



**De betekenis van een beeldend atelier voor de
ontwikkeling van leerlingen van Integraal
Kindcentrum Borgman Oosterpark Groningen**

De ontdekking

Als je goed om je heen kijkt

zie je dat alles

gekleurd is

K. Schippers

Onderzoeksrapportage Master Kunsteducatie
Hanzehogeschool & NHL Stenden Hogeschool
Clarine Suurmeijer
Studentnummer: 394615
Groningen, maart 2020

Voorwoord

Voor mijn masteronderzoek aan de masteropleiding Kunsteducatie van de Hanze Hogeschool & NHL Stenden Hogeschool heb ik gekozen om de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen in Integraal Kindcentrum Borgman Oosterpark in Groningen te onderzoeken. Ik hoop daarmee een verrijkende bijdrage te leveren aan het inzicht in onderwijs van en door beeldende kunst. Mijn speciale dank gaat uit naar de leerlingen die het beeldend atelier hebben bezocht en bereidwillig waren om mee te helpen aan dit onderzoek. Zonder de twee bereidwillige en openhartige vakdocenten van Kunstencentrum Vrijdag Sandra Vermanen en Akke de Groot was dit onderzoek niet mogelijk geweest en daarvoor wil ik ze bij deze heel hartelijk bedanken. Gudrun Beckmann heeft met mij meegelezen, mij van feedback voorzien en tijd vrijgemaakt om mij op het juiste spoor te houden waarbij ze steeds geduldig, positief en opbouwend bleef. Mijn dank daarvoor is groot! Ook gaat mijn dank uit naar mijn kritische vrienden Ron en Jolien Akkerman die mij tekstueel voorzien hebben van feedback. En ten slotte Jelle Akkerman die heeft bijgedragen aan de technische kant van de lay-out en het grafisch ontwerp. De illustraties maakte ik naar aanleiding van mijn observaties in het beeldend atelier gedurende dit onderzoek.

Clarine Suurmeijer

maart 2020

Abstract

Met dit onderzoek is een poging gedaan meer inzicht te krijgen in de betekenis voor de ontwikkeling van leerlingen van een beeldend atelier in Integraal Kindcentrum Borgman Oosterpark te Groningen. Op basis van literatuuronderzoek over het begrip ‘leren’ en ‘leren van en door beeldende kunst’ is een conceptueel kader gevormd waarmee de centrale onderzoeksvraag “Wat is de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen in het IKC Borgman Oosterpark” in theorie beantwoord wordt. Vervolgens is er praktijkonderzoek gedaan in het beeldend atelier gedurende een lessencyclus om de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen in IKC Borgman Oosterpark nog explicieter te maken.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat leren in een beeldend atelier een rijke leercontext biedt en niet alleen betekenis heeft voor de kunstzinnige beeldende vorming, maar ook voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en de cognitieve ontwikkeling van betekenis is. De vaardigheden die bijdragen aan die ontwikkeling zijn belangrijke oefeningen voor de persoonsvorming van het individu. Het beeldend atelier als leeromgeving heeft een sterke affordantie en ontlokt nieuwsgierig, exploratief oftewel talentvol gedrag. Door te leren met het gebruik van hoofd, hart en handen ontwikkelen leerlingen zich hier op een manier die hen allen recht doet. Verder speelt de deskundigheid van de vakdocenten hierin een onderscheidende rol. Ook biedt een beeldend atelier in een IKC kansen voor samenwerking tussen vakdocenten en groepsleerkrachten en het kan ook een plek worden voor de ontwikkeling van aankomend (vak)docenten.

Abstract

This research tries to gain more insight into the meaning of a visual arts workspace at the Integraal Kindcentrum Borgman Oosterpark for the development of the students. Based on a literature review of the concepts 'learning' and 'learning from and through visual arts', a conceptual framework was formed to theoretically answer the central research question: what is the meaning of a visual arts workspace for the development of students of IKC Borgman Oosterpark? Thereafter, during a lesson cycle, practical research was conducted to further specify the meaning of the visual arts workspace.

The results of this research show that learning in such a workspace offers a rich context for learning and does not only have meaning for the education of visual arts but also contributes to the social-emotional and cognitive development. The skills that contribute to that development are important practices for individual forming of personality. The

visual arts workspace as a teaching environment has a strong affordance and evokes curious, exploring or talented behaviour. Through learning using head, heart and hands, students develop in a way that justifies all. Furthermore, the expertise of subject teachers plays a distinctive role and the visual arts workspace in an IKC offers possibilities for collaboration between subject teachers and schoolteachers. Also, it can become a place for the development of upcoming subject teachers.

Inhoudsopgave

Voorwoord

Abstract	3
1. Inleiding	5
2 Conceptueel kader	7
2.1 Perspectieven op leren	7
2.1.1 Leren gezien vanuit filosofisch perspectief.....	7
2.1.2 Leren gezien vanuit psychologisch perspectief	7
2.1.3 Conclusie	11
2.2 Leren van Kunst	13
2.2.1 De beeldende kunstdiscipline.....	16
2.2.2 Het atelier als leeromgeving.....	17
2.2.3 Conclusie	17
3 Methodologie.....	19
3.1 Observeren	20
3.2 Interviews	21
4 Resultaten.....	23
4.1 Inleiding.....	23
4.2 Veldnota's.....	23
4.3 Interviews met twee leerlingen	25
4.4 Interviews met twee docenten.....	26
4.5 Totalen van de veldnota's en de interviews.....	26
4.6 Foto-observaties.....	28
4.7 Het beeldend atelier als leeromgeving	29
4.8 Randverschijnselen.....	30

5	Conclusie en aanbevelingen	31
5.1	De betekenis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling	31
5.2	De betekenis voor de cognitieve ontwikkeling.....	33
5.3	De betekenis van de leeromgeving	34

6	Discussie.....	36
----------	-----------------------	-----------

	Literatuurlijst.....	37
--	-----------------------------	-----------

Bijlagen

Bijlage 1; Veldnotities atelier november 2019	38
Bijlage 2; Transscript Interview leerling A 04-12-2019.....	44
Bijlage 3; Transscript Interview leerling D 12-12-2019.....	48
Bijlage 4; Transscript interview docent A	51
Bijlage 5; Verloopsprotocol interview docent B.....	54
Bijlage 6; Wat leren kinderen tijdens een creatief proces	57

1. Inleiding

Opeens was het er! Een atelier in de school inclusief vakkundige docenten beeldende vorming. Een lang gekoesterde wens ging in vervulling. Een jaar draait het nu en het doel is om alle leerlingen van de basisschool een kunstervaring te laten opdoen. Dit alles is ontstaan door de samenwerking met Kunstencentrum VRIJDAG, de gemeente Groningen en Integraal Kindcentrum Borgman Oosterpark, nader te noemen IKC borgman Oosterpark.

Zij hebben met dit initiatief van Atelier op school, de invulling van het armoedebeleid vertaald en maken zo kunst- en cultuuronderwijs voor álle kinderen van IKC Borgman Oosterpark bereikbaar.

Tot het begin van 2021 blijven de vakdocenten Theater en Beeldende vorming en is budget ontvangen vanuit de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Binnen de gevormde leergemeenschap Cultuureducatie krijgt deze pilot meer vorm. In het IKC, waar ik werk als intern begeleider en brugfunctionaris, is het beeldend atelier gelokaliseerd. Mijn aandacht werd hierdoor getrokken. Zelf volg ik een deeltijdstudie aan een academie voor beeldende kunst en voor mij is deze studie een verrijking. Ik vroeg me af of dit vergelijkbaar zou zijn voor basisschoolleerlingen en hoe de invulling van een atelier met kunstvakdocenten zou zijn in het IKC.

Ook vroeg ik me af welke betekenis een beeldend atelier in de school nog meer zou kunnen hebben voor de ontwikkeling van de leerlingen in het IKC. Met het doen van dit onderzoek probeer ik inzicht te krijgen in de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen om zo de toegevoegde waarde ervan te kunnen bepalen.

de centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt dan ook: “Wat is de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen in het IKC Borgman Oosterpark?”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal deelvragen geformuleerd:

- Welke perspectieven zijn er bekend vanuit de literatuur en wetenschap over leren van en door beeldende kunst?
- Wat wordt precies bedoeld met ‘beeldende vorming’?
- Op welke manier speelt het atelier als leeromgeving een rol in de ontwikkeling van leerlingen?

In de volgende hoofdstukken worden deze deelvragen beantwoord.

Hoofdstuk 2 beschrijft welke perspectieven er zijn op ‘leren’ en ‘leren van en door beeldende kunst’.

Hoofdstuk 3 beschrijft welke methodologie er is gekozen voor dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 geeft de resultaten weer en tenslotte worden in hoofdstuk 5 conclusies en aanbevelingen gedaan en is er ruimte voor discussie.

2 Conceptueel kader

2.1 Perspectieven op leren

Om te onderzoeken wat er bekend is vanuit de literatuur over leren van en door beeldende kunst is het van belang te definiëren wanneer we eigenlijk spreken van ‘leren’.

Eeuwenlang is hier over geschreven en het is daarom relevant om vanuit dit historisch perspectief te beschrijven wat waardevol is gebleken.

2.1.1 Leren gezien vanuit historisch filosofisch perspectief

Een van de basisteksten over ‘leren’ is de “Plato-Meno dialoog” (Stichting Ars Floreat, 2010). In deze tekst wordt de dialoog beschreven tussen Socrates en Menoon over het begrip ‘deugd’. Hierin wordt aan de hand van een dialoog uiteengezet wat leren precies is en hoe het werkt. Socrates noemt leren ‘herinneren’. Leren gaat over het herinneren van datgene wat men kan weten. Socrates laat dit zien door het doen van een experiment met de huisknecht. Hij brengt hem in verwarring met een geometrische opgave en laat zien dat de huisknecht in staat blijkt de opgave zelf te kunnen oplossen. Het enige wat Socrates deed was het stellen van vragen.

En dit brengt Socrates tot een heel kernachtig geformuleerde opdracht voor hemzelf, die hij met Menoon met betrekking tot het begrip ‘deugd’ wil gaan uitvoeren. Hij zegt: “De overtuiging dat wij moeten zoeken naar wat wij niet weten, maakt ons groter, doortastender en ondernemender dan het denkbeeld dat wij niet kunnen en moeten zoeken naar wat we niet weten. En daarvoor wil ik strijden zolang ik kan, in woord en daad”.

De zoektocht door middel van de dialoog stelt Socrates centraal om tot leren te komen. De formulering in deze basistekst t.a.v. wat ‘leren’ precies is, biedt aanknopingspunten om de vraag te beantwoorden wat de betekenis is voor de ontwikkeling van kinderen van een beeldend atelier.

2.1.2 Leren gezien vanuit psychologisch perspectief

Ruwweg zijn er 4 leerpsychologische hoofdstromingen te onderscheiden:

- Het behaviorisme,
- Het cognitivisme,
- Het constructivisme
- De ecologische theorie.

Huidige dynamische visies over leren en ontwikkeling verhouden zich nog steeds tot deze ‘reuzen’ zoals ze genoemd worden in Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool

(Herman Veenker et al., 2017). De dynamiek in visies op leren is gelegen in de inhoud van het curriculum, de manier waarop dat gebeurt en hoe dat meetbaar is. Was er de laatste decennia vooral aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen en de meetbare resultaten daarvan, nu doet zich de trend voor dat er veel meer vanuit een holistisch mensbeeld geleerd wordt en heeft het onderwijs de taak leerlingen voor te bereiden op een toekomst door ze naast taal en rekenen vaardigheden aan te leren als kritisch denken, samenwerken, informatieverwerken, digitale vaardigheden en burgerschap.

Volgens het **behaviorisme**, bekend geworden door B. Skinner en zijn leerprocestheorie klassieke en operante conditionering, komt leren tot stand door stimulus en respons. Dit leren is waarneembaar en dus meetbaar gedrag, waardoor uitspraken gedaan kunnen worden over mechanismen in leerprocessen. Dit is interessant voor het onderzoek naar leren in een beeldend atelier, want het waarneembaar gedrag is meetbaar en zegt iets over hetgeen leerlingen daar leren.

