijn twee rijen te vinden. De eerste rij geeft de voormeting aan en de tweede rij geeft de nameting aan. Van de 25 kinderen was er 1 kind niet aanwezig bij de voormeting en 1 kind niet aanwezig bij de nameting. Om deze reden, wordt verder in het onderzoek uitgegaan van de overige 23 kinderen.

In tabel 1c zijn de gegeven van tabel 1a en tabel 1b samengevoegd voor een overzichtelijk geheel.

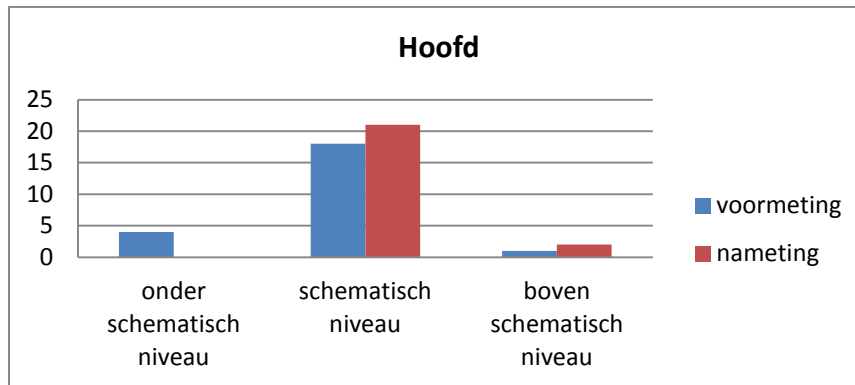
Tabel 1a: Resultaten van de kindertekeningen analyse (1)																	
Naam	J/M	Leeftijd Jr; mnd	Hoofd		Ogen		Neus		Mond		Wenk brauwen		Hoofd haar		Oren		hals
Annieka	M	7 ; 3	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0 1
Jasmijn	M	6 ; 10	1	2	0	1	1	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0 0
Johan	J	7 ; 5	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1 1
Sjoukje	M	6 ; 9	1	X	1	X	0	X	1	X	0	X	1	X	0	X	0 X
Afke Marije	M	7 ; 1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0 0
Hilde	M	7 ; 4	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1 1
Anne Sjoukje	M	7 ; 0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0 0
Jens	J	6 ; 10	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0 0
Dylan	J	6 ; 8	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0 0
Jelmer	J	6 ; 10	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1 1
Susan	M	6 ; 9	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0 0
Ruben	J	7 ; 4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2	1 1
Rikst	M	8 ; 2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0 1
Isa	M	7 ; 2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0 0
Femke	M	7 ; 9	1	1	1	2	2	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0 2
Ellis	M	8 ; 6	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1 1
Marte	M	8 ; 1	1	1	1	2	0	1	1	1	0	0	2	2	0	1	1 2
Linde	M	8 ; 8	1	1	1	2	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1 1
Iris	M	8 ; 4	X	1	X	1	X	1	X	1	X	0	X	1	X	1	X 0
Moniek	M	8 ; 0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1 0
Arjan	J	8 ; 0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0 0
Rachel	M	8 ; 1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1 1
Pieter	J	7 ; 7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0 0
Folkert	J	8 ; 3	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0 0
Janneke	M	8 ; 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1 1

Tabel 1b: Resultaten van de kindertekeningen analyse																
Naam	J/M	Leeftijd Jr; mnd	Romp		Benen		Voeten		Armen		Handen		Ver- houding		Kleding	
Annieka	M	7 ; 3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
Jasmijn	M	6 ; 10	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Johan	J	7 ; 5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sjoukje	M	6 ; 9	1	X	1	X	0	X	1	X	1	X	0	X	1	X
Afke Marije	M	7 ; 1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Hilde	M	7 ; 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Anne Sjoukje	M	7 ; 0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0
Jens	J	6 ; 10	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Dylan	J	6 ; 8	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
Jelmer	J	6 ; 10	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
Susan	M	6 ; 9	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Ruben	J	7 ; 4	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1
Rikst	M	8 ; 2	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Isa	M	7 ; 2	X	1	X	1	X	0	X	1	X	1	X	1	X	1
Femke	M	7 ; 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ellis	M	8 ; 6	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Marte	M	8 ; 1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Linde	M	8 ; 8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Iris	M	8 ; 4	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Moniek	M	8 ; 0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Arjan	J	8 ; 0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Rachel	M	8 ; 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pieter	J	7 ; 7	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1
Folkert	J	8 ; 3	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Janneke	M	8 ; 2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1

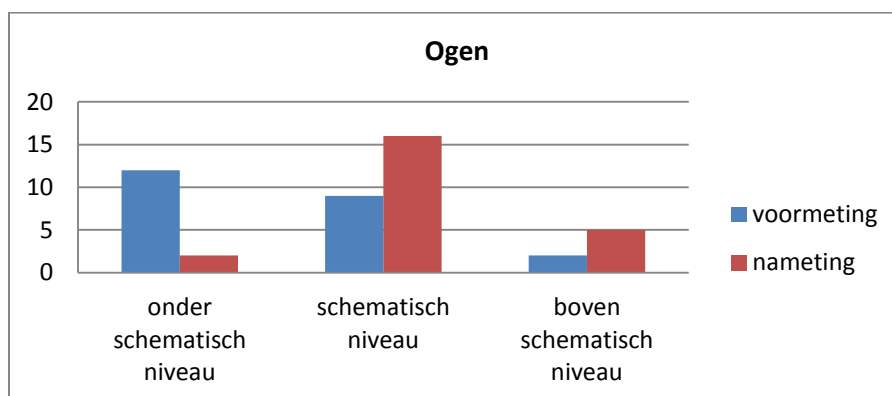
Tabel 1c: Resultaten van de kindertekeningen						
Kenmerken	Voormeting			nameting		
	Onder schematisch niveau	Schematisch niveau	Boven schematisch niveau	Onder schematisch niveau	Schematisch niveau	Boven schematisch niveau
Hoofd	4	18	1	0	21	2
Ogen	12	9	2	2	16	5
Neus	13	8	2	8	11	4
Mond	12	9	2	9	13	1
Wenkbrauwen	20	3	0	19	4	0
Hoofdhaar	6	15	2	3	18	2
Oren	16	7	0	11	11	2
Hals	13	10	0	11	10	2
Romp	8	15	0	3	19	1
Benen	8	15	0	4	18	1
Voeten	10	13	0	3	20	0
Armen	5	18	0	3	19	1
Handen	6	16	1	1	21	1
Verhouding	12	11	1	6	16	1
kleding	6	16	1	4	18	1

3.2.2. Resultaten kindertekeningen van het mensfiguur in grafieken

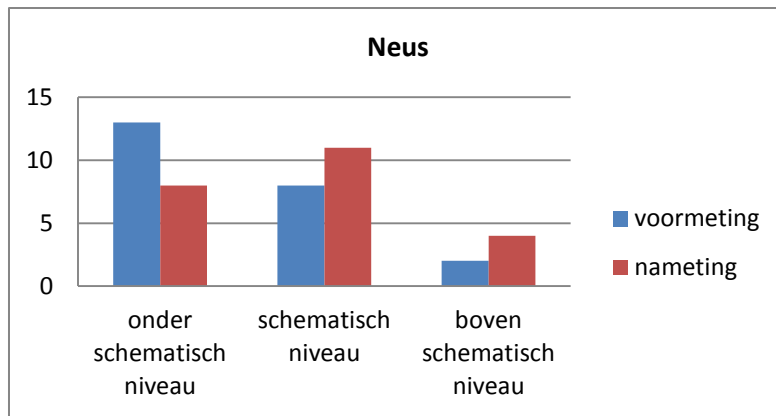
De resultaten in de tabel geven een beeld weer van de tekenontwikkeling die zich voortgedaan heeft. Om dit visueel te maken, is er gebruik gemaakt van de onderstaande grafieken per kenmerk. Elke grafiek wordt toegelicht met wat er verstaan wordt onder elk niveau.



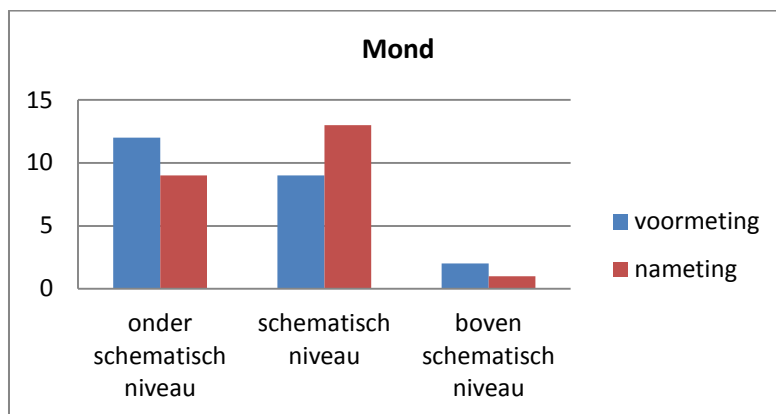
Bij schematisch niveau wordt verstaan dat de kinderen het hoofd als een ovaal weergeven. Het hoofd wordt vaak nog in deze fase te groot getekend in vergelijking met de rest van het mensfiguur. In de resultaten valt af te lezen dat 18 kinderen tekenden op dit niveau tijdens de voormeting en dat er 21 kinderen zijn die op dit niveau zitten na het verrichte onderzoek tijdens de nameting. De 4 kinderen die onder het schematisch niveau zitten tijdens de voormeting hebben het hoofd niet naar niveau weergegeven, maar alleen als een cirkel of een andere minder realistische vorm. Na het verrichte onderzoek, waren er geen kinderen meer die beneden het schematisch niveau scoorden bij de nameting. Tijdens voormeting was er 1 kind die boven het schematisch niveau scoorde. Dit kind viel in de categorie dat het hoofd niet meer weergegeven wordt als een ovaal, maar in een realistischere vorm waar het voorhoofd en de kin duidelijk zichtbaar zijn. De afmeting van het hoofd is een tiende van het gehele mensfiguur. Na het verrichte onderzoek waren er 2 kinderen die boven het schematisch niveau het hoofd weergaven.



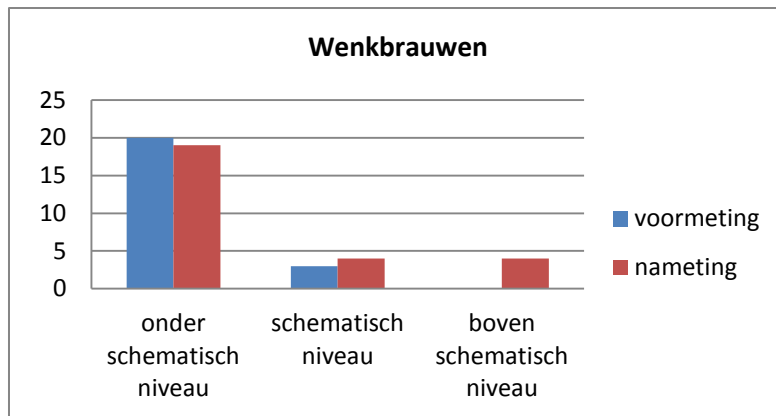
Bij het schematisch niveau van ogen worden de ogen weergegeven als 2 cirkels of ovalen met een zwarte stip in het midden. Vaak bevinden deze ogen zich hoog in het hoofd. 9 kinderen voldeden aan dit niveau tijdens de voormeting en na het onderzoek voldeden 16 kinderen aan dit niveau tijdens de nameting. De 12 kinderen die tijdens de voormeting onder het schematisch niveau scoorden, weergaven de ogen als 2 stippen of 2 ronde vormen zonder stip. Tijdens de nameting scoorden 2 kinderen onder het schematische niveau. Tijdens de voormeting scoorden 2 kinderen boven het schematische niveau en bij de nameting 5 kinderen. Deze kinderen weergaven de ogen gedetailleerd met pupil, iris en wimpers. En de ogen werden geplaatst in het midden van het hoofd.



