

Creëren kun je leren

Informatie, inzicht en inspiratie voor optimale lessen
beeldende vorming volgens de procesgerichte didactiek

Sluit aan bij de kennisbasis voor de lerarenopleiding



Het belang van beelden

- Over(al) beelden
- Beelden: dragers van cultuur
- De kerndoelen
- Waarom beeldende vorming?

Beelden doorzien

- De onderdelen van een beeld
- Betekenis: het is maar hoe je het bekijkt
- Vorm: de beeldaspecten
- Materie en werkwijze

Creativiteit en vormgeving

- Wat is vormgeven?
- Keuzes en kaders
- Wat is creativiteit?
- Divergeren en convergeren

Didactiek

- Productgerichte didactiek versus vrije expressie
- Procesgerichte didactiek
- Spelen met kaders
- Begeleiden van het vormgevingsproces
- Didactische bouwstenen
- Draaiboek voor een beeldende les

- Bijlagen: voorbeeld draaiboeken
- Wikipagina
- Bronnen
- Colofon

3

3

4

6

7

8

8

9

11

13

15

15

16

17

19

20

20

22

24

25

27

28

29

31

33

33



Metrolijnen Leer je liever via kennisclips? Maak dan gebruik van de stations op de metrolijnen. Met een abbonement op de methode Creëer en Leer/beeldend heb je toegang tot alle kennisclips: <https://app.creeerenleer.nl/leerkracht/beeldend>

Het belang van beelden

Over(al) beelden ▶

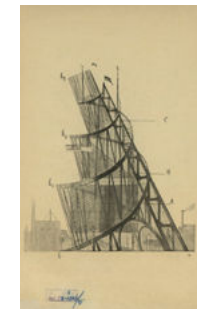
Met een beeld bedoelen we dat wat door een mens is gemaakt. We onderscheiden daarin vlakke en ruimtelijke beelden. Een vlak of 2-dimensionaal beeld is een tekening, schilderij, poster of postzegel. Sommige vlakke beelden worden achter elkaar geplaatst in een tijdlijn: een film. We noemen het dan 4-dimensionaal. Een 3-dimensionaal beeld is een voorwerp. Denk aan een kledingstuk, een meubel, een sculptuur of een gebouw.

Stel je nu de wereld eens voor zonder beelden. We zouden zonder kleren rondlopen. We zouden schuilen in een natuurlijke grot of hol en we zouden voedsel met onze handen bereiden. Maar wij mensen zijn makers. We geven onze wereld vorm. Het zit in onze natuur om dingen te creëren en verfraaien. We maken gereedschappen, kleding, verblijfplaatsen en we maken beelden om mee te communiceren. We fotograferen dingen die we mooi, vreemd, bijzonder, raar of erg vinden en delen ze dagelijks via sociale media.

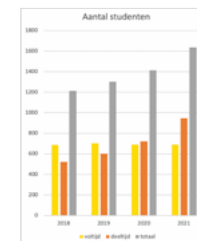
Beelden, ze zijn overal. We gebruiken ze op talloze manieren en in talloze situaties, steeds met een andere werking. Beelden hebben daardoor verschillende functies:



Sommige beelden, zoals verkeersborden en bewegwijzering, signaleren en waarschuwen ons ergens voor of ze sturen ons een bepaalde kant op. Deze beelden hebben een **directieve functie**.



Er zijn beelden waarin fantasieën en nieuwe ideeën concreet worden gemaakt. Ingenieurs, architecten en uitvinders bedenken bijvoorbeeld hoe iets eruit kan gaan zien. Ze maken schetsen, maquettes of 3d computersimulaties. Deze beelden hebben een **verbeeldende functie**.



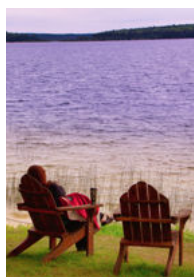
Een grafiek of staafdiagram is een combinatie van tekst en eenvoudige vormen. De schematische weergave maakt aantallen en verhoudingen in een klap zichtbaar. Daarmee hebben ze de **functie om informatie te ordenen**.



Er zijn ook beelden die een verhaal vertellen. Soms bestaat het verhaal uit een serie beelden. Denk maar aan een striptekening, maar ook afbeeldingen waarin het levensverhaal van Jezus wordt verteld. Het beeld heeft dan een **verhalende functie**.



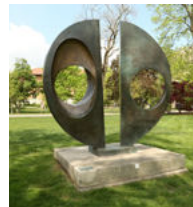
Beelden kunnen ook verwijzen naar iets anders. Ze hebben dan een **symbolische functie**. Een goed voorbeeld is een vlag. De rechthoekige vorm en drie kleuren rood, wit en blauw verwijzen naar Nederland.



Sommige beelden zijn praktisch; op een stoel kun je zitten, met een bijl kun je hakken, met een fiets kun je jezelf verplaatsen. Deze beelden zijn ontworpen om er iets mee te doen: zitten, hakken, fietsen. Ze hebben een **praktische functie**.



We verfraaien graag onze leefomgeving. We hangen gordijnen op of kiezen patronen voor op de muur. We plaatsen kussens op de bank en hangen foto's en schilderijen in een versierde lijst. Dergelijke beelden hebben een **decoratieve functie**.



Sommige beelden zijn gewoon mooi om naar te kijken. De verschijningsvorm op zich fascineert ons al. De functie? Verfraaien of mooi zijn. Deze beelden hebben een **esthetische functie**.



Er zijn beelden die bij een tekst worden geplaatst. Denk maar aan een foto in de krant of prenten in een boek. Tekst en beeld vullen elkaar aan. Het zijn beelden met een **illustratieve functie**.



Dan zijn er nog beelden die een emotie laten zien of opwekken, zoals verdriet of blijdschap. Dat zijn beelden met een **expressieve functie**.

Vaak hebben beelden meerdere functies tegelijkertijd. Een stoel kan tegelijkertijd praktisch en decoratief zijn. Een striptekening kan zowel expressief als verhalend zijn. Kortom, beelden zijn overal. We geven er bewust of onbewust betekenis aan of mee. En daardoor zijn beelden onlosmakelijk verbonden met cultuur.

Beelden: dragers van cultuur

In het boek Cultuur² wordt cultuur gezien als het gebruiken van je geheugen om vorm en betekenis te geven aan een werkelijkheid die voortdurend verandert (Van Heusden, Rass & Tans: 2016). Uit deze definitie blijkt dat je voor cultuur drie dingen nodig hebt. In de eerste plaats: mensen met een geheugen. Dat geheugen ligt opgeslagen in je hoofd, maar ook in je lijf, taal, regels, gebruiken, muziek en rituelen. Dan hebben we de werkelijkheid. De werkelijkheid is de wereld waarin we leven. En tot slot heb je vaardigheden nodig om je geheugen te gebruiken. Daarmee geef je de steeds

veranderende werkelijkheid vorm en betekenis. Dit lijkt ingewikkeld, maar je doet het voortdurend en vaak onbewust. Neem je eerste bezoek aan je stage-school. Daar ontmoet je de mentor. In je geheugen ligt alles opgeslagen wat je al weet: kennis van gebeurtenissen, voorwerpen, taal, hoe je dingen doet. Alles wat je tegenkomt breng je in verband met je geheugen. In dit geval herinner jij je hoe een basisschool eruitziet, je herkent de ingang, je kent ook de regels voor begroeting. Dit alles gebruik je in deze concrete situatie. Je loopt naar de deur, zegt je naam en geeft je mentor een hand.

Het bijzondere is dat het geheugen zowel persoonlijk als gemeenschappelijk is. Wanneer jouw herinneringen op veel onderdelen overeenkomen met herinneringen van anderen, dan heb je dezelfde cultuur. In het voorbeeld van hierboven, heeft de mentor dezelfde herinneringen over een ontmoeting. Daarom steekt ook hij zijn hand uit. Soms komen herinneringen minder overeen. Tijdens een 10 minuten gesprek ontmoet je bijvoorbeeld de vader van een van je leerlingen. De vader komt uit Pakistan en heeft andere herinneringen ten aanzien van een ontmoeting met een vrouw. Hij steekt zijn hand niet uit.

Omdat wij steeds opnieuw betekenis geven aan de werkelijkheid, een werkelijkheid die bovendien

voortdurend verandert, verandert ook cultuur. Een goed voorbeeld van die veranderende werkelijkheid is de komst van het coronavirus. Door het virus veranderden we onze regels: geen handen schudden bij een ontmoeting.



Valt het je op dat cultuur geen kenmerk van dingen is, maar juist dat wat wij mensen met die dingen doen? Cultuur geeft ons houvast, omdat je geheugen je vertelt wat je waarneemt en hoe je kunt handelen. Daarom doe je dingen zoals je ze gewend bent. Vanavond maak je bijvoorbeeld stamppot. Er loopt iemand de keuken in. Hij snuift de geur op en zegt: "Hm, lekker. We eten stamppot." Cultuur biedt patronen, routines, vastigheid en richting. Maar cultuur biedt ook mogelijkheden. Want je kunt het gerecht best op je eigen manier klaarmaken. Misschien voeg je wel een ingrediënt toe om de stamppot spannend te maken. Je vriend prikt verbaasd in

het eten, proeft en zegt: "Hé, dit is een bijzondere stamppot." Zo ontstaan nieuwe dingen en verandert stukje bij beetje de cultuur. Cultuur is dus niet statisch, maar verandert voortdurend.

Waarom is het begrip cultuur zo belangrijk voor een leerkracht? Als leerkracht ben je onderdeel van de Nederlandse cultuur. Tegelijkertijd draag je de Nederlandse cultuur over. Je bent voortdurend bezig het geheugen van je leerlingen met nieuwe kennis en vaardigheden uit te breiden. Je leert ze ook hoe ze die kennis en vaardigheden kunnen inzetten. Kortom, als leerkracht ben je zowel drager als overdrager van cultuur.

Cultuur en herinneringen van mensen lijken misschien ongrijpbaar, maar ze zijn het niet. Ze worden



op allerlei manieren opgeslagen. Ze kunnen vastgelegd zijn in ons lichaam. De geur van boerenkool en worst herinnert ons aan stamppot. Bij je vriend loopt het water in de mond. Hij heeft fijne herinneringen aan stamppot. Herinneringen kunnen ook vastgelegd zijn in voorwerpen. In ons voorbeeld zijn dat een mes en vork. Je herinnert hoe je met mes en vork eet. Herinneringen kunnen vastgelegd zijn in taal. De reactie van je huisgenoot is daar een goed voorbeeld van. En herinneringen kunnen vastgelegd zijn in een grafische vorm. Misschien gebruik je wel een recept met een afbeelding van een dampend bord stamppot.

Wat heeft dit alles te maken met beelden? Een groot deel van de dingen waarin herinneringen zijn opgeslagen, bestaan uit beelden. In het voorbeeld over de stamppot ben je er al een aantal tegengekomen. Het gaat om beelden in het platte vlak (2-dimensionaal), zoals een foto, een tekening, tekst of een schilderij. Bewegende beelden zoals film horen hier ook bij. Ze worden ook wel aangeduid met 4D. Het gaat ook om ruimtelijke beelden of voorwerpen, zoals keukengerei, een kledingstuk, maar ook gebouwen zoals een huis. En daardoor kunnen we stellen: ben je met beelden bezig (of je er nu naar kijkt, of je ze maakt of dat je erover praat), dan ben je met cultuur bezig.

De kerndoelen

Het belang van beelden in onze samenleving is duidelijk geworden. Geen wonder dat de overheid heeft bepaald dat beeldende vorming onderdeel moet zijn van het basisonderwijs. In de kerndoelen primair onderwijs kun je nalezen wat leerlingen aan het eind van groep 8 moeten kennen en kunnen. In het domein kunstzinnige oriëntatie zijn ze vastgelegd in kerndoel 54, 55 en 56.



Kerndoelen in samenhang

In groep drie komt het thema wonen aan bod. Juf Marlies begint de les met het kijken naar een aantal flats: grijze saaie flats en felgekleurde vrolijke flats. Al gauw krijgt ze de eerste reacties. Samen met de leerlingen gaat ze in gesprek over de

Met **kerndoel 54** leren leerlingen beelden te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

Met **kerndoel 55** leren leerlingen op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. En met **kerndoel 56** verwerven leerlingen kennis over en krijgen ze waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

functie van een flat. Ze bespreekt ook de overeenkomsten en verschillen tussen de flats. Marlies vraagt in welke flat ze het liefst zouden willen wonen en waarom? Door dit gesprek stimuleert ze het culturele bewustzijn en de reflectie (kerndoel 55 en 56). De leerlingen zijn enthousiast geworden over de flats en willen er zelf ook een gaan maken (kerndoel 54). Tijdens het maken van de flats praten twee leerlingen met elkaar over hun keuzes (kerndoel 54 en 55). Aan het eind van de dag hangt juf Marlies de resultaten op een groot bord achterin de klas. Klaar om er de volgende dag met de leerlingen naar te kijken en het er opnieuw over te hebben (kerndoel 55).