Het **cognitivisme** gaat er van uit dat leren een vorm van informatieverwerking is, zoals bij een computer. Een belangrijke grondlegger hiervan, J. Piaget, ging meer uit van de theorie dat leren een vorm van aanpassing is en hij noemt dit adaptatie. Om te komen tot adaptatie hanteert Piaget twee begrippen: assimilatie en accommodatie. Assimilatie betekent gebruik maken van een nieuw verworven vaardigheid. Bijvoorbeeld een nieuw begrip in je eigen woorden kunnen uitleggen.



Met accommodatie bedoelt Piaget nieuwe kennis en vaardigheden construeren uit eerder verworven vaardigheden en kennis. Ten gevolge van deze theorie van adaptatie verloopt, volgens Piaget, ontwikkeling via stadia die gekoppeld zijn aan leeftijd. Cognitieve conflicten zijn belangrijk voor het ontwikkelingsproces. Als voorbeeld geeft hij de situatie waarbij een kind verwacht dat een voorwerp blijft drijven in een

bak met water, terwijl het zinkt. Piaget ziet als taak van het onderwijs om goed gekozen cognitieve conflicten te creëren volgens. Critici van deze ontwikkelingstheorie ontkrachten vooral het aspect van de ontwikkelingsstadia gekoppeld aan leeftijd. Zij vinden dat de werking van mechanismen op alle leeftijden relevant zijn.

Volgens de **constructivistische** theorie is leren een actieve constructie van kennis die voortbouwt op datgene wat de leerling al weet. Belangrijke grondleggers zijn L. Vygotsky en J. Dewey. Volgens Vygotsky leren kinderen door interacties die ze aangaan met anderen. Leren ziet hij als sociale processen. Vygotsky gebruikt de term '*zone van de actuele en de naaste ontwikkeling*'. Vygotsky stapt af van het belang van de leeftijdsfases. Dewey gaat ook uit van een sociaal perspectief maar gaat uit van het principe dat kinderen leren door het deelnemen aan gezamenlijke activiteiten met taal als bindend element. Dewey spreekt van 'emergent meaning' (ontluikende betekenis) waarmee hij bedoelt dat begrip pas echt blijkt als je iets aan iemand anders moet uitleggen.

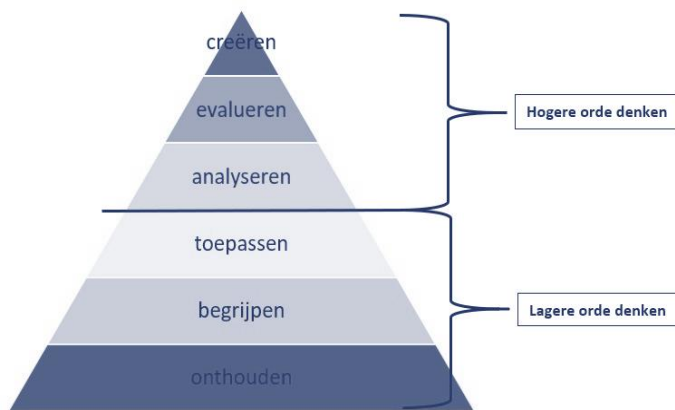
Gebaseerd op deze theorie zijn in de jaren '90 van de vorige eeuw veel onderwijsconcepten ontworpen. Kritiek op het sociaal constructivisme was de nadruk die gemakkelijk kwam te liggen op de faciliteiten zoals open ruimtes voor leren en dergelijke. Belangrijkste punt van kritiek is de onduidelijke rol van de leraar als 'coach'. De expertfunctie van de leerkracht werd hierdoor onderschat. Het ontbreken van gefundeerd onderzoek naar hoe de interacties in de klas konden worden vormgegeven vormde een tweede probleem.

De Taxonomie van B. S. Bloom kan in dit perspectief niet uitblijven (Zie figuur 1). Het is een begrip in de onderwijskunde en veel pedagogen zijn opgeleid met Bloom. Bovendien biedt hij een interessant perspectief wat voor leren (in een atelier) van belang kan zijn, omdat hij een classificatiemodel heeft ontworpen om te kunnen omgaan met de verschillen in leervermogen en tempo van studenten. Dit werd een taxonomie van onderwijsdoelen in 3 domeinen:

- Het cognitieve domein (hoofd)
- Het affectieve domein (hart)
- Het psychomotorische domein (handen)

Bloom stelde dat het aanspreken van deze drie domeinen noodzakelijk waren in een leerproces. Later kwam hij hierop terug en stelde dat tenminste één van de drie centraal moest staan in een leerproces.

Dit leerproces verloopt van het herinneren van kennis via begrijpen, toepassen, analyseren, samenvoegen naar evalueren en tenslotte creëren.



Figuur 1 De taxonomie van Bloom overgenomen uit <https://www.leer-actief.nl/actiefleren/tip-3/vragen-stellen-met-bloom/voorbeeldvragen-bloom/>

De **ecologische theorie** van Bronfenbrenner heeft betrekking tot de verschillende systemen die als drie schillen om een lerend kind heen van invloed zijn. Deze systemen werken op micro- meso- en macroniveau. Hiermee bedoelt hij op microniveau de groepen die direct contact hebben met het kind, op mesoniveau de relaties tussen die groepen en op macroniveau de culturele waarden waarmee het kind opgroeit. Typerend voor het werk van Bronfenbrenner en relevant voor een definitie van 'leren' is de uitspraak van Rogoff (1991): "From an ecological perspective, people learn many complex skills, without formal instruction through participation in daily activities and observation of others" (Rogoff, 1991). De begrippen 'formeel leren' en 'non-formeel leren' waarnaar Rogoff verwijst, wil ik verder toelichten, omdat er in een atelier ruimte is voor non-formeel leren in tegenstelling tot het klaslokaal waar voornamelijk formeel geleerd wordt.

In de Canon van het leren (Ruijters & Simons red., 2015) is een interessant essay opgenomen van L. Bibo waarin zij de betekenis van het onderzoek naar formeel en informeel leren van M. Eraut uitlegt. Erauts baanbrekende research toonde aan dat leren vooral 'al doende' gebeurt in de informele setting van het dagelijks werk en dat er alle reden is om daar meer aandacht en ondersteuning bij te geven. Hij stelde dat informeel leren of impliciet leren staat tegenover doelbewust leren of expliciet leren. Een voorbeeld van impliciet leren zijn socialisatieprocessen. Ze verlopen voornamelijk onbewust. Onbewust leer je de ongeschreven regels van een groep. Pas als je ze gaat uitleggen aan een nieuwkomer word je je ervan bewust. Eraut noemt deze persoonlijke kennis 'tacit knowledge'. Eraut hanteert de omschrijving van Polanyi uit 1967. Deze luidt dat tacit knowledge datgene is wat we weten, maar niet kunnen vertellen. Tacit knowledge is de opbrengst van impliciet leren.

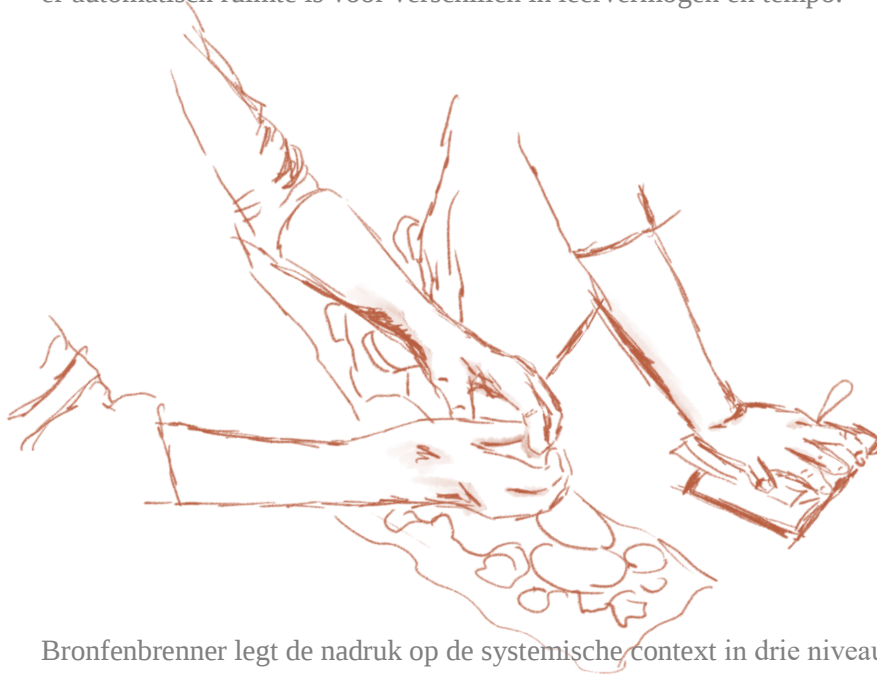
2.1.3 Conclusie

Volgens Plato spreekt men van leren wanneer een proces van zoeken plaatsvindt, naar datgene wat we niet weten door middel van dialoog. Het zoeken staat daarbij centraal en heeft niet zozeer te maken met het opdoen van nieuwe kennis, maar meer met het opdoen van opvattingen en meningen.

Volgens het behaviorisme kunnen uitspraken over leren alleen gedaan worden vanuit waarneembaar gedrag. Vanuit de cognitivistische psychologie bouwt het leerproces voort op herinneringen en verloopt het volgens verschillende stadia die gekoppeld zijn aan leeftijd. Leren wordt gezien als een proces van adaptatie en assimilatie en wordt verkregen door het omgaan met cognitieve conflicten.

De constructivistische theorie benadert leren vanuit de context en het systeem waarin het proces verloopt en beïnvloed wordt door interactie met taal als bindend element. Bloom voegt daar de noodzaak van de inzet van hoofd, hart en handen aan toe en zet dit uiteen in een taxonomie waarin hij ook onderscheid maakt tussen denkprocessen van lagere- en hogere orde. Met dit classificatiemodel kan er worden omgegaan met verschillen in tempo en leervermogen van studenten.

De taxonomie van Bloom biedt een kader waarin de leertheorieën zich kunnen manifesteren mits ze één van de drie aspecten; het cognitieve (hoofd), het affectieve (hart) en het psychomotorische (handen) aanspreken. Voor het leren in een atelier is dit interessant, omdat daar altijd sprake is van werken met hoofd, hart en handen, waardoor er automatisch ruimte is voor verschillen in leervermogen en tempo.



Bronfenbrenner legt de nadruk op de systemische context in drie niveau's die van invloed is op leren. Dat betekent dat een beeldend atelier in een IKC vanuit verschillende niveau's voor een leerling van invloed is en houdt bijvoorbeeld in dat er op school-, wijk-, gemeenteniveau naar een atelier gekeken kan worden.

Ook maakt Bronfenbrenner onderscheid in expliciet leren tegenover impliciet leren, of formeel en informeel leren waar Michael Eraut de grondlegger van is. Eraut noemt dit ‘tacit knowledge’. Tacit knowledge gebeurt ‘al doende’ en is de opbrengst van impliciet leren. Een atelier is ook een leeromgeving waar impliciet geleerd kan worden. Amenvattend geven bovengenoemde perspectieven meer richting aan het begrip ‘leren’ n.l.:

“Een individueel proces van het opdoen van kennis, vaardigheden, opvattingen en meningen met het hele lichaam in dialoog met de ander”.

Dit betekent niet dat in een leerproces altijd sprake moet zijn van al deze aspecten. Wel biedt het een kader van waaruit leren benaderd kan worden.

De rol van de leeromgeving in de psychologische perspectieven is nog te weinig belicht en is in het kader van dit onderzoek wel van belang, omdat de betekenis van leren in een beeldend *atelier* onderzocht wordt. In de volgende paragraaf wordt de rol van kunst en het beeldend atelier als leeromgeving onderzocht.

2.2 Leren van Kunst

In het kader van dit onderzoek is er voor gekozen ‘leren’ te zien als een individueel proces van het opdoen van kennis- en vaardigheden, opvattingen en meningen met het hele lichaam in dialoog met de ander. In de volgende paragrafen wordt de rol van kunst hierin en het atelier als leeromgeving verder uitgewerkt.