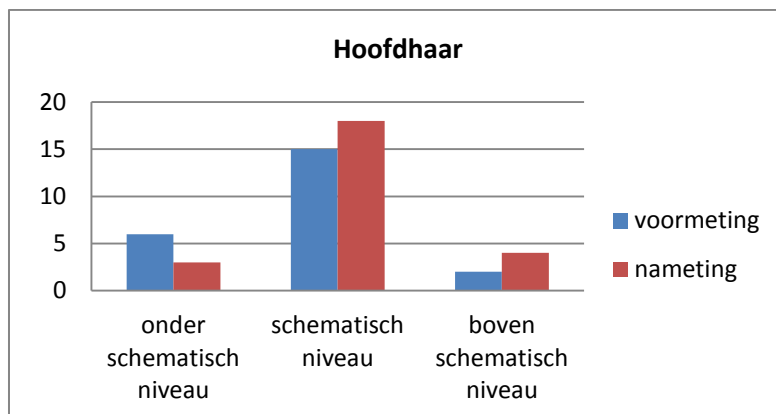
De neus wordt weergegeven als een haakvormig object tijdens het schematisch niveau. De neus bevindt zich regelmatig in het midden van het hoofd. Tijdens de voormeting tekenden 8 kinderen volgens dit niveau en tijdens de nameting 11 kinderen. De 13 kinderen die tijdens de voormeting onder het schematisch niveau tekenden, weergaven de neus als een driehoekige vorm, streep of stip. Bij de nameting weergaven 8 kinderen de neus onder het schematische niveau. 2 kinderen weergaven de neus boven schematisch niveau tijdens de voormeting en 4 kinderen bij de nameting. Deze kinderen tekenden een realistische neus met neusgaten die in proportie is met de rest van het gezicht.



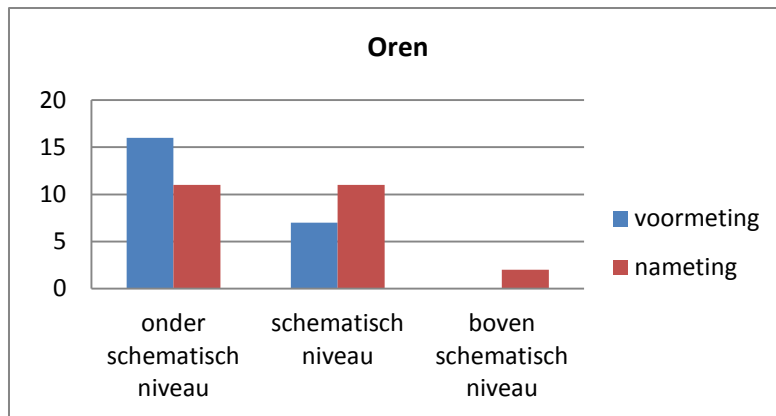
De mond wordt weergegeven op schematisch niveau als een streep en een golvend lijntje erboven. De plaatsing is onder in het hoofd. 9 kinderen tekenden de mond op schematisch niveau tijdens de voormeting en 13 tijdens de nameting. De 12 kinderen die onder het schematisch niveau de mond weergaven tijdens de voormeting, tekenden alleen een streep of een andere vorm. Bij de nameting waren dit er 9 kinderen. Bij de voormeting weergaven 2 kinderen de mond boven schematisch niveau en bij de nameting was dit er 1 kind. Hierbij werd de mond gedetailleerd weergegeven en de lippen waren van elkaar te onderscheiden. Daarnaast is de mond geplaatst op een realistische plaats in het gezicht.



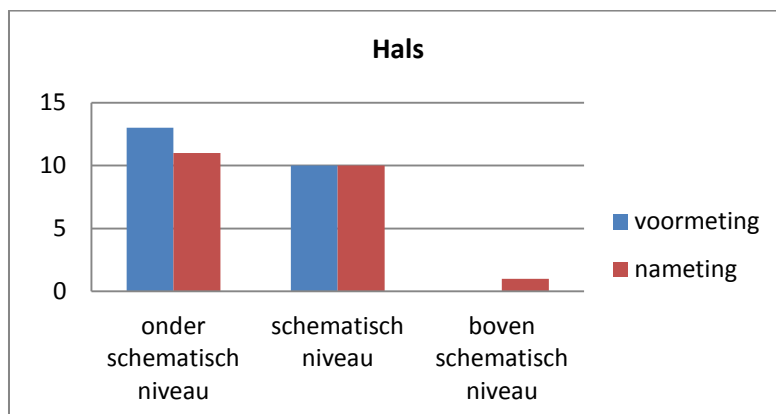
Op schematisch niveau worden de wenkbrauwen weergegeven als 2 bogen boven de ogen. 3 kinderen tekenden op dit niveau tijdens de voormeting en 4 kinderen tijdens de nameting. 20 kinderen weergaven onder schematisch niveau tijdens de voormeting, zij tekenden geen wenkbrauwen. Bij de nameting waren dit er 19. Er waren geen kinderen die de wenkbrauwen weergaven boven het schematisch niveau. Hierbij hoorden ze de wenkbrauwen gedetailleerd te weergeven.



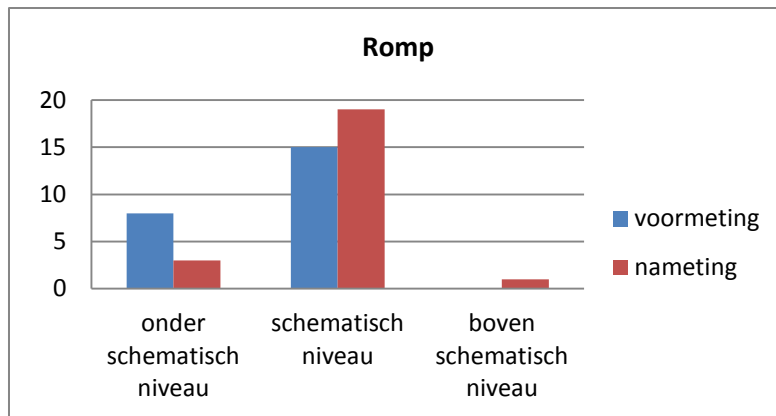
Bij het schematische niveau van het hoofdhaar, wordt het gedetailleerd rondom het hoofd weergegeven. 15 kinderen weergaven tijdens de voormeting het hoofdhaar op deze manier en 18 kinderen tijdens de nameting. De 6 kinderen die tijdens de voormeting onder het schematische niveau het hoofdhaar tekenden, weergaven streepjes of golfjes rondom of door het hoofd. Dit waren 2 kinderen tijdens de nameting.



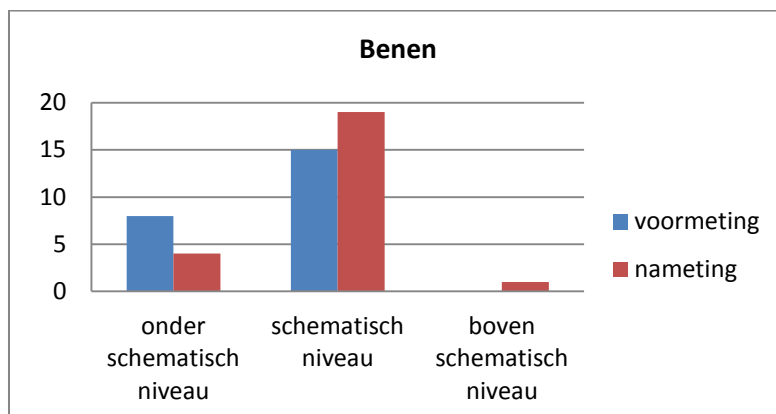
Bij het schematisch niveau van het tekenen van de oren, worden de oren weergegeven als 2 bogen aan de zijkanten van het hoofd. Deze oren bezitten nog niet de juiste afmeting. 7 kinderen tekenden op dit niveau tijdens de voormeting en dit waren 11 kinderen bij de nameting. Tijdens de voormeting weergaven 16 kinderen de oren onder het schematisch niveau en 11 bij de nameting. Op dit niveau ontbreken de oren. Bij de voormeting tekende geen enkel kind boven het schematisch niveau. Bij de nameting waren dit er 2 kinderen die de oren op de juiste afstand en grote tekenen met de oorschelp gedetailleerd aanwezig.



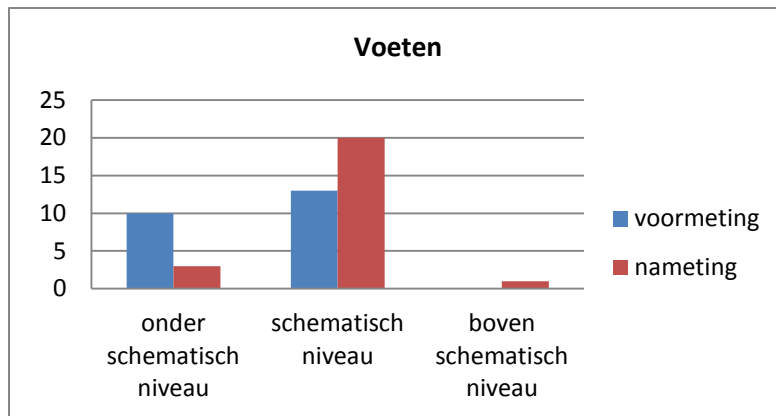
10 kinderen tekenden tijdens de voormeting op schematisch niveau de hals en dit waren er ook 10 bij de nameting. Deze kinderen tekenden een hals, maar niet in verhouding. De 13 kinderen tijdens de voormeting onder het schematisch niveau tekenden, tekenden geen hals. Dit waren 11 kinderen bij de nameting. Tijdens de voormeting tekende geen enkel kind boven het schematisch niveau en bij de nameting waren dit er 2. Deze kinderen tekenden de hals zo dat het een voortzetting vormt voor het hoofd en de romp.



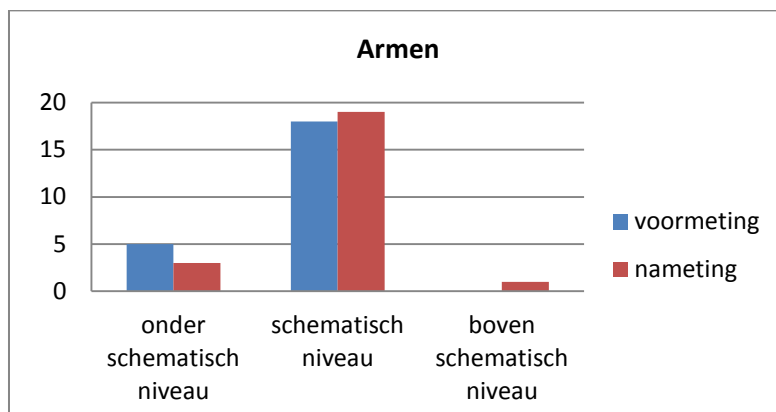
Bij het schematische niveau weergaven de kinderen de romp als een vorm dat afhankelijk is van de kleding. 15 kinderen tekenden op dit niveau tijdens de voormeting en 19 kinderen tijdens de nameting. De 8 kinderen die tijdens de voormeting onder het schematisch niveau tekenden, weergaven de romp als een willekeurige vorm of streep. Dit waren bij de nameting 3 kinderen. Bij de voormeting weergaf geen enkel kind boven het schematische niveau de romp weer en dit was 1 kind bij de nameting. Dit kind weergaf de romp in een realistische proportie.



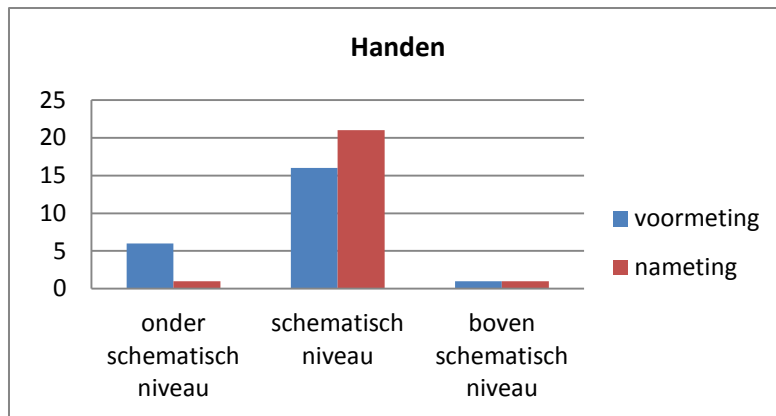
Bij schematisch niveau van de benen wordt uitgegaan dat ze in realistische lengte worden weergegeven. In deze fase ontbreken de gewrichten nog. 15 kinderen weergaven de benen op dit niveau tijdens de voormeting en dit waren er 18 bij de nameting. De 8 kinderen die tijdens de voormeting onder het schematisch niveau de benen tekenden, weergaven ze in 2 verschillende vormen in onrealistische korte- of lange lengtes. Bij de nameting tekenden 4 kinderen onder het schematisch niveau. Geen enkel kind tekende de benen tijdens de voormeting boven het schematisch niveau, bij de nameting was dit 1 kind. Dit kind tekende de benen in de juiste verhouding. Niet kleiner dan de romp en niet groter dan twee rompen. Daarnaast maakte het kind gebruik van gewrichten.



