



Muzische opvoeding

BEELDOPVOEDING

Deelleerplan

Muzische opvoeding

BEELDOPVOEDING

Deelleerplan



De Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken heeft zijn goedkeuring gehecht aan het leerplan 'Beeldopvoeding'.

Brief van de inspecteur-generaal Basisonderwijs met als kenmerk
13I/BAO/R.S./bp/97301

© CRKLKO 1999

Alles uit deze uitgave mag voor correct gebruik binnen onderwijs en begeleiding worden gekopieerd.
De bron dient dan evenwel te worden vermeld.

Voor handelsdoeleinden mag niets van deze uitgave, in gelijk welke vorm ook, openbaar worden gemaakt behalve met de uitdrukkelijke toestemming van de uitgever.

Illustraties: Inge Van Royen

INHOUD

	Inhoud	3
1	Toelichting bij het leerplan en zijn krachtlijnen	5
1.1	Toelichting	5
1.2	Krachtlijnen	6
2	Het domein van de beeldopvoeding	9
2.1	Visuele beelden	9
2.1.1	Inhoud	9
2.1.2	Beeldaspecten	9
2.1.3	Materialen en technieken	10
2.2	Beeldtaal	10
2.2.1	Communicatieschema	11
2.2.2	Enkele toelichtingen bij het schema	12
2.3	Beschouwen en creëren	13
2.4	Schematisch overzicht	13
3	De beginsituatie van de kinderen	15
3.1	Beschouwen	15
3.1.1	Eerste stadium: de associatie	15
3.1.2	Tweede stadium: het fotografisch realisme	15
3.1.3	Derde stadium: de expressie	16
3.1.4	Vierde stadium: het leren beschouwen	16
3.1.5	Vijfde stadium: de eigen mening	16
3.1.6	Over de vijf stadia	16
3.2	Creëren	17
3.2.1	Krabbelperiode	17
3.2.2	De periode van de gecodeerde werkelijkheid	18
3.2.3	Periode van de zichtbare werkelijkheid	19
4	Doelen	21
4.1	Beschouwen	21
4.2	Creëren	22
5	Omgaan met de componenten van beelden	25
5.1	De inhoud	25
5.1.1	Rijke beelden	25
5.1.2	Gevarieerde beelden	27
5.1.3	Kunstwerken	28
5.2	De beeldaspecten	28

5.3	De materialen en technieken	34
5.3.1	Tweedimensionaal werk	34
5.3.2	Driedimensionaal werk	35
5.3.3	Textiele werkvormen	35
5.3.4	Materialen en technieken: doelen	36
6	Streefdoelen beeldopvoeding	37
6.1	Streefdoelen met cognitieve klemtonen	37
6.2	Streefdoelen met dynamisch-affectieve klemtonen	37
6.3	Streefdoelen met psychomotorische klemtonen	38
6.4	Streefdoelen die een ontwikkelingsdomein overstijgen	38
7	Beeldopvoeding didactisch organiseren	39
7.1	Basisprincipes	39
7.2	Praktische tips bij de basisprincipes	41
8	Beeldopvoeding: wat en hoe evalueren?	53
8.1	Wat evalueren?	53
8.2	Hoe evalueren?	53
9	Bibliografie	57
10	Concordantielijst	65
	Bijlage	67

1 TOELICHTING BIJ HET LEERPLAN EN ZIJN KRACHTLIJNEN

1.1 TOELICHTING

Dagelijks worden we geconfronteerd met tv- en videobeelden, reclamespots, foto's, affiches, schilderijen, beeldhouwwerken en dergelijke meer. Ze trekken onze aandacht, informeren en beïnvloeden ons. Gewild of ongewild hebben die beelden en de taal die ze spreken, een belangrijke communicatieve invloed. Vaak wordt gezegd dat beelden voor zichzelf spreken. Door haar universeel karakter zal die beeldtaal in de toekomst nog aan belang winnen.

Recente internationale ontwikkelingen binnen het onderwijs pleiten ervoor die beeldtaal aan te leren in de basisschool en de kinderen ermee te leren omgaan. In de eerste plaats ligt daarbij de nadruk op het begrijpen en interpreteren van beelden en van de taal die ze spreken. Ook het kritisch bekijken moet aandacht krijgen. Kunstbeelden horen daar uitdrukkelijk bij. Ook bewegende beelden. Vanuit die invalshoek vormt beeldopvoeding overigens een basis voor mediaopvoeding.

Veel aandacht is er ook voor de al aanwezige beeldtaal die kinderen aanwenden. Die beeldtaal willen we de kinderen beter leren hanteren en verder ontwikkelen. Dat gebeurt door inhouden, beeldaspecten, materialen en technieken aan te bieden en te verwerken. Dat wordt in de eerste plaats gerealiseerd door traditionele middelen te hanteren zoals potlood, vetkrijt, verf, kwast en klei. Ook de moderne middelen, zoals fototoestel, computer en videocamera, komen in aanmerking.

Dit deelleerplan beklemtoont bovendien de integratie van de beeldopvoeding in alle leerdomeinen en activiteiten op de basisschool. Beelden hebben daarin een wezenlijke functie. De kinderen moeten via beeldopvoeding een aantal houdingen en vaardigheden verwerven die de totale persoonlijkheidsontwikkeling ondersteunen. Eveneens zullen we de kinderen de beeldsymboliek leren begrijpen en ze gevoelig maken voor het mysterie in beelden. Onder meer op die wijze levert beeldopvoeding een bijdrage tot het christelijk opvoedingsproject van elke vrije basisschool.

Beeldopvoeding is ten slotte een aspect van 'Muzische opvoeding' (zie Algemeen deel).

Ze slaat terug op een van de muzische expressievormen, is een van de middelen die mensen gebruiken om hun verbeelding, gevoelens en gedachten op een eigen wijze uit te drukken. Omdat bij muzisch of kunstzinnig beschouwen en creëren vaak verschillende expressievormen tegelijk aan bod komen en elkaar versterken, dienen bij beeldopvoeding zoveel mogelijk verbanden gelegd met de andere domeinen van het muzische, met de taal van klank en muziek, lichaamsbeweging, dramatisch spel en muzisch taalgebruik.

Beeldopvoeding mag niet als een apart vak of een geïsoleerd leerdomein worden benaderd. Samen met de andere domeinen (en deelleerplannen) draagt ze immers bij tot de algemene doelstellingen van de muzische opvoeding en het muzisch proces: **vanuit een muzische grondhouding en via muzische expressievormen de beleefde wereld leren beschouwen en creëren (gestalte geven).**

1.2 KRACHTLIJNEN

Het deelleerplan beeldopvoeding speelt in op het toenemend belang van de **beeldcultuur** en de **communicatie via beelden**. Het beklemtoont de **beleving** en de **gerichte waarneming van beelden met zeggingskracht** als fundamentele voorwaarde om te creëren. Nadruk wordt ook gelegd op het **verwoorden van indrukken**, het **kritisch reageren**, het **verbeelden**, het **gericht experimenteren** en het **verkennen van middelen om eigen impressies weer te geven**.

Door al die activiteiten willen we dat de kinderen gevoelig worden voor beelden en intense vreugde ervaren als ze eigen ideeën tot expressie brengen.

Zoals muzische opvoeding in het algemeen, is ook beeldopvoeding geënt op twee basisprocessen: leren **beschouwen** en **creëren**.

In het kader van dit deelleerplan moeten de begrippen beschouwen en creëren zeer ruim worden ingevuld. Zo omvat beschouwen onder meer de volgende activiteiten: waarnemen, gericht kijken, vergelijken, indrukken ondergaan, kritisch kijken, reflecteren... Het creëren verwijst onder meer naar exploreren, gericht experimenteren, oefenen, verbeelden...

Beide processen hebben ook raakpunten want tijdens het beschouwen, gebeurt het vaak dat we iets verbeelden en tijdens het creëren kunnen we niet anders dan voortdurend beschouwen.

Bij die processen zijn er inhouden in het spel. Binnen beeldopvoeding zijn dat logischerwijze allerlei beelden en de elementen waaruit die beelden zijn opgebouwd.

Het beschouwen van die inhouden heeft niet de bedoeling zonder meer kennis te verwerven. Integendeel. Kinderen mogelijkheden aanreiken om hun eigen expressievaardigheden te ontwikkelen is het belangrijkste oogmerk. Daarom ook ligt de klemtoon in het didactisch handelen meer op het proces dan op het product.

Heel wat doelen binnen beeldopvoeding behoren tot het dynamisch-affectieve domein. Dat houdt in dat de kinderen tal van **houdingen** zullen moeten integreren. Die integratie kan maar slagen, wanneer dagelijks aandacht wordt besteed aan de inhoud en vormgeving van beelden.

De centrale figuur in het verwervingsproces is ongetwijfeld de **leerkracht**. Haar continue aandacht en interesse voor de kracht van goede en zinvolle beelden zijn een basisvoorwaarde om de leerlingen via beeldopvoeding een muzische grondhouding bij te brengen. Daartoe behoort ook de kritische houding van de leerkracht ten opzichte van beelden.

Naast sociale opvoeding die we alle kansen bieden binnen beeldopvoeding, is er veel aandacht voor de zelfkennis van de kinderen. In het samenwerken aan groepswerken, in de confrontatie met de werkstukken van anderen en in het luisteren naar de reacties op eigen werk **groeien zowel zelfkennis als sociale vaardigheden**.

Ten slotte willen we dat kinderen **weerbaarder** worden voor alle vormen van media-beïnvloedingen door onder meer te reflecteren over beelden.

Dat alles kan kinderen op weg helpen naar een eigen zingeving, en past in de realisatie van het opvoedingsproject van een katholieke basisschool.

2 HET DOMEIN VAN DE BEELDOPVOEDING

2.1 VISUELE BEELDEN

Alles wat we zien, zijn beelden. We kunnen er ons nadien nog een (vaag) beeld van voorstellen. Beelden kunnen we ook in onze fantasie creëren, dan spreken we van verbeelden of fantaseren.

Ook geluiden, geuren, gevoelens en stemmingen kunnen gekoppeld zijn aan beelden of beelden oproepen in onze fantasie.

(Bijvoorbeeld: opgewekte stemming aan vakantiebeeld en sabelgeluiden aan gevechtsscènes.)

Beelden hebben een **inhoud (een onderwerp)** en bestaan uit **beeld-aspecten**. Om ze te concretiseren hebben we **materialen** nodig. Bij de materialen horen ook de technieken omdat zij de verwerkingswijzen zijn van het materiaal. Een goede wisselwerking tussen die drie componenten (inhoud, beeldaspecten en materialen) geeft ons een volwaardige **beeldtaal**.

2.1.1 INHOUD

Een beeld gaat over iets, stelt een onderwerp voor, heeft een inhoud.

Het raakt ons sterk of beroert ons nauwelijks. Afhankelijk van de maker van het beeld (wat legde hij in het beeld?) en dat wat de kijker aan inhoud ervaart, heeft het beeld meer of minder betekenis.

Neem bijvoorbeeld het **beeld** van een motor. Dat heeft voor een garagehouder meer inhoud dan voor een niet-technicus, daar de eerste alle onderdelen (inhouden) kent en herkent op het beeld.

Wordt slechts een ruwe schets van een motor getoond, dan zal die technicus weinig inhoud zien omdat de maker van het beeld weinig inhoud stopte in zijn voorstelling.

Beeldopvoeding houdt zich in de eerste plaats bezig met de **inhoud van het beeld**. Wat stelt het beeld voor? Waarover gaat het? Welke betekenis heeft het? Ook een non-figuratieve vormgeving drukt iets uit.

2.1.2 BEELDASPECTEN

Vorm en kleur zijn de belangrijkste beeldaspecten en ze zorgen ervoor dat beelden te zien zijn. Daarnaast kunnen er nog andere voorkomen.

In dit deelleerplan komen ook de volgende beeldaspecten aan bod: **licht, ruimte, lijn, compositie en textuur**.

Dankzij de beeldaspecten zien we niet alleen beelden, maar kunnen we inhouden ook een vorm geven. **Beeldaspecten zijn samen met materialen en technieken, middelen om een bepaalde inhoud (doel) te realiseren.**

Bijvoorbeeld verschillende meetkundige figuren met een tandenstoker in een kleiplaat duwen om een trapgevel te creëren.

2.1.3 MATERIALEN EN TECHNIEKEN

We kunnen beelden fantaseren, maar we kunnen ze ook echt maken. In dat geval hebben we **materialen** nodig en vooral een passende toepassing ervan. Dat wordt gerealiseerd door een doeltreffende keuze van de techniek, zoals verf en transparant schilderen.

Bijvoorbeeld: Ik wil een kleurrijk bloemtapijt realiseren. Daarom opteer ik bijvoorbeeld voor verf als materiaal en denk ik goed na over de techniek (aanwending van het materiaal). Ik kies ten slotte verftoetsen of stempelen om het bloemeneffect te verkrijgen.

2.2 BEELDTAAL

Kinderen die beelden creëren, beschikken al over een beeldtaal. Die beeldtaal verruimen is een belangrijke opdracht van de basisschool. Door kinderen te leren 'luisteren' naar wat beelden 'zeggen', willen we ze vaardiger maken in het doorgronden van die beeldtaal. Tijdens dat luisteren is er sprake van een dialoog met zichzelf.

Door eveneens de aandacht te vestigen op het **waarmee** en het **hoe** die beeldtaal gerealiseerd wordt, verkennen de leerlingen de beeldaspecten, technieken en materialen. Zo leren ze niet alleen over de beeldtaal, maar bezorgen we de kinderen inzichten en middelen om de eigen beeldtaal vaardiger aan te wenden.

We toonden al aan dat beelden een betekenis, een inhoud hebben. Wie beelden maakt, wil over iets een indruk kwijt, iets houdt hem bezig. Vanuit de relatie tussen schepper en beschouwer, kunnen we stellen dat er sprake is van communicatie via betekenisvolle beelden. Die beeldtaal kan volgende functies hebben:

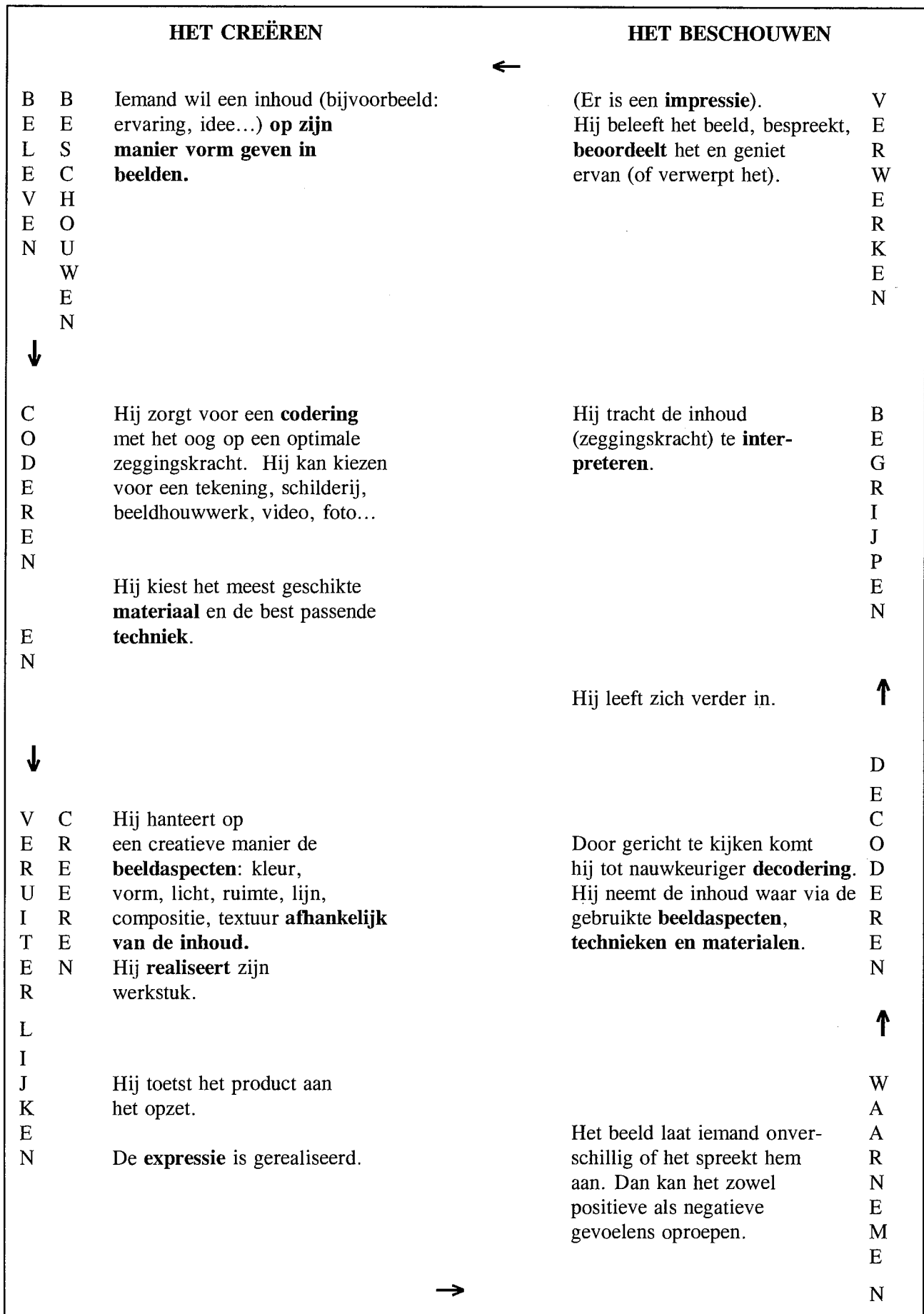
- **kennis opdoen** over de wereld om je heen,
- **in contact komen** met anderen,
- **iets uiten** voor zichzelf en/of voor anderen.

Beeldtaal en (verbale) 'taal' hebben communicatie gemeen.

En communicatie is een wezenlijk kenmerk van elk muzisch proces. In het algemeen deel van het leerplan vergelijken we het muzisch proces met een communicatieproces waarbij je boodschappen creëert via een bepaald medium, in een bepaalde code of met tekens, en waarbij wat op die manier tot uitdrukking wordt gebracht door anderen (of jezelf) wordt waargenomen, gedecodeerd en verwerkt.

Wat zulk communicatieproces bij het hanteren van beeldtaal inhoudt, wordt in het volgende schema verduidelijkt.

2.2.1 COMMUNICATIESCHEMA



2.2.2 ENKELE TOELICHTINGEN BIJ HET SCHEMA

Betreffende het beschouwen

Sommige beelden zoals technische tekeningen, plannen van een architect... hebben een duidelijke beeldtaal omdat ze gebaseerd zijn op een éénduidige code. Wie ook dergelijke beelden bekijkt, hij interpreteert ze op dezelfde manier.