De beschouwingen van G. Biesta en E. Eisner zijn passend in dit onderzoek, omdat zij iets zeggen over de rol van kunst op de inhoud van een leerproces. In *Door Kunst onderwezen willen worden* (Biesta, 2017) legt G. Biesta uit hoe het proces van de docent die iets ‘toont’ aan degene die onderwezen wordt werkt. En wat de unieke mogelijkheden zijn van kunst in dit proces. B. van Heusden heeft het theoretisch kader *Cultuur in de Spiegel* (2010) ontworpen waarin hij analyseert wat kinderen leren van kunst-en cultuuronderwijs. Hierin kunnen antwoorden gevonden worden bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De doorlopende leerlijnen culturele- en kunstzinnige vorming worden vanuit dat kader in het curriculum van het IKC Borgman Oosterpark geïmplementeerd en zijn met name daarom relevant om rekening mee te houden in dit onderzoek. Elliot Eisner maakt aan de hand van een opsomming van ‘10 lessen’ duidelijk wat de betekenis is van kunsteducatie.

In zijn essay *Door kunst onderwezen willen worden* (Biesta, 2017) benoemt Biesta de dialoog die kunst kan oproepen door het beoefenen en beschouwen van kunst. Hij legt uit dat kunst voortdurend een poging doet om te ontdekken wat het betekent om in de wereld te komen, te zijn en te blijven. Hij beschouwt de betekenis van kunst voor het leren en geeft hierbij het hoofd, hart en handen een rol van grote betekenis. “We worden op die manier tot dialoog geroepen en worden onderwezen dat niet alles wat we verlangen of willen zomaar mogelijk is” (Biesta, 2017, *Door kunst onderwezen willen worden*, p.83). Hij doelt hiermee op het gegeven dat kunst hoewel het ook een vorm van denken is, toch altijd een vorm nodig heeft en dus de noodzaak om zich in te laten met het materiële en het temporele. Deze twee zijn veelal samen aan de orde. Het maken van een kunstwerk vraagt niet alleen materiaal -verf, hout, papier, metaal, steen-, maar vraagt ook tijd. Bijvoorbeeld tijd om te drogen, uit te harden, te hechten etc. hoe geduldiger we zijn hoe meer tevreden we kunnen zijn over het beoogde resultaat. Dit geduld gaat over het beheersen van onze emoties en dus ons hart. Biesta stelt dat doordat de materialen hun eigen tempo hebben, ze ons vertragen en ons op die manier onderwijzen dat niet alles in ieder tempo kan worden gedaan en we ons moeten aanpassen om in dialoog te komen. Dit is een belangrijke te ontwikkelen attitude voor leerlingen. Kunst maken, doen of beschouwen is nauw verbonden met de handen, maar ook met het hart. “Doordat kunst

ons kan raken, ons kan bewegen, ons enthousiasme kan aanwakkeren, ons kan bewegen en we ervan kunnen gaan houden, we in staat zijn om van de wereld te kunnen gaan houden en erom kunnen gaan geven” (Biesta, 2017, Door kunst onderwezen willen worden, p.84).



Van Heusden heeft het theoretisch kader Cultuur in de Spiegel ontworpen om de functie van cultuur naar de onderwijspraktijk aan te geven. Dit theoretisch kader biedt een structuur en een gemeenschappelijke taal waarmee cultuuronderwijs schoolbreed en in een doorlopende leerlijn kan worden ingericht en vormgegeven. Het gaat uit van de ontwikkeling van vier cognitieve basisvaardigheden

- (zelf-)waarneming,
- (zelf-)verbeelding,
- (zelf-)analyse en
- zelf-)conceptualisatie door cultuuronderwijs.

Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen onderwijs in kunst en cultuur voor het primair onderwijs, maar gesteld wordt dat cultuuronderwijs kan plaatsvinden in alle vakken, waaronder kunstzinnige oriëntatie. Cultuur zit niet ‘in’ de dingen, maar het is de specifieke manier waarop mensen, in hun denken en handelen, betekenis geven aan de werkelijkheid. Van Heusden ziet net als Biesta de waarde van kunsteducatie voor de ontwikkeling van het individu als een manier om je te leren verhouden tot de wereld, maar hij doet dit veel meer vanuit het perspectief van de invloed op cognitie van de kunst-en cultuur theorie. Biesta benadert de kunsteducatieve waarde als pedagoog en zoomt meer in op de existentiële ontwikkeling van het individu, terwijl van Heusden zich concentreert op de inhoud van kunsteducatie ten behoeve van de ontwikkeling van het denken.

Eisner beschrijft in “10 lessons The Art Teach” de betekenis van kunst voor de ontwikkeling van leerlingen. En lijkt hiermee het antwoord op de onderzoeksvraag als in tien one-liners voor te schotelen. “Door kunst te beoefenen worden we in staat gesteld een proces te doorlopen van waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren op onze eigen unieke manier. Hierdoor nemen we kennis van de wereld, van ons zelf en hoe we ons (willen) verhouden tot de wereld. Deze wereld is steeds onderhevig aan

veranderingen en vraagt dus om het steeds opnieuw doorlopen van dit proces” (Eisner, E., 2002). De 10 lessen luiden:

1. Kunst leert om tot een goed oordeel te komen en betekenisvolle relaties te zien.
2. Kunst leert dat problemen meer dan één oplossing kennen en vragen meer dan één antwoord.
3. Kunst biedt nieuwe perspectieven en leert dat problemen verschillende oplossingen kennen.
4. Kunst biedt ruimte aan onverwachte uitkomsten.
5. Kunst laat zien dat de grenzen van onze taal niet de grenzen zijn van onze kennis.
6. Kunst laat zien dat kleine effecten grote gevolgen kunnen hebben.
7. Kunst leert te denken door een vorm of materiaal.
8. Kunst leert te zeggen wat niet gezegd kan worden.
9. Kunst geeft toegang tot het brede spectrum van wat we kunnen voelen.
10. De positie van kunst in het onderwijs laat leerlingen zien wat volwassenen belangrijk vinden.

Eisner laat hiermee vooral de waarde zien van kunst voor onderwijs en daarmee indirect voor de ontwikkeling van het individu. Hij bepleit vooral het belang van kunst in het curriculum van het onderwijs ter verrijking van de ontwikkeling van het individu.

2.2.1 De beeldende kunstdiscipline

Tot nu toe zijn de thema's 'leren' en 'leren van en door kunst' voor dit onderzoek nader omschreven. Dit onderzoek richt zich specifiek op leren in een beeldend atelier en de toegevoegde waarde daarvan. Hieronder wordt beschreven wat er in dit onderzoek verstaan wordt onder beeldende kunstdiscipline en het beeldend atelier. De didactische handleiding voor beeldend onderwijs Laat maar zien (2008) van Onna & Jacobse informeert uitgebreid over beeldende vorming en het onderwijs daarin en Veenker et al. beschrijven de rol van de leeromgeving in Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool (2017).

Onna & Jacobse definiëren beeldend vormgeven als het vakgebied dat zich richt op het omgaan met beelden; ze maken, herkennen, begrijpen, gebruiken en beoordelen. Beelden hebben gebruiksfuncties en communicatieve functies. Die kunnen exact en objectief/afstandelijk zijn, maar ook subjectief, gevoelsmatig of persoonlijk. Beelden zijn het product van een vormgevingsproces en ze bestaan uit drie productcomponenten:

- Betekenis -Wat vertelt het beeld?
- Vorm -Hoe wordt het verteld?
- Materiaal -Waarmee is het gemaakt?



De verschijningsvormen van beelden worden bepaald door beeldaspecten vorm, kleur, lichtval, textuur, compositie en ruimte” (Onna & Jacobse 2008) .

Onna en Jacobse geven in hun didactische handleiding een definitie voor een volwaardig beeldend vormgevingsproces:

“een zoekproces met materiaal, dat door de veranderendevorm een nieuwe betekenis krijgt. In feite is vormgeven het afstemmen van deze drie (product)componenten in een proces van bewuste beschouwing met aandacht voor onderzoek naar mogelijkheden van materiaal en gereedschap”.

Beschouwing, onderzoek, werkwijze en reflectie vinden zij belangrijke procescomponenten. “Zodoende ontplooiën kinderen zich als persoon en leren ze zich

thuis te voelen in de wereld. Die wereld betekent vooral ook ‘zichtbare’ wereld, de wereld opgebouwd uit beelden” (Onna en Jacobse 2008, p. 57) .

2.2.2 Het atelier als leeromgeving

Omdat het klaslokaal een andere ruimte is dan het atelier, is het van belang te onderzoeken welke rol de ruimte speelt in de betekenis van een atelier voor de ontwikkeling van leerlingen in het IKC.

In het atelier waar dit onderzoek zich op richt staat een groepstafel met krukken en er staan schildersezels. Er is veel loopruimte. Er is een grote witte muur en een klein aanrecht. De muur is behangen met inspirerende afbeeldingen die betrekking hebben op het thema van de lessen die gegeven worden. Ook enkele voorbeeld-producten worden tentoongesteld. De materialen zijn ondergebracht in een aparte ruimte. Deze atelier-ruimte lokt andere handelingen uit dan de ruimte van het klaslokaal. In Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool noemen Veenker et al. dit ‘affordantie’.

“Affordantie is een directe waarneming van de handelingsmogelijkheden van objecten in de eigen handelingsvermogens en van de eigen handelingsdrijfveren van de leerling” (Veenker et al 2017, p.157). De mate van ‘affordantie’ is ook gelegen in de leerling zelf. Immers de leerling kijkt en reageert door een eigen bril.

Het begrip ‘affordantie van de ruimte’ gaat over de mate waarin de taak, het materiaal of de omgeving exploratief gedrag uitlokt. De opstelling van de schildersezels in het atelier hebben bijvoorbeeld een bepaalde ‘affordantie’.

Veenker et al.(2017) beschrijven eisen aan de omgeving zodat leerlingen talentvol gedrag kunnen laten zien.

Talentvol gedrag kenmerkt zich door: nieuwsgierigheid, enthousiasme, exploratie en redeneren. De leeromgeving moet dit gedrag oproepen, uitlokken en ondersteunen.

Bovendien is het belangrijk dat er ruimte is voor sociale interactie.

2.2.3 Conclusie

Onderwijs in kunst draagt bij aan de ontwikkeling van het individu, en hoe het zich tot de werkelijkheid verhoudt. Deze werkelijkheid kan zich vertalen in de ander en het materiaal, het zgn. ‘andere’. Deze ontwikkeling verloopt in optimale zin in dialoog met de ander en het andere. En door het gebruik van hoofd, hart en handen. Hierdoor ervaren kinderen wat het betekent om in de wereld te bestaan en dat niet alles wat verlangd wordt zomaar mogelijk is (Biesta, 2017).

Kunst biedt o.m. nieuwe perspectieven, onverwachte uitkomsten, beeldtaal, het uitdrukken van gevoelens in vorm en materiaal en betekenisvolle relaties te zien (Eisner,

2002). Enerzijds heeft dit betrekking op de wereld, anderzijds op het individu of het 'zelf' zoals van Heusden het benoemt. Volgens Van Heusden draagt Kunstonderwijs bij aan de ontwikkeling van (zelf)waarneming (Wie ben ik?) naar (zelf)conceptualisatie, (Wie ben ik in de wereld?) (Van Heusden, 2014).

Beeldende kunst en beeldende vorming leert kinderen om te gaan met en zich thuis te voelen in de 'zichtbare' wereld, de wereld opgebouwd uit beelden.

Een volwaardig beeldend vormgevingsproces in het onderwijs speelt zich af in de dynamiek tussen leerkracht/leerling en taak/omgeving. De taak of omgeving kan bepaald gedrag uitlokken en cognitieve conflicten creëren waardoor leerlingen enerzijds nieuwe kennis en vaardigheden opdoen en anderzijds nieuwe opvattingen en meningen vormen. De mate van 'affordantie' van de ruimte (en ook van de taak en het materiaal) is van invloed op het ontlokken van talentvol gedrag van de leerling.

De eerder geformuleerde definitie van 'leren' kan op basis van bovenstaande theorieën over 'leren van kunst' aangevuld worden met 'het andere'.

Met de toevoeging van 'het andere' worden de elementen materiaal, taak en omgeving bedoeld. Het geven van nieuwe betekenissen door de veranderende vorm van het materiaal is specifiek voor beeldend vormgeven.

