

Bachelorproef
Professionele Opleidingen
Studiegebied Onderwijs

Academiejaar 2015-2016

EEN NIEUWE TAAL:
HOE UITEN KLEUTERS ZICH VIA BEELDTAAL
EN HOE KUNNEN WE DEZE ZELFEXPRESSIE STIMULEREN?
Logboek en onderzoek

Bachelorproef aangeboden door
Lien Grabeels
tot het behalen van de graad van
Bachelor in het Onderwijs: Kleuteronderwijs

Interne begeleider: R. Van Wichelen

Bachelorproef
Professionele Opleidingen
Studiegebied Onderwijs

Academiejaar 2015-2016

EEN NIEUWE TAAL:
HOE UITEN KLEUTERS ZICH VIA BEELDTAAL
EN HOE KUNNEN WE DEZE ZELFEXPRESSIE STIMULEREN?
Logboek en onderzoek

Bachelorproef aangeboden door
Lien Grabeels
tot het behalen van de graad van
Bachelor in het Onderwijs: Kleuteronderwijs

Interne begeleider: R. Van Wichelen

WOORD VOORAF

Het proces tijdens mijn opleiding is zeer leerzaam geweest. Uiteraard heb ik heel wat nieuwe kennis opgedaan waar ik zeer dankbaar voor ben. Maar daarnaast heb ik veel over mijzelf geleerd. Ik heb mijzelf ontplooid op een ander niveau waar ik nog meer dankbaar voor ben en altijd zal zijn.

De laatste jaren kwam ik mijzelf tegen, op de hogeschool, bij docenten, via gesprekken, bij succes, bij tegenslagen, bij een ondenkbaar verlies en bij de kracht en energie die ik zocht en vond in mijn omgeving.

De keuze voor het onderwerp dat ik hier zal behandelen is tevens een passie die ik opnieuw vond tijdens mijn opleiding. Beeldtaal en zelfexpressie.

Uit ervaring *beseft* ik dat je als kleuter niet de woordenschat of het vermogen bezit om te spreken, je te uiten, je gevoelens bloot te leggen of je verhaal te vertellen. Er zijn tal van obstakels die natuurlijk zijn in de ontwikkeling van een kleuter, die de kleuter niet de kansen geeft om zich verbaal te uiten.

Er is druk, haast, want gesproken woorden wachten niet op pauzes en stiltes, alles moet vooruit gaan.

Dit kan voor een kleuter frustrerend zijn omdat het dan voor zichzelf niet kan uitmaken wat het wou vertellen en misschien maar enkele aspecten aan het licht brengt en zelf niet bewust is van wat er nog allemaal aanwezig is in zijn wezen.

Beeldtaal is een (non-)verbaal middel om te communiceren. Het is jouw middel dat je kan aanwenden, er zijn geen regels, je drager is geduldig en houdt van jou om je unieke *zijn*, zonder oordeel of verwachtingen. Wanneer je dit beseft, kan je je hart luchten en vormt dit een uitlaatklep. Je schrijft je eigen taal binnen de op zich staande nieuwe taal; de beeldtaal.

Beeldtaal bezit bijna iets magisch, iets wat kleuters van nature aanspreekt. Het bezit aspecten die woorden nooit kunnen nastreven. Het betekent en vervult meer functies dan je zelf beseft.

Ik ben ervan overtuigd dat voor kleuters beeldtaal, de voor hun nog nieuwe taal, veel kan betekenen en fundamentele en positieve eigenschappen kan bewerkstelligen in hun huidig en verder leven. Er wordt vaak getekend in kleuterklassen, gewerkt met verschillende technieken, materialen, gereedschappen en inhouden, maar er ligt nog een mooi landschap op hen te wachten.

Een bijzonder en magisch landschap dat kan worden ontdekt, niet alleen door kleuters maar door iedereen.

Ook ik grijp nog vaak terug naar die bijzondere en boeiende taal vol mysteries. Ook al sta ik in mijn ontwikkeling ver genoeg en ben ik bekwaam om te vertellen met woorden wat noodzakelijk is, zijn er nog veel dingen die ik wil vertellen, maar woorden lijken onbestaand.

Toch vertel ik dit verhaal, een deeltje van het grotere proces, met woorden, slechts als middel naar het doel van de nieuwe taal.

Naast de Basisschool Sint-Victor in Alsemberg, waar ik mijn onderzoek mocht uitvoeren en de docenten van Odisee Campus Brussel die mij enorm goed hebben begeleid doorheen mijn opleiding, zijn er enkele mensen in mijn omgeving die mij in zekere mate hebben gedragen door middel van steun, elk op hun manier. En daarom zou ik hier enkele mensen oprecht willen bedanken.

Eerst en vooral wil ik mijn interne promotor, Ruth Van Wichelen, willen bedanken om mij te begeleiden bij dit eindwerk. Ik werd uitgedaagd en geholpen op zo'n manier dat deze bachelorproef maakt tot wat het nu is, en misschien mij ook mij maakt tot wie ik nu ben.

Daarnaast wil ik mijn partner bedanken voor het eeuwige geduld en de oprechte liefde en steun die ze mij geeft. Je hebt een gave om mijn zorgen en innerlijke conflicten mee te helpen dragen en voor mij te helpen relativeren.

Verder wil ik mijn broer bedanken, waarop ik steeds kan rekenen en die mij steeds helpt waar hij kan.

Hij is dan misschien geen mens, maar ook mijn hond, Zeus, weet mij met zijn spontaniteit te helpen ontspannen, maar ook instinctief troost te bieden wanneer ik dat nodig heb.

Ook Erik mag hier niet ontbreken. Bedankt om mij te helpen groeien als persoon op zoveel manieren, waarvan ik niet dacht dat ze mogelijk waren.


Ten slotte wil ik de belangrijkste persoon in mijn leven bedanken, mijn lieve mama. Je bent met mij meegereisd als een stille getuige en wist mij telkens te sussen of te sterken, op een manier die alleen jij kan, want je kent mij door en door, hier, nu en altijd.



INHOUDSOPGAVE



WOORD VOORAF

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	2
 ORIËNTEREN	3
 RICHTEN	5
 PLANNEN	10
THEORETISCH ONDERZOEK	12
 LITERATUUR	13
FURTH, G.	14
VISSER, J.	25
KENYON, B., LEPINE, T., STEWARDSON, J., & WINSTON, A.	28
BARROQUEIRO D.	32
FAHEY, P.	36
KOLBE, V.,	39
GALLAS, K.	44
GARDNER, H.	47
EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G.	53
 INSPIRATIEBRONNEN UIT DE HEDENDAAGSE KUNST	57
WIELS — <i>UN-SCENE III</i>	58
CENTRALE — <i>INVITATION AU VOYAGE: 15 JAAR PRIX MARCEL DUCHAMP</i>	60
R.A.P. — <i>KUNST KRAAKT FABRIEK</i>	63
BOZAR — <i>YOUNG BELGIAN ART PRIZE 2015</i>	66
M HKA — <i>DE WELVAARTSSTRAAT</i>	68
 VISIES UIT DE KUNSTGESCHIEDENIS	71
KADERING	72
ABSTRACT EXPRESSIONISME — <i>JACKSON POLLOCK (1912 — 1956)</i>	73
FAUVISME — <i>HENRI MATISSE (1869 — 1954)</i>	76
EXPRESSIONISME & SYMBOLISME / BLAUE REITER / BAUHAUS — <i>WASSILY KANDINSKY (1866 — 1944)</i>	78

SURREALISME — SALVADOR DALÍ (1904-1989)	81
EXPRESSIONISME / SEZESSION — EGON SCHIELE (1890 — 1918)	84
 ART BASICS FOR CHILDREN HET ABC-HUIS	90
HET BEZOEK	91
 INTEGRATIEVE PSYCHOANALYTICUS ERIK CHABERT	96
HET INTERVIEW	97
 SYNOPSIS THEORETISCH ONDERZOEK	99
PRAKTIJKONDERZOEK	109
 ONTWERPEN	110
THEORIE VS. PRAKTIJK	111
ACTIEPLAN	119
VERANTWOORDING ACTIEPLAN	120
DOELGROEP	121
 PRE-EXPERIMENT	122
KADEREN VAN HET EXPERIMENT	123
HET VERLOOP VAN HET EXPERIMENT	125
WAT WORDT ER GEMETEN?	126
RESULTATEN PRE-EXPERIMENT	128
 ACTIES	131
KADEREN VAN DE ACTIES	133
 POST-EXPERIMENT	151
RESULTATEN POST-EXPERIMENT	152
 VERGELIJKING PRE- EN POST-EXPERIMENT	156
ONDERZOEKSGROEP	158
CONTROLEGROEP	159
CONCLUSIE	160
REFERENTIELIJST	167
BIJLAGEN	172



Nest, mei 2015

INLEIDING



ORIËNTEREN
RICHTEN
PLANNEN

ORIÄNTEREN



Lien Crabeels
za 11/07/15 1003
Sent Items
R. Van Wichelen,
Sent Items

Dag Ruth

(...) Als onderwerp zou ik graag iets doen rond communiceren en de beeldtaal van kleuters. Bv. "Hoe communiceren kleuters via beeldtaal en hoe kunnen we dit stimuleren?" Ik heb geen idee of dit een onderwerp is dat misschien al eens is uitgewerkt. Het gaat mij niet om de tekenontwikkeling van de kleuters maar echt om het communiceren, het zich uiten, verwerken, ...

Dit is een onderwerp dat mij enorm interesseert omdat ik uit ervaring weet dat je als kleuter soms het verbaal vermogen niet bezit om te vertellen wat je echt voelt, om je te verdedigen, te argumenteren, te plaatsen

(...) Ik heb al enkele boeken gevonden rond kindertekeningen, tekens van kinderen en opstellingen die kinderen maken. Dit zou meer de 'basistheorie' zijn om als achtergrond te gebruiken om na te gaan in hoeverre of op welke manier dit verder kan worden gestimuleerd en hoe je dit kan begeleiden. De boeken zijn zowel in het Nederlands, als in het Engels

Verder ken ik ook een therapeut die werkt met praattekeningen en andere methoden (dus niet verbaal) om kinderen hun verhaal te laten doen.

(...) Het spreekt mij enorm aan, omdat het welbevinden van de kleuter centraal staat, en dat is voor mij prioriteit. Als ik mij hierin kan verdiepen in combinatie met beeldend werken en creativiteit, dan ben ik alvast zeer enthousiast (...)

Lien Crabeels

Lien Crabeels
za 11/07/15 2148
Sent Items
R. Van Wichelen,

Dag Ruth

(...) Je verwoordt het eigenlijk perfect: "Een nieuwe taal aanleren". Daarom ook dat ik het meer algemeen zie en niet enkel gericht op anderstalige kleuters. Het is een nieuwe taal voor elk kind. En dat is ook zo interessant met beelden, denk ik, omdat elke kind, of mens, een unieke, innerlijke wereld heeft, die op de een of andere manier naar buiten komt. Dus dan lijkt het mij echt boeiend om kansen voor hen te creëren om deze nieuwe taal te leren, zonder te focussen op bepaalde vooropgestelde theorieën rond kindertekeningen, maar meer te vertrekken vanuit het kind zelf. Dat is zo een beetje het idee dat ik heb.

Wat je zegt over zelf beeldend te werken in de klaspraktijk om ze zo te stimuleren om zelf te communiceren, lijkt me zeker de moeite waard, ik weet alleen nog niet concreet hoe ik dit zou aanpakken, maar dat komt misschien nog wel. Misschien kan kunsteducatie hier ook op de een of andere manier een plaats krijgen? (...)

Lien Crabeels

RICHTEN



Na de verkenningsfase of de oriëntatie krijg ik steeds een beter beeld over wat ik wil onderzoeken. Als ik kijk naar mijn eigen interesses, zijn beelden in het algemeen, het welbevinden van kleuters en hun geestelijke veiligheid een belangrijk onderdeel van deze interesses.

Tijdens mijn opleiding kwam ik reeds in contact met de problematiek rond een productgerichte of procesgerichte aanpak binnen beeldende activiteiten. De procesgerichte aanpak krijgt sowieso mijn voorkeur, maar ik wil een stap verder gaan.

Niet enkel het belang van keuzevrijheid bij kleuters omtrent de werking in een activiteit dat leidt naar een uniek product, trekt mijn aandacht, maar ook de manier waarop dit gebeurt, vanaf het moment, en zelf daarvoor, een kleuter beseft dat het iets gaat creëren.

Hoe een kleuter spreekt via zijn creaties, welke keuzes hij maakt, waarom hij kiest voor bepaalde materialen of gereedschappen en hoe hij deze weet te manipuleren zodat hij kan maken wat hij voor ogen heeft, zijn zaken die ik verder wil onderzoeken.

Niet alleen het *hoe* maar ook de *methoden* om dit verder te stimuleren lijken mij boeiende aspecten om verder te onderzoeken.

Ik ben ervan overtuigd dat dit zinvol is. Ik doe dit niet louter voor mezelf, maar voor de kleuters, om hun mogelijkheden en kansen te bieden, zodat zij zich kunnen ontplooien tot creatieve wezens die flexibel en zelfzeker zijn, vol talenten die een plaats krijgen om te groeien.

Wat ik specifiek wil onderzoeken omtrent beelden en kleuters, is een onderdeel binnen de (non-) verbale communicatie, meer bepaald *zelfexpressie*. Het spreken via beelden, unieke verhalen die vanuit de kleuter zelf ontstaan, waarbij zij niet worden opgesloten in opgedragen patronen, staan voorop. Ik wil kleuters de kans geven, om samen met mij, een nieuwe taal te ontdekken. Een taal zonder woorden, maar met zaken die hen oprecht en met geduld kan laten zijn wie zij *zijn*.

Hieruit stel ik de volgende onderzoeksvraag:

“Een nieuwe taal: Hoe uiten kleuters zich via beeldtaal en hoe kunnen we deze zelfexpressie stimuleren?”

Het gaat mij ter verduidelijking niet om het interpreteren van kindertekeningen of om onderliggende trauma's op deze manier naar boven te brengen. Hierover zijn reeds verschillende boeken geschreven en studies rond gedaan.

Betekenis geven aan kindertekeningen blijft een complex gegeven en moet in zekere mate genuanceerd worden.

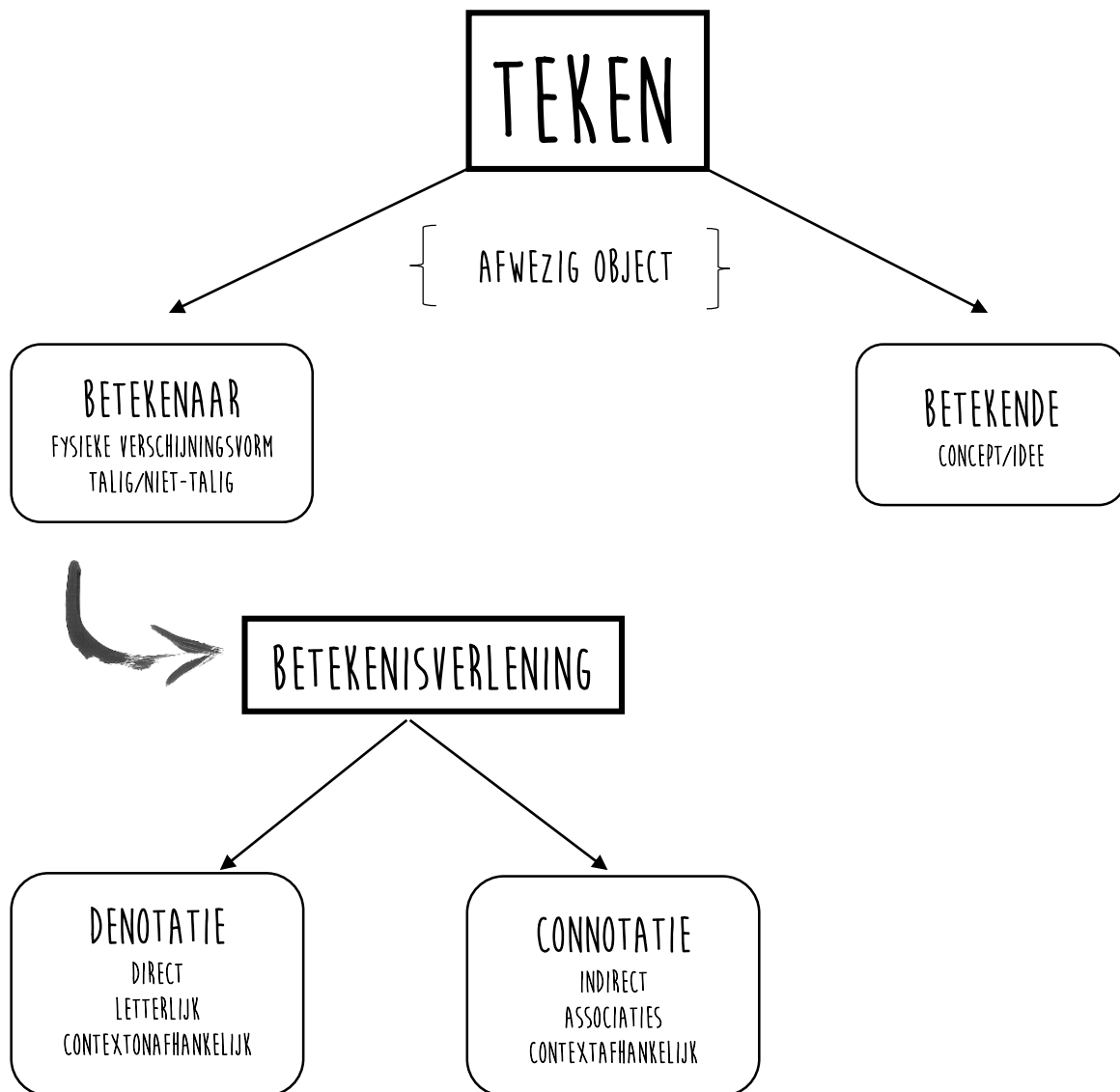
Als we kijken naar de discipline van de *semiotiek*, verklaren Willems en Wuytens (2015) dat er naar tekens wordt gekeken en deze op hun beurt worden bestudeerd. Het teken dat bestaat uit enerzijds een *betekenaar*, de fysieke verschijningsvorm die zowel talig als niet-talig kan zijn en anderzijds uit de *betekende*, het idee of concept, wordt aangevuld met het *afwezige object*, dat buiten de tekening ligt.

Concreet wil dit zeggen dat een huis dat een kleuter weergeeft op zijn drager, een huis laat zien in de fysieke verschijningsvorm, voornamelijk de *betekenaar*. De *betekende* is het huis dat wordt opgeroepen in onze geest en het *afwezige object* is het huis waar de kleuter in dit geval naar heeft verwezen bij het tekenen van dit huis.

Willems en Wuytens (2015) gaan een stapje verder en kijken naar de relatie die plaatsvindt tussen de betekenaar en het afwezige object, gebaseerde op een talig en niet-talig teken. Te denken valt aan het woord huis, een talig teken en een afbeelding van een huis, een niet-talig teken. In beide gevallen is de betekenaar een huis en is ook het begrip huis het betekende.

Bij het woord huis, het talig teken, is er sprake van een *symbolische relatie* tussen de betekenaar en het afwezige object, in die zin dat het arbitrair is en gebaseerd wordt op conventie.

Bij de afbeelding van het huis, het niet-talige teken, is er sprake van een *iconische relatie* tussen de betekenaar en het afwezige object. In dit geval is de relatie minder arbitrair en zijn er visuele gelijkenissen.



Bij een laatste stap in de analyse van het ontstaan van *semiotiek*, gaan Willems en Wuytens (2015) de functie van de betekenaar van naderbij bekijken. Het is zo dat de betekenaar elementen van de werkelijkheid weergeeft en hierdoor ook de bemiddelaar vormt tussen de mens en de werkelijkheid, met name verlenen zij betekenis.

In deze betekenisverlening kunnen we twee manieren onderscheiden.

Enerzijds bestaat er een directe wijze van betekenis verlenen, met name *denotatie*, waar een letterlijke betekenis wordt afgeleid van de betekenaar en contextonafhankelijk is. Het begrip van een huis wordt afgeleid bij het zien van een afbeelding van een huis.

Anderzijds bestaat de indirecte wijze van betekenis verlenen, met name *connotatie*, waar associaties worden opgeroepen bij de betekenaar en dus ook contextafhankelijk is. Bij het kijken naar het huis kunnen tal van andere begrippen worden opgeroepen die worden geassocieerd met een huis.

Deze twee onderdelen zijn steeds beiden aanwezig bij het verlenen van betekenis.

Dit betekenisverleningsproces van Willems en Wuytens (2015) geeft weer dat het complex systeem waar verschillende processen lopen, bevestigen dat een betekenis niet zwart-wit kan worden bekeken.

Daarom ligt mijn focus niet op het analyseren van tekeningen maar wel op dat een kleuter zich *durft* en *kan* uiten op een manier die via woorden misschien onmogelijk is. Alles wat in het uniek menszijn van een kleuter aanwezig is, mag een plaats krijgen om via verschillende middelen binnen beeldende creaties tot uiting te komen. Of dat nu positieve of negatieve ervaringen zijn, dat maakt geen verschil.

Als de onderzoeksvraag van naderbij wordt bekeken dan zijn er twee elementen die deel uitmaken van de essentie. Enerzijds zelfexpressie en anderzijds beeldtaal.

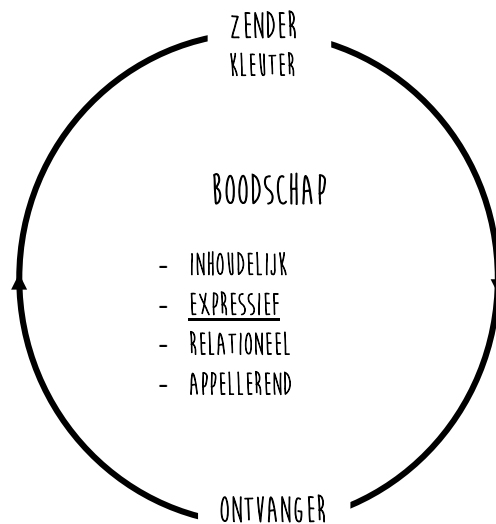
Om zelfexpressie te kunnen verklaren moeten we eerst kijken naar de plaats die het inneemt in het grotere geheel van de communicatie.

Een onderzoek in de kunsten door Willems en Wuytens (2015) schetst een helder beeld over zelfexpressie en de plaats die het inneemt in het dynamische communicatieproces. In dit communicatieproces zoals figuur 1 laat zien (Willems en Wuytens, 2015), wordt via een medium een bepaalde boodschap verstuurd naar een ontvanger, die al dan niet reageert. Dit proces is zowel van toepassing bij verbale als non-verbale communicatie.

In het kader van mijn onderzoek ligt de focus meer bij de non-verbale communicatie waar het medium voornamelijk beelden zullen zijn.

Toegepast op mijn onderzoek kan worden gesteld dat de zender de kleuter zal zijn die een boodschap zal uitsturen.

Willems en Wuytens (2015) onderscheiden binnen deze boodschap vier categorieën met name een inhoudelijke, expressieve, relationele en appellerende boodschap. De kleuter zal via het medium beeld(taal) een *expressieve boodschap* uitsturen naar een zender, die al dan niet uit meerdere personen bestaat en al dan niet zal reageren.



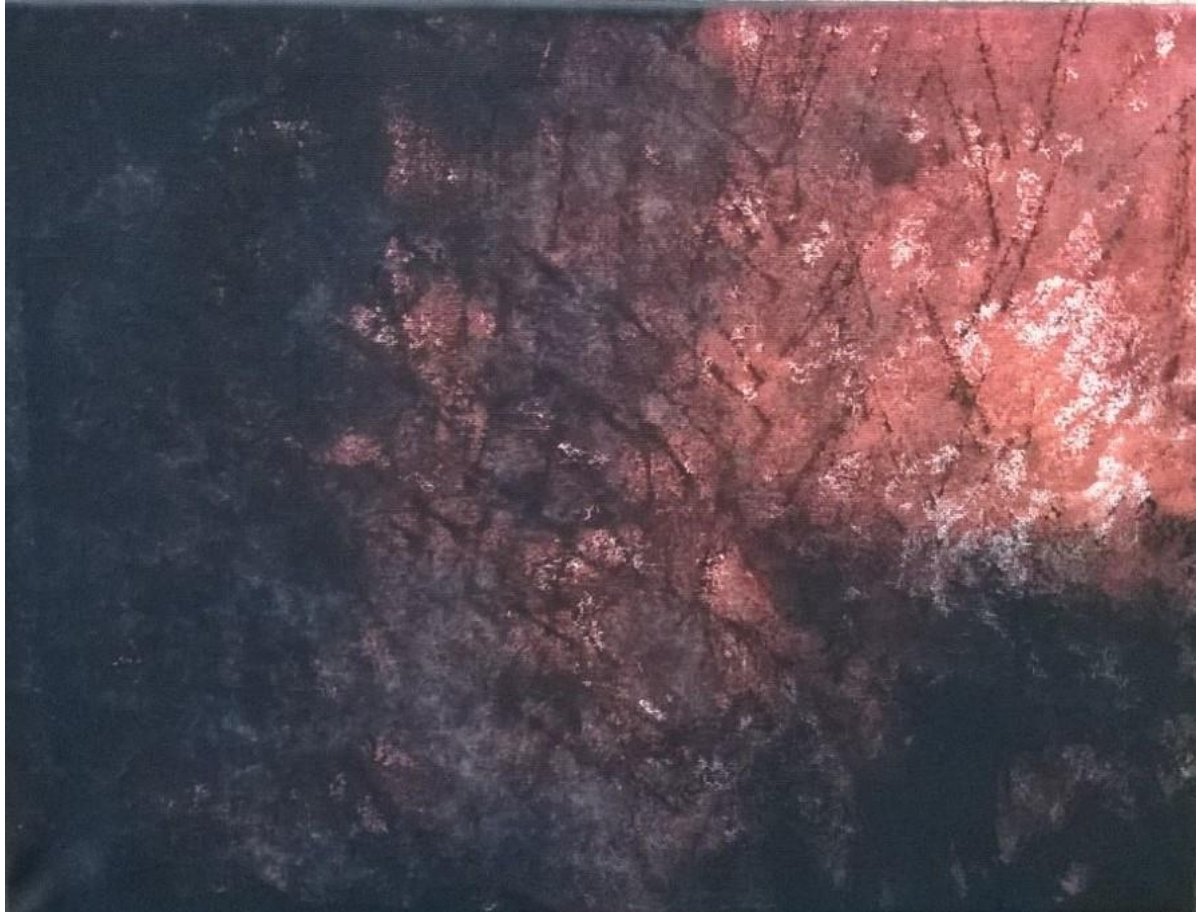
Figuur 1.