*Wil je deze complete les bestuderen?
Ga naar [Creëer en Leer: De gebouwendokter](#)*

De kerndoelen zijn er om de kwaliteit van beeldende vorming te waarborgen. Ze houden je weg van knutselen en aanrommelen. Ze geven je richting om tot de kern van cultuur en beelden te komen. Vaak komen kerndoel 54, 55 en 56 tijdens een lessituatie in samenhang aan bod.

Waarom beeldende vorming?

Beeldende vorming draagt op verschillende manieren bij aan de ontwikkeling van leerlingen. De leer-effecten zijn gebundeld in vier groepen.

Creatieve blik op de wereld

Het leren kijken naar en maken van beelden verdiept je kijk op de wereld. Het werken met beelden wekt nieuwsgierigheid op. Het leert leerlingen met een open, speelse, onbevangen en vindingrijke blik naar de wereld te kijken. Ze leren meer te zien en te ervaren en daardoor leren ze de wereld beter kennen.

Persoonsvormend

Beeldende vorming draagt bij aan de persoonsontwikkeling van leerlingen. Ze leren zichzelf kennen en ontwikkelen hun mogelijkheden, voorkeuren en smaak. Ze ontdekken hun verbeeldingskracht en het vermogen om creatief te zijn. Beeldende vorming stimuleert een relativerende

houding, een houding van iemand die durft uit te proberen. Daarnaast verhoogt het werken met materie en het toepassen van technieken de motorische vaardigheden. Beeldende vorming draagt daardoor bij aan de totale ontwikkeling van leerlingen, zowel sociaal-emotioneel en cognitief-zintuigelijk als motorisch en creatief.

Communiceren

Met beelden kun je communiceren. Kijk maar naar de voorbeelden uit de paragraaf 'Over(al) beelden'. Door naar beelden te kijken, erover te praten en ze zelf te maken leer je hoe beelden communiceren. Daarmee heb je de mogelijkheid om jezelf te uiten, om je eigen verhaal te vertellen. Tegelijkertijd geeft het je de mogelijkheid om deel te nemen aan de samenleving, een belangrijk speerpunt van onderwijs in het algemeen. Deelnemen doe je door middel van communicatie.

Cultuurparticipatie

Door met beelden bezig te zijn, leer je over cultuur en geef je vorm aan cultuur. Je leert daardoor dat cultuur door mensen wordt gemaakt, dat het je identiteit mede bepaalt en dat je invloed kunt uitoefenen op cultuur.

Misschien denk je: "Ja, dat vind ik allemaal belangrijk, maar ik ben zelf niet goed in het maken van

beelden. Ik ben niet creatief en ik heb ook niks met kunst". Geen nood, want creëren kun je leren. En naarmate je competentie groeit, wordt beeldende vorming (nog) leuker. Hoe je dat leert? Hoe je dat leerlingen kunt leren? Daarover lees je alles in deze elektronische uitgave.

Meer weten?

▶ [Over\(al\) beelden](#)

▶ [Beelden: dragers van cultuur](#)

🌀 [Kennisbasis](#)

🌀 [SLO Kerndoelen](#)

📖 [Cultuur²](#), Van Heusden, Rass & Tans, 2016.

Beelden doorzien

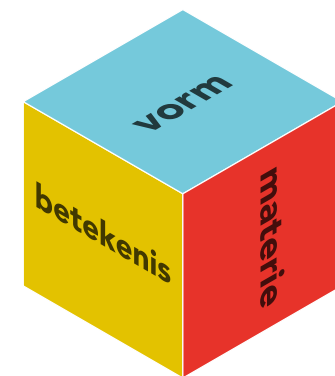
De onderdelen van een beeld ▶

Het kwam eerder al aan de orde: een beeld is dat wat door een mens is gemaakt. Een beeld bestaat uit vormgegeven materie waar wij mensen betekenis aan geven (Van Onna & Jacobse: 2016). We bespreken de onderdelen van het beeld, ook wel de componenten genoemd: materie, betekenis en vorm.



Materie is het materiaal waarvan het beeld is gemaakt. Kijk maar naar het beeld hierboven. Het is gemaakt van klei. Een beeld bestaat ook uit **vorm**: de visuele verschijningsvorm. Het zijn alle visuele onderdelen van een beeld. Met kleur, vorm, textuur, ruimte en compositie kun je een beeld vormgeven. In dit ruimtelijke beeld zijn holle en bolle vormen gemaakt. Er is textuur gebruikt voor de haren. Het beeld bestaat uit één kleur en de compositie is

symmetrisch. Het ruimtelijke beeld van klei draagt **betekenis**. Betekenis is dat wat het beeld uitdrukt. Met het beeld wil de maker iets vertellen. De maker geeft dus betekenis aan het beeld. De kijker kan er betekenis uithalen. In dit geval heeft de maker een hoofd van een mens gemaakt met een open mond en uitstekende tong. Misschien doet het jou denken aan een jongen die zijn tong naar je uitstak. Of het herinnert je aan die keer dat de dokter in je keel wilde kijken. Iedereen kan bij een beeld eigen herinneringen hebben. Een beeld bestaat dus uit **betekenis, vorm** en **materie**. We noemen dit de **productcomponenten** van een beeld.



Figuur 1: de productcomponenten van een beeld (Geïnspireerd op cirkelmodel Van Onna & Jacobse: 2016).

Betekenis: het is maar hoe je het bekijkt ▶

Meestal, in het dagelijks leven, ben je beschouwer van beelden. Als je kijkt naar een beeld dat een ander heeft gemaakt, geef je er betekenis aan. Een beeld roept bewust of onbewust betekenissen op zoals: associaties, emoties, ervaringen en kennis.

We kunnen beelden op drie niveaus betekenis geven: visueel, object en symbolisch. We bespreken eerst de niveaus. Daarna volgen enkele voorbeelden. Het visuele niveau gaat over de verschijningsvorm van het beeld. Het is informatie over hoe het beeld eruitziet en is opgebouwd in zijn kleur, vorm, textuur, compositie en ruimte. Het tweede niveau is wat het beeld voorstelt: het objectniveau. Het is de betekenis die we eraan geven omdat we de informatie kunnen koppelen aan dingen, objecten, die we al (her)kennen. Het derde niveau is de symbolische of verwijzende betekenis. Daarmee bedoelen we dat het beeld aanspraak maakt op persoonlijke associaties, ervaringen, maar vooral ook op mogelijke verwijzingen naar andere symbolen, betekenissen en verhalen.



De discuswerper

Niveau 1: We zien een beeld van wit marmer. De figuur heeft langgestrekte vormen die deels uitsteken. Het oppervlak is glad, op sommige plekken bol, dan weer hol. We zien overwegend organische vormen. Er is ook een geometrische vorm: een cirkel.

Niveau 2: Een figuur in een specifieke houding met een schijf in zijn hand herkennen we als een discuswerper. We herkennen de figuur omdat het ons herinnert aan mensen en voorwerpen die we eerder hebben gezien. Het beeld doet aanspraak op eerdere ervaringen: je vader, gymles, atletiek op televisie, een film over het oude Griekenland.

Niveau 3: De sporter zou wel eens kunnen verwijzen naar de olympische spelen of naar mannelijkheid, sportiviteit, kracht, elegantie, souplesse en volmaakte beheersing van het lichaam. Het beeld kan ook verwijzen naar de schoonheid van een lichaam of naar vakkundige materiaalbeheersing van de oude Griekse kunstenaars.



De leeuw op de Dam

Niveau 1: We zien een meer dan mensgroot beeld van wit steen. Het staat op een plein. Je kunt er omheen lopen. Het heeft ronde en afgeronde vormen. Het heeft verschillende texturen van glad naar ruw. Er zit een grote holte boven in het beeld.

Niveau 2: De verschijningsvorm doet ons direct denken aan een leeuw, omdat het lijkt op een dier dat we al kennen. Dit beeld, de leeuw, doet aanspraak op allerlei eerdere ervaringen waardoor je het herkent: bezoek aan de dierentuin, lezen van een boek en misschien wel een reis naar Zuid-Afrika waar je van dichtbij echte leeuwen hebt gespot.

Niveau 3: Het beeld is bewust door iemand gemaakt. Hij of zij wil daar iets mee vertellen. Als beschouwer kunnen we op zoek gaan naar de symbolische betekenis. De leeuw kan verwijzen naar de koning van het dierenrijk. Een dier bovenaan de voedselketen. Het beeld kan ook verwijzen naar de Nederlandse leeuw. De leeuw komt namelijk »

voor in het wapen van Nederland. De leeuw staat op de Dam in Amsterdam vlak voor het Nationaal monument. Het monument verwijst naar de Tweede Wereldoorlog: de slachtoffers, het verzet en de overwinning. De leeuw lijkt het monument te bewaken. Het verwijst dan naar kracht en macht.



Cultuur heeft een grote invloed op de betekenisgeving van niveau twee en drie. Je kunt alleen betekenisgeven op deze niveaus als je onderdelen herkent. Je moet ze dus in je eigen culturele omgeving zijn tegengekomen. Je ziet hierboven nog een beeld van een dier. Het komt uit Zuid-Amerika. Als je daar niet bent opgegroeid, of geen of weinig

kennis hebt van de Zuid-Amerikaanse cultuur, dan zal je het dier waarschijnlijk niet herkennen (niveau 2) en wordt de symbolische betekenis (niveau 3) ook moeilijk. Wil je dit beeld beter kunnen begrijpen dan heb je meer informatie nodig over de ontstaansgeschiedenis van het beeld en de culturele context waarin het gemaakt is. Je ziet opnieuw dat beelden dragers zijn van cultuur. Beelden vertellen je iets over hoe verschillend groepen mensen leven, kijken, denken, wat ze mooi vinden, wat ze meemaken, wat hun omgangsvormen en regels zijn én welke waarde ze eraan toekennen.

Meerdere perspectieven

De betekenis die jij aan beelden geeft, wordt dus vooral gekleurd door je cultuur, kennis, ervaringen en karakter. Je kijkt altijd naar een beeld door een gekleurde bril. Deze gekleurde bril wordt het interne referentiekader genoemd. Kijkt een ander naar datzelfde beeld dan doet hij dat vanuit zijn interne referentiekader. Dus wanneer personen met een min of meer vergelijkbaar intern referentiekader naar een beeld kijken, geven ze er waarschijnlijk eenzelfde betekenis aan. Maar wanneer de referentiekaders van de personen enorm van elkaar verschillen, dan geven ze hetzelfde beeld een (heel) andere betekenis. De verschijningsvorm van het beeld (niveau 1) is dan wel hetzelfde, maar de betekenis die ze eraan toekennen niet.

Soms ben je niet alleen beschouwer, maar ook maker van een beeld. Je maakt een tekening, schildert, foto of sculptuur. Ook dan geef je betekenis. Je wil met het beeld iets vertellen: jouw manier van kijken of denken. Je wilt bijvoorbeeld een idee of emotie overbrengen. Ook dat doe je vanuit jouw interne referentiekader. Op basis van wat jij vanuit je cultuur en jouw persoonlijke wereld weet, kent en kunt. Je zet dan als het ware een beeld tussen jou en de kijker in. Samengevat: makers en kijkers geven ieder vanuit hun eigen referentiekader betekenis. Logisch dat de manier van betekenisgeven per persoon verschilt.

Voor beeldende vorming is dit een belangrijk gegeven. Elk kind in jouw klas heeft een eigen referentiekader. Wanneer de kinderen in je klas de referentiekaders met elkaar delen, bijvoorbeeld door samen over een beeld te praten, dan komen ze erachter dat ze van elkaar verschillen en waardoor dat komt. Daarnaast is het belangrijk om aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind en die te koppelen aan nieuwe werelden. Dan wordt het interne referentiekader van leerlingen verrijkt met nieuwe inzichten en vaardigheden. Dat kan met het werk van kunstenaars, met het koppelen van beeldende vorming aan wereldoriëntatie, met het bespreken van actualiteiten en maatschappelijke vraagstukken. Zo wordt beeldende vorming betekenisvol.



Vorm: de beeldaspecten ▶

De tweede component van het beeld is vorm. Bij vorm gaat het over hoe iets is afgebeeld: de verschijningsvorm. Meestal, als we naar een beeld kijken, geven we meteen betekenis aan vorm.