Daarnaast bestaan er een massa beelden die meerduidig zijn, omdat ze persoonsgebonden zijn. Daarbij denken we aan reclamebeelden, filmbeelden, schilderijen, beeldhouwwerken... Door die persoonlijke verwerking ontstaat er een waaier aan invullingen die de beschouwer aan het beeld kan geven. Soms ziet de beschouwer dan iets in een beeld, wat de maker er niet bewust heeft ingelegd.

De gesproken taal is een belangrijk middel om de zeggingskracht van beelden te verwoorden. Evenzeer om de middelen (het onderwerp, beeldaspecten, materialen/technieken) te zoeken waarmee bepaalde indrukken weergegeven kunnen worden via beelden. Daarom hechten we er veel belang aan dat de kinderen en de leerkracht de indrukken verwoorden.

Onverschilligheid tegenover een beeld kan ontstaan doordat het beeld niet (gericht) is waargenomen of doordat interpretatievaardigheden tekort schieten. Om dat te vermijden dienen kinderen beelden te leren doorgronden. Daardoor kunnen ze **van oppervlakkig reagerende waarnemers evolueren naar aandachtige beschouwers** die bepaalde beelden intenser doorgronden en beter aanvoelen.

Soms spreken beelden een taal die we niet ten volle begrijpen (bijvoorbeeld: beelden op het Paaseiland). Andere beelden, zoals de non-figuratieve die we vaak aantreffen in de hedendaagse kunst, spreken ook een beeldtaal. De figuren zijn daar vervangen door abstracte vormen. De interpretatiemogelijkheden worden dan ruimer of gedifferentieerder.

Betreffende het creëren

De waarneming die aan de basis ligt van het scheppingsproces, hoeft niet noodzakelijk de onmiddellijk voorafgaande te zijn. Ook vroegere ervaringen en voorstellingen kunnen een rol spelen. Toch zal het onmiddellijk opfrissen vóór een beeldende opdracht zinvol zijn.

In het dagelijkse leven resulteert de activiteit van het beschouwen meestal niet in een concreet scheppingsproces.

Net zoals in de geschreven taal kan iemand met beeldtaal iets maken wat niet noodzakelijk voor de buitenwereld bedoeld is, maar enkel voor hemzelf. Ook in dat geval stelt het werkstuk iets voor wat later bij hem herinneringen zal oproepen.

2.3 BESCHOUWEN EN CREËREN

In het 'Algemeen deel' wordt gesteld dat muzische opvoeding aanknoopt bij een proces van beschouwen en creëren. Dat is ook het geval voor beeldopvoeding.

Beelden kunnen we bekijken, bespreken en maken.

Door de kinderen bewuster te doen beschouwen, verrijken ze hun mogelijkheden om te creëren. Het verruimen en verrijken van hun voorstellingsvermogen is de belangrijkste bedoeling die we nastreven met het bekijken, gericht waarnemen, verwoorden, reflecteren... van allerlei beelden. Het zijn allemaal wezenlijke activiteiten in beeldopvoeding en we plaatsen ze onder de noemer '**beschouwen**'.

Beschouwen we **kunst**, dan spreken we over 'kunstbeschouwing'.

Beschouwen en creëren kunnen we gemakkelijk onderscheiden maar niet scheiden. Zo wordt het **creëren** voortdurend doorkruist door reflecteren, gericht controleren, vergelijken... en wordt het beschouwen doorkruist door verbeelden (cf. communicatieschema).

Willen we zinvol aansluiten bij het niveau van de kinderen, dan zullen we zicht moeten hebben op hun beginsituatie. Daarom bespreken we na het schematisch overzicht de ontwikkelingslijnen van creëren en beschouwen.

2.4 SCHEMATISCH OVERZICHT

Alle componenten van de beeldopvoeding kunnen we in volgend schema plaatsen: (naar B. Schasfoort, Teken en didactiek, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1993).

	VISUELE BEELDEN		
Beschouwen	Componenten van de beeldtaal		
↑ ↓ ↑ ↓	↙	↓	↘
Creëren	Inhoud	Beeldaspecten	Materialen en technieken

Tussen beschouwen en creëren is er een onderlinge wisselwerking.

De driedigheid van de beeldtaal beklemtoont de relatie tussen inhoud (onderwerp, idee...), beeldaspecten en materialen/technieken. Vooral de materialen en technieken moeten doelgericht en functioneel gekozen worden om zo door middel van de beeldaspecten de opdracht optimaal te realiseren.

3 DE BEGINSITUATIE VAN DE KINDEREN

Omdat in alle activiteiten op de basisschool kinderen centraal staan, willen we nagaan welke ontwikkelingslijn ze doorlopen binnen het domein van beschouwen en creëren van beelden.

3.1 BESCHOUWEN

Vooraf dient opgemerkt dat de evolutie in het beschouwen van beelden nog maar weinig wetenschappelijk is onderzocht.

Wel is het beschouwen van **kunstwerken** (schilderijen) al onder de loupe genomen. Daarbij is een evolutie vastgesteld waarin een vijftal stadia te onderscheiden zijn. Elk stadium vertoont een aantal specifieke kenmerken. **Die stadia zijn echter niet gekoppeld aan leeftijden!** (naar M.J. Parsons, How we understand art. A cognitive development account of aesthetic experience. Cambridge NY, Cambridge Un. Press, 1993)

Omdat het beschouwen van kunstwerken elementen biedt die de blik van kinderen verruimen bij mogelijke vormgevingen aan inhoud, noteren we de resultaten van het onderzoek in dit deelleerplan.

Het onderzoek maakt duidelijk dat mensen bij het kijken naar kunstwerken een ontwikkeling doormaken die te vergelijken is met het kijken doorheen verschillende brillen.

We belichten bondig die ontwikkeling.

3.1.1 EERSTE STADIUM: DE ASSOCIATIE

Alleen op zaken die herkend worden, is er een reactie. Meestal reageren jonge kinderen op deze wijze: 'Dat hebben we ook!', 'Ik heb ook een hond', 'Ik vind dat mooie kleuren'.

Ook non-figuratieve werken worden associatief geïnterpreteerd. Wat ze voorstellen, telt in deze fase nog niet voor de beschouwer. Het schilderij is mooi als het associaties oproept.

Op reacties van groepsgenoten gaat het kind niet in. Er is sprake van een directe ik-betrokkenheid en van een voorliefde voor kleur.

3.1.2 TWEEDE STADIUM: HET FOTOGRAFISCH REALISME

In dit stadium ligt de klemtoon op de voorstelling die in het beeld schuilt. Hoe realistischer, hoe knapper op technisch vlak, hoe meer het beeld wordt geapprecieerd. Vormen die **lijken** op de realiteit, doen het ook nog. De waarnemer spreekt alleen een oordeel uit over wat afgebeeld wordt, en niet over de esthetische waarde.

In dit stadium groeit de aandacht voor de mening van de andere. Met de afwijkende mening van de andere heeft de waarnemer het echter nog moeilijk.

3.1.3 DERDE STADIUM: DE EXPRESSIE

In dit stadium wordt het beeld vooral beschouwd als drager van iets wat emoties kan opwekken. Er wordt gezocht naar een betekenis in het beeld. Nu begrijpt iemand heel goed dat de andere er een andere mening op na kan houden. Daarom is hij ook van oordeel dat er in deze fase niet gesproken kan worden over de objectieve kwaliteit van een beeld. Alleen de eigen gevoelens tellen, want kunst wil gevoelens opwekken en die zijn bij iedereen verschillend.

3.1.4 VIERDE STADIUM: HET LEREN BESCHOUWEN

In dit stadium kijkt de waarnemer door de bril van kennis, overleg en inzicht. Hij beschouwt de verschillende aspecten van het beeld zoals tijdgeest, afkomst (welk land), culturele omgeving, traditie, techniek... Hij praat over de kwaliteit van het beeld.

Over smaak wordt niet getwist, maar er kan wel een gefundeerde mening worden geformuleerd.

In deze fase kunnen we vragen stellen als:

- Wat stelt het voor?
- Waartoe heeft dit werk gediend? Voor welke mensen?
- In andere tijden (perioden en stijlen) zien dezelfde dingen er anders uit. Wijs dat eens aan op de foto... ?
- Welk beeldaspect is in dit werk het meest opvallend?
- Welk gevoel geeft die bepaalde schikking (compositie)?

De klemtoon ligt op de objectieve gegevens in het beeld.

3.1.5 VIJFDE STADIUM: DE EIGEN MENING

In deze fase is de waarnemer er zich van bewust dat hij een waardeoordeel kan uiten dat gebaseerd is op eigen inzicht en smaak. Die oordelen kunnen afwijken van de algemeen gangbare omdat die gebonden zijn aan een groep, cultuur en een tijd.

3.1.6 OVER DE VIJF STADIA

De 'associatieve-bril' in het eerste stadium past goed voor kleuters. Kinderen van de lagere school voelen zich meer thuis in de fase van **het fotografisch realisme**. Via een ruim aanbod van beelden en gerichte vragen zullen we kinderen het inzicht bijbrengen dat het fotografisch realisme één voorstellingswijze is en dat er verscheidene andere bestaan. De kinderen kunnen ook **gevoelens** ondergaan als ze een beeld bekijken (derde stadium). Over heel wat beeldaspecten kunnen ze kennis verwerven (vierde stadium). In heel wat situaties kunnen ze een **eigen mening** formuleren (vijfde stadium).

De vragen die ons aanbelangen, zijn onder meer: "Tot op welk niveau kunnen we kinderen brengen? Vanaf welke leeftijd en hoe doen we dat?" In hoofdstuk 7 worden er enkele mogelijkheden gesuggereerd.

3.2 CREËREN

In elke cultuur zien we dat kinderen spontaan vormgevingen aanwenden in hun beeldtaal. Die vormgevingen verrijken is één van de opdrachten van de lessen beeldopvoeding. Een zicht op de mogelijkheden van de kinderen levert zinvolle informatie waarmee we beeldopvoeding optimaal kunnen realiseren. Daarom geven we de verschillende fasen van de spontane ontwikkeling van dat beeldend vermogen. We hanteren daarbij de traditionele naamgevingen zoals: krabbelperiode, codetekeningen, kritische fase...

Daarbij moeten we het volgende in de gaten houden:

- De leeftijdsafbakening is altijd een benaderd gemiddelde.
- De fasen zelf zijn soms betwistbaar. Sommige kinderen blijven langer in één bepaalde fase, andere slaan er één over.
- **De fasering is gebaseerd op een evolutie waarin er niet zoveel sprake is van gericht (aan)leren van een beeldtaal.** Zo spreekt men in de traditionele ontwikkelingsopvatting van een tekencrisis omstreeks de leeftijd van 10 jaar. Die kan ontstaan wanneer er onvoldoende begeleiding is.
- In hoofdstuk 7 illustreren we hoe de activiteiten kunnen aansluiten bij de verschillende ontwikkelingsfasen.

3.2.1 KRABBELPERIODE (2- TOT 3-JARIGEN)

Wanneer het kind op het einde van het 2e levensjaar schrijfmateriaal in handen krijgt, maakt het daarmee bewegingen en komt het tot de vaststelling dat het sporen maakt die blijvend zijn. Van vormelijke overeenkomst met enig onderwerp is geen sprake, vandaar de naam **krabbelperiode**. Wel licht het kind zijn realisaties verbaal toe. Die periode duurt normaal één jaar, uitzonderlijk tot het vierde levensjaar.

Kinderen tussen twee en vier jaar onderzoeken graag materiaal en beleven plezier aan het ritmisch bewegen.

Naarmate ze hun motoriek meer beheersen, trachten ze gesloten vormen te tekenen.

Pas vanaf het moment dat het kind **vooraf** zegt wat het gaat tekenen (met de term tekenen bedoelen we alle vormen van creëren zoals tekenen, schilderen, collage, boetseren...), spreken we van het eigenlijke tekenen. Het kind begint te beseffen dat beeldtekens staan voor visuele beelden en voor inhouden. Het is de eerste vorm van communicatie via beelden.

Ook in de spreekontwikkeling treffen we een fase aan die veel gelijkenis vertoont met deze fase, namelijk het 'brabbelen'. Het is een vorm van interactie met de omgeving via verbale taal.

3.2.2 DE PERIODE VAN DE GECODEERDE WERKELIJKHEID (4- TOT 9-JARIGEN)

In deze periode ondergaat het tekenen een hele evolutie. Het kind verwerft beeldtaal op een ongestuurde en spontane wijze die bovendien zelden beïnvloed wordt (bijvoorbeeld de kopvoeter).

Alsmaar meer vertonen de vormen overeenkomsten met eerder gemaakte tekeningen. De juiste overeenkomst met het object in de werkelijkheid is het kind geen zorg. We typeren daarom de tekeningen als **(via eigen code) gecodeerde voorstellingen van de werkelijkheid**.

Die fase vangt meestal aan op het einde van het vierde levensjaar.

In de beeldontwikkeling evolueert het creatief coderen vaak naar een verstarde vormgeving. Zo krijgen we twee mogelijke ontwikkelingen: creatief coderen en schematekenen.

Creatief coderen

De vijfjarige kleuter bezit al een beperkte zelfbeheersing. Hij is soepel in zijn bewegingen, maar zijn vingermotoriek is vrij beperkt.

Hij verkent de wereld met verwondering. Alles boeit hem en hij heeft alles gezien. Hij beleeft veel plezier aan het feit dat hij dingen van uitzicht kan veranderen. Zo exploreert hij zijn wereld door met stenen op de vloer te tekenen, zand op hoopjes te duwen, bekertjes te vullen met water, dozen in elkaar te passen en dergelijke meer.

Stilaan vermindert de egocentrische instelling zodat de kleuter ook begint te kiezen voor gezamenlijke activiteiten. Daardoor wordt groepswork in beperkte mate mogelijk.

In deze periode hanteert elk kind in zijn tekeningen **een code die voor hem het best weergeeft wat hij wenst te tekenen** (zie bijlage: figuur 1).

Zo ontwikkelt het kind bijvoorbeeld voor een zelfde element (bijvoorbeeld een haar van een mens) een verschillende code (bijvoorbeeld evenwijdige streepjes, zigzaglijn, in de vorm van gras...). Het gebeurt vaak dat een kind de code wijzigt in zijn tekeningen. Dat kan onder invloed van onder meer de andere kinderen, van zijn sterk evoluerende verstandelijke ontwikkeling en van zijn groeiend inzicht dat een tekening iets vertelt.

In deze leeftijdsfase hechten de kinderen in hun tekeningen geen belang aan het 'technische hoe-aspect'. Alleen het '**wat-aspect**' staat centraal. Alles wat ze in gedachten hebben, willen ze visualiseren. Om de vele gedachten te visualiseren bedenken ze tal van oplossingen die we typeren als **coderingen van de werkelijkheid**.

Volgende coderingen komen vaak voor:

- de wanordelijke schikking waarbij het blad voortdurend verder gedraaid wordt,
- de omklapping waarbij de elementen vanuit de lucht worden gezien en straalsgewijs worden neergeklapt (zie bijlage: figuur 2),
- doorzichtigheid waardoor figuren te zien zijn doorheen de muren,
- de afzonderlijke plaatsing om het probleem van de overlapping uit de weg te gaan en dergelijke meer (zie bijlage: figuur 3).

De kinderen gebruiken ook felle kleuren om de vlakken te beklemtonen. Wanneer ze objecten in dezelfde felle kleuren blijven schilderen, spreken we van **schemakleuren**. Voorbeeld hiervan zijn de rode daken, de blauwe zee, de gele zon... (zie bijlage: figuur 4).

Hun groeiende zin om duidelijker beelden te maken en de coderingen nauwkeuriger uit te werken komt ook tot uiting in de zin om te **leren lezen**. Ook die coderingen willen ze achterhalen om de betekenis van de woorden te kennen.

Het schematekenen

Na het vijfde levensjaar is de grootste ontwikkeling in de coderingen achter de rug.

Het creatief coderen evolueert nu bij veel kinderen naar een verstarde, stereotiepe herhaling van hetzelfde teken (dezelfde code) voor een bepaald object. Ze tekenen voortdurend hetzelfde.

Dit tijdelijk fenomeen waarbij de kinderen terugvallen op schema's, vindt waarschijnlijk zijn oorzaak in onder meer:

- het oefenen van al gevonden codes omdat ze voor de hand liggen,
- het vaardiger worden met taal waardoor de nood aan rijkere vormgevingen verkleint,
- het overbeklemtonen van leren schrijven, leren lezen, leren rekenen, leren kloklezen...,
- de minimale tijd besteed aan het verwerven van beeldvaardigheden.

Die mogelijke verstaringsfase, die zich voordoet rond de overgang van de kleuterschool naar de lagere school, vraagt speciale aandacht in de beeldopvoeding. Hier krijgt de leerkracht een belangrijke begeleidende, stimulerende en oriënterende taak.

Oplossingen en raadgevingen worden per leeftijdscategorie gesuggereerd in het hoofdstuk 'Hoe beeldopvoeding didactisch organiseren?'

3.2.3 PERIODE VAN DE ZICHTBARE WERKELIJKHEID (9- TOT 15-JARIGEN)

Het kind vertoont nu een grotere interesse voor en betrokkenheid bij de omgeving. Dat manifesteert zich in de wil om de werkelijkheid zo persoonlijk mogelijk weer te geven.

Aanvankelijk volgt het technisch kunnen het intellectuele niveau, maar vanaf ongeveer 10 jaar komt er een discrepantie onder invloed van een groeiend kritisch vermogen. Daardoor stelt het kind vast dat zijn tekening onvoldoende lijkt op wat het beoogt. Zijn technisch kunnen schiet te kort (zie bijlage: figuur 5).

Op basis van dat kritisch denken, kunnen we de periode van de zichtbare werkelijkheid opsplitsen in een **harmonische maar kritische fase** en een fase van de **chaos**.

Harmonisch maar kritisch (9- tot 10-jarigen)

In tekeningen van negen- tot tienjarigen manifesteren zich een aantal van die harmonische en kritische kenmerken op de volgende wijze:

- schemakleuren voldoen niet meer, tintverschillen worden opgemerkt,
- verhoudingen (grootte) worden alsmaar meer gerespecteerd,
- achtergrond als beeldruimte wordt eveneens gekleurd,
- overlappingsen worden aangewend,
- details worden in groeiende mate aangebracht.

Als er tijdens de vorige fase geen deskundige hulp werd geboden, kan de harmonisch-kritische fase evolueren tot 'chaos'.

Chaos verwijst naar het volgende:

- De jongeren hebben een groot kritisch vermogen zodat het verschil tussen het zelf gecreëerde beeld en de werkelijkheid hen sterk stoort.
- Ze doen een beroep op zelfgevonden oplossingen zoals natekenen, overtrekken (ook soms doortekenen genoemd), zich specialiseren in bepaalde onderwerpen... om de technische tekorten te overwinnen.