Aangepast van "Visuele voorstelling van een dynamisch communicatieproces", door Willems, B., Wuytens, k., (2005). *Onderzoek in de kunsten: Het hoe en waarom van een artistiek onderzoeksproces*. Leuven: Acco, p. 145.

Beeldtaal is de taal die wordt aangewend via beelden. Onder beelden beschouw ik niet enkel tekeningen, maar dit kunnen ook schilderijen zijn, ruimtelijke werken met afvalmaterialen, opstellingen die gemaakt worden op bijvoorbeeld een lichtbak, of zelf grootschaliger, voorwerpen die op de speelplaats worden opgesteld, afdrucken die worden gemaakt, woede die wordt gekneed in een stuk klei, papier, karton, plastic, rubber, verf, lijm, alles wat er voorhanden is qua gereedschappen en materialen kunnen hulpmiddelen zijn om beelden te creëren die op zich, mits een zekere bewustzijn, een beeldtaal vormen.

Ik denk dat deze onderzoeksvraag zijn nut kan hebben in de kleuterklas omdat we direct in contact staan met de kleuters, niet alleen dat, de kleuters staan in contact met *zichzelf*.

Er worden veel verschillende studies gedaan die rechtstreek of onrechtstreeks te maken hebben met de kleuter zelf, maar in dit geval is dit wel degelijk rechtstreeks, met tal van voordelen voor het welbevinden en de groei van de kleuter.



Weet je nog toen..., juli 2015

PLANNEN



Om een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag, zal mijn onderzoek bestaan uit twee luiken.

Het eerste luik van mijn onderzoek, het theorie-onderzoek, zal zich voornamelijk focussen op bronnen uit de literatuur, maar ook bronnen waarbij ik te rade ga bij externen, te denken valt aan musea, tentoonstellingen, organisaties die werken met kinderen en kunst en experts binnen de niet klassieke communicatie met kinderen.

Concreet zal ik mijn bevindingen noteren in een logboek. Alles wat ik lees, bezoek en onderzoek wordt chronologisch bijgehouden in een logboek dat telkens wordt opgedeeld in verschillende categorieën, bij de (theoretische)onderzoeksfase is dit: Literatuur, inspiratiebronnen, Het ABC-huis en integratieve psychoanalyticus Erik Chabert.

Bij elke bron die ik lees of bezoek, maak ik een samenvatting met de belangrijkste elementen in functie van mijn onderzoeksvraag. Nadien zal ik telkens een terugkoppeling maken naar mijn onderzoeksvraag waar ik reflecteer over de bron die ik net geraadpleegd heb, met welke elementen ik verder kan, waar ik mij bij aansluit, maar ook mijn bevragingen krijgen een plaats.

Op het einde van mijn literatuuronderzoek, waar vooral boeken en artikels deel van uitmaken, maak in een synopsis van al deze bronnen. Deze synopsis biedt een heldere kijk van al het samengebrachte en selecteert al de significante onderdelen die het antwoord geven op mijn onderzoeksvraag.

De andere bronnen, zoals musea en contact met externen, moeten deze literatuurbronnen aanvullen, zodat ik eindig met een gefundeerde basis, vooraleer ik start met het praktijkonderzoek.

Hierbij start het tweede luik van mijn onderzoek, namelijk het praktijkonderzoek, deze zal ook geschreven worden aan de hand van een logboek. Al mijn bevinden uit het theoretische onderzoek, of vooronderzoek, zal ik bij de start van mijn praktijkonderzoek proberen linken aan de praktijk. Concreet wil dit zeggen dat al de suggesties, methoden, theorieën en inspiraties die ik uit de theorie heb geleerd, zal omzetten in praktijkvoorbeelden die toe te passen vallen in de kleuterklas.

Een volgende stap zal zijn, dat ik concrete activiteiten zal uitwerken die ik ook kan uitproberen in de kleuterklas. Deze activiteiten worden uitgeschreven waarbij aandacht wordt gegeven aan een instap, een kern en een afsluiting, maar ook aan de begeleiding, de organisatie, de materialen en de aandachtspunten.

Deze uitgeschreven activiteiten zullen worden uitgetoetst in een tweede kleuterklas. De doelgroep voor mijn onderzoek focust zich dan ook op de oudste kleuter, tussen 4 en 6 jaar. Als doel zullen deze activiteiten de verrijking van de beeldtaal als middel tot zelfexpressie hebben.

Dit onderzoek zal voorafgaan door een experiment met deze doelgroep, als ook een controlegroep. Hier wordt objectief gekeken naar het niveau waarin de kleuters zich bevinden op vlak van expressie. Na het onderzoek zal hetzelfde experiment plaatsvinden met de twee groepen waaruit conclusies kunnen worden getrokken uit de vastgestelde resultaten.

Na een grondige reflectie wordt een conclusie geschreven die gebaseerd is op het gehele onderzoek, bestaande uit twee luiken. Hierbij kan eventueel suggesties worden gedaan naar een verder onderzoek.

Dit logboek wordt samengebundeld en wordt aangevuld met een cd waar een kort beeld wordt geschetst van het praktijkonderzoek dat ik zal verrichten, waar ik kleuters zelf aan het woord laat en zelf hun reis laat zien over de ontdekking van een nieuwe taal.

THEORETISCH ONDERZOEK



LITERATUUR
INSPIRATIEBRONNEN UIT DE HEDENDAAGSE KUNST
VISIES UIT DE KUNSTGESCHIEDENIS
ART BASICS FOR CHILDREN HET ABC-HUIS
INTEGRATIEVE PSYCHOANALYTICUS ERIK CHABERT
SYNOPSIS

LITERATUUR



“Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c’est fatigant pour les enfants, de toujours leur donner des explications. (...) Ce n’est pas ma faute. J’avais été découragé dans ma carrière de peintre par les grandes personnes, à l’âge de six ans, et je n’avais rien appris à dessiner, sauf les boas fermés et les boas ouverts.”
(Antoine de Saint-Exupéry, 1970, p. 16)

"Bij tekeningen gaat het echter om directe
communicatie van het onbewuste,
die niet gemakkelijk te camoufleren is.
Bij verbaal contact kan dit wel."
(Furth, 2004, p. 19)

Het boek van Furth (2004) handelt over tekeningen en de beeldtaal van het onderbewuste. Na enkele hoofdstukken grondig te hebben gelezen, zijn er al heel wat aspecten omtrent kinderen en hun tekeningen die meer inzichten bieden. Meer bepaald dat tekeningen uitingen zijn en welke uitgangspunten hierbij horen.

Furth (2004) vermeldt ook aspecten uit het werk van Jung en de vervolgstudies van Jolande Jacobi en Susan Bach. Deze laatste twee onderzoeken richten zich op het gebruik van methodes voor het interpreteren van kindertekeningen, terwijl Jung met zijn pionierswerk de nadruk legt op de onschatbare waarde van tekeningen en de symbolen die ze bevatten, die hun oorsprong vinden in het onbewuste.

Furth (2004) legt niet enkel verschillende inzichten naast elkaar, maar is het soms ook oneens met een bepaald inzicht en zet ook uiteen waarom.

Hieronder zet ik de belangrijkste punten uit de reeds gelezen hoofdstukken op een rij en maak nadien een terugkoppeling naar de vooropgestelde onderzoeksvraag. Het boek schetst eerst een meer algemeen kader waarin verschillende inzichten, theorieën en begrippen worden verklaard en verder toegelicht.

Het boek wordt beperkt tot zogenaamde negatieve complexen, daar het boek spreekt over therapeuten en cliënten die gewoonlijk werken rond de negatieve complexen van een cliënt. Maar belangrijk is te weten dat zowel negatieve als positieve complexen tot uiting komen in tekeningen, van zowel kinderen als volwassenen.

Wat wordt er nu net bedoeld met een complex? Een complex zit diep begraven in ons onderbewustzijn en onze psyche. Het blijft hier ook aanwezig. Ons onbewuste kan zich manifesteren in de uiterlijke wereld of in dromen en tekeningen. Door dit te onderkennen, komen we dichterbij het complex waarvan deze uitingen deel uitmaken en geven we op die manier de kans aan het complex om de verbonden energie los te laten, zodat deze naar het bewustzijn kan doordringen.

Naast het complex haalt Furth (2004) ook het begrip *libido* aan die Jung (1991) anders interpreteert dan de interpretatie door Freud, die uitging van een instinctieve biologische drift. Jung (1991) verstaat onder het libido 'de intensiteit van het psychisch proces'. Binnenin dit psychische proces doen zich twee fenomenen voor die beiden aanwezig zijn, in een gezonde situatie. Deze fenomenen zijn progressie en regressie.

Het progressiefenomeen vergelijkt Jung (1991) met water dat niet te stoppen is en doorstroomt van een hoger naar een lager niveau. Het regressieniveau omschrijft Jung (1991) als het water dat wordt verzameld en wordt tegengehouden door een dam.

Het evenwicht tussen het progressie - en regressiefenomeen is zeer belangrijk in die zin dat Jung (1991) hier twee principes aan toeschrijft. Het equivalentieprincipe dat verklaart dat een bepaalde hoeveelheid energie die wordt gebruikt ergens anders weer naar boven zal komen, al dan niet in een dezelfde of andere vorm. Hier volgt meteen ook het twee principe op, het constantieprincipe, in die zin dat de hoeveelheid energie constant blijft en niet afneemt of toeneemt.

De energie kan zich met andere woorden herverdelen en het kan verschuiven, wat belangrijk is voor het evenwicht van de psyche. Je zal nooit een last moeten dragen die je niet aankan, je psyche zal zich herverdelen en nieuwe prioriteiten stellen.

Een andere theorie van Jung (1988) handelt over de compensatie. Het is belangrijk bij tekeningen om erachter te komen of een tekening de psyche compenseert of complementeert. Wanneer het onbewuste in harmonie is met elkaar en dus met elkaar overeenkomen, spreekt Jung (1988) van twee werelden die elkaar complementeren. Indien deze twee werelden tegengewicht bieden aan elkaar om tot een evenwicht te komen, dan spreekt men van compensatie.

Furth (2004) staat hier ook stil bij symbolen die tot uiting komen uit het onbewuste, dan staat dit symbool altijd in een compenserende of complementerende relatie tot het bewustzijn. Furth (2004, p. 24) verduidelijkt dit als volgt:

Het symbool heeft altijd iets onbekends en onverklaarbaars, dat niet onder woorden te brengen is en magisch is. Maar dat het symbool bestaat, betekent dat we de betekenis ervan op een bepaald niveau kennen of voelen. In dit spanningsveld tussen weten en niet-weten, tussen bewust en onbewust, ligt een groot hoeveelheid psychische energie. Een laatste onderdeel bij dit hoofdstuk gaat over de vergelijking tussen professionele kunst en therapeutische tekeningen. Er wordt gesteld dat beide uitingen, die op zich creatief zijn, voortkomen uit dezelfde lagen van het onderbewustzijn. Het verschil ligt wel in interesses en motieven. Een kunstenaar toont interesse in esthetiek, techniek en in de gevoelswaarde van het kunstwerk, terwijl een cliënt die een therapeutische tekening maakt vooral de gevoelswaarde een grote rol zal spelen. In een volgend hoofdstuk licht Furth (2004) drie uitgangspunten toe bij het interpreteren van tekeningen.

"We kunnen een ander nooit verder begeleiden dan tot waar we zelf hebben gereisd."
(Furth, 2004, p. 29)

Zoals het citaat laat blijken, is het belangrijk om je bewust te zijn van jezelf, om zo anderen beter te kunnen helpen op hun weg naar zelfontdekking. Daarom is zelf actief aan de slag gaan op eigen niveau van onschatbare waarde om een open vizier te behouden wanneer we tekeningen benaderen. Daarnaast worden ook drie belangrijke uitgangspunten uiteengezet bij de interpretatie van tekeningen.

Een eerste uitgangspunt gaat over het onderkennen van het bestaan en de functie van het onderbewuste. Hierbij is het belangrijk om parapraxes als volwaardige psychische verschijnselen te beschouwen, die een betekenis kunnen hebben. Van een parapraxes of ook wel een 'ongelukje' of 'vergissing' genoemd, kan je je bewust zijn doordat je beseft dat je onderdrukte intenties hebt, maar het kan ook zijn dat je je er niet gewaar van bent.

In tekeningen treedt dit verschijnsel vaak op en hier steekt vaak een verdringing achter. Furth (2004) geeft in dit boek het voorbeeld van menselijke figuren die worden afgebeeld zonder handen. De tekenaar bezit in principe de technische vaardigheid om handen te kenen. In dit geval kan je je afvragen, wat de tekenaar verdringt of wat deze verdringing symboliseert. Een belangrijke opmerking hier is dat je steeds moet vaststellen wat bepaalde symbolen betekenen voor de cliënt in plaats van terug te vallen op generalisaties.

Een tweede uitgangspunt handelt over de tekening die dient erkent te worden als een valide en betrouwbaar medium om met het onbewuste te communiceren. Er kan worden gesteld dat iedere tekening betrouwbaar is, meer bepaald dat de inhoud van de tekening betrouwbaar is. Er mag hierbij zeker niet worden vergeten dat de inhoud van een tekening, die is gebaseerd op feitelijkheden, steeds vanuit het perspectief van de tekenaar uitgaat. Wat wordt weergegeven is de visie van de tekenaar, hoe die de werkelijkheid ervaart.

Met enkele voorbeelden geeft Furth (2004) aan dat het zeer belangrijk is dat tekeningen als communicatiemiddel serieus moeten worden genomen. Hij stelt ook dat de meeste mensen alleen geschreven boodschappen valide en betrouwbaar vinden. Indien er wel wordt ingegaan op de tekeningen die kinderen of volwassenen maken en dit wordt beschouwd als een volwaardig communicatiemiddel kan de tekenaar hiervan leren en kan er verlichting worden gebracht in een vervelende situatie.

Het derde en laatste uitgangspunt dat Furth (2004) aanhaalt, gaat over geest en lichaam, psyche soma die onlosmakelijk verbonden zijn met elkaar. Door deze verstrengeling communiceren en werken ze constant samen.

Furth (2004) gaat nog een stapje verder en stelt dat in tekeningen of dromen voorspellende elementen kunnen voorkomen die te maken hebben met de geest en het lichaam. Hierbij is het belangrijk om Jungs visie (zoals geciteerd in Furth, 2004, p.37) in het achterhoofd te houden:

De voorspellende elementen mogen niet als profetisch worden bestempeld. Deze elementen gaan zuiver om een van tevoren combineren van waarschijnlijkheden, die in sommige gevallen ook kunnen samenvallen met de werkelijke gang van zaken, maar die niet noodzakelijk daarmee moeten samenvallen of in alle details overeenstemmen. Pas in dit laatste geval zouden we over profetie moeten spreken.

Furth (2004) vertelt verder in dit hoofdstuk ook over de evolutie die het toepassen van tekeningen als een betrouwbare en valide hulpmiddel bij psychologische beoordeling heeft doorgemaakt. Hij stelt dat dit de laatste 30 jaar is toegenomen en dat dit studie- en onderzoeksgebied tegenwoordig 'projectie-technieken' wordt genoemd. Er zijn verschillende projectie-technieken waaronder

bijvoorbeeld *de Huis-Boom-Mens* -of HBN techniek (John N. Buck): bedoeld om gegevens over iemand te verkrijgen met betrekking tot ontvankelijkheid, volwassenheid, prestatievermogen, flexibiliteit, integratie en interactie met de omgeving.

Hieruit komt dan ook een volgend discussiepunt: Zijn opdrachten minder of net meer zinvol dan onderwerpen die de tekenaar zelf kiest, ook wel *spontane tekeningen* genoemd. Hierin verschilt Furth (2004, p.38) onderzoekt de mening van dr. Jacobi (1969): Dr. Jacobi stelt in haar studies dat tekeningen alleen valide zijn als zij een spontane uiting zijn van innerlijke processen of beelden. Ook Susan Bach (1969) neemt het standpunt in dat alleen *spontane tekeningen* onderwerpen uit het onbewuste openbaren."

Furth (2004) daarentegen stelt dat beide soorten tekeningen informatieve waarden hebben. Het onbewuste openbaart zich dus niet alleen via spontane tekeningen. Het creëert haar eigen, unieke weg en manifesteert zich zo in de uiterlijke wereld.

Om het hoofdstuk af te sluiten geeft Furth (2004) een interessante visie mee. Furth (2004) stelt dat het niet gezegd is dat wat voor de ene therapeut werkt, ook voor de ander zal werken. Dit wil hij bekrachtigen met dit oud Chinees spreekwoord van Jung (zoals geciteerd in Furth, 2004, p.39): "Als de verkeerde persoon het juiste middel gebruikt, werkt het juiste middel verkeerd. In werkelijkheid hangt alles van de persoon af en weinig of niets van de methode."

"Toegepaste geneeskunde is en zal altijd kunst blijven.
Dat geldt ook voor toegepaste psychoanalytische. Werkelijke
kunst is creatie en creatie overstijgt iedere theorie.
Daarom zeg ik tegen een beginnende: leer de theorieën
zo goed als je kunt, maar schuif ze terzijde wanneer je
het wonder van de levende ziel beroert.
Niet de theorieën, maar je eigen creatieve individualiteit
moet beslissingen nemen."
Jung (Zoals geciteerd in Furth, 2004, p. 40)

Enkele belangrijke opmerkingen en valkuilen van Furth (2004) om mee te nemen naar de praktijkstudies:

- Furth (2004, p.25) benadrukt het volgende: "Een *persoonlijk* beeld bezit noch een archaisch karakter, noch een collectieve betekenis, maar geeft persoonlijk-onbewuste inhouden en een persoonlijk-bepaalde bewustzijnsstoestand weer."
- Over het ontraadselen van tekeningen vertelt Furth (2004, p. 28): "Het idee (...) is om je af te vragen wat de tekening voor boodschappen doorseint. (...) het onbewuste en haar energie komen aan de oppervlakte. Als we het onderbewuste willen volgen, moeten we leren luisteren naar wat het te melden heeft."
- Furth (2004, p. 29) behoedt ons voor een grote valkuil: "(...) we proberen de tekening te beoordelen op hoe hij past in het leven van degene die hem maakte. Als we een tekening met open vizier benaderen, projecteren we onze eigen psyche minder snel op een ander."
- Furth (2004, p. 32) vervolgt: "De therapeut moet vaststellen wat bepaalde symbolen voor de cliënt betekenen en niet terugvallen op generalisaties."
- "De inhoud van een tekening wordt altijd gedragen door, en is gebaseerd op feitelijkheden. (...) vanuit het perspectief van de cliënt. We gaan altijd uit van de visie van de cliënt op de werkelijkheid (...) zoals de cliënt de werkelijkheid ervaart." (Furth, 2004, p. 34)
- "Om (therapeutische) tekeningen te doorgronden, moeten we weten onder welke omstandigheden ze zijn gemaakt. (...) externe variabelen kunnen invloed uitoefenen op de tekening en op wat deze onthult." (Furth, 2004, p. 41)

Wanneer een tekening met een zwart potlood is getekend, kan het zijn dat de tekenaar enkel dit potlood ter beschikking had en kan de tekening, zonder kennis van de externe variabelen, fout worden geïnterpreteerd.

Belangrijke tips in verband met de begeleiding van tekenaars beschreven in volgend hoofdstuk omtrent het verzamelen van tekeningen:

- ☞ Verstoor het tekenproces zo min mogelijk, probeer zo weinig mogelijk antwoord te geven, zodat de tekenaar zoveel mogelijk communiceert via de tekening.
- ☞ De tekenaar moet in zijn eigen tempo kunnen tekenen. De tekenaar mag in geen geval worden opgejaagd en moet de tekening kunnen afmaken op een manier die voor hem bevredigend is. Geef tijd.
- ☞ Vermijd om zelf of anderen te laten helpen in die zin dat buitenstaanders het potlood nemen en meetekenen. Vanaf dan is de tekening niet langer een zuivere, exacte weergave.
- ☞ Hetzelfde geldt voor 'mondelijke hulp'. Het is de tekening van de tekenaar.
- ☞ Impulsen mogen voor en tijdens het tekenen worden gegeven, maar deze worden beperkt to het geven van suggesties wanneer de tekenaar niets kan bedenken of tijdens het tekenproces vastzit of zich verloren voelt. Geef de tekenaar na het geven van suggesties ook de ruimte of zelf na te denken.
- ☞ Stimuleer de tekenaar om te spreken over zijn tekening. Op deze manier wordt hij geconfronteerd met de psychische energie die verbonden is met de symbolen in de tekening. Die psychische energie wordt gemobiliseerd door de symbolen te tekenen, door bij ze stil te staan, over ze te praten en ze serieus te nemen. Belangrijk: Tenaars tekenen symbolen die ze uit hun *belevingswereld* selecteren. Ze gebruiken deze symbolen om intieme informatie over zichzelf met anderen te delen. (Furth, 2004, p. 45)
- ☞ Interactie:
 - De tekening bewonderen en de tekenaar vragen om de tekening toe te lichten
 - vermijd Ja- of nee vragen
 - Open vragen stellen
 - Oprecht interesse tonen voor de tekening

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Furth (2004) heeft interessante inzichten neergeschreven in zijn boek. Zijn werk lijkt in eerste instantie zeer algemeen ten opzichte van de onderzoeksvraag die ik stel, maar een brede basis lijkt mij noodzakelijk om op verder te kunnen bouwen en ook meer specifieke onderdelen van naderbij te kunnen bekijken.

Furth (2004) focust en wijdt zijn werk geheel aan het interpreteren van tekeningen, hier ben ik mij van bewust, maar het zijn net die tekeningen die een resultaat zijn van kinderen die non-verbaal communiceren. Wat een kind wil vertellen of uiten komt naar boven via zijn tekeningen, of dit nu een traumatische ervaring is of een fijne herinnering.

Na het lezen van de eerste hoofdstukken zie ik enkele aspecten die ik kan terugkoppelen naar het eerste luik van mijn onderzoeksvraag: "Hoe communiceren kleuters via beeldtaal.?"

Furth (2004) maakt duidelijk dat beeldtaal een heel bijzonder communicatiemiddel is en tevens ook een verbinding vormt tussen twee werelden, waarin het onbewuste met zijn complexen naar boven komt. Het is zeer belangrijk om tekeningen en dus uitingen en creaties van kleuters serieus te nemen en te beschouwen als een betrouwbaar en valide communicatiemiddel.

Hierbij dient te allen tijde rekening te worden gehouden met het kind als een uniek individu met een eigen perspectief en een unieke, innerlijke wereld die even uniek zal worden geuit. Er moet dus rekening gehouden worden met eventuele valkuilen zoals eigen projecties en zorgen dat we steeds rekening houden met de omstandigheid waarin de tekening is gemaakt, alsook de externe variabelen.

Ook het feit dat kleuters rekening houden met symbolen uit hun belevingswereld lijkt mij een interessante invalshoek dat meer aanleunt bij het tweede luik van de onderzoeksvraag: "Hoe kunnen we communiceren via beeldtaal stimuleren bij kleuters?" De belevingswereld is van onschatbare waarde en vormt een centraal gegeven binnen de kleuterklas.

Om kleuters te stimuleren in het communiceren via beeldtaal met extra aandacht voor de belevingswereld, lijkt mij zeer interessant omdat de thema's die worden uitgewerkt sowieso aansluiten bij de kleuters hun belevingswereld en op die manier de activiteiten waarmee ze in aanraking komen ook betekenisvol zijn en ze veel aanknopingspunten kunnen maken.

Hetzelfde geldt voor de 'nieuwe taal' die ze verder zullen aanleren en verwerven. Hoe meer dit binnen hun belevingswereld aansluit, hoe natuurlijker dit proces zal verlopen. Dit is een significant onderdeel.

"Je moet niet bang zijn dat je het niet weet:
als je maar weet dat je het niet weet.
De tekening weet en je hoeft alleen
maar naar de tekening te luisteren!"
(Furth, 2004, p. 48)

Vandaag las ik een nieuw hoofdstuk in het werk van Furth (2004). Dit relatief lang hoofdstuk maakt een belangrijk deel uit van het boek, daar hier wordt aangetoond hoe er kan worden omgegaan bij het interpreteren van tekeningen.