Jij ziet hierboven toch ook direct twee boeren die tegen het hooi liggen te slapen? Niettemin is het bij vormgeven belangrijk om kennis te hebben van de verschijningsvorm. Want hiermee krijg je grip op hoe beelden communiceren. Die kennis krijg je door het leren van de verschillende aspecten van

een beeld: de beeldaspecten. We onderscheiden vijf beeldaspecten: vorm, kleur, ruimte, textuur en compositie. Zie de beeldaspecten als de ingrediënten van een beeld. Een beetje vorm, een snuffje ruimte, een scheutje kleur, een lepeltje textuur en een druppel compositie. Net als bij een gerecht, hangt het resultaat af van hoe je de beeldaspecten gebruikt en in welke verhouding. De maker van dit schilderij, Vincent van Gogh, heeft bijvoorbeeld flink gespeeld met kleur. De twee hoofdkleuren, oranjegeel en blauw, zorgen voor een groot contrast. Vincent heeft ook gespeeld met textuur. Kijk maar naar hoe hij de lucht, het koren en de kleding steeds met andere strepen heeft geschilderd. Hij heeft ook gespeeld met het ingrediënt ruimte door de mensen op de voorgrond groot af te beelden en de kar op de achtergrond klein. Uit dit voorbeeld blijkt dat elk beeldaspect weer allerlei variabelen heeft.

Kijk maar eens naar het beeldaspect kleur. Over kleur kun je dingen leren als: namen en mengen, soorten kleuren, gevoelswaarde van kleuren, kleurnuance of contrast, signaal- en schutkleur, de symboliek en sfeer van kleuren. Je begrijpt dat je met de beeldaspecten eindeloos kunt variëren. Voor jou als maker én als leerkracht zijn de volgende zaken belangrijk:



- Door te variëren met de beeldaspecten verander je de betekenis.
- Kennis over de beeldaspecten en hun invloed op de betekenis krijg je door beelden met elkaar te vergelijken en de verschillen en overeenkomsten te benoemen.
- In een beeld maak je meestal gebruik van alle vijf de beeldaspecten. Maar als je iemand iets wilt leren over een beeldaspect, dan is het raadzaam om de nadruk op één specifiek beeldaspect te leggen.

Groep 1-2	Groep 3-4	Groep 5-6	Groep 7-8
Ruimte			
grondlijn	plaatsing in grondvlak	afsnijding	lichtval
ruimtelijk vormen	grootteverschil overlapping ruimte innemen ruimte omvatten	standpunt en horizon	relatie interieur exterieur
Vorm			
vormsoort: vlak	delen van geheel	vorm en restvorm	geometrische/organische vormen
mens: realistisch	vormsoort: ruimtelijk	mens: verhouding	mens: karakteristieke houding
dier: realistisch		dier: verhouding	dier: karakteristieke houding
lijn contour	lijn als arcering	lijn als uitdrukking	lijn voor diepte
vormkenmerken	lijn als versiering		
	vormkenmerk en gevoel		
Kleur			
kleurnamen en mengen	gevoelswaarde	signaal- of schutkleur	symboliek
soorten kleuren	kleurnuance		kleur en sfeer
	kleurcontrast		
Textuur			
verschillen in textuur		textuur in plastisch materiaal	
textuur als afdruk		textuur weergeven	met textuur diepte aangeven
Compositie			
groeperen	ritme	spiegelen	opbouw/ordening
patroon		roteren	
		decoratie/ornament	

- Kennis van de beeldaspecten is een van de doelen van beeldende vorming. Ze staan beschreven in kerndoel 54. En, net zoals dat voor andere vakken geldt, worden leerinhouden meestal in een specifieke volgorde aangeboden. De berede-
neerde opbouw voor de beeldaspecten, de leer-
lijn 'vorm', vind je terug in de tussendoelen van
Tule. Daar zie je een indeling van de beeldaspec-
ten verdeeld over vier niveaus.
- Wil je jouw eigen kennis van de beeldaspecten
vergroten? Bestudeer dan de didactische bouw-
stenen vorm, zie het schema hiernaast.

Overzicht van de beeldaspecten uit de methode Creëer en Leer.

Materie en werkwijze ▣

Materie heb je in soorten en maten, elk met eigen kenmerken. Je hebt stugge, stijve materie, maar ook slappe. Je hebt materie die hard is of juist zacht, materie die licht doorlaat of ondoorzichtig is. De ene materie is weerbarstig, zoals hout en steen, en de andere materie is eenvoudig van vorm te veranderen.

Materie kun je van vorm veranderen met je handen. Denk maar aan het scheuren van papier met je vingers. Maar je kunt ook gereedschap gebruiken. Met een schaar kun je papier knippen. Verf kun je aanbrengen met je vingers, maar je kunt ook een kwast gebruiken. Hout is zo hard, dat je voor het bewerken ervan vaak gereedschap nodig hebt. De manier waarop je materie, al of niet met gereedschap, van vorm verandert noemen we werkwijze. Dus, met inkt (de materie) in een pen (gereedschap) kun je tekenen (werkwijze). Met verf (materie) en een penseel (gereedschap) kun je schilderen (werkwijze). Klei (materie) kun je met je vingers of met een spatel (gereedschap), boetseren (werkwijze). Karton (materie) kun je inkepen met een schaar (gereedschap) en verbinden (werkwijze).

Voor elke materie bestaan standaard werkwijzen. Het is algemene kennis over hoe je materie handig kunt bewerken. Daar staat tegenover dat materie zich ook heel goed leent om mee te experimenteren. Misschien kun je zelf nieuwe werkwijzen ontdekken.

Om werkwijzen te kunnen toepassen heb je kennis nodig van materie. Wat zijn de eigenschappen van de materie en hoe verschilt dat van een andere materie? Neem bijvoorbeeld papier. Het ene papier is stevig, dof en door en door gekleurd. Het andere papier is dun en laat licht door. En weer een ander soort papier is glanzend. Het glanzende papier heeft alleen een gekleurde toplaag. Dat merk je goed als je het gaat scheuren. Kortom, kennis van materie helpt je bij het bewerken van materie.

Wil je goed worden in een werkwijze? Dan moet je oefenen. Vergelijk het met leren schrijven. In het begin zette je met moeite je eerste letters op papier. Maar door te oefenen, veel te oefenen, heb je geleerd vloeiend te schrijven. Hetzelfde geldt voor de beeldende werkwijzen. Herhaal een specifieke werkwijze daarom regelmatig. Je zult zien dat je er beter in wordt en dat is goed voor je gevoel van competentie.

Door te variëren met de werkwijze verander je de vorm en dus ook de betekenis van je beeld. Je kunt oliepastel dik aanbrengen en de kleuren laten mengen, maar je kunt er ook in krassen met een saté-prikker. Een andere werkwijze geeft een andere vorm en daarmee verandert ook de betekenis. Iemand die over veel werkwijzen beschikt, heeft dan ook meer keuzemogelijkheden om betekenis te geven.



Standaard werkwijze en experiment

Klei kun je bewerken door te kneden, in te drukken, uit te rekken, te rollen of te snijden. Jonge kinderen die van klei een figuur maken, doen dat vaak door stukjes klei tegen elkaar aan te drukken. Na droging valt zo'n figuur dan in stukken uit elkaar. In zo'n geval is algemene kennis heel handig. Een figuur wordt namelijk steviger als je de vormen uit de klei trekt. Zo'n materiaal-technische aanwijzing is een standaard werkwijze. Maar, je kunt ook experimenteren met klei om te kijken hoe je het kunt bewerken. Je kunt bijvoorbeeld in de klei knippen om te kijken welk effect dat heeft. Misschien past het goed in je werkstuk. Zo ontdek je nieuwe werkwijzen.

Groep 1-2

Tekenen

tekenen met potlood ≥1

 tekenen met kleurpotlood ≥1

 tekenen met viltstift ≥1

 tekenen met oliepastel ≥1

 rubbing
 tekenen met houtskool ≥1<

Schilderen

schilderen met verf ≥1

 schilderen met waterverf ≥1<

Druktechniek

stempelen patroon
 stempelen figuur

Collage

knippen/plakken papier ≥1

 scheuren/plakken papier ≥1<

Groep 3-4

tekenen met potlood ≥2

 tekenen met kleurpotlood ≥2

 tekenen met viltstift ≥2

 tekenen met oliepastel ≥2

 tekenen met houtskool ≥2

 tekenen met pen en inkt ≥1<

kartondruk

knippen/plakken papier ≥2

 scheuren/plakken papier ≥2<

Groep 5-6

tekenen met pen en inkt ≥2

 tekenen met balpen ≥1<

schilderen met verf ≥2

 schilderen met waterverf ≥2<

sjabloondruk verf
 sjabloondruk krijt

knippen/plakken papier ≥3

 scheuren/plakken papier

Groep 7-8

tekenen met potlood ≥3

 tekenen met kleurpotlood ≥3

 tekenen met viltstift ≥3<

tekenen met houtskool ≥3<

tekenen met balpen ≥2<

linoleumdruk

snijden/plakken papier

Kennis van materie en werkwijzen zijn belangrijke doelen van beeldende vorming. Ze zijn opgenomen in kerndoel 54. En, net zoals dat voor andere vakken geldt, worden leerinhouden meestal in een specifieke volgorde aangeboden. De leerlijn voor materie en werkwijze vind je terug in de tussendoelen van Tule. Daar zie je een indeling verdeeld over vier niveaus. Wil je jouw eigen vaardigheden vergroten? Bestudeer dan de didactische bouwstenen werkwijze, zie het schema hiernaast.

Meer weten?

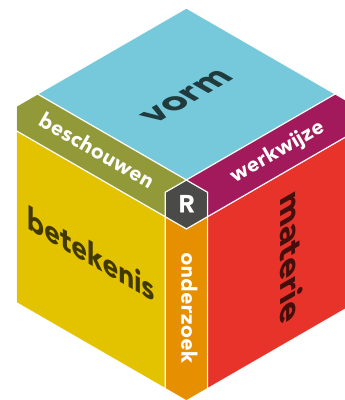
- ▶ [De onderdelen van een beeld](#)
- ▶ [Betekenis: het is maar hoe je het bekijkt](#)
- ▶ [Vorm: de beeldaspecten](#)
- ▶ [Materie en werkwijze](#)
- 🌐 [Bouwstenen vorm: een overzicht van de beeldaspecten met informatieve filmpjes](#)
- 🌐 [Bouwstenen werkwijze: een overzicht van materie en werkwijzen met instructiefilmpjes](#)
- 🌐 [Tussendoelen SLO](#)
- 📖 [Cultuur², Van Heusden, Rass & Tans: 2016.](#)

Overzicht materie en werkwijze 2-dimensionaal uit de methode Creëer en Leer

Creativiteit en vormgeving

Wat is vormgeven? ▶

Beeldend vormgeven is het proces van het maken van een beeld. Van het eerste idee tot het uiteindelijke resultaat. Vormgeven gaat dus over de actie, de route van het maken. Je weet al dat een beeld bestaat uit betekenis, vorm en materie. Maar een beeld is er niet ineens. Het wordt door iemand gemaakt. De vraag is dan ook, wat doe je als je een beeld maakt? Het antwoord is: je doorloopt een proces, een beeldend vormgevingsproces. Om zicht te krijgen op het proces gebruiken we een model: het vormgevingsmodel. Je herkent de productcomponenten al: betekenis, vorm en materie. Tijdens het vormgeven heb je een aantal vaardigheden nodig.



Figuur 2: het vormgevingsmodel
(Geïnspireerd op cirkelmodel Van Onna & Jacobse: 2016)

Die vaardigheden noemen we de procescomponenten (Van Onna & Jacobse: 2016). Allereerst moet je de materie kunnen bewerken. Daarvoor pas je de procescomponent **werkwijze** toe. Dat zijn technieken waarmee je het materiaal van vorm laat veranderen. Klei kun je bijvoorbeeld kneden, induwen of uittrekken. Dat kan met je handen, maar ook met gereedschap zoals een spatel, mesje of stokje. Je moet dus weten hoe je de materie kunt bewerken. Hoe meer je weet over de eigenschap van de materie en de technieken om de materie te kunnen bewerken, des te meer mogelijkheden heb je om een beeld te maken zoals jij het wil.

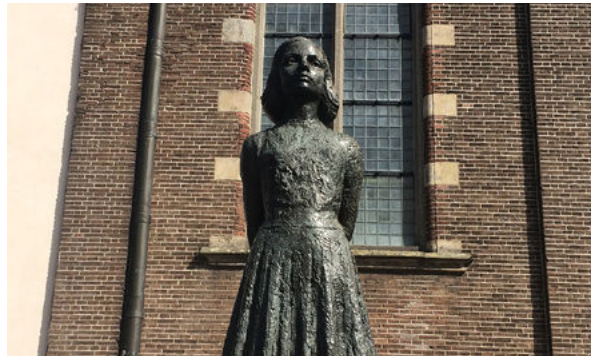
Om een beeld te maken moet je ook goed kunnen kijken: **beschouwen**. Door te kijken informeer je jezelf over hoe de dingen eruitzien. Je kunt naar foto's, afbeeldingen of de werkelijkheid zelf kijken. Deze informatie kun je weer gebruiken in je eigen beeld.

