

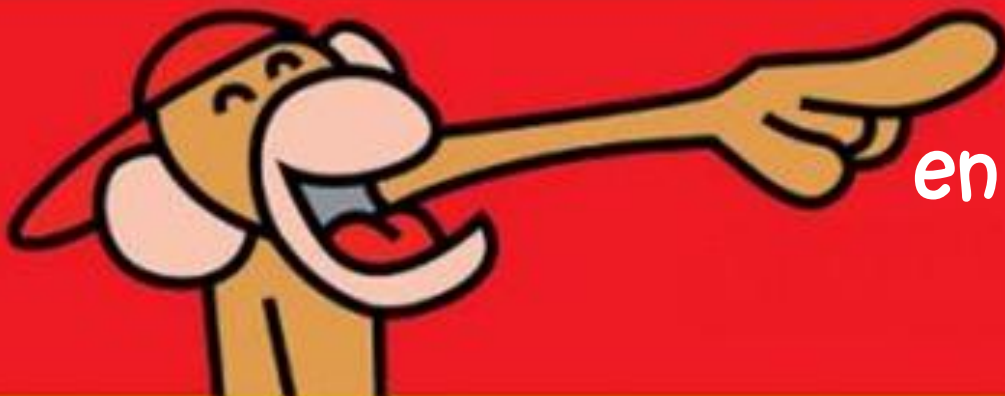


Onderzoek minor



Kleuren,

vormen



en emoties

Auteur: Amarins Muizer



2. Titelblad

Auteur: Amarins Muizer

Groep: 4.3

Datum: 15 januari'11

Kader: Minor Beeldende Vorming

Begeleider: J

3. Voorwoord

“Lekker ballen met z’n allen! Stapels pret en bergen lol! Dollen, springen, rennen, raggen, dansen en vooral veel lachen... O, wat is de wereld vol”!(Vriendjes boos en blij, Hans Kuyper).

Kinderen krijgen op jonge leeftijd te maken met allerlei verschillend, voor hen onbekende, emoties. Dat kan blij zijn, boos, verdrietig en bang. Natuurlijk wil de leerkracht dat de kinderen zich veilig voelen in de groep en vooral vrolijk zijn. Dat is niet altijd het geval en kinderen moeten leren om te gaan met elkaar en anderen, respect voor zichzelf en hun omgeving. Door dit onderzoek wil ik kijken of kinderen hun emoties ook kwijt kunnen in hun werk, voor het vak Beeldende Vorming en wat voor prikkels daarbij van invloed zijn.

Dit onderzoekverslag gaat over emoties en kleuren gekoppeld aan elkaar en aan het vak Beeldende Vorming. Het vak Beeldende Vorming heeft geen prominente plaats in het onderwijs. Althans het wordt vanaf groep 3 steeds minder. Dit hangt natuurlijk ook af van de visie van de school en de leerkracht die voor de klas staat.

In dit voorwoord wil ik ook een aantal mensen bedanken, die indirect of direct hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Met name wil ik J bedanken, voor het begeleiden tijdens het onderzoek. W, mijn mentor, voor het begeleiden in de stagegroep en tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Ik bedank ook de leerlingen van groep van de WA, voor medewerking aan het project. T, de directrice van de stageschool, H en T.

“Lezen moet men leren, maar naar iets kijken denkt iedereen te kunnen” (Kijken is bekeken worden!, Gerrit Komrij).

4. Samenvatting

Het verslag is in twee delen opgezet; het literatuurgedeelte en het praktijkgedeelte.

Het literatuurgedeelte verteld;

- De ontwikkeling van kinderen in het algemeen.
- De ontwikkeling van kinderen bij Beeldende Vorming.
- De kerndoelen van Beeldende Vorming en de uitwerking in het Basisonderwijs.
- Verschillende emoties bij kinderen.
- Visies in het onderwijs.
- Schoolconcepten voor Basisscholen.
- Welke visie en schoolconcepten van toepassing zijn op het onderzoek; welke ik heb gebruikt in mijn lessen en waarom.
- De visie van de stageschool.
- De verwerking van de interviews van onder-, midden- en bovenbouwleerkrachten.

Het onderzoeksgedeelte verteld;

- Het doel van het onderzoek.
- Onderwerpskeuze.
- Doelgroep.
- Onderzoeksvragen en methoden.
- Het onderzoek in opstelling, in lessen.
- Meetinstrumenten; resultaten en conclusies van deze meetinstrumenten.
- Afbeeldingen van het gemaakte werk van de betrokken kinderen.
- Evaluatie en suggesties.

Deze indeling is tot stand gekomen na literatuurverdieping en onderzoek op de stageschool.

5. Inhoudsopgave

1. Omslag.....	1
2. Titelblad.....	2
3. Voorwoord.....	3
4. Samenvatting.....	4
5. Inhoudsopgave	5
6. Inleiding	7
7. Deel 1.....	8
7.1 Algemene ontwikkeling.	8
7.2 Beeldende vorming op de basisschool.	13
7.3 Beeldende ontwikkeling van kinderen.	14
7.4 Beeldend vermogen van kinderen.	18
7.5 Kerndoelen van beeldende vorming.	19
7.6 Beeld en kunstbeschouwing op de basisschool	26
7.7 Creativiteit.	27
7.8 Beeldtaal.....	28
7.9 Onderwerpskeuze.	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
7.10 Kijken naar kunst.	32
7.11 Kijken met brillen.....	32
8. Visies op beeldende vorming	33
8.1 Vrije expressie en emotie.	36
8.2 Expressionisme	36
8.3 Geleide expressie.	37
8.4 Dialectische didactiek.....	37
8.5 Product en procesgericht werken.	38
8.6 Behaviorisme.....	39
8.7 Cognitivisme.	39
8.8 Constructivisme.....	40
8.9 Onderwijsvormen	42
8.10 Wat is van belang voor mijn onderzoek.....	46
9. Stageschool.....	48
9.1 Visie en het schoolconcept van de stageschool.	50
9.2 Visie van de leerkrachten, van de stageschool, op beeldende vorming.	50
9.3 Aansluiting van de visie op beeldende vorming op het onderwijs concept.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

9.4 Lessen beeldende vorming op de basisschool.	51
9.5 Mijn eigen visie.....	53
10. Deel 2.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd. 53
10.2 Doel van het onderzoek.	54
10.3 Onderwerpskeuze	54
10.4 Doelgroep	55
10.5 Specifieke onderzoeksvraag	55
10.6 Onderzoeksmethode	55
10.7 Het onderzoek	63
10.8 Resultaten.....	67
10.9 Conclusie	74
10.10 Evaluatie en suggesties.....	94
11. Literatuurlijst	96
12. Logboek	97
13. Bronnen	101
14. Conclusie	103
15. Bijlagen.....	106

6. Inleiding

Dit onderzoek draait om de keuze van kleurgebruik, bij de verwerking met verschillende materialen, bij verschillende emoties in de onderbouw en invloed van prikkels van buitenaf. Onder emotie versta ik boosheid, blijheid, verdrietig, jaloers etc.; emoties waar kleuters in hun levensfase mee te maken krijgen. Kinderen worden op jonge leeftijd beïnvloed door vele aspecten om hen heen. Dat kan de directe omgeving zijn, maar ook de indirecte. Onder directe omgeving valt; de school, thuis, sportclubs, overblijf en wanneer ze ergens naartoe gaan zoals vakantie, familie of een pretpark. De indirecte omgeving komt van de televisie, de computer en spelcomputer. Kinderen worden ook al op jonge leeftijd beïnvloed door reclame op tv en door de spelcomputer. Daarnaast worden ze, als ze keuzes maken, ook beïnvloed door hun eigen emoties. Ik wil te weten komen waardoor de kinderen het meest beïnvloed worden, of ik de kinderen kan beïnvloeden en of ze hun emoties ook kwijt kunnen in hun werkstukken, zodat ze beter met hun emoties leren omgaan. Het kan het groepsgevoel versterken omdat kinderen door middel van hun kunstwerken, keuze van hun kleuren en materialen, over hun emoties kunnen praten. Of dat andere kinderen zich kunnen vinden in kunstwerken van groepsgeenootjes omdat ze een soortgelijke keuze hebben gemaakt. Ik wil ook weten of er een verschil is in keuze tussen jongens en meisjes en of kinderen in hun werk ook kunnen laten zien dat ze zich niet zo prettig voelen op school door pestgedrag.

Mijn (hoofd)onderzoeksvraag is:

- In hoeverre wordt het beeldend werk van kinderen in groep met aandacht voor kleur, beïnvloed door het kijken naar emoties welke zijn weergegeven op (kunst)- afbeeldingen.

Vragen vanuit de literatuur zijn;

- Welke materialen gebruiken kinderen bij het uiten van verschillende emoties?
- Hoe kiezen kinderen kleur en vorm
- Emoties invloed op de keuze bij kleuters in kleur of materiaal (klopt de theorie met praktijk)?
- Emotie en expressie: Kunnen de kinderen hun gevoel nu ook beter uiten?
- In hoeverre beïnvloedden de eigen emoties en de emoties van wat ze zien, het maken van een kunstwerk bij kleuters?

Vragen vanuit het onderzoek zijn;

- In hoeverre werkt de stageschool met kunstafbeeldingen?
- In hoeverre gaat de mentor in op emoties van kinderen?
- In hoeverre worden kinderen vrij gelaten in hun keuze voor materialen?
- In hoeverre kunnen kinderen emoties in een verhaal herkennen?
- In hoeverre kunnen kinderen emoties op een afbeelding herkennen?
- In welke mate geven kinderen emoties in een verhaal d.m.v. kleur weer?
- In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een afbeelding d.m.v. kleur weergeven?
- In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. vorm weergeven?
- In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. afbeeldingen d.m.v. vorm weergeven?
- In hoeverre kunnen kinderen emoties koppelen aan de betekenis (symboolgebruik) van kleur?
- In hoeverre is er een relatie tussen het kleurgebruik op de getoonde afbeelding en het werk van de kinderen?

In het verslag zijn 4 hoofdstukken te vinden die een literatuur en een praktijk gedeelte beschrijven. De hoofdstukken komen in deze volgorde aan bod; hoofdstuk algemeen, hoofdstuk visies, hoofdstuk stageschool en hoofdstuk onderzoek. In de literatuur wordt de ontwikkeling van kinderen beschreven en hun ontwikkeling op het gebied van Beeldende Vorming, kerndoelen van Beeldende Vorming en een gedeelte over emoties. Daarnaast over visies in het onderwijs, schoolconcepten en wat vanuit daar van toepassing is op mijn onderzoek. Het hoofdstuk over de stageschool beschrijft de visie en schoolconcept van de stageschool en een verwerking van de schriftelijke interviews. In het laatste hoofdstuk wordt het onderzoek beschreven, de lessen en de uitkomsten van het onderzoek.

Veel leer- en leesplezier!

7. Deel 1

7.1 Algemene ontwikkeling van kinderen.

Vooruitgang is het woord dat bij de ontwikkeling van kinderen past. Omdat kinderen steeds meer kunnen en ze worden beter. Daarnaast kunnen ze ook steeds moeilijkere zaken aangaan. Ontwikkeling wordt niet altijd als positief beschreven. Ouders kunnen naar de tijd terugverlangen dat hun kind, tegenwoordig moeilijke puber, een vrolijk, spontaan en makkelijk kind was. Ontwikkeling kan ook verval betekenen. Dit gebeurt wanneer je ouder wordt. Ontwikkeling wordt ook wel als volgt beschreven; *“verandering die lange tijd zichtbaar blijft en die in de loop van de tijd plaatsvindt”* (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Rijping

De grondlegger van het idee dat ‘rijping de motor is tot ontwikkeling’, wordt toegewezen aan Jean-Jacques Rousseau. Een kind is, met deze beschrijving, klaar om iets te leren. Je groeit ‘ergens’ naartoe in dit rijpingsproces. Van buitenaf kan er geen invloed worden uitgeoefend. Dus geen versnelling van dit proces maar een natuurlijke ontwikkeling, die kinderen ‘van nature’ al hebben. De zogenaamde biologische klok. Lichamelijke en psychische processen vallen hieronder. Als kinderen er aan toe zijn leren ze lezen, lopen en spreken. Ze zijn dan ook erg gemotiveerd. Je houdt, tijdens activiteiten op een basisschool, rekening met de rijping. Dit gebeurt o.a. in het montessorionderwijs. De omgeving, die gunstig moet zijn, speelt hierbij ook een belangrijke rol. In het montessorionderwijs is dit de voorbereide omgeving. Het maken van een stimulerende omgeving, die je bij de meeste visies als voorwaarde tot vanzelf ontwikkelen wordt genoemd, is één van de belangrijkste taken van de leerkracht. Verschillende nieuwe onderwijsvormen zijn gebaseerd op de visie dat kinderen een grote mate van vrijheid hebben om zelf te kiezen wat ze doen en kinderen hebben een drang om zich te ontwikkelen. Ontwikkelen gebeurt in een rijke, stimulerende omgeving die de school biedt (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Leren

John Lockes theorie is het behaviorisme en de tegenhanger van de theorie van Jean-Jacques Rousseau, de rijpingstheorie. Een mens komt, volgens Locke, als een onbeschreven blad op de wereld. De kennis komt uit de ervaringen van de mens. Ivan Pavlov en John Watson kwamen met de theorie dat gedrag het leren beïnvloed.

- Gedrag heeft positief effect: komt vaker voor.
- Gedrag heeft negatief effect: zwakt af.

Burrhus Skinner is verder gegaan op deze theorie waar gewenst gedrag wordt geleerd door bevestiging en niet alleen door beloning. Negeren remt het ongewenste gedrag af. Albert Bandura vindt dat mensen leren door model-lernen oftewel kijken naar een ander waar gewenst maar ook ongewenst gedrag wordt overgenomen. Socialisatieproces komt bij Bandura naar voren. Volgens zijn onderzoek nemen kinderen ook gedrag over van films. Dus ook ongewenst gedrag en dit werd sterker als ongewenst gedrag in de film positieve gevolgen had. De opvoeder speelt een heel belangrijke rol in deze theorie. Hij moet het goede voorbeeld geven. Accent in het onderwijs ligt op het leren. Kinderen leren van feedback van de omgeving en leerkracht. Aanhangers van het behaviorisme kom je nu niet zoveel meer tegen omdat deze ook vinden dat aanleg wel een rol speelt en niet alleen ‘leren als motor van ontwikkeling’ een rol (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Interactionisme

Kinderen lokken door hun eigen gedrag, gedrag van hun omgeving uit. Zo reageer je als leerkracht of ouder anders op kinderen. *“Lev Vygotsky zag ontwikkeling als een wisselwerking tussen rijping en leren en maakt hij onderscheid tussen de zone van de actuele en de naaste ontwikkeling”* (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

- Actuele ontwikkeling: kind kan handelingen verrichten zonder hulp van anderen.

- Naaste ontwikkeling: kind kan handelingen verrichten met hulp van anderen. Leren heeft hier invloed op de ontwikkeling.

Bij ontwikkelingsgericht leren houden ze hier rekening mee. De leerkracht werkt actief in de zone van de naaste ontwikkeling om het ontwikkelingsproces te stimuleren (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Interne en externe factoren

Er zijn verschillen tussen kinderen. Dit komt door verschillende factoren. Dit zijn interne en externe factoren. Onder interne factoren verstaan we de aanleg van een kind. Aanleg die het kind van de ouders, vanaf de geboorte, heeft meegekregen. Hier vallen o.a. de uiterlijke kenmerken onder en talent. Je kunt niets aan de aanleg veranderen. Als een kind weinig aanleg heeft voor een bepaald vak kan het kind met goede begeleiding een stap verder komen. Onder externe factoren verstaan we de omgeving en de omstandigheden van de omgeving. Dit bepaald of de aanleg van een kind wordt ontwikkeld of niet. Omgeving thuis en op school spelen daarom een grote rol. Als leerkracht moet je daar ook rekening mee houden omdat je de kinderen zeker een jaar begeleid en positieve maar ook negatieve aspecten kunnen invloed hebben. Andere externe factoren zijn bijzondere gebeurtenissen zowel positief als negatief. Dan valt te denken aan scheiding bij negatieve gebeurtenissen en een broertje of een zusje krijgen onder positieve (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Voorwaarden voor ontwikkeling

Voorwaarden voor een kind om zich te ontwikkelen zijn veiligheid, vertrouwen, verbaal en non-verbaal contact, een stimulerende omgeving en ruimte en gelegenheid voor spelen en leren.

Vanaf de geboorte is het belangrijk dat het kind voelt dat de opvoeder op hem reageert en er voor hem is. Als dit niet het geval is zal het kind zich niet zo goed ontwikkelen en weinig zelfvertrouwen hebben. Erik Erikson verwerkte dit in een ontwikkelingsmodel. In de eerste fasen van het leven zijn ervaringen bepalend voor het kind, wat weer invloed heeft op de opeenvolgende fasen. Ook John Bowlby verwerkte dit in zijn hechtingstheorie; verband tussen vertrouwen en actief ontdekken. Abraham Maslow legde zijn nadruk op de behoefte aan veiligheid en vertrouwen. Deze behoren, volgens hem, tot de vijf basisbehoeften van een mens. Als je, je niet veilig voelt kun je niet goed leren. De leerkracht speelt daarin dus een belangrijke rol om zo een veilige omgeving op school en in de klas te creëren.

Verbaal contact is het praten met het kind en non-verbaal contact is het huidcontact met kinderen. Contact is ook in de onderwijssituatie belangrijk. Het speelt, naast dat het een communicatieve functie heeft, een rol bij de denkontwikkeling.

Spelende kinderen ontwikkelen zich. Bij jonge kinderen, maar ook bij oudere kinderen, heeft spelen een belangrijke rol. Ze leren al spelend meer over de wereld. Een ontdekkingstocht. Dit doen kinderen van nature en in kleutergroepen ligt hier ook de nadruk op. Verschillende hoeken, uitdagende materialen en kinderen eigen keuzes laten maken hoort bij ontwikkelingsgericht onderwijs en is spel de leidende activiteit. Door spel ontwikkeld een kind zijn motorische vaardigheden.

- Grote motoriek: rennen en klimmen.
- Fijne motoriek: knippen en plakken.

Hij oefent ook zijn cognitieve vaardigheden omdat hij, spelend met ontwikkelingsmateriaal, eigenschappen van het materiaal leert kennen. Creatieve materialen stimuleren weer de creatieve ontwikkeling. Een kind leert zo in de jaren fantasie en ideeën creatief te uiten. Sociale vaardigheden worden ontwikkeld doordat een kind, tijdens het spelen, met andere kinderen in contact komt en leert rekening met anderen te houden. De emotionele ontwikkeling wordt gestimuleerd als hij met

emoties moet omgaan bijvoorbeeld tijdens het naspelen van ervaringen en situaties (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Ontwikkelingsfasen

- Ongeboren kind (prenatale fase: 40 weken)
- Zuigeling (0 tot 18 maanden)
- Peuter (18 maanden tot 4 jaar)
- Kleuter (4 tot 6 jaar)
- Schoolkind (6 tot 12 jaar)
- Puber (12 tot 17 jaar)
- Adolescent (17 tot 22 jaar)
- Volwassene (22 tot 65 jaar)
- Oudere mens (65 jaar en ouder)

De basis van kinderen is voordat kinderen naar school gaan al gelegd in de 4 jaar. Dit wordt uitgebouwd op de basisschool. Op de basisschool krijg je dus te maken met kinderen vanaf 4 jaar tot 12. Om de ontwikkeling goed te kunnen volgen en stimuleren moet je wat weten over de eerste 4 jaar van een kind en een puber, wat vaak al begint in de bovenbouw (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Ontwikkelingsaspecten

Kinderen ontwikkelen zich op verschillende gebieden. Deze gebieden hebben invloed op elkaar. Op de volgende blz. ga ik de volgende ontwikkelingsgebieden uitwerken. Deze ontwikkelingsgebieden zijn van belang voor mijn onderzoek en om inzicht te krijgen in deze gebieden (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Lichamelijke ontwikkeling

De lichamelijke groei, motorische ontwikkeling en zintuiglijke ontwikkeling vallen hieronder. Daar worden de grove en fijne motoriek in onderscheiden.

- Grove motoriek: grove bewegingen van lichaamsdelen.
- Fijne motoriek: fijne bewegingen van o.a. de handen.

De grove motoriek gaat ook over in fijne motoriek zoals eerst materiaal vastpakken met de vuist en daarna met duim en wijsvinger. In groep 3 moet je kinderen pas schrijven leren omdat, vanaf 6 jaar, verfijning van de fijne motoriek plaatsvindt. Daar vallen schrijven en tekenen onder. Om de motoriek te ontwikkelen moeten kinderen veel in beweging zijn. Dat komt bijvoorbeeld in het buitenspelen weer naar voren. Deze omgeving, maar ook bepaalde hoeken in de klas, nodigen uit tot handelen. In bepaalde hoeken kunnen kinderen figuren bouwen en een constructie van blokken maken. Te denken valt aan een bouw of techniekhoek.

Jonge kinderen beheersen de basisvaardigheden van de grove motoriek. Voordat ze naar groep 3 gaan kunnen ze al lopen, rennen, klimmen, traplopen en op een driewieler fietsen. Het evenwichtsgevoel is aan het ontwikkelen en de meeste kleuters moeten zonder zijwieltjes kunnen fietsen. Op school wordt veel aandacht aan de ontwikkeling van de grove motoriek besteed. Zowel binnen als buiten bijvoorbeeld met klimmen, balanceren, rennen, springen en gooien met de bal. Ook kinderen die niet zoveel bewegen worden gestimuleerd en de lichamelijke ontwikkeling gaat steeds meer vooruit. Ook fijne motoriek verbeterd door ontwikkelingsmaterialen in de klas zoals puzzels, kleuren en een kralenketting maken. Dit is ook weer goed voor de oog-handcoördinatie. In de middenbouw is de lichamelijke ontwikkeling alweer vooruit gegaan. Het gaat nu ook om touwtje springen, balspelen, skaten en zwemmen. Aan het handschrift van kinderen uit groep 4 kun je zien dat de fijne motoriek ook is ontwikkeld (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Cognitieve ontwikkeling

Begripsvorming ontwikkelen, het denken, valt onder cognitieve ontwikkeling. Jean Piaget heeft daar een model voor ontwikkeld. Deze is door Lev Vygotski en Jerome Bruner ook weer gebruikt en verder uitgewerkt omdat Piaget niets over de taal in cognitieve ontwikkeling zei. *“Door taal krijgt een kind greep op zijn omgeving”* (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Eerste levensjaren: kinderen denken hardop tijdens hun activiteiten. Vygotski noemt dit egocentrische taal.

Volgende stadium: innerlijke taal maar het kind verwoord soms nog handelingen hardop. Later gaat taal vooraf aan een activiteit en krijgt een sturende functie. Van 7 tot 11 jaar gaan kinderen logische verbanden zien en vanaf 11 jaar ontdekken ze meerdere oplossingen voor problemen. Ze analyseren vooraf de situatie.

Kleuters zitten volgens Piaget in de preoperationele fase wat betekent dat kinderen kan denken in symbolen. De sensomotorische fase gaat aan deze fase vooraf waarin een kind leert door te doen. Er is verschil in het spel tussen peuters en kleuters maar ze denken nog wel hetzelfde. Kleuters leren spelenderwijs begrippen zoals vorm en kleur en ze leren ordenen, wat ze nog niet kunnen verwoorden op deze leeftijd. Dit is het stadium van het intuïtieve denken. In de cognitieve ontwikkeling wordt de manier van denken steeds ingewikkelder. In deze fase kunnen ze voorwerpen wel ordenen maar zijn zich niet bewust van de regels die ze hierbij gebruiken.

In de middenbouw moet het kind de concreet-operationele fase, volgens Piaget, hebben bereikt. Kinderen tussen de 7 en 11 zien dan ook het proces en kunnen het omkeren (in gedachten). Deze kinderen snappen dat *“de manier waarop je iets waarneemt, afhankelijk is van de persoon die waarneemt”* (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005). Ze kunnen hierdoor beter uitleggen en logischer nadenken ook al hebben ze vaak nog wel een concrete voorstelling nodig. Het abstracte denken vindt plaats in het stadium van de formele operaties. Het kind is dan al aan het eind van de basisschool. Niet iedereen, zelfs volwassenen, kunnen deze fase bereiken (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Creatieve ontwikkeling

Met de creatieve ontwikkeling wordt onder andere, de ontwikkeling van het waarnemen, verstaan. De waarnemingen worden steeds weer verfijnd zoals reuk, smaak en tast. Door gericht waar te nemen kunnen kinderen details opmerken. Ze passen, tijdens het maken van hun eigen werk, de werkelijkheid aan naar hun eigen idee, hun eigen fantasie. Ze krijgen de vaardigheid nieuwe dingen te maken. Naast dat kinderen knutselen en met kunst werken gaat het ook over het bedenken van oplossingen voor problemen. Belangrijk hierbij is de manier van uiten van innerlijke gevoelens. Ook wel; creatieve expressie. Maar ook komt er nadruk op de spelontwikkeling te liggen. Volgens Parsons nemen mensen waar door verschillende brillen in 5 stadia. Als je beter leert kijken als je door een steeds ingewikkelder lenzenstelsel kijkt. Je kunt basisschoolleerlingen door alle 5 brillen laten kijken. Daar moet je als leerkracht rekening mee houden welk kind, welke bril past en of hij meerdere past.

- Stadium 1: associatie: de waarnemer herkent iets uit zijn dagelijkse omgeving of een herinnering.
- Stadium 2: voorstelling: het beeld moet in dit stadium iets voorstellen. Als dit niet het geval is wordt het beeld niet geaccepteerd.
- Stadium 3: expressie: beeld wordt beschouwd als iets wat emoties op kan wekken. De beschouwer kan de betekenis van het beeld ontdekken, wat de maker ermee bedoelde. Daar gaat de beschouwer vanuit.
- Stadium 4: leerbaar: nu heeft het beeld een sociale functie voor de beschouwer gekregen. In dit stadium is het duidelijk dat er wat te leren is.
- Stadium 5: eigen mening: de beschouwer heeft in de gaten dat het beeld hem, als kijker, beïnvloed (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

Later in het onderzoek wordt er nog op deze 5 stadia teruggekomen.

Bij kleuters is 'doen alsof' een leidende activiteit. Daardoor leren ze wat de fantasiewereld is en wat de werkelijkheid. Ze leren hoe de wereld in elkaar zit. De creatieve ontwikkeling sluit hierbij aan doordat symbolisch spel de creatieve en cognitieve ontwikkeling stimuleert. Creatieve ideeën ontstaan doordat ze nieuwe dingen kunnen bedenken, ze kunnen loskomen van de "*objectieve werkelijkheid*" (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005). Het spel van kleuters wordt, naarmate ze ouder worden, steeds afwisselender. Verschillen zijn, naast dat ze cultureel bepaald zijn, ook bepaald door geslacht. Bewegingsspel is bij kleuters ook nog belangrijk omdat ze veel motorische vaardigheden oefenen o.a. omdat spellen steeds ingewikkelder worden. Daarop wordt weer het materiaal aangepast en ontwikkelen kinderen de fijne motoriek (van duplo naar lego). Het rollenspel wordt ook steeds complexer. Dit is zeer belangrijk om emotionele ervaringen te verwerken. Het kind heeft invloed over deze spellen. Spellen met regels worden ook steeds belangrijker. Niet alleen vanwege hun populariteit, maar ook omdat kinderen daarin rekening met elkaar leren houden, verstandelijke vermogens trainen en emoties in bedwang leren houden. Als kleuters met fantasie bezig zijn, zijn ze bezig met verbale expressie. Ze kunnen vooraf aan het spel een verhaal bedenken. De onderbouw is ingericht in hoeken waar rollenspel goed mogelijk is. Maar er zijn ook constructiemogelijkheden waar je de fantasie van kinderen mee stimuleert. Op latere leeftijd kan de creatieve ontwikkeling afremmen omdat fantasiespellen nu niet of nauwelijks meer aan de orde komen. Belangrijk is daarom, als leerkracht, dit wel zoveel mogelijk te stimuleren in gerichte activiteiten. Ze zijn nog wel bezig met het bedenken van plannen, wat het hele spel in beslag kan nemen. Ook werken met constructiemateriaal en meedoen aan bewegingsspellen wordt belangrijker. Bordspellen worden ook vaker gespeeld. Vooral spellen met regels en uitdaging (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Sociaal- emotionele ontwikkeling

Met deze ontwikkeling wordt de omgang met zichzelf en andere mensen bedoeld. Opvoeders/ ouders en de band met het kind en de omgang met kinderen van dezelfde leeftijd is zeer belangrijk voor de sociale ontwikkeling. Zo ontwikkeld de mens normen en waarden, krijgen ze een zelfbeeld en een identiteit. De emotionele ontwikkeling sluit daarop aan omdat, door omgang met anderen, we gevoelens van vertrouwen en veiligheid ontwikkelen. Hier moet het pedagogisch klimaat in en om de school voor zorgen. In de klas kan je bijvoorbeeld werken met een taakverdeling. Daar wordt de sociaal- emotionele ontwikkeling ook door ontwikkeld omdat kinderen met elkaar moeten leren overleggen en met de leerkracht. Spelen met elkaar of naast elkaar, maar ook het kijken naar anderen levert daar ook een bijdrage aan.

Op de school krijgt de kleuter nieuwe vriendjes en vriendinnetjes. Daarnaast krijgt hij met andere gezags- en vertrouwensfiguren te maken, naast de ouders. Vanaf het begin van de kleutertijd bekijken ze de wereld vanuit een sociale oriëntatie in plaats van een egocentrische oriëntatie, wat in de peutertijd het geval is. Ze moeten hun plek in een nieuwe, grote groep vinden en ze moeten leren luisteren naar elkaar, met elkaar leren omgaan, verplaatsen in een ander, op het plein en in de klas functioneren en samenwerken. Kleuters kunnen in een sociaal isolement terecht komen wanneer ze deze zogenaamde sociale vaardigheden niet hebben en kunnen ze ook geen nieuwe vaardigheden leren. Kleuters gaan ook gedrag van anderen imiteren om erbij te horen. Ook willen ze zijn zoals een ander is de hele persoon. Beide imitatie en identificatie zijn belangrijk. Je ziet in deze levensfase ook wel geslachtsgebonden gedrag: de jongen wil precies zo worden als zijn vader en het meisje precies zoals de moeder (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005). Ook ontwikkeld een kleuter een beeld van zichzelf. Dit gebeurt door reacties van anderen. Dit kan door negatieve uitingen een negatief zelfbeeld worden maar ook een positief zelfbeeld door positieve uitingen. Een beeld dat kinderen van zichzelf ontwikkelen heeft grote invloed op hun persoonlijkheid. Lawrence Kolberg heeft een model ontwikkeld dat aansluit bij de ontwikkelingsstadia van Piaget. Een model voor morele ontwikkeling wat over het morele denken gaat en niet het handelen. Kleuters weten al beter

wat wel en niet mag, het innerlijke geweten vormt zich. Daarbij heeft een kleuter begeleiding nodig om hem zo te wijzen op grenzen. Kleuters kunnen ook hun gevoelens beter onder woorden brengen en zich inleven dan peuters. Fantasiespel is een goede ondersteuning voor het ontwikkelen van een relatief emotioneel evenwicht. Pas aan het einde van de kleuterperiode is dit evenwicht bereikt. In fantasiespellen kunnen kleuters hun emoties beter kwijt. *“Maar het fantasiespel moet wel een duidelijk einde hebben zodat de kleuter weer overschakelt naar de werkelijkheid. De kleuter blijft dan de baas over zijn eigen fantasie”* (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005). De kleuter bereikt het volgende met fantasie:

- het stelt zichzelf gerust.
- het bedenkt oplossingen voor een probleem.
- het maakt vage angsten concreet.
- het probeert angsten de baas te worden.
- het wordt gebruikt om onmogelijke wensen in vervulling te laten gaan.
- het verwerkt hiermee emotionele ervaringen.

Kinderen vallen buiten de groep wanneer ze minder presteren en weinig sociale vaardigheden hebben. Veel aandacht voor de sociale ontwikkeling is dus nodig om dit te voorkomen. Op latere leeftijd kunnen ze zich ook gaan identificeren met andere figuren naast ouders bijvoorbeeld leeftijdsgenoten, leerkrachten, sportidool, poster etc. Ze willen erbij horen en dit helpt om zich in een ander in te leven. Ze nemen eigenschappen over en maken het hen eigen. Toch moeten ze ook leren dat ze trots kunnen zijn op de verschillen tussen elkaar en hun eigen cultuur. Dit is voor persoonlijkheidsontwikkeling, naast het verwerven van zelfvertrouwen, een belangrijk aspect.

Kinderen gaan op latere leeftijd ook na wat de bedoelingen zijn bij iemand. Anders dan bij kleuters die het effect eerder zien van de handeling. De empathie van kinderen ontwikkeld zich op 9-jarige leeftijd ook meer. Op deze leeftijd kan anderzijds het pestgedrag ook naar voren komen. Kinderen die alleen zijn en weinig vriendjes hebben, kunnen hier het slachtoffer worden. Belangrijk is dan ook dat dit in de groep wordt besproken en kinderen worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid. Kinderen vanaf een jaar of 7 zien ook steeds meer het verschil tussen fantasie en werkelijkheid: *“invloed van het denken heeft invloed op de emotionele ontwikkeling”* (Eijkeren, 2005).

7.2 Beeldende vorming op de basisschool

We houden ons bezig met ontwikkeling van kinderen in het basisonderwijs. Een leerkracht helpt de kinderen met de groei van vaardigheden en inzichten. Vroeger dacht men daar vroeger anders over en men drukte de stempel ‘kunstzinnig’ op het vak. De kinderen moesten bij dit vak vrijgelaten worden, vond men. Tegenwoordig, vindt men, kun je beeldende leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen op verschillende manieren stimuleren. Omgaan met materiaal en gereedschap kun je ook aanleren. Dit is maar een deel van het ontwikkelingsproces. Andere onderdelen zoals de manier waarop kinderen naar beelden kijken, verdiend ook de aandacht van de leerkracht. Je kunt ontwikkelingsstadia onderscheiden in de manier waarop kinderen naar beelden kijken. Deze manier vertoont karakteristieke kenmerken (onderzoek Parsons, 1987) Wanneer kleuters wordt gevraagd iets te vertellen over de afbeelding, blijken ze associatief te reageren. Ze vertellen dus wat het bij hen oproept en niet direct wat er te zien is. Bij middenbouw kinderen oordelen juist op hoe realistisch het beeldend werk is. Dat geldt ook voor hun eigen werk en dat van het werk van leeftijdsgenoten te zijn. De bovenbouw kinderen kijken al meer naar de bedoeling van het beeld en begrijpen dat de maker iets wil vertellen met het werk. Ze kunnen zich meer in de maker van deze beelden verplaatsen. Dit fenomeen wordt door critici ‘beschouwen’ genoemd (met betrekking tot de stadia van Parsons). Ze hebben het hier over de metacognitie; algemene vermogen om afstand te nemen, te reflecteren op regels en conventies in bredere zin. Wat men er ook over mag zeggen, de manier van kijken van

kinderen veranderd en dit is bepalend voor de manier waarop ze naar hun eigen werk en dat van anderen kijken.

Beeldende vorming, beeldbeschouwen.

“Het onderwijs moet voor alles inspirerend zijn. Hiervoor is het nodig dat de leerkracht productief is, dat hij uit de bron van eigen inzicht en beleven put. Hij zal zelf de opgaven uitvinden, die voor zijn leerlingen op een bepaald tijdstip noodzakelijk en de meest vruchtbare zijn” (Een tekenles, Paul Citroen).

Onze leefomgeving wordt voor een deel bepaald door beelden gemaakt door mensen. We kunnen er niet omheen en veel willen er ook niet omheen. Men wil haast zeggen dat, als er ergens geen beelden van zijn, dat het niet gebeurd is. We beschouwen beelden figuurlijk en letterlijk. Veel mensen denken dat we niet beïnvloed worden door beelden en dat we zinvol met beelden om kunnen gaan. Ook als leerkracht leren we de kinderen op een zinvolle manier met beelden om te gaan. Het moet daarvoor eerst duidelijk zijn hoe beelden gebruikt en gelezen worden. Waar staat het beeld, wat is de functie en de inhoud van het beeld en in wat voor cultuur.

Welke plaats nemen beelden in, in het onderwijs? Onder kunsteducatie valt beeldonderwijs. Beeldonderwijs is cultuureducatie en andersom. Beeldbeschouwen kan plaatsvinden omdat een aantal vakken plaats hebben gemaakt voor cultuureducatie.

Onder hedendaagse onderwerpen valt niet beeldbeschouwen. Op veel verschillende manieren kan je dit voor leerlingen aantrekkelijk maken. Men zegt; ‘je leert meer als je op verschillende manier van leren oefent’. Dit kan bij beelden maken en over beelden lezen. Als leerkracht probeer je beide te doen. Je probeert leerlingen een algemeen inzicht te laten krijgen met behulp van een kijkwijzer, zodat kinderen gericht kijken (Schasfoort, De basis van beeldbeschouwen, 2007).

Waarom nou beeldende vorming?

“Onderwijs dat mee wil werken aan het voorbereiden op de maatschappij en het opleiden van kinderen tot medeleden, medevormgevers van een steeds veranderende wereld, zal niet volstaan met het doorgeven van reeds verworven inzichten” (Mols, 1994).

De basis is kennis doorgeven, dit is niet voldoende. Vaardigheden, inzichten, mogelijkheden om nieuwe oplossingen te vinden voor bestaande en nieuwe problemen, moeten geoefend worden. Bij lang niet alle vakken kun je oefenen in vaardigheden die nieuwe oplossingen geven. In kunstzinnige vakken, vooral de beeldende vakken als tekenen en handvaardigheid, kan dit wel. In methodes worden de leerlingen ook in aanraking gebracht met kunst en kunstenaars. Zo kunnen de kinderen zien hoe kunstenaars bepaalde problemen hebben opgelost, te zien in hun werk. *“Het gaat om de oplossingen zelf die kunstenaars vinden door op een andere manier dan gangbaar naar de wereld om hen heen te kijken”* (Mols, 1994).

Er zijn veel mogelijkheden om afstand te nemen van de dagelijkse bezigheden in beeldende vorming zoals folders, reclame en televisie. Dit is een eenzijdige blik die je krijgt. Nieuwe inzichten kunnen eigen gemaakt worden als men andere standpunt inneemt, zoals kunstenaars. Tekendidacticus Gerritse noemt in een artikel in Pedagogisch Forum; *“De leerling beschouwt over het algemeen het alledaagse model van zien, als de enige juiste wijze van zien, hetgeen impliceert dat hij een verschaald werkelijkheidsbesef met betrekking tot de visuele werkelijkheid heeft”* (Mols, 1994). De kunstenaar kijkt anders naar de wereld en doorbreekt dit ‘verschaald werkelijkheidsbesef’. Als men kijkt naar een schilderij, wordt men ermee vertrouwd en ontstaat er een ander model van zien, naast andere bestaande modellen. Dit betekent een verrijking van het ‘kijken naar’ en doorbreekt en eenzijdig zien. *“Kunstbeschouwend zien wordt gedragen door het zelf beelden en het beelden wordt gedragen door echt kunstbeschouwend zien...”* (Mols, 1994). Als men als Gerritse denkt, vindt men het nodig kinderen te leren op verschillende manieren en mogelijkheden naar de wereld te laten kijken. Vooral wanneer de leerkracht, de kinderen, naar het werk van kunstenaars laat kijken. Dit

moet ook weer in verband worden gebracht met het zelf aan het werk gaan en het vormgeven aan eigen manier van kijken op de wereld.

7.3 Beeldende ontwikkeling van kinderen.

Kinderen beoordelen hun eigen werk met een bepaald criteria. Daarom de manier van kijken van kinderen in het onderwijs zeer belangrijk. Je kunt zien door hun beoordeling, goed of niet goed, dat ze een maatstaf gebruiken. Deze maatstaf gebruiken ze voor, tijdens en na het maken van het werk. Kinderen kunnen zo'n hoge verwachting van zichzelf hebben dat ze bij teleurstellende resultaten minder plezier krijgen en zal het, wanneer deze 'ontwikkeling' zich voortzet, hun ontwikkeling remmen. Het belangrijkste in het onderwijs is dat men, als de leerkracht de beeldende ontwikkeling van kinderen serieus neemt, aandacht moet besteden aan de referentiekaders van de kinderen. Het referentiekader helpt bij verdere ontwikkeling van beeldend vermogen zoals produceren, beschouwen en kritisch kijken naar werk.

7.3.1 Onderbouw

Tekenen

Kinderen ontdekken de mogelijkheden van verbeelden. Dat is goed te zien in het werk van jonge kinderen. Allereerst zie je krassen op het papier ontstaan. Allerlei vormen worden uitgetroefd ook vormen die al wat lijken op schrijven. Kinderen hebben in deze fase een fascinatie voor verschillende vormen en krassen er op los en maken allerlei bewegingen met potlood of stift. Dit heet 'beeldende onderzoek' en dit gebeurt meestal tegelijk met het kind dat over de betekenis vertelt. Het kind heeft door dat hij met zijn werk kan communiceren en betekenis heeft wanneer de omgeving vragen stelt over het werk. Het kind komt te weten dat de betekenis van de vorm verandert wanneer hij allerlei vormen toevoegt. In een bepaalde periode gaan kinderen vormen ook in een ongeveer vaste volgorde plaatsen. Dit zogenaamde basisconcept wordt steeds verder uitgebreid (gras beneden, een zonnetje, poppetjes op het gras, een huisje etc. → poppetje krijgt haar en vingers). Ze stellen dit basisconcept steeds bij naar aanleiding van nieuwe waarnemingen en ontdekkingen. Dat doen ze al spelend en werkend. In het concept van ervaringsgericht en ontwikkelingsgericht onderwijs handelen ze naar dit zogenaamde: *"construeren van eigen kennis van de hen omringende wereld"* (Onna & Jacobse, 2008). Kennis wordt gezien als gevolg van actief handelen. En ook beeldende kennis wordt 'geconstrueerd'.

Tekeningen gaan steeds meer op elkaar lijken aan het eind van de kleuterperiode. Overeenkomsten in het thema, tussen de tekeningen, is waarneembaar maar ook lijken de tekeningen onder invloed te zijn. Oudere kinderen gaan minder 'spontaan' beeldend aan het werk, jongere kinderen vaak wel. Je kunt aan hun tekeningen meestal ook zien wat hen bezighoudt. Het verbeelden maakt bij jonge kinderen vaak deel uit van sociale interactie. Jonge kinderen stimuleren elkaar onbewust, brengen elkaar op een hoger plan, door communicatie.