Ervan uitgaande dat met leren van kunst ***een individueel lichamelijk proces van het opdoen van kennis, vaardigheden bedoeld wordt, waarbij opvattingen en meningen worden***

opgedaan in dialoog met de ander en het andere, opdat nieuwe betekenissen gegeven kunnen worden, kan de vraag "Wat is de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen van IKC Borgman Oosterpark verder onderzocht worden.



3 Methodologie

Om de vraag te beantwoorden wat de betekenis is voor de ontwikkeling van leerlingen van een beeldend atelier in het IKC Borgman Oosterpark wordt kwalitatief, explorerend onderzoek gedaan. Er wordt ingezoomd op de lessen beeldende vorming in het atelier onder leiding van een vakdocent van Kunstencentrum Vrijdag Groningen. Deze lessen bestaan uit een serie van 2 x 5 lessen rondom het thema “(W)Etenschap”.

In het conceptuele kader is aangegeven dat leren van en met beeldende kunst gezien kan worden als “*Een individueel lichamelijk proces van het opdoen van kennis, vaardigheden, opvattingen en meningen in dialoog met de ander en het andere, opdat nieuwe betekenissen gegeven kunnen worden*”

Vanuit dit kader worden observaties gedaan tijdens de lessen in het atelier en wordt geobserveerd in hoeverre het conceptueel kader en de praktijk overeenstemmen. Hierna wordt de verkregen data geanalyseerd, conclusies getrokken en worden aanbevelingen geformuleerd. In figuur 2 is dit schematisch weergegeven.



Figuur 2 Schematische weergave methodologie van dit onderzoek

Door middel van de instrumenten foto-observatie, veldnota's en interviews wordt het leerproces in de praktijk vanuit verschillende perspectieven (leerkracht, leerling, omgeving) geobserveerd.

Gedurende een cyclus van vijf lessen worden er foto-observaties van twee leerlingen gedaan. Deze lessencyclus is opgezet door twee vakdocenten beeldende vorming van Kunstencentrum Vrijdag rondom het thema Voeding en wetenschap; getiteld “(W)Etenschap”. Zij hebben het atelier omgetoverd tot ontdek-atelier. In de lessencyclus gaan de leerlingen achtereenvolgens

- Papier scheppen van eierdozen
- Voedsel in de vorm van fruit, groenten en zaden toevoegen tijdens het papierschepp-proces
- Schilderen met kleurstoffen verkregen uit voedsel; groenten, zout, suiker en kruiden
- Afdrukken maken van groenten in een beeld
- Afwerken van het werk, nabeschouwing en presentatie.

Twee heterogeen samengestelde groepen van 15 leerlingen elk, groep A en groep B, komen ieder vijf keer leren in het atelier.

Door tussentijds een interview te houden met de twee geselecteerde leerlingen wordt het proces beschouwd aan de hand van een aantal geselecteerde foto's.

Tijdens observaties van de groep worden veldnota's gemaakt van de uitspraken die de leerlingen doen tijdens het werken in het atelier.

3.1 Observeren

Om toegang te krijgen als observant worden de docenten benaderd met de vraag om medewerking te verlenen aan dit onderzoek en wordt de achtergrond van dit onderzoek uitgelegd. Door deelname van de onderzoeker aan de leergemeenschap Culturele- en Kunstzinnige Vorming zijn de vakdocenten bekend met de rol en functie binnen de school van de onderzoeker en zijn ze bekend met de onderzoeksopdracht van de Master Kunsteducatie. Er wordt rekening gehouden met de gevoeligheden die dit met zich mee kan brengen door dit te benoemen en transparant te zijn over onderwerp van observatie. Ook wordt uitgelegd hoe e.e.a. teruggekoppeld wordt en hoe de verkregen data verwerkt wordt. Door transparant te zijn over de werkwijze wordt veiligheid gecreëerd waardoor er in een zo natuurlijk mogelijke setting geobserveerd kan worden.

Mortelmans (2013) beschrijft in het Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden verschillende soorten observanten. Omdat dit onderzoek een explorerend karakter heeft en het de bedoeling is een zo breed mogelijk perspectief te verkrijgen, is gekozen voor verschillende soorten observaties. Visueel als 'fotograaf', en auditief als 'bandopnemer', dit wordt gedaan door het maken van foto's van 2 leerlingen en door het maken van veldnota's van uitspraken die gedaan worden. Vervolgens als 'klasseerder' wordt er geprobeerd de observaties te linken aan de definitie van leren in een creatief proces. Ook als 'interactionist' wordt er te werk gegaan, omdat de menselijke interactie geobserveerd moet worden in relatie tot een aspect van de definitie van leren van een creatief beeldend proces namelijk; de dialoog met de ander en het andere.

De gekozen rol tijdens de observaties laat zich het best door Mortelmans (2013) omschrijven als 'observator als participant'. De klemtoon ligt daarbij op het observeren. De onderzoeker wordt als buitenstaander geïdentificeerd door de setting. Het nadeel van deze manier van observaties is het risico van subjectieve waarnemingen en interpretaties. Het voordeel is dat de setting gemakkelijk verlaten kan worden en dat is voor deze werkpraktijk erg relevant gezien het tijds kader van dit onderzoek. Het risico van

subjectiviteit en persoonlijke interpretatie wordt ondervangen door vanuit de verschillende hier bovengenoemde rollen en perspectieven te observeren.

3.2 Interviews

Na drie lessen wordt bij twee leerlingen een interview afgenomen aan de hand van een aantal verzamelde en geselecteerde foto's. De ouders van deze leerlingen worden schriftelijk op de hoogte gesteld en kunnen indien nodig bezwaar maken. De foto's zijn momentopnames in het proces die als opmerkelijk naar voren kwamen en de theorie visualiseren. Deze selectie wordt aan 'critical friends' voorgelegd om te veel subjectiviteit van de onderzoeker weg te nemen. Met de interviews wordt informatie verkregen over gedachtegangen, opvattingen en meningen van de leerlingen.

Door het stellen van open vragen, een luisterende houding en uitnodigend non-verbaal gedrag zoals hummen, knikken, inlassen van stiltes, wordt geprobeerd leerlingen uit te nodigen tot vertellen.

Er wordt een topiclijst gebruikt om een meer natuurlijke conversatie te bewerkstelligen en spontaniteit te waarborgen.

Topics zijn:

- Wat gebeurt er op deze foto? Wat gebeurt er nog meer?
- Wat dacht je toen? Wat nog meer? Hoe kwam het dat je dat dacht?
- Wat vond je ervan?

Na de vijfde les wordt op dezelfde wijze een interview afgenomen om ook van het tweede deel van de lessencyclus meer inzicht te krijgen.

De vijfde les bestaat uit een presentatie en een beschouwing en hier worden weer veldnota's van gemaakt.

Tot slot worden de twee vakdocenten geïnterviewd om meer informatie te verkrijgen over het doel van de lessen, de ervaringen tijdens de lessen, de onverwachte gebeurtenissen, waardevolle momenten en de mate waarin de doelen bereikt zijn. Ook hier wordt een topiclijst gebruikt;

- Wat was/waren het doel/de doelen van deze lessencyclus?
- Wat waren voor jou waardevolle momenten? Wat nog meer? Wat maakt dat dit waardevol was?
- Welke leerzame momenten voor leerlingen kun je benoemen?
- Waren er onverwachte gebeurtenissen? Welke? Wat vond je daarvan?
- Waar ben je tevreden over? Waar nog meer over?
- Wat zou je anders willen doen in de toekomst? Wat is er dan nodig?

Hierna volgt de kwalitatieve analyse. De verkregen data wordt gecodeerd op basis van de aspecten van de definitie van leren in een creatief beeldend proces. Hierdoor ontstaat een indeling van een leerproces in categorieën:

- Opdoen van kennis en vaardigheden
- Opdoen van meningen en opvattingen
- In dialoog met de ander
- Met het hele lichaam
- In dialoog met het andere
- Geven van nieuwe betekenissen

Door het toekennen van een kleur per categorie wordt het gemakkelijker de data visueel te maken en te interpreteren (Zie figuur.3). Het coderen van een verkregen resultaat in een categorie wordt door de onderzoeker gedaan en is discutabel.

Opdoen van kennis en ervaringen	Opdoen van meningen en opvattingen	In dialoog met de ander	Met het hele lichaam	In dialoog met het andere	Nieuwe betekenissen geven
---------------------------------	------------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

Figuur 3 Codering van de resultaten

Vervolgens wordt het aantal keren dat een categorie is waargenomen geturfd. Op basis van vergelijkingen van de resultaten met de verschillende bronnen (leerlingen en vakdocenten) wordt een analyse gemaakt en een conclusies geformuleerd.

4 Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de verkregen resultaten vanuit de praktijkobservatie beschreven. Achtereenvolgens gaat het om de resultaten verkregen uit de veldnota's, de interview en de foto-observaties. De veldnota's uit de observaties en de interviews worden eerst afzonderlijk beschreven waarna het totaal aan verkregen veldnota's beschreven wordt. Dan worden de resultaten verkregen uit de foto-observaties van de lessen en de ruimte beschreven. Ten slotte worden waarnemingen beschreven die in de periferie van dit onderzoek zijn waargenomen. Deze zogenaamde 'bijvangst' is namelijk relevant voor vraag wat de betekenis is van het beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen van het IKC Borgman Oosterpark.

4.2 Veldnota's

Tijdens de observaties zijn veldnota's gemaakt. Voor de meeste leerlingen was papier scheppen een nieuwe ervaring.

De leerlingen spraken veel tijdens het beeldend proces en dat 'hardop-denken' leverde veel informatie op. De dialoog met zichzelf, met elkaar en met het andere was hierdoor goed observeerbaar. Alle aspecten van de definitie van leren in een beeldend proces zijn, in meer of mindere mate, waargenomen.

De meeste veldnota's hebben betrekking op het *opdoen van kennis en vaardigheden*. Notities hiervan zijn: **"Het wordt klei."**, **"Oh, het is van de eitjes er zitten veertjes in."**, **"Waarvoor zijn die spelden?"**, **"Oh, papier maken."**, **"Ik heb er twee."**, **"Het is gezonken."**, **"Pulp is allemaal kleine zachte stukjes."**, **"Wow, die is hard geworden!"**

Hieruit blijkt de kennis en vaardigheden die opgedaan worden door bezig te zijn met het materiaal en de opdracht. Er worden conclusies getrokken door hetgeen er waargenomen en ervaren wordt. Kennis die wordt opgedaan is hier: door karton van eierdozen te versnipperen, water toe te voegen en de versnipperde stukjes weer samen te voegen, plat te drukken en te laten drogen ontstaat er een dun vel papier. Die versnipperde stukjes worden "pulp" genoemd. En: als water toegevoegd wordt aan karton verliest het zijn drijfvermogen. Daarna hebben ze betrekking op *het opdoen van meningen en opvattingen*:



“Ik zou dit voor altijd willen doen.”, “Hé juf, leuk is dit!” ”Ik kan niet tekenen.”

Hieruit blijkt ook de zelfwaarneming en de waardering van de activiteit.

“Je hoeft niet per sé te vragen aan iemand.”, “Juf, hij heeft mij nagedaan.”De leerlingen laten met deze uitspraak merken welke opvatting er bestaat over de manier waarop er samengewerkt wordt **“Wie houdt er nou van workshops?”** Daarmee vraagt de leerling naar de mening van anderen om die vervolgens met zijn eigen mening te vergelijken.

Van *in dialoog met het andere* is o.a. het volgende waargenomen : **“Bij mij is het al groene smurrie”, “Jee, ik heb een papiertje”, “Huh, waarom is het niet gelukt?”** Terwijl de leerlingen het materiaal in hun handen laten omgaan reageren ze hardop op datgene wat er gebeurt.



En van *in dialoog met de ander* o.a. : **“Kan ik je helpen?”, ”Hier, kijk eens”, ”Hé Liv, als je deze rood op iets kleurt is het roze”, “Ik wil net als de jouwe”, “Hoe heb jij dit gekregen?, Mag ik de jouwe voelen, dan mag jij de mijne voelen”.** Het sociale aspect komt duidelijk naar voren in het doen van deze uitspraken. Dit werd ook sterk bevorderd door

de manier waarop de leerlingen gegroepeerd waren. Naast elkaar en tegenover elkaar.