Furth (2004) gebruikt hierbij richtlijnen, die hij liever benoemd als aandachtspunten en hiervoor geeft hij ook verschillende redenen.

Zo zegt Furth (2004) dat er letterlijk *aandacht* wordt geschonken aan een tekening. Het is niet zo dat een bepaald aandachtspunt zoals de kleuren die de tekenaar gebruikte, op deze manier de toestand van de psyche zal bepalen. Deze toestand wordt eerder bepaald door een combinatie van verschillende aandachtspunten en hun karakteristieken.

Furth (2004, p.47) brengt hierbij ook een groot gevaar of valkuil onder de aandacht: "(...) er niet wordt ingezien dat de resultaten een zeer individueel karakter hebben. Tekeningen zijn subjectieve creaties. Esthetiek, kleurnuances, voorkeuren en aversies zijn subjectieve elementen die de maker naar eigen goeddunken toepast."

Furth (2004, p.50) vertelt het volgende over zijn aandachtspunten:

Aandachtspunten worden hier als suggesties gepresenteerd, zodat ze als hulpmiddel gebruikt kunnen worden.(...) Het is belangrijk om te onthouden dat geen enkel aandachtspunt op zich voldoende aantoont wat zich in de psyche van een patiënt afspeelt.

In het verloop van het hoofdstuk laat Furth (2004) kennismaken met de verschillende aandachtspunten. Een dertigtal aandachtspunten worden eerst toegelicht en nadien verder verhelderd door praktijkvoorbeelden. Een tekening met het aandachtspunt op toegepast, alsook de uitleg van de cliënt worden erbij geschreven.

De tekeningen die Furth (2004) bij deze aandachtspunten gebruikt zijn zeer gevarieerd in die zin dat ze verzameld zijn uit verschillende landen, zowel Europese als niet-Europese landen. Wel moet gezegd worden, dat bijvoorbeeld Aziatische landen hier niet toe behoren.

Verder zijn de tekeningen onderverdeeld in twee categorieën, namelijk spontane tekeningen en tekeningen met een opdracht. Hierover ontstond discussie zoals eerder vermeld in de vorige hoofdstukken. Furth (2004) is van mening dat beide tekeningen ons veel informatie kunnen geven. De tekeningen zijn gemaakt door zowel kinderen als volwassenen, zieke en niet zieke mensen. Hierbij benadrukt hij dat tekeningen heel leerzaam zijn om inzicht te krijgen in de non-verbale taal van de psyche.

Furth (2004) vermeldt bij het begin van zijn hoofdstuk dat hij zich focust op tekeningen, maar de communicatie, alsook de interpretatie evengoed kan worden toegepast op andere kunstuitingen zoals keramiek, fotografie, collages, etc.

Voor hij de verschillende aandachtspunten overloopt geeft hij nog enkele regels mee. De enige en meest belangrijke reden is dat je moet weten dat je niets weet, zoals het citaat reeds mooi verwoordde. Daarnaast zijn er nog slechts drie regels die in acht moeten worden genomen. De eerste regel is dat je steeds moet uitgaan van je eerste indruk, verlies jezelf niet in het interpreteren, maar eerder op het gevoel dat de tekening bij je oproep en houd dit gevoel ook vast. Het is niet nodig de tekenaar hiervan op de hoogte te stellen;

Een tweede regel is dat jouw rol die van een onderzoeker is. Analyseer elke tekening objectief en overloop de aandachtspunten systematisch. Denk bijvoorbeeld na over de externe variabelen zoals materiaalgebruik of de tekening al dan niet minder goed is door het gebruik van goedkoop materiaal. Een ander belangrijk externe variabele is het formaat van het papier. Is de verhouding al dan niet evenwichtig tussen het formaat en het getekende.

Een derde en laatste regel is om alles samen te voegen tot een geheel en niet te blijven vaststeken op een enkel element.

"Aandachtspunten zijn geen kant-en-klare recepten,
ze geven slechts een weg aan,

wijzen in een bepaalde richting.
Het zijn flexibele analytische instrumenten
en geen starre richtlijnen."
(Furth, 2004, p. 49)

Hieronder som ik de verschillende aandachtspunten op met een eventuele korte toelichting:

- ☛ Welke gevoelens roept de tekening op?
- ☛ Wat klopt niet? Dingen die op een bepaalde of afwijkende manier worden getekend, een vliegende auto, kunnen duiden op een al dan niet bewust probleem.
- ☛ Barrières. Een barrière zoals een levend –of niet-levend voorwerp of een persoon kunnen een ander weerhouden van communicatie.
- ☛ Wat ontbreekt er? Wat afwezig is in de tekening staat vaak symbool voor iets dat ontbreekt in de tekenaar zijn leven.
- ☛ Wat staat centraal? Wat centraal of in het midden van de tekening staat, biedt vaak meer informatie over de kern van het probleem of wat voor de tekenaar significant is.
- ☛ Proporties. Bepaalde weergaven die buiten proportie zijn door grote afmetingen of net worden gebagatelliseerd.
- ☛ Vervormingen. Bepaalde vervormingen kunnen een symbolische verwijzing zijn naar problemen.
- ☛ Voorwerpen die worden herhaald zijn belangrijk dat deze worden geteld, daar deze vaak een betekenis hebben en gerelateerd kunnen worden aan tijdseenheden of gebeurtenissen in het verleden, het heden en de toekomst.
- ☛ Perspectief. Wanneer een perspectief niet consequent wordt doorgevoerd kan dit wijzen op inconsequenties in het leven van de tekenaar.
- ☛ Je verplaatsen in een tekening. Neem als beschouwen de plaats in van een voorwerp of personage in de tekening om meer inzicht te krijgen hoe deze zich gedragen en in de relatie tot het geheel.
- ☛ Schaduwen. Wanneer schaduwen worden toegevoegd, wil dit zeggen dat de tekenaar hier meer energie heeft in moeten steken, deze energie kan symbool staan voor een bepaalde fixatie of angst voor wat waaraan de schaduw wordt toegevoegd.
- ☛ Het papier is 'te klein'. Soms worden personen of voorwerpen aan de rand of over de rand van het blad getekend, waardoor slechts een gedeelte zichtbaar is. Dit staat vaak symbool voor aanwezig of betrokken te zijn bij iets en toch aan de zijlijn te staan.
- ☛ De eigen wereld van de tekenaar. Een belangrijk aandachtspunt van Furth (2004) vind ik dat er steeds rekening moet worden gehouden met de tekenaar en zijn uniciteit die wordt gevormd door ras, cultuur, religie, land, jaargetijde, etc.

- ☞ Het verkeerde jaargetijde. Als de tekenaar een kerstboom tekent in de zomermaanden, moet er worden nagedacht waarom dit belangrijk is voor de tekenaar.
- ☞ Inkapseling. Dit wordt ook wel omkadering genoemd waarbij de tekenaar zichzelf of anderen binnen een afbakening te tekenen. Dit staat symbool voor een beschermde ruimte.
- ☞ Verlengingen. Elk hulpmiddel in de hand van een getekend figuur kan worden beschouwd als een verlenging zoals bijvoorbeeld een lepel of een golfclub. Dit zijn hulpmiddelen waardoor iemand meer controle over zijn omgeving kan uitoefenen.
- ☞ De achterkant van de tekening. Soms zal de tekenaar ook de achterkant van zijn tekening gebruiken om iets af te beelden. Hier moet zeker aandacht aan worden besteed omdat dit een indicatie kan zijn voor een conflict.
- ☞ Onderstrepingen. Wanneer een persoon onderstreept wordt duidt dit meestal op een gebrek aan aarding of basis van deze figuur. Wanneer meerdere figuren worden afgebeeld en slechts een figuur niet wordt onderstreept is het deze figuur dat de meest evenwicht is.
- ☞ Uitwissingen. Wanneer bepaalde delen van een tekening worden uitgewist of uitgegomd en nadien worden overtekend, is dit een significant aandachtspunt? Dit wijst namelijk op een conflict of een probleem dat niet verwerkt is.
- ☞ Woorden in tekeningen. Wanneer woorden worden gebruikt in een tekening is het de tekenaar die de boodschap wil verhelderen uit de behoefte om een misinterpretatie te voorkomen. Hierbij kan volgende vraag worden gesteld: In hoeverre vertrouwt de tekenaar de non-verbale communicatie die wordt gehanteerd via tekeningen?
- ☞ Strepen langs de bovenzijde van de tekening. Een streep aan de bovenkant van de tekening, zoals de lucht, maar ook een andere streep kunnen wijzen op een last voor de tekening dat hem boven het hoofd hangt.
- ☞ Transparantie is wanneer door een voorwerp of figuur kan worden heen gekeken. Furth (2004) haalt hier aan dat dit bij jonge kinderen een gebruikelijke manier van tekenen is. Wanneer dit bij jongeren of volwassenen nog duidt dit meestal wel op een gebrek van realiteitszin of ontdekking.
- ☞ Beweging. De richting waarin voorwerpen en mensen zich bewegen in een tekening zijn belangrijk om vast te stellen wat de consequenties zijn. Waar wil de beweging naartoe?
- ☞ Abstracte tekeningen. Abstracte weergaven duiden vaak op het weglopen of ontvluchten van bepaalde problemen.
- ☞ Ingevuld of leeg? Het is belangrijk om te kijken naar hoe de ruimte wordt gebruikt. Het papier kan vol getekend worden wat meer duidt op overcompensatie en een hoge mate van energie terwijl een relatief leeg papier kan duiden op een lage hoeveel psychische energie die de tekenaar bezit.
- ☞ Tekeningen over elkaar leggen. Het is interessant om eerdere tekeningen van eenzelfde tekenaar samen te voegen door ze op elkaar te leggen en tegen het licht te houden. Wat het totale beeld oplevert kan soms onthullend zijn en geeft informatie en nieuwe inzichten over de psychische toestand van de tekenaar.

De interactie van kleuren. Hier wijdt Furth (2004) iets meer aandacht aan, omdat hier vaak discussie over bestaat, daar de theorieën over kleur interpretaties niet altijd eenduidig zijn. Een kleur bezit een bepaald gevoel, stemming en sfeer maar ze kennen geen vaste regels. Ook mag hier de interpretatie en betekenis van kleuren tussen verschillende culturen, die vaak verschillend zijn niet worden vergeten. Hoe ga je dan om met kleuren in tekeningen? Kijk naar hoe de kleur wordt toegepast in een tekening, waar wordt de kleur gebruikt, in welke mate, de intensiteit en ook bij welke voorwerpen of materialen. Soms worden kleuren verkeerd gebruikt in die zin dat er een zwarte zon of een groene koe wordt afgebeeld. Dan kan er worden gekeken naar welke betekenis dit heeft.

Uit het bovenstaande wil ik verwijzen naar de ontwikkelingsfasen die Lowenfeld (1947) onderscheidt. In de pre-schematische fase, waarin de meeste kleuters zich bevinden, zullen kleuters nog niet naturalistisch werken, maar maken kleuters afspraken met zichzelf aan de hand van codes. Deze codes bepalen hoe zij hun werkelijkheid weergeven via lijnen, kleuren en vormen.

Hierover vertelt Lowenfeld (1947, p. 114): "In the beginning the mere fact that a relationship with the visual world has been achieved will be of greater significance than will be the quality of that representation."

Uit het bovenstaande wil ik opmerken dat Furth (2004) een meer algemene opsomming geeft en dat hierbij de pre-schematische fase waarin de meest kleuters zich bevinden niet vergeten mag worden.

Dit is voornamelijk het geval bij het gebruik van kleuren. Furth (2000) benadrukt dat hier vaak discussie over bestaat en er geen eenduidig antwoord bestaat. Vooral bij jonge kinderen die zich in de pre-schematische fase bevinden is dit zeer belangrijk om in het achterhoofd te houden, vooral, zo stelt Lowenfeld (1947) deze kinderen kleuren willekeurig gebruiken of als een emotionele uiting. Daarom is het significant om met interpretaties voorzichtig om te springen daar het riskant is om te gaan veralgemenen of verkeerde conclusies te trekken.

Elementen als fout gebruik van perspectief, fout gebruik van schaduwen, afkapping van personen en voorwerpen worden tijdens de pre-schematische fase niet gezien als fouten of eigenaardigheden, maar vormen natuurlijke elementen tijdens hun ontwikkeling.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Het hoofdstuk uit het werk van Furth (2004) bood opnieuw zeer interessante inzichten.

Als ik een terugkoppeling maak naar mijn onderzoeksvraag moet ik in het achterhoofd houden wat ik wil bereiken.

Het werk van Furth (2004) focust zich voornamelijk op het analyseren en interpreteren van tekeningen in het algemeen. Hij maakt geen onderscheid tussen volwassenen, jongeren, kinderen, zieke of niet zieke mensen.

Dit op zich is interessant, vooral omdat Furth (2004) de nadruk legt dat zowel positieve als negatieve complexen worden geuit via tekeningen, zoals hij in het begin van zijn werk vermeldde. Ook meermaals wordt vermeld dat via tekeningen, of andere kunstuitingen, een communicatie plaatsvindt. Meer bepaald uit het onderbewustzijn.

Het eerste luik van mijn onderzoeksvraag, hoe kinderen communiceren via beeldtaal, komt hier zeker aan bod. We zien verschillende aandachtspunten die een leidraad kunnen vormen in het bekijken en interacteren met de kleuters over hun tekeningen. Wat zij tekenen, niet tekenen, bagatelliseren, overcompenseren, de plaatsing, de receptiviteit, het zijn allemaal elementen die uit hun onbewuste tot uiting komen op papier.

Het is zeker niet mijn doel om de tekeningen van de kleuters te analyseren of te interpreteren. Dit kan een vervolg zijn op wat de kleuters hebben gemaakt om met hen al dan niet over te praten. Mijn focuspunt ligt meer op de kleuters die (non-)verbale taal te laten verkennen en ook te verdiepen en zelf te laten toepassen. Kleuters moeten het vertrouwen krijgen in dit (non-) verbaal en volwaardig communicatiemiddel, daar woorden soms zo ver weg lijken te liggen of misschien wel onbestaand in de kleuters hoofden van de kleuters.

Furth (2004) haalt opnieuw aan dat elke tekenaar een subjectieve creatie maakt en dit is ook een belangrijk uitgangspunt voor in de praktijk toe te passen. Er moet zoveel mogelijk vertrokken worden vanuit de kleuters zelf met aandacht voor hun belevingswereld.

In die zin ben ik tevreden dat Furth (2004) de afwezigheid van eenduidigheid tussen de interpretatietheorie van kleuren aanhaalde.

Ik wil dat kleuters de vrijheid krijgen om weer te geven wat zij voelen of willen vertellen zonder een beperking van materialen of kleuren. Blijheid kan ook weergegeven worden met zwarte lijnen. In dit kader lijkt *kunsteducatie* een mooie vorm om kleuters gevoelig te maken voor verschillende uitingen aan de hand van de verschillende beeldaspecten. Door te beschouwen en na te denken welke beeldaspecten er worden toegepast en wat ze zouden kunnen weergeven, zullen kleuters ook zelf uitmaken welke beeldaspecten het best aansluiten bij hun gevoel of verhaal dat ze willen vertellen.

"Ik heb studenten meegemaakt die de cliënt opjoegen met vragen na het bestuderen van een tekening, zoals een stierenvechter een stier achterna zit. Kan de cliënt al deze vragen aan?"
(Furth, 2004, p. 119)

In het laatste deel van het boek van Furth (2004) wordt teruggeblikt op de voorgaande hoofdstukken en besproken elementen.

Enkele belangrijke zaken worden opnieuw benadrukt zoals de valkuil wanneer de toeschouwer zijn eigen persoonlijkheid laat meespelen wanneer er wordt gekeken naar een tekening. Hierdoor kan het zijn dat de toeschouwer blijft vaststeken bij een bepaald element in een tekening en het grotere geheel verliest. Een veelvoorkomend gevolg is dat de toeschouwer dan ook zijn eigen kwetsbare complexen projecteert op de tekening.

Een andere risico, dat veel te maken heeft met de vorige valkuil, is dat de toeschouwer niet mag vergeten dat elke persoon uniek is. Furth (2004, p. 118) besluit met het volgende: "Je kunt je laten leiden door aanwijzingen in een tekening, maar je moet het individu ook als een unieke persoon zien.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Zoals het citaat ons vertelt, is een tekening een communicatiemiddel, gemaakt door een uniek wezen, die zijn onderbewustzijn naar boven laat komen via een tekening.

Moet de tekenaar antwoorden op al de vragen die je je stelt bij het beschouwen van een tekening?

Wat ik belangrijk vind voor mijn onderzoek is dat, in dit geval een kleuter, tot het besef komt dat het dit middel kan gebruiken.

Er kunnen gesprekken aan gekoppeld worden, om het gemaakte beter te begrijpen, en ook voor de kleuter op deze manier zijn creatie te verdiepen. Maar dit is, in tegenstelling tot wat het boek beklemtoont, geen focuspunt.

Kleuters moeten in eerste instantie *durven, willen en kunnen* overgaan tot creëren zonder een verplichting te voelen van een taak dat moet worden uitgevoerd. Het doel is dat kleuters kunnen genieten en bewust worden van de mogelijkheden van het creëren.

Ze ontdekken dat ze kunnen spreken, zonder hun fysieke stem te gebruiken, maar zoeken naar hun innerlijke stem die wonderlijke dingen op papier neerzet.

Ze zien wat ze doen, ze stellen zich vragen, ze denken na op een ander niveau, ze hebben ruimte en voelen zich veilig om al deze stappen op hun eigen tempo te doorlopen.

Dit werk, geschreven door Visser (2005), handelt over de historische en hedendaagse invloeden en theoretische perspectieven over de visuele kunsteducatie in de vroege kindertijd in Aotearoa in Nieuw-Zeeland.

Binnen de sector van de visuele kunsteducatie bestaan er enkele dichotomieën zoals proces versus product, academisch versus niet-academisch en vrij spel versus sturing van volwassenen. Visser (2005) schrijft dat het belangrijk is dat er over deze dichotomieën wordt gedebatteerd, meer bepaald over de waarde van kunst en kunsteducatie die een plaats inneemt in de vroege kindertijd, en dit in Aotearoa Nieuw-Zeeland.

Visser (2005) brengt in haar paper verschillende significante personen naar voor die in de progressieve educatie en de ontwikkelings- en psychoanalytische theorieën, de dag van vandaag een dominerende rol spelen binnen de praktijk rond visuele kunsteducatie.

Een van deze significante personen is Siegesmund (1998). Visser (2005) schrijft over de argumenten van Siegesmund die zich focussen rond drie invloedrijke stromingen van Efland. Hierover schrijft Jannie Visser (2005, p.27):

His argument centred around Efland's (1990) three streams of influences: the expressionist (where art is seen as a vehicle to emotional expressiveness); the reconstructionist (art as a interdisciplinary tool of analysis); and the scientific rationalist stream (art as a distinct discipline with an empirical knowledge base).

Visser (2005) voegt hier aan toe dat vanaf het begin van de 20ste eeuw deze drie stromingen steeds meer en meer een vaste plaats krijgen binnen de kunsteducatie in de vroege kindertijd en dit onder invloed van de nieuw filosofische en theoretische perspectieven van de progressieve educatie en psychoanalyse.

Over de invloed van de progressieve educatie schrijft Visser (2005, p. 28):

Both the expressionist and reconstructionist streams were evident in the progressive Education Movement in the 1920s. Led by Dewey art was seen as a tool to creative self-expression and cooperative problem-solving linked to the exploration of wider social issues within an integrated curriculum framework.

In het kader van mijn onderzoeksvraag ben ik vooral geïnteresseerd in de eerste stroming die Jannie Visser (2005) aanhaalt, namelijk the expressionist, een stroming waar kunst als hulpmiddel fungeert voor creatieve zelfexpressie.

Het werk van Visser (2005) onderzoekt verder naar het hoe en waarom kinderen tekenen, waarbij opnieuw verschillende significante personen en hun visie naast elkaar worden geplaatst. Een van deze personen is Read (1961). Hij stelt het vloeiend doorlopen van de verschillende evolutiefasen als een universele norm in vraag.

Read (1961) ziet kunst eerder als een medium voor individuele communicatie en zelfexpressie: (Zoals geciteerd in Visser 2005, p.p. 29-30)

He emphasized the close relationship between children's personality and their art, and identified eight types: organic, emphatic, rhythmical, pattern, structural form, enumerative, haptic, decorative, and imaginative. These categories he related to Jung's psychological types of extrovert and introvert and Bullough's four types of aesthetic appreciation.

Read (1961) ziet kunst als hulpmiddel om het kind zijn kunst en zijn persoonlijkheid met elkaar te verbinden, waarbij hij acht categorieën onderscheid die gebaseerd zijn op eerdere vastgestelde types van Jung en Bullough.

Een andere theoreticus die Visser (2005) naar voor brengt is Lowenfeld die het belangrijk vindt dat onderwijzers kinderen hun artistieke ontwikkeling en het creëren van visuele vormen moeten stimuleren en dit door de zelfexpressie van een kind aan te moedigen, zonder te blijven stilstaan bij hoe kunst moet worden gemaakt.

Lowenfeld (1982) (zoals geciteerd in Visser, 2005, p.30) baseert zich hierbij op Freuds psychoanalytische theorie: "This perspective reflected the 1940s notion of Freud's psycho-analytical theory of art as a mechanism for the non-destructive release needed for the healthy development of children".

Visser (2005) concludeert dat zowel Freud als Lowenfeld (1982) veel impact hebben op de kunsteducatie bij kinderen waar het proces belangrijker is dan het product en onderwijzers een meer passieve rol aannemen. Dit zijn tevens twee van de dichotomieën, namelijk proces versus product en vrij spel en sturing door een volwassene.

Siegesmund (1998) is ook een significante persoon die Visser (2005) aanhaalt, omdat deze de expressionistische visie van Lowenfeld (1982) en kunst als middel voor zelfexpressie in vraag stelt.

"Art should not lie 'outside of cognitive concerns' as it will contribute to the view of art as non-academic, and as such lose its validity in education." (Zoals geciteerd in Visser, 2005, p.31)
Deze twee uiteenlopende visies die zich focussen rond de dichotomie academisch of en niet academische zijn in contrast met de visie van Gardner (1990), die Visser (2005) naar voor brengt. Het perspectief van Gardner (1990) brengt deze dichotomie samen: "The visual arts are an activity of the mind as well as a means to work through emotional issues, and to explore interpersonal relations and personal feelings." (Zoals geciteerd in Visser, 2005, p. 31)
Dit perspectief van Gardner (1990), vertelt Visser (2005), is een synthese van drie verschillende soorten theorieën, zijn eigen theorie van de meervoudige intelligentie, Piagets ontwikkelingstheorie en het werk van filosofen zoals Goodman.

Een laatste benadering die Visser (2005) bespreekt, is die van Reggio Emilia, een Italiaans kunsteducatiemodel. Dit holistisch model is gericht op het kind en brengt de verschillende dichotomieën, die Visser (2005, p. 32) aanhaalt in deze studie, samen:

Children, teachers, parents, and community are working coöperatively as critical inquirers, linking research, theory and practice. (Seefeldt, 1995). Adults carefully time their interventions in children's learning to encourage the use of the many forms of symbolic language to express their ideas and further their understanding of art production, art history, art criticism and aesthetics.

Het samenbrengen van de dichotomieën, schrijft Visser (2005), vertaalt zich in dat het proces even belangrijk is als het product, er is geen scheiding tussen het academische of niet academische, geen onderscheid in denken en voelen, spelen en werken.

Visser (2005) concludeert haar onderzoek onder andere met de woorden van Smith (1992):

How much attention ultimately will be given in the early childhood art curriculum in Aotearoa new Zealand to the components of creating art works, art history, art criticism and art response, will no doubt be determined by what teachers believe is important. (Zoals geciteerd in Visser, 2005, p. 32)

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Het werk van Visser (2005) vond ik zeer interessant, omdat er veel verschillende visies naast elkaar werden gelegd.

Het is zo dat binnen de onderwijsvisie vaak geen eenduidige antwoorden zijn, maar dit maakt het net zo boeiend en leerzaam voor iedereen.

Door te discussiëren, te debatteren en dingen in vraag te stellen, zorgen we voor een onuitputtelijke zoektocht naar het ultieme, het beste antwoord. Deze zoektocht zal nooit afgerond worden of zijn, waardoor we ons bevinden in een proces dat op zich al de beste tegemoetkoming verricht naar kinderen toe.

We willen hun ontwikkeling en hun menszijn onder de beste omstandigheden laten evolueren waarbij het holistische aspect steeds in het achterhoofd wordt gehouden.

De dichotomieën die het uitgangspunt waren in deze studie zie ik ook terug in het boek van Furth waar ook een discussie ontstond rond spontane tekeningen en tekeningen met een opdracht, wat in dezelfde lijn ligt met de dichotomie vrij spel versus sturende volwassenen.

Zoals het werk van Visser (2005) concludeert, is de rol en de overtuiging van de onderwijzers, die in contact staan met de kinderen, van onschatbare waarde. Onderwijzers hebben ook een visie die gewild of niet gewild, wordt doorgegeven en zich uit in alles wat gebeurt in de klaspraktijk.