Schilderen

Het schilderwerk van kleuters laat één zelfde soort ontwikkeling zien als dat van het tekenen. Het materiaal daagt wel uit tot experimenten van een ander soort. Kinderen zijn als eerst vooral bezig met de aard van het materiaal. Sommige kinderen zijn vooral bezig met mengen van kleuren en krijgen niets op papier. Dit gebeurt vooral met water waar het papier alleen maar dient om op te experimenteren. Vaak is het resultaat dan ook een bruine brei omdat niet naar het eindproduct wordt gewerkt. Later ontwikkelt dit zich. Dan zijn er twee vormgevingswijzen: het 'echte' schilderen en gebruik van verf materiaal zoals met tekenmateriaal. Het schilderen wordt meer vanuit het gebied van tekenen vormgegeven omdat de kinderen daar meer vertrouwd mee zijn.

Plakken en stempelen

Voor jonge kinderen is plakken een hele ervaring en het eindproduct is eigenlijk niet belangrijk. Het is heel boeiend het stuk papier met plaksel te besmeren en op te plakken op ander papier. Wanneer het papier al is 'voorgeknippt' in bepaalde vormen kunnen de kinderen deze ordenen net zoals bij blokken of kralen. Omdat kinderen nog niet zo goed kunnen knippen is de vorm in eerste instantie nogal grof. Na een tijdje willen kinderen moeilijkere figuren knippen die wel een duidelijke vorm voorstellen. De vorm is wat verfijnder, de indeling op papier blijft hetzelfde. De ruimte uitbeelding wordt wel geoefend; boven en onder, links en rechts naast elkaar. Het lijkt op stempelen. Ook hier zijn kinderen zich nauwelijks bewust van het eindresultaat. Ze zijn geboeid door afwisseling van vorm en kleur.

Boetseren

Op jonge leeftijd boetseren is als het gebruik van verf. Het materiaal wordt verkend, ontdekt en gekneet. De kinderen spelen met het materiaal en beginnen te kijken naar waar het op lijkt. Ze kunnen met klei ook verschillende materialen maken waarmee ze kunnen spelen en een verhaal maken. Ze maken van klei een soort tekenmateriaal, deze verbeeldingswijze kennen ze. Later ontdekken ze dat je er ook andere dingen mee kunt maken zoals klei op elkaar plakken, er ontstaat reliëf. De volgende stap is een ruimtelijk 'wezen' creëren. Dieren zijn moeilijk te tekenen maar makkelijker te maken met klei. Het is nogal constructief; onderdelen worden aan elkaar gezet en voorzien van kleinere details, zoals ze eerder hebben geleerd, reliëfs.

Bouwen

Kinderen leren door bouwen over maat, ruimte en vorm. Blokken zijn goed tegen elkaar te zetten en steeds worden verschillende mogelijkheden ontdekt. Bouwsels ontstaan door een wisselwerking van spel en vormgeving. Sommige bouwsels ontstaan door zgn. bouwtekeningen. Het opdoen van ervaringen, de toren valt en wordt weer opgebouwd, zorgt voor meer inzichten en een verbeterde aanpak. Plannen worden gemaakt om een bouwwerk te maken dat constructief nog beter is dan de vorige. Het moet dan mooier, steviger en beter zijn (Onna & Jacobse, 2008).

7.3.2 Middenbouw

Tekenen

Veranderingen zijn te zien in compositie, opbouw van werkstukken, ruimteconcept en totstandkoming van vorm. Er is een uitbreiding in nuance zowel in basisvormen en ruimtelijke structuur. Er is een stagnatie van ontwikkeling als de eenzelfde manier van vormgeven eindeloos herhaald wordt. Kinderen van de middenbouw zijn in staat, met hun werk, meer een verhaal te vertellen en de opbouw wordt steeds ingewikkelder. Ze krijgen ook meer oog voor wat er met het beeld mogelijk is. Ze kunnen plots geboeid worden door patronen en geometrische vormen met gebruik van passer, liniaal of sjablonen.

Schilderen

Net als in tekeningen zien we een uitbreiding van schema's en meer details. De ruimte van het vlak wordt ook steeds meer opgevuld. Ook hier moet er worden opgelet dat de ontwikkeling niet stagneert door eindeloze herhaling. De leerkracht moet duidelijk het verschil tussen tekenen en schilderen aangeven (gras hoeft niet groen te zijn). Daarna kunnen ze meer mogelijkheden van verf proberen en grotere motorische bewegingen, schilderen kan dus ook in deze leeftijdsgroep ontwikkelen.

Boetseren

Klei, papier-maché en gips wordt in de middenbouw meer gebruikt voor ruimtelijk werken. Vaak wordt op scholen alleen klei gebruikt omdat de laatst genoemde nogal een organisatie vergen. Klei droogt ook vaak uit omdat het verkeerd wordt 'opgeslagen'. Mensen en dieren worden op deze

leeftijd het meest gemaakt, in het verlengde van wat kleuters maken. Ze maken echt een ruimtelijk beeld, het kan vaak ook nog staan. Wel gebeurt dit weer via een werkplan.

Construeren

Middenbouwers worden steeds handiger vooral constructief. Net als op jonge leeftijd kunnen ze zich hier lang mee bezighouden omdat het de fantasie stimuleert. Vorgevormd materiaal kan een belangrijke rol spelen, maar is zonder begeleiding nutteloos omdat kinderen van deze leeftijd verbinden en constructies interessant vinden. Het is beter dit wel te stimuleren met een goede begeleiding. Structuur en de werking van technisch materiaal wekt hun interesse. In groep 4,5 kan hout, papier, karton en ook textiel stimuleren.

7.3.3 Bovenbouw

Schilderen, tekenen en andere vlakke beelden

Bovenbouwers tekenen niet meer spontaan, ze zijn gevoelig voor oordelen. Ze zoeken een houvast in thema, te denken aan vormgeving. De ontwikkeling gaat vooruit wanneer ze manieren van verbeelden gaan zien door werk om hen heen en in dat van anderen, ze gaan elementen kopiëren. Abstracties kunnen dan worden begrepen en begrip voor bedoeling van kunstwerk ontstaat. Kortom verplaatsing in de maker vindt plaats (Michael Parsons; brillen).

Ruimte

Ook in deze leeftijd maken ze met plezier ruimtelijk werk, hetzij wel wat 'groter'. De processen van het maken beslagen een langere periode. Het uiterlijk gaat in deze periode ook een belangrijke rol spelen waardoor 'accessoires' een uitdaging vormen en hun interesse hebben (Onna & Jacobse, 2008).

Lichamelijke ontwikkeling

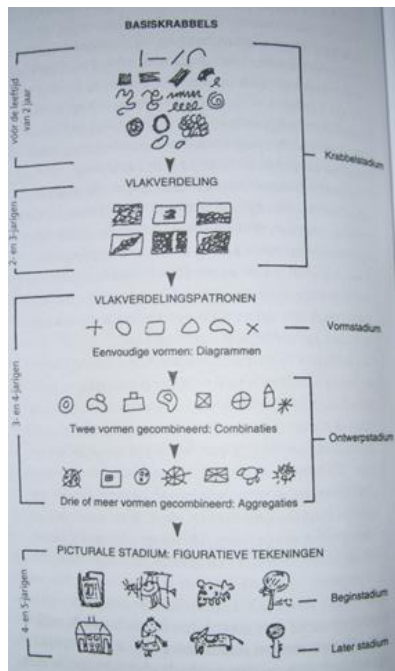
De oog-hand coördinatie wordt geoefend zoals eerst het vastpakken van een kwast met de hand en daarna met duim en wijsvinger. Ze leren ook te knippen en er komt beweging vanuit het schoudergewricht. De ontwikkeling gaat van grove naar fijne motoriek, daarbij moeten de juiste materialen aangeboden, ze leren dan gericht werken met deze materialen en gereedschappen. Kinderen leren door deze opbouwende motoriek een tekening te maken naar hoe het de wereld ziet. De vormen gaan van open naar gesloten.

Cognitieve ontwikkeling

Kinderen krijgen kennis en inzicht van beeldaspecten en ontdekken de werking van verschillende materialen en gereedschappen. Vanuit experimenteren gaan kinderen doelgericht werken. Het beeld krijgt geleidelijk aan betekenis en abstractie wordt meer en meer gewaardeerd.

Creatieve ontwikkeling

De vormvoorkeur wordt afgewisseld met kleurvoorkeur en het kleurgebruik is wisselend. De omgeving is daarbij zeer bepalend. Waarnemingen kunnen worden geïnterpreteerd en gericht worden waargenomen. Kinderen kan worden geleerd naar beelden te kijken met behulp van beeldaspecten. Jonge kindreën kunnen de wereld niet precies weergeven en er ontstaan codetekens. Het tekent wat het ervaart, weet en voelt (zie afbeelding).



Hier zijn verschillende stadia weergegeven van hoe het 5 jarige kind tekent en leert tekenen.

Sociaal- emotionele ontwikkeling

Kinderen leren alleen te werken en samen te werken in groepjes. Ze leren hun eigen keuzes te maken. Ook is de sociale interactie tussen leerlingen en leerkracht zeer belangrijk. Ze leren beeldende oplossingen beter te begrijpen door erover te praten (zie beeldtaal). Ze leren op hun werk en dat van anderen, te evalueren en reflecteren om zo op een volgend niveau te komen. Het is dan mogelijk werkstukken te maken, beeldende oplossingen te begrijpen en in een ander te verplaatsen. Bovendien vergroot het de emotionele betrokkenheid.

7.4 Beeldend vermogen van kinderen.

We willen zicht krijgen op ontwikkeling van beeldend vermogen. Werkstukken van kinderen laten de ontwikkeling van omgang met beelden zien. Ontwikkeling is een verandering die zich in de tijd voltrekt. Het is daarom beter meerdere werkstukken van een kind te bekijken om zijn ontwikkeling te volgen. Het kind kan de ene dag namelijk een heel ander werkstuk maken van de één op andere dag door onder andere materiaalgebruik, werkwijze, inspiratie enz. Kortom het ligt aan de situatie van de dag en de situatie van de 'werkvloer'. Ook kun je ontwikkeling van het kind beter volgen wanneer je kinderen bezig ziet terwijl ze het werk maken. Dat zegt namelijk ook weer meer over het proces. Daaraan kun je opmaken of ze zelfstandig kunnen werken en welke keuzes ze hebben gemaakt in het kiezen van materialen.

Ontwikkeling van het beeldend vermogen is omgang met beelden. Je moet dan weten wat er in kinderen omgaat. Er vindt een verandering plaats in het kijken naar beelden en omgeving en ze ontwikkelen een manier waarop ze een werkstuk maken. We kijken, als we het hebben over de ontwikkeling van het beeldend vermogen, naar een kind als maker, beschouwer en als beoordelaar van beelden. Vanuit beeldende ontwikkeling ga je het beeldend vermogen van kinderen verder ontwikkelen.

In het onderwijs is te zien dat tekenen en handvaardigheid meer is dan 'iets leuks maken'. Vaak wordt er ook alleen naar het (eind-) product gekeken en niet naar het proces. Toch is het proces ook van belang omdat je kinderen leert iets te maken en hoe ze dit beter kunnen doen. Dat heet onderwijs. Kinderen leren vaardigheden in het organiseren, in het handelen en in het uiten. Om beelden te maken heb je kennis van beeldtaal nodig en als je beeldtaal ontwikkeld kunnen er ook betere beelden gecreëerd kunnen worden.

Sinds 1900 is het beeldend vermogen, door onderzoeken, duidelijker geworden. Namelijk de ontwikkeling tussen de kinderen verschilt niet heel veel zelfs al zijn er cultuurverschillen. Natuurlijk is er wel verschil tussen een kind uit China, dat mensfiguren tekent en een kind uit Nederland. Verscheidene onderzoekers hebben de ontwikkeling in fasen verdeeld, ook in combinatie met de

leeftijd. Het schema moet vooral als een richtlijn beschouwd worden, omdat een kind nooit helemaal langs de beschreven fasen ontwikkeld. Dit komt door verschillende factoren zoals;

- In gezinnen waarbij één van de ouders een kunstenaar is en een ander gezin waarvan beide ouders een ander beroep uitoefenen.
- In verschillende culturen mag je geen mensen afbeelden en is de ontwikkeling van de mensfiguur in de vormgeving dus anders.
- In verschillende figuren werken meisjes op het land en jongens niet. De meisjes tekenen gereedschap en de jongens bijvoorbeeld bloemen.
- Kan voorkomen dat kinderen terugvallen naar een vorig stadium.
- Ontwikkeling vindt sprongsgewijs plaats.

Ontwikkeling van de fijne motoriek en ontwikkeling van ordeningsprincipes vindt meestal tegelijk plaats. Deze ontwikkelingen hebben invloed op hoe het kind vormgeeft. Vanaf 10 jarige leeftijd wordt de inhoud van een werkstuk belangrijker dan de vormgeving.

In het onderstaande schema is te zien dat er overeenkomsten zijn in de ontwikkeling van het beeldend vermogen, in het platte vlak, en de manier waarop kinderen met ruimtelijk beeldend materiaal omgaan.

Periode	Leeftijd	Vlak en ruimtelijk
Periode van krabbelen en materiaalhantering.	Vanaf het laatste kwart van het tweede tot het eind van het vierde levensjaar; 1, 8 – 4,0.	- Krabbelen en hanteren. - Overgang naar de gecodeerde werkelijkheid.
Periode van de gecodeerde werkelijkheid.	Van het begin van het vijfde tot het begin van het tiende levensjaar: 4,0 – 9,4.	- Creatief coderen. - Schematekenen en vormen.
Periode van de zichtbare werkelijkheid.	9 – 15 jaar.	- Harmonie. - Chaos. - Ordening.
Volkomen zelfstandigheid.	Na de puberteit.	

(Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

7.5 Kerndoelen van beeldende vorming.

Leerdoelen:

Er is een doelstelling waar je naartoe werkt. De onderwijsleeractiviteiten passen in het grote kader van het schoolplan en het daarop gebaseerde plan op groepsniveau. Daarin staat welke kennis en vaardigheden de kinderen aan het eind van het jaar moeten beheersen. Het schoolplan is gebaseerd op de door de overheid vastgestelde kerndoelen, maar ook de visie van de school speelt een rol bij het vaststellen van de doelen. De pedagogische basis moet sowieso goed zijn. Dat zijn dan ook de eerste doelen waaraan je werkt en waar je alle acht jaren aan blijft werken. De eerste twee jaar liggen de doelen vooral op het gebied van de algemene ontwikkeling (de motorische ontwikkeling, de zintuiglijke ontwikkeling, oriëntatie in ruimte en tijd, de denkontwikkeling op het gebied van taal, de denkontwikkeling op het gebied van rekenen en de sociale ontwikkeling).

Kerndoelen:

Er was meer behoefte aan uniformiteit en duidelijkheid omdat de verschillen tussen de scholen te groot werd. In 1993 werd voor het eerst kerndoelen ingevoerd voor het basisonderwijs.

- Kerndoelen beschrijven de kwaliteit van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Ze beschrijven waarmee de kinderen in de loop van de basisschool in ieder geval kennismaken. Kerndoelen geven een antwoord op de vraag welke vakken kinderen op school krijgen en wat ze leren.

Leerlijnen en tussendoelen:

Door leerlijnen uit te zetten en tussendoelen vast te stellen wordt duidelijk via welke stappen je uiteindelijk de kerndoelen kunt bereiken. De leerlijn geeft de weg aan die een kind moet afleggen om het uiteindelijke doel te bereiken. Op de leerlijn zijn tussendoelen uitgezet. Tussendoelen geven aan wat een kind op een bepaald moment moet kennen en kunnen. De tussendoelen laten zien hoe een kind zich ontwikkelt. Als de ontwikkeling niet volgens verwachting verloopt, heb je dit snel in de gaten zodat je ondersteuning kan geven. De leerlijnen en tussen doelen vind je terug in het onderwijskundig beleid van de school zoals beschreven in het schoolplan en de daarbij behorende stukken waarin dit beleid verder is uitgewerkt, zoals het leerplan. Een goed uitgewerkt leerplan geeft de leerkracht houvast bij de dagelijkse lespraktijk.

Kerndoel 54 De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
Leerlijn: Betekenisvolle onderwerpen voor beeldende werkstukken uit de directe belevingssfeer van de kinderen. Bijvoorbeeld: mensen, dieren, figuren uit verhalen, thuis, de natuur, feest, seizoenen, kleding, speelgoed, gebouwen, voertuigen, eten, gebruiksvoorwerpen, maskers
Groep 1/2
- De kinderen maken beeldende werkstukken op basis van zintuiglijke waarnemingen en authentieke ervaringen. - Ze kijken naar en praten over de verschillende kenmerken. - Ze tekenen, schilderen, of boetseren. - De kinderen verkennen de mogelijkheden van beeldaspecten (ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie) binnen de context van het onderwerp. - De kinderen experimenteren binnen de context van het onderwerp, bijvoorbeeld bij 'Een haan in de klas' met verschillende materialen (potlood, kleurpotlood, viltstift, waskrijt, bordkrijt, verf, papier, textiel en klei) en ontwikkelen verschillende vaardigheden (mengen, schilderen, tekenen, plakken, knippen, boetseren). - Ze benoemen tijdens het werken de materialen (crêpepapier, folie, karton, bordkrijt, plakkaatverf) en gereedschappen (naald, kwast, penseel, spatel). - Ze leren regels hanteren over het veilig gebruiken en schoonmaken van gereedschappen en het opruimen van materialen.
Groep 3/4
- De kinderen maken beeldende werkstukken op basis van waarneming, beleving en ervaring, bijvoorbeeld een verhaal dat wordt verteld, afbeeldingen en voorwerpen die worden getoond. - Ze verzamelen beeldmateriaal dat aansluit bij het onderwerp, bijvoorbeeld familiefoto's (zie doorkijkje 'Familieportret') en ze vergelijken dit beeldmateriaal. - Ze bekijken en bespreken karakteristieke details van de voorwerpen en afbeeldingen, bijvoorbeeld waaraan je de verschillende familieleden kunt herkennen. - De kinderen verkennen en onderzoeken binnen de context van het onderwerp de mogelijkheden van beeldaspecten (ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie). - De kinderen experimenteren gericht met materiaal/techniek en gebruiken dit in hun werkstukken.
Groep 5/6
- De kinderen oriënteren zich op de beeldende mogelijkheden van een onderwerp, bijvoorbeeld de functie en de vorm van potten (zie doorkijkje 'Potten voor je eten'). - Ze bekijken en bespreken beeldmateriaal over het gekozen onderwerp. - Ze bedenken wat ze willen laten zien in hun werkstuk.

- Ze maken schetsjes en ontwerpen voor bijvoorbeeld potten waarin iets bewaard kan worden. - Ze bespreken hun ideeën met elkaar en met de leraar. - De kinderen verkennen en onderzoeken de mogelijkheden van beeldaspecten (ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie) in de context van het onderwerp. - De kinderen onderzoeken de beeldende mogelijkheden van materialen, bijvoorbeeld een pot van ringen van klei maken. - Ze werken volgens een bepaalde procedure of volgorde.
Groep 7/8
- De kinderen verdiepen zich in een beroep van bijvoorbeeld een archeoloog of een kunstenaar (zie het doorkijkje 'Macabere vondsten'). - Ze verwoorden wat hen daarin aanspreekt. - Ze oriënteren zich hoe ze het onderwerp, bijvoorbeeld enge skeletten kunnen verbeelden. - Ze ontwerpen decors en affiches voor bijvoorbeeld hun activiteiten rond het maken van enge skeletten. - Ze maken een plan hoe ze het werk aan gaan pakken. - De kinderen kiezen materialen en beeldaspecten die de betekenis van hun werkstuk ondersteunen. - De kinderen bespreken de verschillende effecten. - Ze overleggen met elkaar aan welke criteria het werk moet voldoen. - Ze gebruiken gereedschap op geëigende wijzen en nemen daarbij de regels voor het veilig gebruik in acht.

Kerdoel 55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
Leerlijn: Kijken/luisteren naar en praten over eigen werk en dat van hun groepsgenootjes.
Groep 1/2
- De kinderen bekijken/ luisteren naar elkaars werk. - Ze reageren op elkaars werk in de vorm van raad-, luister- en kijk- en bewegingsspelletjes. - Ze vertellen over hun eigen werk.
Groep 3/4
- De kinderen nemen deel aan reflectiegesprekken (tijdens het werken aan de opdracht of als ze hun werk aan elkaar presenteren). (zie doorkijkje 'Paaseieren spelen') - Ze vergelijken hun werk met de gegeven opdracht. - Ze bekijken en vergelijken elkaars werk. - Ze ontdekken dat er verschillende oplossingen zijn voor het maken van een beeld, muziekstukje, dans, spel, verhaal of gedicht.
Groep 5/6
- De kinderen nemen deel aan reflectiegesprekken. - Ze bespreken hun plannen. - De kinderen bekijken elkaars werk en vergelijken de verschillende oplossingen die gekozen zijn voor het vormgeven aan een idee. - Ze vergelijken het werk met de criteria van de gegeven opdracht. - Ze geven hun mening en proberen deze te beargumenteren. - Ze hebben aandacht voor de achterliggende motieven om iets op een bepaalde manier vorm te geven. - Ze tonen respect voor het werk en de werk- en zienswijze van anderen. - De kinderen leggen een relatie tussen de oplossingen in hun eigen werk en die van kunstenaars.

Groep 7/8
- De kinderen nemen deel aan reflectiegesprekken. - Ze bespreken hun plannen en ontwerpjes met elkaar en met de leraar. - Ze bekijken elkaars presentaties en vergelijken de verschillende oplossingen die gekozen zijn voor het vormgeven aan een idee. - Ze vergelijken hun werk met de criteria van een gegeven of zelfgekozen opdracht. - De kinderen vertellen hoe het werkproces is gelopen. - De kinderen geven hun mening over hun eigen product en werkproces en over dat van hun groepsgenoten. - Ze beargumenteren en onderbouwen hun mening en maken daarbij gebruik van hun kennis en inzicht in muziek, dans, drama, beeldende vakken en taal. - Ze vergelijken de oplossingen in hun eigen werk met die van kunstenaars.

Kerndoel 56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.
Leerlijn: A
Groep 1/2 Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 1/2 worden vooral onderwerpen uit de directe en nabije omgeving van de kinderen onder de aandacht gebracht.
- De kinderen kijken naar en praten over foto's en voorwerpen uit hun babytijd, zoals kleertjes en speelgoed. Ze brengen ook actuele voorwerpen mee om aandacht te besteden aan 'hoe het eruit ziet' (beeldcultuur); kleding (wat heb je aan), knuffels, speelgoedautootjes, poppen, etc. - Ze bekijken de directe omgeving en benoemen opvallende, oude, bijzondere huizen, boerderijen, kerken, bruggen, enzovoort. Dan maken ze naar aanleiding hiervan eigen bouwwerken in de klas. - Ze zingen traditionele kinderliedjes en spelen oude (kring)spelletjes. - Ze bekijken en praten naar aanleiding van voorwerpen en gebruiken bij feesten, bijvoorbeeld kaarten en cadeautjes bij verjaardagen, traktaties, geboorte, Kerstmis, Pasen, Suikerfeest. - Ze luisteren naar sprookjes en verhalen over vroeger die de leraar (of een ouder of grootouder) vertelt. - Ze kijken naar en doen mee met volksdansen in de klas. Daarbij bekijken ze samen een kleine expositie in de klas met klederdracht, traditioneel schoeisel en (mode)voorwerpen van vroeger. Ze vertellen welke associaties ze hebben bij de muziek, dansen, kleding en voorwerpen. - Ze bekijken verschillende handpoppen en vertellen iets over de poppen (karakter, uiterlijk). Dan kijken ze samen naar een poppenkastvoorstelling. - De kinderen kijken en luisteren naar een musicus, bijvoorbeeld een violist, beleven en onderzoeken kunstwerken in hun directe omgeving, bijvoorbeeld bekijken het beeld 'Vleugels' in het park of bekijken (afbeeldingen van) schilderijen over dieren in een schooltentoonstelling of museum.
Groep 3/4 Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 3/4 komen onder meer onderwerpen uit oriëntatie op jezelf en de wereld, taal en kunst aan de orde.
- De kinderen kijken naar en praten over oude gebruiksvoorwerpen van zichzelf, groepsgenoten, de leraar, ouders en grootouders. Aan de hand van de voorwerpen bedenken ze hoe het vroeger was en vergelijken dit met hoe het nu is. - Ze halen er voorwerpen bij van nu, bijvoorbeeld kleding, schoenen, sieraden, knuffels, speelgoed, computerspelletjes, fietsen.

- Ze ontdekken dat in het huiselijke leven veranderingen hebben plaatsgevonden, bijvoorbeeld manieren om je huis te verwarmen, om te spelen, om voor verlichting te zorgen, vormen van koken. - De kinderen gaan naar een bijzonder (oud) gebouw of object in de omgeving van school. Ze praten over bijzondere kenmerken en functie(s), bijvoorbeeld de wieken van een molen, een gracht om een kasteel, de zeilen van een oud schip. - Ze stellen vragen aan ouders en grootouders over gebouwen, voorwerpen, gewoontes en gebruiken van vroeger, bijvoorbeeld over spelen, eten, kleren, slapen, naar school gaan en op vakantie gaan. - Ze luisteren naar een verhalenverteller, die in de klas op bezoek komt. Dit kan bijvoorbeeld iemand zijn van een erfgoedinstelling of een toneelvereniging. - Ze bekijken en lezen prenten- of fotoboeken over het verleden, bijvoorbeeld over een oude school. - Ze maken kennis met kunst, bijvoorbeeld een dichter in de klas of schilderijen in een schooltentoonstelling, en ambachten, bijvoorbeeld een bezoek aan een braderie met oude ambachten. Ze leggen daarbij relaties tussen vormgeving, materiaalgebruik en functie, bijvoorbeeld bij verschillende soorten schoeisel, drinkbekers, vazen. - Ze beleven en onderzoeken muziekinstrumenten en kunstwerken (in de klas of in de directe omgeving).
Groep 5/6 Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 5/6 komen onder meer onderwerpen uit oriëntatie op jezelf en de wereld (meer specifiek: aardrijkskunde, geschiedenis), taal en kunst aan de orde.
- De kinderen verzamelen gegevens over het heden en het verleden met behulp van eenvoudige historische bronnen, zoals gebruiksvoorwerpen, oude schilderijen, oude kaarten, foto's, krantenartikelen, kinderliteratuur. Ze stellen vragen aan de bronnen. - Ze brengen een bezoek aan cultureel erfgoed in de omgeving, bijvoorbeeld aan een historisch museum of monument, een gemaal, oude fabriek, hunebed, stadspoort. (zie de doorkijkjes 'De Steenfabriek' en 'Objecten uit het verleden'). - Ze leggen verbanden tussen verschillende bronnen, bijvoorbeeld een concreet voorwerp, een (oud) schilderij waarop je ziet hoe het voorwerp gebruikt wordt, een verhaal over de gebruiker in het verleden. - Ze denken na over de vraag waarom mensen vroeger (soms) anders handelden dan tegenwoordig, bijvoorbeeld met betrekking tot tijden waarop je eet, wat je eet, hoe mensen met elkaar omgaan, vervoer. - De kinderen vertellen elkaar verhalen over (familie)gebruiken bij bijzondere gebeurtenissen, zoals bruiloften, verjaardagen, geboorte en dood, behalen van diploma. - Ze luisteren naar een verteller (dit kan de leraar zijn, of een externe verteller), die een mythe of sage uit de eigen omgeving vertelt. - Ze onderzoeken de betekenis en het ontstaan van spreekwoorden en gezegden. - De kinderen beleven en onderzoeken kunst in een speciaal daarvoor bestemde omgeving, bijvoorbeeld een bezoek aan een dans-, muziek- of theatervoorstelling in een schouwburg, een tentoonstelling in een museum of galerie. - De kinderen maken een tentoonstelling met tekeningen in de school of klas met behulp van mensen buiten de school, bijvoorbeeld samen met de kunstuitleen, een museum, een kunstenaar.
Groep 7/8 Cultureel erfgoed is gerelateerd aan verschillende vakgebieden. In groep 7/8 kunnen vanuit alle vakken relaties gelegd worden met cultureel erfgoed.
- De kinderen vormen zich beelden van het heden en het verleden door middel van verschillende, eenvoudige historische bronnen, zoals objecten, plattegronden, teksten, films, foto's, namen van straten, buurten en steden. Ze ontdekken dat ze

met meer bronnen een completer beeld van het verleden krijgen. Ze doen bijvoorbeeld onderzoek naar een bepaalde buurt, bekijken de straatnaambordjes en zoeken naar de herkomst van de namen (de Pistolengang, de Pijpenbakkerssteeg, de Nonnenplaats) en raadplegen daarbij een (foto)archief. - De kinderen bezoeken archieven, bibliotheken en musea, doen onder leiding van medewerkers onderzoek en leren iets over de functie van deze instellingen. - Ze maken een architectuur- of landschapswandeling rond hun woonplaats en maken foto's van karakteristieke historische gebouwen en bijzonderheden in het landschap. Ze gaan na hoe deze gebouwen en karakteristieke landschapselementen zijn ontstaan. - Ze leren dat cultuurerfgoed een deel is van werelderfgoed. Ze praten over criteria voor erfgoed, zoeken er voorbeelden van erfgoed bij en maken hiervan een presentatie of verslag. - Ze leren over verschillen en overeenkomsten in gebruiken, gewoonten en rituelen tussen de eigen en andere culturen. (zie het doorkijkje 'Rituelen en gebruiken') - De kinderen leren dat in verschillende leeftijdsgroepen en (sub)culturen andere omgangsvormen gewoon zijn, bijvoorbeeld 'u' zeggen of tutoyeren, begroeten met een hoofdknik, handgebaar, omhelzing. - Ze lezen historische jeugdliteratuur of (vertalingen van) verhalen en teksten uit verschillende (oude) beschavingen. - Ze nemen eigen muziek mee naar school, laten er iets van horen en vertellen waarom dit hen aanspreekt. - De kinderen zoeken een kunstwerk in de omgeving (binnen of buiten) en maken hierover een presentatie. Ze gaan op zoek naar antwoorden op vragen.
Leerlijn B
Groep 1/2 In groep 1/2 is vooral aandacht voor beelden en beeldende kunst uit de directe omgeving van kinderen.
- De kinderen kijken naar en praten over meegebrachte voorwerpen uit hun eigen beeldcultuur, bijvoorbeeld: kleding, schoenen, knuffels, speelgoedautootjes, tv programma's, etc. - Ze beleven en onderzoeken echte kunstwerken in hun directe omgeving, bijvoorbeeld bekijken het beeld 'Vleugels' in het park of bekijken schilderijen over dieren in een schooltentoonstelling of museum. - Ze associëren en bedenken verhalen rondom de kunstwerken met hulp van de leraar, kunstvakdocent, een kunstenaar, of educatieve medewerker. - Ze reageren op kunstwerken met tekeningen, geluiden, liedjes, beweging of verkleden zich als de hoofdpersoon van het schilderij en bedenken een spel. - Ze spelen allerlei zintuiglijke waarnemingsspelletjes rondom kunstwerken in een (school)tentoonstelling en leren gericht te kijken naar vormen, kleuren en materialen en technieken. - De kinderen kijken en praten met een kunstenaar in de klas over schilderijen of beelden en over het materiaal en het gereedschap van een schilder of beeldhouwer. - Ze gaan samen met de kunstenaar als 'schilder' of 'beeldhouwer' aan het werk. - Ze maken bijvoorbeeld met een ouder die veel weet over architectuur een wandeling langs huizen en gebouwen in de buurt en laten zich daardoor inspireren tot het maken van eigen bouwwerken.
Groep 3/4 In groep 3/4 wordt aandacht besteed aan de verschillende werkomgevingen van kunstenaars en aan de verschillende manieren van werken. Ook de relatie tussen vorm en functie van het kunstwerk komt aan de orde.
- De kinderen kijken naar en praten over meegebrachte voorwerpen uit hun eigen beeldcultuur, bijvoorbeeld kleding, schoenen, sieraden, knuffels, speelgoed,

computerspelletjes, fietsen, etc. - Ze leggen daarbij relaties tussen de vormgeving, het materiaalgebruik en functie, bijvoorbeeld bij verschillende soorten schoenen, drinkbekers en kopjes of fietsen. - De kinderen beleven en onderzoeken echte kunstwerken in hun directe omgeving, bijvoorbeeld bekijken een beeld in het park, bekijken een zeefdruk geleend uit de kunstuitleen, of schilderijen in een (school)tentoonstelling. - Ze onderzoeken welk 'verhaal' de kunstwerken in hun ogen vertellen leggen daarbij relaties met de vormgeving en het gebruik van materialen en technieken. - Ze vergelijken verschillende werken van eenzelfde kunstenaar en onderzoeken wat de kunstwerken met elkaar te maken hebben. - Ze vergelijken op wat voor verschillende manieren kunstenaars hetzelfde thema, bijvoorbeeld dieren, hebben vormgegeven. - Ze kijken en praten met een kunstenaar in de klas of in zijn atelier over het materiaal en het gereedschap dat hij gebruikt en praten met hem over zijn werk in inspiratiebronnen. - Ze praten met kunstenaars over hun werk en hun atelier: vergelijken bijvoorbeeld het atelier van een beeldhouwer met het atelier van een grafisch ontwerper. - Ze gaan naar de kunstuitleen en kiezen een kunstwerk voor in de school. - Ze maken een speurtocht door de wijk langs bijzondere gebouwen en letten daarbij op speciale details. - De kinderen laten zich door de kunstwerken die ze gezien hebben inspireren tot eigen beeldend werk.	Groep 5/6 In groep 5/6 wordt aandacht besteed aan het beroep van kunstenaar; verschil tussen vroeger en nu. In dit verband komt ook het verschil tussen autonoom en toegepast werk aan de orde. Leerlingen bespreken de relatie van een kunstwerk met de omgeving en er is aandacht voor stijlkenmerken.
- De kinderen beleven en onderzoeken kunstwerken en objecten van vormgeving in hun directe omgeving binnen en buitenschool, bijvoorbeeld in een schooltentoonstelling, op straat, in het park of landschap, de kunstuitleen, een museum, een atelier, een galerie. - Ze bekijken kunstwerken met een zelfde onderwerp in verschillende stijlen (van figuratief tot abstract) en proberen te ontdekken waarom een kunstenaar juist voor die bepaalde stijl kiest. - Ze onderzoeken de relatie is tussen kunstwerken en hun omgeving, bijvoorbeeld kunstwerken die gemaakt zijn voor een specifieke plek of een specifiek gebouw. - De kinderen maken onderscheid tussen autonome (vrije) kunst en kunstwerken met een gebruiksfunctie en leggen daarbij een relatie tussen vorm, functie en materiaalgebruik. - Ze ontdekken dat kunstenaar een beroep is en vergelijken heden en verleden, bijvoorbeeld de tijd van Rembrandt. - Ze kijken en praten met kunstenaar over zijn eigen werkwijze en die van andere kunstenaars. - Ze kijken en praten over inspiratiebronnen en creatieve processen van kunstenaars; hun werkwijze en het gebruik van specifieke materialen en technieken. - Ze komen daarbij in aanraking met begrijpelijke 'vaktaal' van de kunstenaar, bijvoorbeeld de naam van specifiek gereedschap, specifieke materialen en beeldaspecten. - De kinderen laten zich door kunstwerken in een tentoonstelling inspireren tot eigen beeldend onderzoek en gaan in een workshop aan het werk met beeldende problemen die verwant zijn (niet identiek) aan die van kunstenaars.	Groep 7/8 In groep 7/8 wordt het verhaal van het kunstwerk bekeken vanuit de kijker, maar

ook vanuit de kunstenaar zelf. Hierbij kan ook kunst in andere culturen belicht worden. Er is aandacht voor het toepassen van nieuwe media in de beeldende kunst en het combineren van verschillende kunstdisciplines in een totaalproduct: bijvoorbeeld muziek en beeldend.

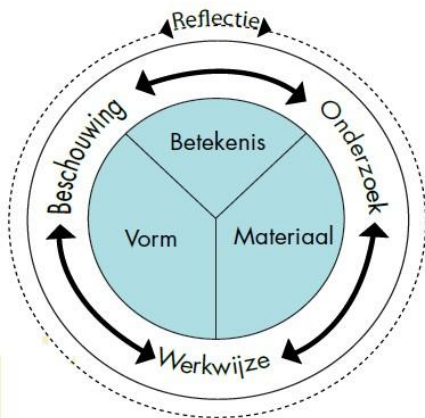
- De kinderen praten met kunstenaars over hun beroep en vergelijken het beroep van kunstenaar in Nederland met het beroep kunstenaar in andere culturen.
- Ze praten met kunstenaars over de verschillende waarden die een werk kan hebben: persoonlijke en marktwaarde. Hoe wordt deze waarde van een kunstwerk bepaald? Kunstenaar als beroep.
- Ze onderzoeken wat de kunstwerken voor henzelf betekenen en gaan op zoek naar de mogelijke betekenis voor de kunstenaar.
- Ze ontdekken dat veel kunstenaars gebruik maken van nieuwe media. Onderzoeken welke vormen van nieuwe media er zijn en op welke manieren deze nieuwe media door kunstenaars worden gebruikt.
- De kinderen maken onderscheid tussen autonome vrije vormgeving en vormgeving die een gebruiksfunctie heeft: vorm, functie, materiaalgebruik, 'nut'.
- Ze ontdekken dat sommige kunstwerken een totaalproduct zijn die samengevoegd zijn uit verschillende kunstdisciplines: bijvoorbeeld een combinatie van geluid en beeld.
- De kinderen laten zich door kunstwerken in een tentoonstelling inspireren tot eigen beeldend onderzoek en gaan in een workshop aan het werk met beeldende problemen die verwant zijn (niet identiek) aan die van kunstenaars.
- Ze reflecteren op hun eigen werk en dat van medeleerlingen in relatie tot de kunstwerken die ze in de tentoonstelling hebben bekeken.
- Ze zoeken een kunstwerk in de omgeving (binnen of buiten) en maken hierover een presentatie. (Martin Klein Tank, 2009)

7.6 Beeld en kunstbeschouwing op de basisschool.

“Beeldbeschouwen is een vaardigheid van de mens om op basis van eigen waarneming, kennis, verbeelding en ervaring met beelden en vormgeving om te gaan” (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

Beschouwing mag tijdens de oriëntatie, in een beeldende lesactiviteit, niet te lang duren omdat kinderen snel moeten werken. Het wordt een beschouwingsles genoemd als ‘samen kijken’ het belangrijkste is in de les. Als verwerkingsvorm kan een beeldende of andere activiteit mogelijk gekozen. Hier gaat het over het organiseren en uitbouwen van beschouwingsactiviteiten, dus niet de procesfase (Onna & Jacobse, 2008).

Aandacht voor cultuur op school, werd de laatste jaren steeds groter. Kinderen moesten interesse krijgen voor kunst en cultureel erfgoed, kortom cultuur in de basisschool. Beschouwingslessen rond een kunstenaar of erfgoedthema past bij productieve beeldende activiteiten. Culturele uitstapjes passen ook goed bij Beeldend onderwijs (zie ook; beeldende vorming, beeldbeschouwen).



'Als waarneming van beelden zo bewust gebruikt wordt bij het vormgeven, spreken we van beschouwing. Tijdens het beschouwen onderzoek je visuele informatie. Je vraagt je af wat je eigenlijk ziet en wat je doet. Het is een proces van ervaren, interpreteren en analyseren. Beschouwing kan voorafgaan aan het vormgevingsproces, maar ook tussentijds plaatsvinden' (Onna & Jacobse, 2008).

Onderbouw

Voor de kleuters en voor de leerkracht is kijken een groot avontuur. De leerkracht probeert de kinderen actief te laten kijken door vragen wat er is te zien. Kleuters roepen gelijk alles wat in hen opkomt. Voor de leerkracht een taak daar de kern uit te halen, dit kan door verschillende opdrachten te geven aan de kinderen. Beschouwen betekent dan ook, kinderen duidelijk te maken wat er te zien is en wat het 'oproept'. Dit is het beste te doen tijdens de oriëntatie in een gesprek of na het werken. Beeldende beschouwing kan ook prima bij materiaal dat meegenomen is in de kring, bezoek aan winkel of een wandeling. Prentenboeken en verhalen zijn ook te beschouwen. Pictogrammen uit omgeving zijn voor de kinderen vaak herkenbaar en bruikbaar. Beschouwing moet zo concreet mogelijk gebeuren.

Middenbouw

Kinderen van deze leeftijd vinden het prettig goed te kijken en voor en na het werk te praten over oorzaak en gevolg. Als beeldende activiteiten betrekking hebben op inzichten die in meerdere delen van het onderwijs voorkomen, zijn ze goed gekozen. Bijvoorbeeld het betrekken van objecten uit de schoolomgeving en deze te beschouwen, kinderen nemen ook graag dingen mee. Hiermee werk je aan nieuwe inzichten en vaardigheden binnen en buiten de groep. De kinderen gaan abstractere begrippen gebruiken wanneer er groei is in het reflectievermogen, dit zie je in omgang met dagelijkse objecten. Kinderen van deze leeftijd kijken steeds meer naar de 'echtheid' van alles. Realisme is daarbij, voor deze kinderen, erg belangrijk. De omgeving betrekken in het vormgevingsproces is dan ook belangrijk; tekenen in de schoolomgeving en onderwerpen waarin de omgeving in betrokken kan worden.

Bovenbouw

In deze groepen speelt beschouwen nog een belangrijkere rol. Omdat kinderen van deze leeftijd;

- spontaan beschouwen.
- werk wordt steeds meer kritisch bekeken.
- gevoelig voor oordeel van anderen en heeft gevolgen voor hun referentiekader bij het beoordelen van beeldend werk. Je kunt kinderen stimuleren dit te nuanceren en uit te breiden. De lessen krijgen, in deze leeftijdsgroep, een beschouwende invulling. Introduceren van schilders, stromingen en kunstgeschiedenis kan hier worden gedaan. Ze leren, als het goed gaat, ontdekkingen te laten verwoorden, kritisch te kijken en in een ander te verplaatsen (Onna & Jacobse, 2008).