Het resultaat van die niet begeleide ontwikkeling is vaak de bekende **tekencrisis**. De leerling beweert dat hij tekenen niet in de vingers heeft, dat hij het niet kan leren. Hij geeft er dan wel eens de brui aan.

In die leeftijdsfase is er grote nood aan opvang, stimulering en leerhulp. Die zullen onder andere erin bestaan dat de leerkracht het inzicht bijbrengt dat de **naturalistische weergave van een inhoud slechts één manier is waarop iets weergegeven kan worden, maar dat er nog vele andere zijn, zoals abstracte benaderingen. Die andere voorstellingswijzen verkennen via het beschouwen van kunstwerken is één van de mogelijke benaderingen.**

In hoofdstuk 7 'Beeldopvoeding didactisch organiseren' bieden we oplossingen aan.

4 DOELEN

Beschouwen en creëren zijn complexe activiteiten die altijd gekoppeld zijn aan bepaalde inhouden. Beide bevatten tal van vaardigheden en houdingen die bovendien nooit volleerd zijn. De basisschool geeft de eerste aanzetten om het beschouwen en creëren te ontwikkelen. Omdat beide activiteiten belangrijke processen zijn in beeldopvoeding behandelen we ze apart. In de praktijk zullen beide zo geïntegreerd mogelijk aan bod komen.

4.1 BESCHOUWEN

Een goed beschouwer bezit een aantal **houdingen** en **vaardigheden** die hem in staat stellen onder meer gericht, vollediger, vlugger, anders, indringender, kritischer... beelden waar te nemen en te verwerken.

Via doelgerichte activiteiten willen we de eerste stappen zetten om bij de kinderen van de basisschool de volgende houdingen en vaardigheden te ontwikkelen:

- 1 Openstaan voor beelden.
- 2 Bewust zijn van het feit dat beelden een zeggingskracht hebben.
- 3 Inhouden, beeldaspecten, technieken en materialen achterhalen in beelden.
- 4 Strategieën aanwenden om zinvoller te beschouwen.

Wat onder die doelen meer specifiek of concreet begrepen kan worden, staat hier onder elk doel opgesomd (cf. "Dat houdt in dat...").

1 Openstaan voor beelden.

Dat houdt in dat kinderen leren stilstaan bij beelden om:

- 1.1 nieuwsgierig te zijn,
- 1.2 vragen te stellen over de beelden,
- 1.3 vooroordelen tegenover bepaalde beelden weg te werken,
- 1.4 ontdekkingstochten naar beelden te ondernemen,
- 1.5 beelden te bewonderen en verwonderd te zijn over diverse beelden.

2 Bewust zijn van het feit dat beelden een zeggingskracht hebben.

Dat houdt in dat kinderen:

- 2.1 zien dat de wereld rondom ons in beelden 'spreekt',
- 2.2 constateren dat beelden veel toepassingsmogelijkheden hebben in de maatschappij (bijvoorbeeld techniek, kunst, mode, media...),
- 2.3 opmerken dat sommige beelden een éénduidige betekenis hebben (bijvoorbeeld symbolen, plannen van een architect, tekeningen bij handleidingen, pictogrammen...),
- 2.4 informatie halen uit beelden (bijvoorbeeld foto's...),
- 2.5 zich inleven in de zeggingskracht van beelden,
- 2.6 ervaren dat beelden, gekoppeld aan geluiden, een grotere invloed hebben dan beelden alleen,
- 2.7 ervaren dat bewegende beelden veel invloed hebben.

3 Inhouden, beeldaspecten, technieken en materialen achterhalen in beelden.

Dat houdt in dat kinderen:

- 3.1 beeldaspecten herkennen en begrijpen (bijvoorbeeld begrijpen waarom een centrale figuur in een schilderij veel groter is voorgesteld),
- 3.2 aangewende technieken en materialen kennen en herkennen,
- 3.3 de culturele context duiden (bijvoorbeeld ontdekken hoe mensen door de eeuwen heen inhouden in beeld hebben gebracht),
- 3.4 het verband verwoorden tussen materialen en de indrukken die ze veroorzaken,
- 3.5 de aard bepalen van beeldende producten (tekening, keramiek...),
- 3.6 de verschillende soorten beelden kennen en herkennen (stilleven, portret, religieus tafereel),
- 3.7 de bedoeling van beelden achterhalen (bijvoorbeeld reclamebeelden),
- 3.8 het verband inzien tussen beeld en geluid,
- 3.9 reflecteren over eigen beelden,
- 3.10 reflecteren over eigen kijkgedrag.

4 Strategieën aanwenden om zinvoller te beschouwen.

Dat houdt in dat kinderen:

- 4.1 de waarneming ondersteunen en intensifiëren door in de verbeelding beelden op te roepen,
- 4.2 details in werkstukken van dichtbij bekijken,
- 4.3 grote kunstwerken van op afstand waarnemen om een beter overzicht te hebben,
- 4.4 pas een oordeel vellen nadat het kunstwerk grondig is bekeken,
- 4.5 zich vragen stellen over de bedoelingen van de beelden (bijvoorbeeld bij reclamebeelden, infobeelden...).
- 4.6 bewust zijn van het feit dat een vastgelegd beeld (foto, film, schilderij...) een subjectieve weergave is van de werkelijkheid.

4.2 CREËREN

Via het gerichte experiment, de oefening en het creatief gebruik van de beeldtaal, willen we kinderen vaardigheden bijbrengen om de beeldtaal te kunnen hanteren. Een **eigen beeldtaal verwerven, is het streefdoel.**

Volgende houdingen en vaardigheden willen we bij de kinderen ontwikkelen:

- 5 Beeldende middelen (beeldaspecten - materiaal/technieken) exploreren en ermee experimenteren.
- 6 De mogelijkheden van de beeldtaal gericht leren hanteren.
- 7 Een eigen beeldtaal hanteren om impressies weer te geven.
- 8 Strategieën aanwenden bij het creëren.

Deze doelen kunnen als volgt concreet worden ingevuld.

5 Beeldende middelen (beeldaspecten - materiaal/technieken) exploreren en ermee experimenteren.

Dat houdt in dat kinderen:

- 5.1 experimenteren met allerlei materiaal (twee- en driedimensionaal),
- 5.2 mogelijkheden van de beeldtaal ontdekken door werkstukken te maken,
- 5.3 de mogelijkheden van materialen en technieken leren kennen.

6 De mogelijkheden van de beeldtaal gericht leren hanteren.

Dat houdt in dat kinderen:

- 6.1 ervaren dat technische bekwaamheid de zeggingskracht van de beeldtaal kan vergroten,
- 6.2 de beeldtaal leren beheersen,
- 6.3 allerlei materialen en technieken kiezen volgens bepaalde doelen,
- 6.4 ervaren dat niet alleen het verhalende (de inhoud) van belang is, maar dat ook de vorm en de presentatie belangrijk zijn.

7 Een eigen beeldtaal hanteren om impressies weer te geven.

Dat houdt in dat kinderen:

- 7.1 ervaren dat eigen gevoelens en ideeën het best vertolkt kunnen worden met een creatieve aanpak en in een persoonlijke stijl,
- 7.2 tijdens het creëren hun gedachten en beelden toetsen aan het product en daaruit nieuwe vormen laten ontstaan,
- 7.3 steeds streven naar een verrijking van de eigen beeldtaal,
- 7.4 aanvoelen wanneer een werkstuk 'afgewerkt' is.

8 Strategieën aanwenden bij het creëren.

Dat houdt in dat kinderen:

- 8.1 zich bezinnen voor te beginnen, door eerst na te denken over de bedoeling die gerealiseerd moet worden, over welk materiaal er het best wordt aangewend, over welke techniek kan worden toegepast...,
- 8.2 intens observeren en verbeelden om het creëren te bevorderen,
- 8.3 de wereld op veel manieren bekijken,
- 8.4 zich goed concentreren tijdens het creëren,
- 8.5 specifieke materialen en technieken aanwenden om bepaalde beeldaspecten (bijvoorbeeld stekelige structuur) te realiseren,
- 8.6 een moeilijk detail afzonderlijk inoefenen,
- 8.7 starten met globale aanzetvormen,
- 8.8 een werkstuk langzaam laten groeien,
- 8.9 het werkstuk grondig doorwerken,
- 8.10 niet bevreesd zijn om tijdens het creëren het ontwerp te wijzigen,
- 8.11 af en toe het werk van op een afstand bekijken,
- 8.12 na een rustpauze nog eens het werk bekijken,
- 8.13 met anderen van gedachten wisselen over hun realisatie.

5 OMGAAN MET DE COMPONENTEN VAN BEELDEN

Bij het beschouwen en creëren is er in beeldopvoeding altijd sprake van visuele beelden.

Die bestaan uit drie componenten: **de inhoud, de beeldaspecten en de materialen gekoppeld aan de technieken.** Die elementen vormen samen **de beeldtaal.** Voor onderwijsprocessen zijn het de grote categorieën van de **leerinhouden.**

5.1 DE INHOUD

5.1.1 RIJKE BEELDEN

Beelden hebben altijd een inhoud, maar die is niet bij alle beelden even rijk. Met rijk bedoelen we niet alleen sierlijk, mooi of duur, maar ook nieuw, anders, origineel, opvallend, oud, ingetogen, aangrijpend... Het beeld kan verwijzen naar aardrijkskundige, natuurkundige, geschiedkundige, godsdienstige... inhouden.

Door rijke en gevarieerde beelden aan te bieden, willen we de beeldenschat van de kinderen vergroten en verrijken. Hoe groter de beeldenschat en de vaardigheden om die beelden te verwerken, hoe groter de kans dat de kinderen erin zullen slagen hun wereld beeldend vorm te geven.

Veel beelden bezitten een rijkdom die met kinderen te beschouwen is. We illustreren die rijkdom aan de hand van drie voorbeelden.

Eerste voorbeeld

In een tweede kleuterklas kan een aardworm voor de kleuters een rijk beeld zijn. Via het systematisch beschouwen van het kronkelende diertje verwerven de kleuters allerlei inhouden. Hoe intenser het beeld de kinderen beroert, informeert, aanspreekt, hoe groter de beeldrijkdom voor hen.

Tweede voorbeeld

Volgend voorbeeld uit de derde kleuterklas illustreert dit eveneens. De juf heeft een poes meegebracht in een mand. De kleuters verkennen de poes met hun verschillende zintuigen. Tijdens die activiteiten komen sommige kinderen hun eerste schrik te boven, andere blijven halsstarrig op afstand. Dat de kinderen (en de juf) veel inhouden en beeldaspecten formuleren bewijzen de volgende uitspraken:

- 'Zo'n zacht vel!'
- 'n Mooie staart.'
- 'Ze krult haar staart.'
- 'Ze wordt kwaad, ze krijgt een dikke staart.'
- 'Kijk eens hoe ze haar rug plooit.'
- 'Ze kan zich heel lang strekken.' (intrekken)
- 'Ze heeft mooie witte vlekken op haar zwarte pels.'
- 'Ze is een beetje bang.'
- 'Ze heeft scherpe tanden. 'Opgepast.'
- 'Ze springt zeer hoog en zonder aanloop.'
- 'Ze sluipt over de vloer.'
- 'Ze kijkt precies door een spleet.'
- 'Ze likt haar melk op.'
- 'Ze poetst haar vel.'

- 'Ze wrijft zo lief met haar kop tegen onze benen.'
- 'Ze speelt met een balletje.'
- 'Ze zit klaar om te springen. 'Ze bukt zich.'
- 'Ze vraagt (miauw) om melk.'
- 'Ze draait haar oren om beter te horen.'
- 'Het is een wilde poes, een rustige poes, luie poes...'
- 'Ik wil ook zo'n poes.'

In die activiteiten is er sprake van een **echte beleving**. De gevoelens van de kleuters bloeien open, ze beleven de activiteit totaal.

Wanneer de juf na die rijkgepulde activiteit een teken- (of schilder-) opdracht geeft, zullen de kinderen hun belevingen en waarnemingen spontaan veruitwendigen in hun werkstuk.

Zo zullen de kinderen die nog bang zijn, hun poes voorstellen achter tralies of in een doos. Andere kunnen ze niet groot genoeg schilderen. Wanneer de kleuters klaar zijn, kunnen ze in groepjes en gedurende een korte tijd de resultaten bekijken, ze vergelijken en erover vertellen. Een buitenkans om weer de beeldtaal te activeren en beelden te herbeleven.

Na die directe waarnemingen is het verzamelen van afbeeldingen door de kleuters een mogelijke vervolgvorm. Een stapel magazines is daarbij uitstekend zoekmateriaal. Daarbij kunnen verschillende opdrachten gegeven worden die aansluiten bij de waarnemingsactiviteiten.

Bijvoorbeeld: Knip alle foto's van poezen uit.

Daarna zijn er meer gerichte opdrachten mogelijk zoals:

- Verzamel de foto's van **lieve poezen**.
- Verzamel foto's van poezen die zich **wassen**.
- Zoek foto's bijeen van poezen die tonen dat ze **lenig zijn**.
- Leg de foto's van **spelende poezen** bij elkaar.
- Zoek alle **zwarte (gestreepte, gevlekte) poezen** bij elkaar.
- ...

Belangrijk bij die opdrachten is het overleg dat kinderen moeten plegen. De afbeeldingen worden vergeleken en besproken, het verwoorden van **wat de beelden uitdrukken**, staat opnieuw centraal.

Derde voorbeeld

Een andere mogelijke activiteit is de volgende. Laat de kinderen een paar maal kijken naar een video-opname van een reclamespotje over kattenvoer. Volgende vragen en opdrachten kunnen worden gesteld:

- Wat vertelt die mijnheer/mevrouw in het filmpje?
- Eet jouw poes/hond ook speciaal eten?
- Ziet het er een lieve poes uit? Waaraan zie je dat?
- Lust de poes het eten? Hoe zie je dat?
- Wat doet de poes allemaal?
- Lusten poezen alleen dat eten dat getoond wordt?
- Wat lust jouw poes?
- Waarom tonen ze die reclame op de televisie?
- Waarom toont die mijnheer altijd maar die poezen? Waarom toont hij niet altijd het eten?

5.1.2 GEVARIEERDE BEELDEN

Beeldopvoeding vindt haar wortels in de beelden die de dagelijkse activiteiten en lessen kleur en inhoud geven.

Leerkrachten die werken volgens dit principe komen automatisch tot een grote diversiteit aan beelden. Hun probleem is veeleer een van 'Hoe beperk ik de beelden?' dan 'Waar vind ik nog rijke beelden?'

Zo bewijst het volgende voorbeeld dat een kasteelbezoek met leerlingen van een derde graad een schat aan rijke beelden kan opleveren, zoals:

- symbolen langs de weg (wegwijzers - verkeersborden),
- reclameborden en affiches,
- uithangborden van exotische restaurants,
- situering en uitzicht van het kasteel - (vlakte - water - steile wand...),
- plattegrond van het kasteel,
- schetsen met de toestand vroeger,
- schilderijen met taferelen van vroeger,
- wandtapijten met beroepen, gezelschapsspelen, jachttafereken,
- gebruiksvoorwerpen van vroeger,
- wijze van construeren (dik - cementloos - robuust - hoog),
- voorwerpen uit verre landen (ivoren kistje - zilveren bestek - porseleinen kopjes).

In alle beelden zit een duidelijk **cognitieve (kennis) component**.

Daarnaast kunnen er veel **dynamisch-affectieve** elementen bij worden betrokken. Ook vanuit die invalshoek kunnen de opgesomde voorbeelden zeer rijke leerinhouden en houdingen opleveren, zoals:

- aandacht voor wegwijzers en andere aanduidingen langs de openbare weg (soms van levensbelang),
- kritische ingesteldheid tegenover reclame en affiches,
- verwondering voor de (schijnbaar) ingewikkelde Chinese schrifttekens,
- bewondering voor de vindingrijkheid op het vlak van verdediging van een kasteel,
- praktisch nut ervaren van een goede plattegrond,
- aanvoelen en inzien dat de mensen altijd naar iets beters hebben gestreefd (vernieuwingen),
- verwondering tonen voor een zeer gedetailleerd schilderij,
- herkenbare zaken spontaan opsporen op oude schilderijen,
- het indrukwekkende van een wandtapijt verwoorden,
- respect opbrengen voor de inventiviteit van de mensen uit vroegere periodes,
- ...

Puur theoretisch kunnen we alle beelden indelen volgens een vakgebied, een tijdvak en een cultuurbeeld. Daarnaast nog eens volgens hun bedoeelingen. Bijvoorbeeld: decoreren, informeren, beweging suggereren, choqueren, manipuleren, lachlust opwekken, reflecteren, detailleren, en dergelijke meer. Volledigheidshalve kunnen we dan ook nog het aspect beweging beschouwen. Dat brengt ons onder andere tot stilstaande en bewegende beelden. Dit bondig overzicht toont aan dat leergebieden en activiteiten een schat aan beelden bevatten en dat het erop aan komt dat de leerkracht **zinvolle beelden kiest die het thema dienen waarmee de kinderen bezig zijn**.

5.1.3 KUNSTWERKEN

Een belangrijke groep beelden vormen de **kunstwerken**. Die onderscheiden zich van alledaagse beelden doordat ze **op een unieke manier een inhoud vertolken**. Meestal zullen we de kinderen reproducties tonen. Om kinderen toch in contact te brengen met echte kunstwerken, bevelen we alle leerkrachten aan bezoeken te brengen aan **musea en/of tentoonstellingen**. Sommige musea beschikken over een educatieve dienst. In dat geval kun je als leerkracht een beroep doen op deskundigen.

Als leerkrachten originele kunstwerken of reproducties beschouwen, dienen ze ervoor te zorgen dat die inhoudelijk aansluiten bij het thema dat ze met de kinderen behandelen.

In hoofdstuk 7, onder punt 4, bieden we mogelijke didactische werkvormen aan om kunstwerken te beschouwen en persoonlijk te verwerken.

5.2 DE BEELDASPECTEN

In de verkenning van het domein van de 'beeldopvoeding' schreven we dat de beelden bestaan uit beeldaspecten.

Heel wat van die beeldaspecten leren kinderen spontaan tijdens de verschillende activiteiten op de basisschool. Zo leren ze spontaan over schaduwen, dikke en dunne lijnen, kleuren...

Andere daarentegen zoals kleurencontrast toepassen, verschillende tinten mengen, ritme en lijnen herkennen... vragen om instructie door de leerkracht.

Instructie houdt evenwel een gevaar in. **Het is namelijk niet de bedoeling dat we beeldaspecten laten inoefenen om het beeldaspect op zich.** Zo laten we kinderen niet de hele les donkergroen en wit mengen om lichtgroen te bekomen. Evenmin laten we ze een blad vol tekenen met hard getrokken houtskoollijnen om een harde textuur te ervaren.