In het kader van mijn onderzoeksvraag hoe kinderen communiceren via beeldtaal en hoe we dit kunnen stimuleren, haal ik uit het werk van Visser (2005) dat enkele significante personen zoals Read (1961) en Lowenfeld kunst en de creaties van kinderen als hulpmiddel zien voor de zelfexpressie. Dit sluit deels aan bij de visie van Furth die stelt dat via tekeningen, de creaties van kinderen, zich een communicatie afspeelt tussen het onderbewustzijn en de fysieke wereld.

Hoe deze communicatie gebeurt, is vooral door zelfexpressie van de kinderen. De vraag hoe we dit kunnen stimuleren is niet eenduidig door de reeds aangehaalde dichotomieën.

Maar zoals het citaat vertelt, is onze overtuiging als onderwijzer van zeer groot belang.

Als ik naar mezelf kijk als toekomstige onderwijzer, denk ik dat we vooral moeten kijken naar de kinderen zelf en moeten beantwoorden aan hun noden en behoeften. Wat heeft een kind nodig om te communiceren via beeldtaal? Is hij al klaar om zich te uiten? Het ene kind heeft meer impulsen en sturing nodig dan een ander kind, die een sterke zelfsturing heeft en zich durft uiten wanneer hij een lege drager voor zich krijgt.

In dat opzicht denk ik dat mijn overtuiging meer aansluit bij het kunsteducatiemodel van Reggio Emilia, waar alle verschillende elementen zoals kinderen, onderwijzers, ouders, etc. samenwerken als een geheel.

Maar zoals ook wij ons bevinden in een eeuwig proces dat een heuse zoektocht vormt, sluit ik mij aan bij Read (1961) en Lowenfeld die het proces dat een kind doorloopt, belangrijker vinden dan het product dat een kind zal maken.

Wanneer een kind in zijn proces van het leren van een nieuwe taal, namelijk communiceren via beeldtaal, een kleine stap vooruit zet door ongeremd zijn keuze op papier te zetten, dan vind ik dit veel waardevoller dan het andere uiterste.

Te denken valt aan een kind dat door een overdaad aan impulsen, die leiden naar een product, stappen zal ondernemen die meer neigen naar imitatie. Hierbij zal het kind zijn eigen wil en keuze opzichschuiven om de onderwijzer te plezieren.

Dit kan als gevolg hebben dat het kind de volgende keer opnieuw doelloos en angstig naar zijn drager kijkt, hopen en wachtend op leiding.. Het doel van een nieuwe taal aanwenden is hierbij niet bereikt.

In dit Canadees onderzoek, gepubliceerd door The University of Illinois Press, gaan Kenyon, Lepine, Stewardson en Winston (1995) aan de hand van drie verschillende studies na in hoeverre kinderen de mogelijkheid bezitten om expressiviteit van emoties te uiten en op te sporen in tekeningen. Ik bespreek hieronder de eerste en derde studie die werden uitgevoerd, daar deze relevant zijn voor mijn eigen onderzoek en toegepast zijn op mijn doelgroep, namelijk de oudste kleuters.

In de eerste plaats blikken Kenyon, et al. (1995) terug op voorgaande studies omtrent dit onderwerp. Hieruit leiden Kenyon, et al. (1995, p. 1) het volgende af: "The study of children's art has focused on the development of representational skills and relatively little is known about expression in children's art."

Zoals gezegd is er weinig bekend over de expressie in de creaties van kinderen. Kenyon, et al. (1995) halen wel aan dat tekeningen van jonge kinderen vaak een bepaalde sfeer weergeven door het gebruik van kleuren en lijnen. Hierdoor worden ook vaak tekeningen van jonge kinderen vergeleken met werken van moderne kunstenaars.

Hierbij stellen Kenyon, et al. (1995, p. 1) zich de volgende vragen:

Are the expressive qualities of the drawings merely a happy accident, a byproduct of the young child's lack of concern for realism, or can young children *deliberately* alter the expressive qualities of their drawings? That is, can children *plan* expression in the way they can plan representation?

Kenyon, et al. (1995) schetsen de problematiek en discussiepunten van de vroegere studies met het volgende voorbeeld: In een vroegere studie van Ives (1984) werd aan deelnemers tussen 4 en 20 jaar gevraagd om een tekening van een boom te creëren die blij versus droevig was of boos versus stil.

Ives (1984) classificeerde de strategieën die de kinderen aanwendden in drie algemene categorieën voornamelijk: "Literal (use of a sad or happy face), abstract (e.g., use of drooping lines for sadness), and content (e.g., broken branches on a tree)." (Zoals geciteerd in Kenyon, et al., 1995, p.2)

Uit de resultaten bleek dat de kinderen tussen 5 en 7 jaar in staat waren om de letterlijke strategie aan te wenden, maar minder de abstracte strategie en bijna helemaal geen inhoudelijke strategie. Kenyon, et al. (1995) voegen hier aan toe dat dit in fel contrast staat met de expressieve rijkdom die tekeningen van kinderen bezitten. Daarom stellen Kenyon, et al. (1995, p. 2) op grond van de voorgaande vaststelling volgende vraag: "Is it possible that the expressive abilities of young children are somehow obscured by the task demands?"

Als Kenyon, et al. (1995) kijken naar voorgaande onderzoeken omtrent de mogelijkheid om visuele expressie van emoties te detecteren, blijkt dat hierin geen eenduidig antwoord bestaat. De onderzoeken naar leeftijden en de daaraan gelinkte mogelijkheid dat een kind kan hebben om zo'n emoties te kunnen detecteren, verschillen van elkaar.

Kenyon, et al. (1995) ontdekken verschillende problemen die aan vroegere studies zijn gekoppeld. Een belangrijk element dat volgens hen niet aanwezig is in de voorgaande studies, is de analyse van hoe kinderen de thema's voor expressie gebruiken. "Children do not inject unrelated elements of content in order to make a drawing happy or sad." (Kenyon, et al., 1995, p. 2)

Een probleem dat hierbij gerelateerd is, is dat kinderen in de vroegere studies de mogelijkheid niet kregen om over hun tekeningen te spreken en uitleg te geven. Enkel Parsons 1987 werk is hier een uitzondering van. Door de uitleg van de tekenaar niet mee op te nemen in het onderzoek, kunnen misinterpretaties ontstaan.

Een derde en laatste probleem is dat er in de voorgaande studies de expressiviteit van kinderen door gebruik van kleur, niet heeft onderzocht, terwijl er ruim bewijs is dat kinderen gevoelig zijn voor de expressieve waarde van kleuren.

Kenyon, et al. (1995) gebruiken al deze uitgangspunten om een nieuw onderzoek op te starten en dit aan de hand van drie verschillende studies. Bij elk van deze studies zijn de opdrachten zo gestructureerd dat er zo weinig mogelijk afleiding is en een instructie wordt voorzien dat alle kinderen kunnen begrijpen. Nogmaals, ik bespreek enkel de eerste en derde studie van Kenyon, et al. (1995), daar deze relevant zijn voor dit onderzoek.

De eerste studie werd uitgevoerd met kinderen uit de lagere school in een klein dorp Ontario, Canada. De studie had als doel om de verschillen te onderzoeken in de ontwikkeling van de expressieve strategieën.

Een ander doel was om te onderzoeken op welke manier de variatie in de opdracht de mogelijkheid van een kind beïnvloed.

Kenyon, et al. (1995) illustreren dit met het voorbeeld als een kind een boom moet tekenen die droefheid moet vertonen. Een kind zal thema's hanteren als het seizoen of het weer. Dit is een

relatief gemakkelijke strategie die het kind zal aanwenden, en ziet hierbij ook geen baat om een andere strategie uit te zoeken. Door de opdracht te variëren en het kind te vragen om kleuren te gebruiken die niet representatief zijn maar een emotioneel connotatie hebben, moeten ze andere, niet voor de hand liggende, strategieën aanwenden.

Kenyon, et al. (1995) leggen stap voor stap uit hoe de studie werd uitgevoerd. Kort gezegd werden de kinderen individueel in een lokaal gebracht waar ze de opdracht krijgen om twee bomen te tekenen. Een boom die droefheid moet vertonen en een boom die blijheid moet vertonen. Bij het maken van de tweede tekening, mag het kind zijn eerste tekening bij zich houden, om zich daarop te baseren.

Bij het geven van de opdracht werd steeds gevraagd aan het kind wat de opdrachtgever wou dat het kind zou tekenen. Op die manier werd er gecontroleerd of het kind de instructie had begrepen. Wanneer een kind een vraag stelde hoe hij de boom droefig of blij moest tekenen, antwoordde de opdrachtgever dat het kind dit zelf mocht kiezen.

Een groep kinderen had geen beperkingen en mocht alle kleuren gebruiken die aanwezig waren. Een andere groep daarentegen kreeg de beperking opgelegd en mocht maar vier kleuren gebruiken bij het tekenen van hun bomen. Deze groep mocht ook geen bladeren of bloemen teken aan hun bomen.

Wanneer de tekeningen klaar waren, werd het kind samen met zijn tekeningen uitgenodigd tot een gesprek. Hier werden algemene vragen gesteld zoals hoe het kind zijn tekening heeft gemaakt, maar ook meer specifieke vragen als een vraag over een element dat zichtbaar is op de tekening. Uit de resultaten van de eerste studie blijkt dat ieder kind gebruik maakte van ten minste een strategie. De oudere kinderen hadden een ruimer repertoire van expressieve vaardigheden dan de jongere kinderen, zowel in het aantal thema's en het aantal stilistische eigenschappen die ze gebruikten, zoals kleuren, lijnen, richtingen, groottes en vormen.

Opnieuw stellen Kenyon, et al. (1995) zich de vraag of jonge kinderen meer gevoelig zijn voor expressiviteit in hun eigen tekeningen dan in opdrachten waar kunstwerken worden getoond, gecreëerd door anderen. Ook kan de opdracht bepaalde cognitieve eisen hebben gesteld waardoor de mogelijkheden van de jonge kinderen werden beïnvloed.

In de derde studie willen Kenyon, et al. (1995) onderzoeken of kinderen de emoties blij, bedroefd en boos kunnen identificeren in speciaal voor hun geconstrueerde tekeningen. Hierbij willen ze nog het volgende onderzoeken: "In addition, we wished to know whether sensitivity to thematic expression would be stronger than sensitivity to expression through abstract properties." (Kenyon, et al., 1995, p. 11)

Net zoals in de eerste studie wordt een vergelijking gemaakt tussen de thematische en stilistische eigenschappen die kinderen kunnen aanwenden als strategie om emoties uit te drukken in tekeningen. Hier gaat het niet om deze strategieën zelf te hanteren, maar om ze te detecteren. Welke van deze strategieën zullen het meest tot de jonge kinderen spreken om emotie uit te drukken? Zal het een thematische strategie zijn zoals een seizoen of eerder een lijnspel? De derde studie werd uitgevoerd met vijftien kinderen tussen de leeftijd van 3 jaar en 10 maanden en 5 jaar en 6 maanden. Opnieuw vond de studie plaats in een school in Ontario, Canada.

Zoals gezegd wordt er gebruik gemaakt van speciaal ontworpen tekeningen die de emoties blij, bedroefd en boos afbeelden. Hierbij worden de emoties zowel thematische als via stilistische eigenschappen weergegeven.

In totaal zijn er 24 tekeningen die een voor een worden gepresenteerd aan de kleuter. De kleuter wordt gevraagd om te beslissen of de tekening blij, bedroefd of boos is. Dit mag gebeuren door een emotieplaatje aan te duiden, door het zelf uit te beelden of door het te benoemen. Er werd de kleuters de ruimte en tijd gegeven om de tekeningen te bekijken.

Kenyon, et al. (1995, p. 12) konden het volgende afleiden uit de resultaten "The comparisons indicated that correct identification was higher for happy vs. Sad pictures and higher for thematic vs. Abstract pictures. Abstract sad items were significantly more difficult than all others."

Uit de resultaten blijkt, zoals gezegd, dat de emoties bij de tekeningen blij en de thematische strategie het beste werden gedetecteerd, tegenover een bedroefde, abstracte tekening waar de scores zichtbaar lager lagen.

Een ander belangrijk resultaat is dat jonge kinderen wel in staat zijn om expressie van emoties in ander werk te detecteren, zowel thematische als abstracte weergaven. Dit in tegenstelling tot voorgaande studies. Belangrijk is dat de opdracht die aan jonge kinderen wordt gegeven wordt beperkt en dat ook stimulansen, zoals de tekeningen, worden aangeboden, aangepast aan de leeftijd van de kinderen.

Kenyon, et al. (1995) sluiten hun onderzoek af met een paar heel interessante discussiepunten. Uit de studie kunnen Kenyon, et al. (1995) samenvatten dat de resultaten suggereren dat jonge kinderen in staat zijn en vaardigheden bezitten om expressie van emotie in tekeningen te detecteren en over te brengen. Ze zijn ook in staat om hun eigen werk te onderzoeken en zowel

thematische als abstracte strategieën kunnen aanwenden in hun tekeningen.

Hierbij stellen Kenyon, et al. (1995, p. 12) een belangrijke vraag: "If, compared to younger children, older children have more skills for creating an expressive drawing, why do we typically think of younger children's drawings as more expressive?"

Een heel boeiende vraag, waarvan, volgens Kenyon, et al. (1995, pp. 12-13), Gardner en Winner het antwoord bezitten: "The answer, as suggested by Gardner (1980) and Winner (1982) is that what we experience as *expression* in younger children's drawings, may be unintentionally produced. In addition, the effect can also be understood as a *lack of constraint* "

Kenyon, et al. (1995) voegen hierbij toe dat Gardner en Winner dit inzicht baseren op een vergelijking van jonge kinderen met oudere kinderen. Jonge kinderen zijn minder bezorgd om hun tekeningen correct te maken, maar zijn meer gefocust op hun eigen ding te doen, te denken valt aan het gebruiken van hun favoriete kleuren.

Op grond van het bovenstaande, halen Kenyon, et al. (1995) de stadia van de esthetische ontwikkeling van Parson naar voor. Hieruit blijkt dat het eerste stadium gekenmerkt wordt door favoritisme, tevens een eigenschap dat kleuters kenmerkt.

Hieruit besluiten Kenyon, et al. (1995, p. 13) het volgende: "The effects of following their preferences are charming, but should not be confused with the ability to *deliberately* alter a drawing in order to convey an emotion or mood."

Toch wordt het belang van expressie van emotie via tekeningen door Kenyon, et al. (1995) benadrukt, die een waardevolle plaats moet innemen binnen de kunsteducatie. Soms zijn er kinderen die moeilijkheden hebben met het aanvoelen en waarderen van expressie in hun eigen werk en dat van anderen. In hun verdere kindertijd en adolescentie zullen ze een grotere nood voor het realisme ontwikkelen, wat meestal gepaard gaat met het meer kritisch worden voor het eigen werk omdat het moet voldoen aan de standaarden van het realisme. Als ze hier bovenop ook de expressiviteit van hun eigen werk en de artistieke media in het algemeen niet meer kunnen appreciëren, dan zal er zeer weinig interesse in kunst overblijven, alsook het zelf creëren.

Een laatste discussiepunt dat Kenyon, et al. (1995) naar vorenbrengen is dat de vorm van expressie dat in deze studie is onderzocht, vooral rust op gedeelde sociale conventies, te denken valt aan een stijgende lijn die staat voor blijheid. Dit in tegenstelling tot een unieke, artistieke vocabulaire. Ze sluiten af met volgende stelling: "Our position is that planned, deliberate expression for communication and the spontaneous expression of inner feelings through unique artistic forms are both legitimate and valuable aesthetic processes." (Kenyon, et al., 1995, p. 13)

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Dit Canadees onderzoek vond ik zeer boeiend omdat er enkele zaken naar voor werden gebracht die aansluiten bij mijn onderzoek.

Het is zo dat deze studies zich vooral gingen focussen op het planmatig te werk gaan van het uitdrukken van emoties, alsook het detecteren van emoties in anderen hun werk.

In vroegere studies stond een groot vraagteken bij de vraag of jonge kinderen wel degelijk expressie van emoties konden opsporen in werk dat ze niet zelf hadden gemaakt. Door deze huidige studie is gebleken dat jonge kinderen hier wel toe in staat zijn. Een belangrijk punt dat in het achterhoofd moet worden gehouden is de soort opdracht dat wordt gegeven, alsook de soort tekeningen. Er moet te allen tijde rekening worden gehouden met de leeftijd van de kinderen.

Ik ben het hier deels mee eens, in die zin dat de beginsituatie van de kleuters steeds in het achterhoofd moet worden gehouden, maar dit neemt niet weg dat een kleuter moet blijven stilstaan en niet kan worden uitgedaagd.

De ontwikkelingsgerichte visie stelt dat een kleuter zich verder kan ontwikkelen mede door te werken in de zone van de naaste omgeving. Dit houdt meteen ook in dat de kleuters hun leefwereld wordt uitgebreid en verbreed waarbij beeldtaal zeker ook een deel van uitmaakt. Te denken valt aan de mogelijkheid om abstracte werken te beschouwen samen met kleuters. Kleuters kunnen leren om hier naar te kijken en hier ook aspecten omtrent expressie in op te merken. Op die manier moet niet alles gereduceerd worden tot een eenvoudige prent, maar kunnen werken zoals die van Picasso of Alechinsky ook een plaats krijgen in de kleuterklassen.

Dit brengt mij meteen bij het volgende punt dat Kenyon, et al. (1995) op het einde van hun werk aanhalen. Hun studie werd gebaseerd op sociale conventies en dit is wat ik nu net wil vermijden. Het andere uiterste, wat volgens Kenyon, et al. (1995) ook een legitiem en waardevol esthetisch proces is, is de spontane expressie van de innerlijke wereld van de kleuters die wordt weergeven met een unieke, artistieke vocabulaire.

Wat ik absoluut wil voorkomen is kleuters leren wat wordt gezien als een bedroefde kleur of een gelukkige kleur. Dit is niet het doel van een nieuwe taal leren. Bij deze taal zit geen handboek waar de vocabulaire en grammatica mooi staan uitgeschreven met enkele uitzonderingen op de regels. Deze taal is één grote uitzondering op de regel, er zijn geen beperkingen en elke kleuter zal leren zijn eigen handboek te schrijven.

Daarom ook dat ik de eerste stadia van Parson van het favoritisme niet meteen zie als een belemmering, maar net als een hulpmiddel. Als kleuters kleuren aanwenden, omdat hier hun voorkeur naar uitgaat, dan kan dit hun uitgangspunt zijn. Wanneer er wordt gevraagd om een tekening te maken met een gelukkige emotie kan via dit favoritisme worden gevraagd welke kleuren ze gaan gebruiken en waarom. Daartegenover kan het zijn dat kleuters bij een boze of droevige tekening, kleuren gaan gebruiken die ze niet mooi vinden, omdat dit de emotie versterkt. In die zin lijkt mij dit stadium een waardevolle bron om kleuters deze taal van communiceren aan te leren.

Dat leidt er ook toe dat ik geen beperking zie in het gebruiken van kunstwerken om te beschouwen met kleuters. Zowel abstracte als figuratieve kunstwerken kunnen dienst doen.

In de conclusie van deze Canadese studie wordt een belangrijke opmerking genoteerd betreffende de sociale conventies waarop deze onderzoeken werden berust.

Het gaat er niet om wat de sociale conventies ons vertellen, het gaat erom wat de kleuter ziet en voelt. Wat vertelt het kunstwerk mij? Als ik al die kleine bolletjes zie, krijg ik een benauwd gevoel, het doet mij denken een slechte ervaring. Wanneer de kleuter zelf tot het creëren moet overgaan, en zo'n gevoel wil weergeven, zal hij misschien de stilistische eigenschap van een groot aantal bolletjes aanwenden, omdat dit voor hem het best zijn gevoel kan weergeven.

Uit deze stelling blijkt ook de significante rol dat kunstbeschouwing inneemt in de klaspraktijk.

Deze Amerikaanse studie, geschreven door Barroqueiro (2010), een geassocieerde professor kunsteducatie aan de Universiteit van Illinois, schuift het discussiepunt naar voor van het belang van context in de interpretatie van jonge kinderen hun taal en beeldspraak en hoe kinderen taal en grafische symbolen gebruiken in sociale situaties.

Barroqueiro (2010) besteedt eerst aandacht aan de functies van gesproken taal, de taal die we hanteren in de alledaagse communicatie tussen mensen. Dit is nodig om de functies van de taal te begrijpen tijdens de artistieke processen van jonge kinderen.

Als we kijken naar de gesproken taal, kunnen we een onderscheid maken tussen syntax of vorm, semantiek of betekenis en pragmatiek of sociale context.

Verschillende theorieën en discussiepunten worden naar voor geschoven zoals *het nature-nurture-debat* dat vooral in de jaren 60 en begin jaren 70 veel besproken werd.

Aan de ene kant spreken voorstanders van de naturetheorie over hun visie dat stelt dat orale taal een menselijk instinct is dat aangeboren of genetisch bepaald is en weinig te maken heeft met de omgevingsfactoren.

Aan de andere kant benadrukken de behavioristen, volgens Barroqueiro (2010, p.2), het belang van de omgeving: "Hulit and Howard (2010) explain that the behaviorist view the child as an empty vessel to be filled with the experiences provided by the important people of his life."

Barroqueiro (2010) gaat dieper in op de drie verschillende facetten van de gesproken taal, facetten die volgens Bruner (1983) niet onafhankelijk van elkaar kunnen worden geleerd.

Het eerste facet, de syntaxis, is meteen een belangrijk facet, in die zin dat dit een fundamentele basis vormt bij taal.

Zonder syntaxis, zoals Barroqueiro (2010) aanhaalt, kan semantiek en pragmatiek niet effectief tot stand komen in taal. Syntaxis zorgt ervoor dat kinderen woorden samenbrengen tot zinnen, dit is van belang wanneer kinderen verhalen willen vertellen, poëzie willen schrijven of liedjes willen zingen. Wat kinderen doen bij het leren van deze syntaxis is de regels hierover ontdekken voor hun taal. Vaak zullen kinderen hun eigen regels maken volgens Bruner (1983): "The infant's rules of grammar are often not the same as those used by adults around him." (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2010, p.4)

Het tweede facet van de gesproken taal, en waarvoor een basis van de syntaxis nodig is, is semantiek, die zorgt dat er effectief een betekenis kan worden gecommuniceerd. Barroqueiro (2010, p.4) bespreekt de twee gebieden die Bruner onderscheidt in de gesproken taal: "Spoken language can be divided into two main areas – receptive language and expressive language." De receptieve taal uit zich in het begrijpen van taal en de productieve taal uit zich in het produceren van gedachten, gevoelens, noden, dromen, etc.

Een derde en laatste facet van taal is de pragmatiek, een element van gesproken taal die Barroqueiro (2010) verder bespreekt door de theoreticus Dyson zijn categorieënsysteem, gebaseerd op het werk van Halliday en Tough, naar voor te brengen. Dit categorieënsysteem, genaamd *The Five Major Functions of Language*, laat vijf grote functies van de taal zien: "Representational language, directive language, heuristic language, personal language and interactional language." (Barroqueiro, 2010, p. 5)

Er zijn verschillende studies die gerelateerd zijn met kunsteducatie en kunsttaal met focus op gesproken en geschreven taal gedurende een kunstcreatieproces. Een van deze studies was een onderzoek die Barroqueiro in 2004 uitvoerde: "A goal of one such study was to document and analyse the various functions of language in preschool and kindergarten children's art making events, using Dyson's system, *The Five Major Functions of Language*." Het doel van deze studie was om de behendigheid aan het licht te brengen die jonge kinderen gebruiken om taal en kunst samen te voegen als symbolische media en als hulpmiddel voor sociale interactie.

Barroqueiro (2010) haalt verschillende theoretici aan die het belang van taal en sociale context in verband brengen met elkaar. Een van deze significante personen is Gala wiens observaties laat blijken dat kinderen taal in een sociale context en de interactie die daarbij hoort zullen hanteren als een hulpmiddel om te leren.

Barroqueiro (2010, p. 6) bespreekt een duidelijk voorbeeld waar we deze impact van het gebruik van taal en het sociale aspect van het leren kunnen terugvinden, namelijk in de scholen van Reggio Emilia in Italië.:

Language and social interaction serve many functions at the Reggio schools. As a means of developing and communicating theories, as a way of thinking about process, and as a support for their many other *languages*, such as drawing, painting, and three-dimensional constructions.

Hierbij sluit Barroqueiro (2010) het eerste luik van haar studie af, die de theoretische achtergrond rond de verschillende facetten van de gesproken taal laat zien. Barroqueiro (2010) heeft de keuze gemaakt om dit luik uitvoerig te bespreken, met als gevolg dat de taal die wordt gehanteerd bij de kunst die jonge kinderen creëren, beter begrijpen, daar deze verschillende facetten ook in deze taal een plaats innemen.

Het tweede luik van de studie van Barroqueiro (2010) richt zich als eerste op de semantische functie van de taal die kinderen hanteren bij het creëren van beelden. Deze semantische functie vergelijkt Barroqueiro (2010) met de inhoud van het beeldend werk dat kinderen maken.

Daaropvolgend duidt Barroqueiro (2010) aan dat het semantische aspect van het creëren van kinderen niet onafhankelijk tot stand kan komen zonder het syntactische aspect.