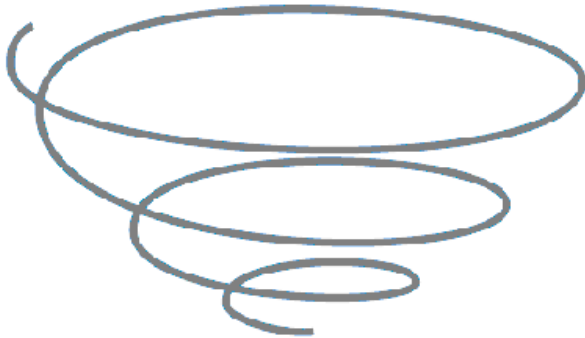
7.7 Creativiteit.

Bij creativiteit mag je je fantasie de vrije loop laten en dit vraagt een grote verbeelding. Hierdoor worden originele ideeën bedacht (nieuw voor de persoon die het bedenkt). Kunst biedt veel verschillende mogelijkheden voor kinderen omdat zij vaak een grotere fantasie hebben dan volwassenen. Omdat ze alles zo graag willen ontdekken is het belangrijk dat de leerkracht daar wat mee doet omdat met deze ideeën veel verschillende antwoorden mogelijk zijn voor één zelfde probleem. Kinderen krijgen de kans hun verbeeldingskracht naar boven te laten komen als je hen laat weten dat in al deze ideeën iets goeds zit. Veel verschillende oplossingen worden gecreëerd als men origineel denkt. Creativiteit is dan ook erg persoonlijk omdat iedereen eigen keuzes maakt. Creativiteit zit in iedereen en kan altijd en overal gestimuleerd worden. Daarvoor is wel een goede leeromgeving nodig. In het huidige onderwijs is daar maar een beperkte ruimte voor, ook al heeft deze een goede leeromgeving. Bij verschillende vakken zoals bijvoorbeeld rekenen denkt men vaak niet aan meerdere oplossingswijzen. Bij vakken als wiskunde denken we er zelfs niet aan dat er meerdere;

- *“Creëer een omgeving waarin de vragen van de kinderen even belangrijk zijn als de antwoorden van de volwassenen.” zegt Anne Teresa De Keersmaeker in Klasse nummer 195.*

- *“De grootste vijand van creativiteit is het juiste antwoord.” (Moons, 2008).*

Creativiteit verloopt via een cirkelproces



Er ontstaat een spiraal omdat je verder opbouwt wat je al hebt. Een persoon krijgt ideeën wanneer er verschillende stappen worden ondernomen en van daaruit worden weer nieuwe ideeën gegenereerd. Kinderen stimuleren is daarom erg belangrijk omdat een idee een goed idee is; hij zorgt namelijk voor nog meer ideeën (Waumans, 2009).

7.8 Beeldtaal

Beelden worden gebruikt om;

- gedachten en wensen duidelijk te maken;
- opdrachten en waarschuwingen geven;
- uitnodigen en verbieden;
- gevoelens te uiten;
- zakelijke mededelingen;;
- te laten zien wat we er allemaal mee kunnen.

Beelden worden ook gebruikt om;

- te provoceren;
- te vleien;
- te verleiden;
- te herdenken;
- te verklaren;
- te choqueren;
- te laten merken dat we er niets van snappen.

Net zoals klanken en woordtekens gebruiken we kleuren en vormen. Alleen van vormen en kleuren maken we beelden laten we zien wat we willen zeggen en met klanken en lettertekens zeggen we iets. Vroeger werden beelden ook wel ter vervanging gebruikt voor woorden om de woorden te verduidelijken;

- met beeldhouwwerken;
- met reliëfs;
- met wandschilderingen;
- glas-in-lood ramen.

“Beelden hebben een talige functie, men spreekt van beeldtaal” (Schasfoort, De basis van beeldbeschouwen, 2007). Zowel beelden als tekst zijn interpreteerbaar. Misschien zijn beelden dat wel meer alleen interpreteert iedereen weer op zijn eigen manier (Schasfoort, De basis van beeldbeschouwen, 2007).

7.9 Onderwerpskeuze.

Dit onderzoek gaat over emoties. Onder emoties kunnen verschillende andere begrippen vallen. Om, voor het onderzoek, duidelijk te maken wat er onder emoties wordt verstaan volgt hieronder de ‘begripsdefiniëring’.

Emoties.

“Gevoelens zijn niet weg te denken uit het leven van een mens” (Jeannin, Adriaenssens, & Mertens, 2008). Er valt veel over te zeggen, ook al weet iedereen wat gevoelens zijn, niemand kan precies zeggen wat gevoelens zijn. *“Gevoel kan worden omschreven als een innerlijke beleving die door een bepaalde situatie wordt opgeroepen”* (Jeannin, Adriaenssens, & Mertens, 2008). Het gaat om prikkels van buitenaf waarop iemand reageert. Het is niet altijd zo dat deze prikkels van buitenaf komen, het kan ook komen door gedachten of beelden die jezelf oproept. Het is daarbij vaak ook niet duidelijk of deze prikkel intern of extern is. Eenzelfde situatie roept bij iedereen weer andere gevoelens op.

‘Blij’, ‘bang’, ‘boos’ en ‘bedroefd’ zijn de bekendste gevoelens, de basisgevoelens. Andere gevoelens, zegt men, zijn afleidingen van deze bekendste gevoelens. Onderzoekers proberen hier vaak een indeling in te maken. Maar al deze indelingen zijn vaak weer anders. Woede, kalmte, liefde, haat, schaamte, medelijden, verontwaardiging, afgunst, bewondering, hoop, jaloezie, minachting, schuldgevoel, spijt, trots, verveling, wanhoop, verwarring, geluk, bescheidenheid, rust etc.

Gevoel komt niet alleen want er gebeurt ook iets in het lichaam. Dit heeft gevolgen voor het gedrag van mensen, bij iedereen is dit anders. Het is niet eenvoudig gevoelens in een ‘lijstje’ in te delen. Het kan wel zijn dat als iemand lacht die vrolijk is of als iemand slaat, diegene kwaad is, maar niet iedereen toont zijn gevoelens op dezelfde manier en gevoelens kunnen ook worden verborgen.

Emoties bij kinderen.

Kleuters hebben minder driftbuien dan peuters en daarna verdwijnen deze. Ze kunnen hun gevoelens van boos, blij, verdrietig en bang veel beter laten zien en kunnen zich beter in een ander inleven en verwoorden wat ze voelen. Ze kunnen ook steeds beter oorzaken en gevolgen zien. Dit duurt nog wel een hele kleuterperiode lang voordat dit allemaal is bereikt. Fantasie speelt hierin een grote rol, dat rond het 3^e jaar verder wordt uitgebreid. Fantasie is zeer belangrijk voor het omgaan met emoties. Oudere kleuters spelen volgens een plan. Met ‘doen alsof’ wordt met verbeeldingskracht een verhaal gemaakt, maar ze weten dat het ‘doen alsof’ is. In een fantasiespel worden ervaringen en belevingen uitgespeeld, het kind bepaald zelf wat er gebeurt. Je moet kinderen de kans geven dit uit te spelen ook al zijn het soms schrikbarende ‘spellen’. Als dit niet gebeurt kroppen ze deze gevoelens op. Ze moeten weliswaar niet helemaal in hun fantasiewereld verdwijnen. Meegaan in het spel van een kleuter zorgt ervoor dat je ziet wat er in een kind omgaat

en je kunt dan aangeven, met kleine opmerkingen, dat het fantasie is. Het kan voorkomen dat kinderen een fantasievriendje hebben en weer anderen bedenken monsters om angsten te verklaren. Fantasie wordt gebruikt om;

- gerust te stellen;
- oplossingen voor een probleem te vinden;
- vage angsten concreet te maken;
- angsten de baas te worden;
- onmogelijke wensen in vervulling te laten gaan;
- emotionele ervaringen te verwerken.

(Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005)

Omgaan met emoties.

“De ontwikkeling van het denken heeft invloed op de emotionele ontwikkeling” (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Vanaf een jaar of 7 bevindt een kind zich steeds meer in de werkelijkheid en raken hun angsten kwijt die aanwezig waren bij peuter en kleuter. Ze zien op deze leeftijd het verschil tussen fantasie en werkelijkheid, ze zoeken geen magische verklaringen meer. Kleuters kunnen denken dat door hun uitspraken, hun broertje of zusje ziek zijn, maar wat oudere kinderen krijgen de ‘stel dat’ angsten. In de midden- en bovenbouw krijgen kinderen meer inzicht in relaties en gevoelens. Een bepaalde situatie hoeft niet te leiden tot een bepaald gevoel. Mensen kunnen emoties verbergen en zich ertegen verzetten, dat begrijpen de kinderen van deze leeftijd meer. In hun gedrag kun je ook zien dat ze meeleven met dingen die ze zelf niet hebben meegemaakt. Kinderen van deze leeftijd uitten vaak alleen hun emoties als het teveel wordt en dit gebeurt wel eens wanneer er teveel van het kind wordt verwacht. Ze zijn opgelucht als ze ontdekken dat anderen, naast hun leeftijdsgenoten, ook angsten kennen.

“Pesten is een patroon van gemene gedragingen, met telkens dezelfde kinderen in de rol van dader en slachtoffer” (http://www.leren.nl/rubriek/persoonlijke_vaardigheden/sociale_weerbaarheid/). Zorg ervoor dat kinderen hun gevoelens kunnen tonen en erover kunnen praten. Emoties zijn complex en er bestaat geen handleiding voor alle verschillende emoties. Kinderen moeten sociaal-emotioneel groeien. Gevoelens van jezelf tonen, is dan erg belangrijk. Blijheid is een emotie die je het gemakkelijkst toont, anders dan verdriet en boosheid. Het is belangrijk dat kinderen leren met gevoelens om te gaan en daarvoor is het nodig erover te praten en uit te leggen wat het betekent. Ze moeten ook goed leren kijken naar wat hun emotie voor invloed heeft op de omgeving en ook de emotie een plek te geven. Door praten met kinderen over hoe je jezelf voelt en te laten zien. Gedrag dat positief voor anderen is, zo leren kinderen het zelf te doen. Hulpmiddelen als prentenboeken, liedjes en poëzie kunnen hierbij helpen. Ook werken met poppen, waarbij het kind en de jijzelf kan meespelen. Zo kunnen bepaalde gebeurtenissen en gevoelens worden uitgespeeld.

Emoties en kunst.

Zie volgende hoofdstuk;

Vrije expressie is van toepassing op mijn onderzoek omdat ik kinderen, in een gedeelte van mijn lessen, vrij wil laten hun eigen keuze te laten maken als het gaat om het maken van een werkstuk. Zoals hierboven beschreven kon vrije expressie leiden tot eenvormig werk. Dit wil ik voorkomen door een duidelijke opdracht vooraf te stellen, te zorgen voor goede begeleiding maar kinderen ook vrij te laten in het maken van keuzes (materiaal, kleuren etc.). In dat opzicht kan je meer spreken van geleide expressie maar ik wil kinderen in eerste instantie vrijlaten en hen laten werken vanuit hun gevoel omdat emotie en gevoelens een hoofdonderwerp in mijn onderzoek is.

Expressionisme is van toepassing op mijn onderzoek omdat ik de kinderen hun gevoelens en ervaringen wil laten ‘tonen’ door dat in hun kunstwerk naar voren te laten komen. Vooral het onderbewuste is van belang in mijn onderzoek. Ik wil daarbij kijken of kinderen hun emoties kwijt kunnen in hun kunst en dit ook kunnen verwoorden. Daarnaast wil ik kijken of prikkels van buitenaf de kinderen ook beïnvloed zoals reclame, hun ervaringen, hun dagelijkse bezigheden. Kortom wat hen interesseert. De kleuren wijken af van de werkelijkheid om gevoelens naar voren te laten komen; ik wil kijken of mijn uitleg, het koppelen van emoties aan kleuren, invloed heeft op de kinderen. Kiezen ze bijvoorbeeld de kleur rood om te

laten zien dat ze boos zijn of kiezen ze een andere kleur? En als ze een andere kleur kiezen voor deze emotie, wat zorgt er dan voor dat zij deze keuze maken. Komt dat omdat ze een meisje of een jongen zijn, omdat hun favoriete speelgoed of kledingstuk deze kleur heeft, of omdat ze tijdens een gebeurtenis, waar ze deze emotie hadden, deze kleur tegenkwamen. Vooral bij kleuters is hun werk nog ongeordend, kleurrijk, grillig en slordig maar vooral wel gemaakt vanuit hun gevoel.

Kunst is een subjectieve expressie van een mens en komt uit de kunstenaar. In expressionistische kunst komen de gevoelens en verbeeldingen van de kunstenaar naar voren in een scheppende activiteit. In impressionistische kunst roept het een gevoel of verbeelding naar voren bij de waarnemer. Doel hiervan is dat hieruit een waarneembare uiting of product uit komt met een gevoelswaarde of voorstelling. Het kan zijn dat kunst invloed uitoefent op het menselijk gevoel voor 'schoonheid', maar kan ook voor het omgekeerde zorgen, afkeer. Maar dan is kunst meer intellectueel dan emotioneel.

Emotie is een innerlijke beleving of gevoel van o.a. vreugde, angst, boosheid, verdriet etc. Dit kan spontaan optreden of door een bepaalde situatie worden opgeroepen. Een reactie van onze hersenen op negatieve of positieve gebeurtenis, zo zou het omschreven kunnen worden. Kunstenaars gebruiken steeds meer emotionele dan intellectuele elementen in hun kunst (<http://www.frankzweegersart.com/emotie-en-kunst/>).

Welke materialen gebruiken kinderen bij het uiten van verschillende emoties?

Emoties uiten kan met verschillende en door verschillende materialen. Materialen zoals klei of verf zijn zeer bruikbaar om zo werk te maken waarin de emotie van de kunstenaar ligt verscholen, in dit geval het kind. Tekenen, schilderen, boetsen en construeren zijn allemaal mogelijkheden om emoties mee te 'tonen'. Het hangt natuurlijk van de keuze van de leerkracht af wat deze voor de leerlingen 'in petto' heeft, maar kan ook samen met de leerlingen geschikt materiaal uitzoeken. Verven en tekenen zijn, vooral voor jonge kinderen, belangrijke uitdrukkingsmiddelen. Met het tekenen en schilderen kunnen ze laten zien wat ze nog niet zo goed kunnen vertellen. Voor volwassenen is dit zelfs al moeilijk, dus voor een kind helemaal omdat deze de taal nog niet helemaal beheerst. Innerlijke gevoelens delen kan met behulp van tekenen en schilderen. De meeste, lang niet alle, zijn het erover eens dat hoe een kind tekent of schildert laat zien hoe hij zich innerlijk voelt op dat moment. Praten is, voor de juiste interpretatie, zeer belangrijk en waarom het iets heeft getekend ook. Het is dus niet zozeer dat kinderen dezelfde vormen en kleuren kiezen vanuit één bepaald gevoel (Jeannin, Adriaenssens, & Mertens, 2008).

Hoe kiezen kinderen kleur en vorm?

Kinderen kiezen kleur en vorm door hun 'toetstand' van het moment. Het is te makkelijk om te zeggen dat, door bepaald gebruik van kleuren en vormen, uitspraken te doen over hoe een kind zich voelt (zie onderzoek; beïnvloedbaar). Kinderen kiezen dus kleuren en vormen door het moment, hun gevoel en door verschillende prikkels van buitenaf zoals wat ze op tv of computer hebben gezien.

Emoties van invloed op keuze bij kleuters (in kleur)?

Emoties hebben invloed op de keuze van kleuren van kinderen voor hun werk. Daar is geen handleiding over, zoals in voorgaande al duidelijk werd. Kinderen kunnen bepaalde vrolijke of sombere kleuren kiezen, zonder zich vrolijk of somber te voelen. Hun emotie heeft wel invloed op hun keuzes. Daarnaast hebben emoties ook invloed in de keuze van materialen, technieken en creëren van vormen.

Kunnen de kinderen hun gevoel ook beter uiten door kunst?

Kunstzinnige expressievormen helpen kinderen om hun gevoelens te leren kennen en uiten. Omgaan met emoties kan o.a. door verven en tekenen, spelen met muziek en dans.

Beïnvloeden prikkels van buitenaf de keuzen van de kinderen in kleur en welke?

Kinderen worden niet alleen beïnvloed door hun emoties, als ze hun werk gaan maken. Ook prikkels van buitenaf kan invloed hebben op de kleurkeuze. Jonge meisjes kiezen veel voor de kleur roze en jongens voor zwart of blauwe kleuren. Lang niet alle kinderen doen dat op deze leeftijd maar wel veel kinderen. Prikkels die daarvoor zorgen zijn reclame, dus tv en computer. Te denken valt aan barbies of auto's. Hun favoriete kleur is ook vaak onbewust gekozen doordat ze het ergens hebben gezien. Daarnaast kijken kinderen ook naar de ouders, vriendjes en de directe omgeving zoals de winkel.

Beïnvloeden prikkels van buitenaf de emoties van kinderen en welke?

Net zoals de invloed van prikkels op de keuze in kleur, hebben vaak dezelfde prikkels invloed op de emoties van de kinderen. Het hoeft niet zo te zijn dat door deze prikkels hun emotie veranderd en daardoor hun kleurkeuze, maar prikkels als reclame en spelcomputers zorgen wel voor een bepaald gevoel.

7.10 Kijken naar kunst

Voorbeeld van een kijkwijzer (VIARE)	Reflecteren
Voorsorteren Wat valt je op, wat is je eerste indruk? - De kinderen geven een eerste spontane reactie en vertellen wat er in hun opkomt als ze naar het beeldende product kijken. - Doorgaans is de eerste reactie nogal associatief.	Waarom zou het zo gemaakt zijn? - Wat is ermee bedoeld? - Wat roept het (kunst-) werk of voorwerp bij je op? - Wat verteld het beeld je? Hoe en waaraan zie je dat? - Wat denk je dat de maker met dit werk wil vertellen?
Interpreteren Wat is het, wat stelt het voor, wat laat het zien? - Wat stelt het schilderij, beeldhouwwerk, foto voor? - Wat is het voor een gebouw, gebruiksvoorwerp, kledingstuk? Wat is de functie ervan?	Evalueren Wat vind je ervan en waarom? - Is je mening anders dan je eerste indruk nu we er wat langer naar gekeken en er over gepraat hebben? Waardoor komt dit? - Als jij zo iets zou maken, hoe zou jij het dan doen?
Analyseren Wat zie je verder allemaal, hoe ziet het er eigenlijk uit? - Hoe is het gemaakt? Van welk materiaal? - Hoe is het materiaal gebruikt? - Welke beeldaspecten spelen een belangrijke rol: vorm, ruimte, kleur, textuur of compositie Hoe zijn ze gebruikt?	

In de huidige benadering van beeldend onderwijs krijgt beeldbeschouwing en kijken met kinderen meer aandacht, dit wordt ook nadrukkelijk in de kerndoelen beschreven. In de informatiefase kan beeldbeschouwing vorm krijgen. Dit vraagt kennis van de leraar, hoe beelden in elkaar zitten, en de leerkracht moet veel 'kijken met kinderen' oefenen. De juiste vragen stellen, horen bij dit proces. Natuurlijk moet daar wel een duidelijke lijn inzitten. Kijkwijzers bieden een goede uitkomst hiervoor. Een kijkwijzer is handig omdat men zo leert gericht naar beelden te kijken. Het bovenstaand schema is een algemene kijkwijzer. Bij de 'voorsorteervragen' kan er bij de kinderen een eerste indruk worden 'losgemaakt'. Daarna worden de vragen specifiek, meer een analyse. Daarna worden er verbanden gemaakt met de interpretatie en uiteindelijk moet er een onderbouwde mening ontstaan. Het is belangrijk om creatief om te gaan met deze vragen omdat ze ook gebruikt kunnen worden in een goed gesprek (Onna & Jacobse, 2008).

7.11 Kijken met 'brillen'.

Michael Parsons heeft een aanzet ontwikkeld over het zich ontwikkelend vermogen tot kijkend begrijpen. Hij vergelijkt het waarnemen van mensen met het kijken door een bril. *"Mensen in verschillende fasen van ontwikkeling kijken door verschillende brillen"* (Schasfoort, Beeldonderwijs en

didactiek, 2007). Je moet dan eerst weten wat het kijken door verschillende mensen voor betekenis heeft. Het waarnemen gebeurt, volgens Parsons, door vijf brillen. Je moet eerst door de eerste vier brillen leren kijken voordat je door de vijfde bril kan kijken. Hoe complexer het kijken wordt, hoe beter je leert kijken. De brillen zijn niet perse leeftijdsgebonden al is er wel enige indeling in te maken. Je kunt ook basisschoolleerlingen door alle brillen laten kijken, maar je moet weten welke geschikt zijn voor welke leeftijd en door welke brillen je goed kunt zien. De vijf stadia bestaan uit;

1. Stadium 1: associatie.

De antwoorden, door de waarnemer, in dit stadium hebben vaak te maken met wat diegene in de dagelijkse omgeving herkent of herinnert. Vertel maar wat je ziet, hoort hierbij. Het beeld roept in dit stadium een associatie op. Wat het beeld voorstelt is niet heel belangrijk. Het beeld hoeft dus niet herkenbaar te zijn.

2. Stadium 2: voorstelling.

Het beeld moet, in dit stadium, wel wat voorstellen. Kenmerkende onderdelen van een beeld worden alleen in het eerste gedeelte van dit stadium geaccepteerd, maar later is het belangrijker hoe het voorgestelde is weergegeven. Het moet herkenbaar en realistisch zijn. Gevoelens die in het beeld zijn verwerkt moeten het liefst prettige gevoelens zijn en die realistisch zijn.

3. Stadium 3: expressie.

“Beeld wordt beschouwd als iets dat emoties kan opwekken” (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007). De kijker gaat ervan uit dat de maker een betekenis in het werk heeft gelegd. De taak van de kunstenaar is gevoelens en ideeën overbrengen. Deze slaagt er meer in wanneer het gemaakte beeld origineel is en het beeld wordt ook meer gewaardeerd als het intense gevoelens opwerkt. Gevoelens bij zo’n beeld kunnen verschillen, maar wie door deze bril kijkt vindt dat alleen de eigen gevoelens tellen.

4. Stadium 4: leerbaar.

Het beeld krijgt hier een sociale functie. Dit beseft de kijker die door deze bril kan kijken. Hierbij kun je meningen en opvattingen onderbouwen en afwegen tegen dat van anderen. Het is beter wanneer je met anderen bespreekt waarom dat beeld wordt gewaardeerd of niet, er valt hier wat te leren. Hierbij kunnen ook kijschema’s gebruikt worden.

5. Stadium 5: eigen mening.

Als deze bril ‘past’ en erdoor gekeken kan worden ziet de kijker dat het beeld hem beïnvloedt en dat hij ook een oordeel over dit beeld kan geven. De kijker weet dat zijn oordeel is bepaald door groep, cultuur en tijd. Zo kan de kijker vroeger heel anders tegen hetzelfde beeld aangekeken hebben (Schasfoort, De basis van beeldbeschouwen, 2007).

8. Visies op beeldende vorming

Hier herken je de indeling van hoofdstuk 2 uit *Beeldonderwijs en didactiek*. Dit boek heb ik gebruikt om verschillende visies van beeldende kunst op te zoeken. Delen van *Laat maar zien* heb ik ook gebruikt. *Beeldonderwijs en didactiek* vond ik bruikbaar omdat het aan het begin van het hoofdstuk opgesomd staat wat er wordt behandeld aan visies en ‘denkers over beeldonderwijs’. Bij *Laat maar zien* geeft per periode meer weer wat er toen van belang was, welke visie er een rol speelde enz. Onderaan de bladzijdes en in de bronvermelding vind je verwijzingen naar deze pagina. Soms wordt er een stuk tekst helemaal overgenomen of in andere woorden neergezet. Het is astware een samenvatting van wat ik gelezen heb. Op internet waren er, volgens mij, weinig goede bronnen te vinden.

Denkers over beeldonderwijs

Een aantal opvattingen van denkers over opvoeding en onderwijs waren een aanleiding om onderwijs daarop te baseren (mening over tekenen).

Comenius

Johannes Amos Comenius vond, als eerste, dat kinderen onderwijs in tekenen moesten krijgen. Men moest in onderwijs uitgaan van aanschouwing omdat de primaire bron van kennis gelegen is om in de wereld om de mens heen. Hij schreef een boek waarin zijn ideeën naar voren kwamen. Het waarnemingsvermogen moest, volgens hem, in de volksschool gebeuren 'Opera didactica omnia'.

Het Comenius College in Cappel aan den IJssel en omgeving voor voortgezet onderwijs is geïnspireerd op Johannes Amos Comenius.

Locke

John Locke vond, net zoals Johannes Amos Comenius, dat de kennis van de mens in de wereld om hem heen is. Deze kennis krijgt hij door middel van zintuiglijke waarnemingen en opgeslagen in de vorm van voorstellingen. Hij zag het kind als 'tabula rasa' waar van alles opgeschreven kon worden. Locke maakt verschil tussen uiterlijke en innerlijke waarnemingen waar de innerlijke waarneming de uiterlijke waarneming ordent.

Rousseau

Jaques Rousseau vond dat echte landschappen en voorwerpen naar de (echte) aanschouwing moesten worden getekend en niet het natekenen van platen. Het origineel moest door de kinderen zelf worden getekend zonder beïnvloeding van buitenaf (aanwijzingen). Hij wilde ook niet dat er uit het geheugen werd getekend en al helemaal geen fantasie tekenen.

Pestalozzi

Pestalozzi was het met een aantal ideeën van Rousseau eens behalve de opvatting over lesgeven. Je moest de natuur, volgens hem, een handje helpen omdat kinderen niet meer natuurlijk opgroeien door alles wat ze meemaken. De mens moet luisteren naar geluiden, vormen bestuderen en getallen studeren. Van grote invloed, door Pestalozzi, op het onderwijs zijn;

- Kennis van eenvoudig naar minder eenvoudig, in kleine stapjes, aanbieden.
- Met waarnemingen kennis vergaren. Onderwijs moet dus aanschouwelijk zijn.

Vormleer was een systeem dat Pestalozzi ontwierp. Dat een basis voor wiskundeonderwijs werd. Oorspronkelijk viel dit onder tekenen waarbij zijn motto, kijken, meten met de ogen, ordenen van maten en verhoudingen en vergelijken met de elementaire vormen zodat afwijkingen daarmee direct zijn vast te stellen, was. Tekenend was, volgens hem, een manier om het waarnemen te ontwikkelen. Dat moest naar directe waarneming en niet naar platen. Net zoals Rousseau.

Fröbel

Fröbel werkte twee jaar bij Pestalozzi en bestuurdde zijn werk en ideeën. Goed waarnemen was belangrijk voor het opdoen van kennis. Hij wilde dat kinderen zich van binnenuit ontwikkelden en zelfwerkzaam moeten zijn (andere manier dan Pestalozzi). Dit moet geleid worden en de spontane kinderlijke drang tot geestelijk actief zijn moet gericht worden op systematische leerprocessen. Dit met de juiste spelmaterialen en de goede bezigheden. Zijn school noemde hij de *Kindergarten* omdat hij zijn onderwijssysteem vergeleek met een tuin. *Spelgaben*; een aantal spelvormen van Fröbel. In de eerste groepen van de basisschool zie je ontwikkelingsmateriaal ontstaan uit Fröbel's gaven;

- 1) 6 wollen ballen (verschillende kleuren).
- 2) drie geometrische vormen van hout; een bol, een cilinder en een kubus.
- 3) kromme legstokjes (werken met lijnen).
- 4) kralen en erwten (de punt).

"De mens is een redelijk wezen dat door middel van zijn zintuigen waarnemingen registreert. Die waarnemingen moet de mens door de rede ordenen, anders ontstaat er geen kennis, maar chaos. Als een waarneming gedaan is, blijft er een voorstelling achter. Kennis is een geordende verzameling van voorstellingen. Om kennis te verkrijgen moet je dus waarnemingen doen. Wie veel kennis heeft kan de werkelijkheid overzichtelijk ordenen. Het aanbrenge van veel verschillende voorstellingen op basis

van waarnemingen is van belang, daarom moet je het onderwijs ook veelzijdig maken” (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

Rond de 19^e eeuw schreef men in Nederland deze redenering. Pestalozzi's systeem, vormleer, nam toen een plaats in bij het algemeen vormend onderwijs en was verplicht; een soort meetkundig tekenen. Rond deze tijd moesten kinderen uit de *volksklasse* naar school. Dat was een reden om een aantal van Pestalozzi's ideeën over te nemen in methodes (systematischer).

Plaattekenen (Zwier en Jansma)

Er werden veel methoden geschreven om het leren systematisch te doen verlopen, toen tekenen verplicht werd. De methoden bevatten meer het tekenen van eenvoudige geometrische grondvormen (rechte lijnen op platen in tekenschriftjes). Zwier en Jansma hadden hierop deze grondvorm lijkende 125 platen ontworpen.

Natuurtekenen (Ferdinand Dupuis)

Een reactie op het plaattekenen, wat veel mensen niet beviel, wat het natuurtekenen. Dit betekende dat driedimensionale objecten nauwkeurig, naar de directe waarneming, werden getekend. Inspiratie was de methode van Ferdinand Dupuis; een methode voor elementair tekenonderwijs (voortgezet onderwijs).

Het kind

Het kind werd aan de 19^e eeuw 'ontdekt'. Eerste studies over hoe kinderen tekenen wanneer ze vrij worden gelaten om te tekenen hoe en wat ze willen. Dit had weinig invloed op het tekenonderwijs als onderdeel van de verplichte algemene vorming. Vrij tekenen, zoals het werd genoemd, was het goed kijken naar het object en dan tekenen. Ook wel geheugentekenen. Impressionisme deed toen ook de intrede bij kunstenaars die direct naar de natuur buiten de impressie van de waarneming schilderden.

1900: Reformpedagogie

Rond 1900 veranderden de opvoed- / onderwijskundige opvattingen. Het kind werd eerst onderwezen alsof het een volwassene was. Reformpedagogie deed zijn intrede; individueel onderwijs gericht op ervarend leren moest zijn plaats innemen volgens verschillende pedagogen (in Nederland; Jan Ligthart en Theo Thijssen).

Reform handenarbeid

Hier werd handenarbeid als een manier van leren (leervorm) gestimuleerd. Dit bleef als leervak het meest toegepast.

Leervorm; handenarbeid moet geen vak zijn maar in zoveel mogelijk vakken geïntegreerd zijn.

Leervak; handenarbeid om te leren iets te maken met de handen.

De strijd tussen deze 'begrippen' duurde tot vlak na 1945. Toen deed vrij vormen zijn intrede onder invloed van expressietheorieën.

Reform tekenen

Fantasie en verbeelding moest een plaats innemen van de nauwkeurige waarneming. Nieuw was hier eigenlijk het verwerpen van plaattekenen omdat onderwijzers en tekendocenten niet op de Reform ideeën waren voorbereid. De nieuwe methodes waren eigenlijk niet vernieuwend en tekenen naar voorbeeld bleef bestaan ondanks het verwerpen van de platen (meer impressionistisch).

Conservatief of progressief (1930)

Invloed op het beeldonderwijs; denkbeelden uit de psychologie en stromingen in de beeldende kunst.

Merema (1935)

Veel psychologen vonden dat kinderen toch anders waren dan volwassenen. Daardoor ontstonden er opvattingen die wezen op de mogelijkheden en het belang van kinderlijke uitingen. Bart Merema wilde dit niet alleen laten uitten hij wilde ook weten wat er achter deze uitingen zat. Door de leerlingen achter op hun tekening te laten schrijven wat ze hadden getekend en deed dit zelf ook. Hij schreef een boek *Levensontplooiing in vorm en kleur* waarin hij staat voor beleving als basis van tekenen.

Altera

De NVTO besloot rond 1935 een leerplan samen te stellen voor de lagere school. Jan Altera heeft dat werk op zijn naam gezet. De leerstof wordt hier gedetailleerd besproken en aandacht aan tekenen in relatie met andere vakken. Het werk heeft tot in de jaren 80 tekenonderwijs op de lagere school en op pedagogische academies beïnvloed. Twee didactische instrumenten;

- het leergesprek;
- de opmerkingen van de leraar als de leerlingen bezig zijn.

Groen

Voor zijn werk zou hij voor de handenarbeid in het lager onderwijs hetzelfde hebben kunnen betekenen als Altera voor het tekenen. Alleen heeft zijn werk lang niet zoveel invloed gehad als Altera omdat arbeid niet als grondslag werd gezien voor opvoeding en onderwijs. Na 1945 bleef handenarbeid daarom niet verplicht. De expressiegedachte kwam toen ook op waar Groen eigenlijk niets mee deed. Ab Meilink propageerde handenarbeid als expressiemiddel, wel met succes (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

8.1 Vrije Expressie

Kopiëren van voorbeelden was voor de leraar niet meer de belangrijkste houvast. Na de Tweede Wereldoorlog werd daar afstand van genomen en werd de didactiek van de beeldende vakken beïnvloed door de Vrije Expressie- beweging. Kunstpedagogen als Read en Löwenfeld stimuleerden met hun publicaties het onderwijs in tekenen en handvaardigheid als expressievakken. Kinderen moesten zich hier vrij en zonder 'onderdrukking' kunnen uitten. Omdat men er niet gewend aan waren maar ook omdat de lokalen gewoon niet praktisch ingericht waren, werden de kinderen te vrij gelaten zonder goede begeleiding wat leidde tot eenvormig werk maken. Bovendien waren de klaslokalen in deze tijd nog niet praktisch ingericht. Alleen in het kleuteronderwijs werkte het. In het Freinet onderwijs en het Reggio Emilia zie je het ook nog terug.

De werkschuit was een Amsterdamse 'uitvinding' waar, in een omgebouwde zandschuit, een atelier was waar kinderen en volwassenen beelden bezig konden zijn (een soort laboratorium; uitvinden in hoever je kinderen vrij kon laten en waar ze hulp nodig hadden).

Vrije expressie is van toepassing op mijn onderzoek omdat ik kinderen, in een gedeelte van mijn lessen, vrij wil laten hun eigen keuze te laten maken als het gaat om het maken van een werkstuk. Zoals hierboven beschreven kon vrije expressie leiden tot eenvormig werk. Dit wil ik voorkomen door een duidelijke opdracht vooraf te stellen, te zorgen voor goede begeleiding maar kinderen ook vrij te laten in het maken van keuzes (materiaal, kleuren etc.). In dat opzicht kan je meer spreken van geleide expressie maar ik wil kinderen in eerste instantie vrijlaten en hen laten werken vanuit hun gevoel omdat emotie en gevoelens een hoofdonderwerp in mijn onderzoek is (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

8.2 Expressionisme

Een expressionistische kunstenaar probeert zijn gevoelens en ervaringen in zijn kunst naar voren te brengen maar dan in een vervorming van de werkelijkheid. Voorop staat hier de onderbewuste

gevoelswaarde. Dus niet het weergeven van de werkelijkheid zoals dat bij het impressionisme het geval is. Expressionisme wordt vooral in de schilderkunst gebruikt. Ook wel in muziek, toneel en film. In de schilderkunst wijken ook de kleuren af van de werkelijkheid om gevoelens naar voren te laten komen. In deze tijd voelde het Nederlandse beeldonderwijs zich verbonden met de Cobrabeweging. Deze beweging is verantwoordelijk voor een bloei van de moderne kunst. Expressionisme is te herkennen aan onbeheerste, kleurrijke, grillige, slordige kunstwerken zonder perspectief en vooral vanuit het gevoel.

Expressionisme is van toepassing op mijn onderzoek omdat ik de kinderen hun gevoelens en ervaringen wil laten 'tonen' door dat in hun kunstwerk naar voren te laten komen. Vooral het onderbewuste is van belang in mijn onderzoek. Ik wil daarbij kijken of kinderen hun emoties kwijt kunnen in hun kunst en dit ook kunnen verwoorden. Daarnaast wil ik kijken of prikkels van buitenaf de kinderen ook beïnvloed zoals reclame, hun ervaringen, hun dagelijkse bezigheden. Kortom wat hen interesseert. De kleuren wijken af van de werkelijkheid om gevoelens naar voren te laten komen; ik wil kijken of mijn uitleg, het koppelen van emoties aan kleuren, invloed heeft op de kinderen. Kiezen ze bijvoorbeeld de kleur rood om te laten zien dat ze boos zijn of kiezen ze een andere kleur? En als ze een andere kleur kiezen voor deze emotie, wat zorgt er dan voor dat zij deze keuze maken. Komt dat omdat ze een meisje of een jongen zijn, omdat hun favoriete speelgoed of kledingstuk deze kleur heeft, of omdat ze tijdens een gebeurtenis, waar ze deze emotie hadden, deze kleur tegenkwamen. Vooral bij kleuters is hun werk nog onbeheerst, kleurrijk, grillig en slordig maar vooral wel gemaakt vanuit hun gevoel (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

8.3 Geleide Expressie

Vrije expressie werd bekritiseerd omdat men vond dat onderwijs geven en tegelijkertijd de kinderen vrije expressie laten beoefenen, dat was tegenstrijdig. Geleide expressie ontstond en methodes voor handenarbeid veranderden o.a. door Van Gelder en Van Praag. De kinderlijke vormgeving werd hierbij gestimuleerd.

Geleide expressie is van toepassing op mijn onderzoek omdat ik de kinderen, tijdens mijn lessen, ook ga begeleiden. Vrije expressie is bij kleuters zeer geschikt omdat ze hun gevoelens en ervaringen kwijt kunnen in hun werk. Ze pakken er vaak een leeg stuk papier bij en tekenen wat in hun opkomt. Met dit onderzoek probeer ik kinderen op zekere mate ook te begeleiden en stimuleren tot ander expressief werk. Omdat ik hierbij opdracht gebruik zijn kinderen niet helemaal vrij. Kleuters kunnen bij opdrachten ook veel vragen hebben en is goede begeleiding nodig (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

Bauhaus

Dit was een academie voor vormgeving in Duitsland tussen 1919 en 1933. De Bauhausdidactiek had een belangrijke functie in de ontwikkeling van de geleide expressie. Twee kenmerken van Bauhaus zijn;

- de gedachte dat kunst met alle aspecten van het leven te maken heeft.
- teruggaan naar sobere vormen zoals de kubus, kegel, bol en cilinder en dus geen ornamenten.

De methode 'handenarbeid als creatief spel' en 'tekenen als creatief spel' zijn in Nederland uitgebracht door Röttger die in de Bauhaus werkakademie na de Tweede Wereldoorlog Vorkurs verzorgde (een soort Bauhaus lessen).

8.4 Dialectische didactiek

In het kort volgens Merleau Ponty dialectische didactiek; het leren zien en in de methodiek gebruikmaken van de beeldaspecten.

Didactiek;

- de leraar moet al onderwijzend actief betrokken zijn bij de onderwijssituatie.

- begeleidend, sturend, helpend, stimuleren, kort gezegd didactiek bezig zijn met beeldende activiteiten van het kind.

Dialectisch;

- de filosofie achter deze didactiek
- dialoog tussen beeldenmaker en het onderwerp dat hij uitbeeldt, tussen de mens en zijn wereld, tussen het subject en object.

Het is geen didactiek die uitgaat van het kind maar de wereld is het oriëntatiepunt. Het kan ook de wereld in de directe omgeving van het kind zijn. Het gaat in deze didactiek om het zelf maken. Een eigen wereld creëren door eigen waarnemingen en verschijnselen uit deze wereld van zoveel mogelijk kanten bekijken. De mens moet zelf bepalen hoe men, de overlading van visuele indrukken uit de huidige maatschappij, visueel waarneembaar eigen maakt. Dat was vooral de gedachte na de Tweede Wereldoorlog ook wel existentialisme genoemd; de mens is zelf voor zijn eigen bestaan verantwoordelijk. Dialectische didactiek is ook wel (volgens Ringelestein en Gerritse) een samenstelling van oriëntatie op waarneming en op cognitieve ontwikkeling (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

Dialectische didactiek is van toepassing op mijn onderzoek omdat ik de wereld van het kind wil gebruiken voor mijn onderzoek, de directe omgeving van het kind.

8.5 Product- en proces gerichtwerken

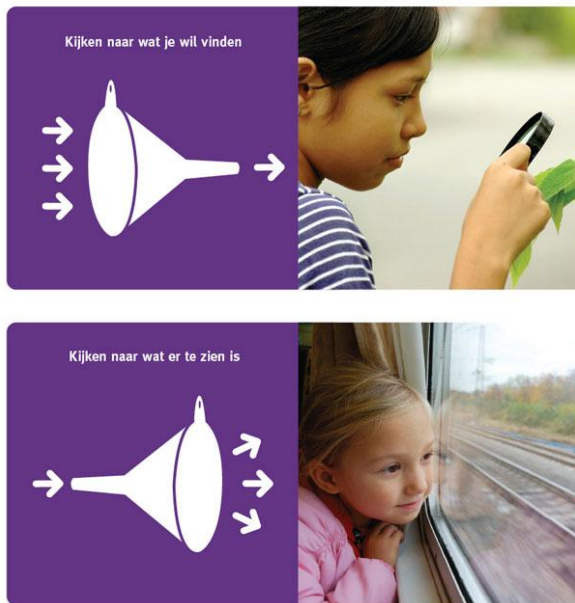
Product gerichtwerken: ontdekken door kinderen kennis te laten verwerven. Deze activiteiten heeft bepaalde kennis, het juiste antwoord of de goede oplossing als resultaat en de uitkomst ligt vast.

Proces gericht: ontdekken door kinderen de wereld door hen te laten onderzoeken en ervaren. Geen vastgelegde uitkomst omdat kinderen op onderzoek uitgaan en leren door ervaren. Het is dan ook niet duidelijk wat zij zullen ontdekken. Tijdens proces gerichte activiteiten leren kinderen vooral door samen te doen (<http://www.basisschool.wereldburgerschap.nl/uitgangspunten/product-en-procesgericht/>, 2011).

Omdat beide vormen van leren even waardevol zijn gebruiken leerkrachten in het werken aan wereldburgerschap beide leervormen.

Procesgerichte didactiek

In deze didactiek gaan doen, kijken en reflecteren hand in hand. Net zoals bij de constructivistische leertheorie krijgt leren een brede betekenis omdat kinderen de wereld gaan begrijpen doordat vormgeven een open activiteit is. Vormgeven biedt een leerzame ervaring.