Het is altijd de bedoeling de beeldaspecten zo geïntegreerd en zinvol mogelijk aan te wenden in een zinvolle inhoud. Moet er vooraf apart worden geoefend dan is dat geen bezwaar, zolang die ingeoefende beeldaspecten door de kinderen vervolgens betekenisvol **kunnen worden aangewend in een onderwerp.**

Als we beeldaspecten en vaardigheden aanleren, zullen we ook geleidelijk te werk gaan. Bovendien moeten we rekening houden met de ontwikkeling van kinderen.

Uit het grote aanbod beeldaspecten werd een selectie gemaakt naar haalbaarheid en nuttigheid. De doelen die daaruit resulteerden, werden geordend en gekoppeld aan bepaalde leeftijdscategorieën.

Door aanzetten te geven tot bepaalde doelen die systematisch worden verwerkt en uitgediept, kan er een uitgebalanceerde leerlijn worden getrokken.


Bij de formulering van die doelstellingen gaat de voorkeur naar werkwoorden als: aangeven, illustreren, verwerken, beseffen, toepassen...


Die werkwoorden zijn doelbewust gekozen om zowel het beschouwen als het creëren te betrekken bij de beeldaspecten.


- **illustre**ren: om aan te geven dat het kind iets **aanwijst**, iets **verklaart met eigen woorden**, iets **toelicht via een beeld** (of afbeelding), of eventueel iets aantoon
- **bese**ffen: om aan te tonen dat het kind een doelstelling **ervaart/beleeft** en erover nadenkt.
- **toe**passen: om aan te geven dat het kind **iets werkelijk** aanwendt in een werkstuk.

Die doelen kunnen worden verwerkt op drie niveaus, namelijk het niveau van aanzetten geven, van systematisch verwerken, van verdiepen en verruimen.

Ook binnen één leeftijdscategorie (bijvoorbeeld de derde en vierde klas) zullen afspraken nodig zijn. Stel dat er een bepaald doel systematisch moet worden verwerkt in de eerste graad. In dat geval zal er enig overleg moeten zijn tussen de leerkracht van het eerste en die van het tweede leerjaar over hoeveel aandacht dat bepaald doel krijgt in elk leerjaar. Op die wijze krijgt men een evenwichtige verdeling over de verschillende leerjaren.

 Rond deze doelen mag al worden gewerkt, er worden aanzetten gegeven. Kinderen maken kennis met activiteiten gericht op dat doel.

 Rond deze doelen moet systematisch worden gewerkt. Ze krijgen een bijzondere klemtoon in die leerlingengroep. Kinderen verwerven het doel.

 Deze doelen blijven belangrijk: ze dienen verdiept en verruimd te worden bij allerlei activiteiten.

[illegible]

- 11.1 Het gebruik van lijnen in de omgeving illustreren (spinneweb, trottoirbanden...)
- 11.2 Beseffen dat lijnen door herhaling vaak een patroon vormen (dakpannen, stenen in de muur, tegels op speelplaats...)
- 11.3 De begrippen spiraalvormig, grillig, diagonaal en evenwijdige arcering toepassen
- 11.4 Verschillende vormen van lijnen toepassen in tekenwerk (gegolfd, hoekig, zigzag, vloeiend, dik, dun, rafelig...)
- 11.5 Ritme illustreren door gevarieerd herhalen van lijnen
- 11.6 Het verband tussen vorm en functie illustreren (dakpannen, schubben...)
- 11.7 De gevoelswaarde van een lijn in het werk van kunstenaars aangeven

Dat houdt in

- | | |
|-------|--|
| 12.1 | Vormen onderscheiden en ordenen op grootte en vormsoort (classificeren en seriëren) |
| 12.2 | De volgende begrippen illustreren: gelijk, verschillend, groter dan, kleiner dan, korter dan, langer dan, schijf, vierkant, hoek, driehoek, bol, blok en rolvorm |
| 12.3 | Bovengenoemde begrippen en vormen, herkennen, benoemen en verwerken in een samengestelde vorm |
| 12.4 | Vormen kunnen voorstellen door een omtreklijn, door vlakken of volumes |
| 12.5 | Een vorm zodanig versieren dat het karakter ervan wordt versterkt |
| 12.6 | Beseffen dat de vorm in relatie staat met de functie 'stileren' (vorm van racewagen tegenover vorm van gezinswagen) |
| 12.7 | Symmetrie toepassen |
| 12.8 | De begrippen asymmetrie en verhouding toepassen |
| 12.9 | Beseffen dat vormen een emotionele lading en karaktereigenschappen kunnen hebben zoals agressief, slap, sierlijk, robuust |
| 12.10 | Beseffen dat vormen symbool kunnen staan voor inhouden (bijvoorbeeld V-teken voor vrede) |

[illegible][illegible]

- [illegible]

14 Het beeldaspect 'compositie' ervaren en toepassen.

Dat houdt in

- 14.1 De begrippen onder, boven, opzij, naast toepassen om een vorm op een vlak te situeren
- 14.2 De begrippen vol en leeg illustreren
- 14.3 Een patroon vormen door herhaling
- 14.4 Lijn, vorm- en kleurcontrast toepassen
- 14.5 De begrippen: herhaling, evenwicht (figuurlijk), eenheid en aandachtspunt illustreren
- 14.6 De begrippen dynamische en statische compositie toepassen
- 14.7 Een werkstuk creëren als onderdeel van een groepswork
- 14.8 Bij een losstaand beeld aandacht besteden aan de vormrijkdom van alle aanzichten
- 14.9 De functie van een sokkel (presenteren, waarde accentueren) verwoorden en toepassen

15 Het beeldaspect 'textuur' ervaren en toepassen.

Dat houdt in

- 15.1 De begrippen hard, zacht, ruw, glad, harig, stekelig, blinkend... illustreren
- 15.2 Beseffen dat texturen onder meer gevoelens kunnen oproepen
- 15.3 Illustreren dat texturen functioneel kunnen zijn (behaard - warm; glad - proper...)

kl	1-2	3-4	5-6

=====	=====		
=====	=====	=====	=====
	----	=====	=====
	----	=====	=====
	----	=====	=====
----	----	=====	=====

5.3 DE MATERIALEN EN TECHNIEKEN

Willen kinderen een onderwerp realiseren dan moeten ze materiaal en techniek doeltreffend gebruiken. Die keuze van het materiaal is niet vrijblijvend, maar staat in direct verband met het beeld dat ze willen realiseren. Stel dat ze het effect van in elkaar lopende kleuren willen weergeven via kleurvlakjes. Door felgekleurde papiersnippers op een blad te kleven zullen ze dit doel niet optimaal dienen omdat ze dan met gescheiden kleurvlakken werken. Fijne verfstippen met plakkaatverf zullen meer mogelijkheden bieden.

Willen we dat de leerlingen die gerichte keuze kunnen maken, dan zullen we rekening moeten houden met de volgende principes:

- we leren de leerlingen kiezen uit materialen en technieken volgens het doel dat ze willen bereiken,
- we leren geen technieken aan om de technieken,
- we bekwamen de leerlingen in een aantal technieken (wekelijks een nieuwe techniek levert **geen blijvende vaardigheden** op),
- we leren ze inzien dat elk materiaal op verschillende manieren kan worden aangewend (**zie technieken**),
- we leren op de basisschool geen technieken aan die een lange instructie vragen (bijvoorbeeld breien) en die binnen een beperkte tijd geen creatieve toepassingen mogelijk maken.

Louter informatief en niet geordend naar moeilijkheidsgraad (omdat dit niet zo vanzelfsprekend is) biedt het leerplan een aantal materialen en technieken aan. De materialen in vet gedrukt genieten de voorkeur. Enkele technieken worden geïllustreerd in bijlage.

5.3.1 TWEEDIMENSIONAAL WERK

MATERIAAL	TECHNIEK
1 - potlood <ul style="list-style-type: none">- houtskool- pen- kleurpotlood- waskrijt- kleurstiften- kleurkrijt	tekenen
2 - plakkaatverf	schilderen <ul style="list-style-type: none">- vingerschilderen- dekkend schilderen- transparant schilderen
3 - papier <ul style="list-style-type: none">- karton- vindmaterialen	kleven (collage)

MATERIAAL

- 4 - verf
- inkt
- vindmaterialen

TECHNIEK

stempelen en drukken

- aardappelstempelen
- kartondruk
- monotype (zie bijlage: figuur 6)
- lino snede (zie bijlage: figuur 7)

5.3.2 DRIEDIMENSIONAAL WERK

- 1 - **klei** (boetseerklei)
- papierdeeg
- brooddeeg (zoutdeeg)

boetseren

- 2 - **gips**
- cellenbeton
(geventileerde ruimte voorzien!)
- piepschuim

beeldhouwen

- 3 - **karton**
- vindmateriaal
- ijzerdraad

constructies maken (zie bijlage: figuur 8)

- 4 - vindmateriaal

assembleren

- 5 - hout (afval)
- triplex

timmeren - figuurzagen

- 6 - aluminiumfolie

metaaldrijven

- 7 - papier
- steentjes

mozaïek

5.3.3 TEXTIELE WERKVORMEN

Alleen technieken die op 'n creatieve manier en binnen een beperkte tijd, vorm kunnen geven aan een inhoud. Die beperking heeft tot gevolg dat louter functionele technieken (zoals in het leerplan Naaldwerk van 1967) die onvoldoende kansen bieden tot echt creëren, niet meer worden aangeleerd.

- 1 - wol
- katoen

techniek die textiel doet ontstaan weven

- 2 - wol
- katoen

techniek die textiel bewerkt borduren

- 3 - stoffen

techniek die textiel verwerkt naaien (patchwork) (zie bijlage: figuur 9)

5.3.4 MATERIALEN EN TECHNIEKEN: DOELEN

- 16 De leerlingen kunnen het materiaal verkennen waarmee ze zich beeldend kunnen uitdrukken.

17 De leerlingen kunnen vrij experimenteren met materiaal, kunnen met dat materiaal gericht experimenteren of kunnen het gericht verkennen.

In een eerste fase zullen de kinderen het materiaal verkennen. De voorkeur gaat uit naar natuurlijke materialen.

Een voor de hand liggende werkvorm die in de kleuterklassen veel moet aan bod komen, is het experimenteren. Daarbij laten we de kleuter zoveel mogelijk zintuigen gebruiken.

Na de fase van het **vrij experimenteren** gaan we over op het **gericht experimenteren** en **verkennen** van het materiaal. Zo verwerven de kinderen kennis over allerlei materialen die verwerkt kunnen worden in technieken. Hierbij denken we aan verschillende soorten materiaal zoals: papier, verf, karton, lijm, klei, zand, water, textiel, brooddeeg, hout...

Om het materiaal te bewerken zullen de kinderen ook de werktuigen bijvoorbeeld stokjes, mes, schaar, kwast... (het materieel) verkennen en leren gebruiken.

Hier komen we op het terrein van de **technologie**.

Twee doelen zijn daarbij zeer belangrijk.

- 18 Materieel nodig om materiaal te bewerken, kunnen benoemen, juist gebruiken en er veilig mee omgaan,

19 Middelen kennen en kunnen aanwenden om verschillende materialen aan elkaar te bevestigen.

6 STREEFDOELEN BEELDOPVOEDING

De zorg voor alle aspecten van de persoonlijkheid, als aspect van het opvoedingsproject, komt in de krachtlijnen van elk leerplan tot uiting. Ook dit deelleerplan is een component van het opvoedingsproject van elke school, en in het bijzonder van wat de school met muzische opvoeding nastreeft. Met de term **streefdoel** willen we duidelijk maken dat we de doelen niet volledig kunnen bereiken op de basisschool. Dat is zeker zo voor heel wat doelen uit het dynamisch-affectieve domein. Vooraleer kinderen iets spontaan doen, moet er gedurende lange tijd aandacht aan worden gegeven. Verschillende streefdoelen hebben bovendien een zeer brede toepasbaarheid waardoor een integratie nog meer tijd vraagt. Toch willen we beklemtonen dat de streefdoelen voor beeldopvoeding op de basisschool een belangrijke bijdrage kunnen leveren tot de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid.

De belangrijkste streefdoelen bij beeldopvoeding hebben we geïnventariseerd en gerubriceerd per ontwikkelingsdomein. Daaruit blijkt hun impact op de totale persoonlijkheid overduidelijk.

6.1 STREEFDOELEN MET COGNITIEVE KLEMTONEN

- 1 De informatie die beelden bevatten, herkennen, begrijpen, interpreteren en er kritisch tegenover staan.
- 2 Zijn beleefde emoties rond een bepaald gebeuren, een onderwerp, een idee... zo goed mogelijk onder woorden brengen (kunnen verwoorden).
- 3 De mogelijkheden en beperkingen van een techniek of materiaal doorzien en ermee rekening houden bij het aanwenden.
- 4 Kennis verwerven over het materiaal dat wordt verwerkt.
- 5 Beelden bedenken bij geluiden.

6.2 STREEFDOELEN MET DYNAMISCH-AFFECTIEVE KLEMTONEN

- 6 Vreugde beleven aan het experimenteren met materialen en technieken.
- 7 Vreugde beleven aan het creëren van werkstukken.
- 8 Initiatieven nemen (willen experimenteren met bepaalde materialen en technieken).
- 9 Gericht zijn op het zoeken van creatieve oplossingen.
- 10 Zelfvertrouwen hebben.
- 11 Ervaren dat eigen gevoelens en ideeën het best kunnen worden vertolkt met een creatieve aanpak en in een persoonlijke stijl.
- 12 Gevoelens uiten in beelden.
- 13 Gemotiveerde appreciaties kunnen uitspreken.
- 14 Interesse betonen voor beelden.
- 15 Verwonderd zijn en bewondering tonen voor beelden.
- 16 Eerbied hebben voor de mens en de natuur.
- 17 Eerbied hebben voor het werk van anderen.
- 18 In de beeldende expressie 'de andere' trachten te ontdekken.
- 19 Begrip tonen voor verschillende interpretaties en appreciaties van beelden.
- 20 Zelfkennis opdoen via het luisteren naar anderen (tijdens het bespreken van werkstukken).
- 21 Samenwerken aan een werkstuk.

- 22 Materialen delen met anderen.
- 23 Efficiënt werken (ordelijk, opruimen...).
- 24 Materiaal en materieel respecteren.
- 25 Zelf een gemotiveerd oordeel kunnen vellen over de eigen creatie.

6.3 STREEFDOELEN MET PSYCHOMOTORISCHE KLEMTONEN

- 26 Gericht zijn op zintuiglijke (onder meer tactiele) ervaringen.
- 27 Alle zintuigen aanwenden bij het beschouwen.
- 28 Experimenteren met materialen en technieken.
- 29 Verschillende technieken beheersen.
- 30 Zowel kleine als grote werkstukken creëren.
- 31 Aandacht schenken aan de lichaamshouding als een aspect van de werkhouding.
- 32 Materieel benoemen, juist gebruiken en er veilig mee omgaan.

6.4 STREEFDOELEN DIE EEN ONTWIKKELINGSDOMEIN OVERSTIJGEN

- 33 De omgeving intensiever en met alle zintuigen beschouwen.
- 34 Allerlei aspecten van de beeldende kunsten van nu en vroeger en van verschillende culturen aandachtig beschouwen en waarderen.
- 35 Weerbaarheid opbouwen ten opzichte van bepaalde beelden.
- 36 Zijn innerlijke gevoelswereld ontdekken en uitdrukken in creatieve beelden.
- 37 Zintuiglijke kennis en vaardigheden bezitten op het domein van de beeldaspecten: licht, ruimte, lijn, vorm, kleur, compositie, textuur.
- 38 Vrij algemeen toepasbare strategieën aanwenden.
- 39 Een eigen beeldtaal ontwikkelen en er de mogelijkheden van ontdekken.
- 40 Beeldende problemen op een eigen creatieve manier oplossen.

7 BEELDOPVOEDING DIDACTISCH ORGANISEREN

7.1 BASISPRINCIPES

7.1.1 WE SLUITEN AAN BIJ DE LEEF- EN BELEVINGSWERELD VAN DE KINDEREN

- We stellen het kind centraal in de beeldopvoeding.
- We kiezen inhouden uit de thema's en onderwerpen waar de kinderen op dat ogenblik mee bezig zijn.
- We betrekken televisie- en filmbeelden die aansluiten bij hun leefwereld, in de lessen.

7.1.2 WE ZORGEN VOOR EEN BEELD-RIJKE OMGEVING

- We versieren gangen en lokalen met rijke beelden.
- We stellen de werkstukken van de kinderen ten toon.
- We bieden een brede waaier van beelden (verschillende soorten....) aan.
- We verkennen allerlei beelden buiten de school (musea...).
- We haken in op zeldzame beelden (andere culturen).
- We beschouwen ook bewegende beelden (film, tv- en videobeelden).

7.1.3 WE ZIJN ALS LEERKRACHT ZELF GEÏNTERESSEERD IN BEELDEN EN IN DE TAAL DIE ZE SPREKEN

- We reageren op beelden om zo aan kinderen onze geïnteresseerde kijk op de wereld kenbaar te maken.
- We tonen belangstelling voor de reacties en ideeën van de kinderen, bij allerlei beelden.
- De leerkracht en de leerlingen wisselen van gedachten over geziene beelden (TV, video, schilderijen...).

7.1.4 WE STUREN AAN OP EEN PERSOONLIJKE VERWERKING

- We zorgen ook in de beschouwingsactiviteiten voor zoveel mogelijk activiteiten door onder meer iets te laten illustreren, te laten ervaren, te laten verzamelen, te bespreken, te vergelijken, te verbeelden...
- We stellen gerichte waarnemingsvragen bij beschouwingsactiviteiten.
- We leren de kinderen indrukken verwoorden die beelden op hen maken.
- We laten ze gericht experimenteren en zorgen voor een aangepaste vervolgactiviteit om de ervaringen gericht te integreren.
- We bieden mogelijkheden tot gevarieerd toepassen van materialen en technieken.
- We zetten ze aan om iets te vertellen over hun eigen werkstuk.
- We geven opdrachten om aanpakken nog eens te tonen aan de medeleerlingen.
- We stimuleren een indringend gesprek na het bekijken van een film, video...

7.1.5 WE SLUITEN AAN BIJ DE MOGELIJKHEDEN EN VAARDIGHEDEN VAN HET KIND

- In principe bieden we de kinderen geen volledig voorgestructureerd materiaal aan. De vormgeving door het kind staat voorop.
- We tekenen ook niet voor bij kinderen die trager evolueren dan verwacht, want we helpen hen daardoor niet. Stel dat het kind nadien pogingen onderneemt om ons model na te tekenen en daarbij constateert dat het niet lukt dan heeft ons goed bedoelde voorbeeld een tegenovergesteld effect.
- We reiken het kind wel middelen aan die het helpen zijn problemen zelf op te lossen (op weg helpen). Bijvoorbeeld het probleem bespreken en ontleden kan een nieuwe mogelijkheid openen.
- We kunnen een techniek verscheidene keren demonstreren (bijvoorbeeld als we moeilijkheden opmerken bij de kinderen).
- We geven kinderen regelmatig de kans zelf te bepalen wat ze zullen maken in verband met een onderwerp, welk materiaal en welke techniek ze verkiezen.