Om een beeld te kunnen maken dat voldoet aan je eigen wensen of aan de wensen van een opdrachtgever, heb je ook **onderzoek**svaardigheden nodig. Deze vaardigheden gebruik je om te zoeken naar manieren van betekenisgeven. Je ontdekt de mogelijkheden van vorm, materie en werkwijzen. Dat doe je door te proberen, te experimenteren, te ontdekken. Zo kom je erachter wat kan en hoe iets werkt.

In het hart van het vormgevingsmodel zie je de R van **reflectie**. Het is de persoonlijke aansturing van het gehele proces. Terwijl je een beeld creëert, maak je voortdurend keuzes. Eigenlijk stel je jezelf steeds de vraag: past dit bij wat ik wil vertellen? Jij wikt en weegt voortdurend tijdens het maken. Je kiest ervoor om dingen aan te passen, zo te laten en net zo lang door te gaan tot je tevreden bent en het beeld de betekenis heeft gekregen die jij eraan wil geven. Eenmaal klaar is jouw beeldend vormgevingsproces afgelopen. Wat overblijft is een beeldend product. Een beeld met een door jou gegeven betekenis gevormd in materie.

Keuzes en kaders ▶

Vormgeven vindt in talloze situaties plaats. Een kleuter tekent spontaan. Een vrouw droedelt tijdens een telefoongesprek. Een puber fotografeert. Een man filmt voor Instagram. De kleuter, de vrouw, de puber en de man nemen tijdens het maakproces allerlei beslissingen. Wat wil ik verbeelden? Hoe breng ik dat in beeld? Welk materiaal gebruik ik? Die keuzes maken ze vanuit hun interne referentiekader. Het **interne referentiekader** wordt bepaald door iemands persoonlijkheid zoals attitude en voorkeuren. Het wordt ook bepaald door kennis, vaardigheden en ervaringen. Eigenlijk alles wat een mens uniek maakt.



Ook worden keuzes beïnvloed door een **extern referentiekader**. Een kunstenaar die een werk maakt in opdracht van de gemeente, een vormgever die de nieuwe euromunt ontwerpt of een meubelmaker die een stoel in elkaar zet: in al die gevallen wordt het vormgevingsproces niet alleen beïnvloed door een intern referentiekader, maar ook door een extern referentiekader. Het externe referentiekader bestaat uit voorwaarden die de maker worden opgelegd. Dat kunnen voorwaarden zijn ten aanzien van de betekenis, de vorm, de materie of de werkwijze. Kijk maar naar het standbeeld van Pieter d'Hont dat hij in opdracht maakte. Het beeld moest de slachtoffers van de Holocaust gedenken. Daarom is er gekozen voor Anne Frank (betekenis). Het beeld moest sterk zijn, weer en wind kunnen trotseren. Vandaar de keuze voor brons (materie en werkwijze). Deze voorwaarden zijn allemaal expliciet.

Eerder kwam het begrip cultuur aan bod. Wellicht is het je opgevallen dat cultuur op beide referentiekaders van invloed is. Elke maker is onderdeel van een cultuur. Daarom moet een beeld voldoende kenmerken hebben van die cultuur om herkend en gewaardeerd te worden. Ook dat zie je goed bij het standbeeld van Pieter d'Hont. Anne Frank staat voor veel mensen symbool voor de Holocaust.

Kunstenaars zoeken vaak de randen van de cultuur op. Daardoor zijn ze vernieuwend. Soms te vernieuwend. Vincent van Gogh is daar een goed voorbeeld van. Het werk dat hij maakte, week zo ver af van wat op dat moment gangbaar was, dat het nauwelijks werd gewaardeerd. Hij heeft tijdens zijn leven maar één schilderij verkocht. Nu zijn de schilderijen van Vincent van Gogh van onschatbare waarde.

Terug naar de keuzes van de vormgever tijdens het proces. Een vormgevingsproces is namelijk een open proces. Het kent geen vaste route. Het kent ook niet één oplossing. De oplossing komt tot stand terwijl de maker heen en weer beweegt tussen intern en extern referentiekader. Bij elke volgende stap in het proces wordt de keuze van de maker beïnvloed door zijn eigen criteria en externe criteria. Omdat ieder mens zijn eigen unieke referentiekader heeft, zal ieder mens een vormgevingsproces op zijn eigen manier doorlopen en met eigen oplossingen komen.

Wat is creativiteit? ▶

Creativiteit is een lastig begrip. Er wordt veel onder verstaan en misverstaan. Er zijn boeken vol over geschreven. Uit al die boeken komt iets gemeenschappelijks naar voren: creativiteit is het zoeken naar en het maken van iets unieks dat nog niet (door anderen) is gemaakt. Kort gezegd komt het hierop neer: *Creativiteit is op vindingrijke wijze, alleen of samen, door te onderzoeken en te leren, nieuwe ideeën, dingen en oplossingen voor problemen bedenken en/of maken.* Met 'vindingrijke wijze' bedoelen we de manier waarop je tot nieuwe ideeën kunt komen: fantaseren, verbeeldingskracht gebruiken, associëren, transformeren, improviseren, omkeren, patronen doorbreken, divergeren. Met 'onderzoeken' bedoelen we uitproberen, experimenteren, testen, bevragen, waarnemen, maar ook je goed te (laten) informeren en bij te leren. Dit alles om andere mogelijkheden op het spoor te komen.

Creatief denken en creatief gedrag

Binnen het begrip creativiteit maken we onderscheid tussen creatief denken en creatief gedrag. Creatief denken gebeurt in het hoofd van de maker. Het is daar waar over mogelijkheden wordt nagedacht en onderzoekend gedrag wordt aangestuurd. Dit denken kunnen we op allerlei manieren beïnvloeden, bijvoorbeeld door de ruimte extra aandacht te geven, door materie, gereedschap, bronnen en beelden in de directe omgeving te



Stripfiguur in opdracht

Een striptekenaar heeft de opdracht gekregen om een karakter te ontwerpen. Hij pakt er wat foto's bij en maakt een groot aantal schetsen. Daaruit kiest hij er een of enkele uit die hij verder uitwerkt. Hij geeft ze verschillende houdingen en achtergronden. Hij versterkt de contouren en geeft ze meer kleur en schaduw.

plaatsen. Maar, als buitenstaander kunnen we niet in het hoofd van de maker kijken. We zien niets van het denkproces. Op iets dat we niet kunnen zien, kunnen we ook niet reageren. Wanneer uit dat denken iets concreets voortkomt, bijvoorbeeld een schets, beschrijving, uitspraak, handeling, dan



Spelen met schaduwen

Een maker is gefascineerd door schaduwen. Hij speelt met voorwerpen die hij in de lichtbundel plaatst en kijkt welke schaduwen die geven. Hij schijnt het licht op de voorwerpen: van dichtbij, van veraf, van boven en van onder. Al spelend met stukken karton die hij in de lichtbundel plaatst, bedenkt hij dat hij zelf schaduwen kan maken. Hij experimenteert met vormen en formaten en plaatst ze bij elkaar. Zo ontdekt hij dat je er schaduwwezens mee kunt maken met vleugels, bekken, ledematen en koppen. Hij combineert allerlei dier- en mensvormen tot nieuwe wezens en gebruikt zijn verbeeldingskracht. Elk schaduwwezen krijgt een andere expressie. Hij speelt ermee en fantaseert verder.

Bekijk de les [Schaduwspel](#)

kunnen we wél iets van dat denken zien. Creatief gedrag is dus waarneembaar. De creatieveling maakt zijn denkwereld zichtbaar. Ook aan de maker zelf kun je creatief gedrag zien. Hij maakt, voegt elementen toe, haalt iets weg, vernietigt, vervormt, maakt variaties en kiest uit mogelijkheden. Omdat we niet kunnen reageren op creatief denken, maar wel op creatief gedrag (de producten en het handelen) spreken we binnen het onderwijs liever van creatief gedrag.

Kennis, vaardigheden en houding

Onderzoek heeft uitgewezen dat de mogelijkheid tot creatief gedrag wordt vergroot wanneer je over meer kennis, vaardigheden en ervaringen beschikt (Madore, Addis & Schacter: 2015), (Sawyer: 2012). Je moet kennis hebben over het onderwerp en de context van de probleemstelling. Je moet kennis hebben van materialen en hoe je ze kunt bewerken en over onderzoeksvaardigheden beschikken. Hoe meer kennis en vaardigheden je hebt, des te meer je er gebruik van kunt maken. Daarom is een lerende houding essentieel voor creatief gedrag.

Creatieve gedachten, gedrag en producten komen niet spontaan maar ontstaan door intensief met de probleemstelling of het onderwerp om te gaan. De maker doorloopt tijdens zo'n creatief proces vaak verschillende fases. Een aantal stadia die je kunt

onderscheiden zijn: verzamelen, gedachten ordenen, aanrommelen, een eerste idee laten opdoemen, momenten van sudderen, in de week leggen, frustratie, blokkade, twijfelen, doorzoeken, eureka, het licht ineens zien, concretiseren en uitvoeren en het overwinningsgevoel als het is gelukt. Kortom, voor creativiteit heb je een dosis energie, lef, eigenheid, doorzettingsvermogen en vertrouwen nodig.

Samenwerking en creativiteit

Creatieve uitkomsten zijn niet altijd het resultaat van een individueel proces, maar komen vaak tot stand door een intensieve samenwerking van twee of meerdere personen. Wanneer die personen goed kunnen samenwerken, reageren ze op elkaars ideeën. Ze versterken het proces door iets van zichzelf toe te voegen en te mixen, waardoor nieuwe mogelijkheden ontstaan. Twee mensen kunnen en weten vaak meer dan één. We noemen dat ook wel **groeps genialiteit** (Sawyer: 2021).

Het nut van creativiteit

Creatief gedrag is bruikbaar in het dagelijks leven en in toekomstige activiteiten. Het is waardevol vindingrijk naar de wereld te kunnen kijken en er creatiever mee om te (leren) gaan. Het maakt ons soepeler, wendbaarder, onafhankelijker en geeft ons meer vertrouwen omdat we door te creëren zelf een bijdrage kunnen leveren. Daarnaast krijgen



we begrip voor creatieve ideeën en producten van anderen. We leren inzien en waarderen dat er meerdere creatieve oplossingen mogelijk zijn voor eenzelfde probleem (Nussbaum: 2010).

Maar creativiteit kan ook intrinsiek, voor ons persoonlijk in het alledaagse leven, betekenisvol zijn. Door creatief te werken ontdekken we en doen kennis en ervaring op. Er gaan nieuwe werelden open. Het verschaft nieuwe mogelijkheden en nieuwe wegen om te bewandelen. En deze ervaring op zich geeft al plezier en voldoening. Gewoon omdat het kan.

Creativiteit en beeldende vorming

Creatief (mogen) zijn is voor veel leerlingen minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Niet elke onderwijs-situatie stimuleert creatief gedrag. Sommige

omstandigheden remmen creatief gedrag juist af. Met goede beeldende vorming krijgen leerlingen verschillende strategieën aangereikt waarmee ze creatief kunnen denken en handelen. Met die strategieën krijgen ze inzicht en grip op hun eigen creativiteit en de mogelijkheden die hen dat geeft. En daardoor krijgen ze meer vertrouwen om nieuwe, unieke mogelijkheden en oplossingen te bedenken en maken.