Leerkrachten die deze didactiek hanteren zijn niet alleen op het product gericht maar vooral op het proces, de manier waarop kinderen tot keuzes komen voor het product. Om dit voldoende aandacht te geven richt de leerkracht zijn inzet op het werkproces. Centraal staat de kwaliteit van het proces. Een leerkracht probeert antwoord te krijgen op de volgende vragen;

- 'hoe kan ik elk kind intensiever laten waarnemen en bewuster laten omgaan met visuele informatie?'
- 'hoe kan ik het kind voldoende vaardigheid bijbrengen in een techniek en die betekenisvol afstemmen op dit vormgevingsproces?'
- 'hoe kan ik onderzoek met vorm en materiaal en creatieve toepassingen uitlokken?' (Onna & Jacobse, 2008).

8.6 Behaviorisme

Dit is een stroming van het objectieve leren en sluit aan bij de theorie van het behaviorisme of gedragstheorie. Bij het objectieve leren heeft de leerkracht een sterk sturende rol en kennis bestaat objectief buiten de kinderen om en wordt het beste vormgegeven door de leerkracht. Een leerkracht maakt in dit leren gebruik van geordende methode en bepaald dus wat en hoe kinderen leren. De kennis die kinderen hebben vergaard wordt gemeten door toetsen. Het didactische model van directe instructie past bij het objectieve leren. Mensen leren door de feedback die ze krijgen op het gedrag dat ze laten zien en van voorbeeldgedrag. Behaviorisme houdt zich alleen bezig met zichtbaar gedrag en niet met wat zich in de hersenen afspeelt. Een aantal kenmerken van het behaviorisme:

- Het leerdoel is vastgelegd en de leerstof wordt stapsgewijs aangeleerd.
- Toetsen worden afgenomen om te kijken of kinderen de leerstof beheersen. Als ze de leerstof wordt beheerst nemen ze een volgende 'stap'.
- Op effectieve manier, vooral positieve, feedback geven.
- Leerkracht speelt een belangrijke rol omdat deze verantwoordelijk is voor het leren. Een leerkracht kan door zijn feedback de motivatie van een leerling versterken of juist verminderen.
- Deze aanpak vooral geschikt voor het onthouden van feitelijke kennis.
- Kans hierbij is dat je goede en minder goede leerlingen krijgt en dat je met de goede leerlingen een betere relatie zal ontwikkelen. In het behaviorisme zijn leerlingen weinig betrokken bij het leerproces en nogal passief (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Behavioristische leertheorie

In de behavioristische leertheorie gaat het om waarneembaar gedrag van lerende mensen en hoe dit gedrag beïnvloed kan worden door middel van feedback. Behavioristen zien het menselijk leren vanuit een zwarte doos. In deze doos is input en output belangrijk. De inhoud van de doos, dus wat tussen de input en output gebeurt niet. Deze inhoud is niet interessant en kan niet bestudeerd worden. Er zijn twee opvattingen over leren:

1. Klassieke conditionering (Pavlov): twee gebeurtenissen niet tegelijkertijd of na elkaar plaatsvinden zal de ene gebeurtenis dezelfde betekenis voor het gedrag krijgen als de andere gebeurtenis (hond ziet voedsel en er wordt een bel geluid)
2. Operante conditionering (Skinner): leren wordt bepaald door gevolgen van gedrag. Deze vorm van conditioneren kan beschreven worden in een aantal stappen. 1. Er wordt gekeken naar welk gedrag gevormd of gewijzigd wordt. 2. Er wordt gekeken naar hoe dit beloond kan worden. 3. De beloning moet onmiddellijk na het gedrag komen. 4. Het gewenste gedrag zal versterken of het ongewenste verminderen.

De behavioristische benadering heeft lang in de onderwijspsychologie doorgewerkt. Zo werd er de nadruk gelegd op het formuleren van zo concreet mogelijke doelstellingen in termen van gedrag en gedragsvoorwaarden. De bekende instructiepakketten zijn daaruit voortgekomen. Het leren verloopt, dacht men, in deze leertheorie haast vanzelf omdat de leerstof in kleine stapjes wordt aangeboden, er wordt regelmatig beloond en er wordt gebruik gemaakt van een voortdurende methode (de leerstof wordt er alst ware 'ingestampt'.

8.7 Cognitivism

Dit is ook een leertheorie dat onder het objectief leren valt een leertheorie dat kijkt naar wat zich in de hersenen afspeelt. In het cognitivisme kijkt men hoe kinderen kennis aangedragen krijgen, hoe deze in de hersenen verwerkt worden en wat het aandeel van de leerkracht is of kan zijn om dit leerproces zo goed mogelijk te laten verlopen. Het kind speelt een actieve rol het moet iets doen met de informatie die via zijn hersenen binnenkomt. Een overeenkomst met het behaviorisme is dat men kijkt naar de informatie die het kind krijgt aangeboden. Het kind moet ook iets doen met de informatie die in de hersenen binnenkomen. Het behaviorisme houdt daarentegen geen rekening met wat het kind met deze informatie doet en weinig aandacht voor leerstrategie. Dat is bij cognitivisme juist wel het geval en ook omgeving speelt een belangrijke rol. Omdat kinderen betekenisvol moeten leren moet de kennis die de kinderen aangereikt krijgen gestructureerd zijn zodat deze makkelijk verwerkt kan worden en aansluit bij de kennis die de kinderen al beschikken. In deze stroming heeft de leerkracht een belangrijke rol. Daarnaast neemt methode ook een belangrijke plaats in, in het cognitivisme. De techniek die van daaruit is ontwikkeld is *mind mapping*. Bij mind mapping neem je één begrip waar je alle begrippen noteert waaraan je denkt bij dit ene 'hoofdbegrip'. Hierdoor worden logische verbanden gelegd tussen allerlei verschillende begrippen en worden beide hersenhelften gebruikt. Het cognitivisme past bij onthouden, begrijpen en integreren (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Cognitieve leertheorie

De menselijke leer- en informatieverwerkingsprocessen staan in deze leertheorie in de belangstelling. Daarbij willen ze dat de instructie de leerprocessen zo goed mogelijk sturen. Eerst ging het in deze onderwijspsychologie om;

- de wijze waarop leerlingen informatie verwerken.

Daarna ging het vooral om;

- de strategieën die gebruikt wordt tijdens het leren, onthouden, denken en oplossen van problemen.

Men kijkt dan vooral naar hoe leerlingen de leerstof structureren en organiseren, hoe het geheugen alles opneemt en hoe de nodige informatie uit het geheugen wordt opgeroepen bijvoorbeeld tijdens het leren. Dat betekent dat er tijdens het opnemen van informatie een actieve verwerking moet plaatsvinden. De leerling moet de nodige informatie structureren en verbanden leggen met informatie die ze al hebben. In de cognitieve leertheorie gaan cognitivisten van een white box (witte doos) uit. Hierbij is het belangrijk wat tussen de input en output is gebeurt. Door de inhoud van de doos te onderzoeken kan menselijk gedrag verklaard en voorspeld worden. Cognitivisten Newell en Simon bedachten een 'produktiesysteem' waarin een koppeling in het denkwerk werd gemaakt. Deze koppeling bestaat uit als...dan verbanden. In 'produktieregels' bij dit

produktiesysteem komt een wijziging voor van; weten dat iets zo is ook wel declaratieve kennis naar de kennis kunnen gebruiken en uitvoeren ook wel procedurele kennis. In het onderwijs is het onderscheid tussen declaratieve kennis en procedurele kennis van belang omdat leercondities van deze begrippen anders zijn. Declaratieve kennis; nieuwe kennis wordt in verband gebracht met bestaande kennis. Procedurele kennis; oefening en training.

Handelingspsychologie:

Een centraal thema in de handelingspsychologie is de dialoog die van belang is voor opvoeding en onderwijs. Vygotsky begon met mentale (innerlijke) denkhandelingen. Hij nam aan dat de basis van deze mentale handelingen te vinden is in de uitwendige waarneembare handelingen. Er zijn van daaruit 4 principes vormgegeven;

1. principe van interiorisatie: uitwendige handelingen vormen de basis van mentale handelingen (optellen van twee getallen door samenvoegen van voorwerpen later wordt deze handeling in gedachten samengevoegd).
2. principe van zone van de naastbije ontwikkeling: onderwijs en opvoeding moeten zich richten op wat het kind nog niet zelfstandig kan.
3. principe van centrale rol van de volwassenen: volwassen persoon moet het kind stimuleren om het kind taken zelfstandig te laten uitvoeren die zich in de zone van naastbije ontwikkeling bevinden.
4. principe van de sociaal-communicatieve oorsprong van mentale handelingen: contact tussen ouder en kind maar ook contact tussen kinderen onderling.

8.8 Constructivisme

Het constructivisme valt onder het subjectieve leren. Het gaat er niet vanuit dat kennis objectief bestaat maar dat kennis subjectief is. De nadruk ligt dan ook vooral in het proces hoe er wordt geleerd. Kinderen construeren hun eigen kennis. Kennis wordt geconstrueerd door er actief mee bezig te zijn en niet alleen door kennisoverdracht door de leerkracht. Kennis wordt gekleurd door de ervaringen en belevingen van het kind. Interactie tussen kind en omgeving is zeer belangrijk. Maar het is aan het kind welke ervaringen betekenis hebben en krijgen. Met de verschillen tussen kinderen in kennis die al aanwezig is, hoe ze leren en wat hun leerstrategieën zijn moet rekening gehouden worden. Kennis ontwikkelt zich volgens het constructivisme dus niet volgens feitenkennis maar door de ervaringen die je opdoet. Leren vindt plaats van uit probleemgeoriënteerde activiteiten. Dat wil zeggen dat er begonnen wordt met een probleem. Vanuit het zoeken naar oplossingen worden nieuwe dingen geleerd. Dit probleem zorgt ervoor dat het kind er iets van leert, moet betekenis hebben maar ook aansluiten bij de voorkennis. De leerkracht zorgt ervoor dat hij goed uitlegt. Zijn rol is als van een coach waarbij leerlingen zelf zoeken naar oplossingen en de leerkracht ondersteund. Er zijn, bij zo'n probleem, meerdere oplossingen mogelijk. Kinderen werken in zulke situaties samen en niet individueel zodat ze met elkaar kunnen overleggen. De kinderen leren in een rijke omgeving met multimediale leermiddelen maar ook verschillende werkvormen en opstellingen. Zo worden meervoudige intelligenties aangesproken. De resultaten zijn te zien in presentaties en portfolio's (Eijkeren, Pedagogisch-didactisch begeleiden, 2005).

Constructivistische leertheorie

Het constructivisme is een nieuwe variant op de meta-cognitieve theorie. Het benadrukt dat leren een actief en constructief proces is en leren is alleen mogelijk wanneer leerlingen zelf actief construeren met leerstof. Nieuwe kennis wordt zo gekoppeld aan reeds bestaande kennis. Dit is een actief koppelingsproces waarbij de leerling alle voorkennis aanspreekt en gebruikt. Bij ieder mens is dit weer anders omdat iedereen andere ervaringen heeft, dus kan je niet van elkaar 'afkijken'. Het beeld dat de leerling ergens van heeft is uniek. Zo denkt de ene leerling aan de kleur blauw aan zijn lievelingsbroek, de ander weer aan de blauwe lucht en weer een ander denkt aan de blauwe ogen van diegene die hij leuk vindt. Er is dus geen objectieve werkelijkheid die gekoppeld wordt, vooraf bepaald, aan voorkennis. Het constructivisme houdt rekening met een 'white box' waarvan de

inhoud ingewikkeld en verschillend bij ieder mens zijn. De witte doos moet opengaan en de inhoud moet tijdens het leren proberen in het leergedrag naar voren te komen.

Paris en Byrne verdelen 6 uitgangspunten van de constructivistische theorie;

1. Intinsieke motivatie om informatie te zoeken.
2. Begrijpen is meer dan informatie opnemen. Het is structureren, organiseren en generaliseren.
3. Mentale representaties veranderen in de loop van de ontwikkeling door ervaringen.
4. Er zijn progressieve verfijningen in de niveaus van begrijpen. Begrijpen is nooit definitief.
5. De ontwikkeling legt beperkingen op aan het leren dat mogelijk is.
6. Reflectie en reconstructie stimuleren het leren. Feedback van anderen internaliseren en ieder mens beschikt over zelf- correctie gedrag. Reflectie op eigen leren zorgen voor mentale theorieën over zelfstandig leren.

Het constructivisme gaat er vanuit dat er niet vanzelf transfer optreedt, maar er moet gezocht worden naar het actieve, constructieve leren van de ene context naar de anderen. Er wordt gezocht naar een mogelijkheid om moderne technologieën te gebruiken om het actieve, constructieve leren in een context te ondersteunen (digiboard, flipcharts etc.) Twee nieuwe begrippen hiermee verbonden zijn kennis 'conditionaliseren' en 'verankerde instructie'. Vanderbilt groep gaat uit van 4 grondprincipes;

1. nieuwe kennis en vaardigheden verankeren aan een context (situated cognition) relatie tussen kennis en handelen ontstaat hierdoor.
2. andere toepassingscontexten benadrukken zodat mogelijke en onmogelijke toepassingscontexten worden bepaald.
3. leerstof van verschillende kanten bekijken (voor flexibele kennis)
4. er vindt een decontextualisering plaats waarin de kennis wordt losgemaakt van de situatie.

8.9 Onderwijsvormen

Programmagericht onderwijs

In dit onderwijs heeft de leerkracht een belangrijke rol omdat hij zorgt voor het onderwijsaanbod en de ontwikkeling van kinderen. De leerresultaten die een school wil bereiken liggen van te voren vast. Achterstandswijken maken vaak gebruik van dit type onderwijs zodat deze achterstanden gericht kunnen wegwerken. Een uitgangspunt van programmagericht onderwijs is dat kinderen leren als je naar vastgestelde leerdoelen toewerkt door middel van leerstof systematisch aanbieden. Ze werken dan ook vaak met methodes en voor de kleuters aangepaste methoden (rekenen en taal) die aansluiten bij groep 3. Zowel in de onderbouw als in de bovenbouw is de leerstof systematisch geordend en gericht op het programma waarin de doelen staan die de school wil behalen. Door middel van dit programma werk je daar doelgericht naartoe. Activiteiten die kinderen op een dag doen liggen, ook met een schema, vast. Door toetsen en observeren houd je de ontwikkeling van kinderen in de gaten. Bij kleuters wordt het programma spelenderwijs aangeboden rond een thema. Interactie tussen leerkracht en de kinderen gebeurt vaak klassikaal en prentenboeken worden gebruikt om reactie uit te lokken. Zo komen situaties en begrippen systematisch aanbod, wat wel erg schools is. Kinderen worden bij de activiteiten betrokken ook de kinderen die wat meer op de ondergrond zijn. Nadeel dat, wanneer het de kinderen niet aanspreekt, het voordeel van het systematische aanbod weg is. Als leerkracht heb je een grote rol omdat het initiatief bij de leerkracht ligt. Deze stuurt en begeleidt de kinderen. Je moet het vastgestelde programma het hele jaar volgen en regelmatig toetsen of de kinderen de doelen wel bereiken. Je moet voor herhaling en begeleiding zorgen als de kinderen de doelen niet hebben bereikt. Dit kan ook individueel, groepjes, door de onderwijsassistent of remedial teacher (Eijkelen, Werken in het basisonderwijs, 2007).

Ontwikkeland, geen volgend onderwijs:

Vygotskij heeft naar voren gebracht dat alle onderwijs, en zeker het kleuteronderwijs ontwikkelend onderwijs moet zijn. Het onderwijs moet zich niet aanpassen bij de stand van de ontwikkeling van het kind, maar het moet erop vooruitlopen. Alleen dan zal het kind door het onderwijs in zijn ontwikkeling gestimuleerd worden. Als het onderwijs wacht tot de ontwikkeling tot een bepaald punt

gevorderd is en de leerlingen alleen die dingen laat doen, die ze al op eigen kracht kunnen, leren kinderen waarschijnlijk speciale vaardigheden of kennis, maar is van een brede stimulering van de ontwikkeling geen sprake. Het onderwijs is dan alleen maar volgend onderwijs. Van Parreren en Van Oers hebben de Vygotskiaanse beginselen bruikbaar gemaakt voor het basisonderwijs.

Ontwikkelingsgericht onderwijs:

Onderwijs is een poging om leren en ontwikkeling tot stand te brengen. Daarom kiest men hier voor de naam; 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. Ook al steunt men de gedachte van Parreren dat onderwijs een bijdrage moet leveren aan ontwikkeling.

Ontwikkelingsgericht onderwijs is gericht op de brede ontwikkeling en de persoonsvorming van kinderen. Kinderen zijn ontwikkelbaar en onderwijsbaar. Een leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol en moet een uitdagende leeromgeving creëren. De leerkracht schept een omgeving waarin veel elementen, die kinderen tegenkomen die ze nodig hebben om zich te ontwikkelen en nieuwe dingen te leren. Spelen als leidende activiteit richt zich hierop.

De zone van de naaste ontwikkeling is een basisbegrip die Lev Vygotsky introduceerde. Daarbij onderscheid hij de zone van de actuele ontwikkeling, wat het kind al kan zonder hulp, en de zone van de naaste ontwikkeling, wat het kind met hulp kan. In de zone van de naaste ontwikkeling kun je zien waar een kind mee bezig is, waar hij zich aan het ontwikkelen is. Daarbij moet het onderwijs op inspelen want zo ontstaan er nieuwe zones van ontwikkeling. Er is een verschil tussen leren en ontwikkelen omdat ontwikkelen een langere tijd in beslag neemt en met leren, leert het kind iets concreets. Een kind verandert wanneer hij zich ontwikkelt zowel in het handelen als in gedrag. Wanneer een kind iets concreets 'leert' merk je dat hij bij bijv. schoenen veteren geen hulp nodig meer heeft. Ontwikkelen gebeurt niet zomaar, dat hangt af van de omgeving omdat kinderen zich van nature willen ontwikkelen en actief werken. Het sociaal-culturele aspect speelt ook een rol omdat de school natuurlijk in een sociaal-culturele omgeving staat. De leerkracht en de opvoeder moeten hier vorm aan geven. Je houdt als leerkracht rekening met de belevingswereld van de kinderen. Dus zowel de leerkracht als de kinderen brengen onderwerpen in. De leerkracht bepaald welke materialen het beste gebruikt kunnen worden voor de groep. Je moet dus activiteiten aanbieden die zinvol en betekenisvol zijn, aansluiten op de belevingswereld van het kind, afstemmen op de groep en de activiteit moet inhoud hebben. Een kind moet zo inzien dat de kennis en vaardigheden die zij tijdens de activiteiten hebben verworven ook zinvol en bruikbaar zijn in het dagelijks leven. Als ze deze ervaring krijgen zullen ze meer willen weten, doen en kunnen. Daarnaast moet je ook rekening houden met de verschillen tussen de kinderen in de groep. Daarvoor moet je de kinderen observeren. Aan de hand van de observaties kijk je welke activiteiten en materialen je de kinderen aan moet bieden en welke kinderen speciaal iets nodig hebben om een nieuwe zone van ontwikkeling te maken. Kinderen moeten niet afhankelijk van de uitleg van de leerkracht worden dus moet je weten hoe je met alle kinderen om moet gaan. Alleen bij activiteiten die de kinderen nog niet zonder hulp kunnen, help je. De leerkracht speelt dus een belangrijke en actieve rol vooral ook omdat deze in moet kunnen schatten wanneer hulp moet worden geboden, wanneer de kinderen zelfstandig bezig moeten, welke materialen nodig zijn, wat er uitgelegd moet worden, de verschillen tussen de kinderen en belevingswereld van de groep. Maar ook omdat de leerkracht een cultuuroverdrager is en voor een balans moet zorgen tussen persoonlijke en maatschappelijke belangen. Het kind moet actieve deelnemer worden in de maatschappij en daarvoor kritisch, creatief en zelfverzekerd worden maar ook kunnen werken in verschillende groepen. De kerndoelen alleen zijn dus lang niet genoeg om dit te bereiken. Emancipatie is volgens ontwikkelingsgericht onderwijs dan ook een belangrijk doel omdat kinderen uiteindelijk zelfstandig de maatschappij in moeten. Verantwoordelijk voor zichzelf en voor anderen. Deze ontwikkeling stopt nooit. Maar men kijkt wel naar in hoeverre het kind het op een bepaalde leeftijd tot een zekere hoogte dit heeft weten te bereiken. Er zijn doelen op 3 gebieden van ontwikkelingsgericht onderwijs;

1. Basiskenmerken; scheppen van een goed pedagogisch klimaat zodat het kind zich emotioneel vrij kan uiten.
2. Brede ontwikkeling; kan pas aan gewerkt worden als de basiskenmerken aanwezig zijn. Deze zorgen voor meer zelfstandig en meer zelf verantwoordelijk zijn. Deze gelden voor de gehele basisschool. Maar komen vooral voor bij de speel en leersituaties in de onderbouw.
3. Kennis en vaardigheden; nodig om aan activiteiten deel te nemen. Zie doelen van basisontwikkeling in het model.

Deze 3 gebieden hangen met elkaar samen. De basiskenmerken moeten aanwezig zijn om volgende doelen op de andere gebieden te kunnen behalen. De doelen worden in een cirkelmodel weergegeven omdat je ook binnen de gebieden kan spreken van samenhang. De laatste 'ring' wordt vormgegeven op de basisschool door vakken. In samenhang met elkaar worden de doelen ook in ontwikkelingsgericht onderwijs aangereikt in het activiteitenaanbod. Deze moeten betekenisvol zijn zodat de leerlingen betrokken raken en de leerkracht zorgt daarbij voor begeleiding. Deze activiteiten hebben de volgende kenmerken;

- Samenhang en activiteiten zijn verbonden.
- Activiteiten rond een thema die betekenis hebben voor de kinderen en waarbij de kinderen veel inbreng hebben. Onderbouw speelt, bovenbouw onderzoekend.'
- Leerkracht stuurt en houdt rekening met de zone van de naaste ontwikkeling waarbij de kinderen geholpen worden zelf de oplossing te vinden.
- Leerkracht stimuleert kinderen problemen samen op te lossen.
- De leerkracht zorgt voor een leertraject wat aansluit bij de kinderen qua belevingswereld en mogelijkheden. De kinderen moeten inbreng hebben en het traject sluit aan bij ervaringen.

In het ontwikkelingsgericht onderwijs maakt men vooral gebruik van rollenspel. Spel neemt een grote plaats in, in het onderwijs omdat kinderen veel van spelen leren. Interactie voor en tijdens rollenspel helpen de kinderen ontwikkelen. Dit gebeurt tussen kinderen en leerkracht maar ook tussen kinderen onderling. Deze activiteiten vinden plaats in groepjes met kinderen van allerlei niveaus. Ook als kinderen het spelen ontgroeit zijn vanaf 7, 8 jaar worden leeractiviteiten aangeboden waar ze niet passief bezig zijn maar actief onderzoeken. De activiteiten worden ook levensecht, zinvol en uitdagend aangeboden en er wordt ingespeeld op de zone van de naaste ontwikkeling. De omgeving moet daarvoor ook uitdagend zijn en zo dat kinderen zelfstandig bezig kunnen. In het ontwikkelingsgericht onderwijs zijn lokalen in hoeken verdeeld met thema's die aansluiten bij de wereld om hen heen en wat hen op dat moment interesseert. De hoeken sluiten natuurlijk wel aan op de leeftijd van de kinderen. Aan de leerkracht is het de taak om te stimuleren en te begeleiden. Je luistert naar wat ze vertellen, naar wat hen interesseert en observeert de kinderen zodat de leerkracht zijn onderwijs daarop aan kan passen en zo doelen te behalen en op de zone van de naaste ontwikkeling in te spelen (Eijkeren, Werken in het basisonderwijs, 2007).

Ervaringsgericht onderwijs

In dit concept staat de belevingswereld van het kind centraal wat Leavers de ontwikkelaar van is. Dit werd als eerste in Nederland vooral gebruikt in kleuteronderwijs maar inmiddels geldt dat ook voor de andere groepen. In ervaringsgericht onderwijs kijkt men naar het proces in de kinderen en in de groep. Begrippen als welbevinden en betrokkenheid, maar ook competentie en verbondenheid staan centraal. Met welbevinden wordt er bedoeld dat er wordt gekeken naar hoe het kind zich voelt en wat. Daarnaast ook of het kind zelfvertrouwen heeft. Als een kind positief welbevinden heeft dan zal het kind zich ook ontwikkelen. Dit zie je ook aan de uitstraling en het gedrag van een kind en wanneer hij praat met anderen is dit positief. Het tweede begrip, betrokkenheid, is bij een kind aanwezig als je aan het gedrag ziet dat deze geconcentreerd en fanatiek bezig is met zijn bezigheden. Ook dan zal een kind zich ontwikkelen. Tijdens het leerproces is hoeveelheid en kwaliteit van de betrokkenheid van invloed op het leerproces. Competentie gaat erom hoe ze hun leerervaringen in de praktijk kunnen gebruiken. Competenties hebben zowel met schoolse kennis als met de hele persoonlijkheid van het kind te maken. Het laatste begrip, verbondenheid, gaat erover hoe kinderen met andere kinderen, de leerkracht en de omgeving omgaan.

Ervaringsgericht onderwijs werkt met de kring, contractwerk, projectwerk, het atelier, de vrije activiteiten en het forum. Hierbij wordt gekeken naar de omgang tussen de kinderen, of kinderen uit alle niveaus de activiteiten aankunnen, of de activiteiten met de echte wereld verbonden kunnen worden, of de activiteiten de kinderen uitlokken tot actief zijn en of de kinderen ook vrij genoeg zijn bij de activiteiten om een eigen invulling te geven.

Een bijzonder punt bij ervaringsgericht onderwijs is dat ze geen gebruik maken van methoden. Daarbij gaan ze wel alert in op interacties met kinderen zodat de leerkracht te weten komt wat hen interesseert en zo zijn onderwijs daarop aanpast. Taal en handelen gaat hier samen waarbij de handeling de taal ondersteunt. (van Eijkeren 2005). Daarom is er ook veel ruimte voor eigen inbreng van kinderen omdat ze zelf mogen kiezen wat voor activiteiten ze doen. Spel is daarbij een belangrijke activiteit omdat dit de basis is van ontwikkeling. Er moet dus een groot aanbod zijn van materialen en activiteiten op allerlei niveaus en zo dat het veel kinderen aanspreekt. De dialoog bij de begeleiding van deze activiteiten is in dit soort situaties belangrijk. Het kind krijgt de ruimte, doet activiteiten die hen interesseert en de leerkracht kan zijn handelen erop afstemmen en ook, zo nodig, de activiteiten aanpassen op niveau en belevingswereld van het kind.

De vier begrippen; betrokkenheid, welbevinden, competentie en verbondenheid zijn ook belangrijk in de werkwijze van de leerkracht omdat deze moet kijken hoe hij deze begrippen naar voren kan laten komen in zijn onderwijs, op een positieve manier. Zelf initiatief laten nemen door het kind en aandacht voor leeromgeving zijn kenmerken van de leerkracht in ervaringsgericht onderwijs. Een leerkracht begeleidt de kinderen en daarvoor is vertrouwen nodig, vertrouwen dat het kind zich vanzelf ontwikkelt (van Eijkeren 2005). De ontwikkeling wordt gevolgd met het leerlingvolgsysteem. Wanneer het kind geen vooruitgang boekt gaat de leerkracht kijken hoe dit veroorzaakt wordt en wat eraan gedaan kan worden. Je moet daarvoor met de kinderen praten en de kinderen observeren. Door observeren en praten kan de leerkracht de activiteiten en de materialen afstemmen op de kinderen en hun belangstelling en niveaus (Eijkeren, Werken in het basisonderwijs, 2007).

Adaptief onderwijs

Naar aanleiding van de Wet op het Primair onderwijs is het adaptief onderwijs ontwikkeld. Dit houdt in dat het onderwijs moet aansluiten bij wat het kind kan en wat het kind nodig heeft. Adaptief onderwijs houdt rekening met de verschillen tussen de kinderen. Adaptief betekend ook aanpassen. Luc Stevens heeft een basis gelegd voor dit onderwijs. Om te kunnen leren moet het kind zich eerst veilig en geaccepteerd voelen. Er zijn drie basisbehoeften waar Adaptief onderwijs rekening mee wil houden.

1^e basisbehoefte; gevoel iemand te zijn en die iets kan. Onderwijs past zich aan, aan het kind. Kinderen krijgen extra instructie als ze de uitleg klassikaal niet snappen. Zo kan het onderwijs goed afgestemd worden op het kind.

2^e basisbehoefte; relaties aangaan met anderen. Kinderen gaan een relatie met de leerkracht aan en een relatie met andere kinderen. Het kind kan bij de leerkracht terecht, de leerkracht heeft belangstelling en de leerkracht heeft begrip. Zo kan het kind, de leerkracht vertrouwen. Kinderen werken in groepjes zodat de leerkracht individuele instructie kan geven en de kinderen elkaar kunnen helpen waar nodig.

3^e basisbehoefte; behoefte aan vrijheid om zelf te kunnen kiezen. De kinderen moeten de mogelijkheid hebben te kunnen kiezen. Onderwijs past zich dan aan, aan de kinderen. Begeleiding is wel nodig. De stof moet het kind zich eigen maken. Het kind wordt, hoe ouder hij wordt, zelf verantwoordelijk voor het eigen leerproces.

Bij Adaptief onderwijs moet je, je verdiepen in elk kind van de groep. Zo kan je, als leerkracht, achter de verschillende onderwijsbehoeften komen. Kinderen moeten daarom ook zelfstandig kunnen zijn. Alle kinderen hebben ook minimumdoelen waar elk kind aan kan voldoen. Kinderen werken wel in hun eigen tempo, om deze doelen te bereiken. De leerkracht moet observeren, initiëren en

begeleiden. Om kinderen te leren kennen moet je goed observeren, dat is de basis van Adaptief onderwijs (Eijkeren, Werken in het basisonderwijs, 2007).

Projectonderwijs

Kinderen werken gedurende langere periode aan een bepaald thema. Project onderwijs wordt gebruikt naast andere didactische concepten (zowel onderbouw als bovenbouw). Bijzondere vorm van projectonderwijs is verhalend ontwerpen. Deze bestaat uit de volgende stappen;

1. Thema kiezen:

Het thema moet aansluiten bij de beleving- en ervaringswereld van de kinderen. Het is niet logisch als één groep met een ander thema werkt. Dit thema wil kinderen stimuleren om te willen leren en meer te willen weten van het thema. Dit thema heeft veel uitdaging voor eigen initiatief, er kan genoeg materiaal bij dit thema gevonden worden en kan binnen een bepaalde tijd worden afgesloten. Ook sluit het thema aan bij eerdere ervaringen en belevingen en stimuleert het kind tot handelen. Daarnaast sluit het thema aan bij de doelstellingen van de school.

2. Thema uitwerken:

Het kost tijd om een project leuk maar vooral leerzaam te maken. W- vragen kunnen worden gesteld;

- Waarom juist dit onderwerp?
- Is het thema herkenbaar in het dagelijks leven van de kinderen?
- Wat wil je de kinderen laten zien?
- Wat wil je ze leren?
- Wat wil je ze laten ervaren?
- Wat weten ze al?
- Wat hebben de kinderen gehad en gedaan in de vorige groepen?
- Hoe kun je daarop aansluiten en tot verdieping komen?
- Draagt het thema bij aan het bereiken van de kerndoelen?
- Stimuleert het werken aan dit onderwerp de ontwikkeling van de kinderen voldoende?
- Wat weet je er zelf van?

Het project krijgt, door het beantwoorden van deze vragen, steeds meer vorm.

3. Werkvormen kiezen:

In de eerste fase van het project nemen kinderen vooral informatie op. De kring is een goed moment om het onderwerp aan de hand van een concreet voorwerp te introduceren. Op een thematafel kun je allerlei voorwerpen en materialen over het onderwerp uitstallen. Op het prikbord kan je van alles laten zien. Oudere kinderen kunnen op zoek gaan in de mediatheek of op internet. Maar ook buiten school kunnen kinderen nieuwe ervaringen opdoen. Actief aan het werk met verschillende expressiemiddelen; zang, dans, rollenspel, dichten, schilderen, boetsen etc.

4. Project uitvoeren:

Let bij de voorbereiding erop dat er voldoende ruimte is voor initiatieven van de kinderen. Observeer en luister zodat je weet wat de kinderen doen en kan je zo nodig de plannen bijstellen. Tentoonstelling ter afsluiting van het project stimuleert een gesprek tussen ouders en kind.

- oriënterende fase;

Introduceren van thema.

- informerende fase;

kinderen verwerven passief en actief informatie.

- verwerkingsfase;

kinderen verwerken in spel- en expressievormen nieuwe ervaringen.

- afsluitende fase;

het project wordt afgerond met een slotactiviteit.

5. Evaluatie:

Aantekeningen worden meegenomen die tijdens het project gemaakt zijn. Sommige ideeën blijken in de praktijk niet te werken (verschillende redenen). Al deze ervaringen kunnen gebruikt worden om projecten steeds beter te laten verlopen, met een kortere voorbereidingstijd (Eijkeren, Werken in het basisonderwijs, 2007).

8.10 Wat is van belang voor mijn onderzoek?

De lessen die ik in dit onderzoek geef, zijn gegeven vanuit verschillende visies of schoolconcepten. Bij de verschillende visies van beeldende vorming is al een verduidelijking gegeven waarom deze in dit onderzoek zijn betrokken en beschreven. Daarnaast wil ik ook laten zien waarom verschillende onderwijsvisies en schoolconcepten verband houden met het onderzoek. Om dit uit te leggen, was eerst kennis van deze visies en concepten nodig. Deze zijn en worden verder uitgewerkt (zie voorgaande hoofdstukken). Mijn uitleg doe ik door middel van een schema omdat dan duidelijk wordt welke lessen, die ik gegeven heb, verband houden met welke visies en concepten. In het onderzoek gedeelte wordt dit nog een keer genoemd.

Lessen;	Visies en stromingen;
1 Voormeting; tekenen met potlood n.a.v. een verhaal en afbeeldingen.	Constructivistisch, ontwikkelingsgericht/ adaptief, Steiner; interessante en gezamenlijke activiteit zodat de kinderen zich beter ontwikkelen en rekening houden met wat ze al kunnen.
2; met wasco en gekleurd papier n.a.v. een verhaal en afbeeldingen.	Cognitivistisch, ontwikkelingsgericht/ adaptief; deelname door leerlingen aan interessante activiteiten passend bij hun niveau.
3; met gekleurd papier en tijdschriften n.a.v. een schema.	Behavioristisch, programmagericht; leerkracht sterk sturende rol en onderwijsinvulling van tevoren vastgelegd.
4; met verf en kwast een schilderij maken n.a.v. beeldbeschouwen van kunst.	Constructivistisch, adaptief, Parkhurst; aanpassend aan het niveau van de kinderen aansluitend op ervarings- en belevingswereld, keuzevrijheid en zelfstandigheid.
5; met potlood, stift en gekleurd papier n.a.v. ervaringen tijdens kerst.	Cognitivistisch, ontwikkelingsgericht, Freinet; leerlingen nemen deel aan interessante activiteiten die aansluiten op hun ervaringen en belevingen, onderwijs op wat bij de kinderen leeft.
6; met gekleurd papier en plaatjes n.a.v. een schema.	Behavioristisch, programmagericht; leerkracht sterk sturende rol en onderwijsinvulling van tevoren vastgelegd.
7; met verf en kwast een schilderij maken n.a.v. beeldbeschouwen van kunst.	Constructivistisch, ervaringsgericht/ adaptief, Parkhurst; welbevinden en betrokkenheid leerlingen, aanpassend aan het niveau van kinderen, keuzevrijheid voor leerlingen.
8 Nameting; tekenen met potlood n.a.v. een verhaal en afbeeldingen.	Constructivistisch, ontwikkelingsgericht/ adaptief, Steiner; deelname aan interessante activiteiten, rekening houden met beginsituatie/ voorgeschiedenis kinderen.
Zie onderzoek; - 2 lessen zijn nogal behavioristisch (les 3 en 6; leerkracht sterk sturende rol en kennis bestaat buiten leerlingen om en wordt vormgegeven door leerkracht) - 2 lessen is nogal cognitivistisch (les 2 en 5; kijkt naar wat zich in de hersenen afspeelt, omdat kinderen	

betekenisvol moeten leren moet de kennis die de kinderen aangereikt krijgen gestructureerd zijn zodat deze makkelijk verwerkt kan worden en aansluit bij de kennis die de kinderen al beschikken.) - 2 lessen constructivistisch (les 4 en 7; het gaat er niet vanuit dat kennis objectief bestaat maar dat kennis subjectief is. De nadruk ligt dan ook vooral in het proces hoe er wordt geleerd. Kinderen construeren hun eigen kennis. Kennis wordt geconstrueerd door er actief mee bezig te zijn en niet alleen door kennisoverdracht door de leerkracht. Kennis wordt gekleurd door de ervaringen en belevingen van het kind. Interactie tussen kind en omgeving is zeer belangrijk.). - De voor- en nameting zijn ook constructivistisch omdat ik kijk welke kennis invloed heeft op de kinderen tijdens het maken van hun werkstukken. Vooral bij de nameting geldt of de kennis van de zes lessen nog invloed heeft op de keuzen die ze in de nameting maken.
Zie onderzoek; Daarnaast vallen de lessen onder vrije expressie, expressionisme, geleide expressie en dialectische didactiek. Dit is wat moeilijker in te delen omdat de lessen onder verschillende begrippen vallen. Het meest voorkomende begrip is expressionisme, omdat ik wil dat ze hun gevoelens in hun werkstukken wil laten verwerken. Daarnaast geleide expressie omdat ik met mijn uitleg wil ontdekken wat de kinderen beïnvloed op het maken van hun werk. Daarvoor heb ik sturende opdrachten gegeven. Ook om te kijken of mijn uitleg van invloed is. In de nameting is dan te zien of mijn uitleg op langere termijn invloed heeft of dat dit weer andere prikkels zijn.

Onderwijsstroming	Kunststroming	Onderwijsvorm	Schoolpedagoog
Behavioristisch; Bij het objectieve leren heeft de leerkracht een sterk sturende rol en kennis bestaat objectief buiten de kinderen om en wordt het beste vormgegeven door de leerkracht.	Vrije expressie; kinderen moeten zich vrij en zonder onderdrukking uiten.	Programmagericht onderwijs; leerkracht een belangrijke rol omdat deze zorgt voor onderwijsinvulling, deze is vaak van te voren vastgelegd.	
Cognitivistisch; In het cognitivisme kijkt men hoe kinderen kennis aangedragen krijgen, hoe deze in de hersenen verwerkt worden en wat het aandeel van de leerkracht is of kan zijn om dit leerproces zo goed mogelijk te laten verlopen.	Expressionisme; gevoelens en ervaringen in kunst naar voren laten komen.	Ontwikkelingsgericht onderwijs; gaat ervan uit dat leerlingen die deelnemen aan interessante en gezamenlijke activiteiten, zich beter ontwikkelen.	Maria Montessori; het kind staat centraal, onderwijs op maat. Helen Parkhurst (Dalton); nadruk ligt op keuzevrijheid voor de leerling, samenwerking met andere leerlingen en de ontwikkeling van zelfstandigheid.
Constructivistisch; Het gaat er niet vanuit dat kennis objectief bestaat maar dat kennis subjectief is. De nadruk ligt dan ook vooral in het proces hoe er wordt geleerd. Kinderen construeren hun eigen kennis. Actief zijn.	Geleide expressie; kinderlijke vormgeving wordt gestimuleerd. Gebruik van methodes.	Ervaringsgericht onderwijs; gaat uit van welbevinden en betrokkenheid.	Peter Peterson (Jenaplan); gericht op de totale opvoeding, onderwijs gaat verder dan de 'normale' vakken.
	Dialectische didactiek; de wereld is het oriëntatiepunt, het gaat om het zelf maken en de directe omgeving kan ook gebruikt worden.	Adaptief onderwijs; aanpassen aan de mogelijkheden van het kind.	Celestin Freinet; onderwijs gebaseerd op wat leeft bij kinderen, zinvol en tastend onderwijs onderzoeken en voorbereidend op de samenleving.
			Rudolf Steiner (vrije school); het kind heeft een voorgeschiedenis, daar moet je bij de

			opvoeding rekening mee houden.
			Jan Ligthart ; natuurlijke behoefte van kinderen om alles te willen onderzoeken.

9. Stageschool

9.1 Visie en het schoolconcept van de stageschool.

De WA school is een Protestants Christelijke basisschool. Ze willen, naast het geven van het vak, er zijn voor kinderen. Ze willen hierbij een veilige en uitdagende leeromgeving creëren waar iedereen respect voor elkaar heeft en de natuur. De normen en waarden dragen zij over met behulp van de bijbel en daarbij aansluitend op het niveau van het kind. Door levenservaringen leert het kind de Bijbel beter begrijpen maar andersom geeft de Bijbel ook een nieuwe kijk op de wereld. Kinderen leren daarbij vooral van elkaar. Kinderen van een andere cultuur zijn er ook welkom, maar dienen wel respect te hebben voor de Protestants Christelijke achtergrond van de school. Andersom respecteert de school ook de achtergrond van het kind.

De kinderen zijn ingedeeld in de groepen 1 t/m 8. Deze zogenaamde jaargroepen zijn ingedeeld met kinderen van dezelfde leeftijd (afgezien van zittenblijvers). Omdat het een brede school is kiest de school soms voor parallelgroepen en combinatiegroepen.

De school vorm het onderwijs vanuit een Adaptief perspectief. Daar bedoeld de school mee, dat ze in het onderwijs rekening willen houden met de verschillen tussen de kinderen. De kinderen kunnen zich daardoor optimaal ontwikkelen. Het leerlingvolgsysteem moet ervoor zorgen dat het kind makkelijk te volgen is. Kinderen krijgen extra zorg wanneer er een goede diagnose is gesteld. Dit lukt dankzij een goed zorgstelsel. Daarnaast wil de school aantrekkelijk, uitnodigend en uitdagend onderwijs aanbieden. Zelfstandig handelen neemt ook een grote plaats in. De school zorgt ook voor een goede, plezierig omgang met elkaar en veiligheid is nodig om een kind te laten 'groeien'. Dit doen ze door duidelijke regels te stellen voor zowel de kinderen als voor de leerkrachten. De school wil ook een goed contact met de ouders onderhouden. Immers om kinderen te leren kennen moet je ouders ook kennen omdat de school eigenlijk ook zorgt voor de opvoeding. De school kan onder andere door contact met ouders geïnformeerd worden over zaken van thuis die belangrijk zijn voor school.