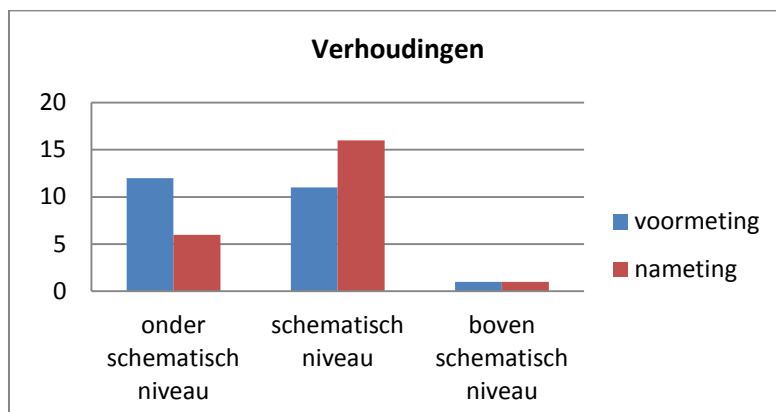
De 13 kinderen die op schematisch niveau de voeten weergaven, tekenden de lengte van de voet groter dan de hoogte. Daarnaast hebben de voeten een ander aanzicht dan het mensfiguur. Bij de nameting waren dit 20 kinderen. De 10 kinderen die onder het schematisch niveau de voeten tekenden, weergaven ze als een willekeurige vorm op streep haaks op het been. De lengte en hoogte van de voeten zijn buiten proportie. Bij de nameting waren dit er 3 kinderen. Geen enkel kind teken zowel bij de voor- als de nameting de voeten op boven schematisch niveau. De eis hierbij was dat het kind de voeten zo tekende dat de lengte minder dan een derde van het been was, er een hiel getekend was en dat het aanzicht klopte.



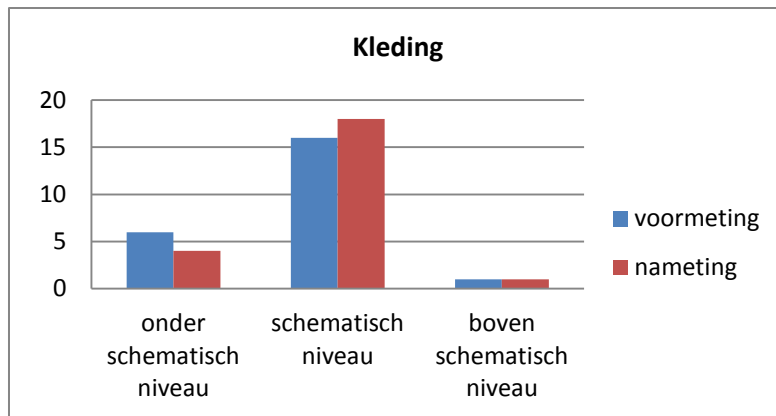
Bij het schematisch niveau wordt vanuit gegaan dat de armen realistisch worden weergegeven wanneer het gaat om lengte. De gewrichten ontbreken nog. 18 kinderen tekenden tijdens de voormeting op schematisch niveau en dit waren 19 kinderen tijdens de nameting. 5 kinderen tekenden onder het schematisch niveau de armen en dit waren 3 kinderen tijdens de nameting. Deze kinderen weergaven ze in 2 verschillende vormen in onrealistische korte- of lange lengtes. Geen enkel kind tekende tijdens de voormeting de armen boven het schematisch niveau en dit was 1 kind bij de nameting. Dit kind tekende de armen in de juiste verhouding. De armen kwamen tot aan de heupen en er werd gebruik gemaakt van gewrichten.



De handen worden op schematisch niveau weergegeven met afwijkende vingers wanneer het gaat om de grote en dikte. Daarnaast is het aantal vingers niet correct. 16 kinderen weergaven de handen op schematisch niveau bij de voormeting en dit waren er 21 bij de nameting. De 6 kinderen die tijdens de voormeting onder het schematisch niveau tekenden, weergaven de handen als een soort hark met een onjuist aantal. Dit was bij de nameting 1 kind. Bij de voor- en nameting was er 1 kind die boven het schematisch niveau de handen weergaven. Hierbij was het aantal vingers en de verhoudingen juist. En de duim aan de correcte kant getekend.



Bij de kinderen die tijdens de voormeting op schematisch niveau de verhoudingen weergaven, is er te zien dat ze een beginnende aandacht hiervoor hebben. Er zijn geen buitensporige proportie en alle te verwachten lichaamsdelen van het mensfiguur die verwacht worden van dit niveau, zijn aanwezig. 11 kinderen tekenden op schematisch niveau tijdens de voormeting en tijdens de nameting waren dit er 16. 12 kinderen tekenden tijdens de voormeting onder het schematisch niveau en dit waren er 6 tijdens de nameting. Bij deze kinderen ontbrak het aan verhouding. Bij de voor- en nameting was er 1 kind die boven het schematisch niveau de verhoudingen weergaf. Dit kind tekende de verhoudingen op de realistische manier.



De kleding wordt door 16 kinderen tijdens de voormeting op schematisch niveau weergegeven. Bij deze kinderen zijn de lichaamsvormen afhankelijk van de kleding of wordt de kleding op het lichaamsvorm weergegeven. Bij de nameting waren dit 18 kinderen. Tijdens de voormeting weergaven 6 kinderen de kleding onder het schematische niveau en dit waren 4 kinderen bij de nameting. Deze kinderen tekenden geen kleding. Bij zowel de voor- als nameting tekende 1 kind boven het schematisch niveau. Hierbij was de kleding ondoorzichtig getekend, afhankelijk van het mensfiguur getekend en er was duidelijk onderscheid tussen de diverse kledingstukken.

3.2.3. Resultaten van het gebruik van de behandelde beeldaspecten in een tabel

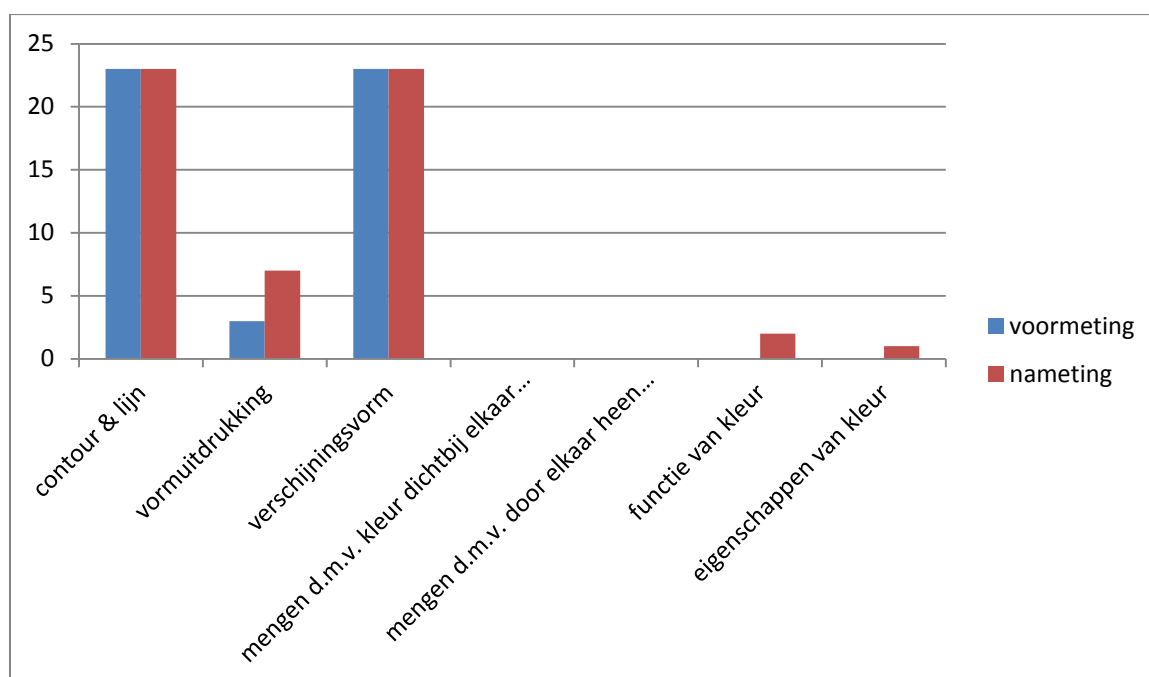
Naast het feit dat er gekeken is naar de tekenontwikkeling van de kinderen, is er ook gekeken naar de beeldaspecten. Een aantal beeldaspecten zijn behandeld in de lessen. Er wordt gekeken of deze terug komen in de tekening van de nameting. Dit gebeurt door middel van turven.

De beeldaspecten die zijn behandeld zijn:

- Vorm
 - Contour en lijn in les 2 en les 5
 - Vormuitdrukking in les 4
 - Verschijningsvormen in les 6 en 7
- Kleur
 - Mengen door middel van kleur dicht bij elkaar voegen in les 3
 - Mengen door middel van verf door elkaar heen roeren in les 4
 - Functie van kleur in les 4
 - Eigenschappen van kleur in les 4 en les 5

Tabel 2: Resultaten van het gebruik van de behandelde beeldaspecten		
Beeldaspecten	Voormeting	nameting
Vorm: contour & lijn	23	23
Vorm: vormuitdrukking	3	7
Vorm: verschijningsvorm	23	23
Kleur: mengen door middel van kleur dicht bij elkaar voegen	0	0
Kleur: mengen door middel van kleur door elkaar heen roeren of tekenen	0	0
Kleur: functie van kleur	0	2
Kleur: eigenschappen van kleur	0	1