De vorm en de technieken zijn hulpmiddelen om tot semantiek te komen. Barroqueiro legt dit verder uit met de woorden van Eisner (1976): "Without the techniques required in mastering form, children thoughts and images are destined to remain undeveloped." (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2010, p.7)

Barroqueiro bespreekt het semantisch aspect van beeldtaal verder door de vier categorieën die Lark-Horowitz en Luca (1967) hebben opgesteld, aan te halen, die gebaseerd zijn op de onderwerpsmaterie.

Deze vier categorieën bestaan uit het volgende: spontane tekeningen, vrije tekeningen, gerichte tekeningen waarbij het onderwerp wordt voorgesteld en gekopieerde tekeningen. Uit deze categorieën konden Lark-Horowitz en Luca concluderen dat de eerste twee categorieën, namelijk de spontane en vrije tekeningen, het meeste informatie kunnen bieden omtrent de interesse in de onderwerpsmaterie die kinderen toepassen. De andere twee categorieën beperken zich eerder tot vaardigheden zoals hand-oogcoördinatie en het opvolgen van instructies.

"Even without words, images tell stories
and reveal layers of information."
Ashbaugh, Driessnack, Gross &
Hayne and Wright (Zoals geciteerd
in Barroqueiro, 2010, p. 7)

Dit citaat haalt Barroqueiro (2010) aan in het kader van de visuele vertelling. Hierbij laat hij Gallas (1994) verder aan het woord die van mening is dat een vertelling niet slechts beperkt is tot het gesproken of geschreven woord maar dat deze veel meer bredere rijken bezit van communicatie en expressie die te vinden zijn in dramatisch spel, beweging, liedjes, tekeningen en schilderijen.

Ook wanneer kinderen reageren op kunstwerken van zichzelf, hun peers, of kunstenaars, zijn hun interpretaties in verhalende vorm. Dit inzicht van Danko-McGee (2004) wordt in de studie van Barroqueiro (2010) verder geschetst door een voorbeeld waar een museum educatieprogramma in Toledo, Ohio, kinderen vraagt om een verhaal te vertellen tijdens het kijken naar een kunstwerk. Hierbij vertelt Danko-McGee (2004):

Each child has an opportunity to tell a small segment of the story before choosing another child to take over the role of narrator. Teachers serve as role models for young children through the use of their own interpretations. This process assists young children with language development and to learn that different interpretations of artworks exist. (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2005, p.8)

Wanneer Barroqueiro (2010) kijkt naar de kennis die wordt gerepresenteerd in kunst dan valt te denken aan de kleuterscholen van Reggio Emilia in Italië. In deze scholen wordt grafische taal gebruikt om ideeën, observaties, herinneringen en nieuwe inzichten op te nemen, dit mede door artistieke betekenissen. Reggio Emilia, vertelt Barroqueiro (2010) verder, demonstreert dat onze kinderen een variatie aan grafische media kunnen gebruiken om informatie en concepten die ze geleerd hebben tijdens hun projectwerk, te communiceren.

Barroqueiro (2010) schuift de visie van Feldman (1996) naar voor, daar deze naar verschillende types van kennis kijkt, gerelateerd tot kunst.

Feldman (1996) concludeert hierbij dat kunsteducatoren zich vooral buigen over de know-how-knowledge. Deze kennis is de technische kennis, de kennis rond materialen, technieken, processen, methoden om te kunnen creëren. Deze kennis werd in het eerste luik van het werk van Barroqueiro (2010) gerefereerd als de syntaxis.

Barroqueiro (2010, p.8) vervolgt: However, when considering the semantics of children's art, we deal mainly with what Feldman called "Propositional knowledge" and *knowledge-through-art*. These deal with the meaning in the child's art that originates either from outside of the child artist or from within."

Deze *knowledge-through-art*, legt Barroqueiro (2010) uit, omvat de kunstervaring dat kennis genereert in het kind zelf, dit in tegenstelling tot kennis op papier of in een computergeheugen.

Barroqueiro (2010) sluit af met de woorden van Feldman (1996): "Knowledge-through-art has less to do with facts or information and more to do with awareness." (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2005, p. 9)

In het bovenstaande werd gekeken naar kunst die kennis representeert, in een voorlaatste deel van de studie van Barroqueiro (2010) wordt gekeken naar emoties die kunst representeert.

"Drawing is a wonderful way for children to come to terms with what they think and feel and see - they sit back and draw a picture and in that picture is a story, a wordless story, that has all kinds of plots and subplots."
Coles (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2005, p.9)

Met dit citaat opent Barroqueiro (2010) dit deel van zijn werk daar Coles beweert dat zoveel van de innerlijke levens van kinderen worden onthult via hun tekeningen, dingen die ze uiten via tekeningen, die ze anders nooit zouden vertellen met woorden. Coles behoedt wel voor de valkuil van subjectieve interpretatie.

Barroqueiro (2010) laat Gardner (1980) hieromtrent vertellen: "Those who have attempted to figure out *the meanings* or even *the meaning* of children's art have often gravitated toward a one-sided and therefore misleading view of children's work." (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2005, P. 10)

Het laatste deel van de studie van Barroqueiro (2010) omvat de derde functie van taal, namelijk pragmatiek of sociale context.

Barroqueiro (2010) laat Edwards (2010) en McArdle (2007) aan het woord: "Both language and art are communication systems that utilize symbols (verbal and visual) to express meaning. Given this to be true, both language and art have capabilities for expression or communication, seperately and in conjunction with one another." (Zoals geciteerd Barroqueiro, 2005, p. 10)

Hierbij stelt Barroqueiro (2010, p. 11) zich de volgende vraag: "In addition to communication and expression, what purpose do art and language serve in the social world of the child?"

Het antwoord vindt Barroqueiro (2010) bij Callahan (2000), Heath & Wolf (2005), Thompson (2002) en Clay (1982) die stellen dat via interactie, jonge kinderen het meeste leren over artistieke expressie en grafische representatie.

Kinderen krijgen informatieve feedback over hun creaties van hun ouders en peers, die op deze manier hun uitdagen om hun manier van werken om te buigen en na te denken over hun beeldspraak om op die manier in de toekomst meer effectiever te communiceren.

Thomson and Bales (1991) voegen hieraan toe: "Research suggest that critical comments levied by other children often seem to stimulate and focus subsequent drawing activity." (Zoals geciteerd in Barroqueiro, 2005, p. 11)

Barroqueiro (2010) vervolgt de visie van Thompson and Bales met dat kinderen ideeën, informatie, suggesties en steun bijdragen wanneer zij reageren op het werk van anderen rondom hen.

Deze vorm van interactie impliceert dat er gesproken moet worden, maar Barroqueiro (2010) stelt dat deze interactie vaak ook in stilte gebeurt.

Barroqueiro (2010) concludeert zijn studie, dat zowel taal als kunstmogelijkheden voor expressie en communicatie bezitten, die onafhankelijk maar ook in samenwerking met elkaar kunnen werken. Veel onderzoekers beweren dat jonge kinderen gesproken taal gebruiken als een significant onderdeel van hun kunstcreatieve activiteiten.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

In het werk van Barroqueiro (2010) worden enkele interessante inzichten naar voor geschoven. In de eerste plaats besteedt Barroqueiro (2010) in het eerste luik van haar werk aandacht aan de functies van gesproken taal. Kennis hebben van deze functies is belangrijk om de functies van de beeldtaal, die analoog zijn aan die van gesproken taal, te begrijpen en kleuters op die manier optimaal te begeleiden in het proces van het leren van deze nieuwe, bijzondere taal.

Vooreerst wordt de basisfunctie, namelijk syntaxis of vorm, uiteengezet, daar deze fundamenteel is voor de andere functies. Het is ook zo dat de functies niet onafhankelijk van elkaar kunnen ontplooiën, maar de syntaxis vormt wel de grootste basis.

Zoals we in gesproken taal een stem nodig hebben om te kunnen spreken, hebben we in de beeldtaal nood aan kennis in verband met technieken, gereedschappen, motorische vaardigheden en materialen.

Als ik terugkijk naar het nature-nurture debat, dan gaat mijn voorkeur uit naar de visie van de behavioristen. Deze stellen dat een kind onder invloed staat van zijn omgeving, en in dat opzicht wordt hier het belang van begeleiding door onderwijzers benadrukt.

Als ik met dit in het achterhoofd kijk naar de verschillende functies van taal, dan denk ik dat in het onderwijs vaak de begeleiding stopt bij de syntactische functie. Veel onderwijzers zijn gericht op het product dat een kind moet afleveren en zij gaan daarbij impulsen geven, die een kind maar weinig vrijheid en keuze laten.

Productgericht werken doet de volgende twee functies, semantiek en pragmatiek, teniet. Een kind werkt alleen, gericht op wat het moet behalen, met een onderwijzer die naast hem staat, beoordelend en evaluerend volgens de onderwijzer zijn of haar doel, het product, dat voor iedereen hetzelfde is.

De volgende functie, semantiek of betekenis, waarbij een basis van syntaxis nodig is, geeft ons een interessant inzicht mee. Wanneer we kijken naar de vier categorieën opgesteld door Lark-Horowitz en Lucia (1967) blijkt hieruit dat twee categorieën, spontane tekeningen en vrije tekeningen ons het meeste informatie geven omtrent de interesses van kinderen in de onderwerpen van hun tekeningen.

Uit het bovenstaande ligt een belangrijke uitdaging die ons vraagt om kleuters zoveel mogelijk vrijheid te geven, waarbij zo min mogelijk zaken worden opgelegd. Er moet een evenwicht gezocht worden tussen de activiteiten binnen een thema waarbij aandacht moet worden geschonken aan deze keuzevrijheid, die kleuters de kans geven om hun nieuwe taal te ontwikkelen.

In een derde luik van het werk van Barroqueiro (2010) wordt de laatste functie, pragmatiek of sociale context, besproken. Dit is een zeer interessante functie, die in de kleuterklas zeker een evenwaardige rol moet krijgen, als de andere functies. De valkuil is hier dat de controle soms de bovenhand neemt. Controle moeten we kunnen loslaten, zodat zich ruimte kan creëren om kinderen in interactie te laten treden met elkaar. Kleuters moeten niet onderschat worden, zij zijn zeer ontvankelijk voor prikkels rondom hen, alsook prikkels die ze elkaar geven.

In dat opzicht is kleuters in interactie laten treden met elkaar, maar ook met de onderwijzer zeer significant. Interactie is een tweerichtingsverkeer waarbij kleuters kunnen leren van zichzelf, van anderen, kritische durven en willen kijken naar hun eigen werk en dat van anderen. Ze leren nadenken, strategieën aanwenden, hypothesen maken, om deze strategieën te veranderen en iets nieuw uit te proberen. Dit alles door met elkaar in interactie te gaan en kleuters niet te sussen door ze gevangen te nemen in een wereld vol patronen die ze automatisch volgen, zonder na te denken.

Waar is de creativiteit dan naar toe? In hoeverre leren we dan onze eigen, unieke taal? Wat er dan overblijft zijn mensen die hetzelfde spreken, dezelfde woorden worden de leegte ingestuurd, die uiteindelijk verdwijnen en we verdwaasd om ons heen kijken.

In het kader van de sociale context en leren van elkaar, lijkt mij kunstbeschouwing ook een zeer interessante invalhoek, daar we niet alleen van elkaar leren, maar ook van anderen, namelijk kunstenaars.

Kleuters mogen hier zeker niet worden onderschat. Het gaat om wat zij zien in beelden en horen wat anderen zien in beelden. De verschillende beeldaspecten zoals kleuren, schaduwen, lijnen, vormen en textuur, roepen betekenissen op bij kinderen, waarbij ze hun eigen verhaal vertellen. Wanneer zij horen hoe anderen naar elementen in een kunstwerk kijken en daarbij het kunstwerk in zijn geheel betekenis geven, kunnen zij hier enorm veel uit leren en nieuwe strategieën aanwenden om zelf te gebruiken in hun communicatie via beeldtaal.

" (...) And I see the men in the fishing boats...
they are like fish who became men but wanted to stay on the sea,
except for that one—he is a walrus.
I asked her how it was she could see all this
because all I saw were fishing boats, and she replied,
I have magic eyes"
Tom Hughes (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p.34)

Met deze anekdote van Tom Hughes (1990) start Fahey (1996), een professor aan de Colorado State University zijn studie rond de transformatie van het lesgeven, meer bepaald de beeldende activiteiten die plaatsvinden in de klas.

In Fahey 's (1996) introductie haalt hij de frustratie aan waarmee veel onderwijzers te kampen krijgen wanneer ze merken dat veel leerlingen op jonge leeftijd hun *Magic eyes* kwijt zien te raken. Dit uit zich vaak in het gebruik van stereotypen, de afwezigheid van verbeelding, de steun die ze zoeken bij populaire cultuurbeelden en desinteresse.

Fahey (1996) laat Smith-Shank (1993) aan het woord die verschillende redenen opsomt die verklaren waarom jonge kinderen hun *Magic eyes* verliezen. Hierbij is een van die redenen volgens Smith-Shank ondoordachte onderwijzers, ook wel *Dragon teachers* genoemd, die vertrouwen op geformuleerde kunst die een verwachtingspatroon bevatten van volwassenachtige producten. Over de zogenaamde *Dragon teachers* vertelt Smith Shank (1993): "Typically, Dragon teachers are not reflective. They haven't taken the energy to understand themselves or their students." (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p. 34)

Als reactie hierop haalt Fahey (1996) Maxine Greene (1990) aan, die beweert dat wanneer in de context van beeldende activiteiten in de klas, beelden worden herbekeken, zullen ook de relaties tussen jonge kinderen en hun onderwijzers worden herbekeken. Dit herbekijken, stelt Greene, kan een gevaarlijke reis betekenen die deuren opent om perspectieven, ervaringen en interesses te divergeren. Hierbij vervolgt Green (1990): "It leaves behind orderliness and neatness. However, it may also lead to a new kind of magic for art education." (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p.35)

Om deze problematiek verder te demonstreren, laat Fahey (1996) studenten aan het woord waarmee ze gewerkt heeft rond kunstmethodieken bij jonge kinderen. Uit observaties blijkt dat de noodzaak om voorzichtig te zijn in het verstrekken van en begeleiden van kinderen in beeldende activiteiten. Fahey (1996, p. 35) staft deze observaties met de woorden van een van deze studenten: "There was absolutely nothing meaningful about the lesson. The teacher demonstrated how to do things then told the students to do what she has done."

Een vraag dat uit deze observaties voortvloeiende was wat deze beeldende activiteiten te maken hebben met kunst. In deze situatie doen de kinderen niet meer dan een gestuurde procedure volgen dat de significante aspecten van kunst maken, reduceert.

Fahey (1996) besluit deze problematiek met een studie van Swanger (1993), die stelt dat in scholen waar beeldende activiteiten plaatsvinden eerder een replicatie zijn, dan iets origineel.

Alsook wordt een visie gereduceerd tot gestandaardiseerde beelden. Swanger vervolgt (1993):

(...) the elementary classroom teacher is the art teacher by default. Most readily admit they know very little about art and are susceptible to the same clichés and stereotypes as their students and resort to such projects as the colour wheel and Valentine's Day animals (...)
(Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p. 36)

In het werk van Fahey (1996) wordt een studie uitgewerkt, die een jaar in beslag neemt. Deze studie vindt plaats in een eerste leerjaar, in een school in het Middenwesten van Amerika.

De onderwijzeres die beeldende activiteiten geeft in deze klas is Kathy, die reeds veel kennis heeft omtrent kunst en zelf ook praktiserend is. Toch voelt zij zich onzeker en onvoorbereid wanneer zij in de klas staat.

Bij de start van de studie observeerde Fahey (1996) gedurende de eerste weken van het schooljaar de kinderen, Kathy en de dagelijkse routine. Hierbij concludeerde ze een belangrijke tegenstrijdigheid: "While Kathy's art understanding and art making were fairly sophisticated compared to most adults, the lessons she introduced to her students were not." (Fahey, 1996, p. 37)

Fahey (1996) merkt wel de mogelijkheden tot exploreren van technieken en materialen op die

Kathy creëert. Vaak wordt het aanbod beperkt tot kleurpotloden en penselen, maar in dit geval hadden de kinderen ook toegang tot aquarellen, houtskool, droge-en olie pastel. Hierbij is de voorkennis van Kathy en het gebruik van deze materialen een voordeel in het gemak waarbij zij deze materialen en technieken introduceert.

Fahey (1996) en Kathy zitten de volgende weken meermaals samen om de observaties te bespreken. Hieruit werd besloten om de kinderen een schetsboek te geven, waarin ze op regelmatige basis in konden tekenen, als onderdeel van de klasroutine. Op het einde van de week kunnen de kinderen hun creaties aan elkaar laten zien in groep, of individueel bij Fahey (1996). Er waren geen beperkingen qua materialen en ze mochten hun schetsboek ook mee naar huis nemen om verder te tekenen.

Gedurende het eerste semester werd dit onderzoek voortgezet en werden observaties gericht op verschillende elementen, de onderwerpen die de kinderen kiezen om te tekenen, media keuzes die gemaakt werden door de kinderen, de hoeveelheid tijd en gradatie van betrokkenheid die gerelateerd waren bij hun schetsboeken, de evolutie van hun tekeningen, de rol van de onderwijzer bij het begeleiden van de kinderen en de reflectieve kwaliteiten van de kinderen.

Fahey (1996) voegt de positieve bevindingen van Kathy toe die spreken over dat de kinderen frequent vertellen over hun tekeningen. Hierbij haalt Fahey (1996) Thompson (1995) aan die stelt dat de aanwezigheid van andere kinderen bijdraagt tot de mogelijkheid tot dialoog, het delen van perspectieven en dit het vroege artistieke leren positief beïnvloed.

Een voorbeeld van het belang van zelfgeïnitieerd werken, toont Fahey (1996) aan met Brenda, een van de kinderen, die voortdurende haar favoriete onderwerp herhaalt maar deze steeds in een andere context plaatst.

Hierbij laat Fahey (1996) Lowenfeld & Brittain (1987) aan het woord: "Working this way allows to refine schemas and at the same time maintain interest in these serial images." (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, pp. 38-39)

Fahey (1996) beweert dat zelfmotivatie moeilijk te vinden is bij eisen die worden gesteld door een onderwijzer. Hierbij voegt Fahey (1996) opnieuw bevindingen van Thompson (1995) toe: "When children select and define their own projects, the work they choose to do is, almost without exception, developmentally appropriate and personally meaningful." (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p. 39)

Deze zelfgeïnitieerde projecten, vervolgt Thompson, bezitten veel meer ambitie dan eender welke les die we kunnen bedenken.

Fahey (1996) richt zich in een volgend deel van haar studie op het kind als een artiest en een criticus. Tijdens haar observaties gaven kinderen soms commentaar op hun eigen tekeningen, niet alleen dan, maar ook soortgelijke opmerkingen werden gegeven tijdens het tekenproces of wanneer de kinderen deelden met elkaar in groepen. Uit deze opmerkingen blijkt, volgens Fahey (1996) dat bij de beelden die kinderen maken de conversatie van onnadenkend naar reflectieve gedachten overgaat, of zoals Biettel (1973) het verwoordt: "Where the conversion from unreflected to reflective thought comes about." (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p. 39)

Uit het bovenstaande merkt Fahey (1996) op dat beslissingen betreffende inhoud, materialen en kritische conversaties over de gemaakte beelden, suggereert dat intenties, acties en realisaties aanwezig zijn wanneer kinderen beelden maken.

Bij het deel waar Fahey (1996) zich richt op het kind zijn beelden en vertellingen laat hij Thompson (1995) aan het woord die stelt dat tekeningen van kinderen niet bedoeld zijn om een kopie van een gebeurtenis te maken. De tekeningen zijn eerder een antwoord waarbij een heruitvinding wordt gedaan van die ervaring, een plaats dat voor het kind beschouwd wordt waar het residu van de realiteit wordt opgenomen of genegeerd. Kinderen geven zelf betekenis en delen dit via woorden en beelden.

In een laatste deel van de studie van Fahey (1996) wordt teruggekeken naar het afgelopen jaar en de informatie die plaatsvond binnen het lesgeven.

Hieruit besluit Fahey (1996) dat Kathy de kinderen hun beelden die ze gemaakt hebben, positief heeft beïnvloed. Kathy was bekwaam om vragen te stellen en suggesties te doen waardoor de toegeëigende beelden getransporteerd werden naar een persoonlijke context. Aansluitend hieraan gebruikte Kathy onbewust haar eigen kennis over de interesses van de kinderen.

Kathy merkte op dat de producten die nu werden gecreëerd door de kinderen er niet zo goed uitzagen als wanneer ze worden gemaakt bij een gestuurde, productgerichte aanpak. Toch blijft Kathy het pad bewandelen die nu heeft ontdekt, mede door het enthousiasme voor het creëren van beelden van haar leerlingen.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Het werk van Fahey (1996) biedt heel wat interessante inzichten, wederom het belang van de rol als begeleider die je inneemt bij kleuters.

Niet alleen de begeleiding maar ook de taken en materialen die je aanbiedt in de klas zijn zeer significant voor de betrokkenheid van de kleuters.

Hierbij worden al heel wat praktische realisaties die voorkomen in de kleuterklas aangesproken, voornamelijk organisatie, materialen, begeleiding, aanbod etc.

Kleuters die op zeer jonge leeftijd hun *Magic eyes* verliezen en genoeg nemen met stereotypen en voorgekauwde visies, vind ik zeer alarmerend. Dit vormt volgens mij een van de keerpunten waar kleuters kunnen kiezen voor een voorspelbaar pad waar hun hoofd, handen en hart geen uitdaging en voldoening vinden, of een onbekend uitdagend pad te bewandelen waar ze kunnen uitgroeien tot creatieve wezens.

Veel zal hier afhangen van hoe een onderwijzer in de klas staat en interacteert met kleuters en welke mogelijkheden het aanbiedt. Niet alleen dat, ook de manier en het vermogen hoe een onderwijzer omgaat met beelden en hier zelf kwalitatief op reflecteert, zullen van belang zijn bij de verdere begeleiding van de kleuters.

Daarom lijkt het mij interessant om op het eind van het theorieelukkig stil te staan bij enkele van deze praktische realisaties. Bij elk aspect kunnen aandachtspunten worden opgesomd, waardoor dit als het ware een leidraad vormt bij de praktijkstudie.

Uit de studie van Fahey (1996) onthoud ik dat een rijk materiaalenaanbod zeer belangrijk is, waar kleuters niet worden onderschat, en ze kansen krijgen om te exploreren met voor hun nieuwe materialen, gereedschappen en technieken. Verder dienen de activiteiten ook betekenisvol te zijn waarbij niet in de valkuil wordt getrapt dat je in het patroon hervalt waar je kleuters te veel gaat sturen, waardoor handelingen gewoon worden nagedaan.

Er wordt gesuggereerd dat kleuters het beste hun artistieke en creatieve uitingen kunnen ontwikkelen waarbij ze zelf hun keuzes kunnen maken.

Opnieuw ligt hier een uitdaging en vraag ik mij af in welke mate en hoever deze keuzevrijheid moet worden doorgetrokken.

Het werken in de kleuterklas gebeurt telkens rond een belangstellingcentrum. Al de activiteiten die in de klas plaatsvinden, worden gelinkt aan dit belangstellingscentrum. In die zin zijn de activiteiten al betekenisvol, alhoewel de inhoud van de activiteit steeds doordacht moet zijn. Volgens mij moet het mogelijk zijn om een kleuter een opdracht te geven binnen een activiteit dat verbonden is met een thema, waar het kind nog steeds een zeer grote vrijheid heeft en unieke werken kunnen worden afgeleverd.

Zeer belangrijk zal hier de begeleiding en interactie zijn. Niet alleen de onderwijzer in relatie met de kleuter waar suggesties en een tweerichtingsverkeer-gesprek to stand komt, maar ook de kleuter in relatie met zichzelf waar het reflecteert en nieuwe strategieën leert aanwenden, ook de kleuter in relatie tot andere kleuters waar ze leren van elkaar, en een laatste relatiewijze, lijkt mij de kleuter in contact met de kunstenaar en kunstwerken, waar het kijkt, hoort, voelt en denkt van andere beelden, die niet gecreëerd zijn in de klascontext maar hen wel veel inzichten kan bieden.

"On a deeper level our journey is also about opening our eyes and ears to the invisible and unvoiced" (Kolbe, 2005, p. 7)

Het boek van Kolbe (2005) onthult hoe jonge kinderen beeldend werken en meer bepaald het tekenen gebruiken bij het omgaan met ideeën. Kolbe (2005) toont met dit boek aan welke verschillende mogelijkheden er bestaan om kinderen te laten tekenen om zo hun denken en verbeelding te laten groeien. Tal van suggesties komen aan bod.

Het boek is onderverdeeld in vier delen waar ik uit het eerste, derde en het laatste deel telkens elementen haal in het kader van mijn onderzoek.

Het eerste deel uit het boek van Kolbe (2005) geeft een meer algemeen beeld over de tekenontwikkeling van jonge kinderen. Te starten bij toevallige krabbels die zich met het ontwikkelen van het kind ontpoppen tot een grafische taal.

Dit is een ontwikkelingslijn die ondertussen gekend is en waar vaak op wordt verder gebouwd.

Kolbe (2005) probeert een stapje verder te gaan en met de ontwikkelingslijn in het achterhoofd probeert Kolbe (2005) suggesties te doen naar hoe we het proces kunnen stimuleren en ondersteunen. Toch probeert Kolbe (2005, p. 45) de vooropgestelde ontwikkelingsstadia los te laten om verder dan te horizon te kunnen kijken: "(...) rather than according to notions about 'art' or 'stages of development', it becomes richly rewarding. We begin to see how drawing can nurture children's abilities to think, feel and imagine, and to share ideas with others."