De school is zich ervan bewust dat er een snelle ontwikkeling is in de informatie- en communicatietechnologie. Ze willen hun onderwijs daar zo goed mogelijk op aanpassen en maken daarom gebruik van digitale schoolborden om woorden te ondersteunen met beelden. Zo leren de kinderen van jong af aan om te gaan met internet, te communiceren en leren ze informatie te verzamelen. Computers worden al vanaf groep 1 gebruikt.

Zie symbool.

1. Veiligheid en vertrouwen (welbevinden van het kind) - De kinderen ervaren een liefdevolle en prettige sfeer waarbij voldoende vrijheid is om zich te kunnen ontwikkelen. - De leiding/leerkracht heeft op een positieve/respectvolle wijze persoonlijke aandacht en respect voor ieder kind. - Er is een schone en veilige omgeving met een duidelijke en overzichtelijke structuur.	2. Eigenheid van het kind (persoonlijke vaardigheden) - Alle emoties van het kind worden serieus genomen; een kind mag zichzelf zijn. - Er is ruimte voor eigen initiatieven en ideeën van het kind. - De kinderen worden gestimuleerd in hun ontwikkeling; zij worden aangesproken op wat ze zelf kunnen en worden betrokken bij de dagelijkse gebeurtenissen.
--	--

- Hulp bieden wanneer een kind de situatie niet aan kan. - De leiding/leerkrachten onderhouden op regelmatige basis contacten rondom het kind. - Zij zijn toegankelijk voor de kinderen.	- Over elk kind is in grote lijnen bekend, wat zijn/haar persoonlijke verleden, leefsituatie en sociaal – culturele achtergrond is. - Door kinderen bewust te observeren wordt de eigenheid van het kind ontdekt.
3. Sociale vaardigheden. - Door de ontmoeting met andere kinderen worden sociale vaardigheden ontwikkeld. Zo leert een kind vriendschappen op te bouwen, zorg te dragen voor elkaar, samen te spelen en samen te delen. - Het kind leert om te gaan met conflicten, met regels en grenzen en wordt gestimuleerd ook de eigen grenzen aan te geven (weerbaarheid). - Het kind wordt gestimuleerd te communiceren door gevoelens te uiten; gedrag is bespreekbaar en wordt bespreekbaar gemaakt. - Leiding en leerkrachten leren kinderen zelf verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen.	4. Omgeving - Het kind leert omgaan met waarden en normen, waar mogelijk aanvullend op de opvoeding thuis. Hij/zij wordt gestimuleerd, gecorrigeerd en krijgt grenzen aangereikt. - Respect voor ieder mens, dier en aarde. - Er zijn duidelijke regels, afspraken en omgangsvormen. - Deze worden consequent gehanteerd. - Er heerst een tolerant klimaat in de Brede school; dit wordt bevorderd in woord en daad.

De school werkt volgens de 1-zorgroute en handelingsgericht werken. Ze willen zo het onderwijsaanbod registreren voor alle leerlingen maar vooral voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Ze kijken dan naar wat een kind kan. De groepen worden in drieën verdeeld; gemiddeld, ondergemiddeld, bovengemiddeld. Ze werken zo planmatig en handelingsgericht met een groep leerlingen aan technisch lezen, rekenen en spelling. De school heeft onder andere een interne begeleider, bouwcoördinatoren, een remedial teacher, logopedist en een zorgteam met maatschappelijk werker. Sinds 2011 werkt de school nu ook met een Kanjertraining, naast de training 'Rots en water' waar ze werken aan zelfvertrouwen en weerbaarheid en pestprotocol. De Kanjertraining moet ervoor zorgen dat er een goede sfeer is in de klas, de kinderen respectvol met elkaar omgaan, de kinderen sociaal zijn, kinderen zichzelf waarderen en zelfcontrole hebben over hun gedrag.

9.2 Visie van de leerkrachten van de stageschool op beeldende vorming.

Onderbouw

De onderbouw werkt meestal met werkjes met een vrij deel. Daar kan een thema aan verbonden zijn maar kan ook te maken hebben met de interesses van de kinderen op dat moment. De leerkracht bedenkt een werkje of zoekt een werkje op internet en bij bepaalde onderdelen bedenken kinderen zelf hoe het werkje eruit gaat zien. De onderbouw werkt weinig met vrije expressie maar meer met geleide expressie. De kinderen krijgen een opdracht of een voorbeeld en maken deze. Ze maken iedere dag een werkje. Beeldende Vorming krijgt in de onderbouw weinig aandacht. Ze maken geen gebruik van een methode maar halen voorbeelden van internet en soms maken ze iets omdat de leerling daarmee kwam. De leerkrachten wisselen ook ervaringen en ideeën uit zodat ze die kunnen gebruiken in hun eigen onderwijs. De kinderen die 'minder creatief' zijn laten ze kijken naar voorbeelden. De materialen in de onderbouw zijn vooral papier, potloden, wasco, verf en klei. De kinderen tekenen, verven, kleuren met wasco en stempelen. De kinderen in de onderbouw laten ze weinig experimenteren met materialen. Kunst wordt weinig gebruikt al vindt men beeldbeschouwen wel belangrijk. De kinderen in de onderbouw zijn te jong om te werken met kunst. Tijdens projectweken komt er wel eens iemand van buitenaf in de klas. De onderbouw komt niet buiten de school om naar werk te kijken. Het product en proces

worden belicht als de kinderen een werkstuk hebben gemaakt. De werkstukken komen daarna tentoongesteld in de klas of in de gang. De werkstukken krijgen in de onderbouw nog geen beoordeling.

Middenbouw

De middenbouw werkt met vrije werkstukken en werkjes die een vast verloop hebben. Dat ligt aan het thema, situatie of waar kinderen mee komen. In de middenbouw werken ze met vouwwerkjes, borduren en tekeningen van wasco. De kinderen worden gemotiveerd doordat ze zelf uit werkjes kunnen kiezen. Sommige kinderen kunnen zich uitten door middel van kunst, dat hangt van het kind af. Kinderen kunnen vaak zelf meer dan ze kunnen en daarom worden er verschillende technieken aangeboden. Men probeert wel op de emoties van het kind in te spelen. Ook in de middenbouw wordt er geen gebruik gemaakt van een methode. In de gehele basisschool is er geen doorgaande lijn voor beeldende vorming. Natuurlijk stemmen de leerkracht hun lessen wel af op de niveaus van de kinderen. De ideeën komen van internet, vouwwerkboeken, folders en etalages. Ook wordt er wel gebruik gemaakt van de ideeën van kinderen en ideeën van collega's. Door verschillende werkvormen proberen ze rekening te houden met verschillen in niveaus van de kinderen. In het lokaal of in het handenarbeidlokaal krijgen ze les. In de middenbouw kijken ze op het digiboard naar kunstwerken. Beeldbeschouwen heeft wel een bijdrage in de ontwikkeling dus stimuleren ze dit in de middenbouw. Ze gaan verder niet op pad om te kijken naar kunst, kunst wordt de school ingehaald (digiboard). In projectweken komt er iemand van buitenaf in de klas. Het product wordt geëvalueerd door de werken te laten zien en de leerlingen erover te laten vertellen. Het proces wordt niet altijd belicht. In de middenbouw worden de werkstukken niet beoordeeld maar opgehangen om later mee naar huis te nemen.

Bovenbouw

De bovenbouw werkt vaak met verschillende opdrachten waaruit ze mogen kiezen. De leerkracht legt de 'basis' uit en de rest is eigen fantasie. De kinderen zijn dus behoorlijk vrij in het maken van keuzes voor hun werkstuk. Elke week werkt de bovenbouw met beeldende vorming. De leerkrachten willen ze motiveren door enthousiasme en verschillende opdrachten. De bovenbouw maakt geen gebruik van een methode. De onderbouw werkt in creagroepen in periodes waaraan ze aan hun werkstuk kunnen werken. De opdrachten komen uit knutselboeken en van internet, maar soms ook van suggesties van leerlingen en ideeën met collega's. De bovenbouw houdt ook rekening met verschillen tussen de leerlingen door ze te laten kiezen uit 2 à 3 verschillende opdrachten. In de bovenbouw laten ze leerlingen wel experimenteren met materialen. Dit kan in de opdracht zitten maar kinderen kunnen er zelf ook op komen. Materialen die ze gebruiken zijn klei, houtskool, krijt, verf, papier, stof en kosteloos materiaal. Teken en schilderen zijn veelgebruikte technieken in de bovenbouw. In de bovenbouw kijken ze vrij weinig naar kunstwerken (in bepaalde tekenlessen). Beeldbeschouwen vindt men ook in de bovenbouw wel belangrijk. Soms komt er iemand van buitenaf in de klas en heel af en toe gaan ze op pad om naar werk te kijken. Het proces en product worden meestal geëvalueerd, maar niet beoordeeld. De werkstukken worden voor een periode opgehangen in het lokaal of op de gang en later mee naar huis genomen.

9.3 Aansluiting van de visie op beeldende vorming op het onderwijs concept.

De school is een adaptieve school die rekening wil houden met de verschillen tussen de kinderen. Dit doen ze ook tijdens tekenen en knutselen. De leerkracht in de onderbouw moet daarbij rekening houden met het verschil tussen groep 1 en 2. Omdat de groepen zijn ingedeeld in gemiddeld, ondergemiddeld en bovengemiddeld kunnen de vragen ook afgesteld worden op het niveau van de kinderen tussen deze drie groepen. Kinderen die

minder creatief zijn krijgen voorbeelden. De leerkracht stimuleert hen ook door ze een 'ik kan het wel' gevoel te geven. De opdrachten laten ze duidelijk zien en ze willen een houvast geven in de basis. De bovenbouw heeft 2 à 3 verschillende opdrachten klaarliggen waar de kinderen uit mogen kiezen. Deze opdrachten verschillen vaak ook van niveau. Ook door verschillende werkvormen te gebruiken willen ze aansluiten op de niveaus.

9.4 Lessen beeldende vorming op de basisschool.

Onderbouw

In de onderbouw komt knutselen of tekenen dagelijks voor in het programma. Op maandag en dinsdag is dit tekenen en woensdag t/m vrijdag is dit knutselen waarbij de kleuters een werkje gaan maken die bij het thema van het moment past. Dit werkje kan ook aansluiten op een project, seizoen of onderwerp wat de kinderen op dat moment boeit. De opdrachten hebben meestal de vorm van een werkje waarbij een gedeelte vrij in te vullen is. Op maandag en dinsdag is het tekenprogramma vooral vrij met een opdracht (maak een tekening van bijvoorbeeld kikkers). Het product en proces worden soms kort geëvalueerd in de kring. De leerkracht laat het zien of wijst het aan op de muur, waar het dan opgehangen is. De werken worden dus tentoongesteld. Later, wanneer er een nieuw thema is, nemen ze de werken mee naar huis. Tekeningen worden gemaakt in een speciaal tekenmap. Deze tekeningen worden niet tentoongesteld. Het kind tekent naar aanleiding van de opdracht en de leerkracht schrijft erbij wat er te zien is. Dit vraagt de leerkracht aan het kind. De tekening word eigenlijk individueel geëvalueerd.

Middenbouw

Ook in de middenbouw maken de kinderen werkjes. De opdrachten kunnen ook vrij zijn, maar dit hangt af van het moment en van het thema. Ze maken veel vouwwerkjes, ze borduren en maken tekeningen van wasco. Dit zijn materialen en technieken waar ze in de onderbouw ook mee te maken krijgen alleen op een ander niveau. De kinderen krijgen per week zo'n 45 minuten beeldende vorming en ze kunnen uit verschillende werkjes kiezen. Opdrachten en werkjes komen van internet, een knutselboek, van folders of uit de etalage. Soms gebruiken de leerkrachten ideeën van internet. Door verschillende werkvormen aan te bieden willen de leerkrachten aansluiten op het niveau van de kinderen. Op het digiboard wordt er ook wel eens gekeken naar kunst en in projectweken wordt staat er meer beeldende vorming op het programma. Het product wordt aan de klas geshowd waarbij de leerling over het gemaakte werk verteld. Over het proces wordt niet altijd gesproken.

Bovenbouw

In de bovenbouw hebben de kinderen de keuze uit verschillende opdrachten waar de leerkracht de basis verteld en de rest eigen invulling is. Beeldende vorming komt er elke week aanbod, ongeveer een uur. Met enthousiasme en verschillende opdrachten willen ze de kinderen motiveren. Het is belangrijk dat de kinderen met verschillende materialen en technieken in aanraking komen. Ze maken dan gebruik van klei, houtskool, krijt, verf, papier, stof en kosteloos materiaal. Ook zijn er zogenaamde creagroepen. Met bepaalde tekenlessen kijken de kinderen naar kunst. Het product en proces wordt vaak geëvalueerd, maar niet beoordeeld.

9.4.1 In hoeverre werkt de stageschool met kunst?

De school werkt, over het algemeen, vrij weinig met kunst of over kunst. In sommige groepen laten ze kunst zien op het digiboard voor een teken of knutselles. Tijdens een project wordt er wel een iemand in de klas gehaald om voorwerpen te laten zien, maar verder niet. De groep wordt niet mee naar buiten genomen op zoek naar kunstobjecten. Het hangt vooral van de leerkracht af en zijn visie of deze kunstwerken in de klas laat zien. De leerkrachten van onder-,

midden- en bovenbouw vonden kunstbeschouwing wel belangrijk om zich zo beter te kunnen uitten. Dit hing ook vooral van het kind af. Er werd wel veel rekening gehouden met verschillen tussen de kinderen in een groep door verschillende opdrachten aan te bieden. Opdrachten zoals werkjes of werkjes met een vrij deel. Materialen als papier, potloden, wasco, verf, klei, houtskool, krijt, stof, kosteloos materiaal en borduurmateriaal. Een aantal leerkrachten kiest ervoor met materiaal te experimenteren, maar dat gebeurt vrij weinig. Er is geen doorgaande lijn in de basisschool als het gaat om Beeldende vorming. Ze houden wel goed rekening met de verschillen tussen de kinderen en de verschillen tussen de groepen. Het product wordt vaker geëvalueerd dan het proces en werkstukken worden niet beoordeeld. Na afloop van bijvoorbeeld een thema worden de opgehangen werkstukken meegenomen naar huis.

9.4.2 Wat is de rol van de leerkracht?

De leerkracht, op deze basisschool, heeft vooral een sturende rol. De werkstukjes en opdrachten worden door de leerkrachten samengesteld met behulp van verschillende bronnen. Soms worden er suggesties van kinderen gebruikt. In de bovenbouw hebben de kinderen vaak een keuze tussen verschillende opdrachten. De leerkracht legt eerst kort en duidelijk uit waarna de kinderen, na de uitleg, hun eigen fantasie moeten gebruiken om hun werkstuk te maken.

9.4.3 In hoeverre gaan de leerkrachten in op emoties van de kinderen?

De leerkrachten van deze basisschool gaan zeer weinig in op de emoties van de kinderen tijdens de lessen van Beeldende vorming. Natuurlijk houden ze wel rekening met hoe de kinderen zich op dat moment voelen, maar ze verwerken dit niet in de opdracht voor de kinderen.

Door mijn onderzoek wil ik laten zien dat, door in te spelen op de emoties van de kinderen al op jonge leeftijd, kinderen hun emoties door kunst en in kunst kwijt kunnen. Daarnaast wil ik ook laten zien hoe groot de invloed van buitenaf is op de keuzes van kleuren (en materialen) door kinderen. Hier kan de leerkracht weer op inspelen omdat de uitleg van een leerkracht waarschijnlijk ook een grote invloed heeft op de keuzes die kinderen maken. Daarnaast is het ook van belang kinderen met materialen te laten experimenteren en met verschillende materialen kennis te laten maken. Desnoods in combinatie met andere vakken, zodat ze weer kennis krijgen over deze materialen en hun functie en nieuwe technieken leren.

9.4.4 In hoeverre worden kinderen vrij gelaten in hun keuze voor materialen?

Materialen worden in de onderbouw vooral door de leerkracht gekozen. In de midden- en bovenbouw hebben de kinderen meer keuze uit verschillende materialen. Daar mogen ze ook meer experimenteren met de materialen. Ze hebben keuze uit verschillende opdrachten en de leerkracht stelt dan ook verschillende materialen beschikbaar. Er is, volgens de leerkrachten, voldoende materiaal op de school aanwezig om Beeldende vorming te geven (tekenen en knutselen).

9.5 Mijn eigen visie

- De fantasie moet uit het kind komen;
- Dit met behulp van de leraar;
- Objecten uit de directe en indirecte omgeving gebruiken;
- Veel communiceren met elkaar tijdens het proces en productevaluatie;
- Gebruik makend van coöperatief leren;
- Eventueel met gebruik van 'echte' kunst;
- Of gebruik van ervaringen en belevingen van het kind;
- De leerkracht ontwerpt zelf een beeldende onderwijssituatie;
- Of samen met de kinderen ontwerpt hij deze;
- Diverse werkvormen in het beeldend onderwijs;

- Gebruik van allerlei soorten materialen;
- Het kind moet bij datgene wat de leerkracht ontwerpt het 'ik wil het' en 'ik kan het' gevoel hebben;
- Kinderen met verschillende materialen kennis laten maken;
- Meer geleide expressie dan vrije expressie.

10. Deel 2

10.1 Opzet en uitvoering van het onderzoek.

In dit hoofdstuk komen de volgende punten aan de orde:

- Doel van het onderzoek;
- Onderwerpskeuze;
- Doelgroep;
- Specifieke onderzoeksvraag;
- Vragen vanuit het onderzoek;
- Onderzoeksmethode;
- Het onderzoek;
- Resultaten;
- Conclusie;
- Evaluatie en suggesties;
- Productevaluatie;
- Procesevaluatie.

10.2 Doel van het onderzoek.

Mijn onderzoek draait om de keuze van kleurgebruik, bij de verwerking met verschillende materialen, bij verschillende emoties in de onderbouw en invloed van prikkels van buitenaf. Onder emotie versta ik boosheid, blijheid, verdrietig, jaloers etc. Emoties waar kleuters in hun levensfase mee te maken krijgen. Kinderen worden op jonge leeftijd beïnvloed door vele aspecten om hen heen. Dat kan de directe omgeving zijn, maar ook de indirecte. Onder directe omgeving valt; de school, thuis, sportclubs, overblijf en wanneer ze ergens naartoe gaan zoals vakantie, familie of een pretpark. De indirecte omgeving komt van de televisie, de computer en spelcomputer. Kinderen worden ook al op jonge leeftijd beïnvloed door reclame op tv, door wat ze op de computer zien en wat ze spelen op de spelcomputer. Daarnaast worden ze, als ze keuzes maken, ook beïnvloed door hun eigen emoties. Ik wil te weten komen waardoor de kinderen het meest beïnvloed worden, of ik de kinderen kan beïnvloeden en of ze hun emoties ook kwijt kunnen in hun werkstukken, zodat ze beter met hun emoties leren omgaan. Het kan het groepsgevoel versterken omdat kinderen door middel van hun kunstwerken, keuze van hun kleuren en materialen, over hun emoties kunnen praten. Of dat andere kinderen zich kunnen vinden in kunstwerken van groepsgenootjes omdat ze een soortgelijke keuze hebben gemaakt. Is er ook verschil tussen jongens en meisjes? En kunnen kinderen bijvoorbeeld ook in hun werk laten zien dat ze zich niet zo prettig voelen op school door pestgedrag?

Om dit te weten te komen ga ik acht lessen geven. De eerste les is een voormeting waar ik de kinderen, na het maken van hun werkstuk, vragen ga stellen over hun keuzen. In de voormeting probeer ik de kinderen ook zo weinig mogelijk te beïnvloeden. In de volgende zes lessen ga ik in op emoties en kleurgebruik. Ik probeer de kinderen dan wel zoveel mogelijk te beïnvloeden door mijn uitleg en het materiaal dat ik gebruik. Dat materiaal bestaat uit verhalen en beeldend werk.

Met beeldend werk bedoel ik; afbeeldingen van kunstwerken, afbeeldingen uit de omgeving van het kind en het werk van de kinderen zelf. Dat kunnen plaatjes uit een prentenboek zijn of foto's uit het echte leven. Realistisch of irrealistisch. Maar dit kunnen ook voorwerpen of kunstwerken zijn.

In de laatste les, de nameting, ga ik een soortgelijke les, als les 1, geven. Ik probeer de kinderen dan zo weinig mogelijk te beïnvloeden met mijn uitleg. Na de nameting stel ik dezelfde vragen als tijdens de voormeting. Zo ga ik na of de zes lessen van invloed zijn geweest op de kinderen of door andere aspecten. Om te weten te komen wat deze andere aspecten zijn, ga ik de kinderen tijdens deze zes lessen observeren. Ook het werk van de kinderen ga ik observeren, om te zien of mijn uitleg, het verhaal en de afbeeldingen van invloed zijn geweest.

10.3 Onderwerpskeuze.

In de afgelopen jaren heb ik op stagescholen niet veel gezien dat leerkrachten tijdens lessen beeldende vorming ingaan op de emoties van kinderen, op kleurgebruik en prikkels van buitenaf. Heeft het koppelen van emoties aan kleuren invloed op hun keuze voor hun werkstukken of toch meer de prikkels van buitenaf. Zorgt dit ervoor dat kinderen hun emoties in hun werk kunnen laten zien, of juist niet? Ik ben nieuwsgierig of kinderen ook bepaalde kleur kiezen als ze bijv. boos, verdrietig of blij zijn. Kiezen de kinderen ook bewust voor een kleur als ze de emoties kennen en als ze weten wat voor kleur daarbij past? En of er verschil is tussen jongens en meisjes? Ik wil dit onderzoek gaan uitvoeren bij de kleuters in groep 1 en 2. Ik wil naast de keuze van kleuren bij bepaalde emoties ook kijken naar de keuze van vormen. Daarnaast wil ik ook weten hoe kinderen worden beïnvloed door prikkels van buitenaf.

10.4 Doelgroep.

Dit onderzoek heb ik mogen uitvoeren op de WA. Dit is een Protestants Christelijke basisschool gelegen in L. Ze willen, naast het geven van het vak, er zijn voor kinderen. Ze willen hierbij een veilige en uitdagende leeromgeving creëren waar iedereen respect voor elkaar heeft en de natuur. De normen en waarden dragen zij over met behulp van de bijbel en daarbij aansluitend op het niveau van het kind. Door levenservaringen leert het kind de Bijbel beter begrijpen maar andersom geeft de Bijbel ook een nieuwe kijk op de wereld. Kinderen leren daarbij vooral van elkaar. Kinderen van een andere cultuur zijn er ook welkom, maar dienen wel respect te hebben voor de Protestants Christelijke achtergrond van de school. Andersom respecteert de school ook de achtergrond van het kind.

De kinderen zijn ingedeeld in de groepen 1 t/m 8. Deze zogenaamde jaargroepen zijn ingedeeld met kinderen van dezelfde leeftijd (afgezien van zittenblijvers). Omdat het een brede school is kiest de school soms voor parallelgroepen en combinatiegroepen. Deze brede school telt 250 leerlingen. 22 leerkrachten geven les op deze school en 2 ondersteunende personeelsleden. De school heeft onder andere een interne begeleider, bouwcoördinatoren, een remedial teacher, logopedist en een zorgteam met maatschappelijk werker. De school vormt het onderwijs vanuit een Adaptief perspectief. Daar bedoeld de school mee, dat ze in het onderwijs rekening willen houden met de verschillen tussen de kinderen. De kinderen kunnen zich daardoor optimaal ontwikkelen.

In groep , ga ik het onderzoek uitvoeren. De gehele groep telt .. waarvan ik betrek ik mijn onderzoek die .. leerlingen telt.

10.5 Specifieke onderzoeksvraag.

Mijn specifieke onderzoeksvraag is:

“In hoeverre wordt het beeldend werk van kinderen in groep met aandacht voor kleur, beïnvloed door het kijken naar emoties welke zijn weergegeven op (kunst)- afbeeldingen.”

Mijn specifieke onderzoeksvraag SMART uitgewerkt:

S: Het werken met kleurgebruik en emoties tijdens de lessen beeldende vorming (rekening houdend met prikkels van buitenaf).

M: Het meten van invloeden door uitleg of andere prikkels in beeldend werk van leerlingen met een vragenlijst in de voor- en nameting en observaties tijdens alle acht lessen.

A: Ik moet, aan het eind van de 8^e week, grafieken hebben uitgewerkt en mijn conclusie voor deze onderzoeksvraag klaar hebben. Ik moet zo hebben aangetoond wat van invloed is geweest op de keuzen van de kinderen tijdens het maken van hun werk en of ze hun gevoelens daardoor ook kwijt konden in hun werk.

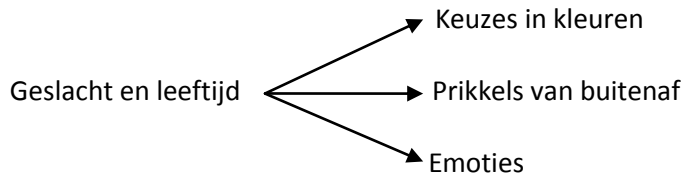
R: Dit onderzoek voer ik uit op mijn Lio-school in acht lessen met een voor- en nameting.

T: Dit onderzoek ga ik in 8 weken uitvoeren met één les per week.

10.6 Onderzoeksmethode.

Voor het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de bestaande combinatiegroep, groep waarvan ik alleen groep (.. kinderen) in het onderzoek heb betrokken omdat groep nog iets te jong is. De groep heeft een voormeting gehad en een nameting waarvan de lessen voor- en na dezelfde vragenlijst kregen en dezelfde opbouw hadden. Ik heb dus gebruik gemaakt van een pre-experimenteel ontwerp 2: één groep, voor- en nameting. Voor dit onderzoek heb ik een voormeting gegeven waarbij de nadruk niet lag op kleurgebruik en koppeling emoties. Ook niet op het feit dat je, je emoties in een werkstuk kon verwerken. Daarna heb ik zes lessen gegeven waarbij de nadruk wel lag op kleurgebruik en koppeling emoties en dat de kinderen hun emoties ook op papier konden zetten. In de nameting heb ik hetzelfde gedaan als in de voormeting.

De vragen waarop ik in dit onderzoek antwoord op hoop te krijgen zijn verschilonderzoeksvragen omdat ik een vergelijking maak tussen verschillende begrippen en een vergelijking tussen jongens en meisjes. Daarnaast maak ik gebruik van een conceptueel model; ik wil weten o.a. of de keuze van kinderen in kleuren bepaald worden door hun emoties of door prikkels van buitenaf. Controlebegrippen bij dit onderzoek zijn emoties, keuzen in kleuren, prikkels van buitenaf, geslacht en leeftijd.



Het is een exploratief onderzoek omdat ik 'samenhang'- en 'verschil'- onderzoeksvragen stel. Ik wil theorie en hypothesen ontwikkelen en formuleren.

Ik trek een selecte steekproef in de vorm van een toevallige steekproef en wel als volgt; een vooraf bepaald aantal eenheden, in dit geval .. kinderen van groep , geselecteerd zonder toevalsprocedure.

De volgende van deze kenmerken zijn nogal complex en abstract: emoties, prikkels van buitenaf, beeldend werk.

Ik definieer deze kenmerken als volgt:

Onder emotie versta ik boosheid, blijheid, verdrietig, bang, jaloers etc. Emoties waar kleuters in hun levensfase mee te maken krijgen.

Beeldend werk is: afbeeldingen van kunstwerken, afbeeldingen uit de omgeving (ervarings- en belevingswereld) van het kind en werk van kinderen zelf. Dat kunnen plaatjes uit een prentenboek zijn of foto's uit het echte leven. Realistisch of irrealistisch. Maar dit kunnen ook voorwerpen zijn of kunstwerken.

Prikkels van buitenaf; reclame, tv-programma's, films, computerspelletjes etc. Ik meet of ik de kinderen kan beïnvloeden. Ik meet verder niet welke 'prikkels van buitenaf' van invloed zijn op de kinderen.

Ik ga gestructureerd informatie verzamelen omdat ik ongeveer weet welke antwoorden ik kan verwachten. De vragen zijn gesloten zodat ik gericht informatie kan verzamelen. Ook belangrijk voor een betrouwbaar en valide onderzoek als de voormeting- en de nametingvragen hetzelfde zijn.

Het meetniveau van mijn kenmerken is als volgt:

Kenmerk; jongen/ meisje Meetniveau: Nominaal niveau.

Kenmerk; leeftijd Meetniveau: Ordinaal niveau.

Kenmerk; meting van verschillende vraagstellingen Meetniveau: Ordinaal.

Mijn verwachting van de betrouwbaarheid van de metingen zijn goed omdat ik de kinderen in de voor- en nameting zo min mogelijk probeer te beïnvloeden en in de 6 'tussenlessen' juist heel veel. Ik probeer zo objectief mogelijk te zijn tijdens het stellen van vragen bij de voor- en nameting.

Mijn verwachting van de validiteit van de meting zijn goed; omdat ik gebruik maak van mondelinge en schriftelijke interviews en van observaties en daarmee meet wat ik beoog te meten.

Populatie.

Aan dit onderzoek heeft groep meegedaan. Dit is een groep van .. kinderen. Het is een combinatiegroep samen met kinderen van groep . Deze kinderen hebben wel meegedaan tijdens de kring, maar hebben geen werkstuk gemaakt. De totale populatie was: .. leerlingen, leeftijd jaar.

Ook heb ik 3 groepsleerkrachten geïnterviewd. Een onderbouw-, middenbouw- en bovenbouwleerkracht. Deze heb ik vragen gesteld over de visie op beeldende vorming, visie van de school, gebruik van methoden, materialen en technieken, beeldbeschouwing, evalueren en ook omgaan met emoties tijdens beeldende vorming.

Beschrijving en verantwoording van het meetinstrument.

Voor het onderzoek heb ik twee verschillende meetinstrumenten gebruikt:

Observatielijst voor het beeldend werk van kinderen.

De kinderen hebben in elke les een tekening of werkstuk gemaakt naar aanleiding van de uitleg. Met de observatielijst heb ik gekeken naar het beeldend werk van kinderen en beoordeeld hoeveel kenmerken er in het werkstuk zijn verwerkt naar aanleiding van mijn uitleg. Ik kijk ernaar of kinderen;

- Kleuren gebruiken van de afbeeldingen die ik heb laten zien;
- Vormen gebruiken van de afbeeldingen,
- Emoties gebruiken van mensen uit de afbeelding;
- Waren zelf emotioneel tijdens de les;
- Zichtbaar kunnen uitten tijdens het maken van het werk;
- Zachte of hoekige vormen gebruiken;
- Lichte of donkere kleuren gebruiken;
- Meteen aan het werk gaan;
- Mijn uitleg zichtbaar invloed heeft gehad;
- Naar elkaars werk hebben gekeken en dat te zien is in hun eigen werk;
- Vaak om hulp vragen;
- Snel klaar zijn met hun opdracht.

Deze gegevens verwerk ik in een tabel. De gegevens verwerk ik vervolgens weer in een cirkel diagram (zie conclusie).

Observatielijst beeldend werk

Naam:
Jongen/ meisje:
Leeftijd:
Groep:
Datum:
Opdracht/ les:

Beeldaspecten/ afbeeldingen	Helemaal mee eens	Mee eens	Niet mee eens	Helemaal niet mee eens
De kinderen hebben kleuren van het voorbeeld gebruikt.				
De kinderen hebben vormen van het voorbeeld gebruikt.				
De kinderen hebben emoties van het voorbeeld gebruikt.				
De kinderen hebben andere onderdelen gebruikt van het voorbeeld. Kortom combineren hun eigen idee met het voorbeeld.				
De kinderen waren emotioneel op het moment van de opdracht.				
De kinderen konden zich beter uitten door de opdracht.				
Kinderen kiezen voor donkere kleuren.				
Kinderen kiezen voor lichte kleuren.				
Kinderen kiezen				

voor hoekige vormen.				
Kinderen kiezen voor zachte vormen.				

Opdracht	Helemaal mee eens	Mee eens	Niet mee eens	Helemaal niet mee eens
De kinderen konden meteen beginnen.				
Werk van kinderen lijkt op elkaar.				
Mijn uitleg heeft zichtbaar invloed gehad.				
Kinderen vragen naar niet aanwezig materiaal.				
Kinderen zijn zichtbaar tevreden met het materiaal.				
Kinderen vragen nauwelijks om hulp.				
Kinderen zijn snel klaar met de opdracht.				

Vragenlijst voor kinderen in de voor- en nameting.

Naast het eindresultaat van de werkstukken, is het belangrijk wat de kinderen tijdens de les hebben ervaren. In de voormeting en nameting krijgen de kinderen vragen over de les en over hun werkstuk. Zo is er te zien hoe zij tot keuzes gekomen zijn. Daarnaast is er ook te zien of mijn uitleg invloed heeft gehad tijdens het maken van hun werk. Deze 'vragenlijst' beantwoorden zij na de eerste en de achtste les en bevatten dezelfde vragen om zo te kijken of kinderen beïnvloed zijn door de zes lessen en zo ja, door wie, wat en waarom. Deze vragenlijst bevat;

- Wat ze worden van de afbeeldingen (erg boos, boos, blij, heel blij);
- Wat ze van het verhaal worden;
- Wat ze zelf waren op dat moment;
- Of ze naar het voorbeeld van het bord hebben gekeken;
- Of ze vormen, kleuren en emoties van het voorbeeld hebben gebruikt;
- Wat de kinderen van de opdracht vonden;
- Of de kinderen meteen snapt wat ze moesten/ gingen doen;
- Dat ze wisten wat ze moesten doen toen ze met hun werk bezig gingen;
- Of ze tevreden zijn met het gemaakte werk;
- Of ze hulp aan de juf of buurman/vrouw hebben gevraagd;
- Of ze vinden dat het werk op elkaar lijkt;

- Of ze snel klaar waren met hun werk;
- Daarnaast stel ik vragen over de kleur van hun lievelingskledingstuk, waar ze aan denken als ze boos zijn, aan welke kleur ze denken als ze blij zijn en wat voor kleur hun 'nieuwe' trui moet hebben.

De kinderen legde ik individueel na de 1^e les (voormeting) de vragenlijst voor. Omdat de meeste kinderen nog niet kunnen lezen, stelde ik de kinderen de vragen. Ze konden dan uit 4 antwoorden kiezen, die ik aangaf met een boos gezicht, ontevreden gezicht, blij gezicht, heel blij gezicht.

Vragenlijst leerlingen

Naam:
Jongen/ meisje:
Leeftijd:
Groep:
Datum:
Opdracht/ les:

Emoties	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Dit word ik van de afbeeldingen.				
Dit word ik van het verhaal.				
Zo voel ik mezelf op dit moment.				

Beeldaspecten/afbeeldingen	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Ik heb gekeken naar het voorbeeld van het bord.				
Ik heb kleuren en vormen van het voorbeeld gebruikt.				
Ik heb emoties van het voorbeeld gebruikt.				

Ervaringen/ objecten								Grijs, wit, zwart
Mijn lievelingsjurk/ broek is:								
Als ik boos ben op...denk ik aan de kleur:								
Als ik blij ben met mijn cadeau denk ik aan de kleur:								
Als ik een nieuwe trui mag is deze:								

Opdracht	Helemaal niet leuk	Niet leuk	Erg leuk	Heel erg leuk
Dit vond ik van de opdracht.				
Ik wist meteen wat ik moest doen.				
Ik wist wat ik moest doen toen ik met mijn werk bezig ging.				
Ik ben tevreden met mijn gemaakte werk.				

Uitleg/ hulp	Heel slecht	Slecht	Goed	Heel goed
Ik heb hulp gevraagd aan de juf/ meester.				

Ik heb hulp gevraagd aan de buurman/ buurvrouw.				
---	---	---	---	---

Evaluatie/ resultaat	Heel erg	Erg	Niet	Helemaal niet
Ik vind dat werken op elkaar lijken.				
Ik was snel klaar met de opdracht.				

Materiaalverzameling

Onderstaand materiaal heb ik gebruikt voor het geven van de lesactiviteiten rondom mijn onderzoek. Daarbij zit ook het lesschema per les voor het onderzoek.

Les 1: PowerPoint met emoties voor het verhaal, grote boek voor kleuters, les 1.

Les 2: PowerPoint met emoties voor het verhaal, grote boek voor kleuters, les 2.

Les 3: Flipchart met emoties/ kunst, schema voor werkstuk, les 3.

Les 4: Ik zie, ik voel me PowerPoint afbeeldingen, les 4.

Les 5: Jip en Janneke verhaal, schema voor werkstuk, les 5.

Les 6: Jip en Janneke verhaal, schema voor werkstuk, les 6.

Les 7: Flipchart met afbeeldingen van kunst, schema voor werkstuk, les 7.

Les 8: Flipchart met afbeeldingen, les 8.

De gegevens heb ik verzameld met de observatielijst voor het beeldend werk van kinderen en de vragenlijst voor kinderen in de voor- en nameting. Hier volgt een kort overzicht van hoe het materiaal is verzameld:

Observatielijst voor het beeldend werk van kinderen:

Wie: Ik als onderzoeker vul de observatielijst in.

Wat: De observatielijst voor het beeldend werk van kinderen vul ik in.

Waar: De werkstukken heb ik meegenomen naar huis en op volgorde (jongen, meisje en naam) op de foto gezet en daarna vergeleken en de observatielijst ingevuld. Tijdens het maken van het werk heb ik de kinderen ook geobserveerd en deze desbetreffende bevindingen genoteerd.

Wanneer: Thuis en op school.

Waarom: Zo krijg ik een beeld of mijn uitleg zichtbaar invloed heeft gehad op de kinderen, duidelijk het verschil tussen jongens en meisjes, ik het werk rustig kan bekijken, ik goed de verschillen in kleurgebruik kan waarnemen, of kinderen zich konden uitten in hun werk en of kinderen het werk van elkaar ook hebben overgenomen.

De vragenlijst voor kinderen in de voor- en nameting:

Wie: Alle leerlingen van groep vullen de lijst individueel en samen met mij in (ik stel de vragen zij wijzen hun antwoord aan). Deze lijst vullen ze in de voor- en nameting in.

Wat: Vragenlijst voor kinderen in de voormeting- en nameting.

Waar: Na de les, op de basisschool, in hun eigen lokaal.

Wanneer: Aan het eind van de voor- en nameting.

Waarom: Zo kan ik zien of de zes lessen die ze gekregen hebben van mij, na de voormeting, invloed hebben gehad op de keuze van de kinderen. Dit is te zien in de resultaten van de nameting (koppeling kleur aan emoties die ik maakte is zichtbaar in nu het werk van de leerlingen en er is te zien of ze aan emoties nu een andere betekenis geven zodat ze hun emoties kwijt kunnen in hun beeldende werk).

In dit onderzoek heb ik acht lessen beeldende vorming gegeven rond het thema emoties. In de voormeting heb ik geen nadruk gelegd op de koppeling kleur aan emoties en de betekenissen van emoties. Daarna heb ik zes lessen gegeven waar ik de nadruk wel op koppeling kleur aan emoties legde. In de nameting heb ik weer één zelfde les gegeven als de voormeting en dezelfde vragen achteraf gesteld om te kijken of mijn lessen ook invloed hadden op de keuze van kleurgebruik in hun werk. Er zijn telkens twee lessen waarbij ongeveer hetzelfde materiaal is gebruikt. Van de zes lessen zijn;

- 2 lessen zijn nogal behavioristisch (les 3 en 6; leerkracht sterk sturende rol en kennis bestaat buiten leerlingen om en wordt vormgegeven door leerkracht)
- 2 lessen is nogal cognitivistisch (les 2 en 5; kijkt naar wat zich in de hersenen afspeelt, omdat kinderen betekenisvol moeten leren moet de kennis die de kinderen aangereikt krijgen gestructureerd zijn zodat deze makkelijk verwerkt kan worden en aansluit bij de kennis die de kinderen al beschikken.)
- 2 lessen constructivistisch (les 4 en 7; het gaat er niet vanuit dat kennis objectief bestaat maar dat kennis subjectief is. De nadruk ligt dan ook vooral in het proces hoe er wordt geleerd. Kinderen construeren hun eigen kennis. Kennis wordt geconstrueerd door er actief mee bezig te zijn en niet alleen door kennisoverdracht door de leerkracht. Kennis wordt gekleurd door de ervaringen en belevingen van het kind. Interactie tussen kind en omgeving is zeer belangrijk.).
- De voor- en nameting zijn ook constructivistisch omdat ik kijk welke kennis invloed heeft op de kinderen tijdens het maken van hun werkstukken. Vooral bij de nameting geldt of de kennis van de zes lessen nog invloed heeft op de keuzen die ze in de nameting maken.

Daarnaast vallen de lessen onder vrije expressie, expressionisme, geleide expressie en dialectische didactiek. Dit is wat moeilijker in te delen omdat de lessen onder verschillende begrippen vallen. Het meest voorkomende begrip is expressionisme, omdat ik wil dat ze hun gevoelens in hun werkstukken wil laten verwerken. Daarnaast geleide expressie omdat ik met mijn uitleg wil ontdekken wat de kinderen beïnvloed op het maken van hun werk. Daarvoor heb ik sturende opdrachten gegeven. Ook om te kijken of mijn uitleg van invloed is. In de nameting is dan te zien of mijn uitleg op langere termijn invloed heeft of dat dit weer andere prikkels zijn.

10.7 Het onderzoek

Foto's van werk van leerlingen



Les 1; de voormeting. Kinderen krijgen de opdracht emoties op papier te tekenen met potlood.



Les 2; kinderen krijgen de opdracht te laten zien hoe verschillende emoties eruit zien en wat voor vormen daarbij horen.



Les 3; kinderen krijgen de opdracht op 4 kleuren de emoties blij, boos, verdrietig en bang te plakken. Uit tijdschriften knippen ze deze verschillende emoties.



Les 4; kinderen krijgen de opdracht een werkstuk te maken naar aanleiding van (kunst-) afbeeldingen op het bord en het kringgesprek. Dit hebben ze gedaan met verf.



Les 5; kinderen krijgen de opdracht hun ervaringen en belevingen tijdens kerst te koppelen aan emoties en kleuren. Dit doen ze met gekleurd papier, stift en potlood.



Les 6; kinderen krijgen de opdracht kleuren aan emoties te koppelen en vervolgens ook aan gebeurtenissen en ervaringen. Daarvoor had ik een aantal kenmerkende plaatjes uitgeprint die ze daarvoor gebruikten.



Les 7; kinderen krijgen de opdracht hun emoties in kleur op papier te schilderen. Daarvoor hebben ze op het bord kunstwerken te zien gekregen van verschillende kunstenaars. Daar hebben zijzelf betekenis aan gegeven. In hun werk leggen ze hun eigen betekenis en emoties in het werk.