3.2.4. Resultaten van het gebruik van de behandelde beeldaspecten in een grafiek



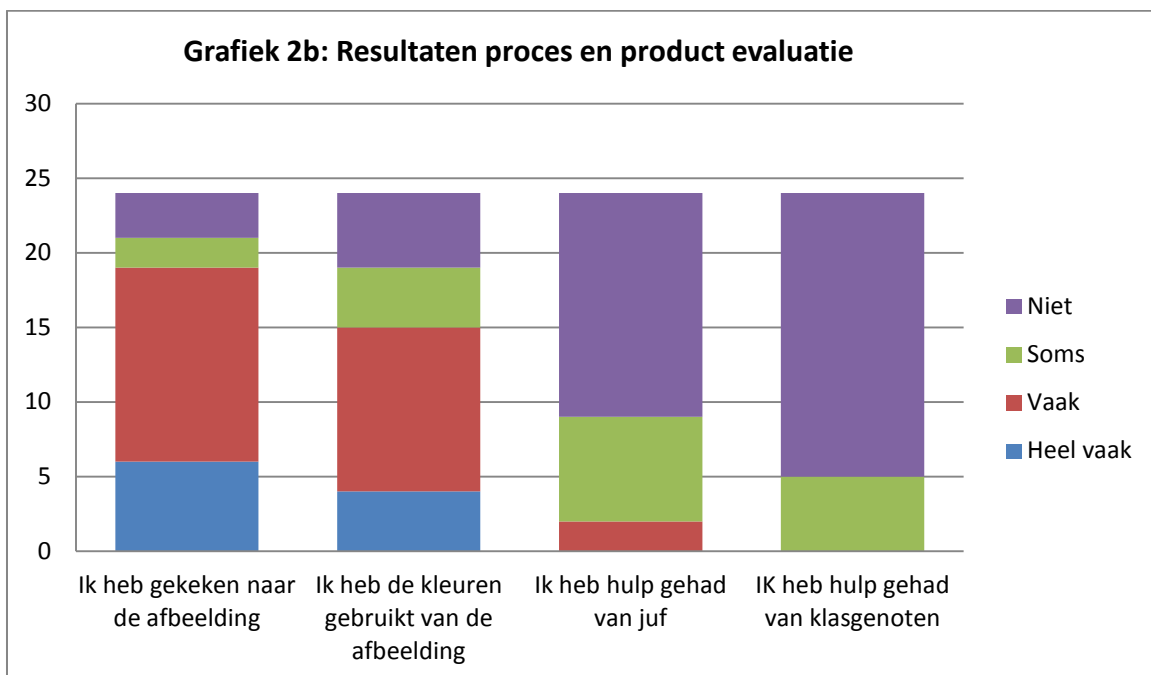
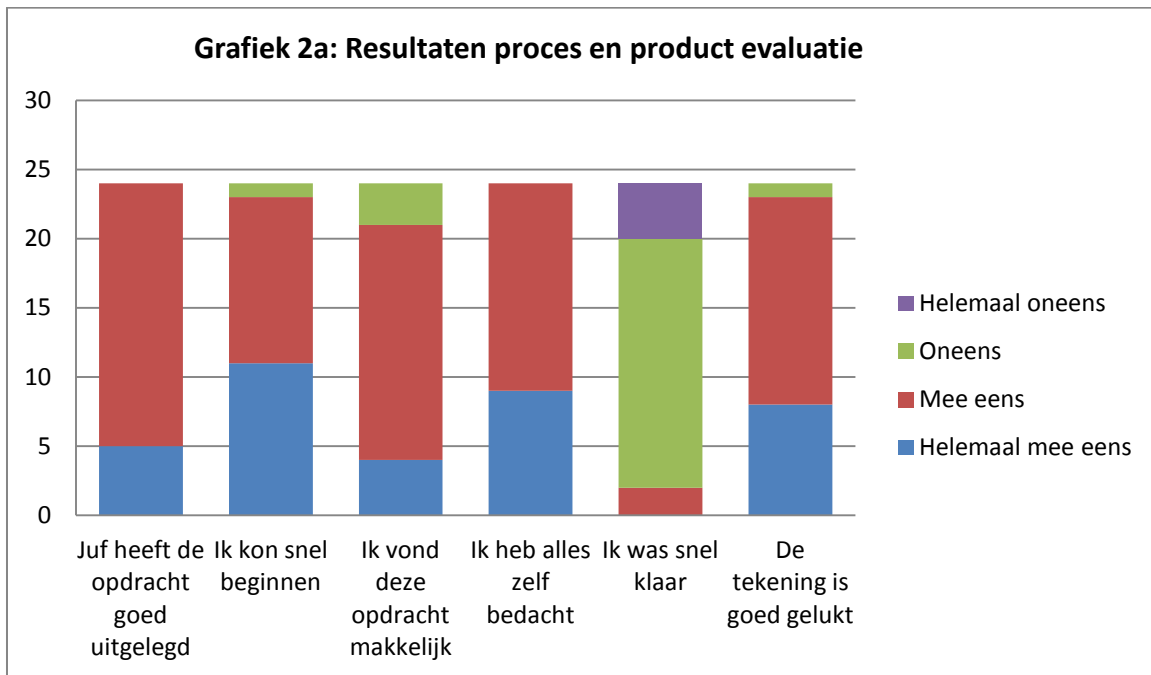
3.2.5. Resultaten proces en product evaluatie in tabellen

Tabel 3a: Resultaten proces en product evaluatie				
	Helemaal mee eens	Mee eens	Oneens	Helemaal oneens
Juf heeft de opdracht goed uitgelegd	5	19	0	0
Ik kon snel beginnen	11	12	1	0
Ik vond deze opdracht makkelijk	4	17	3	0
Ik heb alles zelf bedacht	9	15	0	0
Ik was snel klaar	0	2	18	4
De tekening is goed gelukt	8	15	1	0

Tabel 3b: Resultaten proces en product evaluatie				
	Heel vaak	Vaak	Soms	niet
Ik heb gekeken naar de afbeelding	6	13	2	3
Ik heb de kleuren gebruikt van de afbeelding	4	11	4	5
Ik heb hulp gehad van juf	0	2	7	15
Ik heb hulp gehad van klasgenoten	0	0	5	19

Van de 25 kinderen was er 1 afwezig. Deze is niet meegenomen in deze analyse

3.2.6. Resultaten proces en product evaluatie in grafieken



3.2.8. conclusies

Het doel van het onderzoek was het nagaan in hoeverre afbeeldingen van mensfiguren uit diverse kunststromingen invloed hebben op het tekenen van een mensfiguur door kinderen uit groep 3 en vier. Vanuit deze onderzoeksvraag, zijn er diverse deelvragen ontstaan die zijn beantwoord vanuit de literatuur en het onderzoek. Het onderzoek is verricht op de basisschool CBS De Twatine in Gauw. Het onderzoek bevatte acht lessen. De eerste en de achtste les waren de voor- en nameting, waarbij de les zo neutraal mogelijk werd gegeven en begeleidt. Bij de tweede tot en met de zevende les stond er een kunstwerk van een mensfiguur centraal van een bepaalde kunststroming. Dit kunstwerk werd beschouwd door middel van een kijkwijzer en de beeldende opdracht die werd gegeven sloot hierbij aan. Door de tekeningen van de voormeting en de nameting te vergelijken, werd er gekeken of deze lessen invloed hebben gehad op de tekenontwikkeling van het mensfiguur.

Naast het onderzoek, is er ook een literatuuronderzoek verricht. De deelvragen die vanuit de literatuur zijn beantwoord zijn:

- Waarom is de creatieve ontwikkeling belangrijk voor de algemene ontwikkeling van het kind?
- Welke oorzaken zijn er dat het kind volgens een schema het mensfiguur weergeeft? Hoe kan dit doorbroken worden?
- Hoe kan de creativiteit van het kind gestimuleerd worden?
- Waarom is het kunst beschouwen belangrijk voor de beeldende ontwikkeling van het kind?
- Hoe kijken (jonge) kinderen naar het mensfiguur?
- Waarom zijn inleidingen belangrijk voorgaand aan de beeldende activiteit?
- Welke visies op beeldende vorming zijn er? Hoe kan hieruit les gegeven worden?
- Hoe verloopt de tekenontwikkeling van het mensfiguur?

Op de basisschool CBS De Twatine in Gauw is er informatie verzameld door het geven van een interview, te observeren en het bekijken van de schoolgids. Vanuit deze verzamelde informatie, wil ik antwoord geven op de volgende deelvragen:

In hoeverre is er aandacht besteedt aan het mensfiguur op de stageschool?

Tijdens het interview bleek dat de kinderen van groep 3 en 4 elke dinsdagmiddag een klein uurtje beeldende vorming per week hebben. Er is weinig aandacht voor het mensfiguur geweest. Er wordt alleen aan het begin van het jaar aandacht besteedt aan het mensfiguur. Tijdens deze opdracht moesten ze zichzelf tekenen.

In hoeverre gaat de school in op het kijken naar kunst?

In het interview kwam naar voren dat de kinderen in groep 3 en 4 weinig in aanraking komen met het beschouwen van kunst. Het beschouwen gebeurt maar een paar keer per jaar in deze groep. Dit gebeurt alleen regelmatig in de hogere groepen. Wanneer de leerkrachten gebruik maken van de methode en daar komt het beschouwen in naar voren, wordt het vaak niet gedaan. Alleen tijdens een project worden er kunstwerken beschouwt en gaat de klas een keer per jaar naar een museum.

Naast dat er informatie is verzameld door het geven van een interview, te observeren en het bekijken van de schoolgids, is er ook nog informatie verzameld door het verrichten van het onderzoek. Naar aanleiding van de voormeting wil ik antwoord geven op de volgende deelvragen:

In hoeverre geven de kinderen de verhoudingen van het mensfiguur weer?

De kinderen van groep 3 en 4 moeten volgens de literatuur beginnende aandacht hebben voor de realistische verhoudingen. Dit houdt in dat het hoofd de juiste vorm heeft en het gezicht aanwezig, maar nog niet in de juiste verhouding. Daarnaast is de romp aanwezig en groter dan het hoofd en worden de benen en armen weergegeven zonder gewrichten. Wanneer er wordt gekeken naar de

resultaten die te vinden zijn in tabel 1a, 1b en 1c valt op dat de dat ongeveer de helft van de kinderen niet het mensfiguur tekent zoals vastgesteld is in de literatuur. Er zijn 12 leerlingen die onder het niveau de verhoudingen hebben weergegeven, 11 kinderen die hier wel aan voldoen en er is 1 kind dat boven het vastgestelde niveau de verhoudingen weergeeft in het werk.

In hoeverre komt het niveau van het beeldende werk op de stageschool overeen met de literatuur?

Er is niet alleen gekeken naar de verhoudingen van het mensfiguur alleen. Om een goed beeld te krijgen van wat er verwacht wordt, is er in het literatuur onderzoek een schema van verwachtingen vastgesteld voor het niveau waar de kinderen aan moeten voldoen. Hieronder wordt elk kenmerk beschreven en daarbij vermeldt in hoeverre de groepen 3 en 4 overeen komen met het verwachte niveau:

- Hoofd
Het hoofd wordt weergegeven als een ovaal. Dit wordt regelmatig te groot getekend in vergelijking met de rest van het mensfiguur. Tijdens de voormeting bleek dat 18 kinderen hieraan voldeden. Daarnaast tekenden 4 kinderen onder het niveau en 1 kind tekende boven dit vastgestelde niveau.
- Ogen
De ogen bevinden zich hoog in het hoofd en worden weergegeven als twee cirkels of twee ovaal met een zwarte stip in het midden. 9 kinderen voldeden aan dit niveau, 12 kinderen zaten onder dit niveau en 2 kinderen erboven.
- Neus
De neus bevindt zich in het midden van het hoofd en wordt weergegeven als een haakvormig object en soms met neusgaten. 8 kinderen voldeden aan dit niveau, 13 kinderen zaten onder dit niveau en 2 er boven.
- Mond
De mond wordt weergegeven onder in het hoofd als een streep met een golvend lijntje er boven. 9 kinderen voldeden aan dit niveau, 12 kinderen zaten onder dit niveau en 2 erboven.
- Wenkbrauwen
De wenkbrauwen worden weergegeven als 2 bogen boven de ogen. 3 kinderen voldeden aan dit niveau, 20 kinderen zaten onder het niveau en geen kind zat boven dit niveau.
- Hoofdhaar
Het hoofdhaar wordt gedetailleerd weergegeven boven op het hoofd. 15 kinderen voldeden aan dit niveau, 6 kinderen zaten eronder en 2 er boven.
- Oren
De oren worden weergegeven als 2 bogen aan de zijkanten van het hoofd. 7 kinderen voldeden aan dit niveau, 16 kinderen zaten eronder en geen kind erboven
- Hals
De hals is weergegeven, maar niet in de juiste verhouding. 10 kinderen voldeden aan dit niveau, 13 zaten eronder en geen erboven
- Romp
De vorm van de romp is afhankelijk van het kledingstuk. 15 kinderen voldeden aan dit niveau, 8 zaten er onder en geen erboven
- Benen
De benen worden realistischer weergegeven. Ze hebben een realistische lengte, maar de gewrichten ontbreken. 15 kinderen voldeden aan dit niveau, 8 kinderen zaten onder dit niveau en geen erboven.
- Voeten
De lengte van de voeten is groter dan de hoogte weergegeven. De voeten hebben een ander aanzicht dan het mensfiguur. 13 kinderen voldeden aan dit niveau, 10 kinderen zaten onder dit niveau en geen erboven.
- Armen

De armen worden realistischer weergegeven. Ze hebben een realistische lengte, maar de gewrichten ontbreken. 18 kinderen voldeden aan dit niveau, 5 zaten onder dit niveau en geen erboven.

- Handen
De vingers worden weergegeven in afwijkende groten, diktes en in onjuist aantal. 16 voldeden aan het niveau, 6 zaten eronder en 1 erboven.
- Verhouding
Er is een beginnende aandacht voor verhoudingen van het mensfiguur. 11 kinderen voldeden aan dit niveau, 12 zaten onder dit niveau en 1 erboven.
- Kleding
De kleding is op het mensfiguur getekend of de kleding bepaald de vorm van het mensfiguur. De kleding wordt doorzicht en als groot geheel weergegeven. 16 kinderen voldeden hieraan, 6 kinderen zaten onder het niveau en 1 erboven.

Om terug te komen op de deelvraag valt op dat bij bijna elk kenmerk van het mensfiguur de helft het kenmerk tekent volgens het schematisch niveau en de andere helft onder het schematisch niveau. Een enkeling weergeeft het mensfiguur boven het schematisch niveau. Conclusie is dat het niveau van het beeldende werk op de stageschool voor de helft overeen komt met de literatuur. De andere helft werkt onder het verwachte niveau.