Van *met-het-hele-lichaam*: **“Het water is lekker warm.”, Het kind zingt; “Voel je het water het is koud”, “Ruik dat water eens”, “Ik ben misselijk van de stank”, “Oh, me neus!”** De verscheidenheid aan materialen maakte dat de zintuigen sterk geprikkeld werden. Het zingen van een kind of het doen van een uitroep als; **“Hoeoeoeoeiii hoeoeoeoeiii!”** is gecodeerd als *met-het-hele-lichaam*.

De uitspraken: **“Met citroen kun je een klachtenbrief maken.”, “Dit lijkt op groene poep.”, “Poepschoon”, ”Het lijkt kots dat op een zeef zit.”** zijn gecodeerd als *het-geven-van-nieuwe-betekenenissen*. Het volledige overzicht van gecodeerde veldnota's is bijgevoegd als bijlage 1. In bijlage 8 is een visuele weergave van de verkregen gecodeerde veldnota's opgenomen.

De codering houdt een subjectief karakter en blijft daarom discutabel. Bijvoorbeeld wanneer een leerling tijdens het papier scheppen zegt: **“Huh, waarom wil het alweer**

niet?, waarom is het niet gelukt? Yes! Nu is het al!” werd dit gecodeerd als *in dialoog met het andere*, n.l. het materiaal. Het kan ook gecodeerd worden met *opdoen van kennis en ervaring*, immers terwijl de leerling dit zegt en doet is, er sprake van *het opdoen van kennis en ervaring*. De keuze om de codering op deze wijze te doen, is gelegen in het feit dat de context werd meegenomen. In dit geval was dat het hardop praten gedurende de handelingen met het materiaal. Het gevolg daarvan is het opdoen van *kennis en ervaring* maar in de eerste plaats was het de *dialoog met het andere*.

4.3 Interviews met twee leerlingen

De interviews zijn afgenomen terwijl er eerder gemaakte foto's bekeken werden van de leerling tijdens het proces. Door het interview te transcriberen zijn alle aspecten van de definitie van leren van een beeldend proces waargenomen. Opvallend hierbij was dat de dialoog met het materiaal het vaakst werd waargenomen naast het opdoen van kennis en vaardigheden en meningen en opvattingen. De dialoog met het andere (het materiaal) uitte zich bij leerling A. in:

“Zo kan je indrukken met je, hoe heet dat? Deze sponsje.”, “Ja, omdat ik die eierdoos helemaal in stukjes en toen waren mijn handen zo vies en nat.”, “En toen wou ik het een beetje mengen”.

Bij leerling D, die zich wat introverter toonde, kwam de *dialoog met het andere* veel sterker naar voren. Hij zei o.m.: **“Nou, papier, al die eierdozen kapot.”, “En daarna met een zeefje alles eruit halen.”, “Nou, ik heb er zonnebloempitten bijgedaan en mandarijnen en aardappels.”, “Daar ging ik er kerrie er op doen, dat is de sterkste geur die ik heb gebruikt.”, “Gelukkig heb ik er nog papier opgedaan anders ging het verrot”, “Nou, je gaat eerst heel zachtjes zo trekken en dan heel voorzichtig trekken en dan heb je het eraf.”**

Bij leerling A kwam het opdoen van kennis en ervaringen het sterkst naar voren. Ze zei o.m.: **“Uuh, we doen het in kleine stukjes en dan knijpen we het zodat het water eruit komt en dan moet je het ook nog in kleine stukjes doen.”, “Bij Mica was er schimmel!”, “Dan zie je allemaal stippels, zo paars en roze, dat heb ik met zout en limoenwater gedaan”, “Nou, uh, we gingen verven en dan andere soorten dingen doen.”**

Het opdoen van kennis en ervaringen uitte zich bij leerling D o.m. door: **“Hoe gaan we papier maken?”**

Het *opdoen van meningen en opvattingen* kwam ook sterker naar voren bij leerling A, maar dit kan verklaard worden doordat zij zich extraverter toonde. De waarnemingen van beide leerlingen toonden zich door o.m.: **“Dat was leuk!”**, **“Dat was lekker, een beetje zuurachtig”**, **“Toen was het een beetje mooier”**.

Opvallend was het gebruik door leerling D van het woord ‘poksjes’. Hij zei: **“Nee, daarna gingen we met een zeefje alles eruit halen en dan met poksjes.”** Het omkeren van de pulp op het zeefje heet ‘koetsen’. Dit benoemde de docent expliciet. Aangenomen wordt dat dit bedoeld werd door leerling D. met “poksjes”. Het is gecodeerd als *nieuwe-betekenis-geven*.

De transcripten van de interviews zijn opgenomen als bijlage 2 en 3. In bijlage 8 zijn de gecodeerde transcripties visueel weergegeven.

4.4 Interviews 2 docenten

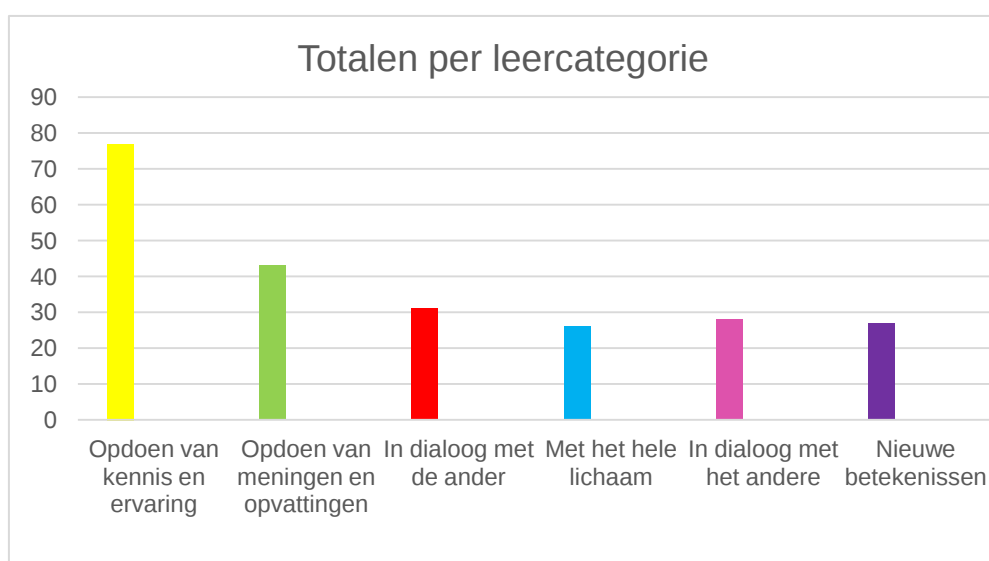
Uit het interview met docent A kwam *het opdoen van kennis en ervaring* het meest naar voren. Het *opdoen van nieuwe ervaringen* en het ontdekken kwamen het vaakst terug in haar antwoorden. Daarna werd *met-het-hele-lichaam* het vaakst waargenomen. Zien, proeven, ruiken, verwondering en geraakt zijn, benoemde zij als het meest waardevol. Docent B noemde juist *de dialoog met de ander* als meest waardevol. Ze legde uit dat in een groepssetting waarbij kinderen hardop denken, leerlingen uitgenodigd worden om bij elkaar te kijken, na te doen en zo op nieuwe, eigen ideeën komen. In haar antwoorden kwam *het-doen-van-opvattingen-en-meningen* het sterkst naar voren.

Beide docenten waren tevreden over de manier waarop zij de lessencyclus hadden neergezet. Beide docenten hebben dezelfde inhoud gegeven aan de lessen. Docent A gaf aan dat ze het beeldende aspect in dit proces te weinig belicht vond. Zij zou dit in een volgende reeks meer aandacht willen geven. De gecodeerde verloopprotocollen van de interviews met de docenten zijn opgenomen als bijlage 4 en 6.

4.5 Totalen van de veldnota's en de interviews

In totaliteit zijn alle aspecten van leren in een beeldend proces in meer- of mindere mate waargenomen. Het *opdoen-van-kennis-en-ervaringen* is het meest waargenomen en *met-het-hele-lichaam* het minst. De waarnemingen voor wat betreft de laatste waren ook lastiger te meten met door middel van veldnota's en interviews. Ook hebben de resultaten met subjectiviteit van de codering te maken. Het blijft bijvoorbeeld lastig om te bepalen of een waarneming *het opdoen van kennis en ervaring* betreft of *in dialoog zijn met het*

andere. De overige aspecten werden allen in meer gelijke mate waargenomen waarbij *het opdoen van meningen en opvattingen* iets sterker naar voren kwam. Zie figuur 4.



Figuur 4 Totalen veldnota's en interviews

4.6 Foto-observaties

De foto-observaties laten het meest *met-het-hele-lichaam* zien. Op elke foto laten de leerlingen een andere houding van hun lichaam zien of andere positie van hun handen in contact met het materiaal. Meestal is te zien dat de kinderen staan. Dit betekent dat de leerlingen voortdurend actief en in beweging zijn geweest. Gedurende de tijd van de observaties in het atelier zijn er continu foto's gemaakt. Op elke foto zijn de leerlingen taakgericht. Hoewel niet op werkhouding is gelet moet toch vermeld worden dat de leerlingen elke les in het atelier gedurende het hele uur gefocust en geconcentreerd waren. De foto's van het proces laten verscheidenheid zien in methodes van leerlingen. Ook de producten laten verscheidenheid zien.

Onderstaand een compilatie van de foto-observatie van leerling A en D waaruit *de-dialoog-met-het-andere*, *de-ander* en *het-gebruik-van-het-hele lichaam* blijkt:



In dialoog met de ander
en het hele lichaam



Met het hele lichaam



In dialoog met de ander



Met het hele lichaam



In dialoog met het andere



In dialoog met het andere



In dialoog met het andere



In dialoog met de ander
en het hele lichaam



In dialoog met het andere

4.7 Het beeldend atelier als leeromgeving

De mate van affordantie van de ruimte, de taak en het materiaal is sterk waargenomen en voldeed aan de eisen zoals deze beschreven zijn in het conceptueel kader volgens Veenker et al. In het midden van de ruimte stond een grote groepstafel, op elke tafel een bak met water, benodigde doekjes, instrumenten etc. In een ander deel van de ruimte stonden bakjes met allerlei verschillende ingrediënten waaruit gekozen kon worden. Rondom de tafel was voldoende loopruimte. De muur was behangen met inspirerende afbeeldingen, proefjes, teksten van uitspraken van kinderen gedaan tijdens het proces en verkregen producten. Er was een duidelijk systeem van materiaal verzamelen tot producten opbergen.

Deze indeling van materiaal in de ruimte nodigde uit tot zelfstandig explorerend handelen en dat is ook waargenomen. Maar ook het materiaal zelf en de taak ontlokte nieuwsgierigheid, enthousiasme. **“Juf, wat maken we eigenlijk?”**, **“Hahahahaha, hoeoeoeiii”** en **“Wow! Die is hard geworden”** zijn hier voorbeelden van. Er was ruimte voor redeneren. **“Hé Liv, als ik deze rood doe wordt het roze”** en **“Toen had ik vastgehouden en toen kwam het al los. Omdat het al lang in het water lag”**, zijn hier goede voorbeelden van. Exploratie was te horen in **“Nu ga ik er iets scherp bijdoen”** en **“Kijk, ik heb weer een stapeltje suiker”**.

De grote groepstafel nodigde sterk uit tot interactie. Elke leerling had een eigen ruimte en ze zaten zo dicht op elkaar dat er goed gekeken kon worden naar de ander en ook gehoord kon worden wat medeleerlingen zeiden.

Op onderstaande foto'



Overzicht atelier ruimte



Detail van de muur



Detail in de ruimte

4.8 Randverschijnselen

Gedurende de periode van dit onderzoek deden zich ontwikkelingen voor die direct of indirect met het beeldend atelier te maken hadden. Vanwege het explorerende karakter van dit onderzoek worden deze ontwikkelingen genoemd in de resultaten van dit onderzoek, omdat ze relevant zijn voor de centrale onderzoeksvraag. Immers de betekenis voor de ontwikkeling van leerlingen van een beeldend atelier in IKC Oosterpark wordt onderzocht. Alle ontwikkelingen die betrekking hebben op het beeldend atelier in het IKC zijn in bepaalde mate van betekenis voor de ontwikkeling van leerlingen omdat zij het hart van het IKC vormen.