Kolbe (2005) start met enkele basis aandachtspunten:

- ☛ Kijken en luisteren is een cruciale zaak, neem hiervoor de tijd.
- ☛ Neem deel in de ontdekkingen die kinderen doen en doe dit door een enthousiaste houding die zich uit in een glimlach, waardering en verwachtingen. Kolbe (2005) benadrukt dat het niet nodig is om bepaalde dingen te zeggen wanneer je een empathische houding aanneemt. Vaak is het voldoende wanneer je oprecht *kijkt*, wat een goede manier is van het kind te stimuleren. Kolbe (2005) vat dit samen met de woorden van John Mathhews: "We do a special kind of nothing." (Zoals geciteerd in Kolbe, 2005, p. 45)
- ☛ Wanneer kinderen toch graag iets willen vertellen, is het belangrijk om hier affirmatief en niet beoordelend op te reageren. Kolbe (2005, p. 45) toont dit aan met een voorbeeld waar aan de hand van een impuls wordt beschreven wat het kind doet: "I can see you're making lots of lines going round and round."

Een volgend element waar Kolbe (2005) even bij stilstaat, is de ondersteuning van de essentie van de bedoelingen van kinderen, hierover zegt Kolbe het volgende:

- ☛ Een open geest is zeer belangrijk wanneer er gekeken wordt naar wat een kind heeft getekend. Er moet steeds worden rekening gehouden dat wat een kind afbeeldt, niet wat is wat wij meteen aannemen. Een huis dat wordt getekend, hoeft niet persé te gaan over hoe een huis eruitziet.
- ☛ Wanneer kinderen vaardiger worden in het tekenen, kan worden gevraagd wat er gebeurd op de tekening.
- ☛ Stimuleer kinderen om meerdere tekeningen te maken over hetzelfde onderwerp, maar introduceer hierbij andere tekenenmaterialen- en technieken.
- ☛ Voorzie materialen dat het doel van de kinderen ondersteund. Er zijn kinderen die Kolbe (2005) omschrijft als *Action drawers*, die meer gericht zijn op snelle en krachtige lijnen te maken. *Action drawers* hebben nood aan materialen die tegemoetkomen aan hun noden.

- Wat belangrijk blijft is dat kinderen tijd en ruimte wordt gegeven, tijd om te exploreren en hun ideeën te verdiepen.

Een laatste element dat Kolbe (2005) aanhaalt en bespreekt is rond het ondersteunen van samenwerken:

- De klas moet zo ingericht zijn dat het kinderen uitnodigt om samen te werken.
- Stimuleer duo's om aan iets samen te werken. Wanneer een kind naast een ander kind tekent, zal zijn betrokkenheid behouden en verdiept worden, met gevolg dat ze ook meer gefocust geïnspireerd worden voor nieuwe ideeën.
- Wanneer een kind naast een meer ervaren tekenaar staat, kan dit een grote bijdrage leveren, daar kinderen grafische oplossingen zullen lenen van elkaar, terwijl de meer ervaren tekenaar steun vindt in de aandacht die het krijgt van het minder ervaren kind.

In het derde deel van het werk van Kolbe (2005) wordt er verdiept in het betoveren van het oog en de uitbreiding van de horizon. Kolbe (2005) beweert dat wanneer kinderen dingen anders zien, in een nieuw licht of vanuit een andere invalshoek, er uiteindelijk weinig moet worden gezegd en de verbeelding zal worden gevoed. Kolbe (2005) toont die aan met enkele concrete praktijkvoorbeelden. Hieronder twee onderdelen die hierbij aansluiten, enerzijds *observerend tekenen* en anderzijds *transformerende tekeningen*, elk aangetoond met een praktijkvoorbeeld:

- Zelfportretten en portretten: In dit voorbeeld van het *observerend tekenen* dat Kolbe (2005) beschrijft zien we voorbeelden van zelfportretten die kinderen hebben gemaakt van zichzelf maar ook van leeftijdsgenoten en onderwijzers. Eerst tekenen de kinderen hun eigen zelfportret zonder eerst te kijken in een spiegel. Nadien tekenen de kinderen zichzelf wanneer ze ondertussen geconcentreerd kijken in een spiegel. De twee tekeningen laten zichtbaar een heel ander portret zien, waarbij de tekeningen met gebruik van de spiegel veel meer details vertoont. Een volgende stap is dat de kinderen gekke gezichten trekken en hiervan een foto wordt genomen. Ook hiervan worden portretten getekend. Hier zie je opnieuw duidelijke verschillen en details in ogen, mond en wenkbrauwen die de kinderen tekenen.
- Cut-outs op schilderachtige foto's: In dit voorbeeld over *getransformeerde tekeningen* toont Kolbe (2005) aan dat tekeningen die vergroot, gereduceerd, uitgeknipt of zelf bewegen op een computerscherm, kinderen nieuwe mogelijkheden laten zien die spreken tot de verbeelding. Wanneer een tekening wordt uitgeknipt en rechtstaat, wordt dit meteen speciaal en krijgt de tekening een nieuw leven met een zekere lichamelijkeheid. Dit kan verder worden verdiept zodat kinderen tot rollenspel komen via deze cut-outs. In een voorbeeld dat Kolbe (2005) beschrijft hebben kinderen een labrynt gebouwd in klei, maar er ontbreken auto's die in deze opstelling kunnen rondrijden. De onderwijzer stelt voor aan de kinderen om auto's te tekenen en uit te knippen zodat deze kunnen rondrijden in het labrynt. In een ander voorbeeld kan de uitgeknipte figuur, te denken valt aan een klein, zwart monster gekleefd worden op een ander blad papier, in een kleur naar keuze. In het voorbeeld dat Kolbe (2005) beschrijft heeft het kind in dit geval op het oranje papier een berg getekend en zijn figuur op de top van de berg gekleefd, waardoor het monster opeens een reus lijkt. In een laatste voorbeeld dat Kolbe (2005) laat zien, worden de uitgeknipte figuren van kinderen op foto's gelegd. Deze foto's tonen een landschap zoals een bos of een lucht waarbij de kinderen getriggerd worden om hun uitgeknipte figuren te kiezen naargelang het landschap dat ze zien en welke figuren ze hierin willen laten rondlopen.

Een belangrijke aantekening die Kolbe (2005) maakt is dat de voorbeelden die hierboven werden gegeven geen onrealistische verwachtingen mogen scheppen. De tekeningen die in het

werk van Kolbe (2005) worden aangehaald, zijn gemaakt door kinderen die deze manier van werken frequent toepassen, waardoor deze kinderen minder tijd nodig hebben om tot deze realisaties te komen. Indien kinderen deze manier van werken niet gewoon zijn, spreekt het voor zich dat realisaties meer tijd zullen vragen, daar de kinderen het proces van het *leren zien* nog volop aan het ontwikkelen zijn.

Ook haalt Kolbe (2005) aan dat zelf kinderen die de vaardigheid tekenen beter onder de knie hebben niet de intentie hebben om wat ze observeren te kopiëren. Kolbe (2005, p. 88) vervolgt: "Each person sees differently, each chooses different parts to draw. It always involves interaction with materials."

Hoe meer mogelijkheden kinderen krijgen om dingen te tekenen uit het leven en aandachtig te kijken naar dingen, waardoor ze dingen meer ervaren als iets oneindig, complex, vreemd en prachtig, hoe meer genot de kinderen zullen ervaren volgens Kolbe (2005).

Kolbe sluit deze gedachte af met het volgende: "And as we have seen, observation drawing can even lead to speculation and hypothesising about *invisible* things." (Kolbe, 2005, p.88)

In het vierde deel van het boek van Kolbe (2005) wordt er praktische informatie gegeven omtrent materialen en middelen voor het tekenen, alsook technieken en hulpmiddelen.

Alvorens stil te staan bij het bovenstaande, zoomt Kolbe (2005) in op een problematiek die niet te negeren valt. Wat kan er gedaan worden wanneer een kind om hulp vraagt of zegt dat het een bepaald element in zijn tekening niet kan tekenen?

Kolbe (2005) stelt dat tekenproblemen kunnen onderverdeeld worden in twee groepen. Enerzijds problemen die naar boven komen bij onzekerheid wanneer een vertrouwde strategie los moet worden gelaten om iets nieuw te kunnen doen en anderzijds wanneer een kind niet weet hoe te beginnen.

Deze problemen zijn in essentie conceptuele problemen, maar Kolbe (2005) ziet deze ook als grafische problemen. De taak van de onderwijzer is hier om het kind te helpen bij het zoeken van visueel strategieën om het grafische probleem op te lossen.

Opnieuw haalt Kolbe (2005) hier ook leeftijdsgenoten aan. Kinderen zijn de beste bron om elkaar advies te geven. Ze leren van elkaar, inspireren elkaar en lenen elementen van elkaar waardoor ze problemen kunnen oplossen. Dit is een zeer significante factor bij het leren tekenen, benadrukt Kolbe (2005).

Wanneer een kind niet weet hoe het moet beginnen aan zijn werk begeleidt hem dan door met het zijn intenties nog eens te overlopen. Suggesties kunnen worden gegeven, te denken valt aan het voorstellen om te starten met het tekenen van een vorm. Er mag ook niet worden vergeten dat sommige kinderen nood hebben aan voorbeelden en inspiratiebronnen zoals voorwerpen waarop ze zich kunnen baseren of foto's.

Kolbe (2005) sluit af, zoals reeds gezegd, met praktische informatie. Hieronder een opsomming.



Materialen: Kolbe (2005) haalt aan dat kinderen gevoelig zijn voor hoe materialen spreken. Tekenend is een vorm van denken waarbij het beantwoorden en het onderzoeken van de taal van materialen wordt betrokken. Een suggestie die wordt meegegeven is om te starten met een kleine selectie van basismaterialen van goede kwaliteit, want dit is van belang voor een ervaring die genoeg kan geven. Geef de mogelijkheid aan kinderen om keuzes te maken, zonder hen te overladen met materialen, vooral bij jonge kinderen is dit belangrijk. De materialen die kunnen worden aangeboden zijn oliepastels, krijt, verschillende soorten potloden, houtskool en metallic kleuren in zowel kleurpotloden, oliepastels en potloden.

Kolbe (2005, p. 108) benadrukt dat de materialen aantrekkelijk moeten worden uitgesteld als *food for the eye*.

Kolbe (2005) staat even stil bij het papier dat wordt aangeboden tijdens activiteiten. Ook hier moet in gevarieerd worden qua grootte maar ook de vorm, kleur en textuur spelen een belangrijke rol tijdens het tekenen. Te denken valt aan een lange, smalle strook papier. Ook hier wordt een suggestie gedaan om schetsboeken in de klas te brengen waarin kinderen kunnen tekenen en een heel jaar aanwezig blijven in de klas. Rond dit voorbeeld werd reeds een studie gedaan door Fahey (1996) waar de positieve invloeden van het gebruik van schetsboeken werd onderzocht en vastgesteld.



Gereedschappen en lijmen:

In dit deel van de suggesties die Kolbe (2005) doet, worden verschillende gereedschappen opgesomd die kunnen worden aangeboden waaronder scharen, plakband, lijm, penselen,

potloodscherpers, een nietjes machine en een perforator.

Andere mogelijke gereedschappen/middelen:
Kolbe (2005) haalt aan dat niet-klassieke gereedschappen mogelijkheden kunnen bieden voor kinderen wanneer ze tekenen of beeldend te werk gaan. Te denken valt aan een fotokopieermachine, een lichtbak, een projector en een computer.

Technieken: Kolbe (2005) beweert dat kinderen grote uitvinders zijn. Daarom is het belangrijk dat kinderen mogelijkheden krijgen om verschillende manieren van het gebruiken en combineren van materialen te onderzoeken. Op deze manier kunnen zij hun doel en de omvang van hun expressie verbreden. Kolbe (2005) geeft enkele mogelijkheden waaronder pentekeningen die worden ingekleurd met verdunde kleurstoffen of verschillende soorten verf, wax of vetkrijtjes die weerstand bieden bij het overschilderen, collages met verschillende materialen, al dan niet staande cut-outs, poppen, maskers en boeken maken.

Bronnen: Wanneer Kolbe (2005) kijkt naar de (inspiratie)bronnen die kinderen kunnen benutten tijdens het creëren worden folders, foto's, prentenboeken en kunstreproducties, vergrootglazen, spiegels, speelgoedieren, mannequins en intrigerende objecten voorgesteld.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Het boek van Kolbe (2005), *It's not a bird yet*, is een zeer interessante en helder geschreven werk waar verschillende, nuttige praktijkvoorbeelden worden aangehaald.

Er wordt minder stilgestaan bij bepaalde theorieën maar er wordt meteen praktische elementen meegegeven die voortgebouwd zijn op vroegere theorieën. Hieruit kan ik zeer veel halen om toe te passen voor mijn praktijkonderzoek, tevens het tweede luik van mijn onderzoek.

Suggesties omtrent begeleiding, materialen, technieken en meer algemeen de omgang met kinderen in relatie tot een onderwijzer, of kinderen in relatie met elkaar kunnen meegenomen en in het achterhoofd gehouden worden in de praktijk.

Zoals ik eerder al aanhaalde lijkt een opsomming maken van aandachtspunten omtrent begeleiding, materialen, technieken en aanbod een nuttig instrument. Veel van de aandachtspunten kan ik ontleen aan de suggesties van Kolbe (2005).

Kolbe (2005) geeft ook enkele interessante inspiraties om activiteiten uit te werken in de klas. Zo maakt zij een onderscheid tussen *observatietekeningen* en *transformatietekeningen* die kinderen hun verbeelding moet stimuleren. Dit kan perfect toegepast worden in het kader van de zelfexpressie van kleuters. Hoe zij hun unieke kijk op de wereld plaatsen op hun drager en dit telkens verdiepen door het gebruik van technieken zoals cut-outs biedt veel mogelijkheden.

Een concreet idee haal ik uit de zelfportretten die Kolbe (2005) aanhaalt. Het lijkt mij een fijne activiteit om kleuters een zelfportret te maken, zoals aangegeven in het boek, waar stapsgewijs het gegeven van een zelfportret wordt verdiept, zoals gekke bekken die eerst worden gefotografeerd en nadien nagetekend. Kleuters zullen hierdoor veel indrukken opdoen, zich niet alleen leren uitdrukken in bewegingen en mimiek, maar dit ook vastleggen op papier. Hieraan kunnen ook kunstwerken voor een kunstbeschouwingsactiviteit worden gekoppeld. Hoe creëerde andere al dan niet hedendaagse kunstenaars zelfportretten die misschien niet alleen even naturalistisch worden weergegeven. Dit lijkt mij heel interessant om verder met de kleuters te onderzoeken, waar nieuwe strategieën worden ontdekt en zelf ook aangewend.

Daar de studie zal plaatsvinden rond de Moederdag periode kunnen de kleuters misschien een zelfportret maken op basis van een foto van hun eigen mama.

Ook de cut-outs bieden veel, interessante mogelijkheden om te gebruiken in de kleuterklas. Het gebruik van ander papier waar de cut-outs worden op gekleefd en elementen worden bijgetekend of cut-outs selecteren en creëren op basis van een fotoachtergrond beïnvloeden de verbeelding van de kleuters op een positieve manier. Volgens mij leren ze hierdoor ook nieuwe strategieën aanwenden en leren ze anders kijken naar de dingen om hen heen. Wat ze willen vertellen krijgt op die manier meer mogelijkheden en in interactie met elkaar kunnen interessante realisaties tot stand komen. Kleuters samen laten werken met de cut-out techniek en samen een verhaal laten vertellen, waarbij interactie een natuurlijk en waardevol gegeven wordt, kan zelf uitgroeien tot een toneelvoorstelling die de kleuters performen voor elkaar.

"What you know and what you create
from that knowledge changes you
and changes everyone around you"
(Gallas, 1994, p. III)

Het boek van Gallas (1994) biedt interessante invalshoeken, die achteraf bekeken een bevestiging vormen op mijn motivatie voor dit onderzoek.

Het werk van Gallas (1994) bestaat uit verschillende delen die zijn opgebouwd zijn rond de talen van het de kennis en het begrip die kinderen aanwenden.

Een van deze delen ontfermt zich over de kunstvorm, of de beeldtaal die jonge kinderen reeds op vroege leeftijd gebruiken. Gallas (1994) realiseert zich dat kinderen dieper kunnen nadenken en hun eigen grenzen kunnen verleggen binnen het leren door middel van kunst, *learning through the arts*, op die manier dat kunst een nieuwe definitie biedt van de taal van het begrijpen en het leren. Gallas (1994) legt verder uit dat er heel vaak wordt teruggegrepen naar geschikte middelen om te communiceren, te denken valt aan de gesproken of geschrevene taal. Gallas vervolgt dat kinderen die zeer vaardig zijn in het spreken en schrijven en hierin succesvol zullen groeien, toch een beperking ondervinden door die begrenzing.

Gallas (1994, pp. 112-113) toont dit verder aan met het volgende: "As teachers recognize that children can communicate what they understand through pictures, (...), these products of the learning process offer them a more complete picture of the children they teach."

Gallas (1994) beweert dat wanneer onderwijzers en kinderen spreken door het leren door middel van kunst, *learning through the arts*, nieuwe soorten conversaties tot stand komen, waarvan sommigen zelf niet in de buurt komen van gesproken woorden. Meer nog, vervolgt Gallas (1994, p. 113), er worden mogelijkheden voorzien voor iedereen om nieuwe werelden, nieuwe *teksten* en nieuwe soorten verhalen te creëren. "(...) to acknowledge that there are different ways of understanding the world and a variety of forms that expression can take."

Volgens Gallas (1994) is kunst transformeerbaar, in die zin dat wat je weet en wat je creëert uit die kennis, jezelf en iedereen rondom jou verandert. Dit vormt ook een uitgangspunt voor de studies en onderzoeken die Gallas (1994, p. 111) hieromtrent heeft gedaan: "How do teachers offer all children expanded opportunities for communicating about their learning?"

Het gebruik van kunst in de klas kan niet worden gereduceerd tot simpele instructies en lessen omtrent media of techniek. Een andere aanpak waar media, techniek en kunstgeschiedenis samensmelten met het begrip van het dynamische creativiteitsproces zodat op deze manier kinderen hun expressie en begrip kan worden verbreed, krijgt meer de voorkeur.

In een volgend deel en tevens het laatste deel dat in het kader van mijn onderzoek wordt besproken, zoomt Gallas (1994) verder in op de flexibele geesten van kinderen.

Gallas (1994) is reeds tot de constatactie gekomen dat er een algemene overtuiging bestaat die ervan uitgaat dat artiesten hetzelfde worden bekeken als dat heiligen, sjamanen en dokters worden bekeken.

Al deze personen hebben een speciale blik, een manier van denken over de wereld en vaak spreken zij ook vaak hun inzichten uit die belangrijk zijn maar vaak ook ontwijkend.

Daarbij laat ze het volgende aansluiten: "(...) many artists look to childhood as that time when artistic expression is at its most pure and direct level and that they often strive to regain the simplicity and clarity that young children's expressions naturally convey." (Gallas, 1994, p. 115)

Gallas (1994) merkt op dat voor veel volwassenen kinderen hun beeldende werken en expressies toch verkeerd worden begrepen, meer nog, ze worden vaak zelf uitgesloten bij serieuze gesprekken over lesgeven en leren.

Als er wordt gekeken naar curriculum dat een plaats inneemt in het onderwijs en moest kunstervaringen hierbij een centrale rol spelen, dan stelt Gallas (1994, p. 116) dat kunst verschillende rollen zou vervullen: "The arts as representing a methodology for acquiring knowledge; the arts as subjects matter for study, in and of themselves; and the arts as an array of expressive opportunities for communicating with other, or art as story."

Gallas (1994) besluit uit het bovenstaande dat in al deze functies kunst een manier van denken wordt over het denken en dat dit een natuurlijk en toegankelijk is voor kinderen.

Gallas (1994) vervolgt dat onderwijzers in hun opleiding leren dat het denken meer gesofisticeerd wordt en vorderingen zal maken wanneer dit in overeenstemming komt met een taal gebaseerde communicatiesysteem.

Daartegenover staat de bewering van Gallas (1994) die zegt het creatieve proces een integrale plaats inneemt binnen een hoger niveau van denken. Gallas (1994) staft haar inzicht met belangrijke verwezenlijkingen in de wetenschap die gedaan zijn geweest, waarin het creatieve denken een integrale rol speelde binnen deze realiseringen. Te denken valt aan de realisaties van Einstein of Darwin.

Uit het bovenstaande leidt Gallas (1994) af dat het creatieve proces wordt opgebouwd door het intuïtieve, verbeelding, metaforen en visualisaties, waardoor nieuwe, significante inzichten kunnen worden opgedaan.

Gallas (1994) komt tot de conclusie dat het denken op een hoger niveau niet tot stand kan komen zonder de aanwezigheid van het creatieve denken en dit in samenwerking met het kritisch denken. Dit is een doel dat voorop wordt gesteld, waar Gallas (1994) nog enkele gebreken in terugvindt. Een van deze gebreken is dat er vaak te weinig aandacht wordt geschonken aan de natuurlijke expressiviteit en intelligente tendensen van kinderen om te divergeren in plaats van te convergeren.

Een volgend gebrek is dat de expressieve modaliteiten worden beperkt die kinderen kunnen gebruiken om hun kennis en begrip te kunnen communiceren naar de wereld toe.

Een laatste gebrek dat Gallas (1994) aanhaalt, is dat de metaforische, transformerende acties en gesprekken met de wereld via spel worden verbannen en uitgesloten van het streefdoel van *leren*.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Het boek en interessante werk van Gallas (1994) vormt een mooie aanvulling in mijn onderzoek, in die zin dat mijn uitgangspunten en motivatie worden bevestigd. Er zijn minder praktische of nieuwe elementen dat bij dit werk aan het licht worden gebracht op dit moment in mijn onderzoek, maar daarom is dit niet minder waardevol.

Gallas (1994) heeft enkele zeer interessante zaken aangehaald waaronder het citaat dat vertelt dat het creëren en alles daarrond een dynamisch proces is dat een constante wisselwerking tot stand brengt, als een oneindige cirkel die in aanraking komt met andere cirkels.

Uit de vorige literatuur die ik reeds gelezen heb, komt dit element vaak terug en wordt met andere woorden hetzelfde aangehaald, in dat opzicht dat alles verbonden is, interactie leerzaam is en niets geïsoleerd kan worden.

Gallas (1994) focust haar werk vooral op kennis dat kan worden verworven *through the arts* en dat dit een evenwaardige manier vormt, naast de meer klassieke methoden.

Ik sluit mij zeker aan bij het feit dat kunst als bron kan dienen om tot kennis te komen. Gallas (1994) spreekt eerder om *via* kunst tot kennis te komen, waarin kunst een *middel* vormt.

Dit in tegenstelling tot de focus die ik wil leggen waarin kunst een *doel* wordt en kleuters tot beeldende werken komen, waaronder sowieso kennis zit verworven op verschillende niveaus. Maar toch zal ook kunst als *middel* worden aangewend, te denken valt aan kunstbeschouwing, om ook tot het *doel* van zelfexpressie binnen beeldtaal te komen.

Deze kennis waarover Gallas (1994) ook spreekt, is een creatief proces dat een integrale plaats inneemt binnen een hoger niveau van denken.

Of dat nu *in the arts* of *through the arts* gebeurt, het creatieve proces blijft tot stand komen.

In het kader van mijn onderzoek zal deze kennis zich *in the arts* voornamelijk focussen op het deelaspect waar kleuters openstaan voor de affectieve aspecten van kunstbeleving en voor diversiteit van deze dimensie (Van Wichelen, 2014, p. 13), in die zin dat ik kleuters een nieuwe taal wil leren, en hiervoor ook andere reeds gemaakte beelden wil gebruiken waarin kleuters gevoelig worden voor andere uitingen en strategieën. Op deze manier vinden kleuters een eigen, unieke wijze om tot zelfexpressie te komen via beeldend werken.

“Het gaat niet om het verwerven van kennis van kunstobjecten en kunstprocessen, maar tevens het bestuderen van wat deze objecten en processen bij de beschouwer bewerkstelligen: een proces van reflectie op de werkelijkheid.” (Onderwijsraad, 2006, p. 16)

Dit boek van Gardner (1980) geeft een heldere weergave van de beeldende activiteiten die een kind uitvoert en de linkers die worden gelegd met zijn sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. In een van de hoofdstukken legt Gardner (1980) de focus op kleuters en kinderen tussen vijf en zeven jaar. Deze leeftijdscategorie sluit het beste aan bij de doelgroep waarmee ik zal werken in het kader van mijn onderzoek.

Gardner (1980) start dit deel van zijn boek met de algemeen visie die mensen hebben over deze fase in het leven van kleuters en kinderen. De tekeningen worden vaak gezien als zeer expressief waarbij een kind direct spreekt via zijn tekeningen. Wat een kleuter vroeger deed was enkel prototypische schema's herhalen en oefenen, terwijl hij nu controle krijgt over verschillende soorten vormen en figuren om werken te produceren.