Divergeren en convergeren ►

Divergeren betekent letterlijk uiteenlopen, uit elkaar gaan. Convergeren, is het tegenovergestelde. Het betekent naar één punt richten. Divergeren en convergeren horen bij de onderzoekscomponent van het vormgevingsproces. In de divergentiefase gaat het over het genereren van zoveel mogelijk ideeën: een waaier aan mogelijkheden. Belangrijk in die fase is dat de ideeën vrij mogen komen. Alle ideeën zijn goed. Je hoeft nog geen waardeoordeel te hebben. Dat komt pas in de convergentiefase waarin je ideeën beoordeelt en een selectie maakt. Tijdens het vormgeven kun je dit proces van divergeren en convergeren steeds opnieuw doorlopen (Kotte: 2017). Bedenk daarbij dat divergeren niet alleen plaatsvindt in je hoofd, maar heel nadrukkelijk ook door te doen binnen een medium (Robinson: 2011). Zo zal een schilder schetsen,



Vazen knippen

Je hebt de opdracht gekregen om een afbeelding te maken van een vaas. Je kan natuurlijk uit papier de eerste vaasvorm knippen die in je opkomt. Meestal is dat een gangbare vorm. Het is een vorm die veel mensen in hun hoofd hebben als ze denken aan een vaas. Maar, wat nu als je jezelf dwingt om veel meer vaasvormen te bedenken? Dan ga je divergeren. Je knipt niet één maar heel veel vaasvormen. Sommige vormen lijken misschien niet eens meer op een vaas. Maar dat geeft niets. Alles wat in je opkomt, knip je. Na een tijdje knippen heb je een hele verzameling ideeën. Nu ga je jouw verzameling bekijken en beoordelen. Dit is de convergentiefase. Je maakt keuzes om tot een selectie te komen. De ene vorm past niet bij de opdracht. De andere vorm vind je te gewoon. Nog een andere vorm vind je te robuust. Totdat je een of enkele vormen overhoudt waar je mee verder gaat.

een muzikant klanken maken, een auteur woorden en zinnen schrijven en een wiskundige formules noteren. Bedenk ook dat je voor het genereren van nieuwe ideeën kennis en vaardigheden nodig hebt. Breid je kennis en vaardigheden uit, dan heb je meer mogelijkheden om nieuwe ideeën te bedenken en maken. Die kennis en vaardigheden kunnen heel specifiek zijn: binnen een medium. Maar ook kennis en vaardigheden van andere disciplines kunnen bijdragen aan het genereren van ideeën.

Vind je het moeilijk om ideeën te genereren? Geen probleem, want divergeren kun je leren. Er zijn allerlei technieken die het bedenken van ideeën kunnen stimuleren. Wil je weten hoe? Kijk dan bij de bouwstenen onderzoek.

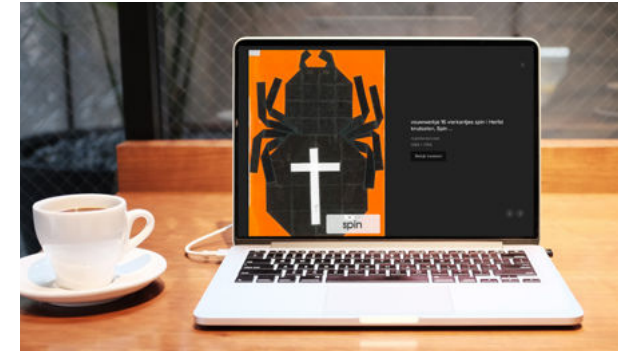
Meer weten?

- [Wat is vormgeven?](#)
- [Keuzes en kaders](#)
- [Wat is creativiteit?](#)
- [Divergeren en convergeren](#)
- ◉ [Procesgerichte didactiek: een denkkader, Kotte: 2017](#)
- ◃ [Out of our minds: Learning to be Creative, Robinson: 2011.](#)
- ◃ [Creativiteit. Hoe? Zo! Byttebier: 2016.](#)
- ◃ [Explaining Creativity, Sawyer: 2012.](#)

Didactiek

Productgerichte didactiek versus vrije expressie ▶

Dit hoofdstuk gaat over de drie onderwijsmethodes die in Nederland gangbaar zijn: de productgerichte didactiek, de vrije expressie en de procesgerichte didactiek. Stel je voor, het is november. Je wil de leerlingen een beeldende opdracht geven die met de herfst te maken heeft. Op internet vind je een afbeelding van een spin. De spin is gemaakt door gekleurd papier te vouwen en te beplakken. Je maakt de spin zelf en snijdt papier op maat. Aan het begin van de les toon je de spin en geef je de leerlingen een gesloten opdracht: maak de spin na. Jij helpt ze bij het knippen, vouwen en plakken. De resultaten van de leerlingen zijn min of meer hetzelfde. De ene spin is iets netter in elkaar gezet dan de andere. Het is moeilijk om uit de resultaten op te maken wie welk werkje heeft gemaakt. Deze manier van lesgeven noemen we **productgerichte didactiek**. Het uitgangspunt is een **gesloten opdracht**. De **doelen** zijn gericht op **motorische vaardigheden**. We noemen deze didactiek daarom ook wel ambachtelijk vormgeven. Hoewel de leerlingen netjes leren werken met materiaal en gereedschap, kleven er grote nadelen aan deze didactiek. Er wordt geen beroep gedaan op de eigenheid van leerlingen. Het interne referentiekader van leerlingen wordt nauwelijks opgerekt omdat de meeste onderdelen van het vormgevingsproces geen aandacht krijgen: er wordt niet gekeken naar of gesproken over bijzonderheden van de herfst, leerlingen



krijgen geen inzicht in het gebruik van beeldaspecten en ze leren ook geen onderzoeksvaardigheden.

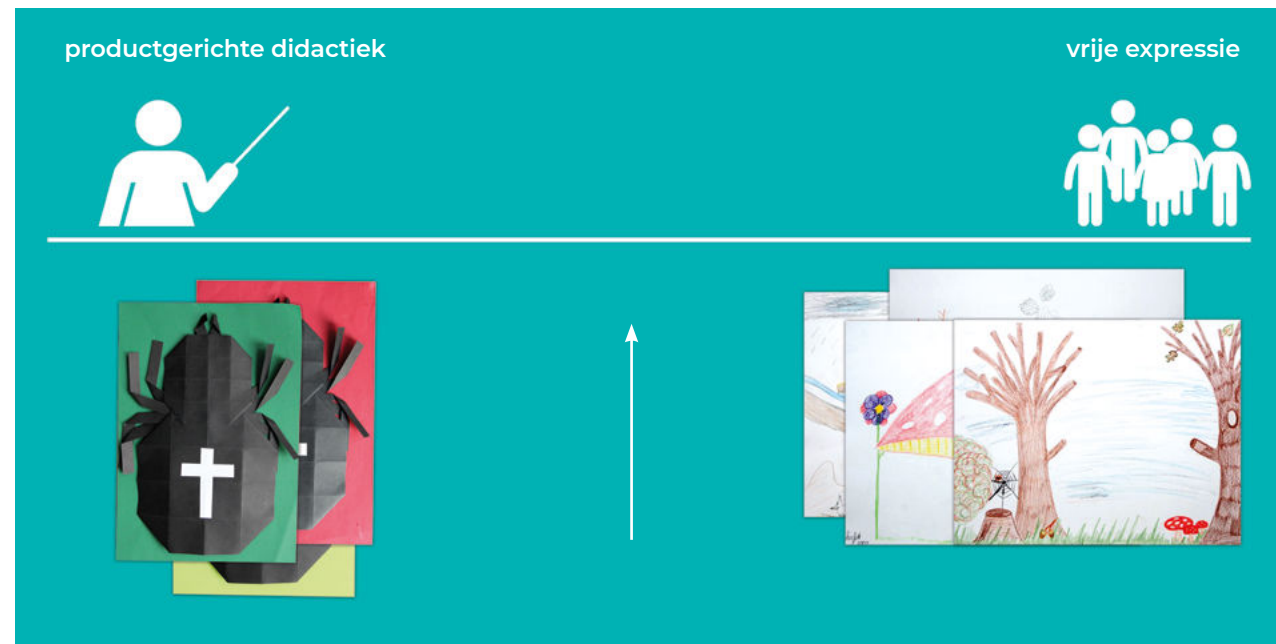
Geef je les volgens de **vrije expressie**, dan verloopt de beeldende activiteit heel anders. Aan het begin van de les spreek je met de leerlingen over de voorbije herfstvakantie. Je geeft de leerlingen een open opdracht: maak een tekening over de herfst. Je laat ze zelf het materiaal kiezen. Tijdens het werken moedig je leerlingen aan om nog meer uit zichzelf te halen. De resultaten zijn heel verschillend. Het thema herfst is op een clichématige manier verbeeld. Je ziet de bekende paddenstoelen, kabouters, spinnenwebben, kale bomen en vallende bladeren. De ene leerling heeft al wat kennis van beeldaspecten en ervaring met materialen. De andere leerling heeft dat niet of nauwelijks. Beide zie je terug in het werk. Het uitgangspunt van de

activiteit is een **open opdracht**. Er zijn **geen beeldende doelen**. De achterliggende gedachte is dat creativiteit gedijt bij een grote mate van vrijheid. De persoonlijke expressie wordt niet verstoord door instructies en interventies.

Hoewel de persoonlijkheid van leerlingen veel ruimte krijgt, is het maar de vraag of ze zich echt leren uiten. Want ook bij deze didactiek komen de

onderdelen uit het vormgevingsmodel niet voor. Er worden geen specifieke invalshoeken ten aanzien van de herfst bekeken of besproken, leerlingen krijgen geen inzicht in het gebruik van beeldaspecten, ze leren geen materiaal technische vaardigheden en ook onderzoeksvaardigheden worden niet aangeboden. We noemen deze didactiek dan ook wel: lege handen didactiek. Je biedt slechts de gelegenheid om beelden te maken.

De productgerichte didactiek en de vrije expressie zijn twee uitersten op een glijdende schaal. Aan de ene kant staat de productgerichte didactiek waar de leerkracht in hoge mate het eindresultaat met een gesloten opdracht bepaalt. Hier voert het externe referentiekader de boventoon. Aan de andere kant staat de vrije expressie waar de leerling in hoge mate het eindresultaat bepaalt dankzij een open opdracht. Hier voert het interne referentiekader de boventoon.



Met deze twee manieren van onderwijs stagneert de beeldende ontwikkeling van leerlingen. Bij de productgerichte didactiek gebeurt dit omdat het denkwerk al voor de leerlingen gedaan is. De leerkracht bepaalt hoe het product eruit komt te zien. Bij de vrije expressie stagneren leerlingen omdat ze geen kennis en vaardigheden krijgen aangereikt. Er springen ook altijd een paar leerlingen uit. "Dat zijn de leerlingen met talent", zo wordt wel gezegd. Het zijn meestal leerlingen die buiten school om aanbod krijgen of ze zijn zo gedreven dat ze zichzelf dingen aanleren. Alle andere leerlingen krijgen in de loop van de tijd het gevoel niet te kunnen vormgeven en het ook niet te kunnen leren.

In Nederland is nog een derde didactiek gangbaar: de procesgerichte didactiek. Deze didactiek bevindt zich ergens in het midden van de schaal. Doel is

het aanleren van kennis en vaardigheden terwijl je tegelijkertijd een beroep doet op de eigenheid van leerlingen.

Procesgerichte didactiek ▶

Beeldend vormgeven is geen vaag mysterieus gebeuren waarvoor je talent moet hebben. Het is net als taal en rekenen te leren. Dat kan door de procesgerichte didactiek toe te passen.

De procesgerichte didactiek is ontstaan uit de analyse van wat vormgeven en creativiteit eigenlijk is. Wat je doet als je vormgeeft en creatief handelt. Nu de onderdelen van het vormgevingsproces concreet zijn gemaakt, kun je ze stuk voor stuk verhelderen, verdiepen, toepassen, ermee spelen en oefenen. Zo kun je je eigen creatieve proces bewuster doorlopen, sturen en evalueren. Met kennis over het vormgevingsproces kun je ook het creatieve proces van anderen opstarten, stimuleren en sturen. Leerbaar maken dus.

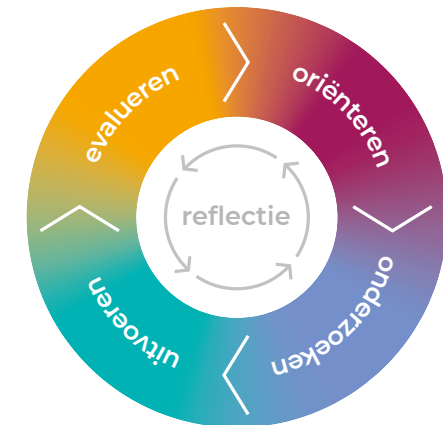
Bij de procesgerichte didactiek start de beeldende les niet met een gesloten of open opdracht, maar met een uitdaging: een **beeldende probleemstelling**. Leerlingen worden uitgedaagd deze probleemstelling op te lossen. Een goede probleemstelling heeft een onderwerp dat aan-

sprekend, uitdagend en betekenisvol is of wordt voor leerlingen. Daarmee wordt hun kijk op de wereld, hun interne referentiekader, aangesproken en vergroot. De probleemstelling geeft richting aan de inhoud en de betekenis van het werkstuk. Daarnaast bepaalt de probleemstelling de eisen voor het materiaal, de werkwijze en het toepassen van beeldaspecten. En zo baken je met de probleemstelling de grenzen van een groot speelveld af. Met de beeldende probleemstelling bepaal je het externe referentiekader. Binnen het kader kunnen leerlingen experimenteren, onderzoeken, uitvoeren en leren. Ze doen dit vanuit hun interne referentiekader.