Naar aanleiding van de voor- en nameting wil ik antwoord geven op de volgende deelvragen:

In hoeverre zie je de behandelde verhoudingen van het mensfiguur terug in het tekenen van het mensfiguur?

Zoals in de vorige deelvragen al is geconcludeerd, behaalde maar de helft van de kinderen het verwachte niveau bij de voormeting. Na de voormeting hebben zeven lessen plaats gevonden waar afbeeldingen van mensfiguren uit diverse kunststromingen centraal stonden. Vanuit deze afbeeldingen werden lessen gegeven waar het weergeven van het mensfiguur centraal stond. Na deze zeven lessen is er een nameting gedaan die gelijk is aan de voormeting. De tekeningen van de nameting zijn op dezelfde manier geanalyseerd als de tekeningen van de voormeting. Vanuit deze analyse zijn de resultaten verwerkt in dezelfde tabel als de resultaten van de voormeting. Hieronder wordt van elk kenmerk bekeken in hoeverre er verandering plaats heeft gevonden:

- Hoofd
Tijdens de voormeting tekenden 4 kinderen het hoofd onder het niveau en 19 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 1 kind boven het niveau het hoofd tekende. In de resultaten van de nameting blijkt dat alle kinderen minimaal voldeden aan het verwachte niveau van het weergeven van het hoofd. Waarvan 2 kinderen boven dit niveau.
- Ogen
Tijdens de voormeting tekenden 12 kinderen de ogen onder het niveau en 11 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 2 kinderen boven het niveau de ogen tekenden. In de resultaten van de nameting blijkt dat nog maar 2 kinderen onder het niveau de ogen weergeven en de overige 21 kinderen minimaal voldeden aan het verwachte niveau van het weergeven van de ogen. Waarvan 5 kinderen boven dit niveau.
- Neus
Tijdens de voormeting tekenden 8 kinderen de neus onder het niveau en 15 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 2 kinderen boven het niveau de neus tekenden. In de resultaten van de nameting blijkt dat 8 kinderen onder het niveau de neus weergeven en dat de overige 15 minimaal voldeden aan het verwachte niveau van het weergeven van de neus. Waarvan 4 kinderen boven dit niveau.
- Mond
Tijdens de voormeting tekenden 12 kinderen de mond onder het niveau en 11 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 2 kinderen boven het niveau de mond

tekenden. In de resultaten van de nameting blijkt dat 9 kinderen onder het niveau de mond weergaven en dat de overige 14 minimaal voldeden aan het verwachte niveau van het weergeven van de mond. Opvallend is dat het aantal kinderen dat boven het niveau de mond weergaven gedaald is van 2 naar 1 kind.

- Wenkbrauwen
Tijdens de voormeting tekenden 20 kinderen de wenkbrauwen onder het niveau en 3 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 19 onder het niveau de wenkbrauwen weergaven en dat de overige 4 minimaal voldeden aan het verwachte niveau van het weergeven van de wenkbrauwen. Geen enkel kind weergaf de wenkbrauwen bij de voor- en nameting boven het niveau.
- Hoofdhaar
Tijdens de voormeting tekenden 6 kinderen het hoofdhaar onder het niveau en 17 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 2 kinderen boven het niveau het hoofdhaar tekenden. In de resultaten van de nameting blijkt dat 3 kinderen onder het niveau het hoofdhaar weergaven en dat de overige 20 minimaal voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 2 kinderen boven het niveau.
- Oren
Tijdens de voormeting tekenden 16 kinderen de oren onder het niveau en 7 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 11 kinderen onder het niveau de oren weergaven en dat de overige 12 voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 2 kinderen boven het niveau.
- Hals
Tijdens de voormeting tekenden 13 kinderen de hals onder het niveau en 10 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 11 kinderen onder het niveau de hals weergaven en dat de overige 12 voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 2 kinderen boven het niveau.
- Romp
Tijdens de voormeting tekenden 8 kinderen de romp onder het niveau en 15 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 3 kinderen onder het niveau de romp weergaven en dat de overige 20 voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 1 kind boven het niveau.
- Benen
- Tijdens de voormeting tekenden 8 kinderen de benen onder het niveau en 15 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 4 kinderen onder het niveau de benen weergaven en dat de overige 18 voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 1 kind boven het niveau.
- Voeten
Tijdens de voormeting tekenden 10 kinderen de voeten onder het niveau en 13 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 3 kinderen onder het niveau de voeten weergaven en dat de overige 20 voldeden aan het verwachte niveau. Geen enkel kind weergaven de voeten bij de voor- en nameting boven het niveau.
- Armen
Tijdens de voormeting tekenden 5 kinderen de armen onder het niveau en 18 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 3 kinderen onder het niveau de voeten weergaven en dat de overige 20 voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 1 kind boven het niveau.
- Handen
Tijdens de voormeting tekenden 6 kinderen de handen onder het niveau en 17 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 1 boven het niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 1 kind onder het niveau de handen weergaf en dat de overige 22 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 1 kind boven het niveau.

- Verhouding
Tijdens de voormeting tekenden 12 kinderen de verhouding van het mensfiguur onder het niveau en 11 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 1 kind boven het niveau. In de resultaten van de nameting blijkt dat 6 kinderen onder het niveau de verhouding weergaf en dat de overige 17 kinderen voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 1 kind boven het niveau.
- Kleding
Tijdens de voormeting tekenden 6 kinderen de kleding onder het niveau en 17 kinderen voldeden aan het verwachte niveau, waarvan 1 kind boven het niveau. In de resultaten van de nameting blijkt 4 kinderen onder het niveau de kleding weergaf en dat de overige 19 voldeden aan het verwachte niveau. Waarvan 1 kind boven het niveau.

Om terug te komen op de deelvraag kan er geconcludeerd worden dat er een ontwikkeling heeft plaats gevonden tussen de voormeting en de nameting. Elk kenmerk van het mensfiguur dat geanalyseerd is, heeft een groeiende percentage. Opvallend is de tekenontwikkeling van de ogen en de tekenontwikkeling van de voeten het hoogste groeipercentage heeft. Bij de tekenontwikkeling van de ogen zijn 8 kinderen die onder het niveau tekenden zo ontwikkeld dat ze bij de nameting de ogen weergaven op het verwachte niveau. Bij de tekenontwikkeling van de voeten gaat het hierom 7 kinderen. De tekenontwikkeling van de neus, de oren, de romp, de handen en de verhouding hadden een groeipercentage van 5 kinderen. De tekenontwikkeling van het hoofd en de benen hadden een groeipercentage van 4 kinderen. De tekenontwikkeling van de mond en het haar hadden een groeipercentage van 3 kinderen. De tekenontwikkeling van de kleding en de hals hadden een groeipercentage van 2 kinderen en de tekenontwikkeling van de wenkbrauwen maar 1 kind. Daarnaast kan de conclusie getrokken worden dat het hoofd het beste wordt weergegeven. Hiervan tekenen alle kinderen het hoofd naar het verwachte niveau tijdens de nameting. Dit in tegenstelling van de wenkbrauwen waarvan maar 4 kinderen ze weergaven naar het verwachte niveau tijdens de nameting.

In hoeverre zie je de behandelde beeldaspecten terug in het tekenen van het mensfiguur?

In de literatuur kwam al naar voren dat de beeldaspecten houvast geven bij het bekijken en maken van beeldend werk. De beeldaspecten krijgen pas betekenis wanneer er ze toegepast worden. Ze kunnen worden gebruikt om het beeldend werk inhoud te geven. De beeldaspecten zijn om die reden niet weg te denken bij beeldende vormingslessen en om die reden ook gebruikt voor dit onderzoek. Een aantal beeldaspecten zijn behandeld in de lessen om het tekenen van het mensfiguur op een hoger niveau te krijgen. Er is al geconcludeerd dat de vele kinderen het mensfiguur op een hoger niveau weergeven. Daarnaast is er gekeken of de behandelde beeldaspecten terug te vinden zijn in de nameting en of er meer gebruik van is gemaakt dan bij de voormeting. Hieronder wordt van elk beeldaspect bepaald of het terug te zien is:

Vorm

- Contour & lijn:
De deelaspecten 'contour & lijn' zijn in alle lessen van toepassing geweest, maar in de lessen tweede en vijfde les kreeg het meer nadruk. Tijdens de voor- en nameting maakten de kinderen volop gebruik van dit deelaspect. En om die reden heeft er geen verandering plaats gevonden.
- Vormuitdrukking:
Het deelaspect 'vormuitdrukking' is toegepast in de vierde les. Tijdens de voormeting kwam dit deelaspect bij 3 kinderen naar voren en bij de nameting maakten 7 kinderen gebruik van dit deelaspect. Er heeft dus een groeipercentage van 4 kinderen plaatsgevonden.
- Verschijningsvorm:
Het deelaspect 'verschijningsvorm' is toegepast in de zesde en zevende les. Tijdens de voor- en nameting maakten de kinderen volop gebruik van dit deelaspect om het mensfiguur te weergeven. Om die reden heeft er geen verandering plaats gevonden.

Kleur

- Mengen door middel van kleur dicht bij elkaar te voegen:
Het deelaspect 'mengen door middel van kleur dicht bij elkaar te voegen' is toegepast in de derde les. Tijdens de voor- en nameting maakten de kinderen beide geen keren geen gebruik van dit deelaspect. En om die reden heeft er geen verandering plaats gevonden.
- Mengen door middel van kleur door elkaar heen te roeren of te tekenen:
Het deelaspect 'mengen door middel van kleur door elkaar heen te roeren of te tekenen' is toegepast in de vierde les. Tijdens de voor- en nameting maakten de kinderen beide geen keren geen gebruik van dit deelaspect. En om die reden heeft er geen verandering plaats gevonden.
- Functie van kleur:
Het deelaspect 'functie van kleur' is toegepast in de vierde les. Tijdens de voormeting maakte geen enkel kind gebruik van dit deelaspect. Bij de nameting waren er 2 kinderen die gebruik maakte van dit deelaspect. Er heeft dus een groeipercentage plaatsgevonden van 2 kinderen.
- Eigenschappen van kleur:
Het deelaspect 'eigenschappen van kleur' is toegepast in de vierde en de vijfde les. Tijdens de voormeting maakte geen enkel kind gebruik van dit deelaspect. Bij de nameting was er 1 kind die gebruik maakte van dit deelaspect. Er heeft dus een groeipercentage plaatsgevonden van 1 kind.

Om terug te komen op de deelvraag, kan er geconcludeerd worden dat er weinig verandering in gebruik van de behandelde beeldaspecten heeft plaats gevonden. Opvallend is wel dat de deelaspecten "contour & lijn" en "verschijningsvorm" door alle kinderen toegepast wordt. Dit zowel in de voor- als de nameting.

Hoe kijken de kinderen in groep 3 en 4 naar hun eigen werkproces en -product?

24 van de 25 kinderen hebben aan het eind van de zevende les een vragenlijst ingevuld met betrekking tot het werkproces en het eindproduct. Er is vooral gefocust op het werkproces. Wanneer er wordt gekeken naar het werkproces, kan er geconcludeerd worden dat alle kinderen van mening waren dat de leerkracht de opdracht goed heeft uitgelegd. En dat 23 kinderen daarna direct konden beginnen en 1 kind daar moeite mee had. Alle kinderen gaven aan dat ze alles zelf bedacht hadden en maar 2 kinderen waren van mening dat ze snel klaar waren. Van de 24 kinderen vonden 3 kinderen de opdracht niet makkelijk. 3 kinderen geven aan dat ze niet gekeken hebben naar het beschouwde kunstwerk tijdens het proces, van de overige 21 kinderen hebben 2 soms er naar gekeken, 13 vaak en 6 kinderen heel vaak. Wanneer er gekeken wordt naar het kleur gebruik, zeggen 5 kinderen dat ze niet de kleuren van de afbeelding hebben gebruikt, 4 zeggen ze soms gebruikt te hebben, 11 hebben ze vaak gebruikt en 4 kinderen zijn van mening dat ze de kleuren heel vaak hebben gebruikt. Wanneer het gaat om het krijgen van hulp, zegt geen enkel kind dat ze heel vaak hulp hebben gehad. 2 kinderen zeggen dat ze vaak hulp hebben gehad van juf en 7 kinderen zeggen dat ze soms hulp hebben gehad van juf. En daarnaast zeggen 5 kinderen dat ze soms hulp hebben gehad van een klasgenoot. 15 van de 24 kinderen zeggen helemaal geen hulp te hebben gehad van de leerkracht en 19 kinderen zeggen geen hulp te hebben gehad van de klasgenoten. Wanneer er wordt gekeken naar het eindproduct, zijn 23 van de 24 kinderen van mening dat het gemaakte werk goed is gelukt.