Met de ontwikkeling naar een IKC gaat een herijking van de huidige onderwijsvisie gepaard. Dit houdt in dat er gereflecteerd wordt op hoe het team zich verhoudt tot de huidige onderwijsvisie en werkwijze en wordt de vraag gesteld of en waar veranderingen wenselijk zijn. Vakkenintegratie is een van de wensen voor de toekomst. Het beeldend atelier op school bood kansen om hierin een rol te spelen. Dit is ook uitgetoetst door het thema binnen het atelier aan te laten sluiten op het actuele thema van wereldoriëntatie. Dit leidde tot samenwerking en afstemmingsoverleg tussen (toekomstige) partners van het Integraal Kindcentrum Borgman Oosterpark te weten: de leden van de Leergemeenschap Cultuureductie, de kunstvakdocenten van Kunstencentrum Vrijdag, een deel van de groepsleerkrachten van de Borgmanschool en de Siebe Jan Boumaschool en een deel van de medewerkers van de Stichting Kinderopvang Stad Groningen. Daarnaast ontstond het initiatief vanuit het WIJteam Oosterpark om een naschools aanbod te creëren in het beeldend atelier met creatief therapeutische inslag. Ook dit vroeg om overleg en afstemming met diverse medewerkers van het WIJteam en de school en initiatieven worden op het moment van schrijven van deze rapportage voorbereid.

De reflectie op huidige visie en werkwijze heeft tot resultaat gehad, dat het schoolteam het belangrijk vindt dat leerlingen meer invloed krijgen op hun eigen leerproces en dat het leerstofjaarklassensysteem meer doorbroken wordt. Er werden gedurende dit onderzoek verschillende experimenten gedaan met betrekking tot unit-leren. Deze experimenten waren gericht op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen en speelde zich af op een zgn. ‘leerplein’. Dit ‘leerplein’ is een afdeling van het gebouw die verdeeld is in verschillende ruimtes waar leerlingen in groepjes leren. Hetzij onder begeleiding van een volwassene, hetzij zelfstandig. Het beeldend atelier als ruimte maakte gedurende dit onderzoek geen onderdeel uit van dit ‘leerplein’.

Het beeldend atelier werd gedurende dit onderzoek alleen gebruikt door de vakdocenten van Kunstencentrum Vrijdag.

5. Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft meer inzicht gegeven in de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen in IKC Borgman Oosterpark. In algemene zin kan gesteld worden dat de context van leren in een beeldend atelier enorm ‘rijk’ te noemen is. Niet alleen kunstzinnige beeldende vorming wordt ontwikkeld. Er is meer. De sociaal-emotionele vaardigheden en de cognitieve vaardigheden worden ook ontwikkeld. Hieronder wordt dit en de onderscheidende rol hierin van het beeldend atelier beschreven.

5.1 De betekenis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling

Vanuit de literatuurstudie kan worden gesteld dat ‘leren’ een proces is van zoeken op basis van herinneringen en dat het plaatsvindt in dialoog. De dialoog betreft die met zichzelf, de ander en het andere.

Het beeldend atelier biedt voor het leren specifieke betekenis, ruimte en mogelijkheden. Immers hier kan met het hoofd, hart en handen op een beeldende manier onderzoek gedaan worden, waardoor leerlingen zich leren te verhouden tot zichzelf en de wereld. De inzet van het hele lichaam is specifiek voor het leren van en door kunst. Voor beeldende kunst geldt dat met name de handen, en de zintuigen zien, ruiken, proeven en voelen aangesproken worden. Bovendien is er ruimte voor dialoog. Dialoog met zichzelf, de ander en het andere. Dat zijn belangrijke oefeningen voor de persoonsvorming van het individu.

Gert Biesta kent kunstonderwijs vooral betekenis toe voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In het praktijkgerichte deel van dit onderzoek is dit waargenomen en is hiervan o.a. de veldnota gemaakt: “Huh, waarom lukt het nou weer niet?” en “Gelukkig heb ik er nog papier opgedaan, anders ging het verrot.” Leerlingen ervaren hier dat niet alles wat zij verlangen zo maar gedaan kan worden. Ze ervaren hiermee niet alleen dat ze moeten leren omgaan met uitgestelde aandacht, maar ook hoe ze kunnen omgaan met teleurstellingen. Doorzetten en opnieuw proberen wordt hier geoefend en het resultaat daarvan is altijd het product. Voor dit product bestaat geen standaardnorm en dat maakt het zo waardevol voor de ontwikkeling van leerlingen. Want hier telt alleen de ontwikkeling van de leerling zelf en daarover bestaat geen oordeel. Leren in een atelier sluit daarom heel goed aan bij de veranderende visie van het IKC Borgman Oosterpark, omdat die steeds meer uit wil gaan van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen in eigen niveau en tempo.



Doordat de leerlingen voor een groot deel zelf gekozen hadden voor de lessen van dit onderzoek maakte dat het ‘hart’ was aangesproken en ook was er voldoende ruimte om het ‘hart’ te laten spreken tijdens het beeldende proces. Uitspraken van leerlingen als “Leuk, is dit juf!” en “Ik zou dit voor altijd willen doen.” tot “Als ik deze rood op iets doe, wordt het roze!”, geven dit aan. Vanuit het hart werken, had invloed op de motivatie, de concentratie en de taakgerichtheid. Gedurende de geobserveerde lessen in het atelier waren alle leerlingen het hele uur taakgericht bezig.

5.2 De betekenis voor de cognitieve ontwikkeling

Door materiaal en taak werden cognitieve conflicten gecreëerd waardoor er sprake was van ‘leren’. In dit onderzoek was dat o.a. de taak ‘papierscheppen’. Voor veel leerlingen was dit nieuw en vroeg nogal wat technische vaardigheden. Er werd door het scheuren van eierdozen, toevoeging van water en door weglating van water, een nieuwe vorm gecreëerd. Doordat de taak en het gebruik van materiaal en gereedschap onbekend waren voor leerlingen, kwamen zij in aanraking met nieuwe begrippen. In dit onderzoek was dat bijvoorbeeld het begrip ‘koetsen’; het drukkend omkeren van de pulp op het zeefje op een ondergrond. Dit begrip kwam terug in de interviews als ‘poksjes’.

Ook het begrip ‘pulp’ en de andere verschijning van ‘het zeefje’ was nieuw voor de geobserveerde leerlingen.

Dat betekent dat wanneer er op een adequate manier aandacht wordt besteed aan deze nieuwe benamingen en begrippen, woordenschat ontwikkeld wordt.

De dialoog met de ander was o.a. door de gekozen groeperingsvormen sterk aanwezig in het atelier. Hierdoor raakten leerlingen door elkaar geïnspireerd, en kwamen ze op nieuwe, eigen ideeën. Ook het zgn. ‘hardop denken’ dat is waargenomen is van betekenis. Hiermee zijn de denkstappen en wat er in een leerling omgaat waarneembaar en kan de docent hierbij aansluiten. Met het samengaan van handelen, denken en taal wordt luisteren en spreken geoefend. Voor alle leerlingen van de basisschool is dit waardevol.

In het atelier deden leerlingen vooral nieuwe kennis en vaardigheden op of pasten eerder verworven kennis toe; de zgn. ‘tacit knowledge’. Hiervan is de veldnota “Bij Mica was er schimmel!” een goed voorbeeld. De ‘tacit- knowledge’ wordt in een beeldend atelier

waarneembaar en daardoor kan de docent aansluiten bij *de-zone-van-de-naaste-ontwikkeling*. Dit is anders in een setting waarbij leerlingen stil voor zichzelf werken. Het beeldend atelier maakt het mogelijk om nieuwe materialen, gereedschappen en technieken te exploreren. Omdat er op concreet handelingsniveau ervaringen worden opgedaan alvorens overgegaan wordt op een abstracter denkniveau, is het leren in een atelier van grote betekenis voor de cognitieve ontwikkeling.

In het atelier leren kinderen door de inzet van het hele lichaam; het hoofd, het hart en de handen zijn hierbij een drie-eenheid. Dit maakt het van betekenis voor leerlingen die moeite hebben met alleen het hoofd verwerven van kennis- en vaardigheden. In een beeldend atelier kunnen hart en handen meer ingezet worden.

5.3 De betekenis van de leeromgeving

De affordantie van het atelier speelt een grote rol. Niet alleen de ruimte, maar ook de taak en het materiaal ontlokten talentvol gedrag van de leerlingen. Dat onderstreept het belang van het atelier als leeromgeving, maar geeft ook de inhoud van de taak en het materiaal belang. Vakdocenten zijn in staat om goed gekozen cognitieve conflicten te creëren, omdat zij gebruik maken van materialen die in de meeste traditionele klaslokalen niet gebruikt worden. Het vraagt teveel tijd aan voorbereiding en de ruimte is vaak niet geschikt. Ook reikt de kennis van vakdocenten voor wat betreft materiaalgebruik en begeleiding van een beeldend proces, verder dan die van de meeste groepsleerkrachten van de basisschool. Dat betekent dat de bezetting van een deskundige in het atelier wel een voorwaarde is. Verder onderzocht moet worden welke rol de vakdocenten hebben en hoe de vakinhoudelijke, artistieke en ambachtelijke kennis geborgd kunnen worden.

Interessant is om te onderzoeken hoe er samengewerkt kan worden met het kunstvakonderwijs om het atelier niet alleen een plek te geven voor de ontwikkeling van leerlingen, maar ook voor aankomende kunstdocenten of PABOdocenten.

Binnen het IKC Borgman Oosterpark en de veranderende visie op onderwijs, waarbij er meer gekozen wordt voor vakkenintegratie kan het atelier aansluiten bij de verwerking van wereldoriënterende vakken.

Het beeldend atelier van IKC Borgman Oosterpark kan vaker in gebruik worden genomen waardoor groepen leerlingen er lessen kunnen volgen. Het atelier kan een onderdeel van een leerplein worden waar leerlingen en leerkrachten gebruik van kunnen maken. Het kan een brug vormen naar vakoverstijgend leren. Leerstof kan op een creatieve of artistieke manier verwerkt worden, waardoor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte meer ruimte krijgen om te leren.

Het atelier kan een functie voor de wijk krijgen wanneer diverse docenten cursussen of workshops willen verzorgen na schooltijd, het open is om vrij te werken, ouders en

kinderen gezamenlijk kunnen werken in het atelier etc. Hiermee wordt het IKC toegankelijker voor ouders en daarmee wordt de betrokkenheid van hen bij het IKC vergroot.

De hoeveelheid en diversiteit aan gebruikers van het beeldend atelier geven aan dat het belangrijk is om een en ander te coördineren wat betreft:

- **Inhoud en aansluiting op het onderwijs van IKC Borgman Oosterpark**

Door samen met een groep van kunstvakdocenten lessencycli voor te bereiden voor groep 1 t/m 8 rondom het thema van wereldoriëntatie en taal- en rekenonderwijs.

Door onderwijsbehoeften van individuele leerlingen uit te wisselen met de vakdocenten en mentoren.

- **Borging van vakinhoudelijke, ambachtelijke en artistieke kennis**

Door kunstvakdocenten kunstonderwijs te laten verzorgen aan leerlingen én aan leerkrachten/onderwijsassistenten.

- **Betrekken en begeleiding van docenten en eventueel docenten in opleiding**

Door coaching van kunstvakdocenten bij het geven van lessen aan leerlingen van 4 tot 12 jaar.

Door contact te leggen met de Hogescholen en praktijkbegeleiders en studenten opdat zij praktijkervaring kunnen op doen en thema's en leerdoelen af te stemmen.

- **Beheer van ruimte en materiaal**

Door verzamelen, inkoop en gebruik van materiaal en gereedschap. Toezien op regels rondom het gebruik van de ruimte.

- **Roostering**

Door het inplannen van de bezetting van het atelier.

- **Exploitatie van het atelier in de wijk.**

Door het actief leggen en onderhouden van contacten met externe gebruikers en initiatiefnemers.

Door het atelier zichtbaar te maken middels promotie en activiteiten zoals kunstuitleen, tentoonstelling voor ouders en bewoners van de wijk.