De procesgerichte didactiek kent grofweg vier fasen. De lesfasen zijn niet scherp gescheiden, maar lopen in elkaar over en soms door elkaar heen (SLO: leerplankader kunstzinnige oriëntatie).

Fase 1: oriënteren:

In de eerste fase moet voor leerlingen duidelijk worden hoe het beeldende proces eruit komt te zien. Het is de fase waarin het externe referentiekader door de leerkracht wordt neergezet en tegelijkertijd een beroep wordt gedaan op het interne referentiekader van leerlingen. In deze fase komen het onderwerp, de betekenis en de inhoud aan bod. Het gaat om de verwondering, het nieuwsgierig zijn. Het gaat ook over verbeelden: wat zou iets kunnen



Figuur 3: Fasen van de procesgerichte didactiek (Geïnspireerd op model SLO)

betekenen. De voorkennis van kinderen wordt geactiveerd, maar er wordt ook een beroep gedaan op hun persoonlijke ervaringen en zienswijzen. Er wordt gekeken naar de werkelijkheid en naar allerlei beelden. Beelden als dragers van cultuur. Door ernaar te kijken roepen ze herinneringen op. Daarnaast is er aanbod om inzichten, kennis en vaardigheden verder uit te breiden. Als leerkracht laat je tijdens deze fase alle componenten van het vormgevingsmodel aan bod komen. Met het **beschouwen** van afbeeldingen en bespreken van het onderwerp haak je in op de **betekenis** en geef je leerlingen inzicht in **vorm**: de beeldaspecten. Met instructies over het

gebruik van materie en gereedschap steek je in op **materie** en **werkwijze**. Door variaties te bespreken en deze te koppelen aan eigen ervaringen en voorkeuren zet je leerlingen aan tot **onderzoek** en stimuleer je het creatieve gedrag.

Fase 2: onderzoeken

In deze fase worden ideeën bedacht en uitgetoet. Dat kan door het verzamelen van materiaal, brainstormen, schetsen, experimenteren, uitproberen, technieken en vaardigheden aanleren, met het materiaal spelen of een werkwijze oefenen. Dit is de fase waarin divergeren en convergeren centraal staan.

Belangrijk is dat kinderen tijdens het divergeren de vrijheid voelen om van alles te mogen bedenken. Dus dat ze allerlei oplossingen en mogelijkheden aandragen. Het is een intensieve fase waarin kinderen begeleiding nodig hebben. Specifieke werkvormen en spelletjes kunnen het onderzoek stimuleren. Daarna, tijdens het convergeren, toetsen de kinderen de bedachte ideeën aan de beeldende probleemstelling (het externe referentiekader) en aan hun eigen ideeën (het interne referentiekader.) De kinderen maken keuzes om de probleemstelling op te lossen. In deze fase bewaak jij als leerkracht de kaders van het speelveld en stimuleer je tegelijkertijd de eigenheid van leerlingen.

Fase 3: uitvoeren

In deze fase wordt een idee verder uitgewerkt. De geoefende vaardigheden en technieken worden toegepast. Soms moet je een plan loslaten, aanpassen of opnieuw onderzoeken.

Als leerkracht ben je in deze fase een klankbord. Jij bekijkt het werk in wording en legt het langs de lat van het externe referentiekader. Tegelijkertijd begeleid je ze om binnen de kaders van de probleemstelling eigen keuzes te maken. Van kinderen wordt verwacht dat ze doorzetten. Bemoedig ze en wijs ze op -al dan niet toevallige- ontdekkingen en oplossingen.

Fase 4: evalueren

In de laatste fase blik je terug op product en proces in relatie tot de beeldende probleemstelling. Het is het moment dat kinderen ervaren hoe hun beeld communiceert. Wat vinden klasgenoten ervan? Wat zien ze erin? Met andere woorden, hoe kijken anderen vanuit hun eigen referentiekader naar het product?

In deze fase is er nadrukkelijk ook ruimte voor het terugblikken op het proces. Hoe ben je op ideeën gekomen? Wat heb je ontdekt? Wat werkte goed? Wat vond je lastig? Wat zou je de volgende keer anders doen? En tot slot besteed je in deze

fase aandacht aan wat kinderen hebben bereikt. Benoem wat ze geleerd hebben om hun gevoel van competentie te verhogen.

Reflectie:

In alle fases van het proces maken leerlingen keuzes. Ze bewegen voortdurend heen en weer tussen hun eigen referentiekader en het kader van de probleemstelling. Ze doen ontdekkingen, krijgen nieuwe inzichten en leren vaardigheden die ze in het creatieve proces kunnen gebruiken. Jij bent er als leerkracht om leerlingen bewust te maken van hun keuzes. Reflectie is daardoor onderdeel van alle vier de lesfasen.

Met de procesgerichte didactiek heb je alle tools in handen om leerlingen als persoon te ontwikkelen en tegemoet te komen aan de doelen voor beeldende vorming.



Spelen met kaders ►

“Je moet een gat voor je laten vallen en er dan zelf inlopen”, zo luidt een bekende uitspraak van de voetballer Johan Cruyff. Een soortgelijk principe pas je bij beeldende vorming toe. In de klas wil je situaties ontwerpen waardoor leerlingen hun vaardigheden in het vormgeven vergroten. Eigenlijk wil je het interne referentiekader van leerlingen uitbreiden. Je gebruikt hiervoor een beeldende probleemstelling die qua referentiekader net iets groter is dan het referentiekader van de leerlingen. De ruimte tussen intern en extern referentiekader is het spreekwoordelijke gat dat je laat vallen. Vervolgens spring je als leerkracht in het gat. Je biedt nieuwe kennis en vaardigheden aan. Hiermee vergroot je de mogelijkheden tot vormgeven en geef je leerlingen tools in handen om de beeldende probleemstelling op hun eigen manier op te lossen, en het gat te dichtten. Na afloop van de les is het interne referentiekader van je leerlingen, als het goed is, groter geworden. Dit betekent een succes voor de leerlingen: ze hebben iets gemaakt wat ze eerder nog niet konden maken en daardoor van alles geleerd. En een succes voor jou als leerkracht omdat je je doelen hebt behaald.



Dansen met opa of oma

Je hebt een les uitgekozen met de volgende probleemstelling: “Maak een collage van jezelf dansend met je opa of oma”. Een hele uitdaging voor groep 4. Met deze probleemstelling laat je bewust een gat vallen. Daarom begin je de les met uitleg over lichaamsvormen van een mens (vorm doel). Door afbeeldingen te bespreken wordt hun kennis over het beeldaspect uitgebreid. Daarna laat je zien hoe je stroken kunt scheuren van papier om lichaamsvormen te maken (werkwijze doel). De leerlingen proberen het zelf ook. Nu komt het leukste, je introduceert het onderwerp. Je toont een filmpje over een dansende opa en zijn kleinkind. Leerlin-

gen reageren erop. De ene leerling vertelt over hoe gek haar oma kan doen als ze danst en dat ze samen hun kleren alle kanten op laten fladderen. De andere leerling denkt aan die zomer in Bulgarije toen hij opa en oma samen zag dansen. Weer een ander denkt aan zijn opa die slecht ter been is maar toch met zijn rollator op de muziek bewoog. Kortom, elke leerling bekijkt het dansen met opa of oma vanuit zijn eigen invalshoek. Dat is prachtig. Bespreek die verschillen, want ze zorgen ervoor dat leerlingen vanuit hun interne referentiekader het vormgevingsproces gaan doorlopen. Vervolgens geef je de leerlingen de beeldende probleemstelling. Daarmee zet je het externe referentiekader neer: het speelveld. Tot slot spoor je de leerlingen aan tot onderzoek. Je laat zien dat de collagetechniek heel geschikt is om te experimenteren. Je vraagt de leerlingen om, al schuivend, de houding van de dansers regelmatig aan te passen. Je hebt nu het externe referentiekader neergezet en leerlingen informatie en instructie gegeven waarmee zij het gat dat je bewust hebt laten vallen, kunnen dichtten.

*Wil je deze complete les bestuderen?
Ga naar [Creëer en Leer: Dansen met opa of oma](#)*

Het speelveld ligt klaar en de leerlingen gaan aan de slag. Zoals je weet maken leerlingen tijdens het vormgevingsproces allerlei keuzes. Ze laten zich bij die keuzes beïnvloeden door intern en extern referentiekader. In dit geval door de eisen van de opdracht en hun eigen zienswijzen en mogelijkheden. Het proces verloopt daardoor voor iedereen anders en ook het speelveld wordt door elke leerling anders gebruikt. Geen wonder dat de resultaten allemaal anders zijn. Tegelijkertijd zie je ook overeenkomsten, omdat de leerlingen met dezelfde probleemstelling aan de slag zijn gegaan.

Met de procesgerichte didactiek breiden kinderen hun kennis en vaardigheden onder begeleiding van een leerkracht uit. Als leerkracht ontwerp je een kleine ruimte tussen intern en extern referentiekader. Daarnaast bied je nieuwe kennis en vaardigheden aan waarmee de leerlingen die ruimte kunnen overbruggen. En zo kun je creëren leren.

Begeleiden van het vormgevingsproces ▶

Na de oriëntatiefase weten de leerlingen waar de les over gaat, ze kennen de opdracht en hebben nieuwe informatie over een werkwijze, beeldaspect of onderzoeksvaardigheid gekregen. Het speelveld ligt klaar en de leerlingen gaan aan de slag. Zoals je weet maken leerlingen tijdens het vormgevings-

proces allerlei keuzes. Ze bewegen heen en weer tussen intern en extern referentiekader: tussen de eisen van de opdracht en hun eigen zienswijzen en mogelijkheden (Van Onna & Jacobse: 2016). Het proces verloopt daardoor voor iedereen anders en ook het speelveld wordt door elke leerling anders gebruikt.

Er zullen leerlingen zijn die zich de speelruimte maximaal toe-eigenen. Zij bewegen flink heen en weer tussen intern en extern referentiekader. Er zullen ook leerlingen zijn die buiten het speelveld gaan. Zij willen meer ruimte voor hun interne referentiekader. Sommige leerlingen benutten maar een klein deel van het speelveld. Dat kan komen omdat de ruimte tussen intern en extern referentiekader te groot voor deze leerling is om te overbruggen. Het kan ook zijn dat leerlingen de ruimte niet benutten omdat ze niet genoeg worden uitgedaagd of gemotiveerd.

Het begeleiden van de verschillende typen leerlingen kan op vier manieren:

- 1 Leerlingen bewuster maken van hun keuzes.
- 2 Leerlingen hulp bieden zodat ze de ruimte tussen intern en extern referentiekader alsnog kunnen overbruggen.
- 3 De beeldende probleemstelling vereenvoudigen.
- 4 De beeldende probleemstelling uitdagender maken.



De leerlingen die zich de speelruimte maximaal toe-eigenen begeleid je door hun zoektocht te waarderen, verrast te zijn over hun ontdekkingen en ze nog bewuster te maken van hun keuzes. Ga het gesprek met ze aan en stel reflectievragen.

Mogelijke vragen zijn: Hoe ben je op dit idee gekomen? Welke ideeën heb je om het werkstuk te verbeteren? Je kunt ook reflectievragen stellen die heel specifiek ingaan op de doelen van de les. Neem de opdracht 'Dansen met opa of oma' uit de paragraaf 'Spelen met kaders' even in gedachten. Je kunt dan vragen: Vind je jouw danser er echt uitzien? Hoe komt dat? (Vormdoel). Welke houdingen heb je uitgetoond? Waarom heb je voor deze houding gekozen? (Onderzoeksdoel). Wat heb je gedaan om zo precies te scheuren? (Werkwijzedoel). Wil je dat jouw danser uitbundig of juist rustig danst? Hoe zou je dat kunnen versterken? (Betekenisdoel). Met deze vragen leg je steeds een relatie tussen de opdracht, wat de leerling wil maken en hoe het eruit komt te zien.

Leerlingen die buiten het speelveld gaan, kun je extra input geven. Met die input kan de leerling zich competent genoeg gaan voelen om toch binnen het speelveld te blijven. Extra input kan bestaan uit: herhalen van informatie uit de oriëntatiefase, het stellen van reflectievragen, het proces in concrete stappen opdelen, iets voordoen, letterlijk een helpende hand bieden, werk van andere leerlingen tonen of een tussentijdse beschouwing inlassen. Je kunt de ruimte tussen intern en extern referentiekader ook verkleinen. Dat doe je door de beeldende probleemstelling te vereenvoudigen. Je overweegt

in dat geval welke doelen voor deze leerling het belangrijkste zijn. Met de opdracht 'Dansen met opa of oma' kun je het volgende doen:

- Vindt de leerling scheuren heel moeilijk? Dan kun je overwegen hem te laten knippen (vereenvoudiging werkwijzedoel).
- Vindt de leerling het maken van mensfiguren lastig? Laat hem één figuur maken (vereenvoudigen vormdoel).
- Vindt de leerling het schuiven lastig? Spreek af dat de leerling de houding van zijn figuur slechts één keer aanpast (vereenvoudigen onderzoeksdoel).