Les 8; Kinderen krijgen de opdracht emoties op papier te tekenen met potlood. Dit is één zelfde les als in de voormeting, maar dan met een ander verhaal en iets andere afbeeldingen. Wel met hetzelfde materiaal en dezelfde opdracht.

Op de volgende 11 pagina's is een overzicht van de lessen die ik heb gegeven voor het onderzoek. Per les wordt beschreven;

- Lestitel & onderwerp;
- Omschrijving van het werkstuk;
- Beeldaspecten;
- Materiaal;
- Werkwijze;
- Beschouwing.

De lesdoelen worden beschreven in de uitgewerkte formulieren van de lessen. Deze heb ik toegevoegd als bijlage.

10.8 Resultaten.

De resultaten van dit onderzoek heb ik verwerkt in staafgrafieken en cirkeldiagrammen op de volgende twee manieren:

Observatielijst voor het beeldend werk van leerlingen:

Het beeldend werk dat ik bekeken heb van de leerlingen heb, heb ik weergegeven in tabellen in aantallen. Daar is precies te zien hoeveel leerlingen in bepaalde categorieën vallen. In deze tabel is weergegeven hoeveel kinderen zijn beïnvloed door mijn uitleg, wat te zien is in hun werk. De uitwerking hiervan is te vinden in de conclusie d.m.v. cirkeldiagrammen.

De vragenlijst voor kinderen in de voor- en nameting:

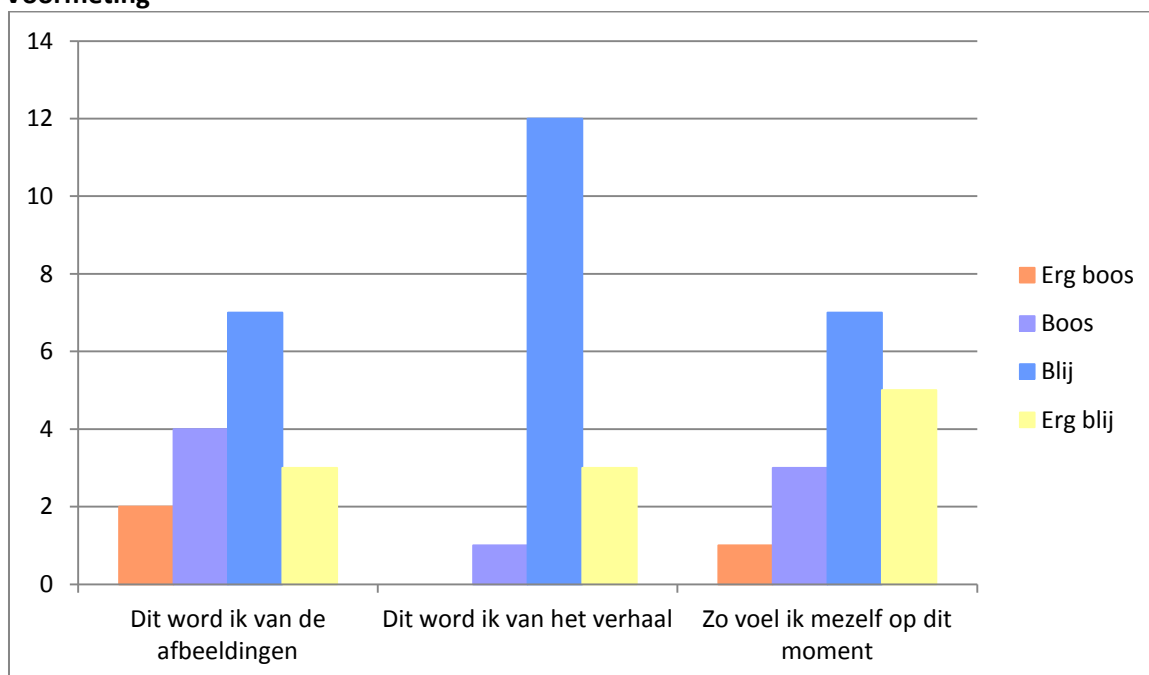
De vragenlijsten van de leerlingen heb ik verwerkt in staafgrafieken. Deze vragenlijst heb ik na de eerste les, de voormeting, individueel bij de kinderen afgenomen. In de nameting heb ik dezelfde vragenlijst gebruikt. Ik heb ervoor gekozen een grafiek met resultaten van alle .. leerlingen in totaal weer te geven en grafieken met resultaten van jongens en meisjes om het verschil tussen jongens en meisjes te achterhalen. Deze vragenlijst bestaat uit 6 onderdelen en het resultaat is in 5 grafieken weergegeven en het verschil tussen jongens en meisjes weergegeven in 17 kleine grafieken.

Onder de 'gewone' 5 grafieken staan de begrippen waar ik naar gevraagd heb (zie eerste grafiek, eerste kolom; Dit word ik van de afbeeldingen, 4 staven zijn weergegeven, dit zijn het aantal kinderen die dit antwoord hebben gegeven). De keuzen zijn weergegeven in de legenda. In de vragenlijst konden ze kiezen uit een erg boos gezicht, een boos gezicht, een blij gezicht en een heel blij gezicht. Van te voren heb ik uitgelegd wat de betekenis van deze gezichten was en hoe ze aan konden geven wat hun antwoord op de vraag was (het juiste gezicht aanwijzen en vertellen waarom dat gezicht, antwoord). Erg boos was rood weergegeven, boos was paars weergegeven, blij was blauw weergegeven en heel blij was geel. Deze kleuren heb ik ook in de legenda gebruikt. Dus alleen in de voor- en nameting heb ik de kinderen met behulp van de vragenlijst vragen gesteld. Dit resulteert, zowel in de voor- en nameting, in 5 grafieken.

De grafieken, dus de resultaten, zijn weergegeven op de volgende bladzijden samen met een toelichting per grafiek.

Grafieken

Voormeting

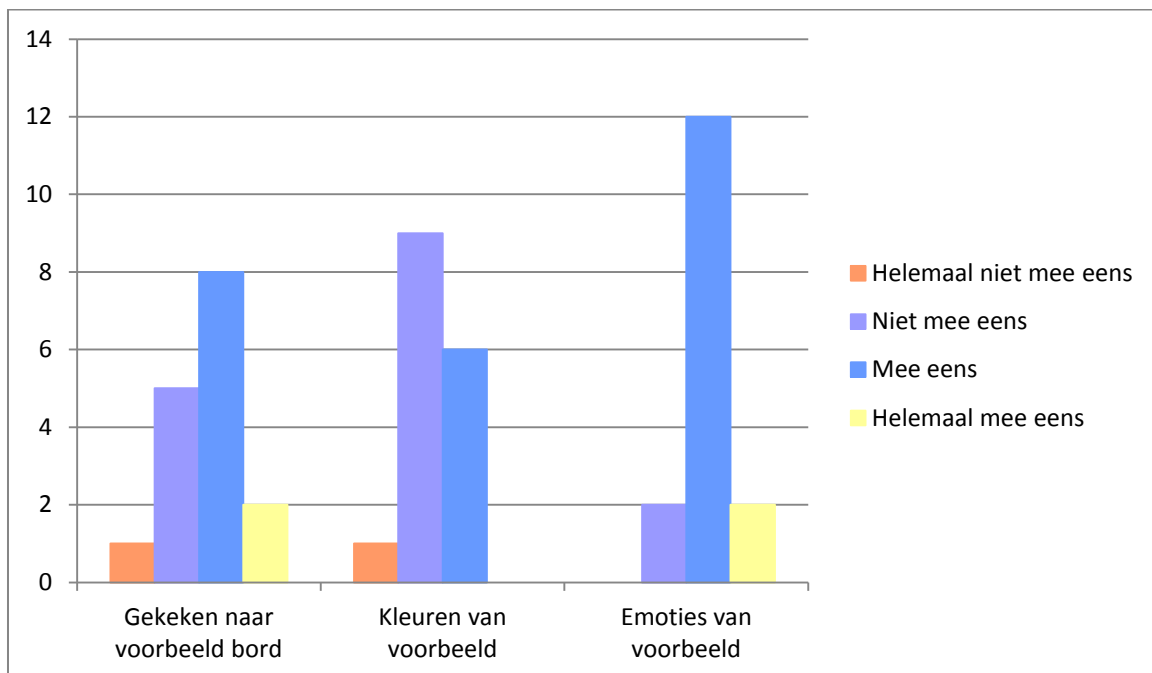


Toelichting

In deze grafiek zijn de resultaten te zien van de vragen;

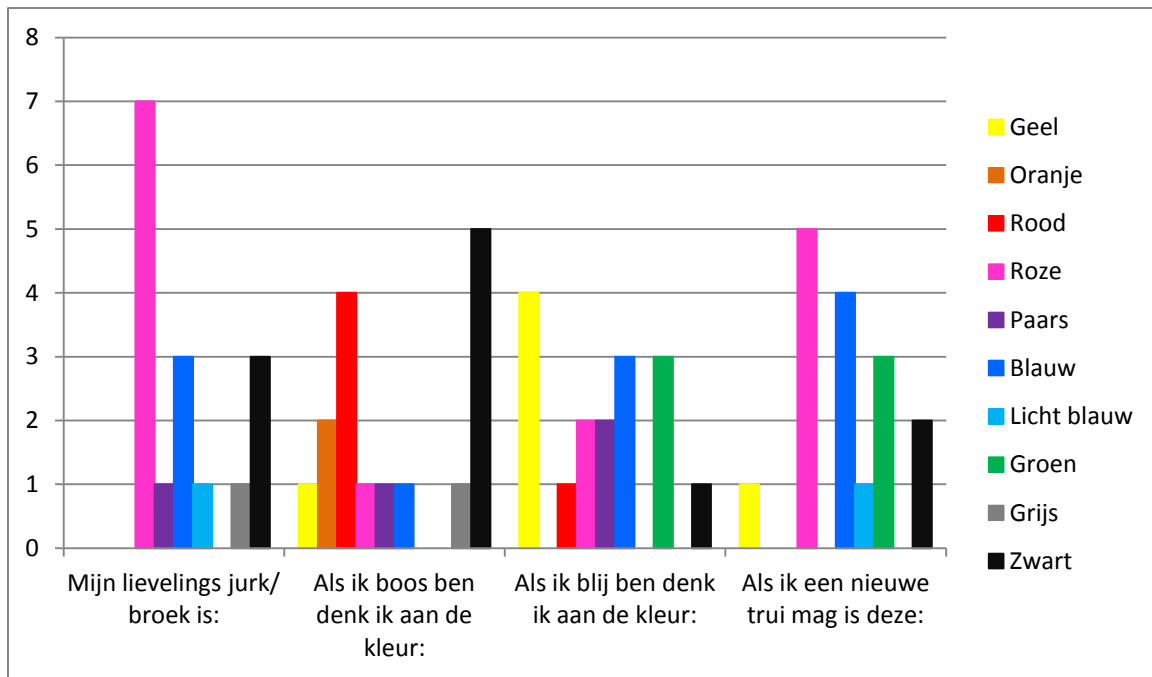
- Wat word je van de afbeeldingen; Erg boos, boos, blij, erg blij.
- Wat word je van het verhaal; Erg boos, boos, blij, erg blij.
- Hoe voel je jezelf op dit moment; Erg boos, boos, blij, erg blij.

De kinderen hadden dus de keuze uit 4 antwoorden. Deze heb ik weergegeven in emoties. Onder andere omdat mijn onderzoek rond emoties plaatsvindt, maar ook omdat kleuters visueel ingesteld zijn. Van te voren heb ik aan de kinderen uitgelegd, vooral omdat het een voormeting is, wat de gezichtjes betekenden en dat ze daaruit konden kiezen. Per 'vraag' zijn 4 staven te zien waar het aantal kinderen die dat antwoord hebben gegeven zijn weergegeven. Het kan ook voorkomen dat geen één kind het antwoord heeft gegeven. Dan is er geen staaf weergegeven. Veel kinderen werden blij van zowel de afbeeldingen als het verhaal en was dat de emotie van dat moment. 4 kinderen werden boos van de afbeeldingen, omdat de kinderen in het verhaal en van de afbeeldingen stout waren. Veel kinderen vonden het verhaal en de afbeeldingen grappig en kozen blij en heel blij als antwoord.



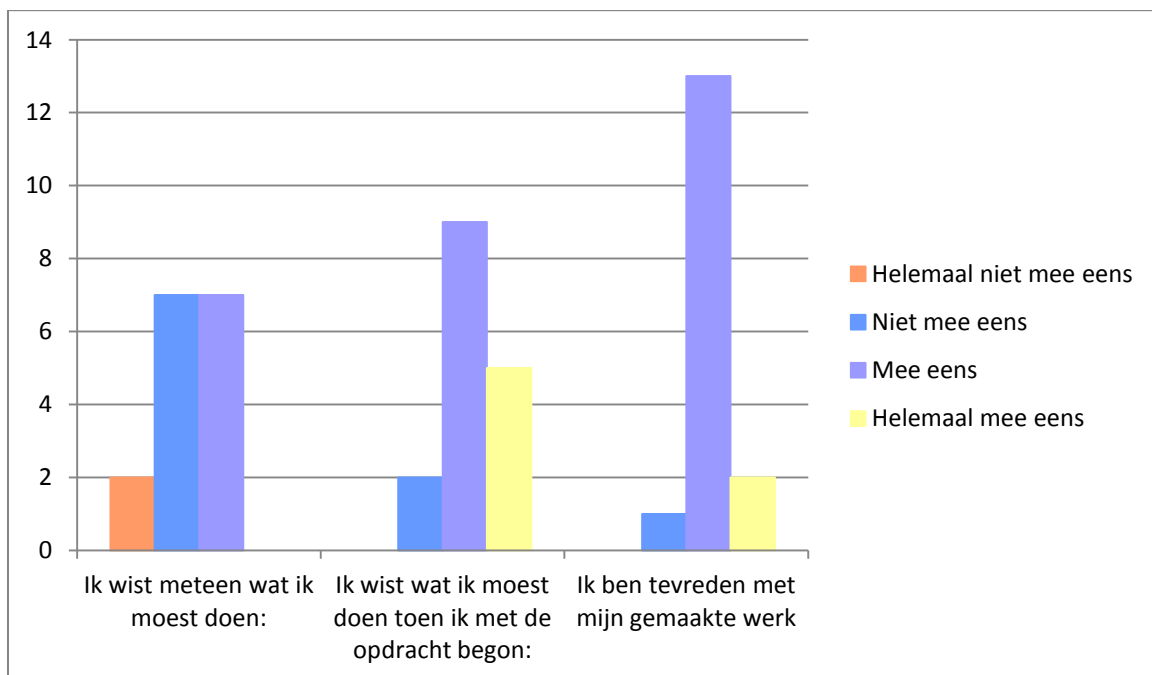
Toelichting

Net als in de voorgaande grafiek stelde ik de kinderen 3 vragen in dit onderdeel. Ook deze keer konden de kinderen uit 4 antwoorden en 4 dezelfde gezichtjes kiezen. Deze gezichtjes betekenden ongeveer hetzelfde; helemaal niet mee eens, niet mee eens, mee eens en helemaal mee eens. Veel kinderen hebben gekeken naar het voorbeeld van het bord, weinig naar de kleuren van het voorbeeld van het bord en heel veel hebben gekeken naar de uitdrukkingen, de emoties, van de personages van het voorbeeld. De kinderen doen in de voormeting dus nog weinig met de kleuren maar zijn wel heel visueel ingesteld, ze kijken veel naar de uitdrukking van een gezicht. Wat deze betekend hebben de kinderen nog niet echt door.



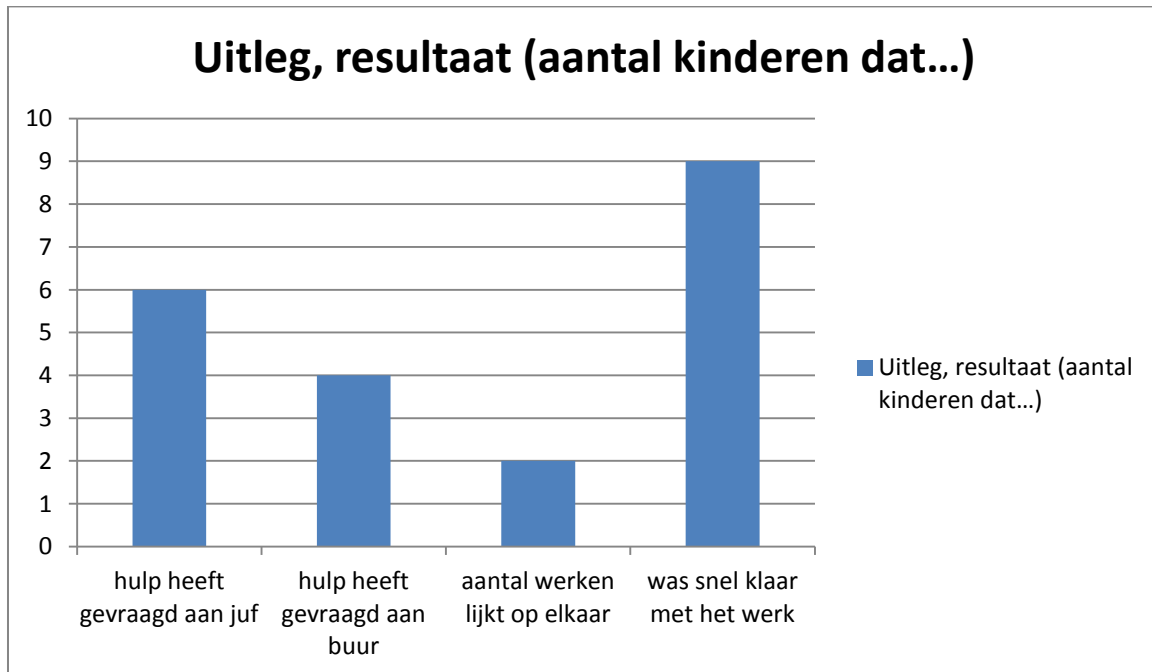
Toelichting

Kinderen worden op jonge leeftijd al door verschillende objecten, in hun omgeving, beïnvloed. In deze algemene grafiek is geen verschil tussen jongens en meisjes. Deze grafieken zijn weergegeven op de volgende pagina's. In die grafieken is heel duidelijk te zien dat meisjes, van deze leeftijd, veel kiezen voor felle, vrolijke kleuren. Vooral roze bij meisjes is geliefd. Voor jongens geldt juist het omgekeerde en zijn de donkere kleuren als blauw en zwart favoriet. Een aantal van de jongens durfde aan te geven dat ze deze kleur kiezen omdat papa donkere kleuren draagt maar ook omdat ze het stoere kleuren vinden. Bij de eerste vraag kun je zien dat veel kinderen, als lievelingsjurk of broek, de kleur roze kiezen. In de grafiek tussen jongens en meisjes is dus te zien dat dit alleen de meisjes zijn. Als de kinderen boos zijn denken veel aan de kleur rood of zwart en als ze blij zijn aan de kleur geel. Een nieuwe trui moet ook weer roze, blauw of groen zijn.



Toelichting

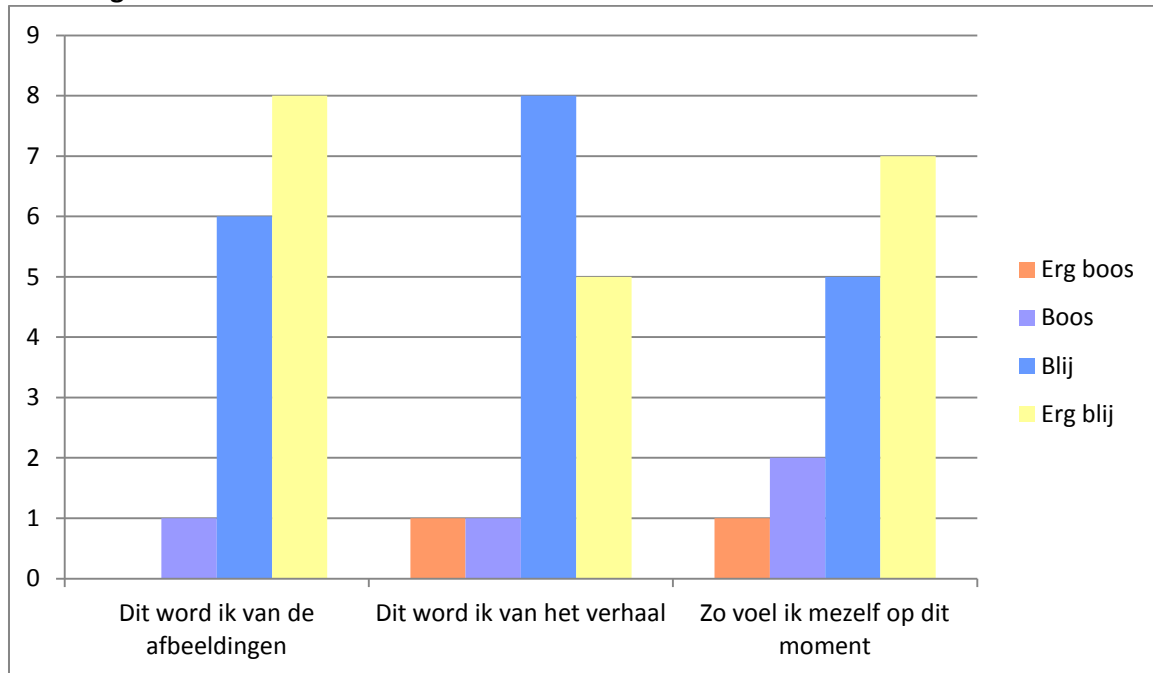
In deze grafiek is min of meer weergegeven wat de kinderen van de uitleg vonden. Belangrijk, tijdens het onderzoek, is natuurlijk of de kinderen snaptten wat ze moesten doen voor de opdracht. Als eerste heb ik de opdracht tijdens de kring uitgelegd en daarna nog apart in groepjes. Kinderen wisten in eerste instantie nog niet helemaal wat ze moesten doen na de les en uitleg in de kring (50/ 50). Veel kinderen wisten wel wat ze moesten doen toen ze met hun werkstuk begonnen, dus toen de kinderen in groepjes gingen werken en ik langs de groepjes kwam voor een 'verlengde instructie'. Tot slot zijn veel kinderen, op 1 na, tevreden met hun gemaakte werk.



Toelichting

In de 5^e en laatste grafiek is te lezen of kinderen hulp hebben gevraagd aan de juf of buur, of ze het werk op elkaar vinden lijken en of de kinderen, volgens henzelf, snel klaar waren met de opdracht. 6 kinderen hebben hulp gevraagd aan de juf, 4 kinderen hebben hulp gevraagd aan hun buur, 2 kinderen hebben naar elkaars werk gekeken en 9 van de 16 kinderen waren snel klaar met hun werk. In de grafieken met verschil tussen jongens en meisjes is vooral te zien dat de jongens snel klaar waren met hun werkstuk.

Nameting

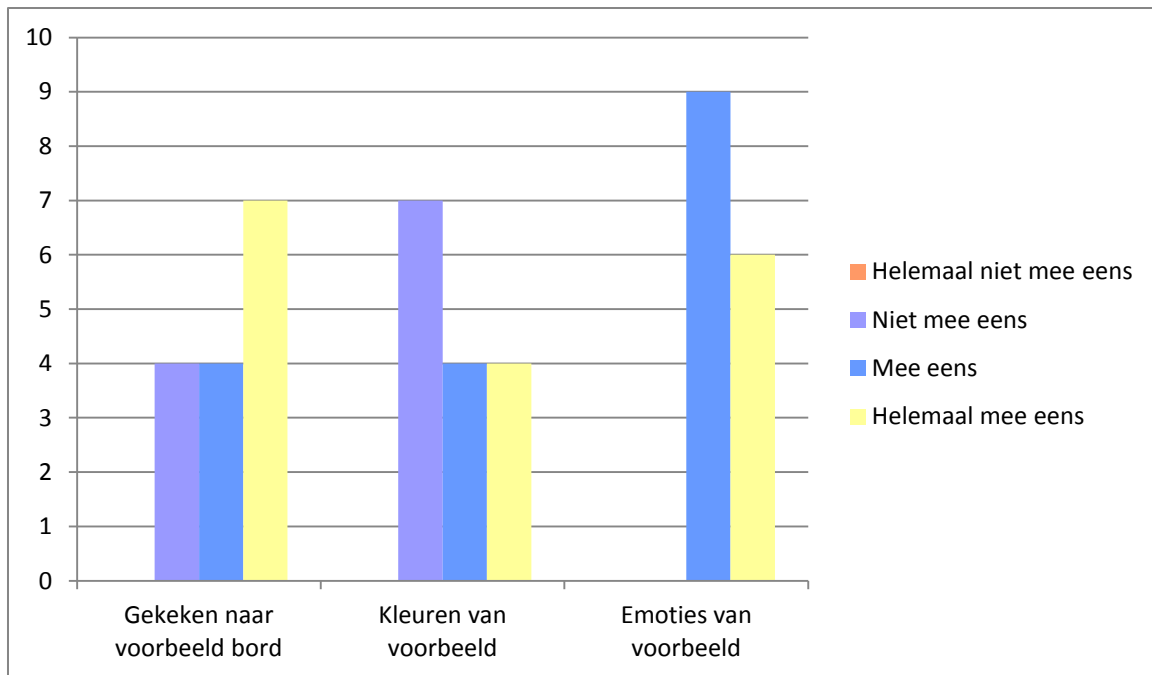


Toelichting

In deze grafiek zijn de resultaten te zien van de vragen;

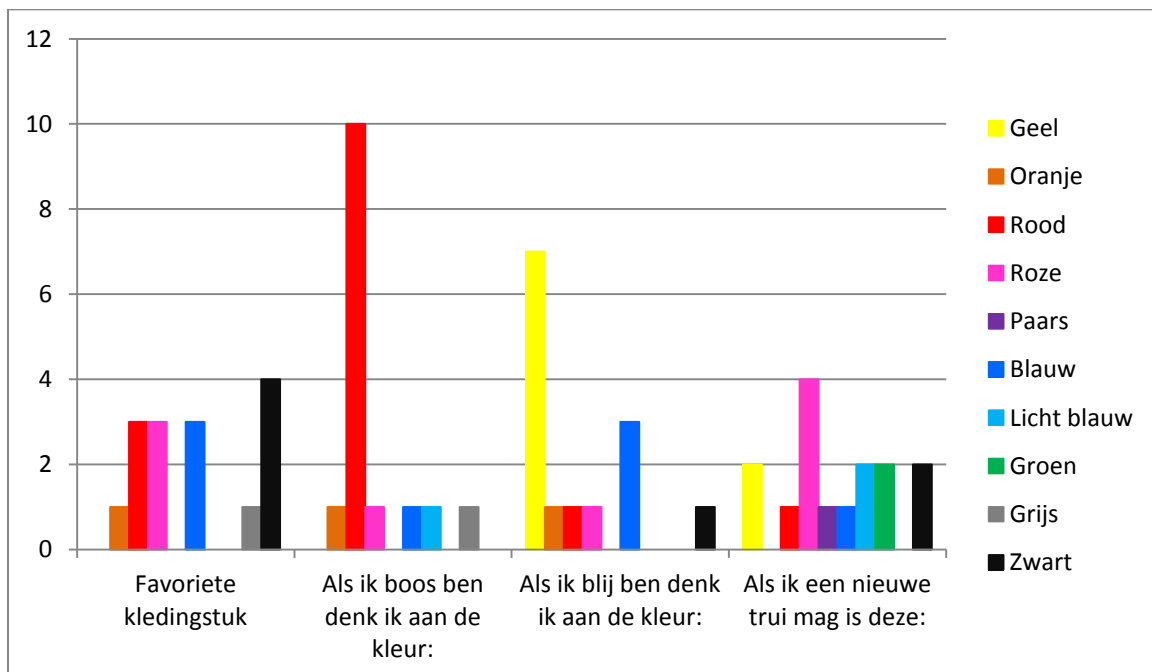
- Wat word je van de afbeeldingen; Erg boos, boos, blij, erg blij.
- Wat word je van het verhaal; Erg boos, boos, blij, erg blij.
- Hoe voel je jezelf op dit moment; Erg boos, boos, blij, erg blij.

De kinderen hadden dus de keuze uit 4 antwoorden. Deze heb ik weergegeven in emoties. Onder andere omdat mijn onderzoek rond emoties plaatsvindt, maar ook omdat kleuters visueel ingesteld zijn. Van te voren heb ik aan de kinderen uitgelegd, vooral omdat het een voormeting is, wat de gezichtjes betekenden en dat ze daaruit konden kiezen. Per 'vraag' zijn 4 staven te zien waar het aantal kinderen die dat antwoord hebben gegeven zijn weergegeven. Het kan ook voorkomen dat geen één kind het antwoord heeft gegeven. Dan is er geen staaf weergegeven. In deze grafiek is te zien, dat veel kinderen blij tot heel erg blij werden van het de plaatjes en het verhaal. Ook waren de meeste kinderen op het moment al blij tot heel blij. Enkele kinderen werden boos en één erg boos. Dit werd veroorzaakt, na vragen, doordat het kind het verhaal te lang vond. Er werden meer kinderen heel erg blij van de afbeeldingen en meer kinderen blij van het verhaal.



Toelichting

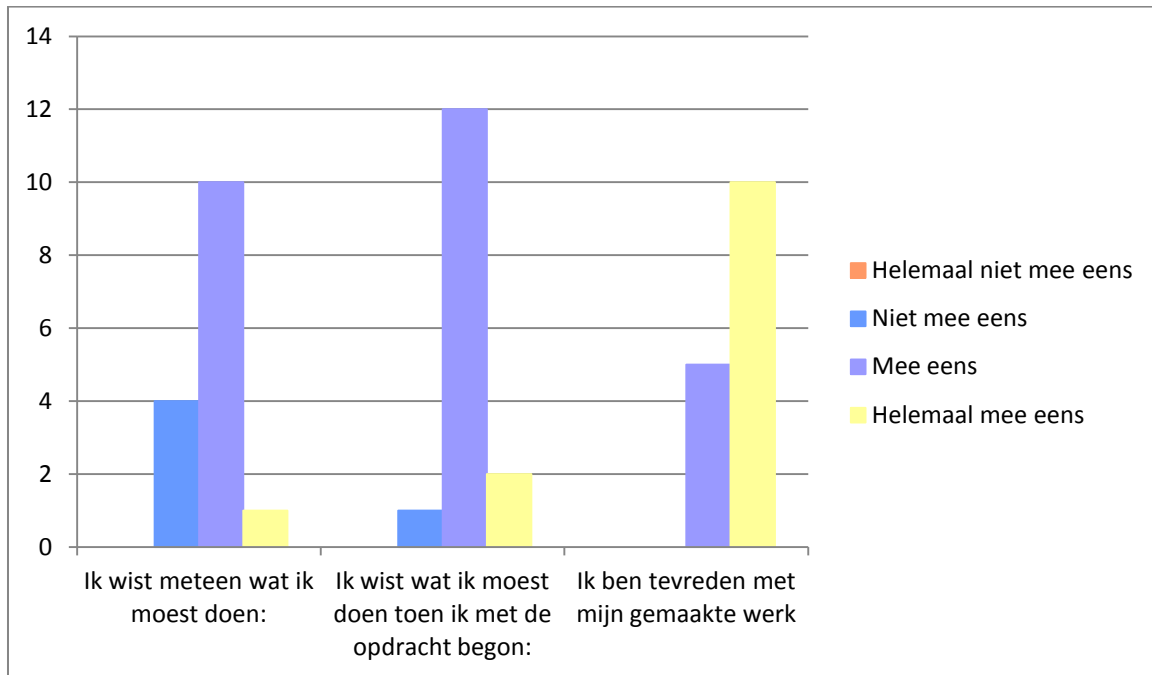
Net als in de voorgaande grafiek stelde ik de kinderen 3 vragen in dit onderdeel. Ook deze keer konden de kinderen uit 4 antwoorden en 4 dezelfde gezichtjes kiezen. Deze gezichtjes betekenden ongeveer hetzelfde; helemaal niet mee eens, niet mee eens, mee eens en helemaal mee eens. Veel kinderen waren het ermee eens dat ze gekeken hebben naar het voorbeeld van het bord, veel waren het er niet mee eens dat ze gekeken hebben naar kleuren van het voorbeeld, maar wel naar de emoties van het bord hebben gekeken (mee eens en helemaal mee eens). Toch zijn er ook 8 kinderen die het ermee eens waren en helemaal mee eens dat ze de naar de kleuren van het bord hebbe gekeken en 4 waren het er niet mee eens dat ze naar het voorbeeld van het bord hebben gekeken.



Toelichting

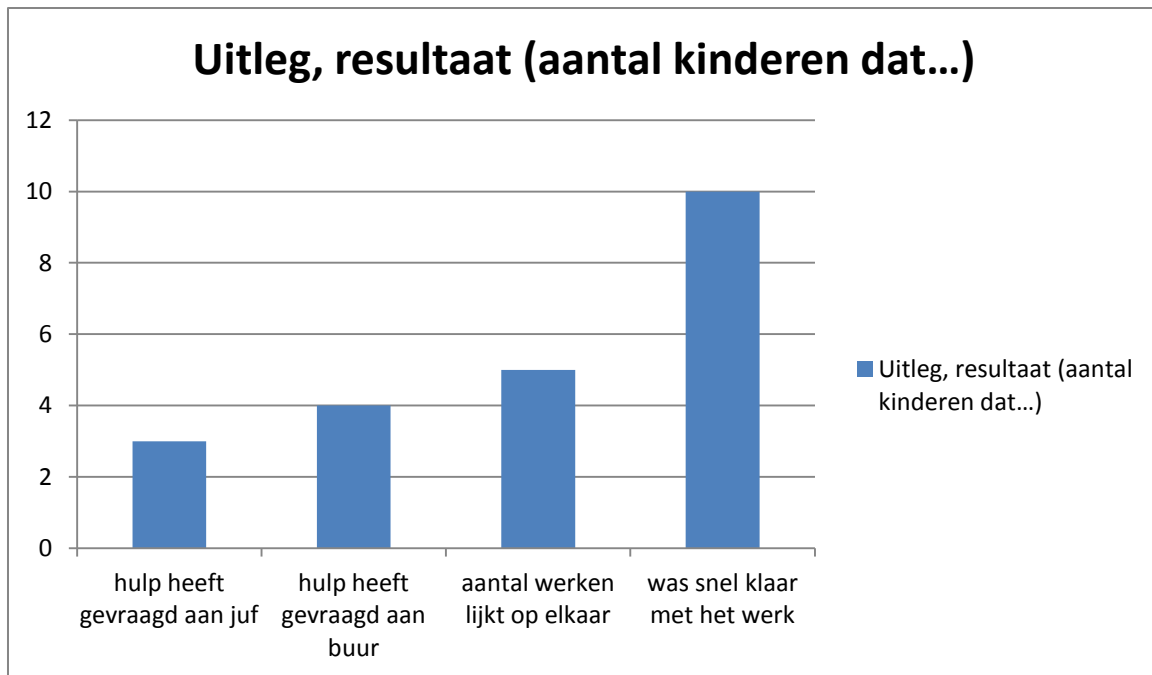
In de voormeting kon je zien, bij de grafieken van jongens en meisjes, dat meisjes kiezen voor felle, vrolijke kleuren. Vooral roze was bij meisjes geliefd. Dat is in deze grafiek, bij de nameting ook het

geval. Kijk naar 'favoriete kledingstuk' en 'als ze een nieuwe trui mogen is deze'. Voor jongens waren dit de donkere kleuren als blauw en zwart. Maar nu zie je bij de vragen 'als ik boos ben, denk ik aan de kleur' en 'als ik blij ben, denk ik aan de kleur' maar twee kinderen die voor de kleur roze kiezen en vier kinderen voor blauw. Zo'n tien kinderen denken bij de 'boos-vraag' aan rood en 7 kinderen bij de 'blij-vraag' aan geel. Deze keer heb ik in de eerste vraag, de vraag gesteld wat de kleur van hun favoriete kledingstuk was en niet de kleur van hun favoriete broek of jurk. Je ziet daarom ook een heel ander resultaat dan in de voormeting omdat het niet om hetzelfde kledingstuk hoefde te gaan.



Toelichting

In deze grafiek is weergegeven wat de kinderen van de uitleg vonden, tijdens de les van de nameting. Het is belangrijk om te weten of de kinderen de opdracht snaptten toen ik het in de kring uitlegde, toen ik het in de groepjes uitlegde en natuurlijk of de kinderen tevreden zijn met het gemaakte werk. Omdat ze al 7 lesactiviteiten hadden gehad, voor het onderzoek, wisten ze nu beter wat ze moesten doen toen ik de opdracht uitlegde in de kring en toen ze bezig met hun werkstuk gingen. Alle kinderen zijn tevreden met hun gemaakte werk ('mee eens' tot 'helemaal mee eens'). Er zijn 4 kinderen die niet meteen wisten wat ze moesten doen en 11 wisten wel meteen wat ze moesten doen toen ik de opdracht in de kring uitlegde. Één kind wist niet precies wat hij moest doen toen hij het werkstuk ging maken, de rest wist dit wel.



Toelichting

In deze laatste grafiek van de nameting of ze in deze les ook hulp hebben gevraagd aan de juf of een buur, of ze vinden dat hun werk op elkaar lijken en of ze snel klaar waren met hun werk. 3 kinderen hebben hulp gevraagd aan de leerkracht, 4 kinderen hebben hulp gevraagd aan een buur en 5 kinderen vinden het werk wel op elkaar lijken. 10 kinderen van de 15, vonden dat ze snel klaar waren met hun werk. Ook hier is weer te zien in de grafiek met een verdeling tussen jongens en meisjes, dat de jongens het snelst klaar waren met hun werk.

10.9 Conclusies

Voormeting

Observatielijst voor beeldend werk van leerlingen.

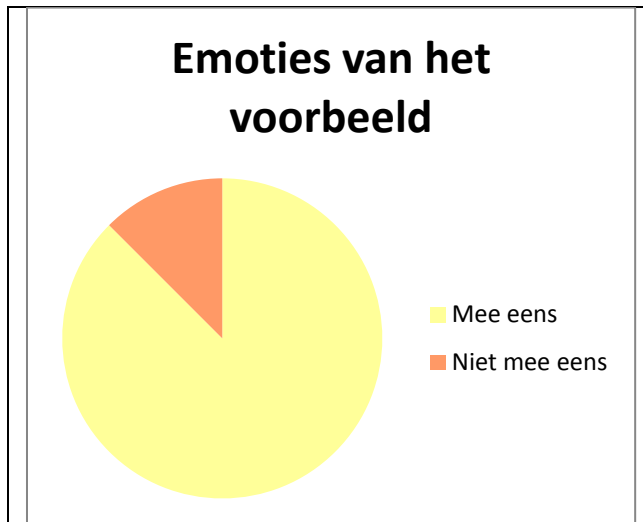
De resultaten van de observatie, van de voormeting, heb ik verwerkt in een tabel. Ook heb ik de volgende 6 lessen en de nameting in een tabel verwerkt. Met behulp van de resultaten in de tabel beantwoord ik de volgende vragen;

Gebruiken kinderen kleuren van het voorbeeld?



8 kinderen hebben alle kleuren, van het voorbeeld, gebruikt.
5 kinderen hebben veel kleuren uit het voorbeeld gebruikt en een paar die niet in het voorbeeld naar voren kwamen.
2 kinderen gebruikten meer kleuren die niet in het voorbeeld voor kwamen.
1 kind heeft alleen maar andere kleuren gebruikt.
Conclusie; Dat betekend dat de meeste kinderen, 8 van de 16, de kleuren van het voorbeeld hebben gebruikt.

Gebruiken kinderen emoties van het voorbeeld?



14 kinderen hebben heel veel emoties van het voorbeeld gebruikt.
2 kinderen hebben eigen geen emoties van het voorbeeld gebruikt of dat de emoties niet herkenbaar waren als één uit het voorbeeld.
Conclusie; Dus 14 van de 16 kinderen hebben emoties uit het voorbeeld gebruikt. De meeste kinderen gebruikten de emotie blij omdat dit de meest herkenbare emotie, voor kleuters, is. Waarschijnlijk ook omdat ze nog niet zoveel les over de verschillende emoties hebben gehad.

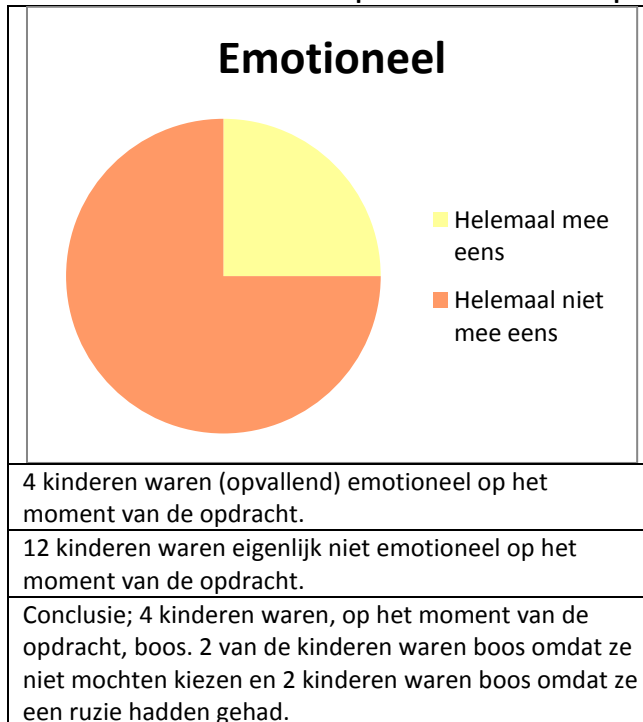
Gebruiken kinderen andere onderdelen van het voorbeeld?



Wat betekend dat 12 kinderen veel onderdelen van het voorbeeld hebben gebruikt.
3 kinderen wel onderdelen hebben gebruikt maar niet heel veel.
1 kind heeft helemaal niets van het voorbeeld gebruikt.
Conclusie; De meeste kinderen, 12 van de 16, hebben onderdelen uit het verhaal of van de afbeeldingen gehaald.

Onder onderdelen van het voorbeeld wordt verstaan; onderdelen uit het verhaal bijv. drie kleine jongetjes of vormen van de afbeeldingen.

Waren kinderen emotioneel op het moment van de opdracht?