Gardner (1980) vervolgt dat een kind niet alleen fascinerende en boeiende effecten kan bekomen door het gebruik van diverse media, maar ze kunnen ook met veel gemak en op een natuurlijke wijze, voor het eerst, en vaak ook voor het laatst in hun ontwikkeling, omgaan met expressieve media. Gardner (1980) licht dit verder toe met enkele voorbeelden, te denken valt aan een kind dat zingt terwijl het tekent, of danst terwijl het zingt en verhalen vertelt terwijl hij in de tuin speelt. Deze periode in het leven van een kind, noemt Gardner (1980) *de synesthesie*, een periode waarin een kind gemakkelijk vertalingen kan maken uit sensorische systemen, waar bijvoorbeeld kleuren geluiden kunnen oproepen of handgebaren regels uit een gedicht kunnen suggereren. Dit zijn tevens expressieve eigenschappen die we vaak terugvinden in verschillende media, waardoor kinderen dus ook deze verschillende domeinen kunnen doorkruisen en tot een krachtige beeldspraak doorheen het proces kunnen komen.

Uit het bovenstaande stelt Gardner (1980, p. 99) zich de volgende vraag: "Must we therefore conclude that the child of five, six or seven is a young artist?"

Gardner (1980) besluit dat er enerzijds mensen zijn die deze vraag bevestigend beantwoorden en significante zaden terugvinden in de creaties van kinderen. Meer nog, veel mensen beschouwen deze periode als een gouden tijdperk waarin de artistieke ontwikkeling een heuse groei doormaakt, maar ook weer snel kan verdwijnen. Hierin bestaat een belangrijke taak voor ouders en onderwijzers om deze ontwikkeling te behouden en te voeden.

Anderzijds bestaat er een ander standpunt waar uit wordt gegaan van wat een kind representeert en wat dit voor het kind betekent, niet in overeenstemming is met wat het gesofisticeerde publiek denkt dat het betekent.

De vraag wordt gesteld of dat wat een kind creëert louter toevalligheden zijn, creaties die zonder intentie gebeuren en waarbij het kind ook geen behoefte heeft om deze te reproduceren.

Gardner (1980, p. 100) concludeert dit standpunt met het volgende: "(..) drawings by the young child may be uncontrolled forms which come forth simply because the youngster is unable to produce anything more faithful to the real world."

Gardner (1980) stelt dat deze discussie vaak een centrale plaats inneemt wanneer er gesproken wordt over creaties die kinderen maken. Vooraleer deze discussie verder kan worden onderzocht, moet er gekeken worden naar tekeningen van kinderen en wat hun creaties juist zijn en inhouden. Hierbij benadrukt Gardner (1980) dat we zeker kinderen serieus moeten nemen die worden beschouwd als gemiddelde geschenken in plaats van enkel te kijken naar kinderen met speciale talenten.

Aan de hand van zijn eigen kinderen tracht Gardner (1980) een antwoord op bovenstaande vragen te geven. Hij start met het uitschrijven van tekeningen die zijn zoon doorheen de jaren in deze leeftijdscategorie produceerde. Hieruit kan opgemaakt worden dat het kind voornamelijk superhelden en Star Wars personages weergeeft op papier. Deze tekeningen hadden vroeger hoofdzakelijk de functie om weer te geven wat hij gezien had op de televisie of op andere media, zodat hij op die manier een beschrijving kon geven van wat hij gezien had of wat er gebeurd was. Gardner (1980) vult aan dat hierbij de indruk kan worden gekregen dat het tekenproces op zich een significante vorm van expressie is, een die heel essentieel is voor het welbevinden van een kind.

Gardner (1980) besluit hieruit dat dit misschien verklaart waarom kinderen op deze leeftijd zo vaak, gepassioneerd en met spanning en expressie tekenen.

Gardner (1980) vervolgt zijn uiteenzetting met de vraag of alle jonge kinderen de mogelijkheid bezitten om zo snel te groeien in de grafische ontwikkeling en op die manier een reeks thematische en vormelijke eigenschappen kunnen exploreren. Gardner (1980) kijkt hiervoor naar de zussen van zijn zoon en kan hieruit besluiten dat er veel overeenkomsten zijn in de vroege tekeningen van zijn

twee kinderen. Hierbij stelt Gardner (1980) dat wanneer de omgevingsdruk hetzelfde is, ook de overeenkomsten in tekeningen van kinderen vermoedelijk gelijkend zullen zijn. Wanneer Gardner (1980) inzoomt op zijn dochter zag hij geen tekeningen van superhelden zoals zijn zoon, maar haar passie rond paarden werd veelvuldig getekend en weergegeven op haar dragers. Eerst waren de paarden die werden getekend zeer eenvoudig, zowel grafisch als thematisch gezien. Gardner 's (1980) dochter gebruikte een rechthoekig schema met soms twee of vier aanhangsels die werden toegevoegd.

Later kreeg dit eenvoudig schema dat Gardner 's (1980) dochter aanvankelijk gebruikte, veel meer zorg in de uitwerking van haar vormen. Wat hierop volgde was dat de tekeningen van de paarden werden verstrengeld met poëzie, verhalen en scènes en een belangrijke plaats innamen in Gardner 's (1980) dochter dagelijkse verbeelding. Deze omschrijving is sterk overeenkomstig met het proces dat Gardner 's (1980) zoon doormaakte en toont een snelle groei zowel op grafisch als in thematische opzicht.

In een volgend deel van Gardner (1980, p.129) zijn boek wordt er teruggerepen naar de vraag die aanvankelijk werd gesteld: "But we must now recoup our original question and assess the extent to which such efforts merit an honorific characterization as *artwork*."

Gardner (1980) stelt dat wanneer we in eerste instantie kijken naar tekeningen die jonge kinderen maken en de aandacht en het plezier die hierbij gepaard gaat, er eigenlijk weinig reden is om tekeningen van jonge kinderen in vraag te stellen. Gardner (1980) beweert dat hun tekeningen geen loutere toevalligheden zijn, juist omdat de aandacht die wordt gegeven aan de tekeningen deze stelling al onderbouwen, meer nog we zien zichtbare overeenkomsten met het werk van kunstenaars.

Uit het bovenstaande stelt Gardner (1980) zich de vraag of dat we effectief meer bewijs kunnen leveren in het voordeel van het artistieke statuut dat deze vroege tekeningen aannemen. Hiervoor moet volgens Gardner (1980) eerst een definitie worden gegeven van wat kunstwerken net zijn, waarbij hij twee criteria in acht neemt die vaak worden voorgesteld maar gebreken vertonen. Het eerste criteria dat wordt aangehaald is de *graad van het realisme* dat aanwezig is in een kunstwerk. In dit opzicht wordt er uitgegaan dat hoe realistischer een kunstwerk is, hoe hoger het een plaats bemachtigd op de artistieke ladder.

Een tweede criteria is die van *uitmuntendheid*, wat voor heel wat obstakels zorgt, daar er hiervoor vooreerst beoordelingsstandaarden moeten bestaan die oprecht in overeenstemming zijn met elkaar en dit gedurende een lange periode. Maar al te vaak worden werken geprezen en bestempeld als uitmuntend, terwijl andere werken voor dezelfde reden beoordeeld worden als een werk dat heel wat gebreken vertoont omtrent de artistieke kwaliteit.

Gardner (1980) benadrukt uit het bovenstaande dat het cruciaal is dat de esthetische criteria die worden opgemaakt, minder dromerig en minder fragile moeten zijn en hiervoor haalt hij de filosoof Nelson Goodman aan die stelt dat de kwaliteit van een kunstwerk wordt beoordeeld op de symbolen en andere eigenschappen die in een kunstwerk aanwezig zijn, en worden gezien als esthetisch. Maar opnieuw moet er worden gekeken naar wat er wordt bedoeld met esthetisch. Hieruit haalt Gardner (1980) twee belangrijke criteria die Goodman naar voor schuift.

Een eerste criteria is *de inclusie van expressiviteit* bij het gebruik van het artistieke. Te denken valt aan een kind dat de materialen van een medium op zo'n wijze gebruikt dat een tekening levendig, droevig, kwaad of krachtig wordt gemaakt.

Een tweede criteria dat Gardner (1980) uit de bewering rond esthetiek van Goodman haalt is *volheid*, waar opnieuw wordt gekeken naar de wijze waarop de eigenschappen van een medium worden gebruikt. Gardner (1980, p. 133) verduidelijkt dit met het volgende: "In other words, of in this drawings the thickness, shape, shading, and uniformity of line contribute to the work's effect, the child is exhibiting a command over repleteness."

Gardner (1980) stelt dat de definities die Goodman naar voor schuift een bruikbaar uitgangspunt vormt om te kijken of tekeningen die gecreëerd worden door een kind kunnen worden gezien als een artistiek werk. Hierbij moet steeds de individuele beoordeling en de aansluitende subjectiviteit in het achterhoofd worden gehouden. Wat iemand als expressief ervaart, kan een ander net zien als een element die niet bijdraagt tot de artistieke expressiviteit van een kind.

Dit leidt ertoe dat Gardner (1980) teruggrijpt naar het werk en onderzoek van Thomas Carothers, met wie Gardner (1980) jarenlang heeft samengewerkt. Carothers heeft in een studie jonge kinderen blootgesteld aan tekeningen die telkens dezelfde soort van artistieke symbolen weergaven.

Bij zijn onderzoek naar de gevoeligheid voor expressiviteit bij kinderen, liet hij de kinderen een tekening zien die een gelukkig scène weergaf, en ook een tekening die een even ongelukkige scène weergaf. In een andere reeks tekeningen werd een tekening getoond waar dunne lijnen te zien waren in de scène, en bij de andere tekening dikke lijnen.

Bij het laten zien van de tekeningen aan de kinderen werd telkens verteld dat beide tekeningen werden getekend door twee verschillende artiesten en werd er gevraagd om de verschillen tussen

beide tekeningen aan te geven, alsook de tekeningen af te werken op een manier dat de kinderen dachten dat de artiest dit zou doen.

Het resultaat werd beoordeeld op de mate waarin een kind kenmerken gebruikte in het afwerken van de tekeningen die worden bestempeld als een bepaalde expressie. Wanneer het kind deze hints niet ziet en dus ook niet toepast, wordt het kind beoordeeld in het onbekwaam zijn van een artistieke prestatie te leveren.

Uit de resultaten die Carothers onderzocht kon hij afleiden dat kinderen rond de leeftijd van zeven jaar weinig tot geen artistieke gevoeligheid vertoonde in geen enkel van de testen die werden afgenomen. Ook bij de test waar de kinderen de tekeningen moesten afwerken, kon afgeleid worden dat ze beide tekeningen op dezelfde manier afmaakten. Daarentegen vinden kinderen rond de leeftijd van twaalf jaar deze testen relatief gemakkelijk en zagen de hints en de gesuggereerde verschillen en voldeden aan de vooropgestelde verwachtingen.

Er wordt in deze studie rekening gehouden met het feit dat jonge kinderen deze verschillen misschien wel konden opsporen maar ze zelf niet konden weergeven in hun creaties.

Om het laatste te kunnen verzekeren, liet Carothers de jonge kinderen reeds gemaakte eendes zien die konden volgen op de tekeningen met de vraag of de kinderen konden aanduiden welk eind bij welke tekening past. Carothers kon uit de deze resultaten opmaken dat de prestaties van deze jonge kinderen zichtbaar verbetert wanneer kinderen gewoon moeten kiezen.

De conclusie van Carothers luidt als volgt: "A minimum artistic sensitivity in the early years of school, gradually supplanted by firm control of the artistic media in the years preceding adolescence." (Zoals geciteerd in Gardner, 1989, p.136)

Gardner (1980) besluit hieruit dat jonge kinderen en hun aantrekkelijke tekeningen daarom niet een adequate vorm gezien uit een artistiek standpunt.

Gardner (1980) geeft aan dat een conclusie, louter gebaseerd op een enkele studie, riskant is, mede omdat deze studie een artificieel experiment vormt. Gardner (1980) zoekt een ander en relevant bewijs en vindt deze bij Diana Korzenik, een kunsteducator in de Massachusetts College of Arts.

Het uitgangspunt waarvan Korzenik uitgaat, is dat een kind beschouwd wordt dat het zijn artistieke capaciteiten onder controle heeft, ook wil zeggen dat het kind zich in zekere mate bewust moet zijn van hoe een werk overkomt bij anderen. Wanneer een kind geen rekening houdt met interpretaties die kunnen worden gegeven, of zelf misinterpretaties, dan stelt Korzenik dat een kind niet meester is over zijn eigen medium.

Anderzijds stelt Korzenik dat wanneer een kind zich wel bewust is van hoe een tekening overkomt bij anderen en op die manier de bekwaamheid bezit om door anderen hun ogen te kijken, een kind controle heeft over zijn artistieke vaardigheden.

Ook dit uitgangspunt werd verder onderzocht in een studie die Korzenik uitvoerde waarbij kinderen werden gevraagd om een object te tekenen op die manier dat een ander persoon, die in een andere kamer zat en enkel de tekening kon zien, dit object zou herkennen. Na het tekenen van het object kon het kind horen hoe ze andere persoon vertelde wat hij dacht dat hij zag, het kind kreeg hierop aansluitend de mogelijkheid om zijn tekening te herzien en aan te passen zodat het meer herkenbaar zou worden voor de andere persoon. Door dit experiment zou moeten blijken in hoeverre een kind zich flexibel kan opstellen en kan afstappen van een egocentrische houding, wat volgens Korzenik cruciaal is in elke artiest zijn repertoire.

Uit de resultaten van deze studie kan Korzenik opmaken dat opnieuw de eerder jongere kinderen, rond ongeveer leeftijd van vijf jaar, weinig tot geen rekening houden met wat anderen al dan niet kunnen zien in hun creaties. Het kind zal in dit geval kiezen om zijn tekening niet aan te passen en de verantwoordelijkheid bij de ander leggen wanneer die niet kan raden wat het kind heeft getekend. Opnieuw blijkt dat oudere kinderen zich meer zullen aanpassen aan de kijker en hun tekening zullen aanpassen.

Gardner (1980) besluit uit de bovenstaande studie dat de veronderstelling dat jonge kinderen artiesten zouden zijn, in twijfel kunnen trekken, zeker wanneer we uitgaan van het gevoel dat de term artiest bij ons oproept als we kijken naar de meer mature artiest.

Gardner (1980) vervolgt dat de artiesten in onze cultuur zich bewust zijn van hun gebruik van hun expressiviteit en hoe deze overkomt bij het publiek en daaropvolgend zullen zij steeds aanpassingen uitvoeren zodat hun visies beter worden begrepen. Deze artiesten zouden ook met gemak slagen voor de testen en experimenten van Carothers en Korzenik.

Om verder in te zoomen op de vergelijking van jonge kinderen en mature artiesten, wat ons weer terugbrengt bij de oorspronkelijke vraag die Gardner (1980) zich stelde, schuift Gardner (1980, p. 139) een nieuwe vraag naar voor:

What for instance, of Picasso's simple sketches of horses? Do not their directness and clarity, their lack of spatial sophistication, their use of broad simple lines (which rarely vary in thickness), all bespeak a consciousness very much like that of a child?

Om een antwoord op deze vraag te krijgen, geeft Gardner (1980) het voorbeeld van een tweeëntwintigjarige artieste die de effecten van producten van kinderen wou creëren. Het resultaat gaf gelijkenissen weer zoals de basisvormen, de eenvoudige stokfiguren, de elementaire kleuren, de grote ruimte tussen de vormen en de directe weergave van ideeën.

Toch kan uit verschillende van deze creaties worden besloten dat er zich een verschillende proces voordoet. Wat deze tweeëntwintigjarige artieste probeert is niet meer dan een nabootsing die in essentie onsuccesvol is. Gardner (1980, pp. 139-140) verduidelijkt deze stelling:

The forms are far too regular, finished, and measured. The contours are studied, not free (...) This drawing bears superficial similarities to a work by a child but does not withstand scrutiny. It is at most a kind of pleasant joke.

Deze stelling is niet van toepassing op werken gemaakt door artiesten als Klee, Picasso of Miró, benadrukt Gardner (1980), in die zin dat deze kunstenaars geen intentie hebben om vormelijke en karakteristiek elementen uit kindertekeningen te reproduceren en het zijn dus ook geen kopieën van kindertekeningen.

Uit deze laatste stelling die Gardner (1980) aanhaalt, concludeert hij dat deze twintigste eeuwse meesters hun kunstwerken reduceren naar de meest eenvoudige vormen en verschillende manieren onderzoeken hoe deze vormen, zoals lijnen en driehoeken kunnen worden gecombineerd met een specifiek expressief doel.

Zo'n resultaat met een specifieke expressie, te denken valt aan luchthartigheid, komt tot stand doordat de kunstenaars deze expressie wilden weergeven en hiernaar op zoek gingen niet omdat deze elementen toevallig ook aanwezig zijn in kindertekeningen.

Hoe komt het dan dat vroege tekeningen jonge kinderen worden gelinkt aan kunstwerken van twintigste eeuwse kunstenaars, is een vraag die Gardner (1980, p. 140) zich hieruit stelt. "Is it simply a happy accident, a byproduct of the way he happens to feel, the production of lines and forms over which he has little choice?"

Wanneer men kijkt naar de tekeningen van drie – of vierjarigen kan deze beschrijving wel kloppen, maar Gardner (1980) denkt dat bij iets oudere kinderen iets ander aan de hand is.

Gardner (1980) verduidelijkt deze stelling door aan te halen dat vijf of zesjarigen op die leeftijd al veel basis schema's beheersen om de wereld te kunnen weergeven. Dit geeft kinderen de mogelijkheid om weer te geven wat ze maar willen. Toch zijn deze vaardigheden die ze kunnen aanwenden niet allemaal reeds even krachtig. Kinderen proberen bepaalde doelen te behalen wanneer ze tekenen, maar maken zich nog geen grote zorgen wanneer ze hier niet in slagen, vertelt Gardner (1980).

Gardner (1980, p. 141) sluit dit deel van zijn boek af met het volgende: "It is possible that I have done an injustice to the child. Children know a range of moods, and, at least overall, they may be capable of more expressiveness and repleteness than I have suggested."

Meer nog Gardner (1980) stelt dat de artistieke media een speciale en unieke weg aanbiedt waar kwesties die van belang zijn en complexiteiten zichzelf niet lenen aan verbale discussies op deze leeftijd.

Zoals de studie van Korzenik laat blijken, maar ook de tekeningen van de kinderen van Gardner (1980), zo stelt hij, bestaat er een soort van bewustzijn bij kinderen dat er alternatieven zijn, andere mogelijkheden om verschillende doeleinden te bereiken. Maar de opties dat aangereikt kunnen worden, zijn vaak streng, soms zelf gedoemd en beperkt.

het kind is zich misschien bewust van standaarden en opties maar dit wil niet zeggen dat ze hun gedachten en acties domineren, een kind kan deze opties aanwenden of laten varen.

Al de verschillende discussiepunten die Gardner (1980) in dit deel van zijn boek aanhaalde kunnen worden bij elkaar genomen en zoals Gardner (1980) dit deel afsluit, kan de grens tussen fantasie en realiteit die bestaat bij het jonge kind en vaak moet worden herbevestigd vergeleken worden met de grens tussen het directe artistieke en het plezier in de simpele daad van het maken. Deze grens, zo stelt Gardner (1980), wordt ook gekruist in deze periode van het kind, daarom besluit Gardner (1980, p. 142): "And so it seems proper to speak of first draft artistry in the child."

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Dit boek van Howard Gardner (1980) vond ik zeer interessant om te lezen, daar er enkele discussiepunten aan bod kwamen die ik al eerder was tegengekomen in de literatuur dat ik reeds had gelezen. Hier werden deze punten echt van naderbij bekeken en het was boeiend in die zin dat verschillende meningen en standpunten naast elkaar werden gelegd waardoor ik voor mezelf ook moest uitmaken welk standpunt mijn voorkeur krijgt of waar ik het helemaal niet mee eens ben.

Gardner (1980) start het onderdeel van zijn boek met een meer algemene visie die bestaat rond kinderen en tekenen maar al snel komt hij tot een bijzondere vraag en wordt een vergelijking gemaakt met kinderen en kunstenaars en de vraag of kinderen al dan niet jonge artiesten zijn. Om een antwoord op zijn vraag te krijgen, trekt Gardner (1980) eerst de criteria van wat een kunstwerk nu net is in twijfel en gaat ook te rade onder andere bij de filosoof Goodman om de criteria rond esthetiek van naderbij te bekijken. Zeer interessante inzichten, maar hiermee heeft Gardner (1980) nog geen antwoord gevonden, daarom bespreekt hij twee studies die werden uitgevoerd met kinderen en waar vooral werd gefocust op de gevoeligheid voor expressie. Dit is tevens het onderdeel dat aansluit bij mijn onderzoek, alsook bij een eerder besproken Canadese studie in deze literatuurstudie, waar ook onderzoek werd gedaan naar de gevoeligheid van expressie in tekeningen van jonge kinderen, zowel het detecteren ervan als het uiten. Zowel de testen van Carothers en Korzenik die Gardner (1980) aanhaalt alsook de Canadese studie laat blijken dat jongere kinderen minder gevoelig zijn voor expressie ten opzichte van oudere kinderen.

Dit zijn resultaten die werden vastgelegd in deze onderzoeken, maar ik moet benadrukken dat mijn onderzoek niet gaat om het verschil te bepalen tussen verschillende leeftijden en of dat het jonge kind nu meer expressiviteit bezit dan een kind van twaalf jaar waardoor een jong kind gezien kan worden als een jonge artiest.

Mijn onderzoek handelt rond dat kleuters deze artistieke taal leren gebruiken, een nieuwe taal voor hun nog juist startend leven, waar ze leren om expressie strategieën te hanteren. In principe kan mijn onderzoek worden gezien als een vervolgstudie op de voorgaande besproken studies. Waar deze studies zich meer focussen op het verschil vast te leggen tussen diverse leeftijden en het al dan niet meer bezitten van expressiviteit, ga ik mij focussen op een enkele leeftijdscategorie en kijk ik in welke mate het mogelijk is om die bepaalde groep hun expressiviteit te stimuleren.

Daarom zal in mijn onderzoek eerst aan de hand van een experiment vastgesteld worden op welk niveau de kleuters zich bevinden op het vlak van expressiviteit. Bij de andere studies stopt het hier meestal. Ik ga nog een stapje verder en ga concrete acties uitvoeren, die op voorhand worden uitgezocht en uitgewerkt en het niveau van de expressiviteit van de kleuters zou moet stimuleren en verhogen.

Verschillende vragen worden hier onderzocht: Is het mogelijk om intensief in de klas te werken rond expressiviteit, dit nog steeds op een natuurlijke en betekenisvolle manier maar waar andere elementen of aspecten worden benadrukt? Kan het dan zijn dat een kind sneller of anders omgaat met media, materialen en zijn gedachten anders zal sturen door deze nieuwe aanpak?

Uit de resultaten verwacht ik geen niveau dat zagezegd moet voldoen aan het niveau dat een twaalfjarige bereikt in het kader van gevoeligheid voor expressiviteit, dit is niet mijn doel. Dit onderzoek gaat om het kind die *een nieuwe taal* heeft geleerd, en dit kan toepassen en gebruiken waardoor hij hier later dingen uit kan gebruiken om zich te uiten. Er wordt geen nadruk gelegd op cognitieve prestaties, maar de unieke personen die ze zijn worden gewaardeerd en krijgen bevestiging dat ze mogen uitgroeien tot zelfstandige en creatieve wezens. Zoals Gardner (1980) ook aangeeft en de studies van Carothers en Korzenik op die wijze nuanceert is dat deze studies meer een artificieel experiment zijn in een niet alledaagse situatie. Hier ligt ook een interessante uitdaging voor mijn onderzoek, om deze artificiële context zo veel mogelijk te minimaliseren. Door de effectieve activiteiten en het onderzoek aan te passen in de vorm van activiteiten, valt deze artificiële situatie weg en wordt de veiligheid en de alledaagsheid van de klas behouden.

Door het mijn praktijkstudie te integreren in de klas, aan te passen aan de thema's die dan leven in de klas, is er een ongedwongen sfeer en kan de kleuter in alle veiligheid creëren zoals hij normaal zou doen. Dit lijkt mij zeer significant daar het gaat om zelfexpressie. Vanaf een kleuter zich niet goed in zijn vel voelt, valt de veiligheid weg en het uitingsproces krijgt dan heel wat deuken, wat een enorm obstakel vormt voor deze studie.

Gardner (1980) vervolgt zijn onderzoek en de vraag of kinderen jonge artiesten zijn wordt verder ontleed. Gardner (1980) spreekt over de flexibiliteit van een kind om zijn eigen creëren aan te passen zodat anderen, de kijker en toeschouwer, kan zien wat de maker wil afbeelden. Dit vormt een uitgangspunt in de studie van Korzenik. Opnieuw is dit niet de essentie van mijn onderzoek.

Het doel is niet dat ik als leerkracht of een andere toeschouwer iets concreet moet zien in wat een kleuter afbeeldt.

Het is belangrijk dat de kleuter zelf een manier vindt om zich te uiten, om kwaadheid te uiten via klei of bij het schilderen met kleuren en lijnen en hierbij ook in interactie kan treden met andere leeftijdsgenoten waardoor nieuwe strategieën kunnen worden aangewend. Ook kunstbeschouwing kan hier een waardevolle bijdrage vormen.