7.1.6 WE WERKEN DOELGERICHT EN VOLGENS PLAN DOORHEEN DE HELE BASISCHOOL

- We leren kinderen plannen bij het proces van creëren.
- We herinneren hen regelmatig aan de afgesproken opdracht.
- We houden rekening met al verworven doelen (beeldaspecten, materialen en technieken).
- We kunnen een tussentijdse evaluatie houden waarbij de kinderen reflecteren over de gedeeltelijke realisaties. Zo kunnen de kinderen gestimuleerd en eventueel geremedieerd worden.
- We trachten zoveel mogelijk de afgewerkte werkstukken klassikaal te bespreken.
- We richten bij de bespreking de aandacht op het proces dat de kinderen doorlopen hebben om het werkstuk te creëren.
- We maken afspraken binnen de schoolwerkplanning voor muzische opvoeding zodat beeldaspecten en de materialen en technieken evenwichtig worden verworven doorheen de basisschool.

In 7.2 illustreren we de basisprincipes met voorbeelden.

7.2 PRAKTISCHE TIPS BIJ DE BASISPRINCIPES

7.2.1 WE SLUITEN AAN BIJ DE LEEF- EN BELEVINGSWERELD VAN DE KINDEREN

Het **kind staat centraal**. Dat betekent onder meer dat de uiteindelijke vormgeving en/of de diepste ervaringen tijdens het beschouwen van het kind zelf komen.

Ook de onderwerpen waarrond de activiteiten van beeldopvoeding worden opgezet, sluiten aan bij de leefwereld en thema's die aansluiten bij de interesses van de kinderen. De beeldende invalshoek zorgt voor een muzische dimensie. Door te analyseren, te vergelijken met andere beelden, te interpreteren, te benoemen... verdiepen de leerlingen zich in het onderwerp. Op die wijze wordt beeldopvoeding in de dagelijkse activiteiten opgenomen.

Bijvoorbeeld:

- Tijdens een bezoek aan een station, een warenhuis... maken de wriemelende mensenzee en de verscheidenheid aan personen een overweldigende indruk. Een opdracht waarbij men de drukte van een station beeldend weergeeft, zorgt voor een zinvolle verwerking van het thema 'station'. Dat kan via de elementen vormen en ritme.
- Bij feestelijkheden als carnaval of kermis kunnen de drukte en de beweging schitterend met kleur worden weergegeven. Felle levendige kleuren als uitdrukking van vreugde en plezier staan dan centraal.

Bij activiteiten in de kleuterschool ligt het voor de hand dat beeldopvoeding geïntegreerd is in de dagelijkse activiteiten (het weekthema) van de kinderen (zie voorbeeld - de poes - blz. 23).

In de lagere school ligt het iets moeilijker. De beschotten tussen de leergebieden zijn daar al eens een spelbreker.

Volgende voorbeelden tonen aan dat ook in de lagere school de activiteiten rond beeldopvoeding probleemloos kunnen aansluiten bij de **leerinhouden uit verschillende leergebieden**.

Godsdienst

In kerken, kloosters en kathedralen worden al eeuwen lang bijbelverhalen en heiligenfiguren afgebeeld op glasramen, muurschilderijen, in beeldhouwwerken...

Tijdens kerkbezoeken met de kinderen kan de leerkracht bijvoorbeeld:

- stilstaan bij de sfeer die iedereen ervaart bij de zonnestralen die doorheen een glasraam schijnen,
- vragen naar de inhoud en de zin van een afgebeeld tafereel,
- peilen naar de gevoelens bij de kinderen als ze naar de lijdende Christusfiguur kijken,
- zoeken naar de elementen (beeldaspecten) die bepaalde gevoelens veroorzaken in de verscheidene beelden,
- de godsdienstige motieven in versieringen laten opsporen,
- de ingetogen stilte laten ervaren.

Ook in kinderbijbels staan beeldverhalen en illustraties.

Naar aanleiding van een verteld verhaal kunnen de kinderen een zinvol werkstuk maken waarin ze hun gevoelens uitbeelden. Het naspelen van

een bijbelverhaal (bijvoorbeeld voor een eucharistieviering) en het maken van de nodige attributen daarvoor bevatten ook beeldende opdrachten. Kinderen kunnen zelf een passende versiering ontwerpen voor de eerste of plechtige communie.

*Een thema Wereldoriëntatie
met klemtoon op 'mens en
ruimte' en 'mens en natuur'*

Tijdens uitstappen zijn er oneindig veel aspecten waar te nemen in het landschap die te maken hebben met beeldopvoeding. Eerst kan de leerkracht de aandacht vestigen op een fenomeen. Dan kunnen gevoelens ontwaken bij de leerlingen. Indrukken worden verwoord en constateringen besproken.

We denken hierbij aan:

- vlakke landschappen - horizon - horizonlijn - gevoel van uitgestrektheid,
- scherpe beelden dichtbij - wazig veraf - gevoel van diepte,
- duidelijke kleuren dichtbij - vaag veraf,
- indrukwekkende wolkenformaties,
- soorten groen van de verschillende soorten gewassen,
- pracht van een duinenformatie,
- effect van lage zonnestand op de schaduwvorming en de sfeer die erdoor ontstaat,
- pracht van regendruppels in de zon,
- het kleurengamma in een regenboog na een onweer,
- menselijke elementen in een landschap kritisch bekijken.

Dia's, videobeelden... over gebieden die verder van de woonomgeving gelegen zijn, bieden vaak prachtige beelden. Vooraleer de specifieke geografische kenmerken te bespreken, is het passend om eerst een ogenblik stil te staan bij de indrukken en de gevoelens die de beelden oproepen zoals:

- de nietigheid van een mens op een bergtop,
- de indrukwekkende ijsmassa van een gletsjer,
- de uitgestrektheid van het regenwoud,
- de pracht van een waterval,
- de schoonheid van druipsteengrotten.

*Een thema Wereldoriëntatie
met klemtoon op
'mens en tijd'*

Tijdens zoektochten in de omgeving naar stille getuigen van vervlogen tijden zijn er veel beelden die iets vertellen over vroeger. De leerkracht kan de leerlingen gericht doen zoeken naar bijvoorbeeld het typische van oude voorwerpen: vermolmd hout, oude scharnieren, verweerde stenen, opschriften met oude spelling, Romeinse cijfers, speciaal schrift...

Oude schilderijen, reliëfs en dergelijke bevatten vaak een schat aan oudheidkundige gegevens. Via de afbeeldingen kunnen leerlingen zich een beeld vormen van de leefomstandigheden in een bepaalde tijd. Ook historische films kunnen zinvol worden aangewend.

In de hoogste leerlingengroepen zijn die oude schilderijen, reliëfs en dergelijke een gedroomd raakvlak tussen geschiedenis en beeldopvoeding. In de activiteit beeldopvoeding kan een bepaald schilderij weer worden bekeken, maar dan met meer aandacht voor de drie componenten van de beeldtaal.

In het leerplan Wereldoriëntatie is overigens "mens en het muzische" expliciet als **invalshoek** voor de behandeling van thema's opgenomen.

Dat betekent dat we bij de verkenning van een thema de kinderen systematisch oog leren hebben voor het kunstzinnige aspect in het leven en samenleven van mensen. Dus ook van de beeldtaal die mensen gebruiken een uiting te geven aan wat ze denken, voelen en nastreven.

7.2.2 WE ZORGEN VOOR EEN BEELD-RIJKE OMGEVING

Rijke beelden uit de leefomgeving

Afhankelijk van het doel dat we nastreven, is er nood aan verschillend beeldmateriaal.

In de eerste plaats gaat de voorkeur naar **authentieke beelden**. Om die te verkennen is de gerichte zoektocht in de omgeving vaak een ideaal middel. Het beeld kan daar in zijn volle rijkdom worden beschouwd. In heel wat gevallen is de leerkracht echter genoodzaakt om die realiteit, losgekoppeld van haar oorspronkelijke omgeving, mee te brengen in de klas. Vaak zijn afbeeldingen een laatste didactisch hulpmiddel.

Hoe hoger de **beeldkwaliteit** van dat middel, des te beter het kan worden beschouwd. Hierbij denken we vooral aan de kwaliteit van kleur en grootte. Doet zich de kans voor om de kinderen het verschil tussen de realiteit en de weergave ervan in de afbeelding te laten ervaren, dan grijpen we die kans met beide handen.

Heel wat centrale plaatsen zoals gangen, gemeenschappelijke lokalen en dergelijke kunnen functioneren als tentoonstellingsruimte. In de klas kan een **hoek** als uitstalplaats dienen voor rijke beelden en werkstukken. Ze kunnen ook openbare plaatsen in de school opfleuren. Die werkstukken frissen op door ze van een kader (een passe-partout) of sokkel te voorzien. Zorg bovendien voor een regelmatige vernieuwing van het beeldmateriaal.

Indien het resultaat van de kinderen gegroeid is uit een schilderij, een beeld of een voorwerp dan is het zinvol het uitgangsmateriaal erbij plaatsen. Verschillende beelden over het zelfde onderwerp stimuleren het **vergelijkend waarnemen**.

Indien er in de omgeving interessante kunstwerken te bekijken zijn bijvoorbeeld tijdens een tentoonstelling of op een schoolreis, dan laten we die kans niet voorbijgaan. Doet de gelegenheid zich voor om een **museum of het atelier van een kunstenaar** te bezoeken dan doen we dat vast en zeker. De kinderen zullen van het bezoek genieten.

Verschillende **openbare musea** in Vlaanderen beschikken over een **educatieve dienst**. Die stelt deskundigen ter beschikking die ervaring hebben kinderen rond te leiden en hulp kunnen bieden bij het verwerken van de beeldinformatie. In de 'Nieuwsbrief - school en museum' uitgegeven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, afdeling beeldende kunst en musea, staan allerlei nuttige tips over culturele evenementen, educatieve diensten... De nieuwsbrief kan schriftelijk worden aangevraagd op het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, Markiesstraat 1, 1000 Brussel.

Filmbeelden

Filmbeelden zijn geschikt om dynamisch-affectieve doelen te bereiken. Mooie **kinder- en jeugdfilms** kunnen we bekijken (in bioscoop, op video) en bespreken. Het is sterk aangeraden ook hier enkele gerichte waarnemingsopdrachten te geven vóór de beelden worden bekeken. Soms is een tweede kijkbeurt naar fragmenten gewenst.

Kijkboeken

In veel kleuterklassen is de leeshoek ruim voorzien van kijkboeken. Tijdens het vertellen uit zo'n kijk- of verhalenboek met illustraties kan de leerkracht kort maar intens aandacht besteden aan de inhoud die de beelden bevatten en aan de taal die ze spreken. In de lagere school kunnen illustraties in boeken ook vanuit beeldopvoeding aandacht krijgen. Ook andere culturen kunnen langs die weg worden benaderd, zeker wanneer er allochtone kinderen in de klas zitten.

Docu-map

Zijn er kinderen echt geïnteresseerd in beelden..., stimuleer ze dan om een **beeldenboek of -map** aan te leggen. Ook de leerkracht dient reproducties, foto's... te verzamelen als leermiddel voor de lessen beeldopvoeding.

7.2.3 WE ZIJN ALS LEERKRACHT ZELF GEÏNTERESSEERD IN BEELDEN EN IN DE TAAL DIE ZE SPREKEN.

'Model' staan

In alle leerprocessen waar het dynamisch-affectieve een belangrijk aandeel heeft, is het 'model staan' door de leerkracht een onmisbaar onderdeel.

Zijn **brede en geïnteresseerde** blik wekt belangstelling en zijn creatieve aanpak is een stimulans voor de kinderen. Werken naar voorbeelden zoals de leerkracht het doet, is zeker niet de bedoeling van 'model staan'. Wel zoekt de leerkracht mee naar alternatieven, stimuleert en ondersteunt ze nieuwe ideeën bij de kinderen. Zo kan ze bijvoorbeeld bij besprekingen van werkstukken nog andere werkwijzen onder de aandacht brengen.

Gerichte vragen en opdrachten

Welke vragen en opdrachten de leerlingen kunnen activeren, behandelen we in het volgende punt.

7.2.4 WE STUREN AAN OP EEN PERSOONLIJKE VERWERKING

Grondig bekijken, bespreken, vergelijken, verbeelden, aantonen, verzamelen zijn allemaal activiteiten waarin de kinderen beelden **verwerken**. Die verwerking moet zeker in het beschouwen aan bod komen omdat het omzetten van een idee in een werkstuk pover uitvalt als er geen ideeën werden gecreëerd in het hoofd van de leerling.

Om die verwerking te activeren stellen we vaak **waarnemingsvragen** en geven we opdrachten. We verduidelijken ze met een voorbeeld.

Soorten vragen

A Kennisvragen

- Uit welk materiaal bestaat dit beeld?
- Welk dier stelt dat schilderij voor?
- Welk is de meest gebruikte kleur in dat schilderij?
- Welke kleuren hebben de figuren in de tekenfilm?
- Wanneer komt een figuur vergroot (close-up) op het scherm?

B Convergente vragen

- Waaraan zie je dat dit de oudste foto is?
- Wat is er veranderd in onze straat? (twee foto's, één van nu en één van zestig jaar geleden)

- Welk verschil is er tussen een schilderij en een reproductie?
- Teken de omtrekvorm van dit kasteel.
- Waaraan zie je dat het verhaal in de film niet echt is?

C Divergente vragen

- Welk gevoel heb jij bij het zien van die persfoto?
- Hoe zou jij te werk gaan om zo'n effect te verkrijgen?
- Hoe ben je te werk gegaan?
- Wat zou dit schilderij voorstellen?
- Welk gevoel heb jij bij dit standbeeld?

D Vragen die aanzetten tot reflecteren

- Welk fragment van de film spreekt je het meest aan? Waarom?
- Waarom heb je carnaval zo uitgewerkt?
- Vinden jullie dit een geslaagd vergezicht? Waarom?
- Kies het opvallendste werk. Zeg iets over de manier waarop het onderwerp is weergegeven.
- Waarom is die schikking van de persoon op het schilderij belangrijk?
- Waarom wordt alleen die figuur op het scherm getoond?

*Vragen bij het beschouwen
van kunstwerken
en bewegende beelden*

Bij het beschouwen van **kunstwerken** kunnen de volgende vragen dienen als leidraad. Dezelfde vragen kunnen van toepassing zijn op bewegende beelden. Voor de jongste kinderen (tot 8 jaar) zijn de punten met een ○ belangrijk. We beperken punt 4 en 5 tot die begrippen die de kinderen kennen. Voor negen- tot twaalfjarigen kunnen alle aspecten worden doorlopen.

1 Onder woorden brengen van de eerste indrukken

Bijvoorbeeld:

Wat vind je van dit schilderij, deze foto...? Waarom?

Wie vindt het geheimzinnig...? Waarom? (de antwoorden op 'waarom-vragen' bevatten informatie die ons in staat stellen in te schatten in welk stadium van kunstbeschouwing het kind zich bevindt; cf. stadia in het beschouwen)

2 ○ Inventariseren wat er allemaal te zien is

Bijvoorbeeld:

Som op wat er allemaal te zien is.

Welke kleuren gebruikte de kunstenaar hier veel?

Welke figuren zie je?

3 ○ Het onderwerp, het thema of de betekenis van de afbeelding proberen te achterhalen

Bijvoorbeeld:

Welke gebeurtenis speelt zich af op het schilderij?

Waar speelt het zich af? Wanneer? Hoe zie je dat? Staat alles erop?

Waarom staat die figuur in die houding? Neem eens zo'n houding aan.

Wat drukt die uit? Kan dit echt gebeurd zijn? Waarom wel/niet?

4 ○ Bekijken hoe, waarmee en waarvan het kunstwerk gemaakt is

Bijvoorbeeld:

Waarmee is het gemaakt? Hoe is dit gemaakt?

Waarom is dit zo (...) gemaakt?

5 ○ Spreken over beeldende aspecten: kleur, vorm...

Bijvoorbeeld:

Zijn dat vormen die we dagelijks ontmoeten?

Hoe heeft de kunstenaar de vormen veranderd? Waarom? Wat wil hij daarmee zeggen?

Welke kleuren zie je? Welke sfeer gaat er uit van het werkstuk?

Waarom is het zo licht, zo donker, zo grijs, zo fel?

Waarom zo gekleurd?

6 Praten over functie en doelgroep van het kunstwerk

Bijvoorbeeld:

Meestal zal de leerkracht daarover informatie moeten geven.

(Bijvoorbeeld: Dit werk dient om de vervolgte joden te herdenken.)

7 ○ Afsluiting, verwerking en eventuele nieuwe ideeën

Bijvoorbeeld:

Zou je zo'n werk willen? Waarom wel/niet? Vind je het fijn om zo'n werk te bekijken?

Leerlingen kunnen zelf voorstellen doen om iets dergelijks te maken.

Gevarieerde opdrachten

Met gevarieerde opdrachten bedoelen we opgaven die de leerlingen in contact brengen met **verschillende inhoud**, **verschillende beeldaspecten** (zie doelenlijsten) en **verschillende materialen en technieken** (zie lijst met technieken).

Variatie binnen de inhoud zal er spontaan komen doordat we aansluiten bij de diverse thema's en/of leergebieden.

Zo liggen voor de hand:

- de inhoud waarbij de leerlingen zeer veel moeten **verbeelden** (fantasiebeelden),
- de inhoud die aansluiten bij de natuurlijke elementen, zoals dieren, planten, natuurlijke materialen zoals schelpen, bladeren, sneeuw...,
- inhoud die door mensen gemaakt zijn, zoals illustraties, gebruiksmaterialen, affiches, decoraties, zichtkaarten, videoproducties...

Daarnaast verwijst variatie in de opdrachten naar de **vrijheid** die leerlingen kunnen krijgen **om een opdracht te kiezen**. Soms geven we de kinderen naar aanleiding van een speciale gebeurtenis (bijvoorbeeld een zwaar ongeval voor de schoolpoort, een brand in de winkelstraat, vader of moeder van een leerling uit de klas die overleden is...) de vrijheid om een werkstuk te maken.

Belangrijk is dat de opdracht het kind altijd kansen moet bieden om persoonlijke accenten te leggen in zijn werkstuk.

Een inperking van een opdracht kan nochtans ook een positief effect hebben op de verbeeldingsactiviteit van de leerlingen. Volgend voorbeeld illustreert dat.