Als laatste komt de belangrijkste vraag, het specifieke onderzoeksvraag. Door de vele deelvragen is deze vraag al grotendeels beantwoord, maar toch wordt deze vraag toegelicht. De specifieke onderzoeksvraag luidt:

"In hoeverre beïnvloeden afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen het beeldend werk van kinderen in groep 3 & 4?"

De kinderen uit groep 3 en 4 behoorden fase van 6 tot 9 jarigen te tekenen. In deze leeftijdsfase staat ruimtelijke ordening centraal en begint het kind oog te krijgen voor het realistisch weergeven van

het mensfiguur. Zo wordt het hoofd als een ovaal getekend en de ogen zijn geen stippen maar, maar ronde of ovale vormen met een stip in het midden. De neus wordt vervolgens weergegeven als een haakvorming object en de bovenlip van de mond wordt met een golflijntje weergegeven. In deze fase worden de wenkbrauwen, de hals en de oren weergegeven en het hoofdhaar is meer dan een paar streepjes getekend op het hoofd. De kinderen houden zich in deze fase meer bezig met het aankleden van het mensfiguur en vaak zie je dit terug aan hoe de romp en kleding in verhouding worden weergegeven. De kleding wordt of op het mensfiguur getekend of de verhouding is afhankelijk van het kledingstuk. De armen en benen worden in een realistischere lengte weergegeven, maar nog wel zonder gewrichten. Voeten krijgen meer de juiste vorm in verhouding met de rest van het lichaam, maar kan nog wel weergegeven worden vanuit een ander aanzicht dan de rest van het mensfiguur. De handen veranderen van harkvormig naar realistischere vormen waar de vingers nog kunnen afwijken in aantal, grote en lengte.

De resultaten van de voormeting wezen uit dat ongeveer de helft van de kinderen in groep 3 en 4 beneden het schematisch niveau het mensfiguur weergaven. Een enkeling tekende het mensfiguur boven het niveau. Uit de resultaten van de nameting blijkt dat het beeldend werk van het mensfiguur klassikaal op een hoger niveau is gekomen na de gegeven lessenserie. In deze lessenserie is er gewerkt met afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen. Uit de resultaten en de antwoorden op de deelvragen is al de conclusie getrokken dat er bij elk kenmerk van het mensfiguur een groei in de tekenontwikkeling heeft plaats gevonden. Het ene kenmerk heeft een grote groeipercantage ondervonden, terwijl een ander kenmerk een laag groeipercantage had. Het tekenen van de ogen en de voeten scoorden het hoogste. Dit terwijl het tekenen van de wenkbrauwen laag scoorde.

Al met al kan er geconcludeerd worden dat het geven van lessen waar de nadruk ligt op het tekenen van een mensfiguur absoluut invloed heeft op de tekenontwikkeling van de kinderen. Het beeldend werk kwam bij vele kinderen op een hoger niveau te liggen.

4. Evaluatie en suggesties

In dit hoofdstuk wordt het product en het proces geëvalueerd om zo een beter beeld te schetsen van het onderzoek. Bij proces worden de lessen beschreven en bij het evalueren wordt de manier dat de kinderen gewerkt hebben beschreven.

4.1. productevaluatie

Voor het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een quasi-experiment. Ik heb een bestaande combinatiegroep gebruikt om dit onderzoek te verrichten. Het onderzoek bestond uit acht lessen, waarvan de eerste een voormeting was en de laatste een nameting. Bij de voormeting werd een zoveel mogelijke neutrale les gegeven waar de kinderen een mensfiguur moesten tekenen. Tijdens de analyse van deze producten bleek dat ongeveer de helft van de kinderen beneden het niveau het mensfiguur weergaven.

Bij de tweede les genaamd “Trek mij om!” leken de producten veel op elkaar. De omgetrokken mensfiguren waren door de kinderen volop hetzelfde ingetekend. Een blauwe broek, de ogen weergeven als 2 stippen en de mond en ogen weergeven door strepen.

De derde les genaamd “Verstempeld portret” zorgde voor verschillende resultaten. Er zijn kinderen en die hebben al stempelend met diverse kleuren een hoofd weergeven, terwijl er ook andere kinderen zijn die met de filter al vervend het hoofd hebben weergeven. Daarnaast zijn er kinderen die allemaal verschillende kleuren door elkaar heen hebben gebruikt, maar er zijn ook kinderen die zo natuurgetrouw mogelijk de kleuren bij elkaar hebben weergeven.

Bij de vierde les genaamd “Emoties” kon je de instructie terug zien. De lichaamshoudingen bleven opvallend genoeg stijf weergeven, maar er werd wel veel nadruk gelegd op de deelaspecten functie en eigenschap van kleuren. Boze mensfiguren werden in donker rode en zelfs zwarte kleuren weergeven en blijde mensfiguren in gele en oranje kleuren.

Bij de vijfde les genaamd “Ik in gekke kleuren” tekenden niet alle kinderen 4 identieke hoofden. In de producten kon je goed de verhoudingen analyseren. Het ene kind weergaf het gezicht 4 maal naar verhouding, terwijl er ook kinderen waren waar de verhoudingen tot 4 keer toe niet overeenkwamen met het verwachte niveau. Grote verschillen tussen de niveaus van verhoudingen waren bij deze opdracht goed te zien.

Bij de zesde les genaamd “In dromen kan alles” viel me op dat ondanks het feit dat de helft van de kinderen de verhoudingen niet naar niveau weergaven bij de voormeting, het mensfiguur bij deze opdracht toch zoveel mogelijk natuur getrouw werd getekend. Dit terwijl de opdracht was de verhoudingen zoveel mogelijk eens los te laten. Daarnaast werd er ook niet tot nauwelijks gebruik gemaakt van de aangeboden materialen. Opvallend genoeg werden de armen en benen langer dan gebruikelijk weergeven. Dit zelfde geven werd ook opgemerkt tijdens de beschouwing van de afbeelding, waar Dali ook de benen en armen erg lang weergaf.

Bij de zevende les genaamd “Vierkante ogen” waren de resultaten verbluffend. Geen enkel werkstuk was hetzelfde en elk werkstuk voor het grootste gedeelte vol geplakt. Er zitten producten tussen waar het kind geordend het hoofd weergeven heeft, terwijl er producten tussen zitten waar het hoofd bijna niet waarneembaar is.

Bij de achtste les, de nameting bleek dat de resultaten klassikaal gezien een niveau hoger zijn gekomen in vergelijking met de voormeting. De mensfiguren zijn meer in verhouding weergeven en gedetailleerder.

4.2. procesevaluatie

Bij de eerste les, de voormeting tekenden de kinderen zonder uitgebreide introductie een mensfiguur. Alle kinderen begonnen direct met tekenen. Ze kregen de keuze om te werken met diverse materialen zoals potloden, stiften, verf en gekleurd papier. Opvallend was dat bijna alle kinderen kozen voor de potloden en een enkeling voor de stiften. De verf en het gekleurd papier werd niet gebruikt. Opvallend was dat elk kind begon met de contour van het hoofd.

Bij de tweede les genaamd "Trek mij om!" viel het me op dat veel kinderen niet goed wisten wat ze moesten doen bij het beschouwen. Tijdens het vooronderzoek werd mij al verteld in het interview dat de kinderen niet tot nauwelijks kunstwerken beschouwen en dat viel mij in deze les op. Ik heb het beschouwen zelf ingekort en meer bezig geweest uit te leggen wat beschouwen nu werkelijk inhoud. Een paar vragen van de kijkwijzer heb ik behandeld en me voorgenomen om de tweede les hier meer aandacht aan te besteden. Voor de kinderen was het een hele aparte gewaarwording dat ze buiten de beeldende activiteit moesten verrichten. Dit zorgde voor enige stroefheid in de overgang van de inleiding naar de kern van de les, maar toch verliep de les verder prima. Na de uitleg van de les en het indelen van de groepen die elkaar moesten omtrekken, gingen de kinderen vlot aan de slag. Het viel me op dat een aantal kinderen bij anderen keken hoe die de mensfiguur weergaven. De kinderen die al snel klaar waren, hielpen andere kinderen met het inkleuren van de mensfiguren. Nadat iedereen binnen de tijd klaar was, hebben we de mensfiguren op het plein bekeken en vergeleken.

De derde les genaamd "Verstempeld portret" verliep het beschouwen van de afbeelding al een stuk beter. De kinderen wisten nu wat er van hen verwacht werd. Vanuit het beschouwen heb ik samen met de kinderen gekeken hoe de verhoudingen worden weergegeven in het gezicht. Ik heb het daarna voor gedaan op het digitale schoolbord en ze dit gegeven laten zien bij de afbeelding die werd gebruikt bij het beschouwen. Nadat ik de opdracht had uitgelegd, begonnen de kinderen direct met het schetsen van het hoofd. Ik kwam er achter dat het gegeven schetsen nog lastig was voor deze groep, dus het schetsen werd uiteindelijk tekenen en vervolgens de lijnen licht uitgummen. Het getekende hoofd stempelende wijs invullen met verf werd niet bij alle kinderen positief ontvangen. Een aantal kinderen begonnen na een tijd ook te verven met de filters of stempelden nog maar met een enkele kleur het papier vol. De kinderen gaven tijdens de evaluatie ook aan dat het in hun ogen een saaie opdracht was en dat ze moe werden van al dat stempel, omdat het zo lang duurde voordat het papier vol was.

De vierde les genaamd "Emoties" was op gebied van enthousiasme een gouden les. Het beschouwen ging de kinderen erg goed af. De meeste kinderen vonden het ook een 'coole' afbeelding. Tijdens de instructie deden de kinderen gemotiveerd mee. Eerst vroeg ik de kinderen wat voor kleur een bepaalde emotie oproep. De antwoorden lagen vaak ver uit elkaar. De kinderen deden enthousiast mee met de vraag hoe je lichaamshouding is wanneer je een bepaalde emotie ervaart. Bijvoorbeeld bij boos maakten vele kinderen zich groot, balden de vuisten gingen wijduit staan. Bij het weergeven van mensfiguren in bepaalde emoties zag ik enkele kenmerken terug komen. Opvallend was dat de lichaamshouding van de mensfiguren redelijk stijf bleven, ondanks het feit dat de kinderen enthousiast mee deden tijdens de instructie. Het kleur gebruik kreeg aan de andere kant wel een prominentere rol. De kinderen konden tijdens de evaluatie zich goed verantwoorden waarom ze een bepaalde kleur hadden gebruikt. Een aantal kinderen begonnen zelfs harder met de kleurpotloden te kleuren, om een donkerdere kleur te creëren om een mensfiguur nog bozer te doen lijken.

De vijfde les genaamd "Ik in gekke kleuren" werd de afbeelding door vele kinderen herkend tijdens de beschouwing. Tijdens het werkproces viel me op dat vele kinderen mijn tijdbesparende tip niet gebruikten. Ik had de kinderen uit gelegd dat het sneller gaat om maar 1 keer je hoofd na te tekenen en de andere 3 over te trekken. Ongeveer de helft deed dit. Het gevolg was dat de andere helft die dat niet deed veel tijd kwijt was aan het 4 maal tekenen van het hoofd. Het weergeven in diverse kleuren ging de kinderen probleemloos af. Tijdens de evaluatie bleek dat een groot deel van de kinderen de vorige les over de functie en eigenschappen van kleur toegepast hebben. Zo hoorde ik

regelmatig de toelichting voorbij komen dat het ene hoofd rood is weergegeven, want die was volgens het kind boos. En een ander hoofd was groen weergegeven, want die was jaloers.

De zesde les genaamd "In dromen kan alles" werd de afbeelding als gek opgevat. Volgens de kinderen klopte de afbeelding niet en sommige kinderen gaven te kennen dat ze het om die reden ook niet mooi vonden. Bij het werkproces wees ik regelmatig op de mogelijkheid tot gebruik van diverse materialen, toch kozen bijna alle kinderen voor de gebruikelijke materialen zoals potloden en stiften. Ook konden de kinderen moeilijk de verhoudingen loslaten. Een aantal kinderen tekenden naar wat ze waargenomen hadden van de afbeelding. De benen en de armen werden extreem lang en groot getekend in vergelijking met de rest van het lichaam.