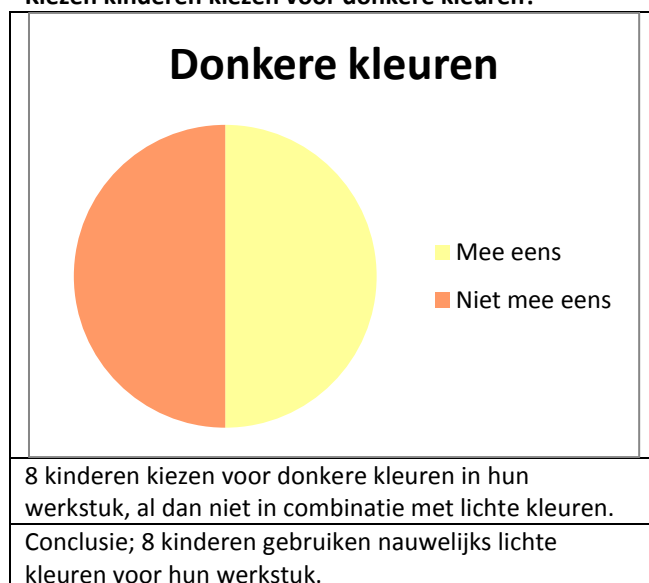
Konden kinderen zich beter uitten door de opdracht?

Mee eens; de kinderen waren zich niet helemaal bewust van alle emoties en de kenmerken daarvan. Maar kinderen konden hun ervaringen en belevingen wel kwijt in hun werkstuk. Daarnaast konden kinderen hun emoties ook kwijt in hun werk.

Hoeveel kinderen kiezen voor lichte kleuren?



Kiezen kinderen kiezen voor donkere kleuren?



Kiezen kinderen voor hoekige vormen?

Mee eens; een aantal kinderen hebben gekozen voor hoekige vormen.

Kiezen kinderen voor ronde vormen?

Mee eens; de meeste kinderen kozen voor ronde vormen omdat ze mensfiguren hebben getekend (ronde lichaamsonderdelen).

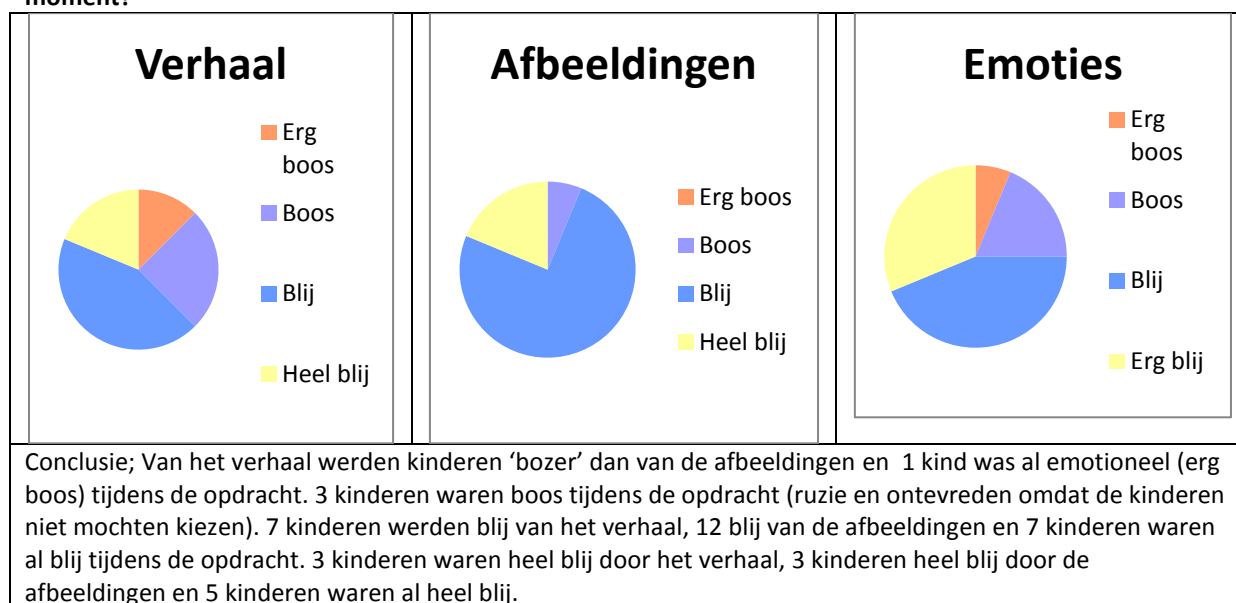
Lijkt het werk van kinderen op elkaar?

4 kinderen; mee eens. Er zijn 4 kinderen waar het werk op elkaar lijkt.

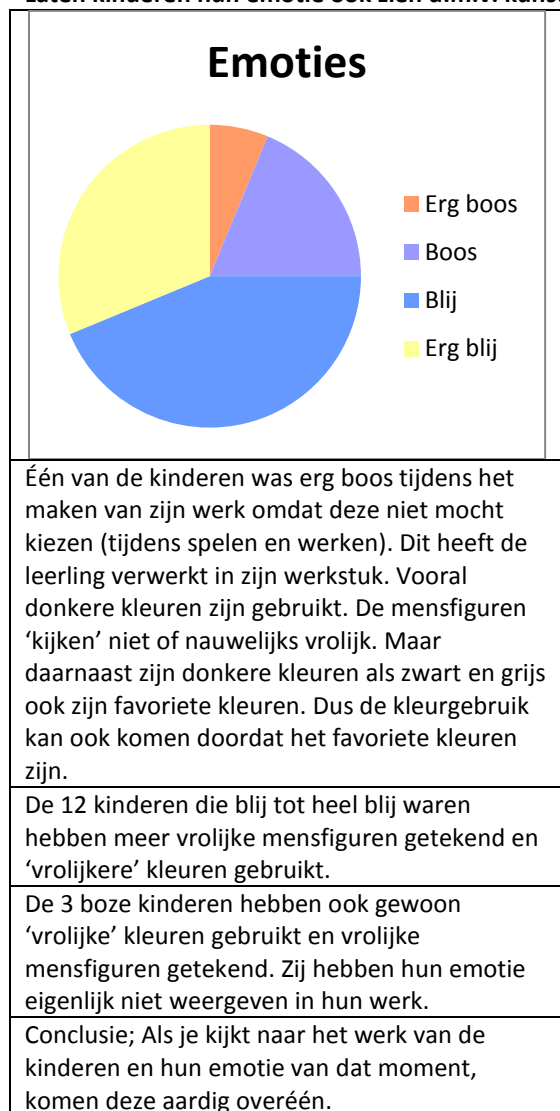
Vragenlijst voor leerlingen

In de grafieken zijn de resultaten te zien van de voormeting. Daarvoor heb ik de kinderen na de voormeting een aantal vragen gesteld, verwerkt in een tabel en daarna in een grafiek. Aan de hand van de resultaten van de grafiek kan ik antwoord geven op de volgende vragen;

Wat werden de kinderen van de afbeeldingen en het verhaal? Waren de kinderen emotioneel op dat moment?



Laten kinderen hun emotie ook zien d.m.v. kunst?

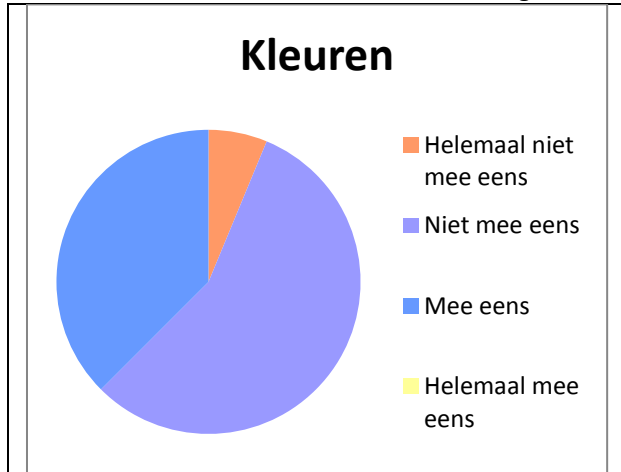


Hebben kinderen het voorbeeld gebruikt?



volgende twee vragen, dat zij verschillende dingen uit het voorbeeld hebben gehaald dan alleen kleur en emotie. Dit kan ook vorm zijn of onderdelen uit het verhaal.

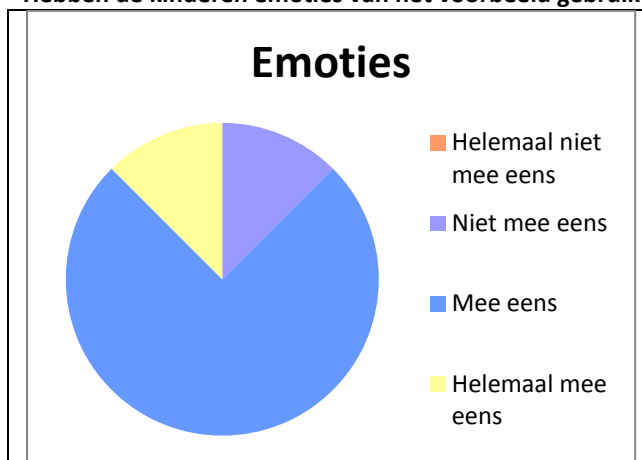
Hebben kinderen kleuren van het voorbeeld gebruikt?



Dit betekent dat 10 van de 16 kinderen het er eigenlijk niet mee eens zijn dat ze kleuren uit het voorbeeld hebben gebruikt.

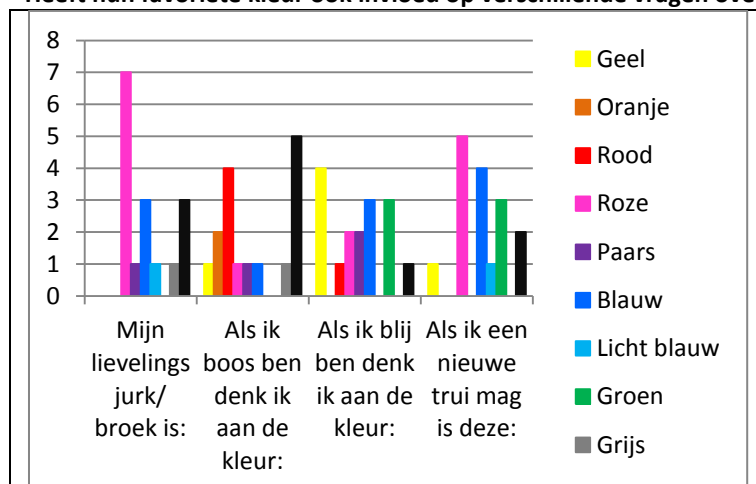
Conclusie; 6 kinderen van de 16 hebben, volgens hen, wel kleuren uit het voorbeeld gebruikt.

Hebben de kinderen emoties van het voorbeeld gebruikt?



Conclusie; 14 van de 16 kinderen hebben emoties van het voorbeeld gebruikt. 2 kinderen zijn het daar niet mee eens en hebben hun eigen emoties gebruikt of anders.

Heeft hun favoriete kleur ook invloed op verschillende vragen over kleur?



Conclusie; Veel kinderen kozen voor roze, blauw en zwart als de kleur van hun favoriete jurk of broek. Veel kinderen kozen voor de kleur rood of zwart als ze boos zouden zijn. Veel kinderen kozen voor de kleur, blauw, groen, geel, maar ook voor roze en paars als de kleur waar ze aan dachten als ze blij waren. Hun 'nieuwe trui' moest roze, blauw, groen of zwart zijn. De invloed van hun favoriete kleur is gering, maar wel aanwezig. Ook zijn de meningen van de kinderen over de kleuren nogal verdeeld. Er worden veel verschillende kleuren gekozen bij de 4 vragen.

Als zij boos zijn, aan wat voor kleur denken de kinderen dan?

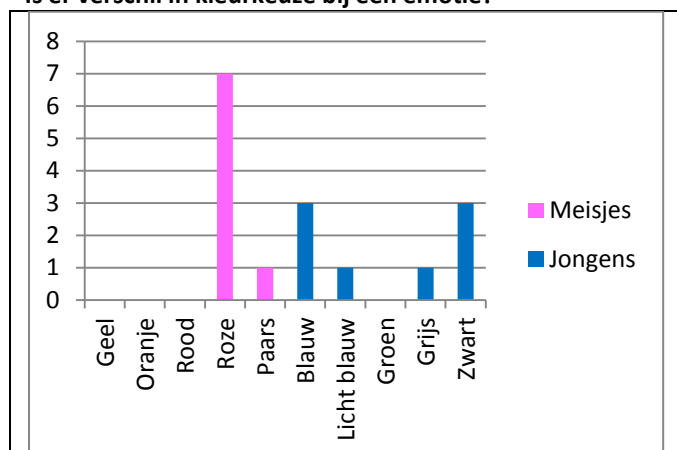
Veel kinderen kozen voor de kleur rood of zwart als ze boos zouden zijn. Maar ook aan geel, oranje, roze, paars, blauw en grijs.

Als zij blij zijn, aan wat voor kleur denken de kinderen dan?

Veel kinderen kozen voor de kleur, blauw, groen, geel, maar ook voor roze en paars als de kleur waar ze aan dachten als ze blij waren. Maar ook aan rood en zwart.

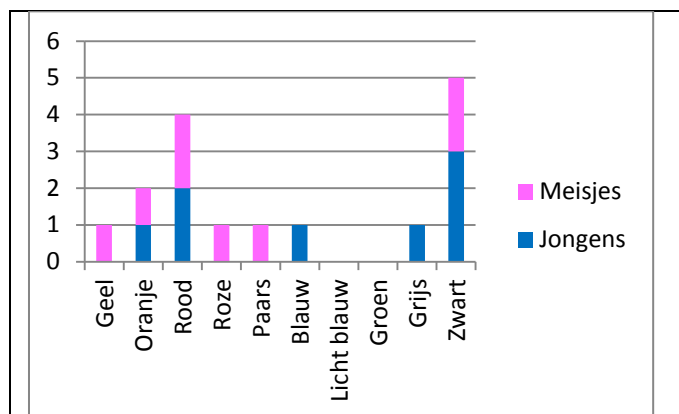
Verschillen tussen jongens en meisjes

Is er verschil in kleurkeuze bij een emotie?



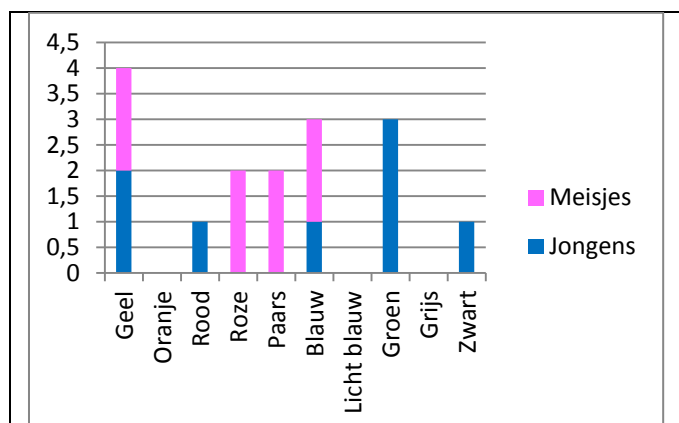
De meeste meisjes kozen voor de kleur van hun favoriete jurk; roze en paars.

De meeste jongens kozen voor de kleur van hun favoriete broek; blauw en zwart. Maar ook voor licht blauw en grijs.



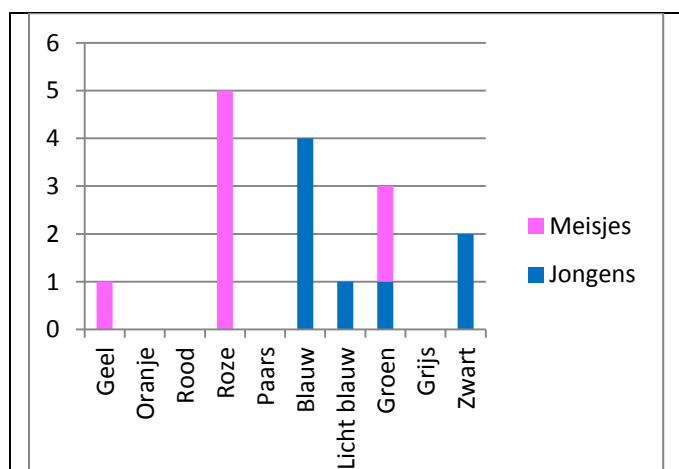
De meeste meisjes kozen voor de kleur waar ze aan denken als ze boos zijn; rood en zwart. Maar ook roze, paars, geel en oranje.

De meeste jongens kozen voor de kleur waar ze aan denken als ze boos zijn; zwart en rood. Maar ook voor oranje, blauw en grijs.



De meeste meisjes kozen voor de kleur waar ze aan denken als ze blij zijn; geel, roze, paars en blauw. Voor iedere kleur kiezen telkens 2 meisjes.

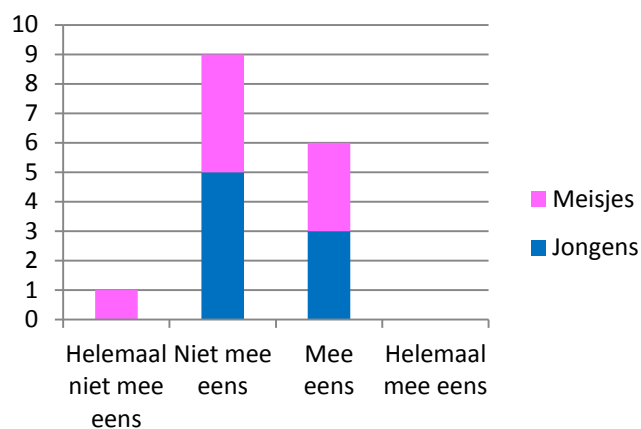
De meeste jongens kozen voor de kleur waar ze aan denken als ze blij zijn; vooral groen, maar ook geel. Daarnaast ook rood, blauw en zwart.



De meeste meisjes kozen voor de kleur die ze voor hun 'nieuwe trui' willen; vooral de kleur roze. Één koos geel en

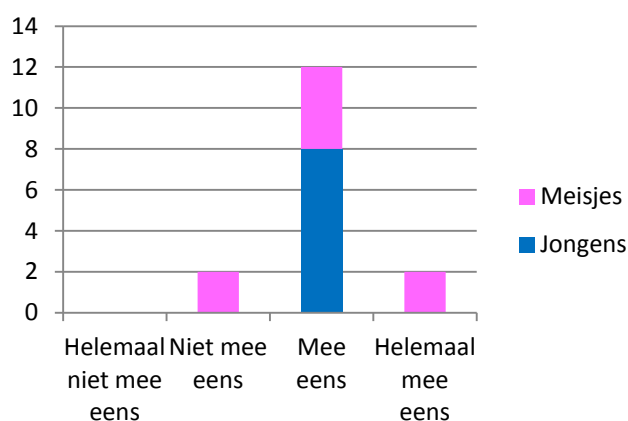
twee kozen groen.

De meeste jongens kozen voor de kleur die ze voor hun 'nieuwe trui' willen; blauw en zwart, maar ook voor groen en licht blauw.



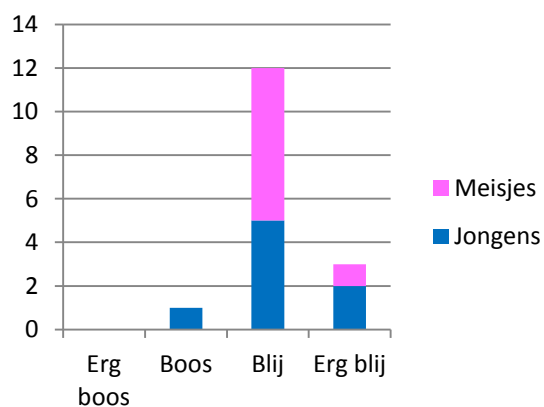
Meisjes hebben kleuren van het bord gekozen; 5 zijn het daar niet mee eens en 3 zijn het daar wel mee eens.

Jongens hebben kleuren van het bord gekozen; 5 zijn het daar niet mee eens en 3 zijn het daar wel mee eens.



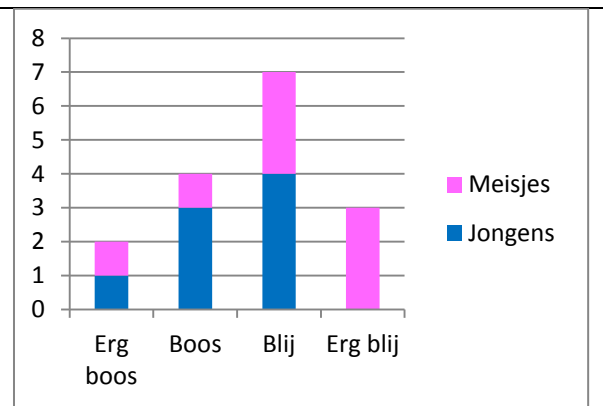
Meisjes hebben emoties van het bord gekozen; 6 zijn het daar mee eens en 2 zijn het daar niet mee eens.

Jongens hebben emoties van het bord gekozen; alle 8 jongens zijn het daar mee eens.



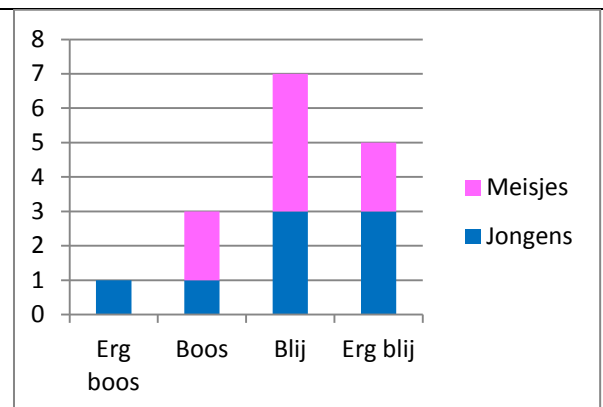
De meisjes werden het volgende van het verhaal; 8 werden blij tot erg blij van het verhaal.

De jongens het volgende van het verhaal; 7 werden blij tot erg blij van het verhaal. 1 werd boos van het verhaal.



De meisjes het volgende van de afbeeldingen; 2 meisjes werden boos tot erg boos van de afbeeldingen en 6 meisjes werden blij tot erg blij van de afbeeldingen.

De jongens werden het volgende van de afbeeldingen; 4 jongens werden blij, 3 jongens boos en 1 jongen erg boos van de afbeeldingen.



Zo voelden de meisjes zich op het moment; 6 waren blij tot erg blij en 2 waren boos.

Zo voelden de jongens zich op het moment; 6 jongens waren blij tot erg blij, 1 boos en 1 erg boos.

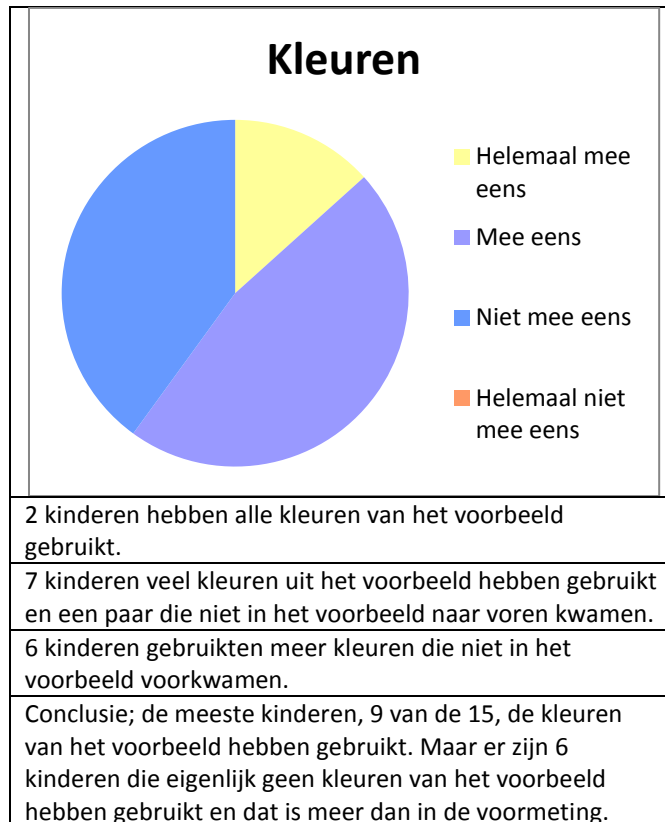
Aan de hand van deze verdeling kun je zien dat er enig verschil is in de keuze in kleuren tussen jongens en meisjes, wat ze van het voorbeeld hebben gebruikt, maar ook het verloop van de opdracht, wat ze van de afbeeldingen en het verhaal werden.

Nameting

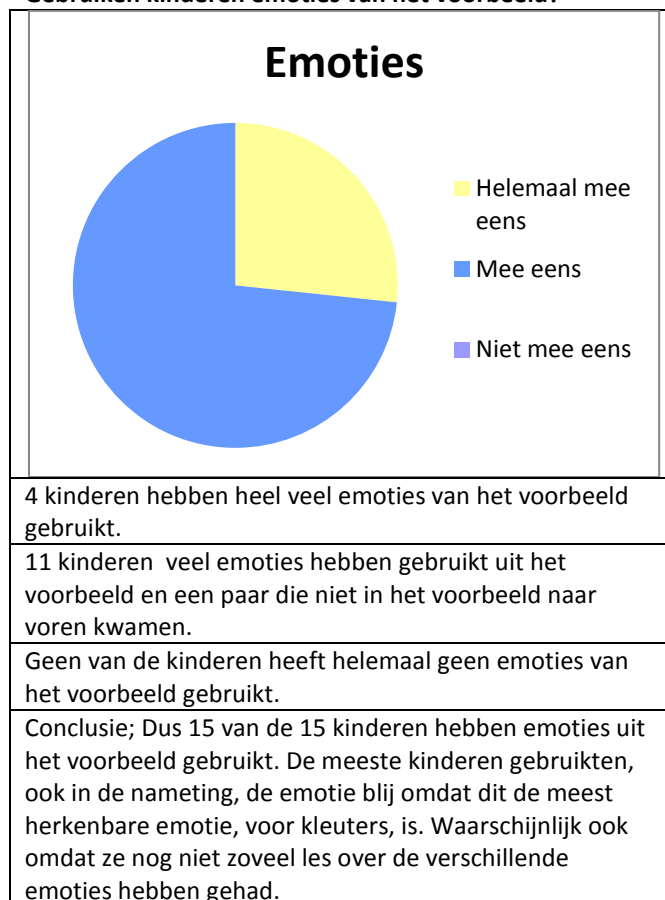
Observatielijst voor beeldend werk van leerlingen.

De resultaten van de observatie, van de voormeting, heb ik verwerkt in een tabel. Ook heb ik de volgende 6 lessen en de nameting in een tabel verwerkt. Met behulp van de resultaten in de tabel beantwoord ik de volgende vragen;

Gebruiken kinderen kleuren van het voorbeeld?



Gebruiken kinderen emoties van het voorbeeld?



Gebruiken kinderen andere onderdelen van het voorbeeld?



Wat betekent dat 14 kinderen veel onderdelen van het voorbeeld hebben gebruikt.

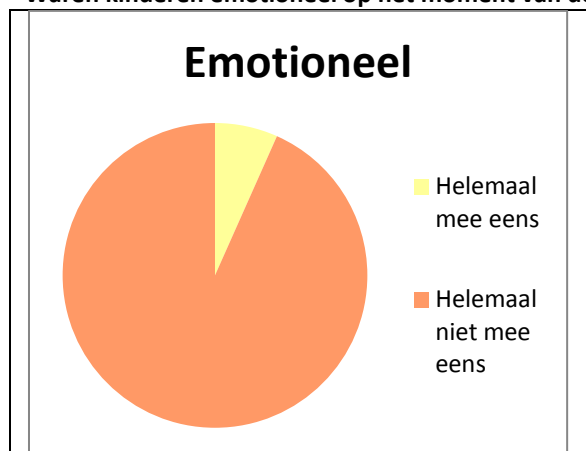
1 kind wel onderdelen heeft gebruikt maar niet heel veel.

Geen van de kinderen heeft helemaal niets uit het voorbeeld gebruikt.

Conclusie; De meeste kinderen, 15 van de 15, hebben onderdelen uit het verhaal of van de afbeeldingen gehaald.

Onderdelen uit het verhaal zijn bijv. Jip en Janneke of vormen van de afbeeldingen. Het verhaal ging over oud en nieuw en de nieuwe maand Januari. Veel kinderen hebben mensfiguren getekend o.a. zichzelf, met vuurwerk.

Waren kinderen emotioneel op het moment van de opdracht?



Wat betekent dat 1 kind (opvallend) emotioneel was op het moment van de opdracht. Het kind was, net als in de voormeting, boos dat het niet mocht kiezen tijdens spelen en werken.

14 kinderen waren eigenlijk niet emotioneel.

Onder emotioneel wordt verstaan; boos, bang of verdrietig.

Konden kinderen zich beter uiten door de opdracht?

Mee eens; de kinderen waren zich bewuster van alle emoties en de kenmerken daarvan. De kinderen konden hun ervaringen en belevingen kwijt (oud en nieuw). Daarnaast konden kinderen hun emoties ook kwijt in hun werk. Dit is, naar mijn mening, meer het geval omdat de kinderen meer over de verschillende emoties te weten zijn gekomen en weten wat kenmerken van deze emoties zijn.

Hoeveel kinderen kiezen voor lichte kleuren?



Kiezen kinderen kiezen voor donkere kleuren?



Kiezen kinderen voor hoekige vormen?



Kiezen kinderen voor ronde vormen?



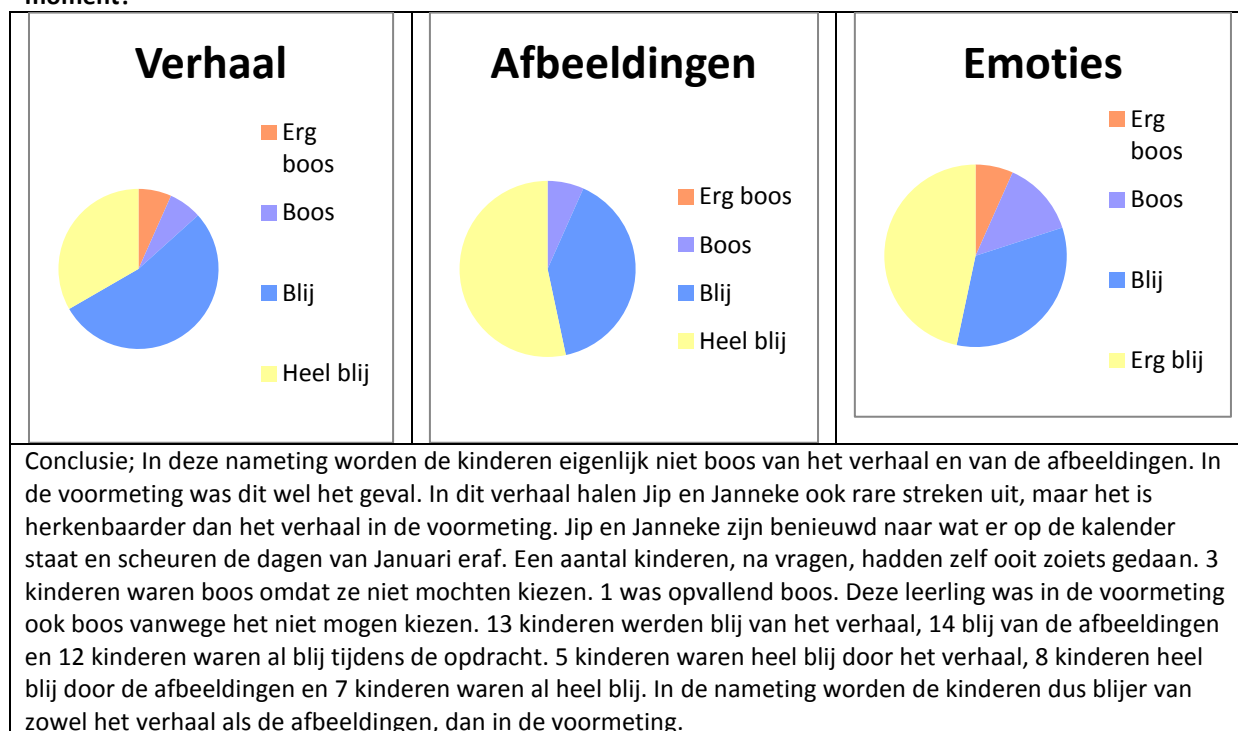
Lijkt het werk van kinderen op elkaar?

Mee eens; er is niet precies vast te stellen welke kinderen naar elkaars werk hebben gekeken via een observatie omdat de meeste kinderen zichzelf en familieleden hebben getekend tijdens oud en nieuw, dus met vuurwerk.

Vragenlijst voor leerlingen

In de grafieken zijn de resultaten te zien van de voormeting. Daarvoor heb ik de kinderen na de voormeting een aantal vragen gesteld, verwerkt in een tabel en daarna in een grafiek. Aan de hand van de resultaten van de grafiek kan ik antwoord geven op de volgende vragen;

Wat werden de kinderen van de afbeeldingen en het verhaal? Waren de kinderen emotioneel op dat moment?

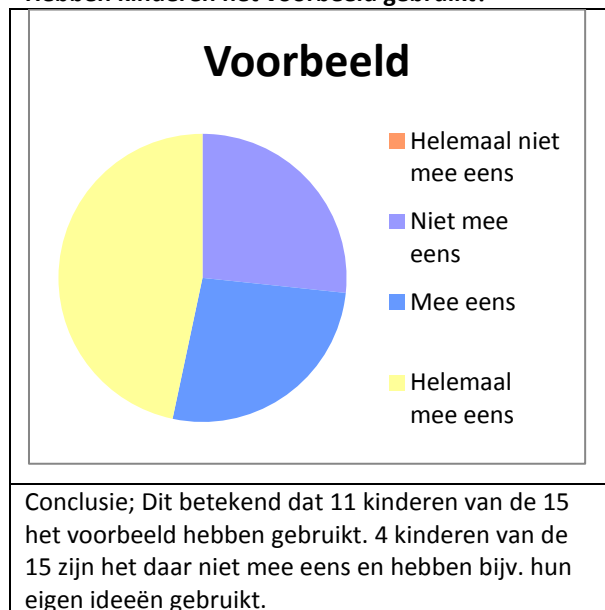


Laten kinderen hun emotie ook zien d.m.v. kunst?

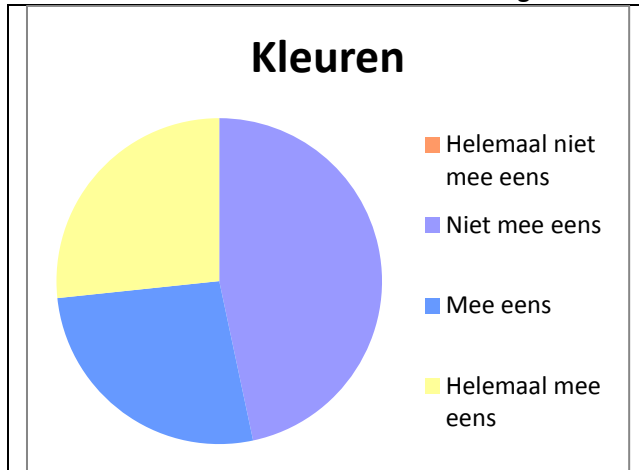


vrolijk getekend met lichte kleuren.
De 2 andere boze kinderen hebben ook gewoon 'vrolijke' kleuren gebruikt en vrolijke mensfiguren getekend. Zij hebben hun emotie eigenlijk niet weergegeven in hun werk.
De 12 kinderen die blij tot heel blij waren hebben vrolijke mensfiguren getekend en 'vrolijkere' kleuren gebruikt, maar ook wel donkere kleuren.
Conclusie; Als je kijkt naar het werk van de kinderen en hun emotie van dat moment, komen deze, net als in de voormeting, aardig over één. Als je kijkt naar de voormeting en de nameting, hebben de in de voormeting kinderen meer hun emoties in hun werk verwerkt, dan in de nameting. Dit kwam voornamelijk omdat ze nu de hun situatie schetsten tijdens oud en nieuw. Veel verschil tussen de voor en nameting is er niet. Veel kinderen zijn blij tot erg blij tijdens het maken van het werk en waren ook blij tijdens hun belevingen van oud en nieuw. Er is dus niet precies te zeggen of ze hun emoties, van het moment, in hun werk hebben verwerkt.

Hebben kinderen het voorbeeld gebruikt?

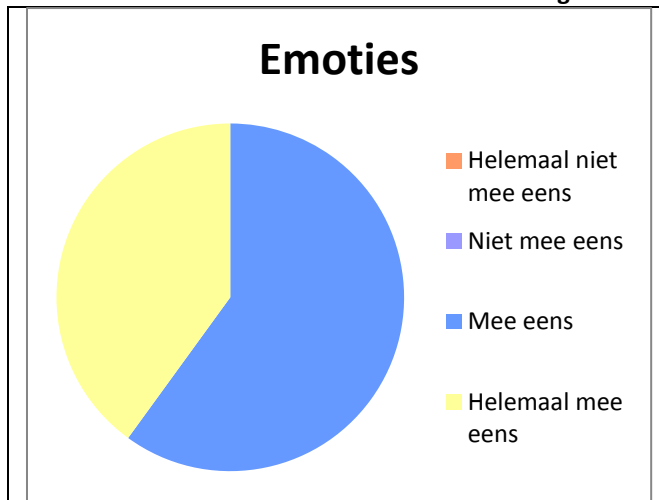


Hebben kinderen kleuren van het voorbeeld gebruikt?



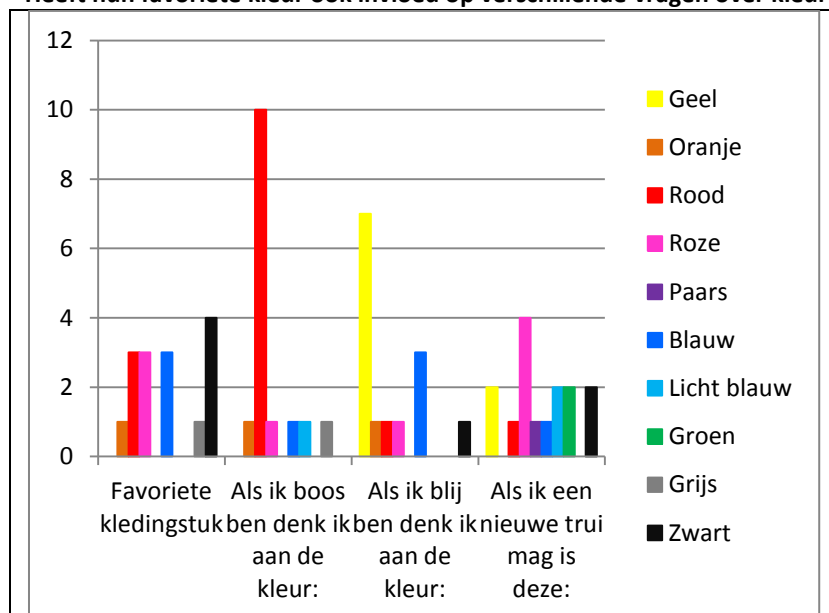
Conclusie; Dit betekent dat 7 van de 15 kinderen het er eigenlijk niet mee eens zijn dat ze kleuren uit het voorbeeld hebben gebruikt. 8 kinderen van de 15 hebben, volgens hen, wel kleuren uit het voorbeeld gebruikt. Dat zijn er meer dan in de voormeting.

Hebben de kinderen emoties van het voorbeeld gebruikt?



Conclusie; Dit betekent dat de meeste kinderen, 15 van de 15, emoties van het voorbeeld hebben gebruikt. Dat zijn er meer dan in de voormeting.

Heeft hun favoriete kleur ook invloed op verschillende vragen over kleur?



Conclusie; Veel kinderen kozen voor rood, roze, blauw en zwart als de kleur van hun favoriete kledingstuk. Veel kinderen kozen voor de kleur rood als ze boos zouden zijn. Veel kinderen kozen voor de kleur geel als ze blij zouden zijn. Ze kozen ook voor blauw, oranje, rood, roze en zwart. Hun 'nieuwe trui' moest roze, blauw, groen of zwart zijn. De invloed van hun favoriete kleur is minder dan in de voormeting. Jongens kozen voor veel donkere kleuren als blauw en zwart en meisjes kozen meer voor lichte kleuren zoals roze. Nu ging de 1^e vraag erover wat de kleur van hun favoriete kledingstuk is. De meningen van de kinderen zijn nu meer gericht (zie volgende twee vragen).