In een derde leerjaar verwerken de leerlingen het thema 'vervoer'. Bijzondere aandacht gaat daarbij naar de fiets. De leerlingen stellen aan de hand van verschillende foto's een evolutie bij de fiets vast in het materiaal, het uitzicht, de kleur, de wijze van bediening... Daarna krijgen ze de opdracht een droomfiets te ontwerpen (op papier) voor toekomstige maanreizigers.

In plaats van een meer open opdracht zoals 'teken een fiets' zorgt dit inperkende alternatief ervoor dat kinderen meer een beroep moeten doen op hun fantasie en daardoor blijven er veel mogelijkheden tot creatieve vormgevingen open.

7.2.5 WE SLUITEN AAN BIJ DE MOGELIJKHEDEN EN VAARDIGHEDEN VAN HET KIND

Per leeftijdsgroep inventariseren we hierna de belangrijkste wenken voor de activiteiten beeldopvoeding. We splitsen ze op in algemene wenken, wenken voor de inhoud en wenken voor de materialen en technieken.

De leeftijden geven alleen een richting aan en zijn geen absolute norm.

TOT ONGEVEER VIER JAAR

Algemene wenken

Experimenteren en multisensorieel verkennen

- Veranker elke beeldopvoedingsactiviteit in het weekprogramma van de kinderen.
- Hoe jonger het kind, hoe groter **de nood aan experimenteren. Daarbij schakelt het kind alle zintuigen** in en doet het belangrijke **tactiele ervaringen** op. Materialen zoals zand, water, klei, papierdeeg... bieden veel vervormings- en ervaringskansen. Ze zijn bovendien zeer geschikt om kleuters ruimtelijke vormgevingen te laten organiseren. Die voorstellingswijzen sluiten zeer goed aan bij de leefwereld van de peuters en de kleuters.
Laat kleuters grote dozen opvullen met kleine, stapelen, ordenen naar grootte, naar kleur en kleurverschillen, naar vormgelijkheid en vormverschillen. Het zijn uitgelezen activiteiten. Laat ze bovendien bepaalde materialen (bijvoorbeeld verf) met een breed gamma aan materieel (bijvoorbeeld vingers, kartonrepen, spatels, vodden, houtkrullen...) verkennen.
Bied tactiele ervaringen aan bij troeteldieren met een verschillende textuur (bijvoorbeeld zacht, behaard, stekelig...).
- Geef de kinderen stevig papier van groot formaat om op te werken (bijvoorbeeld behangselpapier, karton, pakpapier...), want ze duwen soms hard.
- Geef opdrachten waarbij ze moeten werken op gekleurde achtergronden.
- Zorg voor tekenborden op kinderhoogte.
- Stimuleer een gesprek tussen de kinderen over de werkstukken. Ze kunnen erin uitdrukking geven aan hun gevoelens, stemmingen en ideeën. De leerkracht heeft tijdens dat gesprek de kans om hun aandacht te richten op de beeldtaal en hun woordenschat uit te breiden.

- Bied de kleuters geen schematisch voorgetekende onderwerpen (vormen) aan, maar geef ze veel kansen tot experimenteren en vormgeven.
- Bied de kinderen geen kleurboeken aan. Kleuren tussen lijnen is vaak nog een probleem. Laat de kleuters liever hun eigen tekening inkleuren.
- Helpen door voortekenen heeft geen zin omdat ze hun visuele indrukken van die tekeningen niet kunnen overbrengen op papier.
- Een deel van het onderwerp voortekenen om het door de kinderen te laten vervolledigen kan een dankbaar hulpmiddel zijn (bijvoorbeeld kop van poes, hoofd van Zwarte Piet...).
- Praat ze ook geen onderwerp aan dat buiten hun interesse van dat ogenblik ligt.

Tekenen: - potlood: Laat de kleuters het best met een potlood tekenen dat dik is (minstens 1 cm diameter) en ten hoogste een (volwassen) vuist lang.

- krijt: Laat ze zowel was- als bordkrijt hanteren op borden op aangepaste hoogte en op gekleurde achtergronden.

Schilderen: Laat de kleuters rechtstaand schilderen. Dat biedt meer bewegingsvrijheid.

Vingerschilderen (met beide handen) biedt tactiele ervaringen. Daarbij kunnen de experimenten een doelgericht karakter krijgen (bijvoorbeeld grasveld schilderen).

Laat schilderen op een (goed gefixeerd) blad van groot formaat (A3-formaat). Laat bij elke kleur één kwast gebruiken, zo vermijd je het probleem van het reinigen.

Bied verschillende stevige ondergronden (karton, behangselpapier...) aan om op te schilderen.

Collages: Laat snippers maken die functioneel aangewend kunnen worden. Bijvoorbeeld Zwarte Piet die koekjes (= snippers) gooit. Bij collages laat je het best geen grote oppervlakken invullen. Zorg ook voor speciale scharen voor linkshandigen.

Stempelen: Laat ze bij wijze van experiment stempelen met bijvoorbeeld oorstaafjes, sponsjes... Laat ook met de handen en de vingers stempelen.

Boetseren: Laat ze allerlei vormen creëren zoals bolletjes, slangen, blokjes...

Vindmateriaal: Bied ze klein en groot natuurmateriaal aan.

Construeren: Laat ze constructies maken met klein en groot materiaal.

Algemene wenken

Gericht waarnemen - Reflecteren over beelden.

- De kinderen kunnen gericht werken aan een opdracht die ze zelf kiezen. De opdrachten sluiten zoveel mogelijk aan bij een thema (bijvoorbeeld van wereldoriëntatie).
- De inkleding van die opdrachten is belangrijk. De kinderen moeten **zoveel mogelijk zintuigen** aanwenden om het onderwerp waar te nemen en te verkennen.
Bijvoorbeeld: het thema dat de kinderen verkennen is 'Huizen in onze straat'. Tijdens de leerwandeling verkennen de kinderen de opvallendste kenmerken van de voorgevels van de woningen rond het park. Verschillende termen (raam, insprong, rond, trapgevel, voordeur...) worden tijdens de leerwandeling bekeken, benoemd en indien mogelijk betast. De leerlingen mogen ter plaatse een schets maken van een gevel die ze graag zien.
In de klas herhalen de kinderen aan de hand van verschillende schetsen de opvallendste kenmerken. Daarna krijgen ze de opdracht uit een kleiplaat een voorgevel na te maken of een totaal nieuwe te creëren.
- We bieden nog geen voorgetekende vormen aan. De kinderen geven zelf vorm. Eventueel kunnen we aanzetten geven van een basisvorm die de kinderen afwerken (bijvoorbeeld hoofd van Zwarte Piet aanbieden en hoofddekselet laten bijtekenen).
- Door voorwerpen en figuren gericht te laten waarnemen en door te wijzen op de onderdelen (bij de figuren ook op de bewegingen duiden die de onderdelen kunnen maken) trachten we het schematekenen te doorbreken.
- We leren het gereedschap zo correct mogelijk hanteren.
- Reflecteren (kijken en van gedachten wisselen) wint aan belang. Toch blijft het nog beperkt in de tijd.

Wenken voor de inhoud

- Voor de **jongste kleuters** liggen de onderwerpen **niet in de ik-sfeer** omdat ze zichzelf nog niet spontaan tekenen.
- We laten ze zelf een keuze maken uit het thema dat ze aan het beleven zijn.
- Lieveelingsopdrachten zijn personen en dieren zoals: mijn poes speelt, het huis van oma, een herfstmannetje, Zwarte Piet gooit koekjes, mijn pop...
- **Zesjarigen** kunnen al kenmerken van zichzelf aangeven. De onderwerpen spelen in op die groeiende ik-beleving. Bijvoorbeeld: ik help vader in de tuin, ik voetbal, ik speel op school, ik rij op de weg...
- Sprookjes, liedjes en verhalen kunnen ook vertrekpunt zijn voor tekenopdrachten. Een verhaal over een vreselijke storm (bij herfstweer) kan uitgangspunt zijn om bomen te tekenen die buigen onder de hevige wind.
- De kinderen kunnen ook zelf met uitgeknipte figuren een tekening samenstellen.
- Non-figuratieve vormgevingen hebben op deze leeftijd geen zin. Wel kunnen vorm en kleur op zich gebruikt worden in de vorm van versieropdrachten.

Tekenen:	Leer de kinderen hard en zacht drukken, want ze beschikken over een voldoende ontwikkelde psychomotoriek.
Schilderen:	<p>Leer de basistechniek van schilderen aan. Laat geen vlakken opvullen, wel paletschilderen met één penseel voor verschillende kleuren. Zorg voor penselen met verschillende diktes.</p> <p>Geef opdrachten voor vingerschilderen en geef ze verschillende kleuren. Stimuleer eveneens het gebruik van meerdere vingers.</p> <p>Zet kinderen aan tot kleuren mengen en benoemen. Laat ze zowel transparant als dekkend schilderen en laat ze verschillende kleuren (contrasterende, van één familie) gebruiken.</p> <p>Bied ze materiaal van groot formaat aan om op te schilderen.</p>
Collage:	Laat collages ontwerpen met allerlei materialen zoals papier, textiel. Zowel scheuren als knippen komen eraan te pas.
Stempelen:	<p>Laat stempelen met verschillende materialen (niet om het even wat laten stempelen) en laat de techniek functioneel aanwenden:</p> <ul style="list-style-type: none">- als herhalingstechniek bij een passend onderwerp zoals bladeren aan een boom, stenen van een huis...- als decoratieopdracht: behangselpapier stempelen. <p>Laat ze eveneens stempelen met verschillende vingers. Laat ze zelf een stempelvorm ontwikkelen. Laat ze een herhalingsmotief creëren met behulp van sjablonen (om erin of er rond te stempelen).</p>
Boetseren:	Nodig de kinderen uit tot eigen vormgeving. Stimuleer het creëren van bewegende figuren.
Construeren:	<p>Leer bij het knippen de juiste houding aan. Zorg daarom voor voldoende scharen voor linkshandigen. Zorg voor de juiste gradaties: 1 knip, meerdere knippen naast elkaar, achter elkaar, vrij knippen, knippen op lijnen.</p> <p>Geef voor kinderen die nog niet aan vormgeving toe zijn, een functie aan de knipsels (bijvoorbeeld stenen van een huis).</p> <p>Laat de kinderen zelf een functie bedenken voor de uitgeknipte vormen.</p> <p>Laat ze allerlei vormen en texturen ervaren. Stel verschillende bevestigingsmaterialen ter beschikking.</p> <p>Laat constructies bouwen met gekleurd en groot materiaal.</p>

Algemene wenken

- Blijf in de werken van de leerlingen de goede vondsten beklemtonen. Vinden ze hun eigen werkstuk zwak of lelijk, vraag dan wat ze niet goedvinden. Zulke gesprekken bevorderen de zelfkennis van de leerlingen.
Die zelfkritiek biedt vaak een opening om hen iets aan te leren.
- Bespreek de inzichten vanuit het werk van anderen, zowel van medeleerlingen als van kunstenaars, klassikaal (bijvoorbeeld hoe diepte weergegeven...).
- Belicht meer en meer het belang van de **beeldaspecten** tijdens de waarnemingen. Ga bij voorbaat na welke beeldaspecten volop aan bod kunnen komen in het **thema**.
- Bied de kinderen middelen aan wanneer ze een probleem hebben. Eventueel wordt er eerst klassikaal gezocht naar oplossingen om bijvoorbeeld iets naturalistisch te tekenen. Zo'n klasgesprek kan resulteren in oplossingen zoals ingewikkelde vormen herleiden tot eenvoudiger, eerste aanzetlijnen zacht aanbrengen, nauwkeurig de onderlinge grootte blijven inschatten, zoeken naar middelen om die grootte te schatten...
- Tracht altijd een **visueel probleem** in de opgave te brengen, zodat de kinderen een uitdaging ervaren. Oplossingswijzen in groep bespreken stimuleert de creativiteit.
- Bied regelmatig kunstwerken aan. Ze kunnen zowel vóór als na het maken van een werkstuk zinvol worden geïntegreerd.
- In het tweede en derde leerjaar zijn alle inhouden bruikbaar waarbij de leerlingen hun schemavormen en -kleuren kunnen aanwenden.
- Vanaf het vijfde leerjaar kunnen meer opgaven aan bod komen met typische beeldaspecten zoals licht, kleur, vorm, ruimte... Stel dat de leerlingen tijdens een leeruitstap het spektakel van een zeilwedstrijd op zee meemaken. Een zinvolle opdracht met een visueel probleem kan erin bestaan dat de leerlingen die zeilwedstrijd weergeven. Daarbij zal het probleem van de grootte-verhoudingen en de overlappings aan bod komen.
- Zeker in de hoogste leerlingengroepen kan een museumbezoek geleid door deskundigen een topper worden. Een goede voorbereiding is de basisvoorwaarde om optimaal te slagen.
- Organiseer de waarnemingen en de opdrachten zo dat ze het **schematekenen doorbreken**.

Dat kan via:

- . het waarnemen, het aannemen en het uitvoeren van bewegingen en die in tekeningen laten realiseren (bepaalde schema's die de kinderen bezitten laten geen bewegingen toe);
- . het geven van opdrachten die een beweging inhouden, bijvoorbeeld 'Papa en ik planten bloemen', 'Mijn poes pakt een vogel';
- . het opnieuw bekijken van de schematekeningen van de kinderen; het bespreken van wat het kind nog zou willen maar technisch niet kan realiseren;
- . het geven van opdrachten die het schematekenen geen kansen geven. Bijvoorbeeld: "Teken een grote tak." in plaats van "Teken een boom."; "Boetseer verschillende houdingen en attributen van de kerstfiguren."; "Schilder de verschillende vormen aan de rand van het bos."; "Construeer figuren met draad.";...

- Voorkom **kleurverstarringen** door gerichte waarnemingen waarin de **kleurnuances worden besproken** en door opdrachten te geven die kleurverstarringen doorbreken.
Bijvoorbeeld: vlinders schilderen met felle kleuren.
- Vermijd **versierverstarringen** door opdrachten aan te bieden waarbij de leerlingen nieuwe creatieve oplossingen moeten bedenken. Bijvoorbeeld: elke versiering moet verschillen van de andere, maar toch één geheel vormen.
- Organiseer gerichte waarnemingsopdrachten tijdens bijvoorbeeld waarnemingstochten. Daardoor kan de **doorzichtigheid** evolueren naar de zichtbare verschijningsvorm.
- Bied opdrachten aan waarin een oplossing moet bedacht worden voor voor- en achtergrond, dichtbij en veraf, voor en naast elkaar. Daardoor krijgen **omklappingen** een alternatieve oplossing.
- Geef opdrachten waarbij leerlingen één aspect van een verhaal tekenen met het belangrijkste op de voorgrond en de rest op de achtergrond. Daardoor verdwijnen meerdere **grondlijnen**.
- De **regels van de perspectief** kunnen naar aanleiding van vragen van de kinderen aangebracht worden.
Die regels toepassen is **niet voor** alle leerlingen van de basisschool weggelegd.

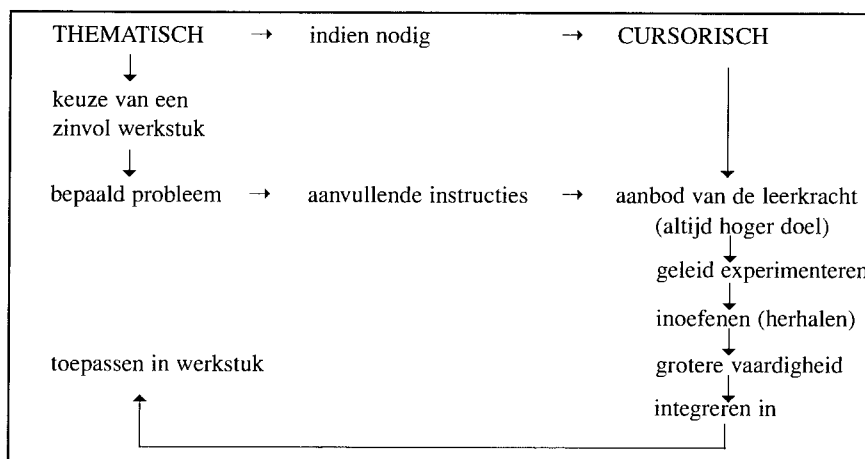
7.2.6 WE WERKEN DOELGERICHT EN VOLGENS PLAN DOORHEEN DE HELE BASIS-SCHOOL

Thema's, onderwerpen, belangstellingscentra en dergelijke bieden kansen te over om beeldopvoeding te realiseren.

Wil echter de thematische aanpak slagen, dan is er nood aan regelmatige, aanvullende systematische instructie van de leerkracht.

Op zulke instructiemomenten kan ze specifieke inzichten, houdingen en vaardigheden belichten voor de leerlingen. De nood aan die bijkomende instructie leidt de leerkracht af uit de problemen die de leerlingen ondervinden als ze het werkstuk maken. Observatie is een belangrijk middel om de noden van de leerlingen te achterhalen.

Schematisch voorgesteld geeft dit:



Ook een vraag van een kind naar bijkomende hulp kan het uitgangspunt zijn voor een cursorisch lesmoment. Ervaren leerkrachten voorzien bepaalde problemen en organiseren die instructie in de inleiding van de activiteit. Uitzonderlijk kan er ook een aparte les aan worden besteed.

8 BEELDOPVOEDING: WAT EN HOE EVALUEREN?

Alvorens in te gaan op 'wat' en 'hoe' beeldopvoeding evalueren, staan we eerst stil bij de vraag 'waarom' evalueren?

De hoofdbedoeling van evalueren, ook in beeldopvoeding, is de vordering

van de leerlingen vast te stellen en hulp te bieden aan de leerlingen die aan de gestelde criteria niet voldoen of problemen hebben. Het basisprincipe blijft evenwel dat er in elk werkstuk iets goeds schuilt. Daarvan uitgaan betekent het vertrouwen stimuleren in de eigen vormgeving.

Voor de verdere ontwikkeling op het gebied van beeldopvoeding is het ook belangrijk dat de leerling zichzelf leert evalueren. Het spreekt voor zich dat we op de basisschool slechts aanzetten kunnen geven tot die zelfsturing. We kunnen de leerlingen op weg helpen door in de bespreking van de resultaten vragen te stellen in de zin van:

- Voldoet je resultaat aan je verwachtingen?
- Waar wou je het werkstuk nog bijwerken en hoe ga je dat doen?
- Heb je de techniek goed uitgevoerd? Kon het nog anders?
- ...