Leerlingen die maar een klein deel van het speelveld benutten kun je op drie manieren begeleiden. Ook nu kun je weer hulp bieden. Met die input kan de leerling zich competent genoeg gaan voelen om meer van het speelveld te ontdekken. Je kunt de ruimte tussen intern en extern referentiekader verkleinen door de probleemstelling te vereenvoudigen. Je kunt de beeldende probleemstelling voor de leerling ook uitdagender maken als blijkt dat hij niet genoeg wordt geprikkeld of gemotiveerd. Overdenk welk doel je kunt uitbreiden. In de opdracht 'Dansen met opa of oma' zijn dat de volgende doelen:

- Maak het werkwijzedoel uitdagender door de leerling ingewikkelde of kleine vormen te laten scheuren.
- Maak het vormdoel uitdagender door de leerling

te laten proberen de mensfiguur in de juiste verhoudingen weer te geven.

- Maak het onderzoeksdoel uitdagender: de leerling probeert minstens 10 varianten te bedenken.
- Zoek samen met de leerling naar een aanleiding die voor hem aansprekend is om het beeld te maken: betekenisdoel.

Welke begeleiding je ook biedt, uitgangspunt is altijd hetzelfde: verleid leerlingen om tijdens het maken van een beeld meer van het speelveld te ontdekken. Dan wordt hun interne referentiekader vergroot en zijn ze aan het leren.



Didactische bouwstenen

Om de leerlingen tijdens de vier fases van de procesgerichte didactiek aan te sturen en van input te voorzien, maak je gebruik van vier standaard onderdelen: de vier didactische bouwstenen. Elke bouwsteen geeft aandacht aan verschillende aspecten uit het vormgevingsproces. De bouwstenen zijn gebaseerd op de doelen van je les.

Met de **bouwsteen betekenis** geef je aan waar de les over gaat. Afbeeldingen, filmpjes, stukjes tekst, muziek, dans, spel, uitnodigende vragen: je kunt

ze allemaal gebruiken om het onderwerp van de les tot leven te brengen. Voorkennis en persoonlijke zienswijzen worden daarmee geactiveerd. Met de **bouwsteen werkwijze** geef je instructie over materie en de manier waarop je materie kunt bewerken. Je kunt zelf uitleg geven over de aard van de materie en technische handelingen voordoen. Zittend tussen een groepje kleuters werkt dit heel goed. De wat oudere leerlingen geef je vaak klassikaal instructie. Dan zijn filmpjes over een werkwijze heel handig zodat de leerlingen achterin de klas

de uitleg ook goed kunnen volgen. Met de **bouwsteen vorm** geef je leerlingen informatie over een beeldaspect. De combinatie van afbeeldingen en kijkvragen is hiervoor heel geschikt. Door beelden met elkaar te vergelijken krijgen leerlingen snel inzicht in de grammatica van de beeldtaal en zien ze wat het effect is van een beeldaspect op de betekenis. Met de **bouwsteen onderzoek** oefen je een creatieve vaardigheid. Met specifieke werkvormen en spelletjes kun je dergelijk gedrag stimuleren. Het zijn werkvormen waarmee je op een andere manier



leert waarnemen, flexibel associëren, je oordeel leert uitstellen, leert divergeren en verbeeldingskracht leert ontwikkelen (Byttebier: 2016). Maar het is ook goed om allerlei halffabricaten te tonen. Daarmee geef je een aanzet tot wat er allemaal kan met het materiaal.

Draaiboek voor een beeldende les

De beeldende probleemstelling, de didactische bouwstenen en de vier lesfasen komen bij elkaar in het draaiboek voor een beeldende les. In het draaiboek beschrijf je de doelen, de verschillende fasen en de bouwstenen die je daarbij gebruikt. In welke fase je de bouwstenen gebruikt, in welke volgorde en hoe lang je bij een bouwsteen stilstaat is afhankelijk van de beginsituatie van je klas en de doelen die je wil bereiken. Werken jouw leerlingen bijvoorbeeld voor het eerst met het materiaal, dan ligt het voor de hand dat je de nadruk legt bij de bouwsteen werkwijze. Is jouw klas al bekend met de werkwijze? Dan volstaat een korte herhaling hiervan en leg je de nadruk bij de bouwsteen vorm of onderzoek. Bij welke bouwsteen je de nadruk ook legt, je volgt altijd de vier fasen van de procesgerichte didactiek.

Kleuters hebben een kortere spanningsboog. Ze hebben ook meer hulp nodig bij het aanleren van vaardigheden. De didactische bouwstenen worden daardoor anders ingezet. Daarnaast lopen fase 2 (onderzoeken) en fase 3 (uitvoeren) bij kleuters meer door elkaar. Het draaiboek van een les voor de kleuters ziet er daarom anders uit. In de bijlage tref je twee ingevulde draaiboeken aan: één voor de kleuters en één voor groep 7-8.

Meer weten?

- ▶ [*Productgerichte didactiek versus vrije expressie*](#)
- ▶ [*Procesgerichte didactiek*](#)
- ▶ [*Spelen met kaders*](#)
- ▶ [*Begeleiden van het vormgevingsproces*](#)
- 🌐 [*Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*](#)
- 🌐 [*Procesgerichte didactiek: een denkkader, Kotte: 2017.*](#)
- 📖 [*Creativiteit. Hoe? Zo!, Byttebier, 2016.*](#)

Draaiboek Sprookjeshuis - groep 1-2

Beginsituatie

Themamaand 'bouwen'. De leerlingen weten hoe ze moeten knippen/plakken, maar techniek is lastig: herhalen. De oudere kleuters kennen soorten vormen, maar het begrip vormkenmerken is niet behandeld.

Langtermijndoel

Leerlingen worden beter in het knippen van vormen uit papier.
Leerlingen worden vrijer in het schuiven van vormen over het papier voordat ze de vormen vastplakken.

Klassenregels

Vul hier je eigen klassenregels in, bijvoorbeeld: leerlingen blijven in hun eigen hoek spelen/werken.

Tijdsindeling in minuten

Fase 1: Oriënteren	10
Fase 2 en 3:	
Onderzoeken/uitvoeren	20
Activiteit vier keer herhalen.	
Fase 4: Evalueren	10

Materialen en gereedschappen

- tekenpapier
- gekleurd papier (A4 formaat)
- schaar
- potjes lijm
- potlood

► Fase 1: Oriënteren

De uitdaging

Maak een collage van een huis met houten balken voor een sprookjesfiguur.

Hier gaat het over

betekenis

Wat? De leerling krijgt kennis over en waardering voor aspecten van cultureel erfgoed, in het bijzonder gebouwen en sprookjes.

Hoe? Ik toon een filmpje over verschillende huizen van sprookjesfiguren. De huizen worden vergeleken met vakwerkhuzen. We bespreken de vorm van de huizen, het lijnenspel en de plaats van ramen en deuren. Ik vraag ook welk sprookjesfiguur er in een huis zou kunnen wonen en voor wie zij een huis willen maken.

Beschouwingsvragen

- Wijs een huis aan en laat leerlingen bedenken wie er in het huis woont. Vraag waarom ze dat denken? Vraag daarna aan de maker wie er woont.
- Welke huizen zouden bij elkaar in de straat kunnen staan? Waarom?

Hier kunnen ze op letten

vorm

Wat? De leerling kan verschillende vormkenmerken herkennen en toepassen in een werkstuk.

Hoe? Ik geef de leerlingen klassikaal informatie over het beeldaspect vormkenmerken. Daarvoor gebruik ik afbeeldingen van voorwerpen met verschillende vormen en ik benoem de kenmerken: rond/hoekig, dik/dun, stomp/spits, groot/klein. Ik laat nog meer vormen zien en vraag aan kinderen om de vorm te benoemen. Samen komen we erachter dat vormen meerdere kenmerken kunnen hebben.

Beschouwingsvragen

- In welk werkstuk zitten vooral ronde vormen?
- In welk werkstuk zitten vooral hoekige vormen?
- Wie kan een vorm aanwijzen die meerdere vormkenmerken heeft? Benoem ze eens?

► Fase 2 en 3: Onderzoeken en uitvoeren

Hier gaan ze het mee maken

werkwijze

Wat? De leerling kan eenvoudige vormen uit papier knippen en vastplakken met een beetje lijm.

Hoe? Ik zit aan tafel met een groepje kleuters. Op tafel liggen foto's van verschillende soorten huizen. Ik nodig ze uit een huis groot op papier te tekenen door te vragen wie er woont, hoeveel verdiepingen het huis moet hebben en wat voor dak het huis heeft. Daarna doe ik de kniptechniek voor. Ik laat zien hoe je een vorm uitknijpt en hoe je stroken knipt. De leerlingen doen mee.

Beschouwingsvragen

- In welk werkstuk zie je veel recht geknipte lijnen? Hoe heeft de maker dat gedaan?
- Wijs eens een werkstuk aan waarin je de lijm heel goed ziet zitten? Wie heeft een tip voor de volgende keer?

Zo komen ze op ideeën

onderzoek

Wat? De leerling kan vormvarianten knippen en op papier schuiven om te zoeken naar een passende indeling.

Hoe? Terwijl de leerlingen aan hun eigen huis werken, laat ik zien hoe ik op mijn eigen papier zoek naar de plaats van de balken. Ik schuif met de stroken papier, ben verrast, probeer opnieuw. Ik praat hardop over mijn ontdekking en vraag wat zij kunnen bedenken. Zo verleid ik de leerlingen om met het materiaal te gaan spelen.

Beschouwingsvragen

- Welk idee valt op? Waarom?
- Hoe is de maker op dat idee gekomen?
- Geef elke maker een tip en een top.

► Fase 4: Evalueren

Met de kinderen

Aan het eind van de week, als alle kleuters de opdracht af hebben, leg ik de werkstukken bij elkaar op een heel groot vel. In de kring vertel ik dat ze met z'n allen een heel bijzonder sprookjesdorp hebben gemaakt. Ik stel vragen waarin de doelen van de didactische bouwstenen aan bod komen. Eerst komen de vragen voor vorm, werkwijze en onderzoek aan bod, aan het eind vragen over de betekenis.

Afronden en opruimen

- Op het prikbord is ruimte voor de werkstukken.
- Ik begeleid de leerlingen bij het opruimen maar stimuleer dat ze zo veel mogelijk zelf doen. Als het opruimen niet goed verloopt, geef ik leerlingen gerichte taken.

Conclusies en aandachtspunten volgende les

- Knippen blijft aandachtspunt. Regelmatig herhalen.
- Begrip vormkenmerken nog niet bij iedereen duidelijk. Over een aantal weken herhalen in andere context.
- Sommige kinderen wilden aangeven waar hun sprookjeshuis staat. In de volgende les aandacht aan beeldaspect ruimte: grondlijn.
- De collagetechniek vind ik heel geschikt voor het stimuleren van onderzoek.

Draiboek Ecostoel - groep 7-8

Beginsituatie

Het onderwerp recyclen en consumptiegedrag komt tijdens de les burgerschap, eerder in de week, aan de orde. Het beeldaspect is nieuw voor de leerlingen. De werkwijze kennen ze al.

Langtermijndoel

Leerlingen passen zelf onderzoeksvaardigheden naar keuze toe tijdens de opdrachten.

Klassenregels

- Tijdens het werken wordt rustig gepraat, overleggen over het werk mag.
- Iedereen gaat met zorg om met het gereedschap en is zuinig met materiaal.

Tijdsindeling in minuten

Fase 1: Oriënteren 10
Fase 2: Onderzoeken 15
Fase 3: Uitvoeren 45
Fase 4: Evalueren 15
Activiteit opdelen in 2 lessen.

Materialen en gereedschappen

- assortiment kosteloos materiaal zoals stukjes karton, verpakkingen, wc rollen, eierdoosjes
- schaar
- lyonse kwasten nr. 2, 6 en 10, potjes water, tissues
- acrylverf, mengbord

► Fase 1: Oriënteren

De uitdaging

Maak van kosteloos materiaal en de keeplijning een ruimtelijk beeld als ontwerp voor een ecostoel: een stoel die gemaakt kan worden van karton. Let daarbij op het gebruik van geometrische en organische vormen.

Hier gaat het over

betekenis

Wat? De leerling weet hoe hij met zijn eigen consumptiegedrag rekening kan houden met het milieu.