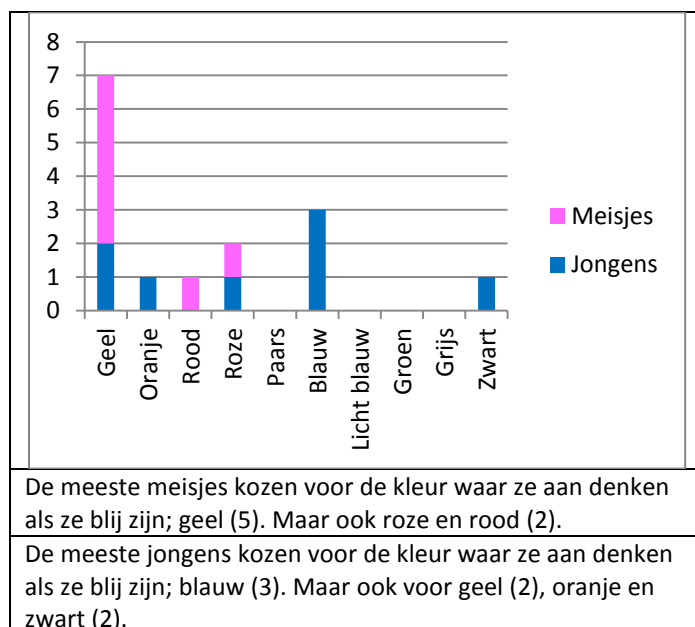
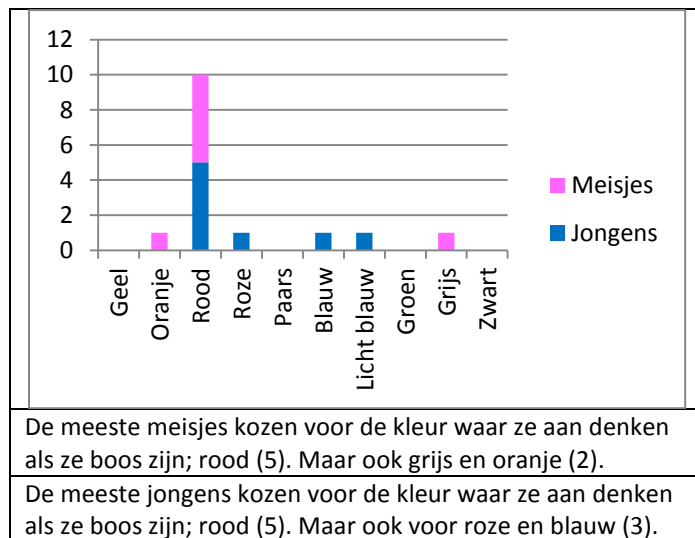
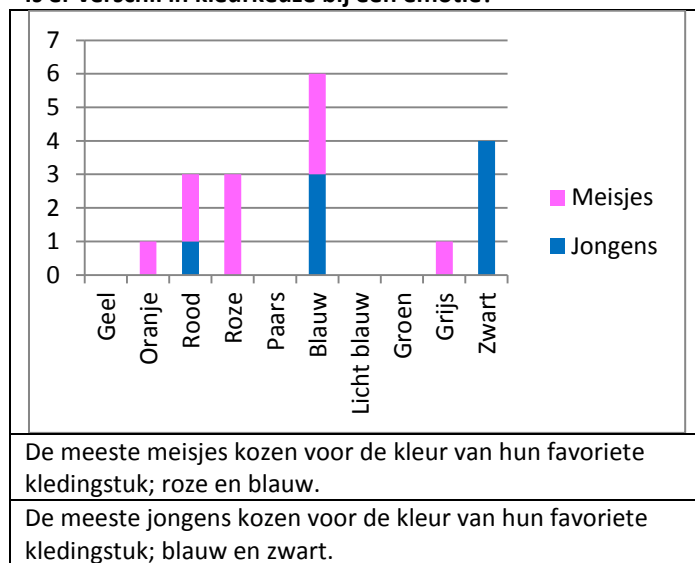
Als zij boos zijn, aan wat voor kleur denken de kinderen dan?

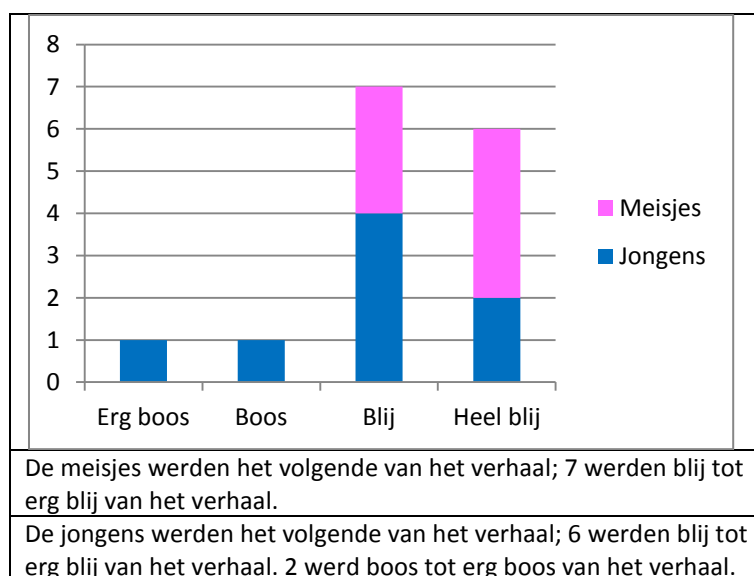
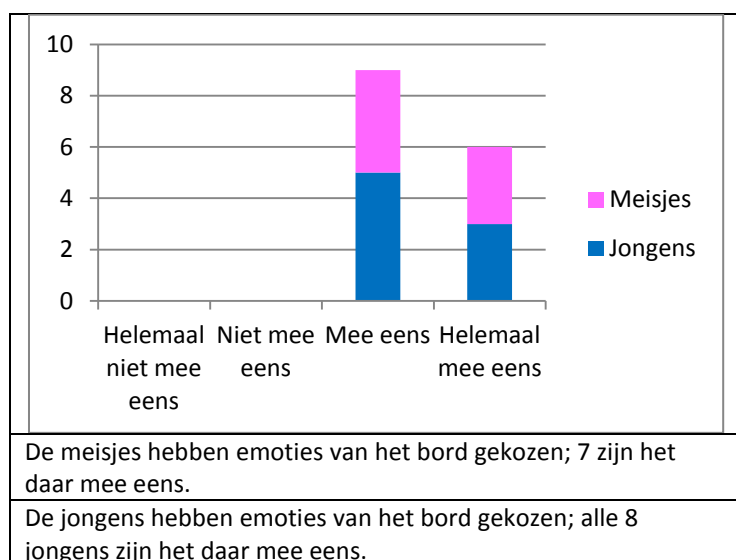
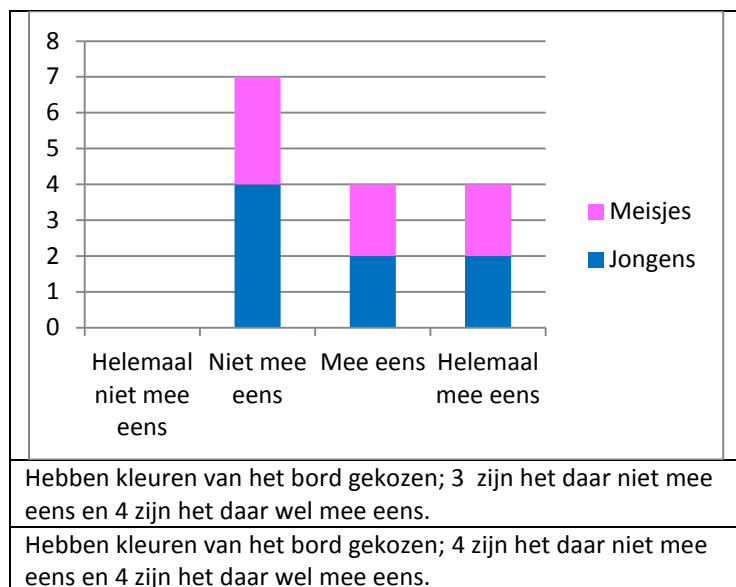
Veel kinderen kozen voor de kleur rood (10 van de 15). Maar ook voor oranje, roze, blauw en grijs. Je kunt in de grafiek zien dat de kinderen nu gericht kiezen. Veel kinderen kiezen voor rood en niet voor een 'favoriete' kleur.

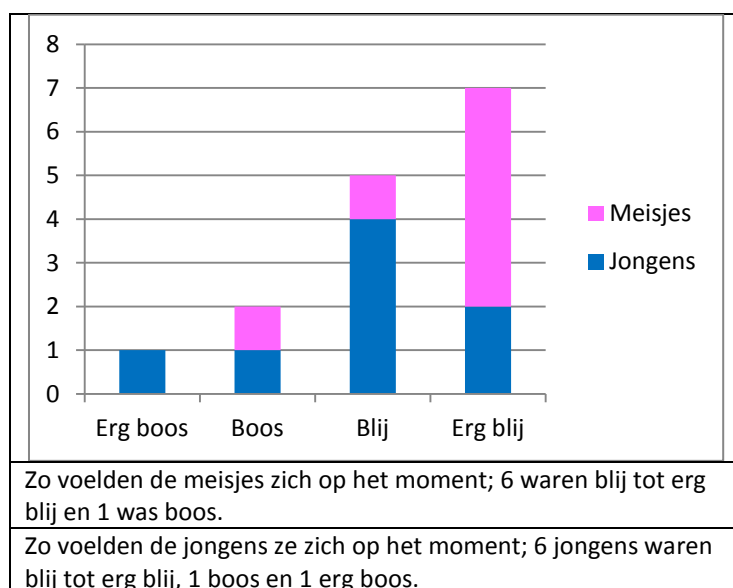
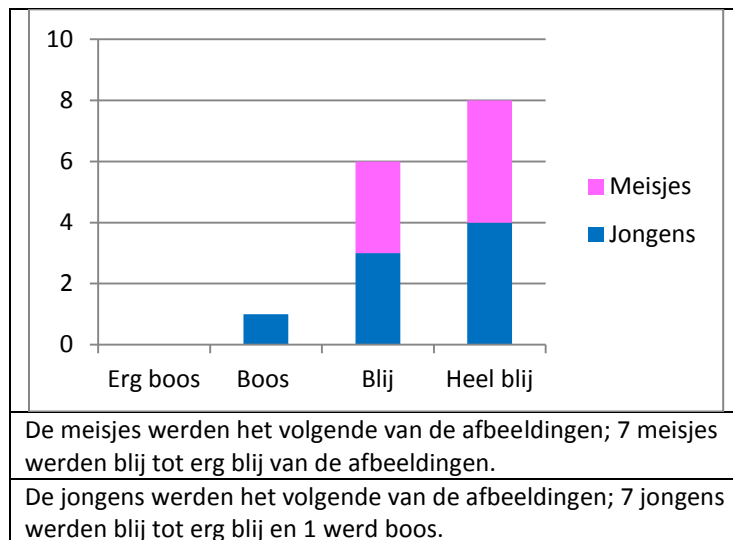
Als zij blij zijn, aan wat voor kleur denken de kinderen dan?

Veel kinderen kozen voor de kleur geel (7 van de 15). Maar ook voor blauw (3 van de 15), oranje, rood, roze en zwart. Net zoals bij de voorgaande vraag kiezen kinderen gericht voor één kleur. Deze kleuren heb ik gekoppeld aan de desbetreffende emoties (boos en blij), tijdens de 6 lessen. Hier is dus duidelijk te zien dat mijn uitleg invloed heeft gehad op de kinderen. Echter, wanneer ze een werkstuk maken tekenen niet alle kinderen rode boze of gele blij poppetjes. Een aantal doen dit wel, maar bij veel kinderen hebben de favoriete kleuren, tijdens het maken van het werk, meer invloed.

Verschillen tussen jongens en meisjes Is er verschil in kleurkeuze bij een emotie?







Aan de hand van deze verdeling kun je zien dat er enig verschil is in de keuze in kleuren tussen jongens en meisjes, wat ze van het voorbeeld hebben gebruikt, maar ook het verloop van de opdracht, wat ze van de afbeeldingen en het verhaal werden. Daarnaast kun je ook zien dat er verschil is in de voor- en nameting

Onderzoeksvragen

Hoofdvraag;

In hoeverre wordt het beeldend werk van kinderen in groep 2, met aandacht voor kleur, beïnvloed door het kijken naar emoties welke zijn weergegeven op (kunst)- afbeeldingen.

In de 6 lessen tussen de voor- en nameting heb ik de kinderen proberen te beïnvloeden door mijn uitleg door kleuren te koppelen aan emoties. Daarbij heb ik een verhaal verteld en tijdens het verhaal, afbeeldingen laten zien van hedendaagse situaties, kunst of afbeeldingen uit prentenboeken.

In hoeverre kunnen kinderen emoties in een verhaal herkennen en weergeven?

3 lessen heb ik gegeven waar ik afbeeldingen liet zien, tijdens het verhaal. Vooral de eerste twee lessen ter verduidelijking van emoties in het verhaal.

In hoeverre kunnen kinderen emoties op een afbeelding herkennen en weergeven?

5 lessen heb ik gegeven waar ik alleen afbeeldingen liet zien van emoties en kunstwerken. Dit konden zij daarna weergeven in hun eigen werk.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. kleur weergeven?

Ik probeerde de kinderen, door mijn uitleg, te beïnvloeden dit heb ik o.a. gedaan door een verhaal te vertellen.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een afbeelding d.m.v. kleur weergeven?

Ik probeerde de kinderen, door mijn uitleg, te beïnvloeden dit heb ik o.a. gedaan door een verhaal te vertellen waarbij ik afbeeldingen liet zien.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. vorm weergeven?

In mijn lesactiviteiten heb ik meer de nadruk op kleurgebruik gelegd dan op vormen. Door observeren van het werk van kinderen is er een mogelijke conclusie te trekken over het weergeven van emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. vorm.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. afbeeldingen d.m.v. vorm weergeven?

In mijn lesactiviteiten heb ik meer de nadruk op kleurgebruik gelegd dan op vormen. Door observeren van het werk van kinderen is er een mogelijke conclusie te trekken over het weergeven van emoties n.a.v. afbeeldingen d.m.v. vorm.

In hoeverre kunnen kinderen emoties koppelen aan de betekenis (symboolgebruik) van kleur?

In de 6 lessen tussen de voor- en nameting heb ik de kinderen proberen te beïnvloeden door mijn uitleg door kleuren te koppelen aan emoties.

In hoeverre is er een relatie tussen het kleurgebruik op de getoonde afbeelding en het werk van de kinderen?

In de 6 lessen tussen de voor- en nameting heb ik de kinderen proberen te beïnvloeden door mijn uitleg door kleuren te koppelen aan emoties. Daarbij heb ik een verhaal verteld en tijdens het verhaal, afbeeldingen laten zien van hedendaagse situaties, kunst of afbeeldingen uit prentenboeken.

Wat voelen kinderen bij bepaalde kleuren?

In de voormeting zijn de meningen van de kinderen nogal verschillend. Als ze boos of blij zijn, kiezen ze verschillende kleuren. Je kan zien dat de meerderheid voor zwart (4 rood, 5 zwart) kiest, voor boos en voor geel (4 geel, 3 blauw en 3 groen), voor blij, maar dat is maar een kleine meerderheid. In de nameting is er echter een overduidelijke kleurkeuze als ze aan boos of blij denken. Dan denken 10 kinderen aan de kleur rood als ze boos zijn en 7 kinderen aan de kleur geel als ze blij zijn. Waarschijnlijk als ik nog meer lessen had gegeven, over emoties gekoppeld aan kleuren, dat dit aantal was gestegen.

In de conclusie werk ik de hoofd- en onderzoeksvragen verder uit.

10.10 Evaluatie en suggesties

Productevaluatie

Ik wilde te weten komen in hoeverre het beeldend werk van kinderen in groep 2, met aandacht voor kleur, beïnvloed werd door het kijken naar emoties welke waren weergegeven op (kunst-) afbeeldingen. Wat betekende dat ik wilde ontdekken of kinderen hun emoties, d.m.v. kleur in hun werk konden weergeven. Dit door beïnvloeding van afbeeldingen en mijn uitleg.

Ik was nieuwsgierig of kinderen ook bepaalde kleuren kozen wanneer ze boos, blij, verdrietig of bang waren en of ze hun emoties dan kwijt konden in hun werk. Of de kinderen bewust voor een kleur kozen als ze de emoties kenden. Daarnaast ook of kinderen beïnvloed konden worden door mij of door prikkels van buitenaf (o.a. afbeeldingen daarvan). Ik probeerde de kinderen te beïnvloeden door een koppeling te maken tussen emoties en kleuren. Bijv. boos en rood, blij en geel, verdrietig en blauw, bang en paars. Met de meetinstrumenten keek ik of er in de voor- en nameting een verschil was in kleurkeuze bij emoties. Zo kon ik zien of mijn uitleg invloed had gehad op de kinderen of dat invloed was van prikkels van buitenaf.

Om het bovenstaande te weten te komen heb ik 8 lessen gegeven. In de eerste les heb ik een voormeting gedaan en in de laatste les een nameting. De opdracht in beide lessen was ongeveer hetzelfde, ook het materiaalgebruik. In de 6 'tussenlessen' heb een koppeling gelegd tussen de emoties en kleuren om zo te kijken of ik de kinderen ook kon beïnvloeden. Dit was vooral productgericht werken met de kinderen. of dat dit kwam door prikkels van buitenaf.

In het 'product', de grafieken in de voor- en nameting, is te zien dat mijn uitleg de afbeeldingen zichtbaar invloed heeft gehad.

Procesevaluatie

In de 6 'tussenlessen' heb ik een koppeling gelegd tussen emoties en kleuren om zo te kijken of ik de kinderen ook kon beïnvloeden. Dit was productgericht werken. Daarnaast wilde ik weten of kinderen d.m.v. kunst hun emoties kunnen uitten en hun ervaringen en belevingen 'delen' in hun werk. Hierbij is nauwelijks een vastgestelde uitkomst mogelijk en dus procesgericht werken.

Het proces verliep in de eerste twee lessen moeizaam. De kinderen hadden extra uitleg nodig en daarnaast moest ik weten wat de beginsituatie van de kinderen was, om mijn uitleg daarop af te stemmen. Van de 3^e tot de laatste les, de nameting werd verliep het proces steeds voorspoediger. De kinderen leerden de emoties kennen en de koppeling met kleuren. Daarnaast wist ik steeds beter wat de kinderen wel en niet konden en waren kinderen bekender met mijn 'methode'. Na iedere les heb ik naar het werk van de kinderen gekeken, het observatieformulier ingevuld en mijn lesactiviteiten daarop aangepast.

Suggesties voor scholen

Voor scholen zou ik ook kiezen voor procesevaluatie. De meeste scholen kiezen voor productevaluatie omdat dit makkelijk te registreren is, je ziet wat de kinderen kunnen. Maar om de kinderen op 'een hoger niveau' te krijgen is het ook belangrijk na te gaan wat de kinderen tijdens het maken van hun werk doen, hoe ze komen tot deze keuzen. Dit kan bijv. gedaan worden tijdens een participerende observatie. Het kan ook worden gedaan als de producten in de kring tentoongesteld worden. De leerkracht kan dan vragen stellen over het werk zodat de kinderen gaan nadenken over het proces.

11. Literatuurlijst

Eijkeren, M. v. (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers.

Eijkeren, M. v. (2007). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBUitgevers.

<http://www.basisschool.wereldburgerschap.nl/uitgangspunten/product-en-procesgericht/>. (2011). Opgeroepen op November 2011, van <http://www.basisschool.wereldburgerschap.nl/>.

<http://www.frankzweegersart.com/emotie-en-kunst/>. (sd). Opgeroepen op Januari 2012, van <http://www.frankzweegersart.com/>.

http://www.leren.nl/rubriek/persoonlijke_vaardigheden/sociale_weerbaarheid/. (sd). Opgeroepen op Januari 2012, van <http://www.leren.nl/>.

Jeannin, N., Adriaenssens, P., & Mertens, E. (2008). *Beter omgaan met de emoties van kleuters*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Martin Klein Tank. (2009). <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-KDKunstzinnigeOrientatie.html>. Opgeroepen op Januari 9, 2011, van <http://tule.slo.nl/>.

Mols, P. (1994). *Kijken met kunst*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen.

Munnik, C. d., & Vreugdenhil, K. (2003). *Kennis over onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Onna, J. v., & Jacobse, A. (2008). *Laat maar zien*. Enschede: Wolters-Noordhoff.

Savenije, J. (1981). *Handvaardigheidsonderwijs in de praktijk*. de Bilt: Cantecler.

Schasfoort, B. (2007). *Beeldonderwijs en didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Schasfoort, B. (2007). *De basis van beeldbeschouwen*. Assen: Van Gorcum.

Waumans, H. (2009). *Kunsteducatie in de basisschool*. Kempen: Campus Vorselaar.

Zwiers, K. (1990). *Didactiek van het beeldend vorm geven*. Leiden/ Antwerpen: Martinus Nijhoff Uitgevers.

12. Logboek

Week	Activiteit	Bestede tijd	Leerervaring	Opmerkingen
36	- Nadenken over onderwerp Minor, onderwerp opstellen. - Informatie onderzoekscollege vergaren. - Minorcollege. - Leren onderzoek.	12 uur	- Doelstelling. - Inzicht in minoropzet gekregen (weet welke richting ik op wil).	- Het ontwerp/ onderwerp is nogal algemeen. Ik vind het lastig om dit concreet te maken.
37	- Probleemformulering, onderzoeksvragen opstellen. - Informatie onderzoekscollege vergaren. - Minorcollege. - Bezoek stageschool. - Leren onderzoek.	13 uur	- Een probleemformulering en onderzoeksvragen (weet wat het verschil is en hoe ik ze op moet stellen). - Doelstelling en onderzoeksvraag, informatieverzameling en onderzoekstype.	- Met hulp wordt het ontwerp/ onderwerp steeds concreter. Het is nog niet helemaal duidelijk hoe het ontwerp er precies uit komt te zien.
38	- Eerste versie didactische contract. - Informatie onderzoekscollege vergaren. - Minorcollege. - Bezoek stageschool. - Leren onderzoek.	14 uur	- Onderzoeksontwerp, onderzoekspopulatie en steekproef, dataverzameling. - Het onderzoek staat nu in een didactisch contract. Er is overzichtelijker en ik weet nu waar ik in het onderzoek op moet gaan letten.	- Ik vond het ingewikkeld het didactische contract op te stellen. Regelmatig moest ik pauzeren om het resultaat te overzien en ook te herzien. Uiteindelijk heb ik alles 'ingevuld'. Het onderwerp is nog wel wat globaal daarom had ik moeite met onderzoeksvragen formuleren.
39	- Tweede en derde versie didactische contract. - Minor college. - Bezoek stageschool. - Onderzoekstoets.	14 uur	- Veel ondernemen wil het onderzoek 'van de grond' komen (initiatief tonen). - Inzichten verworven ten opzichte van het onderzoek. Nog wel wat onduidelijk. - Begrippen voor onderzoek en onderzoektoets geleerd. Je moet met veel aspecten rekening houden. Hoe maak je, je onderzoek betrouwbaar	- Lastig om me in te leven in 'de situatie'. Hoe gaat het onderzoek eruitzien?

			en valide. - Bestaande gegevens, interviewen en observeren.	
40	- Aanpassing derde contract, definitieve versie gemaakt. - Interview op orde maken. - Interview afnemen. - Inhoudsopgave opgesteld - Minor college - Bezoek stageschool	16 uur	- Observaties opstellen voor je les. - Lesactiviteiten met voor en nameting (betrouwbaar en valide). - Grafiek weergave. - Inhoudsopgave is zeer bruikbaar voor literatuur onderzoek en overzicht.	- Ik krijg meer vertrouwen in het onderzoek. Ik 'zie' wat er moet gebeuren. Ik kan aan de slag.
41	- Opstellen voormeting, lessen, nameting, observaties. - Uitwerking interview. - Interview herzien.	20 uur	- Leren een onderzoek uit te werken in lessen. Wat is een voor en nameting. - Aansluiting met observaties. - Meningen uit interviews komt naar voren. Kijk vanuit ander oogpunt op orde.	- Aansluiting lessen en observaties is uitgedacht. Nu gaan uitwerken. Weinig moeite met bedenken lessen. Waar ik eerst wel moeite mee had.
42	- Opstellen voormeting, lessen, nameting, observaties.	18 uur	- Creatief zijn in het opstellen van lessen voor het onderzoek.	- Als je plezier hebt in het uitwerken van lessen komt de rest vanzelf. Wat ik wil bereiken met het onderzoek wordt ook steeds duidelijker.
43	- Bekendmaking interview afname (vragenlijst BeVo). - Interview afname BeVo.	13 uur ivb. Toets	- Meningen uit interviews komen naar voren. Kijk vanuit ander oogpunt op Beeldende Vorming.	- Verrassend hoe iedereen hetzelfde, maar ook verschillend over BeVo kan denken.
44	- Theorie uitwerken. - Interview uitwerken. - Opzet lessen definitieve versie. - Observatieformulieren definitieve versie.	10 uur ivb. Toets	- Verschillende aspecten van BeVo zoals BeVo op de basisschool, algemene ontwikkeling van kinderen, kerndoelen, beeldend vermogen. - Bijschaven van opzet lessen en observatie (aansluiting lessen en observatie).	- Op verschillende punten in het literatuuronderzoek kom ik vast te zitten. Wat moet er in het onderzoek staan? Wat is van belang?
45	- Voormeting materialen uitwerken. - Les 1; voormeting. - Uitwerken voormeting in grafieken en conclusies.	18 uur	- Juiste materiaalkeuze bij lesonderzoek 1. - Kijk op voormeting en conclusies daaruit. - Aanpassing op andere lessen door conclusies voormeting.	- Ik vind het leuk om creatief bezig te zijn. Daarom moet ik het doel van het onderzoek niet verliezen. Denk aan de hoofdvraag en het onderzoeksdoel. Wat is van belang voor mijn

	- Les 2 opnieuw bekijken.			onderzoek?
46	- Les 2: wat zijn emoties.	18 uur	- Les 2 uitvoeren op stageschool.	
47	- Les 3: emoties verdelen in kleuren.	20 uur	- Les 3 uitvoeren op stageschool.	
48	- Les 4: vrije expressie met schilderijen.	22 uur	- Les 4 uitvoeren op stageschool.	- Het onderzoek begint steeds meer 'vorm' te krijgen. De kinderen en ik komen er steeds meer 'in'.
49	- Les 5: ervaringen en emoties met kerst.	22 uur	- Les 5 uitvoeren op stageschool.	- De kinderen doen ook verrassende uitspraken. Groep werkt niet mee, naast alleen de 'kringuitleg', met het onderzoek. Kwamen wel veel groep kinderen met de opmerking welke kleur bij welke emotie hoorde omdat juf dat eerder vertelde.
50	- Les 6: emoties met kleuren en ervaringen koppelen.	20 uur	- Les 6 uitvoeren op stageschool.	
51	- Les 7: de kunstenaar en zijn emoties op schilderij.	19 uur	- Les 7 uitvoeren op stageschool.	- Kinderen van groep vonden het leuk om de kunstenaar 'uit te hangen'. Verrassend geobserveerd (vooral tijdens kerst). Een aantal kinderen vertelde tijdens het schilderen waarom ze welke kleuren gebruikten (ze waren eerst boos, maar daarna blij etc.)
52	- Uitwerken van lessen. Observeren van gemaakte werk van kinderen, op de foto zetten, verslag maken en uitwerken. - Hoofdstukken van het onderzoek verder uitwerken en de bronnen bijhouden. - Stageschool hoofdstuk verder uitgewerkt.	20 uur	- Verrassende bevindingen tijdens het fotograferen van werk van jongens en meisjes. Jongens gebruiken veel donkere kleuren en meisjes veel roze. De kinderen gebruiken ook veel dezelfde kleuren en je merkt wanneer bepaalde kinderen de opdracht niet leuk vinden of juist wel. - Meer geleerd over geven van lessen beeldende vorming en het nut daarvan. Daarnaast ook over visies	

			en mijn eigen visie.	
1	- Uitwerken van grafieken van de voormeting van jongens en meisjes. Literatuurlijst bijwerken, verwijzingen en spelling controleren. Hoofdstukken 'puntjes op de i'.	30 uur	- Geleerd dat mening van jongens anders is dan van meisjes op deze leeftijd. Net zoals bij de tekeningen fotograferen zijn de meisjes meer geneigd om roze te kiezen en jongens blauw of zwart. Meer geleerd over Adaptief (stageschool hoofdstuk)	
2	- Les 8; nameting. Uitwerking van grafieken van de nameting en van de nameting tussen jongens en meisjes.	40 uur	- Nameting uitvoeren op stageschool, uitwerken en conclusies trekken.	In de nameting is ook te zien dat er een verschil is in keuze van kleuren tussen jongens en meisjes. De kinderen zijn zichtbaar beïnvloed door mijn uitleg de afgelopen 6 lessen. Dit kun je zien aan de vragen aan welke kleuren ze denken als ze boos of blij zijn. Rood en geel wordt genoemd. Er worden minder favoriete kleuren genoemd bij deze vragen.
3	Afmaken hoofdstuk algemeen, hoofdstuk visies, conclusie, inhoudsopgave verbeteren, inleiding, voorwoord en bronnen controleren.	15 uur	- Er gaat veel voorbereiding vooraf aan een onderzoek. Je moet van te voren duidelijk stellen wat je wilt formuleren.	De tijdsdruk begint toe te nemen. Moeite met conclusie trekken. Er zijn zoveel verschillende grafieken die ik heb uitgewerkt. De verschillende grafieken zijn duidelijk opgesteld, alleen een duidelijke conclusie daarover trekken is lastig.

13. Bronnen

“Lekker ballen met z’n allen! Stapels pret en bergen lol! Dollen, springen, rennen, raggen, dansen en vooral veel lachen... O, wat is de wereld vol!” (Vriendjes boos en blij, Hans Kuyper).

“Lezen moet men leren, maar naar iets kijken denkt iedereen te kunnen” (Kijken is bekeken worden!, Gerrit Komrij).

“verandering die lange tijd zichtbaar blijft en die in de loop van de tijd plaatsvindt” (Eijkeren, 2005).

“Lev Vygotsky zag ontwikkeling als een wisselwerking tussen rijping en leren en maakt hij onderscheid tussen de zone van de actuele en de naaste ontwikkeling (Eijkeren, 2005)”.

“Door taal krijgt een kind greep op zijn omgeving” (Eijkeren, 2005).

“de manier waarop je iets waarneemt, afhankelijk is van de persoon die waarneemt” (Eijkeren, 2005).

Creatieve ideeën ontstaan doordat ze nieuwe dingen kunnen bedenken, ze kunnen loskomen van de *“objectieve werkelijkheid”* (Eijkeren, 2005).

“Maar het fantasiespel moet wel een duidelijk einde hebben zodat de kleuter weer overschakelt naar de werkelijkheid. De kleuter blijft dan de baas over zijn eigen fantasie” (Eijkeren, 2005).

“invloed van het denken heeft invloed op de emotionele ontwikkeling” (Eijkeren, 2005).

“Het onderwijs moet voor alles inspirerend zijn. Hiervoor is het nodig dat de leerkracht productief is, dat hij uit de bron van eigen inzicht en beleven put. Hij zal zelf de opgaven uitvinden, die voor zijn leerlingen op een bepaald tijdstip noodzakelijk en de meest vruchtbare zijn” (Een tekenles, Paul Citroen).

“Onderwijs dat mee wil werken aan het voorbereiden op de maatschappij en het opleiden van kinderen tot medeleden, medevormgevers van een steeds veranderende wereld, zal niet volstaan met het doorgeven van reeds verworven inzichten” (Mols, 1994).

“Het gaat om de oplossingen zelf die kunstenaars vinden door op een andere manier dan gangbaar naar de wereld om hen heen te kijken” (Mols, 1994).

“De leerling beschouwt over het algemeen het alledaagse model van zien, als de enige juiste wijze van zien, hetgeen impliceert dat hij een verschaald werkelijkheidsbesef met betrekking tot de visuele werkelijkheid heeft” (Mols, 1994).

“Kunstbeschouwelijk zien wordt gedragen door het zelf beelden en het beelden wordt gedragen door echt kunstbeschouwelijk zien...” (Mols, 1994).

“construeren van eigen kennis van de hen omringende wereld” (Onna & Jacobse, 2008).

“Beeldbeschouwen is een vaardigheid van de mens om op basis van eigen waarneming, kennis, verbeelding en ervaring met beelden en vormgevingen om te gaan” (Schafoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

‘Als waarneming van beelden zo bewust gebruikt wordt bij het vormgeven, spreken we van beschouwing. Tijdens het beschouwen onderzoek je visuele informatie. Je vraagt je af wat je eigenlijk ziet en wat je doet. Het is een proces van ervaren, interpreteren en analyseren. Beschouwing kan voorafgaan aan het vormgevingsproces, maar ook tussentijds plaatsvinden’ (Onna & Jacobse, 2008).

“Creëer een omgeving waarin de vragen van de kinderen even belangrijk zijn als de antwoorden van de volwassenen.” zegt Anne Teresa De Keersmaeker in Klasse nummer 195.

“De grootste vijand van creativiteit is het juiste antwoord.” (Moons, 2008).

“Beelden hebben een talige functie, men spreekt van beeldtaal” (Schasfoort, De basis van beeldbeschouwen, 2007).

“Gevoelens zijn niet weg te denken uit het leven van een mens” (Jeannin, Adriaenssens, & Mertens, 2008).

“Gevoel kan worden omschreven als een innerlijke beleving die door een bepaalde situatie wordt opgeroepen” (Jeannin, Adriaenssens, & Mertens, 2008).

“De ontwikkeling van het denken heeft invloed op de emotionele ontwikkeling” (Eijkeren, 2005).

“Pesten is een patroon van gemene gedragingen, met telkens dezelfde kinderen in de rol van dader en slachtoffer” (http://www.leren.nl/rubriek/persoonlijke_vaardigheden/sociale_weerbaarheid/).

“Mensen in verschillende fasen van ontwikkeling kijken door verschillende brillen” (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

“Beeld wordt beschouwd als iets dat emoties kan opwekken” (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

“De mens is een redelijk wezen dat door middel van zijn zintuigen waarnemingen registreert. Die waarnemingen moet de mens door de rede ordenen, anders ontstaat er geen kennis, maar chaos. Als een waarneming gedaan is, blijft er een voorstelling achter. Kennis is een geordende verzameling van voorstellingen. Om kennis te verkrijgen moet je dus waarnemingen doen. Wie veel kennis heeft kan de werkelijkheid overzichtelijk ordenen. Het aanbrengen van veel verschillende voorstellingen op basis van waarnemingen is van belang, daarom moet je het onderwijs ook veelzijdig maken” (Schasfoort, Beeldonderwijs en didactiek, 2007).

14. Conclusie

Hoofdvraag;

In hoeverre wordt het beeldend werk van kinderen in groep 2, met aandacht voor kleur, beïnvloed door het kijken naar emoties welke zijn weergegeven op (kunst)- afbeeldingen.

In de 6 lessen tussen de voor- en nameting heb ik de kinderen proberen te beïnvloeden door mijn uitleg door kleuren te koppelen aan emoties. Daarbij heb ik een verhaal verteld en tijdens het verhaal, afbeeldingen laten zien van hedendaagse situaties, kunst of afbeeldingen uit prentenboeken. In 7 van de 8 lessen heb ik afbeeldingen aan de kinderen laten zien.

Uitkomst

Deze conclusies trek ik naar aanleiding van de bevindingen in de resultaten van de voor- en nametingen, in de grafieken en cirkeldiagrammen. Kinderen worden beïnvloed door emoties op afbeeldingen. Vooral wanneer deze zijn gekoppeld aan kleuren en herkenbare ervaringen en belevingen. Daarnaast worden de kinderen ook door hun eigen emoties beïnvloed. De meeste kinderen worden beïnvloed door het kleurgebruik in deze afbeeldingen. Kinderen hebben ook andere onderdelen van de afbeeldingen in hun eigen werk, verwerkt. In de vragen over kleuren is te zien dat de lessen invloed hebben gehad voor hun keuze in kleuren. Toch is er ook invloed door andere prikkels. Onder deze prikkels versta ik reclame, televisie, computer etc. De kinderen hebben ook een favoriete kleur. Vooral in de voormeting is te zien dat deze invloed heeft op de antwoorden van de vragen.

Onderzoeksvragen;

In hoeverre kunnen kinderen emoties in een verhaal herkennen en weergeven?

3 lessen heb ik gegeven waar ik afbeeldingen liet zien, tijdens het verhaal. Vooral de eerste twee lessen ter verduidelijking van emoties in het verhaal.

Uitkomst

Kinderen kunnen vooral, na een aantal lessen over emoties, emoties in een verhaal herkennen en in hun werk weergeven. Vooral jonge kinderen zijn nog niet zo goed bekend met emoties. Ze weten vaak ook niet om te gaan met hun emoties omdat ze niet precies weten waarom ze zich zo voelen. Door enige uitleg van kenmerken van emoties, konden de kinderen emoties uit het verhaal herkennen en in hun eigen werk weergeven. Vooral door ondersteuning van afbeeldingen. Jonge kinderen zijn erg visueel ingesteld. Wanneer het zonder afbeeldingen was gebeurd, hadden veel kinderen minder goed emoties in een verhaal kunnen herkennen en weergeven. Daarnaast geven de kinderen, de emotie blij, het meest weer omdat ze daar het bekendst mee zijn. Dit is te zien in de voormeting en in de nameting.

In hoeverre kunnen kinderen emoties op een afbeelding herkennen en weergeven?

5 lessen heb ik gegeven waar ik alleen afbeeldingen liet zien van emoties en kunstwerken. Dit konden zij daarna weergeven in hun eigen werk.

Uitkomst

Kinderen kunnen vooral, na een aantal lessen over emoties, emoties op afbeeldingen herkennen en in hun werk weergeven. Door uitleg van kenmerken met behulp van afbeeldingen en ondersteuning van een verhaal, kunnen kinderen emoties herkennen en weergeven in hun werk.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. kleur weergeven?

Ik probeerde de kinderen, door mijn uitleg, te beïnvloeden dit heb ik o.a. gedaan door een verhaal te vertellen.

Uitkomst

Kinderen kunnen niet precies emoties weergeven n.a.v. een verhaal d.m.v. kleur. Jonge kinderen zijn erg visueel ingesteld en hebben afbeeldingen nodig om emoties te herkennen. Ook moeten ze, tijdens het benoemen van de kleur, de kleur zien. Jonge kinderen kunnen nog niet heel goed onderscheid maken in kleuren. Daarom heb ik de kinderen tijdens het onderzoek ook de kleuren laten aanwijzen, bij de vragen over kleuren.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een afbeelding d.m.v. kleur weergeven?

Ik probeerde de kinderen, door mijn uitleg, te beïnvloeden dit heb ik o.a. gedaan door een verhaal te vertellen waarbij ik afbeeldingen liet zien.

Uitkomst

Kinderen kunnen emoties weergeven n.a.v. een afbeelding d.m.v. kleur. Kinderen konden, te zien in de 7^e les en in de nameting, emoties weergeven d.m.v. kleuren. In de 7^e lessen hebben ze de kleuren gebruikt en in hun kunstwerk verwerkt. Ze vertelden, bij de observatie, waarom ze deze kleuren gebruikten (ze waren boos geweest dus hadden ze rood gebruikt, meisjes hadden roze gebruikt omdat ze daar vrolijk van werden en geel omdat ze blij waren geweest etc.) In de nameting is te zien dat een aantal kinderen zichtbaar zijn beïnvloed door de afgelopen lessen omdat ze gele, blij mensfiguren of rode, boze mensfiguren tekenden.

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. vorm weergeven?

In mijn lesactiviteiten heb ik meer de nadruk op kleurgebruik gelegd dan op vormen. Door observeren van het werk van kinderen is er een mogelijke conclusie te trekken over het weergeven van emoties n.a.v. een verhaal d.m.v. vorm.

Uitkomst

Kinderen kunnen niet precies emoties weergeven n.a.v. een verhaal d.m.v. vorm. Jonge kinderen zijn visueel ingesteld en hebben het nodig een afbeelding te zien van de objecten. Ze konden met behulp van afbeeldingen wel emoties d.m.v. vorm weergeven. Te denken aan mensfiguren met ronde hoofden en gezichtsuitdrukking passend bij de emotie. In de 7^e les is dit ook te zien (zie werk leerlingen 7^e les).

In hoeverre kunnen kinderen emoties n.a.v. afbeeldingen d.m.v. vorm weergeven?

In mijn lesactiviteiten heb ik meer de nadruk op kleurgebruik gelegd dan op vormen. Door observeren van het werk van kinderen is er een mogelijke conclusie te trekken over het weergeven van emoties n.a.v. afbeeldingen d.m.v. vorm.

Uitkomst

Kinderen kunnen, tot een zekere hoogte emoties weergeven n.a.v. afbeeldingen d.m.v. vorm. De kinderen kunnen na enige instructie over emoties en kenmerken daarvan, met behulp van afbeeldingen, emoties in vormen weergeven. Dit zijn dan gezichtsuitdrukkingen passend bij de emotie. Vooral in lessen 2,4,5,6 en 7 is dit waarneembaar (zie afbeelding van de werkstukken van de kinderen).

In hoeverre kunnen kinderen emoties koppelen aan de betekenis (symboolgebruik) van kleur?

In de 6 lessen tussen de voor- en nameting heb ik de kinderen proberen te beïnvloeden door mijn uitleg door kleuren te koppelen aan emoties.

Uitkomst

Kinderen kunnen heel goed emotie koppelen aan de betekenis van kleur. De kinderen weten nog niet heel goed de betekenis van kleur. Ze kunnen wel vertellen, vooral na de 7 lessen, aan welke kleur ze denken als ze boos of blij zijn. Ze kunnen ook uitleggen waarom ze deze kleur kiezen; rood is een boze kleur (rood, boos gezicht) en donker en geel is een vrolijke, blijde kleur, de kleur van de zon.

In hoeverre is er een relatie tussen het kleurgebruik op de getoonde afbeelding en het werk van de kinderen?

In de 6 lessen tussen de voor- en nameting heb ik de kinderen proberen te beïnvloeden door mijn uitleg door kleuren te koppelen aan emoties. Daarbij heb ik een verhaal verteld en tijdens het verhaal, afbeeldingen laten zien van hedendaagse situaties, kunst of afbeeldingen uit prentenboeken.

Uitkomst

Kinderen worden niet alleen beïnvloed door eigen emoties, emoties op afbeeldingen en andere prikkels maar ook door kleurgebruik op de afbeeldingen. Kinderen worden daar het meest door beïnvloed, door wat ze zien, dus ook kleuren op afbeeldingen. In het werk van de kinderen is daar het volgende in te zien;

- kinderen hebben emoties uit afbeeldingen getekend.
- kinderen hebben kleuren gebruikt in hun werk, doordat ze dezelfde vormen in hun werk hebben gebruikt is te zien dat ze zowel, de vormen als de kleuren, gebruiken in hun werk. Daarnaast is bij verschillende kinderen ook te zien in kleur- en vormgebruik, dat ze kijken naar het werk van elkaar.

Wat voelen kinderen bij bepaalde kleuren?

In de voormeting zijn de meningen van de kinderen nogal verschillend. Als ze boos of blij zijn, kiezen ze verschillende kleuren. Je kan zien dat de meerderheid voor zwart (4 rood, 5 zwart) kiest, voor boos en voor geel (4 geel, 3 blauw en 3 groen), voor blij, maar dat is maar een kleine meerderheid. In de nameting is er echter een overduidelijke kleurkeuze als ze aan boos of blij denken. Dan denken 10 kinderen aan de kleur rood als ze boos zijn en 7 kinderen aan de kleur geel als ze blij zijn. Waarschijnlijk als ik nog meer lessen had gegeven, over emoties gekoppeld aan kleuren, dat dit aantal was gestegen.

Uitkomst

Kinderen kunnen dus beïnvloed worden in kleurkeuze. Ze gaan dan anders over een kleur denken of het komt 'omdat dit zo gezegd is'. Kinderen 'voelen' anders, in de nameting, bij bepaalde kleuren. Rood is, bij de meeste kinderen boos en geel is, bij de meeste kinderen, blij.