8.1 WAT EVALUEREN?

Vanuit de visie dat evalueren bedoeld is om hulp te bieden, is het duidelijk dat **alleen het product quoteren geen hulp betekent voor de leerling**. We wezen er al verscheidene keren op dat het eindproduct het resultaat is van een verbeeldingsproces, van vaardigheden en houdingen en strategieën aanwenden. Door regelmatig het proces te bevragen, confronteren we de leerling met elementen van de lange-termijn-doelstelling van **zelfevaluatie**.

8.2 HOE EVALUEREN?

In de praktijk zal de evaluatie meestal beginnen met bekijken, vergelijken... van de eindresultaten (het product). Van zodra het kan, zal de leerkracht starten met het stellen van **vragen over de werkwijzen** die de leerlingen hanteerden om tot bepaalde resultaten te komen. Voldoen sommige werkstukken van de leerlingen niet, dan reflecteren we toch eerst over de fijne, originele vondsten, over de alternatieve aanpakken... om zo de aandacht te vestigen op de verbeeldingsprocessen die leidden tot dergelijke resultaten. Daarna kunnen we, samen met alle leerlingen de minder geslaagde werkstukken bekijken. Daarbij kunnen de leerlingen zoeken naar eventuele alternatieve oplossingen.

Tijdens het reflecteren vestigt de leerkracht de aandacht op het **verbeeldingsproces**, de **aangewende vaardigheden** en **werkwijzen**. Regelmatig zullen daarbij **houdingen** worden verwoord als: 'Ik vond mijn eerste ontwerp niet goed, ik probeerde opnieuw, ik heb eerst nog eens gekeken, ik dacht aan...'. Het is aan de leerkracht om de houdingen die het scheppingsproces bevorderen, in de verf te zetten.

Dat kan onder andere gerealiseerd worden door:

- de leerling zijn eerste schetsen te laten zien aan de anderen,
- de leerling een originele toepassing van een techniek opnieuw te laten demonstreren,
- de leerling bordschetsen te laten maken bij zijn toelichtingen,
- directe aanwijzingen te laten geven op het werkstuk zelf,
- te verwijzen naar onderdelen van werkstukken waarin iets uitgeprobeerd werd dat originele vondsten opleverde.

Het spreekt voor zich dat ook de **leerkracht** moet reflecteren over haar pogingen. Daarbij kan ze dan verwoorden dat iets maken niet vanzelf gaat, dat herbeginnen vanzelfsprekend is, dat wie niets probeert niets maakt, dat hulpmiddelen gebruiken een oplossing kan bieden voor problemen zoals...

Praktische tips

Hoe een leerkracht het resultaat en het proces kan bespreken, illustreren we met enkele voorbeelden.

We gaan uit van het resultaat en reflecteren erover met alle leerlingen. Mogelijke vragen daarbij zijn:

- Past het werkstuk bij de opdracht die je kreeg?
- Past het resultaat bij datgene dat je wenste te maken?
- Welke aspecten passen zeer goed?
- Wat maakt het werkstuk zo geslaagd?

We **groeperen** de resultaten rond bepaalde aandachtspunten zoals: het idee goed weergegeven, de techniek zeer nauwkeurig toegepast, creatieve vondsten aangewend, een evenwichtige bladschikking, origineel kleurgebruik...

Mogelijke vragen daarbij zijn:

- Wat valt er op in deze werkstukken?
- Welk verschil is er tussen de resultaten van de A- en de B-groep?
- Waarom is dit een goede bladschikking?
- Wat valt er op als je naar de aangewende techniek (bijvoorbeeld mengen) kijkt?

Nadat ze het resultaat besproken heeft, bekijkt de leerkracht het proces dat leerlingen volgden om tot een **goed** resultaat te komen.

Mogelijke vragen en opdrachten daarbij zijn:

- Toon eens op je kladbladen hoe je tot dat resultaat gekomen bent.
- Wat heb je veranderd aan de techniek en hoe ben je ertoe gekomen?
- Schets eens op het bord hoe je tot die vorm gekomen bent.
- Waarom heb je dat eerst op een apart blad uitgeprobeerd?
- Zou je de volgende keer de kleur nog anders aanbrengen? Hoe? Waarom?
- Toon nog eens aan alle leerlingen hoe je die klei bewerkt hebt.
- Hoe ben je op het idee gekomen om...?

Ook in het **rapporteren** zal de klemtoon liggen op de stappen en op de houdingen die bij het beschouwen en realiseren van werkstukken aan bod kwamen. Een verbale omschrijving biedt een uitkomst om de persoonlijk-

ke groei die de leerling doormaakt, te kenmerken. Cijfers op zich vertellen te weinig over het belangrijke leerproces waaruit de leerlingen iets geleerd hebben. En binnen het leren beschouwen en creëren ligt juist daar de klemtoon op.

Ten slotte willen we er nog op wijzen dat door het beklemtonen van het proces dat de leerlingen doormaken tijdens het beschouwen en creëren, kinderen meer kans krijgen om de beeldtaal te leren hanteren. Daardoor groeit de kans dat ze meer vreugde gaan beleven aan dat domein van het muzische.

9 BIBLIOGRAFIE

1 BOEKEN OVER BEELDENDE OPVOEDING

1.1 ACHTERGRONDINFORMATIE IN VERBAND MET VISIE OP HET LEERDOMEIN, DOELSTELLINGEN, STUDIE VAN KINDERTEKENINGEN, GESCHIEDENIS VAN HET TEKENONDERWIJS, ESTHETICA

ASSELBERGS-NEESEN, V.,
Kind, kunst en opvoeding.
Leuven, Acco, 1990.

BERGHUIS, L.,
Beeldende vorming in onderwijskundig perspectief.
Enschede, Stichting voor Leerplanontwikkeling, 1984.

BLANKEN, E., e.a.,
Kindertekeningen.
Antwerpen, Standaard boekhandel, 1961.

CLEMENT, R., en PAGE, S., 4 delen:
Principles and practice in art, Investigating and making in art, Knowledge and understanding in art, Picture resource cards and teacher's look.
UK, Oliver and Boyd, 1992.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Muzische opvoeding in de basisschool, Raamleerplan.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1980.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Oprachten voor een eigentijdse katholieke basisschool.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1981.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Werkplan Wereldoriëntatie.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1985.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER EN KLEUTER-
ONDERWIJS,
Moedertaalopvoeding in de basisschool, Lezen.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs,
1993.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER EN KLEUTER-
ONDERWIJS,
Moedertaalopvoeding in de basisschool, Schrijven.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs,
1995.

DE VISSER, AD,
Hardop kijken. Een inleiding tot de kunstbeschouwing.
Nijmegen, Sun, 1986.

DE VISSER, AD,
Kunst met voetnoten. Inhoud en betekenis in de beeldende kunst.
Nijmegen, Sun, 1986.

DREESEN, J.,
Ik zie ik zie wat jij niet ziet.
Averbode, Altiora, 1986.

EGMOND, J. & DE POEL, J.,
Vormgeving 1, Kinderen tekenen.
Groningen, Wolters, 1974.

EISNER, W.E., samenstellers: OUDKERK-POOL, e.a.
Reader.
Utrecht, Uitgeverij LSBV, 1980.

FRANCK, F.,
De zin van het zien.
Antwerpen, Standaarduitgeverij, 1983.

GERRITSE, A.,
Beginnelsen van de beeldende vorming.
De Bilt, Cantecleer, 1974.

GERRITSE, A.,
Geschiedenis van de beeldende vorming.
De Bilt, Cantecleer, 1973.

GMELIN, O.,
Mama is een olifant.
Brussel, Elsevier, 1979.

GOODNOW, J.,
Kindertekeningen.
Amsterdam, De Arbeiderspers, 1981.

JACOBSE, A. e.a.,
Doelstellingen voor beeldende vorming in het basisonderwijs.
Enschede, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1983.

Jeugdboekengids, red.,
Kinderen tekenen en schrijven over hun dromen van vrede.
Tielt, Lannoo, 1983.

Kind en kunst.
Brochure naar aanleiding van interprovinciale studiedag.
Brugge, 19 november 1994.

KOPPERS, P. & DE WINTER, W.,
Kinderen leren tekenen.
De Bilt, Cantecleer, 1982.

KOPPERS, P. & DE WINTER, W.,
Tekenen, laten of leren?
De Bilt, Cantecleer, 1979.

- KRAMER, E.,
Creativiteitstherapie met kinderen.
Rotterdam, Ad Donker, 1980.
- LIGTVOET, J.,
Elke munt heeft tenminste twee kanten.
Utrecht, LOKV, 1985.
- LIGTVOET, J. & OUDKERK-POOL, T.,
"Opvoeden en onderwijzen is een optimistische onderneming", gesprek met W.E. Eisner. Opvoeding en onderwijs.
Schoten, april 1985.
- NSKV,
Ze komen toch op school om te leren.
Overdrukken van ALDOENDE, Purmerend, Muusses, 1979.
- OZINGA, Clasca,
Kind en Kreatieve activiteit.
Bussum, Brusse, 1969.
- PARSONS, M.J.,
How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience.
Cambridge NY, Cambridge Un. Press, 1987.
- READ, H.,
De kunst in haar educatieve functie.
Utrecht, Het Spectrum, 1967.
- SCHASFOORT, B.,
Tekenen en didactiek.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1993.
- SCHUTHOF, P. & TEYKEN, C.,
Reader beeldend onderwijs.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975.
- VAN DEN BROECK, L.,
Een kijk op kunst.
Antwerpen, Standaarduitgeverij, 1988.
- VAN DER KAMP, M. et al.,
Kijk op kunstzinnige vorming.
Purmerend, Muusses, 1983.
- VAN INGEN, J.,
Leer het kind uit zijn tekening kennen.
Amsterdam, Duwaer en Zoon, 1957.
- VAN MEES-JANSEN, A.,
De kunst verstaan. Inleiding in de psychologie van de beeldende kunst.
Assen, Van Gorcum, 1988.

WYFFELS, D.,
Met kinderen naar beeldende kunst kijken.
Gids voor het basisonderwijs, Curr. 6210,
Zaventem, Kluwer Editorial, 1995.

1.2 PRAKTIJKGERICHTE BOEKEN IN VERBAND MET BIJZONDERE DIDAKTIEK EN METHODIEK, PRAKTISCHE HULP VOOR DE LEERKRACHT, LESSCHEMA'S...

Beeldende vorming.
Tijdschrift, Vlaardingen.

BJORK, C., & ANDERSON, L.,
Ik houd van de tuin van Monet.
Amsterdam, Ploegsma, 1987.

CORTEL, T.,
Beeldend werken met kinderen.
Ymuiden, Vermande & Zn, 1977.

DE GRAEVE, S.,
Je krijgt vrij spel.
Leuven, Wolters, 1986.

De schilder en zijn verhaal o.a. Pieter Breugel, Vincent Van Gogh,
Leonardo Da Vinci, Pablo Picasso, Marc Chagall, Matisse...
Uitgeverij Casterman.

GABEY, G. & VIMENET, C.,
De kleine kunstenaar.
Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 1975.

GERRITSE, E., et al.,
Het tekenonderwijs in de praktijk.
De Bilt, Cantecleer, 1976.

HEUNINCKX, J.,
Gradueel tekenen en schilderen vanaf de basisschool.
Deurne, Plantyn, 1986.

HEUNINCKX, J.,
Gradueel tekenen en schilderen in de kleuterschool.

KONST, G., & PIJLMAN, H.,
Kinderen geven vorm aan hun wereld.
Purmerend, Muusses, 1983.

KOPPERS, P., & DE WINTER, W.,
Goed bekeken. Een weg door kunst en museum.
De Bilt, Cantecleer.

KV-idee ; thematische werkmappen beeldende vorming.
Leiden, SMD, 1982.

LIONNI, L.,
De droom van Mathijs
Deventer, Ankh-Hermes, 1991.

L.O.K.V.
Al Doende, werkboek voor het basisonderwijs.
Leuven, Infodok

MAYHEW, J.,
Niet aanraken, Kaatje!
Haarlem, J.H. Gottmer, 1989.

MICKLETHWAIT, L.,
Woordjes leren. Kunst ontdekken. Kunstrijkboek voor kinderen.
Aartselaar, Deltas, 1993.

MCHUGH, C.,
Kijk op kunst. Gezichten.
Amsterdam, De Lantaarn, 1992.

MINTEN, K., & CARNOY, S.,
Kunst en kinderen.
20ste eeuw. Documap.
Averbode, 1993.

NSKV,
Vertel me maar hoe het anders moet!
Overdrukken uit ALDOENDE, Purmerend, Muusses, 1979.

Op bezoek bij.
Picasso / Rembrandt / Rousseau de Douanier / Degas.
Haarlem, J.H. Gottmer, s.d.

OOSTRA, B.,
Beeldende vorming als proces en product.
Bloemendaal, Nelissen, 1981.

OOSTRA, B.,
Werkbrieven - Beeldende vorming.
Utrecht, LOKV, 1981.

PAS, G., & CARNOY, S.,
Kunst en kinderen.
20ste eeuw. Documap.
Averbode, 1993.

PLASKOW, D.,
Kreatief werken met kinderen.
De Bilt, Cantecleer, 1968.

SAVENIJE, J.,
Handvaardigheidsonderwijs in de praktijk.
De Bilt, Cantecleer, 1981.

SINGTON, A., & ROSS, T.,
De wereld van de schilderkunst.
Tilburg, Zwijzen, 1993.

SOMERS, R., et al.,
Stapzoeks.
Leuven, Infodok, 1989.

VAN GELDER, L. & VAN PRAAG, J.,
Beeldende expressie. Het tekenen van het kind.
Groningen, Tjeenk Willink bv, 1973.

VIAL, C.,
De beeldende vorming in de basisschool.
Antwerpen, De Sikkels, 1975.

2 BOEKEN OVER DE BEELDTAAL IN VERBAND MET VORMGEVING EN BEELDASPECTEN, MATERIALEN EN TECHNIEKEN, BEELDENDE KUNSTVORMEN, HOE DE BEELDTAAL AANLEREN...

BELJON, J.J.,
Zo doe je dat. Grondbeginselen van vormgeving.
Amsterdam, Wetenschappelijk. Uitg., 1980.

DEJONCKHEERE, M.,
Zien, denken, doen.
Lier, Van In, 1988.

DOLLIN, S.,
Het complete video-handboek.
De Bilt, Cantecleer, s.d.

BOBERG, A. & SVENNAS, E.,
Alles over macramé.
Wageningen, Zomer & Keuning, 1975.

GREENBERG, P.,
Kreatieve mogelijkheden voor jongeren.
De Bilt, Cantecleer, 1973.

HEIN, G.,
Spelen met stof en steken.
De Bilt, Cantecleer, 1971.

JAXTHEIMER, B.,
Gaade's Teken- en Schilderboek.
Den Haag, W.Gaade, 1972.

KISKALT, I.,
Werken met brooddeeg.
Antwerpen, Standaarduitgeverij, 1983.

MOOI, H., & MOOI, M.,
Textiele werkvormen voor kinderen.
De Bilt, Cantecleer, 1975.

MURRAY, A.,
Ontwerpen met weefsels en draden.
De Bilt, Cantecleer, 1971.

ONDROI, K.,
Borduren en appliqueren.
Best, Zuidgroep bijvoorbeeld Uitgevers, 1981.

PEPPIN, A. & WILLIAMS, H.,
Kijken is de Kunst.
Casterman, 1992.

Reeksen Tekenvaardig, Handvaardig, en Textielvaardig.
De Bilt, Bekadidact, Cantecleer

SMEETS, H.,
Zelf maskers maken.
De Bilt, Cantecleer, 1970.

SMITH, S.,
Handboek voor de kunstenaar.
Amerongen, W. Gaade, 1981.

SWINNEN, J.,
Handvaardigheden voor de basisschool.
Leuven, Acco, 1977.

T'LAM, J., e.a.,
Kijk, als je tekent zie je meer.
Nederlandse Onderwijs televisie, s.d.

VAN OORDT, L. & DE JONG, L.,
Spelend werken.
De Bilt, Cantecleer, 1982.

10 CONCORDANTIELIJST

ONTWIKKELINGSDOELEN

1 MUZISCHE VORMING - BEELD

De kleuters kunnen:

- 1.1 visuele waarneming en beeldend geheugen versterken en vergroten door beeldelementen te herkennen.
- 1.2 materiaalgevoeligheid ontwikkelen door exploreren en experimenteren.
- 1.3 kleur, lijn, vlak, ritme, vorm en versiering onderscheiden en de ontdekking van beeldelementen verwoorden.
- 1.4 verschillende beeldende, technische middelen aanwenden en samen gebruiken om tot beeldend werk te komen.
- 1.5 impressies uiten in een persoonlijke, authentieke creatie en plezier scheppen in het zoeken en vinden.

6 MUZISCHE VORMING - ATTITUDES

- 6.1 openstaan voor nieuwe dingen uit hun omgeving;
- 6.2 ervan genieten bezig te zijn met de dingen die hen omringen om hun expressiemogelijkheden te ontdekken.
- 6.3 vertrouwen op hun expressiemogelijkheden en durven hun eigen expressie-stijl tonen.
- 6.4 respect tonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.
- 6.5 genieten van de fantasie, de originaliteit, de creativiteit en de zelfexpressie in 'kunstwerken'.