6 Discussie

Alhoewel de betekenis van een beeldend atelier voor de ontwikkeling van leerlingen nu duidelijker is geworden moet worden opgemerkt dat dit slechts een zeer beperkt onderzoek is. De opdrachten die werden gegeven, hebben voor een groot deel de uitkomst van het onderzoek bepaald. Verder onderzocht zou moeten worden wat er bij andere opdrachten gebeurt.

Alleen een beeldend atelier is in kunsteducatief opzicht te beperkt voor de ontwikkeling van leerlingen. De beeldende discipline heeft weliswaar specifieke betekenissen, maar andere disciplines zoals theater, dans of muziek bieden hun eigen specifieke betekenissen. Bovendien voelt een leerling zich op zijn/haar manier comfortabel in een bepaalde discipline.

De vraag is of alle leerlingen alle disciplines moeten leren beoefenen of dat daar een keuze in gemaakt mag worden. Ook een keuze in beoefenen of beschouwen kan interessante vragen opleveren. Vast staat wel dat hart en handen veel meer ingezet worden in een atelier dan in een klaslokaal dat vol staat met tafels en stoelen. Met name voor leerlingen met cognitieve beperkingen is dit van grote waarde. Zij kunnen in een atelier immers leerstof op een andere manier verwerken.

De sociaal economische achtergrond van leerlingen is in dit onderzoek niet meegenomen. Het is niet duidelijk geworden of leren in een atelier van evenveel waarde is voor de leerlingen die van huis uit vaker met beeldende kunst of mogelijkheden om te ontdekken in aanraking komen als voor hen die dat niet doen.

In hoeverre de inhoud van het leerstofaanbod in een atelier voor alle leerlingen van evenveel waarde kan zijn vraagt om meer onderzoek.



Literatuurlijst

Biesta, G., 2018, Door kunst onderwezen willen worden, Arnhem, ArtEZ Press

Eisner, E. (2002) The arts and the Creation of Mind, in chapter 4, What the art Teach and How it Shows. (p. 70-92) Yale University Press: Available from NAEA

Heusden, B. van (2010), Cultuur in de Spiegel, Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, Groningen, Rijksuniversiteit Groningen

Mortelmans, D., 2013, Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden, Leuven/Den Haag, Acco

Onna J., Jacobse A., 2008, Laat maar zien, Een didactische handleiding voor beeldend onderwijs, Houten, Noordhoff Uitgevers Groningen

Ruijters, M. en Simons, R.J.red. (2015) Canon van het leren, 50 concepten en hun grondleggers, Deventer, Vakmedianet

Veenker, H., Steenbeek, H., Dijk van, M., Geert van, P., 2017 “Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool, een dynamische visie op leren en onderwijzen”, Bussum, Coutinho

Geraadpleegd op 09-03-2020 <https://slo.nl/@4246/cultuur-spiegel/>

Geraadpleegd op 18-03-2020 <https://www.leer-actief.nl/actiefleren/tip-3/vragen-stellen-met-bloom/voorbeeldvragen-bloom/>

BIJLAGEN

Bijlage 1 Onderzoek MWP 3

Veldnotities atelier november 2019.

Lessencyclus ontdekatelier met thema (W)Etenschap; technieken papierscheppen met toevoegingen van zaden, schillen, groente, fruit. Papier bewerken of schilderen met verschillende voedingssupplementen en groenten zoals o.a. rode biet. Schilderen stilleven; fruitschaal.

14/11 Atelier A 15 leerlingen van de locatie Vinkenstraat heterogene samengestelde groep

De leerlingen maken van eierdozen en water pulp. Hierna scheppen ze het papier op een zeefje en drukken het af op een geel huishouddoekje. Dit omkeren heet “koetsen”.

Opdoen van kennis en ervaringen	Opdoen van meningen en opvattingen	In dialoog met de ander	Met het hele lichaam	In dialoog met het andere	Nieuwe betekenissen geven
---------------------------------	------------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

Uitspraken van 2 leerlingen:

“het wordt klei”

“Oh het is van de eitjes, er zit een veertje in”

“Juf, wat maken we eigenlijk?”

“Waarvoor zijn die spelden?”

“Hier kijk eens”

Zingen

“Juf, wat gaan we maken?”

“Oh, papier maken”

“Warm water”

“Juf ik denk dat het klaar is want het is al modder”

“Kom, we gaan iemand anders helpen”

“Bij mij is het al groene smurrie”

“Mag ik jouwe voelen dan mag jij mijne voelen”

“Voel je het water? Het is koud”

“Je moet balletjes maken”

“het lijkt bij jou kots dat op een zeef zit”

“Hoeveel heb jij? Ik heb al zeven”

“Ik maak een hele grote”

“Dit lijkt op groene poep”

“Poepschoon”

“Als je met dit klaar bent wat mag je dan doen?”

“Jeej, ik heb een papiertje”

“Ik heb er twee”

“Huh, waarom is ie niet gelukt?”

“Waarom wil het alweer niet?”

“Yes, nu is het al”

“Tadaam!”

“Liv, je hoeft het niet aan mij te vragen je kan het gewoon zelf doen”

“Kan je er voor mij een afdoen?”

19/11 Atelier B inhoud is gelijk aan atelier A. 15 leerlingen van de locatie Siebe Jan Boumaschool. Heterogeen samengestelde groep:

“kan ik je helpen”

“Toen had ik vastgehouden en toen kwam het al los. Omdat het al lang in het water lag”

“Het is gezonken”.

“Het water is lekker warm”

“Ik wil dit voor altijd doen”

“Het water is een soort van groenig blauw”

“Pulp is allemaal hele kleine zachte stukjes”

“Een zeef is ook iets van koken”

“Ik ga nu koetsen”

21/11 Atelier A De leerlingen bekijken het product van vorige week. Ze gaan nu toevoegingen van voedsel en zaden toevoegen in het proces van papierscheppen. Ze noteren wat ze toevoegen.

“Wow, die is hard geworden”

“Deze kun je ook aan elkaar maken”

“Oh, iemand helpen. Kan ik jou helpen”

“Mag je ook een tekening maken?”

“Waarvoor is deze karton?”

“Moet ie worden opgevouwen?”

“Ik weet het nu”

“Met citroen kun je een klachtenbrief maken”

“Hahahahahaha, hoeoeoeiiii!”

“Je mag ook opeten maar niet alles”

“Werk jij in een atelier?”

“Wat maken we eigenlijk, alleen papje?”

“Hoe heet dit ook alweer?”

“Ik ga er iets scherp bijdoen”

“Hmmm, echt lekker”

28/11 Atelier A

“Ik ben misselijk van de stank”

“Dat komt door de kruidnagels”

“Ruik dat water eens”

“Roze suiker bestaat wel maar het is niet zout”

“Kijk ik heb weer een stapeltje suiker”

“Oh, me neus!”

“Liv, moet ik je helpen?”

“Wooooow, dit doet citroensap”

“Ik wil net als jouwe”

“Hé Liv, als je deze rood op iets kleurt is het roze”

“Hoe heb jij dit gekregen?”

“Rode kool en citroensap”

“Woow, ik weet nu al wat ik ga maken”

“Dit lijkt bloed”

“Ik maak niks”

2/12 Atelier B Leerlingen gaan drukken met koolbladeren

“het ruikt hard”

“naar kip kerrie”

“Naar wc papier”

“Naar peper”

Ja, Kip kerrie precies”

“Groningse kruiden”

“Provinciekruiden”

“Provencaalse kruiden”

“Het lijkt op een schilderij”

“Ik heb blauw water gemaakt”

“Sydney, heeft paars”

“Ik heb een half stuk rode koolsap en een half stuk rode bietensap”

“Rode kool met zout”

“Het wordt roze”

“Het wordt droog”

“Superheld en slechterik”

“Duisternis en licht”

“We hebben twee kanten nodig om te balanceren”

“Kijk dit is een robot geworden”.

10/12 Atelier B. De leerlingen maken afdrucken van koolbladeren en vormen hiermee een afbeelding van een fruitschaal

“Ik kan niet tekenen”

“Een fruitschaal hoe moet je dat tekenen?”

“Hoe laat is het?”

“Wanneer gaan we naar de klas”

“Wie houdt er nou van workshops?”

“Ik”

“Op wie ben ij eigenlijk?”

“Gaan we nog met de papiertjes werken?”

“Hé, juf, leuk is dit”

12/12 Atelier A

“Mijne is al droog”

“wat moet ik doen?”

“Uuuuuuh, wat moest ik eigenlijk doen?”

“Ik wil lichtgroen, dus daarom gebruik ik wit”

“Waarom zie je bijna niks?”

“Waar is mijn oranje”

“Je hoeft helemaal niet per sé te vragen aan iemand”

“Mag ik jouw blauw lenen?”

17/12 Atelier B Afronding en presentatie

“”Woooooow, Wesley kijk eens!”

“Juf, hij heeft mij nagedaan!”

“Ik wilde meer creativiteit, dus ik heb de fruitschaal in de vorm van een banaan gedaan”

“Het lijkt op een boot”

“Op een gezicht”

“En een watermeloen”

Bijlage 2 Onderzoek MWP 3

Transcript Interview leerling A. 04-12-2019

Een interview met een leerling waarbij we samen kijken naar een aantal geselecteerde foto's, genomen tijdens het beeldend proces in het atelier.

Opdoen van kennis en ervaringen	Opdoen van meningen en opvattingen	In dialoog met de ander	Met het hele lichaam	In dialoog met het andere	Nieuwe betekenissen geven
Interviewer			Leerling		
Wat gebeurt hier op deze foto?			“Ja hier gebeurt dat je zo een eierdoos hebt en dan doe je dat in de water en dan gaat het smelten, smelten en dan moet je ook in kleine stukjes doen. En dan uh, en dan wordt het allemaal groen water of welke kleur je had en daarna kan je gewoon papier maken. En dan heb je een vel papier op de gele veld en dan kan je met die zeefje, kan je dan erin scheppen en dan, maar eerst moet je een kleurtje pakken en daarna kan je de zeefje scheppen en dan uh zo kan je indrukken met je, de, hoe heet dat? Deze sponsje”.		
Hmm, dat is inderdaad wat je hebt gedaan maar zien we nog niet op deze foto hè?			“Ja, dat is bij de, uh ja dat komt later”		
Eens even kijken, ja hier sta je zo met je handen. Vertel eens?			“Ja omdat ik die eierdoos allemaal in stukjes en daarom zijn mijn handen zo vies en nat.		
En wat dacht je toen?			“dat ik modder op mijn handen had!”		
Oooh, hahaha			“dat is grappig”		
Ja, en deze ? wat gebeurt hier?			“Hier gebeurt dat Liv mij helpt”		

Oké, ja, want?	“want ik was niet zo snel en Liv was al lang klaar”
Oh oké, en wat doen jullie?	“we doen het in kleine stukjes”
Oh ja, en wat nog meer?	“Uuuuh, we knippen het zodat het water eruit komt en dan moet je ook in kleine stukjes doen.
Hoe vond je dat om te doen?	“Dat was leuk”
Ja?	“Ja, dat was heel erg leuk”
Vertel eens?	“Nou ik vond het leukste, uh toen we al papier gingen maken met de zeefjes en de sponsjes”
Hier?	“Ja, maar hier moet je bolletjes maken en toen gingen we ook nog papier met eten maken”
En wat gebeurt hier?	“Hier gebeurt dat je al papier maakt”
En wat vond je daarvan?	“Dat vond ik heel erg leuk”
Ja? Verteel eens?	“Toen we dat met eten dat gingen doen toen vond ik dat heel erg leuk. En ehm..
Dit?	“Ja dat vond ik heel erg leuk! En bij Mica was er schimmel!”
Ooh, en wat gebeurt hier?	“Hier gebeurt er dat je er eten bij moet doen en dan ruik je erin en dan een soort, een soort ruikpapier. Waar je op kan schrijven en dan een briefje in doen en dan kun je gewoon iemand sturen, hahaha!”
Oh, hier schrijf je iets of niet?	“Hier schrijf ik wat ik hier ingedaan heb. Toen heb ik op een gewoon vel papier, niet welke ik gemaakt heb maar gewoon een vel papier met eh, sap uh, sap gewoon iets geverfd uh

	een soort sap nou uhh..."
Misschien komt dat nog?	"Nee, dat was al"
En hier?	"hier ging ik dat papier eraf halen van de vorige keer ik had ook nog een bloedneus" en toen had ik echt een vies papier! Omdat ik ook appel had gedaan, hihhi, en toen had ik ook had ik...
Oh ja, dat was ook zo. Dit is jouw papier? En wat doe je hier want je staat zo?	"dat weet ik niet"
En hier?	"Hier ging ik ruiken"
En?	"dat was lekker, beetje zuurachtig iets"
Oh ja? En hier zie je ook heel veel	"Ja, D. had echt ..uh kijk, we hadden ook dit erbij"
En wat is dat?	'Dat is verf maar dat is van eten, dat is verf en dan hebben ze zoiets gedaan en ook nog wat ehm.. ik had getekend en dan kan iemand denken dat het gewoon suiker is maar het is zout!"hihihihi
Mooi.	"Kijk hier zie je al dat zout liggen. Ik had zo'n kleur zout"
Wat zie je nog meer?	"Nou, ik had een huisje getekend uuh, die helemaal net als een regenbooghuisje was"
En wat zie je hier dan?	"Oh, hier verf ik met de kwast met uhhh..kwasten.
	"Kijk, hier is mijn tekening, maar die had ik nog niet af"