De zevende les genaamd "Vierkante ogen" werd minder enthousiast ontvangen. Bij de beschouwing werd er door een aantal kinderen verzocht gereageerd dat er weer zo'n gekke afbeelding beschouwd moest worden. In de evaluatie bleek later ook dat de kinderen het niet leuk vonden dat er bij elke les een kunstwerk beschouwd werd. Ondanks de stoeve start, werd de les zelf enthousiast ontvangen. Vooral de jongens heb ik nog een stuk enthousiaster te werk zien gaan dan anders. In de evaluatie bleek ook dat de jongens dit ook de leukste les vonden van de gehele lessenserie. In mijn evaluatie met mijn mentor wees zij me er ook op dat jongens van deze leeftijd graag constructief bezig mogen zijn en dat bood deze beeldende vormingsles.

De achtste les, de nameting werd er verbaast gereageerd dat er geen afbeelding werd gebruikt. Ondanks dat gingen de kinderen snel aan de slag. Ondanks het feit dat ik net als bij de voormeting diverse materialen beschikbaar had gesteld, werd er weer gekozen voor stiften en potloden.

Literatuurlijst

Boermans, B. (2004) *Beeldende begrippen*, Lambo Uitgeverij B.V. Arnhem

Heijden, P. van der (1997) *Arti. Leerlingenboek kunstbeschouwing & kunstgeschiedenis*, ThiemeMeulenhoff, Amersfoort

Janssen-Vos, F. en B. Nellestijn (2005). *Het materialenboek. Een rijke leeromgeving in de onderbouw*, Koninklijke Van Gorcum Assen.

Kanz, R. (2009). *portretten*, Librero b.v. Kerkdriel.

Little, S. (2011). *Kunst begrijpen. Inzicht krijgen in de belangrijkste kunststromingen*, Librero b.v. Kerkdriel.

Onna, J. en A. Jacobse (2004). *Laat maar zien*, SLO/Educaplan B.V. Enschede

Schasfoort, B (2007). *Beeldonderwijs en didactiek*, Wolters- Noordhoff Groningen.

Wentick, C. (1970). *de menselijke gestalte*, Spaarnestad Haarlem.

Bronnen

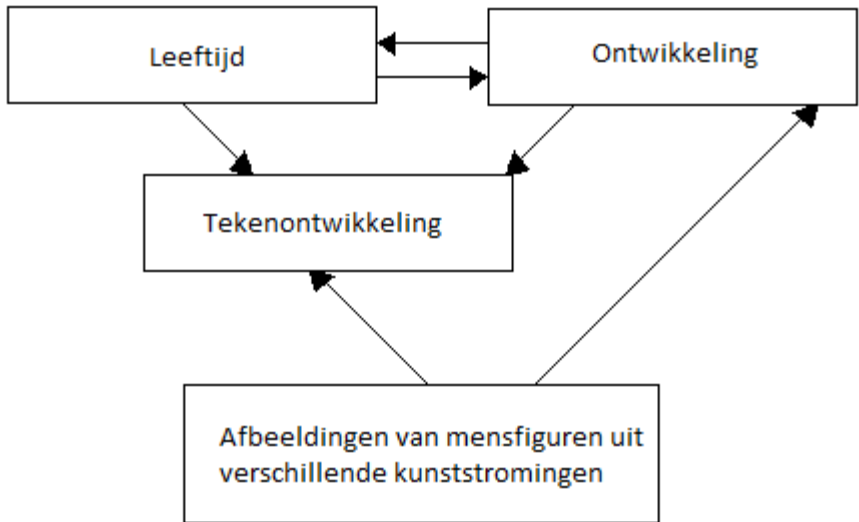
Internetsites

URL	datum
http://www.juflisette.nl/Les-Tek-Kunst.htm	02 oktober 2011
http://www.schilderijenwereld.nl/zelfportret-1887.html	11 oktober 2011
http://kinderpleinen.nl/showPlein.php?plnId=576	11 oktober 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/Lijst_van_Europese_kunststromingen	14 oktober 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/Kunstgeschiedenis	16 oktober 2011
http://www.kinderpleinen.nl/showPlein.php?plnId=1022	18 oktober 2011
http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/	27 oktober 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/Renaissance	25 november 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/Renaissance_(stijlperiode)	26 november 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci	26 november 2011
http://ulife.vpul.upenn.edu/careerservices/blog/wp-content/uploads/2011/03/vitruvius_man.jpg	26 november 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/Barok_(stijlperiode)	7 december 2011
http://astroarts.punt.nl/?gr=786433	7 december 2011
http://www.beeldaspecten.com/structuurtheorie.html	15 december 2011
http://www.tekenjewijs.nl/Tekentherapie_Den-Haag.php/gezonde-tekenontwikkeling	15 december 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/De_Nachtwacht	15 december 2011
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b5/WLANL_-_jankie_-_Zelfportret, Vincent van Gogh (1887-1888).jpg	15 december 2011
http://www.inminds.com/picasso-weeping-woman-1937.jpg	15 december 2011
http://data.whicdn.com/images/5290816/andy-warhol-marilyn-diptych1964_large.jpg	21 december 2011
http://images.worldgallery.co.uk/i/prints/rw/lg/1/9/Salvador-Dali-Femme-a-tete-de-roses-190841.jpg	21 december 2011
http://nl.wikipedia.org/wiki/De_Schreeuw_(schilderij)	6 januari 2012
http://nl.wikipedia.org/wiki/Edvard_Munch	6 januari 2012
http://elrincondelperromugre.blogspot.com/2011/02/edvard-munch-pinturas.html	14 januari 2012
http://www.iselinge.nl/Scholenplein/pabolessen/kubisme/	14 januari 2012
http://www.het-kofschip.nl/kunstlessen/	14 januari 2012
http://kids.flevoland.to/kleuren/kunst.shtml	14 januari 2012
http://www.enchantedlearning.com/artists	14 januari 2012
http://www.picassohead.com/	14 januari 2012
http://www.nukleuren.nl/kunst-kleurplaten.html	14 januari 2012
http://www.schoolplaten.com/kleurplaten-kunst-c110.html	17 februari 2012
http://ismes.blogse.nl	31 maart 2012
http://rebeccahoogers.infoteur.nl/specials/werkstuk-of-scriptie-schrijven.html	20 april 2012
http://wetenschap.infonu.nl/onderzoek/91488-inleiding-schrijven.html	20 april 2012
http://www.artcyclopedia.com/history/expressionism.html	21 mei 2012
http://nl.wikipedia.org/wiki/Expressionisme	21 mei 2012

Bijlage 1: Verantwoording onderzoeksofzet

Invulschema student voor het maken van een onderzoeksofzet, bron:

<http://www.baardadegoede.wolters.nl/>

Naam + student-nummer	Marloes Bouma 70589
Onderwerp	De tekenontwikkeling van het mensfiguur
E-mailadres	marloesbouma@hotmail.com
Datum	23/09/12
1.1 Doelstelling	Inzicht krijgen in hoeverre afbeeldingen van mensfiguren in de kunst invloed hebben op de tekenontwikkeling van een mensfiguur door kinderen uit groep 3 en 4.
1.2 Ethische verantwoording	Opdrachtgever = Stenden hogeschool Onderzoeker = Jelly Joustra Respondent = CBS "De Twatine" in Gauw, groep 3 & 4
1.3 Onderzoeksvraag	"In hoeverre beïnvloeden afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen het beeldend werk van kinderen in groep 3 & 4?"
1.4 Type vraag (frequentie/verschil/samenhang)	Verschilonderzoeksvraag = Is er een verschil in de tekenontwikkeling van het mensfiguur door de kinderen uit groep 3 en 4 wanneer de leerkracht aandacht besteedt aan afbeeldingen van mensfiguren in de kunst
1.5 Eenheden	De leerlingen uit groep 3 & 4
1.6 Eigenschappen	Tekenontwikkeling, afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen
1.7 Controle begrippen en conceptueel model	 <pre> graph TD LT[Leef tijd] <--> O[Ontwikkeling] LT --> TO[Tekenontwikkeling] O --> TO AS[Afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen] --> TO AS --> O </pre>
1.8 Benodigde tijd en planning	Week 36: onderwerp bedenken, woordenspin maken, interview vragen bedenken Week 37: onderwerp vast stellen, didactisch contract opstellen, interview opstellen, literatuur zoeken Week 38: groep 1 t/m 8 mensfiguur laten tekenen, literatuur zoeken, didactisch contract verbeteren Week 39: interview mentor en resultaten tekenen in kaart brengen, literatuur zoeken Week 40: literatuur zoeken, didactisch contract verbeteren, interview

	stageschool Week 41: literatuur zoeken, inhoudsopgave literatuur opstellen Week 42: (herfstvakantie) literatuur verwerken en eventueel zoeken Week 43: observeren op stageschool, gegevens in kaart brengen Week 44: observeren op stageschool, gegevens in kaart brengen Week 45: n.a.v. observeren literatuur bij zoeken en verwerken Week 46: lessen geven en resultaten in kaart brengen Week 47: lessen geven en resultaten in kaart brengen
1.9 Benodigd geld	N.v.t.
1.10 Bereikbaarheid en bereidheid respondenten	Respondenten: De kinderen van de groep 3 & 4 De bereikbaarheid is in orde. Er zitten 25 kinderen in groep 3 & 4. De bereidheid is in orde. De kinderen zijn nieuwsgierig ingesteld en zijn enthousiast over het vak beeldende vorming.
2.1 Is nadere informatie nodig?	Ja, het literatuuronderzoek is nodig om specifieke ontwikkelingsgebieden en begrippen in kaart te stellen. Het is de basis van het gehele onderzoek.
2.2 Zoektermen	Algemene ontwikkeling, beeldende ontwikkeling, tekenontwikkeling van het mensfiguur, kindertekeningen, creativiteit, beeldaspecten, visies op beeldende vorming, kunststromingen en beschouwen.
2.3 Randvoorwaarden voor het zoeken	Uitsluitend Nederlandse literatuur
2.4 Informatie bronnen	Schasfoort, B (1999), <i>Beeldonderwijs en didactiek</i>. Groningen: Wolters-Noordhoff. Onna, J (2004) <i>Laat maar zien</i>. Enschede: SLO/Educaplan B.V. Little, S. (2011) <i>Kunst begrijpen: inzicht krijgen in de belangrijkste kunststromingen</i>. Kerkdriel: Librero b.v. Kanz, R. (2009) <i>portretten</i>. Kerkdriel: Librero b.v.
2.5 Zoekplan	Om mijn specifieke onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, verzamel ik informatie voor deze onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen.
2.6 Gebruik bestaande gegevens	Nee
3.1 Mijn onderzoek is beschrijvend	N.v.t.
3.2 Mijn onderzoek is explorerend	Mijn onderzoek is explorerend, want maak geen gebruik van een vooraf bedachte hypothese. Ik heb een idee van het onderwerp omgezet in onderzoeksvraag, met als doel een conclusie te trekken.
3.3/4 Mijn onderzoek is toetsend	N.v.t.
4.1 Experiment	Ik maak gebruik van een experiment, want ik manipuleer de experimentele variabele (gebruik afbeeldingen mensfiguren uit verschillende kunststromingen), om te kijken of deze invloed heeft op de afhankelijke variabele (de tekenontwikkeling van het mensfiguur bij de kinderen uit groep 3 & 4).
4.2/3/4 Pre-, zuiver, of quasi-experiment?	Quasi-experiment; want ik maak gebruik van de bestaande combinatiegroep 3 & 4. Het experimentele model ziet er als volgt: Ik maak gebruik van een voormeting en nameting.
4.5 Survey?	N.v.t.
4.6 Causaliteit?	Ik wil causale uitspraken doen: Nee