Leerplandoelen Beeldopvoeding (Sd = streefdoel)

3 (3.1)

5 (5.1, 5.3)

9 (9.1), 10 (10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5),
11 (11.1), 12 (12.1, 12.4),
13 (13.1), 14 (14.1, 14.2, 14.3), 15 (15.1)

1, 8

7

1

5, Sd. 2.1, Sd. 3.1

7, Sd. 39

1, Sd. 17, Sd. 36

1, 2, Sd. 6-20, Sd. 33-40

EINDTERMEN

1 MUZISCHE VORMING - BEELD

De leerlingen kunnen:

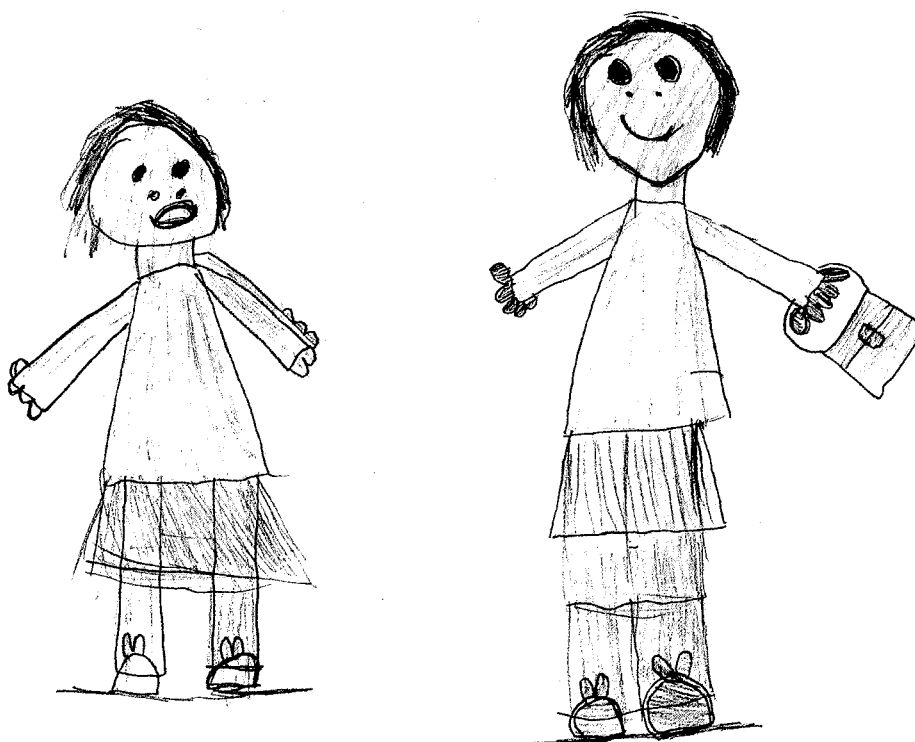
- * 1.1 door middel van kunst- en beeldbeschouwing een persoonlijk waardeoordeel ontwikkelen over beelden en beeldende kunst van vroeger, van nu en van verschillende culturen. 4 (4.4), Sd. 34
- 1.2 door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en erover praten. 3 (3.4), Sd. 2, Sd. 13, Sd. 26, Sd. 33
- 1.3 beeldinformatie herkennen, begrijpen, interpreteren en er kritisch tegenover staan. 1 (1.2), 2 (2.3, 2.5)
3 (3.1, 3.3, 3.6, 3.7, 3.9, 3.10),
4 (4.4, 4.5)
Sd. 1
- * 1.4 plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en genieten van wat beeldend is vormgegeven. 7, Sd. 6, Sd. 7
- 1.5 beeldende problemen oplossen, technieken toepassen en gereedschappen en materialen hanteren om beeldend vorm te geven op een manier die hen voldoet. 6 (6.1), 7, 8
Sd. 29, Sd. 36, Sd. 38,
Sd. 39, Sd. 40
- 1.6 tactiele, visuele impressies, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weergeven. 7, Sd. 27, Sd. 32,
Sd. 36, Sd. 37

6 MUZISCHE VORMING - ATTITUDES

- * 6.1 blijvend nieuwe dingen uit hun omgeving ontdekken. 1 (1.1),
2 (2.2, 2.3),
- * 6.2 zonder vooroordelen naar kunst kijken en luisteren. 1 (1.3),
3 (3.10),
- * 6.3 genieten van het muzisch handelen waardoor hun expressiemogelijkheden verruimen. 2 (2.5),
- * 6.4 vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen. 7 (7.1, 7.2),
Sd. 2, Sd. 10, Sd. 35,
Sd. 39, Sd. 40
- * 6.5 respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot eigen en andere culturen. 3 (3.3)
Sd. 17, Sd. 20
Sd. 35

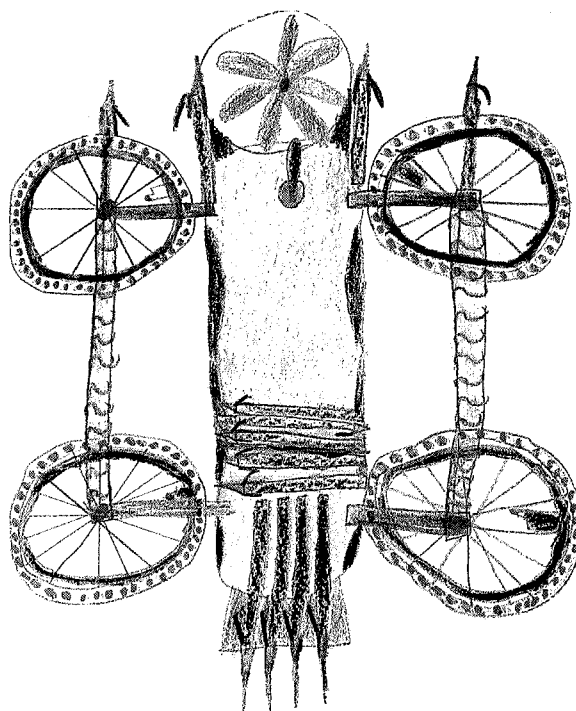
BIJLAGE

Figuur 1



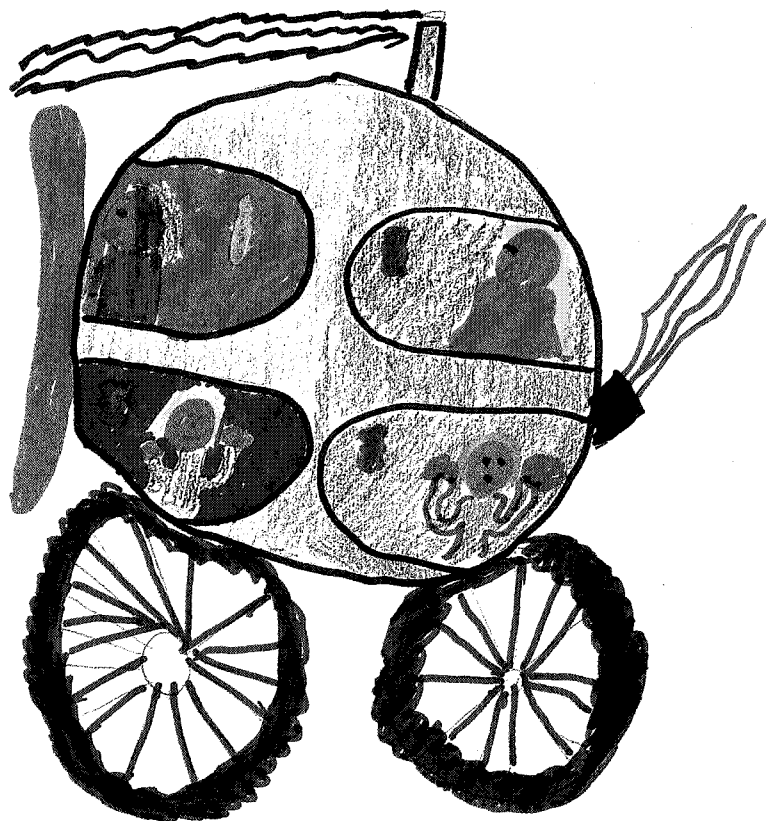
Creatief coderen in het eerste leerjaar (naar school)

Figuur 2



Een maanfiets. Om terzelfder tijd de voor- en achterkant van de fiets te tonen, gebruikte dit kind van het derde leerjaar de omklapping.

Figuur 3



Om het overlappingsprobleem op te lossen, plaatste het kind alle figuren afzonderlijk in de wagen.

Figuur 4



Hier zijn de objecten geschilderd in felle code-kleuren, ook wel schemakleuren genoemd.

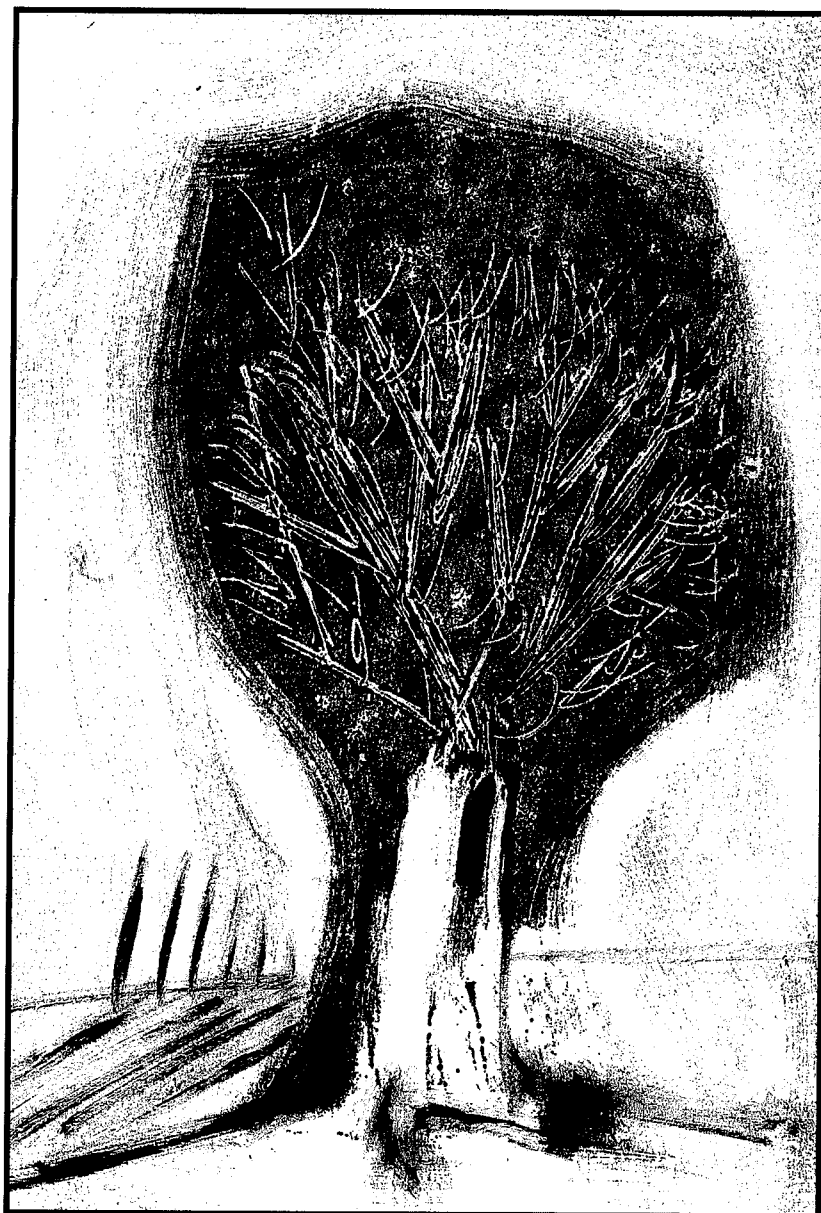
Figuur 5



Motorcross-scène met zin voor details

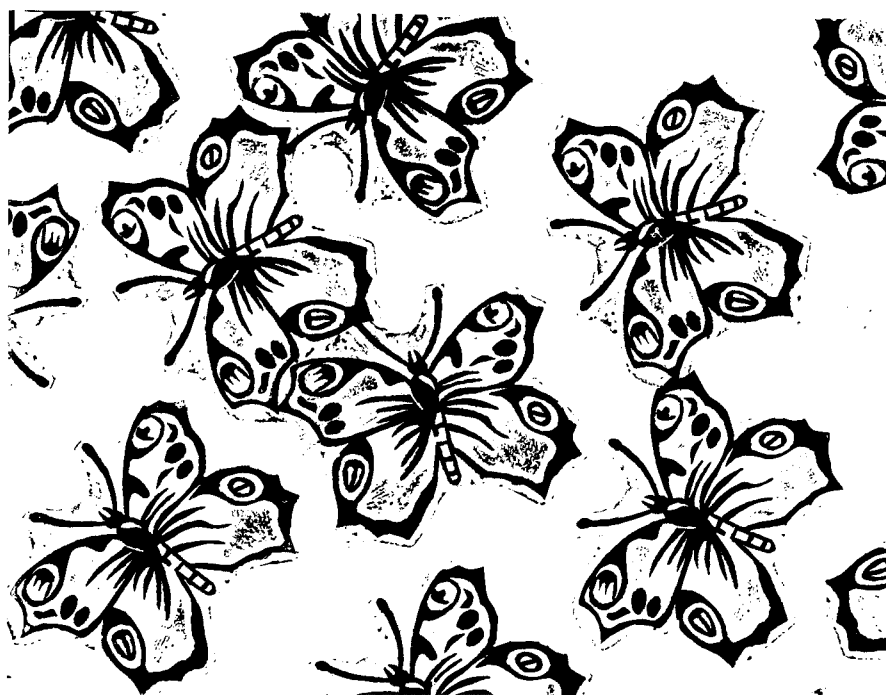
Het schematekenen blijft doorwerken in onder meer de gepersonifieerde zon, de ruimtelijke schikking...

Figuur 6



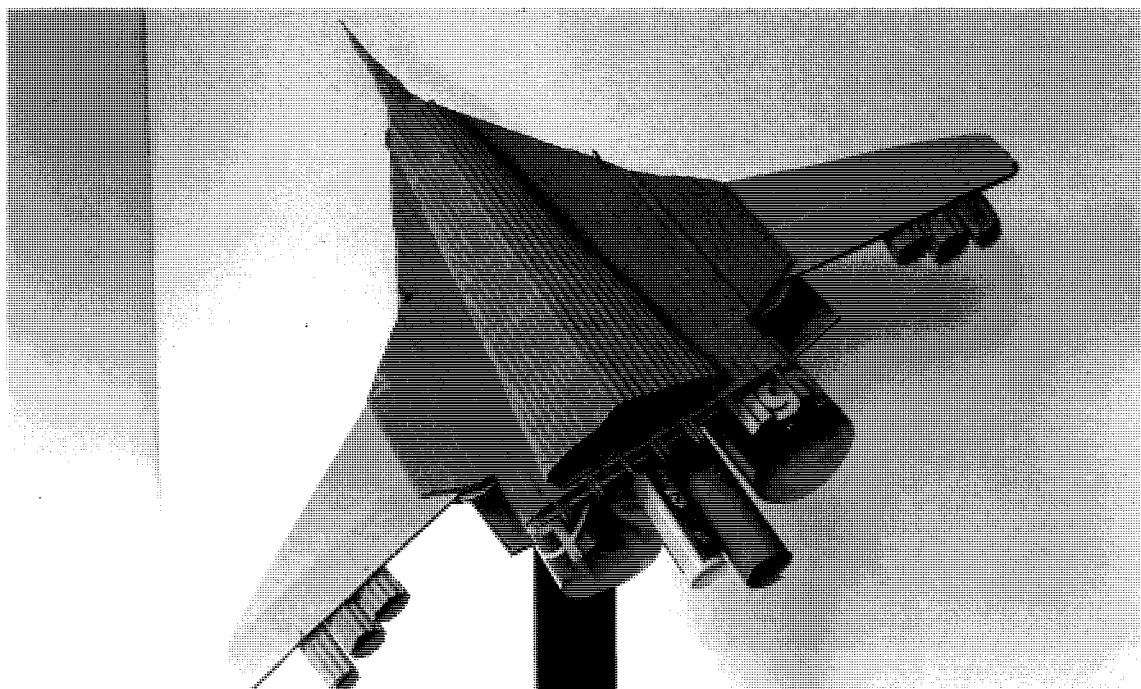
Boom, gerealiseerd met de stempeltechniek monotype

Figuur 7



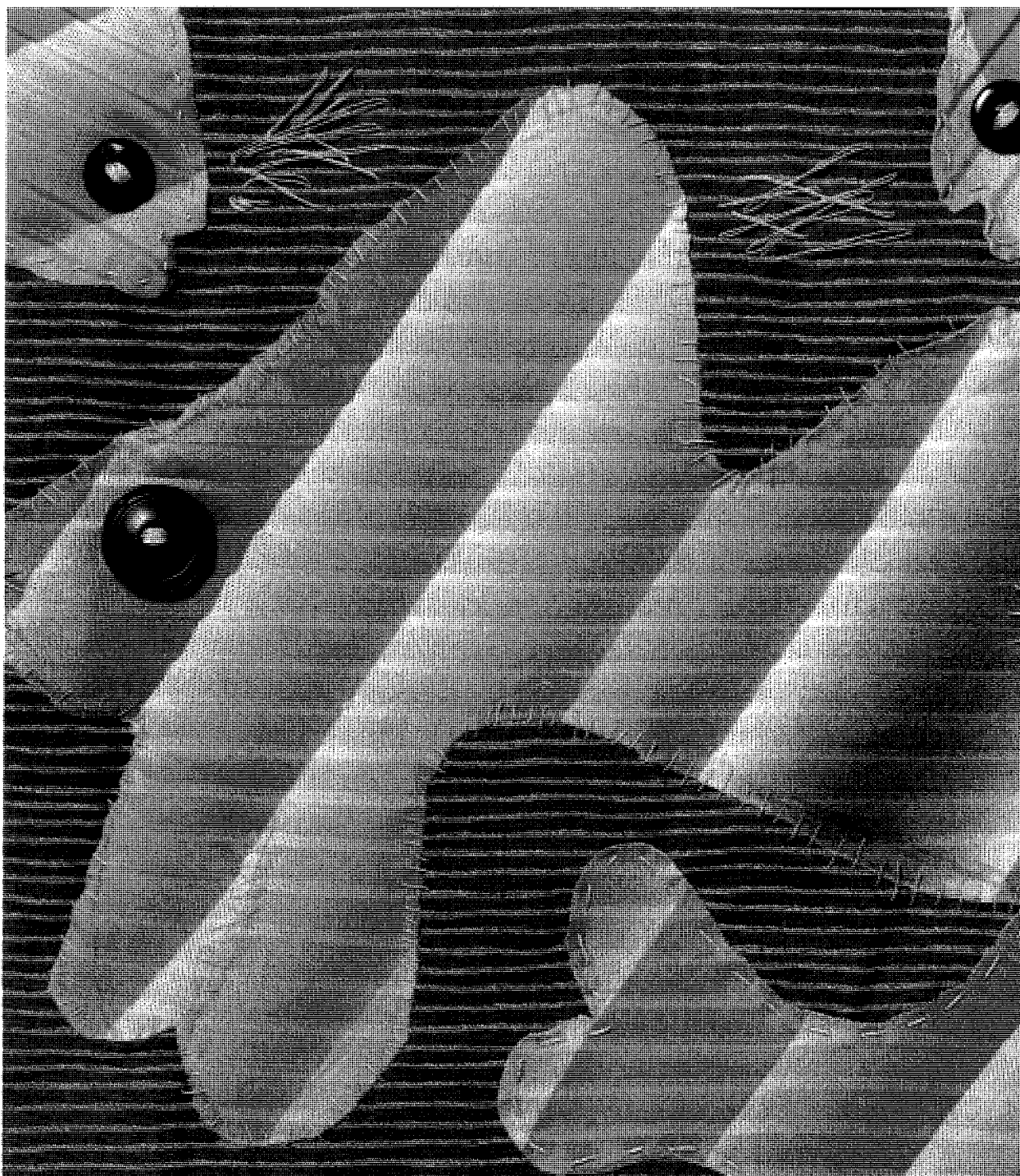
Vlinders, gedrukt met lino-snede (4 keer verkleind)

Figuur 8



Een ruimtetuig, geconstrueerd met vindmateriaal

Figuur 9



Deze aquariumscène werd gerealiseerd met textiel (patchwork). Ritme en kleur vormen een prachtig geheel.