Ooh, En wat gebeurt er dan?	“Dan zie je allemaal zo stippels, paars, roze”
En hoe komt dat?	“Dat heb ik met zout gedaan en met limoenwater”
En dit?	“Daar moet je opschrijven wat voor sap je hebt gedaan of iets”
En hoe vond je dat?	“dat was leuk”
Ja?	“het allerleukste was met dit”
Bedoel je dat verven?	“Ja”
Wat vond je daar precies leuk aan?	“Nou uh we gingen verven en dan andere soorten dingen, andere dingen in doen”, dat was het leukst, mengen!”
Mengen vond je leuk?	Ja met iets zo, zo iets met water dat anders is zo...”
	“En dit was van mij. En hier zit nu Liv”
En wat gebeurde hier?	“Nou, ik had eerst dit en toen wou ik het een beetje mengen en toen was het een beetje mooier”
En wat vond je ervan?	“Leuk. En verder waren we nog niet gekomen”

Bijlage 3 Onderzoek MWP 3

Transcript Interview leerling D. 12-12-2019

Een interview met een leerling waarbij we samen kijken naar een aantal geselecteerde foto's, genomen tijdens het beeldend proces in het atelier.

Opdoen van kennis en ervaringen	Opdoen van meningen en opvattingen	In dialoog met de ander	Met het hele lichaam	In dialoog met het andere	Nieuwe betekenissen geven
---------------------------------	------------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

Interviewer	Leerling
Foto 1. Wat gebeurde hier?	"Ik ging van eierdozen papier maken"
"Weet je nog wat je dacht toen je hiermee bezig was?"	"Hoe gaan we papier maken?"
Foto 2: "Wat gebeurde er toen?"	"Nou, papier, al die eierdozen kapot" M'n armen waren heel erg nat"
"Ja, je zat in het water met je handen he?"	"Ja, en daarna gingen we nog met een zeefje alles eruit halen en dan met poksjes"
"Poksjes?"	"Nee, poksjes allemaal eierdozen die kapot zijn gegaan en dan met poksjes gingen we roeren in het water. En gingen we met een zeefje erdoor en dan met een spons drukken en dan het zeefje eraf halen".
"Hoe vond je dat?"	"Leuk"
Foto 3: "En hier, wat deed je hier?"	"daar ging ik kinderen helpen, toen ik al klaar was"

“Oké”	
Foto 4:	“Hier gingen we met een zeefje in de water en dan op het gele papier, en dan met sponsje opdrukken en dan het zeefje eraf halen en dat werd papier. Maar het moest eerst nog drogen.
“Hier gebeurt dat hè, met dat sponsje”	“Ja”
Foto 5:	“Dat zijn alle papieren die ik heb gemaakt”
Foto 6: Wat zie je hier?	“Daar gingen we papieren maken met een geurtje erin en met pitten erop”
Met een geur? En wat nog meer?	Nou, ik heb er zonnebloempitten opgedaan, mandarijnen, aardappels, en dan is het, en dan ruikt het.
Wilde je een geur maken?	Ja.
Wat dacht je toen?	“Nou, een beetje van als ie klaar is ie wel heel erg geurig
Foto 7: wat deed je daar?	Daar ging ik er kerrie opdoen. Dat is de sterkste geur wat ik heb gebruikt.
Foto 8:	En daar ging ik er mandarijnen op doen maar gelukkig heb ik er nog papier opgedaan anders was het verrot”.
Oh nee, denk je dat het dan niet verrot?	“Nou dan komt er wel schimmel op maar dat kan ik dan niet zien”
Kan je het dan ruiken?	“Nee”
Foto 9: Wat doe je hier?	“Kinderen helpen met het eraf halen”
Foto 10: En hier?	“Ook een beetje helpen met het eraf

	halen”
En hoe ging dat?	“Nou, je gaat eerst een heel zachtjes zo trekken en dan heel voorzichtig trekken en dan heb je het eraf?”
	“Daar ging ik verven met zout en grof zout. En allemaal zout”
En dan?	“Dan even met een kwastje en dan werd het zout een kleurtje.”
En hoe vond je dat?	“Leuk”
Wat vond je er leuk aan?	“Het verven en dan met zout erover heen en dat het zo is geworden.”

Bijlage 4 Onderzoek MWP 3

Transcript interview docent A.

Opdoen van kennis en ervaringen	Opdoen van meningen en opvattingen	In dialoog met de ander	Met het hele lichaam	In dialoog met het andere	Nieuwe betekenissen geven
---------------------------------	------------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

Time	Global topic	Form of presentation	Remarks	Categorie
	Kun je me zeggen wat de doelen waren bij de lessen in het atelier?			
	In een ateliersituatie is het juist interessant om te kijken welke beeldende kwaliteiten eten kan hebben			In dialoog met het andere Met het hele lichaam Opdoen van meningen en opvattingen Opdoen van kennis en vaardigheden
	Met het thema op onderzoek uitgaan was het doel waarmee collega en A. 5 lessen hebben uitgedacht.			Opdoen van kennis en vaardigheden
	Verschillende doelen per les Papierscheppen kennis laten maken met een techniek . Zelf het hele proces doorlopen van het proces van pulp tot papier maken. Beeldende kwaliteiten			Opdoen van kennis en vaardigheden Opdoen van kennis en vaardigheden Nieuwe betekenis geven Opdoen van meningen en opvattingen

	ontdekken van kleurstof van rode kool. Het onderzoek wat er verandert bij toevoegen van andere stoffen.			Opdoen van kennis en vaardigheden
	Wat waren voor jou waardevolle momenten?			
	Enthousiasme bij het ervaren en ontdekken Bij het papierscheppen en het schilderen met kleurstoffen.			Met het hele lichaam Opdoen van kennis en vaardigheden
	De verwondering en de verbazing want dan zijn de kinderen geraakt. Dat vindt A. belangrijk want dan zit er ook lol in en plezier en dan willen de leerlingen het graag delen.			Met het hele lichaam In dialoog met de ander
	Nieuwe verbindingen maken met dingen die ze kennen. Waar lijkt het op? Het enthousiasme waarmee ze zien voelen en ruiken vindt A. heel waardevol			Nieuwe betekenis geven Met het hele lichaam
	Wat viel je op bij de kinderen?			
	Wilden heel graag wat doen. “Ze zijn gretig!” De verschillen in concentratie en spanningsboog waren ook opvallend.			Met het hele lichaam
	Waar ben je tevreden over?			
	A. is tevreden over de manier waarop zij en haar collega de lessencyclus			In dialoog met het andere

	hebben neergezet en dat er een open inspirerende ruimte is gecreëerd waar kinderen kunnen onderzoeken en waar het maakproces centraal staat. Dit is ook zichtbaar gemaakt op de “groeimuur” in het atelier.			Opdoen van kennis en vaardigheden
	Zou je iets anders willen doen de volgende keer?			
	De beperkte tijd die er is waarbinnen alles gedaan moet worden. Volgende keer neemt A. één overkoepelend doel en per les één gericht doel. Niet teveel willen in één les. Meer zoeken naar de balans in instructie en zelf laten ontdekken. Thema kan ook heel dwingend zijn. A. heeft gemerkt dat er nu wel onderzoek gedaan is maar dat de beeldende aspecten te weinig aan voren zijn gekomen. Dan zou je nog langer moeten doorwerken. Die focus op beeldaspecten heeft A. gemist in deze lessen en dat vindt ze jammer want daar zit juist haar kracht. Vanuit daar wil ze werken.			Opdoen van kennis en vaardigheden Opdoen van kennis en vaardigheden Opdoen van kennis en vaardigheden

Bijlage 5 Onderzoek MWP 3

Verloopsprotocol interview docent B.

Opdoen van kennis en ervaringen	Opdoen van meningen en opvattingen	In dialoog met de ander	Met het hele lichaam	In dialoog met het andere	Nieuwe betekenissen geven
---------------------------------	------------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

Time	Global topics	Form of presentation	Remarks	Categorie
	Wat waren de doelen bij deze lessen?			
	Doel dat kinderen aan het ontdekken gingen. Dat was het eigenlijk het belangrijkste. En dat op allerlei verschillende manieren. Door tastzin, door kijken, door doen. Vooral het ontdekken, het ervaren en bespreken was het voornaamste doel.			Opdoen van kennis en ervaringen Met het hele lichaam Opdoen van kennis en ervaringen In dialoog met de ander
	Wat waren voor jou waardevolle momenten?			
		Lach		
	Interactie waardoor er nieuwe of andere ideeën ontstaan. Het ene kind ontdekt iets waar het andere kind dan mee verder kan. Dat ze dingen horen en op ideeën komen. Vaak is het dat ze dingen van elkaar zien omdat ze naast elkaar			Dialoog met de ander Nieuwe betekenissen geven In dialoog met de ander Met het hele lichaam

	zitten. Maar omdat we de vragenmuur hadden en beelden en in een grote groep zaten. Maakt dat ze niet alleen kijken, maar ook voelen. Anderen gaan dit nadoen. Omdat het niet stil hoeft te zijn gaan kinderen hardop denken, waardoor andere kinderen op ideeën komen. Bijvoorbeeld het kind wat citroen op zijn papier doet want dan kan hij een klachtenbrief sturen want die zijn zuur. Andere kinderen die dat horen kunnen reageren en denken ja dat is leuk! En zo is er steeds sprake van een wisselwerking			Met het hele lichaam In dialoog met de ander Opdoen van kennis en ervaringen Opdoen van meningen en opvattingen Nieuwe betekenissen geven Met het hele lichaam Opdoen van meningen en opvattingen In dialoog met de ander
	Wat viel je op bij de kinderen?			
	De verschillen. Steeds kijken wat kinderen nodig hebben om het volgende			Opdoen van kennis en ervaringen

	stapje te maken. Dat lukt goed bij kleinere groepen. Kinderen hebben eigen ideeën over allerlei zaken. Dat zie je terug in wat ze maken. Je geeft één opdracht maar eigenlijk moeten daar 15 verschillende werkjes uitkomen.			Opdoen van meningen en opvattingen Nieuwe betekenissen geven
	Voorbeeld van de blender: Een meisje wilde heel graag met de blender, dat dat dan mag en dan weer leert aan de andere kinderen en zegt: "Mag ik het dan uitleggen?" Dat geeft zoveel eigenwaarde			Opdoen van meningen en opvattingen In dialoog met de ander
	S. benoemt dat kinderen ervaren dat die verschillen er mogen zijn en allemaal goed zijn.			Opdoen van meningen en opvattingen
	Waar ben je tevreden over?			
	De ruimte die er is om van elkaar te leren. Kinderen mogen daarbij van elkaar kopiëren als ze dat nodig hebben om zich veilig te voelen. S. nodigt kinderen altijd uit om de ervaringen op te doen die ze graag wil laten ervaren, maar geeft daarnaast ruimte voor eigen ideeën.			In dialoog met de ander Opdoen van kennis en vaardigheden Nieuwe betekenissen geven

Bijlage 6 Onderzoek MWP 3

Wat leren kinderen tijdens een creatief proces in het beeldend atelier in IKC Borgman Oosterpark