5.1/2 Eenheden, populatie en steekproef?	Mijn eenheden, te weten de kinderen uit groep 3 & 4 vormen tezamen de populatie. Uit deze populatie trek ik een steekproef: Nee, ik betrek de gehele populatie in mijn onderzoek
5.3 Aselecte steekproef?	Mijn steekproef is aselect: . O Nee, ga door naar 5.5. O Ja, ik trek mijn steekproef rechtstreeks uit een bestand O Nee, ga door naar 5.4 O Ja, het bestand waaruit ik de steekproef trek is ... Ik doe dit O enkelvoudig, door ... O systematisch met aselect begin, door ... O gestratificeerd, mijn strata zijn ... Daaruit trek ik als volgt de steekproef: ... (ga door naar 5.6)
5.4 Meertraps-steekproef	N.v.t.
5.5 Selecte steekproef	N.v.t.
5.6 Steekproefgrootte	N.v.t.
6.1 Van kenmerk tot variabele	Ik wil de volgende kenmerken meten: De effecten van afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen op de tekenontwikkeling van de kinderen uit groep 3 & 4. De volgende van deze kenmerken zijn nogal complex en/of abstract: Ik definieer deze kenmerken als volgt: Mensfiguur: Weergave van de mens of een gedeelte van de mens Aan de volgende kenmerken/begrippen, zijn de volgende dimensies te onderscheiden Begrip: mensfiguur Dimensies: hoofd, ogen, neus, mond, wenkbrauwen, oren, hals, romp, benen, voeten, armen, handen, verhouding en kleding Voor ieder kenmerk/ dimensie heb ik de volgende indicatoren: Kenmerk: mensfiguur Indicator: toepassen in beeldend werk
6.2 Data verzamelings-methode?	Ik maak gebruik van observatie als dataverzamelmethode, omdat dit mijn inzicht geeft in de tekenontwikkeling van het mensfiguur door de kinderen uit groep 3 & 4
6.3 Ga ik (on)gestructureerd data verzamelen	Ik ga gestructureerd data verzamelen, omdat ik weet wat voor antwoorden ik kan verwachten.
6.4 Ga ik (in)direct data verzamelen?	Ik ga direct data verzamelen, omdat het niet om bedreigende onderwerpen gaat, waarvan men zich meestal niet goed bewust is.
6.5 Meetniveau	Het meetniveau van mijn kenmerken is als volgt: Kenmerk: tekenontwikkeling Meetniveau: Interval
6.6 Betrouwbaarheid van de meting(en)	Mijn verwachting van de betrouwbaarheid van de meting(en) is voldoende. Omdat de situatie waarin het onderzoek wordt uitgevoerd zoveel mogelijk

	constant is.
6.7 Validiteit van de meting(en)	Mijn verwachting van de validiteit van de meting(en) is voldoende. Omdat ik voor de ik gebruik heb gemaakt van een observatie. Voor deze observatie heb ik van te voren een instrument opgesteld.
7.1 t/m 8.7	N.v.t.
9.1a Voordeel gebruik observatie	Het voordeel van het gebruik van observatie is dat ik feitelijk gedrag vast stel.
9.1b Nadeel gebruik observatie	Het nadeel van het gebruik van observatie is dat het gaat om een moment opname. Ik observeer alleen de tekenontwikkeling en niet de achterliggende oorzaken van deze ontwikkeling.
9.2/3 Wat en hoe van observatie	Het gedrag dat ik observeer is het tekengedrag van de kinderen uit groep 3 & 4. Ik stel daarvan de mate van ontwikkeling vast. IK maak daarbij gebruik van een observatieformulier.
9.4/5 Betrouwbaarheid observatie	Ik stel de betrouwbaarheid en de validiteit van de observatie vast door duidelijke en meetbare observatiecriteria van te voren vast te stellen.
10.1 Codeer-schema?	Ik maak geen gebruik van een codeerschema.
10.2 Hercoderen?	N.v.t.
10.3 Kwaliteit van de gegevens	Ik ga de kwaliteit van de gegevens controleren door na te gaan of ieder kind de opdracht goed heeft begrepen.
10.4 Homogeniteit schalen?	Ik maak geen gebruik van schalen.
11.1a Karakter onderzoeksvraag?	In mijn onderzoeksvraag gaat het om een verschil in de tekenontwikkeling voor en na het gebruik van afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen.
11.1b Populatie of steekproef?	In mijn onderzoek gaat het om een populatie.
11.1c Eenheden	Uiteindelijk zijn de gegevens van 23 eenheden verzameld.
11.2 Frequentie-berekening	N.v.t.
11.3 Berekenen van verschillen	Ik ga gezien het meetniveau interval en het aantal eenheden de volgende verschillen berekenen: Het verschil in de tekenontwikkeling van het mensfiguur wanneer de kinderen in aanraking komen met afbeeldingen van mensfiguren uit verschillende kunststromingen.
11.3 Berekenen van samenhangen	N.v.t.
12 Titelpagina inhouds-opgave en conclusie onderzoeksrapport	N.v.t.

Bijlage 2: Kijkwijzer

Kijkwijzer voor groep 3 en 4	
Algemeen <i>startvragen</i>	• Wat zie je? • Wat valt je op? • Zijn er dingen die je vaker hebt gezien?
Voorstelling <i>onderzoeksvragen</i>	• Wie is de maker? • Wat is de titel? • Wanneer is het gemaakt? • Wat is het? Wat stelt het voor? • Wat gebeurt er? • Wat zie je allemaal en hoe ziet het eruit? • Kan dit in het echt ook?
Werkwijze <i>Analyse vragen</i>	• Hoe is het gemaakt? • Met welk materiaal is het gemaakt? • Welke vormen zie je? • Welke kleuren zie je? • Wat voor emotie roepen de kleuren op? • Is het licht of donker op het schilderij? Hoe kan dit? • Waar zie je het licht?
Expressie <i>speculatievragen</i>	• Wat wil de maker vertellen met dit kunstwerk? Waar zie je dit aan? • Roept het schilderij een bepaalde emotie op? • Wat roept het bij je op? • Voor wie is het gemaakt?
Beoordelvragen	• Wat vind je ervan? Waarom? • Wat spreekt je aan? Waarom? • Zou jij het ook zo maken? • Wat zou jij anders doen? • Past de titel bij het kunstwerk? Waarom? • Zou je het in je kamer willen hebben? Waarom?

(Schasfoort, B. 2007) (Onna, J. van 2004)(<http://elo.stenden.com> 2011) (Waal, J. van de 2011)

Bijlage 3: Vragenlijst voor de kinderen

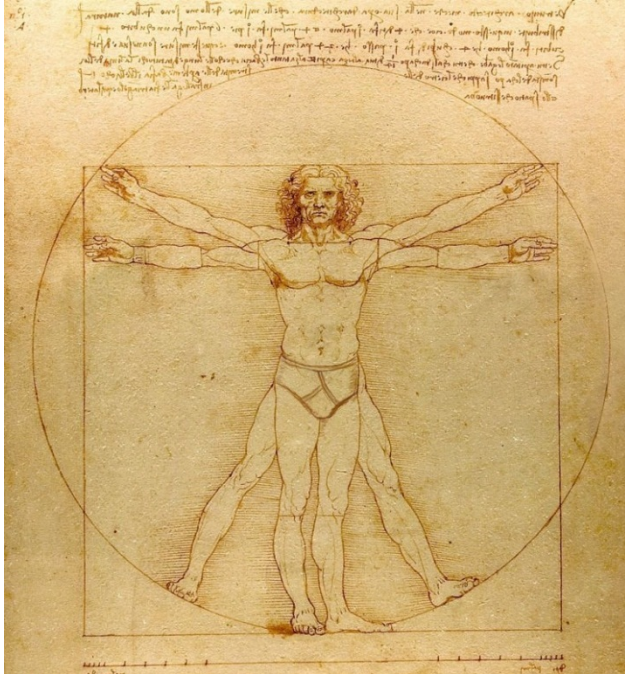
Mijn naam is:
 Ik zit in groep:
 Ik ben ... jaar
 Ik ben een jongen / meisje
 Datum:

	Helemaal mee eens	Mee eens	Oneens	Helemaal oneens
Juf heeft de opdracht goed uitgelegd				
Ik kon snel beginnen				
Ik vond deze opdracht makkelijk				
Ik heb alles zelf bedacht				
Ik was snel klaar				
De tekening is goed gelukt				

	Heel vaak	Vaak	Soms	Niet
Ik heb gekeken naar de afbeelding				
Ik heb de kleuren gebruikt van de afbeelding				
Ik heb hulp gehad van juf				
Ik heb hulp gehad van klasgenoten				

Bijlage 4: afbeeldingen mensfiguur in de kunst

Les 2: Trek mij om!



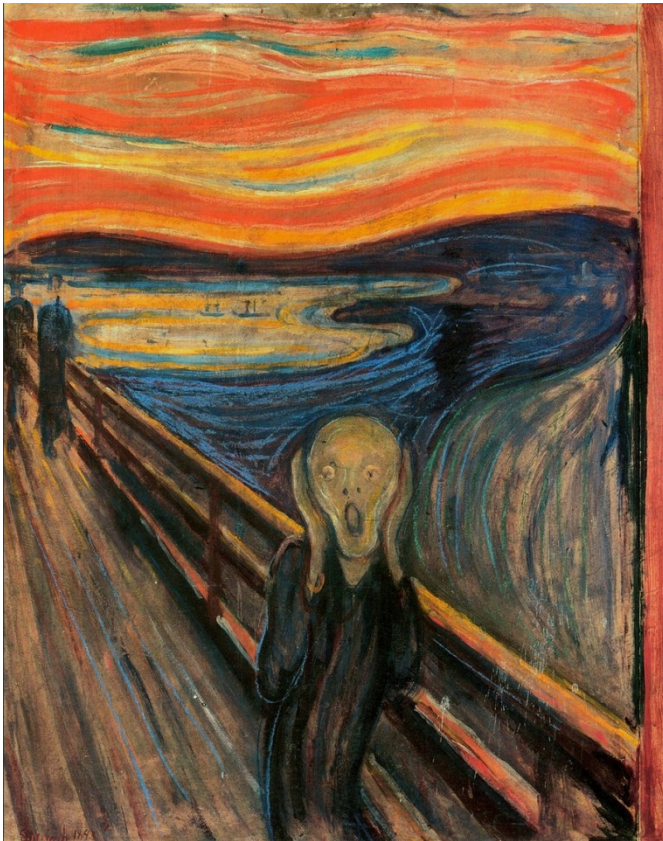
L. Da Vinci “man of Vitruvius” (gecensureerd)

Les 3: Verstempeld portret



V. Van Gogh “zelfportret”

Les 4: Emoties



E. Munch "The Scream"

Les 5: Ik in gekke kleuren



A. Warhol "Marilyn Diptych"

Les 6: In dromen kan alles



Dali "Femme a la Tete de Roses"

Les 7: Vierkante ogen



Picasso "Weeping Woman"

Bijlage 5: Foto's het gemaakte werk

Les 2: Trek mij om!



Les 3: Verstempeld portret



Les 4: Emoties



Les 5: Ik in gekke kleuren



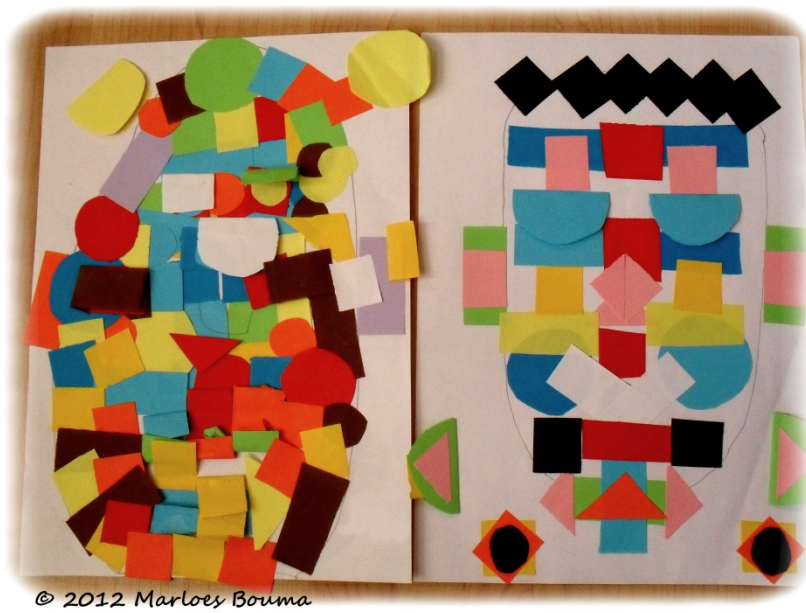
© 2012 Marloes Bouma

Les 6: In dromen kan alles



© 2012 Marloes Bouma

Les 7: Vierkante ogen



Les 1 & 8: Voormeting & nameting