Hoe? Ik laat een filmpje zien over recycling van papier en vraag wat de leerlingen ervan vinden. Welke ervaringen hebben ze met recycling en wat vinden ze daarvan. Ik toon ook afbeeldingen van verschillende soorten stoelen. We bespreken het materiaal en de vormgeving van de stoelen. Ik vraag naar hun voorkeuren.

Beschouwingsvragen

- Welke stoelen passen om dezelfde tafel? Waarom?
- Welke stoel lijkt je lekker zitten? Hoe komt dat?

Hier kunnen ze op letten

vorm

Wat? De leerling weet wat geometrische en organische vormen zijn. De leerling kan geometrische en/of organische vormen in het werk toepassen.

Hoe? Ik geef de leerlingen klassikaal informatie over het beeldaspect geometrische en organische vormen. Ik gebruik afbeeldingen van voorwerpen waarin de tegenstelling goed te zien is en ik stel vragen als: Welke verschillen zie je? Welke spreekt jou meer aan en waarom?

Beschouwingsvragen

- Wat voor effect heeft het gebruik van organische en geometrische vormen? Leg eens uit?
- Welk werkstuk heeft zowel geometrische als organische vormen?

Hier gaan ze het mee maken

werkwijze

Wat? De leerling kan een ruimtelijke vorm samenstellen van karton door gebruik te maken van de keeplijning.

Hoe? Ik vraag of iemand kan vertellen waar je op moet letten bij het maken van een ruimtelijke constructie van karton met een keeplijning. Leerlingen die dat willen geef ik later apart een korte instructie.

Beschouwingsvragen

- Welk werkstuk zit stevig in elkaar? Hoe komt dat?
- Welke keeplijning vind je slim bedacht? Leg eens uit.

► Fase 2: Onderzoeken

Zo komen ze op ideeën

onderzoek

Wat? De leerling kan meerdere schetsen maken om te zoeken naar verschijningsvormen.

Hoe? De leerlingen krijgen de tijd om verschillende schetsen te maken. Om op ideeën te komen gebruiken ze kaartjes met een woord en kaartjes met een afbeelding. Ze trekken twee willekeurige kaarten en combineren ze in een schets. Aan het eind van deze fase houden we een tussentijdse beschouwing in groepjes van 4/5 leerlingen. Alle schetsen liggen bij elkaar.

Beschouwingsvragen

- Welk idee valt op? Waarom?
- Hoe is de maker op dat idee gekomen?
- Geef elke maker een tip en een top.

► Fase 3: Uitvoeren

Begeleiden

Na de onderzoeksfase las ik een tussentijdse beschouwing in. Daarna werken de leerlingen een van hun schetsen uit. Ik begeleid de leerlingen met:

- het herhalen van stukjes van een didactische bouwsteen als ze vastlopen
- het benoemen van onderdelen die ze maken (bewustmaking van hun keuzes)
- stimuleren om door te zetten

Ergens halverwege de uitvoering stopt de les. Afwerken en schilderen komt in de volgende les aan bod. Ik herhaal aan het begin van de tweede les kort de aandachtspunten.

► Fase 4: Evalueren

Met de kinderen

Werkstukken staan op instructietafel. Leerlingen staan er omheen. We beantwoorden samen de beschouwingsvragen die ik op het bord projecteer. Eerst die van vorm en werkwijze, aan het eind de vragen over betekenis.

Afronden en opruimen

- Op de vensterbank is ruimte voor de werkstukken.
- In elk groepje is 1 leerling verantwoordelijk voor het opruimen van het materiaal.

Conclusies en aandachtspunten volgende les

- Keeplijning wordt goed beheerst en bijzondere oplossingen. Volgende les: andere verbindingstypen.
- Schetsen blijft lastig voor leerlingen. Volgende les: aandacht voor omzetten schets naar werkstuk. De schets hoeft niet precies uitgevoerd te worden. Je mag in deze fase nog van alles veranderen.
- Geometrische en organische vormen zie je voldoende terug. Volgende les combineren met een 2D opdracht.

Wikipagina

A

ambachtelijk vormgeven Vormgeving gericht op het reproduceren van een beeld, zie ook werkje.

B

beeld Een ding door mensen gemaakt. Een beeld kan 2-dimensionaal, 3-dimensionaal of 4-dimensionaal zijn.

beeldaspect Een visueel onderdeel van een beeld: vorm, kleur, ruimte, textuur of compositie.

beeldende probleemstelling De opdracht voor een beeldende activiteit geformuleerd als uitdaging. In de beeldende probleemstelling zitten de criteria voor de productcomponenten verpakt.

beschouwen Het bekijken van een beeld.

betekenis De zeggingskracht van het beeld. Dat wat het beeld vertelt, de inhoud.

C

convergeren Het beoordelen van ideeën en het maken van een selectie.

creatief denken Het bedenken van (nieuwe) mogelijkheden.

creatief gedrag Het waarneembare deel van creativiteit: handeling en producten.

creativiteit Op vindingrijke wijze, alleen of samen, door te onderzoeken en te leren, nieuwe ideeën, dingen en oplossingen voor problemen bedenken en/of maken.

cultuur Het gebruiken van je geheugen om vorm en betekenis te geven aan een werkelijkheid die voortdurend verandert.

D

decoratieve functie (van beelden) Beelden gemaakt om te versieren.

didactische bouwsteen Didactisch materiaal waarmee je leerlingen voorziet van informatie over een specifiek onderdeel uit het vormgevingsproces.

directieve functie (van beelden) Beelden die signaleren en waarschuwen.

divergeren Het bedenken en/of maken van een waaier aan mogelijkheden, waarbij het oordeel wordt uitgesteld.

E

esthetische functie (van beelden) Beelden gemaakt om te behagen, schoonheid.

evalueren De vierde fase in de procesgerichte didactiek. De fase waarin wordt teruggekeken naar product en proces van het vormgeven aan de hand van de criteria uit de beeldende probleemstelling.

expressieve functie (van beelden) Beelden die gemaakt zijn om emoties uit te drukken en op te wekken.

extern referentiekader Voorwaarden of criteria die door een ander gesteld worden.

G

gesloten opdracht Een opdracht met nauwkeurig omschreven criteria.

groeps genialiteit Creatieve producten die tot stand komen door samenwerking.

I

illustratieve functie (van beelden) Beelden die een tekst aanvullen door de inhoud van de tekst verbeelden.

infographic Een grafische weergave van informatie in de vorm van een grafiek, diagram of stripachtige illustratie.

intern referentiekader Geheel van herinneringen, kennis, vaardigheden, inzichten en karaktertrekken die een individu bezit die invloed hebben op het vormgevingsproces.

M

materie Het materiaal waaruit een beeld bestaat.

O

onderzoek De creatieve ontdekkingstocht naar mogelijkheden met materiaal, variaties in vorm en het effect op de zeggingskracht van een beeld.

onderzoeken De tweede fase in de procesgerichte didactiek. De fase waarin de leerling ideeën bedenkt en uitprobeert.

open opdracht Een opdracht met weinig criteria.

ordenende functie (van beelden) Beelden die informatie visueel vereenvoudigen en rangschikken.

oriënteren De eerste fase uit de procesgerichte didactiek. De fase waarin het externe referentiekader wordt neergezet, een beroep wordt gedaan op het interne referentiekader en input wordt gegeven op de componenten van het vormgevingsproces.

P

praktische functie (van beelden) Beelden die handig zijn in het gebruik.

procescomponent Een onderdeel van het vormgevingsproces: beschouwen, onderzoek, werkwijze.

procesgerichte didactiek Didactiek waarin aandacht is voor de product- en procescomponenten van het vormgeven met als doel het interne referentiekader van leerlingen op deze onderdelen te vergroten.

productcomponent Een onderdeel van het beeld: betekenis, vorm en materie.

productgerichte didactiek Didactiek waarin de beeldende keuzes vooraf door de leerkracht zijn gemaakt. De leerkracht toont wat gemaakt gaat worden, de leerlingen maken het na.

R

reflectie Onderdeel van het vormgevingsmodel. De persoonlijke aansturing van het vormgevingsproces.

S

symbolische functie (van beelden) Beelden die met hun voorstelling verwijzen naar iets anders.

U

uitvoeren De derde fase in de procesgerichte didactiek. De fase waarin een of enkele ideeën worden uitgewerkt tot een of meerdere producten.

V

verbeeldende functie (van beelden) Beelden die een verhaal vertellen zonder woorden.

verhalende functie (van beelden) Beelden die fantasieën weergeven

vorm De verschijningsvorm: alle visuele onderdelen van een beeld.

vormgevingsmodel Model van het vormgevingsproces met de productcomponenten (betekenis, vorm en materie), de procescomponenten (beschouwen, onderzoek en werkwijze) en reflectie.

vormgevingsproces Vormgeven is betekenis geven aan materie door het van vorm te veranderen. Dat gebeurt in een proces van beschouwen, werkwijze en onderzoek en wordt aangestuurd door reflectie.

vrije expressie Didactiek waarin de beeldende keuzes volledig vrij worden gelaten en geen of nauwelijks input is van buitenaf.

W

werkje Het product van een les volgens de productgerichte didactiek, zie ook ambachtelijk vormgeven.

werkwijze Manieren van materiaalbewerking (techniek) al of niet met behulp van gereedschap. Daaronder valt ook de volgorde van bewerking.

Bronnen

Literatuur

Byttebier, I. (2016). *Creativiteit. Hoe? Zo!* Tielt, België: Uitgeverij Lannoo.

Heusden, B. van, Rass, A. & Tans, J. (2016). *Cultuur2: Basis voor cultuuronderwijs*. Assen, Nederland: Uitgeverij Koninklijke Van Gorkum.

Kotte, K. (2017). *Procesgerichte didactiek. De basis van Cultuureducatie met Kwaliteit*. Geraadpleegd op 5 februari 2021, van https://kunstedu.nl/wp-content/uploads/2020/02/denkka-der-cultuureducatie_2017_web.pdf

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Verenigde Staten: Princeton University Press.

Madore, K., Addis, D.R. & Schacter, D.L. (2015, 23 juli). *Creativity and Memory: Effects of an Episodic Specificity Induction on Divergent Thinking*. Geraadpleegd op 3 februari 2021, van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4567456/>

Van Onna, J. & Jacobse, A. (2016). *Laat maar zien: didactiek voor beeldend onderwijs*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Hoboken, Verenigde Staten: John Wiley and Sons.

Saywer, R.K. (2012). *Explaining Creativity, the Science of Human Innovation*. New York, Verenigde Staten: Oxford University Press Inc.

Websites

Kerdoelen en tussendoelen van het SLO: <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/kunstzinnige-orientatie/>

Leerplankader kunstzinnige oriëntatie van het SLO: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/uitgangspunten/aandachtspunten/>

Verantwoording afbeeldingen

Discuswerper <https://nl.wikipedia.org/wiki/Discuswerper>

Middag, rust van het werk, door Vincent van Gogh, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Noon,_rest_from_work_-_Van_Gogh.jpeg

Vladimir Tatlin, Tekening van het Monument voor de Derde Internationale, gepubliceerd in Punin, N, The Monument to the Third International (Sint-Petersburg, 1920).

Alle andere afbeeldingen: Robert Stieltjes en Mech Benjaminsen

Copyright

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Stichting Creëer en Leer. Ondanks alle aan de samenstelling van dit boek bestede zorg kan noch de uitgever noch de auteur aansprakelijk worden gesteld voor eventuele schade die het gevolg is van enige fout in deze uitgave. De figuren mogen met bronvermelding inclusief titel van deze uitgave, vrij gebruikt worden.

Colofon

Over de Auteurs

Drs. Mech Benjaminsen studeerde aan de Academie voor Beeldende Vorming in Tilburg (1e graad docent textiele werkvormen en fotografie) en Culturele Antropologie aan de VU. Zij werkte jarenlang als Pabodocent bij Hogeschool Domstad, later Hogeschool Utrecht. Zij is medeoprichter van het onderwijsplatform Laat maar Leren en de methode Laat maar Zien. Momenteel is zij als oprichter van het platform Creëer en Leer werkzaam als onderwijsontwikkelaar en trainer.

Robert Stieltjes studeerde aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht (1e graad docent tekenen en master Kunsteducatie). Hij is medeoprichter van het onderwijsplatform Laat maar Leren en de methode Laat maar Zien. Op dit moment is hij werkzaam als hogeschooldocent op de Ipabo in Amsterdam, docent ludodidactiek aan de HKU en als oprichter verbonden aan het platform Creëer en Leer.

Grafische vormgeving: Karin Eken (Nieuw-Eken Ontwerp)

Redactie: Els van Kuijk

Met dank aan: Anne de Groot en Holger de Nooij