Het onderzoek gaat niet over dat kleuters al die stap zetten dat ze moeten nadenken wat andere zouden kunnen zien in hun tekening. Ik denk dat de eerste stap waarbij de kleuters al weten wat ze willen vertellen - en hier ook een *manier* voor vinden die misschien verschilt met die van een ander, maar daarom juist meer oprecht en natuurlijk is - een zeer grote en waardevolle stap vormt. Deze stap mag een grote rol krijgen, mag niet worden genegeerd en moet kansen krijgen om verder te worden verdiept en verankerd mag worden.

Of een kleuter nu vergeleken kan worden met een mature kunstenaars, is geen vraag waar ik echt een antwoord op wil verkrijgen. Ik denk dat kleuters, net als kunstenaars, allen even uniek zijn en kunstenaars onderling ook - voornamelijk door de subjectiviteit waar Gardner (1980) ons voor behoed - niet als een vastgelegd geheel kunnen worden beschouwd.

Daarom lijkt het mij ook interessant om de kunstgeschiedenis in te duiken, alsook de hedendaagse kunst waardoor wij omgeven worden. Niet om op zoek te gaan naar overeenkomsten tussen kindertekeningen en kunstwerken, maar om te rade te gaan bij deze kunstenaars en hun visies en strategieën onder de loep te nemen hoe zij expressiviteit inzetten en weergeven.

Dit vormen inspiratiebronnen en nieuwe wegen om samen met kleuters te onderzoeken en te bewandelen, zowel bij kunstbeschouwing als in het creatieproces.

Er zijn heel wat pedagogische en didactische tips omtrent het creëren tijdens beeldende lessen, maar misschien zijn er wel nieuwe of alternatieve methodieken die kunstenaars gebruikten, die ook kleuters op hun manier kunnen aanwenden en een plaats kunnen geven in het grotere geheel van hun creaties en op die manier kunnen vorm geven aan hun uitingen.

Dit boek over Reggio Emilia biedt een schat aan informatie, daar dit boek een verzameling is van verschillende essays die diverse aspecten belichten over *The Reggio Emilia Experience*. Reggio Emilia heeft een sterke visie omtrent onderwijs en de kleuters in een kleuterklas. In het kader van mijn onderzoek, lijkt Reggio Emilia verschillende gemeenschappelijke punten te bezitten, overeenkomstig of dicht in de buurt van de visie die ik ondertussen heb opgebouwd met het eerdere theoretische onderzoek. Reggio Emilia wordt dan ook vaak vermeld in studies en in de boeken en artikels die ik las omtrent zelfexpressie en kleuters.

Een van deze boeken die ik hierover las, was een boek van Gardner (1980), en hij schrijft bij dit boek over The Reggio Emilia experience het voorwoord. In het voorwoord is Gardner (2012) van mening dat de oprichter van de Reggio Emilia scholen, namelijk Malaguzzi, zonder twijfel kan worden vergeleken met personen als Montessori, Froebel, Dewey en Piaget. Wat Reggio Emilia zo bijzonder maakt, zo stelt Gardner (2012), is dat de leerkrachten in deze scholen weten hoe ze naar kinderen moet luisteren, hoe ze kansen kunnen geven zodat kinderen initiatieven kunnen nemen, kortom, hoe leerkrachten goede *begeleiders* kunnen zijn.

Gardner (2012) vervolgt dat de Reggio Emilia scholen een manier vinden om *dichotomieën* zoals kunst versus wetenschap, individualisatie versus gemeenschap, kind versus volwassene, etc. in evenwicht te brengen met elkaar zodat er een soort van harmonie wordt bereikt. Ook Visser (2005) kwam tot dezelfde conclusie in haar studie. Dit zijn vaak fundamentele problemen waar, zo stelt Gardner (2012), in het Amerikaanse systeem geen oplossing voor wordt gevonden. In Amerika willen ze wel aandacht hebben voor het kind, maar in realiteit wordt maar weinig aandacht geschonken aan de expressiviteit van kind, ze pleiten voor coöperatief leren, maar in realiteit is er geen sprake van echte coöperatieve samenwerking, ze willen artistieke werken laten creëren door de kinderen, maar in realiteit bieden ze geen ondersteunende en inspirerende omgeving aan, waardoor dit niet haalbaar is. Allemaal problemen waar ze wel van goede wil zijn om ze op te lossen, maar in praktijk gebeurt er bitter weinig. Daartegenover staat Reggio Emilia die respect heeft voor deze fundamentele problemen en het hiervan zijn stokpaardje maakt om deze op te lossen, hoe moeilijk ze ook zijn.

Toch behoedt Gardner (2012) ons voor een te romantisch beeld dat we zouden kunnen vormen rond de gehele *Reggio Emilia Experience*. De scholen hebben doorheen de jaren zeer veel bereikt, maar dit is nooit zonder slag of stoot gebeurd. Verschillende obstakels en problemen kwamen ze onderweg tegen, tijdens hun weg naar de essentie. Reggio Emilia wordt dan ook meer geprezen om het feit dat ze problemen niet uit de weg gaan en deze problemen op te lossen zonder hun vermogen om door te zetten te verliezen, meer dan het feit dat de problemen effectief worden opgelost in sommige gevallen. Gardner (2012, xvi) besluit met het volgende: "Reggio epitomizes for me an education that is effective and humane; its students undergo a sustained apprenticeship in humanity, one that may last a lifetime."

Bij het schetsen van de achtergrond en de uitgangspunten die worden uiteengezet aan het begin van het boek zijn Edwards, Forman en Gandini (2012) aan het woord. Hier wordt meer informatie gegeven over wat voor school Reggio Emilia nu net is. Edwards, et al. (2012) legt uit dat Reggio Emilia de laatste vijftig jaar is uitgegroeid tot een publiek systeem omtrent kinderwelzijn en educatie, dit in samenwerking met ouders en burgers. Dit publieke systeem is in die laatste vijftig jaar enorm gegroeid en uitgebreid tot wat het nu wordt genoemd, *The Reggio Emilia Experience*, dit door zijn sterke methodieken rond organisatie, zijn filosofische en pedagogische visie en zijn principes rond omgeving. Edwards, et al. (2012) vervolgen met dat jonge kinderen binnen deze *experience* worden gestimuleerd om zich te uiten, niet alleen binnen de gesproken taal, maar ook binnen andere talen, die soms worden genegeerd, maar die volgens Reggio Emilia sterk aanwezig zijn in elk kind. Te denken valt aan expressieve, communicatieve, symbolische, cognitieve ethische, metaforische, logische, imaginaire en relationele talen. Daarom wordt er vooral gericht in het werken met inhouden en de relatie die het kind hiermee heeft, in plaats van vast te blijven steken op een bepaalde vaardigheid dat een kind moet ontwikkelen. Toch zal binnen Reggio Emilia aandacht worden geschonken aan het verwerven van bepaalde technieken, zo stellen Edwards, et al. (2012), niet om dit tot in perfectie te kunnen uitvoeren, maar om kinderen verschillende manieren en mogelijkheden aan te bieden waarop ze hun denken kunnen visualiseren.

Dit komt in zekere mate overeen met de Amerikaanse studie van Barroqueiro (2010) die stelt dat het semantische aspect van het creëren, of het zich uiten, niet onafhankelijk tot stand komt zonder het syntactische aspect. Concreet wil dit zeggen dat bepaalde technieken verworven moeten worden, wat ondergebracht kan worden als de syntaxis of de vorm van het creëren, omdat deze hulpmiddelen vormen om tot semantiek te komen, wat kan ondergebracht worden als de inhoud van de processen.

Edwards, et al. (2012) Besluiten dat deze nieuwe manier of benadering van een educatief systeem als het ware een nieuwe blik werpt op de rol van een kind, de rol van een leerkracht, de schoolorganisatie en het gebruik van de omgeving.

De verzameling essays wordt voorafgegaan met een gedicht, geschreven door de oprichter van Reggio Emilia, Loris Malaguzzi. Het gedicht draagt de titel *Invece il cento c'è*, of in het Engels, vertaald door Gandini (2012), *No Way. The Hundred is There*. Dit gedicht vormt als het ware het uitgangspunt van de Reggio Emilia scholen: Elk kind wordt geboren met honderd talen, gedachten, handen, manieren om te luisteren, te denken, te spelen en te spreken. Maar vanaf een kind naar school gaat en bewust wordt van de cultuur waarin hij of zij leeft, worden negenennegentig talen weggenomen, alsook alle andere elementen die kinderen kunnen. Wij zullen grenzen en beperkingen opleggen, de wereld schetsen met afbakening zodanig dat een kind al de negenennegentig andere mogelijkheden vergeet, alsof ze nooit bestaan hebben. En dit is wat Reggio Emilia probeert om terug te herstellen of net te vermijden. En dit past perfect binnen het kader van mijn onderzoek, daar ik een van deze *vergeten talen* terug in het leven van kleuters probeer te brengen.

Aansluitend op het bovenstaande, schrijft Soncini (2012) in een van de essays ook over het verbreden en uitbreiden van het grote palet aan talen. Een onderwijzer heeft hierbij een zeer grote verantwoordelijkheid wanneer een kind niet kiest voor een verbale communicatie, maar een alternatieve vorm. Hierbij moet steeds in het achterhoofd worden gehouden dat een kind op zijn eigen tempo en zijn eigen strategieën zal aanwenden om tot leren te komen. Daarom blijft het belangrijk dat er wordt gefocust op de strategieën die een kind aanwendt en niet er niet enkel wordt gekeken naar het product of het resultaat.

Hierop aansluitend kunnen we ons de vraag stellen hoe Reggio Emilia deze kinderen evalueert. Volgens Rinaldi (2012) is observatie hier een belangrijke factor. Meer nog, observatie is steeds in wisselwerking met interpretatie met wat je observeert, daar observatie subjectief is. Ook wat dat de onderwijzers in deze scholen documenteer, alsook een belangrijk evaluatiemiddel, hangt sowieso samen met deze observatie en interpretatie.

Rinaldi (2012) vervolgt dat wanneer een onderwijzer iets documenteer van een kind, in de vorm van een foto of een video-opname, er een keuze is gemaakt. De onderwijzer kiest om dit bepaald element vast te leggen, en op deze manier wordt een *waarde* gegeven aan dit element. De onderwijzer deelt als het ware met de kinderen dat dit element een waarde heeft en betekenisvol is voor het leerproces van de kinderen, al dan niet ook voor het leerproces van de onderwijzer. Daarom is het belangrijk om observaties en dus documentaties te delen met de kinderen. Op deze manier zien zij wat de onderwijzer betekenisvol vindt in het proces dat zij doorlopen, alsook voelen zij zichzelf ook meer als een individu in plaats van een nummer die ergens tussen een lijst andere anonieme schimmen staat. Rinaldi (2012, p. 242) besluit: "The children discover that they exist and can emerge from anonymity and invisibility, seeing that what they say and do is important, that it can be heard, valued, shared, appreciated, and understood."

Rinaldi (2012) gaat dieper in op het vastleggen van de observaties die worden gedaan en benadrukt hierbij dat kinderen voelen dat de onderwijzer waarde hecht aan wat het kind doet en zegt, mede door dit vast te leggen, maar ook door hierrond te reflecteren rond wat het kan betekenen. Wanneer we waarde geven aan de gedachten van kinderen, geven we hun het gevoel dat het belangrijk is wat ze zeggen en dat ze unieke individuen zijn

Over de taal binnen de activiteit van het tekenen vertelt Rinaldi (2012, p. 243) het volgende:

Children understand that drawing is not merely a way to kill time but gives witness to a thought, an emotion, a way of knowing that might indicate the direction of their process of knowing and therefore expressing. This happened because teachers place much value on the children's drawings.

Rinaldi (2012) sluit af met dat de kinderen op deze manier niet enkel ondervinden dat zijzelf een unieke individu zijn en wat zij doen van waarde is, maar zij ondervinden dat hun leeftijdsgenoten ook bijzondere individuen zijn met misschien heel andere ideeën en strategieën, maar deze kunnen perfect naast elkaar bestaan. Wanneer hun werken worden gepresenteerd in de klas en op deze manier gedeeld worden met anderen, zoals de ouders of andere onderwijzers, ondervinden de kleuters een sterk gevoel van trots, wat bijdraagt tot het stimuleren van deze talen die ze opnieuw leren ontdekken.

In een volgende essay, geschreven door Cooper (2012) wordt er gekeken naar de significante rol dat expressieve talen spelen in de klaspraktijk en in het leven van jonge kinderen. Vaak bestaat er een verkeerd idee over een *atelier* dat wordt ingericht in de Reggio Emilia scholen, maar ook bij beeldende activiteiten die in de reguliere scholen worden georganiseerd. Deze zijn niet bedoeld

louter om jonge kinderen beeldende werken te laten maken waar ze voorbeelden dupliceren of waar de onderwijzer zijn taak enkel bestaat uit het aanbieden van expressieve materialen en het aanleren van bepaalde technieken. Expressieve talen bestaan er volgens, Cooper (2012) voornamelijk uit om jonge kinderen hun complexe manier waarop zij de wereld begrijpen beter te begrijpen. In deze ateliers kunnen kinderen op zoek gaan naar betekenissen, om dingen in vraag te stellen, om met elkaar in interactie te treden en interpretaties te maken over het hun wereld.

In een laatste essay die ik zal bespreken, van Gandini (2012), wordt dieper ingegaan op de functie van zo'n atelier. In een interview met Veà Vecchi worden deze functies verder besproken. Het atelier heeft voornamelijk twee grote functies. Een eerste functie houdt in dat het atelier een omgeving vormt waar jonge kinderen diverse materialen en technieken kunnen ontdekken en onderzoeken. Deze materialen dienen wel expressieve elementen te bezitten, alsook de mogelijkheid om ze met elkaar te kunnen combineren. Een tweede functie bestaat er voornamelijk in een de onderwijzer de kans te geven om de manieren en strategieën die kinderen in hun expressieve vrijheid leren en kiezen om te gebruiken.

Gandini (2012) bespreekt met Veà Vecchi ook de rol die de kunstwereld kan spelen bij jonge kinderen. Vecchi is van mening dat de kunstwereld voornamelijk stimulansen brengt, daar zij nieuwe ideeën voorstellen die verder kunnen worden onderzocht, alsook worden onconventionele visies meegeven rond de realiteit. Daarom kan deze wereld een interessante inspiratiebron en onderzoek vormen voor jonge kinderen. Vecchi behoedt ons wel voor een belangrijke valkuil, in die zin dat we steeds in ons achterhoofd moeten houden dat we jonge kinderen steeds hun eigen hoofdrol laten spelen en niet opnieuw hervallen in het kopiëren van het vormelijk aspect van een werk van een kunstenaar, eerder op de concepten en ideeën die bij ons worden opgeroepen bij het werk.

Ook hier stelt Gandini (2012), net zoals Gardner (1980) deed, de vraag of de vergelijking kan gemaakt worden tussen het beeldend werk van kinderen en dat van kunstenaars. Vecchi is van mening dat de manier waarop we jonge kinderen hun werk bekijken, anders moet gebeuren dan hoe we het werk van kunstenaars evalueren. De grote valkuil is hier dat opnieuw meer aandacht wordt besteed aan het product, eerder dan aan het proces, wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen beiden. Toch benadrukt Vecchi dat onderwijzers aandacht moeten hebben voor artistieke concepten gecreëerd door kunstenaars, net zoals kunstbeschouwing een belangrijke rol kan spelen bij jonge kinderen, zoals hierboven reeds aangehaald. Deze aandacht voor kunstenaars kan een boeiend leerproces zijn voor leraars om zo nieuwe paden te bewandelen, samen met de kinderen.

Om af te sluiten spreekt Vecchi in het interview met Gandini (2012) over de waarde van het proces dat jonge kinderen doorlopen in hun visuele taal. Deze taal helpt niet alleen om ook de andere talen te versterken, maar de taal op zich kan ook worden verdiept wanneer er in *interactie* wordt getreden met elkaar. Dit vormt een sterke basis bij *art education*, waar een onderwijzer een omgeving creëert waar creatieve processen kunnen worden onderzocht, die onderwijzers door hun omgang trachten te onderhouden en te stimuleren.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Wanneer ik de verschillende essays lees in dit boek over Reggio Emilia en Loris Malaguzzi, dan zie ik veel linken naar mijn eigen onderzoek.

Dit heeft veel te maken met de visie van Reggio Emilia en de omgang met jonge kinderen. Een van de punten die sterk naar voor komen en ook Gardner (2012) bespreekt in zijn voorwoord is dat de onderwijzers in dit onderwijssysteem veel aandacht schenken aan hoe jonge kinderen begeleid worden. Een goede begeleider zijn, heeft zo veel invloed op de processen die kinderen zullen doorlopen. Ook in mijn onderzoek is dit een belangrijk aandachtspunt. Hoe kan ik de kleuters begeleiden om die zelfexpressie te stimuleren? Bij Reggio Emilia wordt er oprecht geluisterd naar een kind, op die manier dat een kind voelt en beseft dat zijn mening, zijn gedachten, zijn inspraak er toe doen. Het jonge kind is een individu dat uniek is en het kind zelf beseft dat ook ten volle. Het kind is zich bewust dat zijn acties in welke vorm dan ook, van waarde zijn voor de begeleider, dit laten de onderwijzers bij Reggio Emilia ook zien door de kinderen te observeren en deze observaties vast te leggen, door audiovisueel materiaal zoals foto's of videofragmenten. Ook de werken die jonge kinderen creëren, krijgen een plaats in de klas, en worden niet meteen in een schuif verborgen. Op deze manier wordt hun werk, hun proces als het ware tentoongesteld voor andere leerkrachten en ouders, zodat ze trots kunnen zijn op wat ze gemaakt hebben. Ook al wordt er hier gekeken naar hun product, zal de begeleider doorheen het proces waarde hechten aan de strategieën en keuzes die het jonge kind maakt.

Wat ook sterk naar voor komt bij Reggio Emilia is de aandacht te schenken aan voor- en nabeschouwing. Nabeschouwing, draagt bij tot kinderen tot unieke individuen te laten uitgroeien in die zin dat zij op deze manier ook leren een eigen mening te creëren en hiervoor ook durven uitkomen, zonder vriendjes van de klas te volgen, omdat ze niet leren hun eigen pad te bewandelen. Door hier voldoende aandacht aan te besteden kan dit stilaan verder worden ontwikkeld.

Ook in interactie met elkaar treden zorgt dat deze meningen die jonge kinderen vormen, niet alleen gehoord worden maar ook kunnen verschillen van anderen. Hiermee leren omgaan, is van onschatbare waarde, zodat een gesprek kan plaatsvinden waar niet alleen deze meningen naast elkaar kunnen bestaan, maar op zich ook een inspiratiebron vormen voor elkaar.

Opnieuw is er aandacht voor het beeldend werk van kunstenaars, net zoals ook Gardner (1980) reeds de vraag stelde of kunstenaars met jonge kinderen kan worden vergeleken op vlak van beeldend werken en creativiteit. Opnieuw een vraag waar veel discussie rond bestaat. In deze essays wordt eerder van het idee uit gegaan dat deze vergelijking best niet wordt gemaakt, omdat het riskant is vast te blijven hangen bij het product en dit als een geïsoleerde element te bekijken terwijl het proces dat gebeurd is om tot dit uniek product te komen veel meer vertelt. Toch mogen we beeldende werken van kunstenaars niet negeren, integendeel, het mag zelf in de klas worden gebracht. Niet als een vergelijkingsbron of als een voorbeeld om vormelijk tot hetzelfde product te komen, want dan wordt opnieuw productgericht gewerkt. Het werk kan een inspiratiebron voor de jonge kinderen en onderwijzers vormen om zelf een eigen creatie te bekomen.

Ten slotte wordt benadrukt dat de kunstwereld niet enkel in de klas moet worden gebracht in functie van beeldende activiteiten, maar dat onderwijzers zich hier ook in moeten verdiepen. Dit valt te vergelijken met een van de competenties waar leerkrachten aan moeten voldoen, te denken valt aan *De leraar als cultuurparticipant*. Indien dit gebeurt, zal deze kennis, inzichten en indrukken hen een veel grotere gefundeerde basis geven om kinderen te begeleiden op de nog onbekende wegen.

INSPIRATIEBRONNEN UIT DE HEDENDAAGSE KUNST



In het kader van mijn onderzoeksvraag omtrent het stimuleren van kleuters in hun zelfexpressie via beeldtaal, ging ik op zoek naar hedendaagse kunst die als inspiratiebron kan fungeren voor mijn praktijkluik. Ik bezocht verschillende Belgische tentoonstellingen. Uit de opgedane ideeën maak ik een selectie die verder wordt uitgewerkt en wordt toegepast in de praktijk.

De groepstentoonstelling *Un Scene III* (2015) vindt plaats in het WIELS. Verschillende Belgische, opkomende kunstenaars die al dan niet wonen in België, stellen hier nieuw of bestaand werk tentoon. De tentoonstelling is zeer gevarieerd door deelname van een 13-tal kunstenaars, waardoor verschillende kunstvormen en thema's te beschouwen zijn.

Dit is reeds de derde editie van *Un Scene*. De titel van de tentoonstelling is een Engelse woordspeling op het woord *unseen* maar verwijst ook naar *een scene* die er in realiteit niet is.

België trekt veel internationale kunstenaars aan door het zeer heterogene aanbod van de Belgische kunst. Deze diversiteit die tot stand komt, zien we terug in de huidige editie van *Un Scene III* waar de kunstenaars een verschillende leeftijd hebben en er zeven verschillende nationaliteiten zijn. Er is geen sprake van een groep die tot één enkele scene is gerekend.

Un scene III vond ik een interessante en gevarieerde tentoonstelling. De verzamelde diversiteit sprak mij enorm aan en enkele werken leken mijn interessant om eens van naderbij te bekijken en de mogelijkheden te onderzoeken voor in de klaspraktijk. Hieronder een kleine selectie.

U
N

S
C

E

N

E

III



Dit werk van Freek Wambacq dat wordt tentoongesteld in *Un-Scene II* (2015) toont een compositie op een tafelblad die presenteert als een geschilderd stilleven. De interesse om materialen om te zetten in geluid en zijn fascinatie voor cinematografische elementen die worden vertaald naar de visuele kunst, komen hier tot stand. De beeldaspecten kleur, textuur, maar ook compositie komen hier sterk naar voor.

Dit lijkt mij een interessant gegeven om binnen te brengen in de klaspraktijk. Niet alleen de zintuigelijke ervaring, maar ook de vrijheid en ongedwongenheid die het concept met zich meedraagt, lijkt mij zeer boeiend en aantrekkelijk voor kleuters.

De kleuters kunnen zich uiten door bijvoorbeeld op muziek een compositie te maken. Dit zou voorafgaan aan een klassikale activiteit waar een impressie wordt gegeven zodat



Freek Wambacq *Such-and-such, which I call so-and-so*, 2015, Artificial slime, table

Hier kan gefocust worden op verschillende beeldaspecten waaronder kleur, textuur en compositie. De kleuters moeten bewuste keuzes maken door het beperkt aantal kleuren dat mag worden gebruikt. *Wat voel ik wanneer ik luister naar dit muziekstuk, wat wil ik vertellen? Welke kleur kan ik daar het beste voor gebruiken? Welke kleur vind ik vrolijk?* Dit zijn enkele voorbeelden van gedachtegangen die kleuters *leren* gebruiken.

Deze vragen komen ook aan bod bij de andere beeldaspecten. *Maak ik bergen of houd ik dit deel van het werk plat? Maak ik groeven of strijk ik het geheel egaal?*

Als textuur kan ook met andere materialen worden gewerkt zoals zand, aarde, bloem of gedikt water. Het moeten niet alleen materialen zijn die de kleuters een zintuigelijke ervaring bezorgen maar waarbij ze het materiaal en zijn oorspronkelijke functie kunnen loskoppelen en het kunnen ervaren als een uitingsmiddel.

Twee werken uit de tentoonstelling Un Scene III trokken mijn aandacht en breng ik met elkaar in verband. De werken zijn gemaakt door twee verschillende kunstenaars.

Het werk van Béatrice Balcou en het werk van Jean-Baptiste Bernadet die te zien zijn in Un Scene-III (2015) zijn beiden een verzameling van verschillende elementen. Diverse onderdelen, al dan niet identiek, vormen samen een geheel, het kunstwerk. Het beeldaspect, compositie, komt hier sterk naar voor. Het werk van Béatrice Balcou is een creatie die ons bewust leert kijken naar kunstwerken. Dit werk suggereert een gemeenschap rond een object. Het werk van Jean-Baptiste Bernadet probeert een conceptuele samenhang tussen schilderijen op aardewerk en die op doek te laten zien.



Béatrice Balcou,
Les Apostrophes Silencieuses I, 2015, wood

Dit gegeven vind ik zeer interessant en bezit mogelijkheden om met kleuters aan de slag te gaan. Het samenbrengen van onderdelen spreekt mij enorm aan. Met kleuters kan een werk worden gemaakt in groep. Alhoewel er eerst individueel wordt gewerkt. De kleuters maken elk een eigen element waar ze hun persoonlijk werk van maken. Dit kan bijvoorbeeld een doosje zijn. Nadien gaan we samen een compositie maken. Er wordt een grote drager ter beschikking gesteld. Dit kan een groot stuk karton zijn, een plank, een vel plastic, etc. Na een verbale impuls kiezen de kleuters waar hun onderdeel op de drager mag worden bevestigd. Ze mogen dit nog veranderen doorheen de activiteit. Kleuter x plaatst zijn onderdeel in het midden en vindt het fijn dat zijn element alleen staat met ruimte rond. Een tijd later hebben ook andere kleuters hun element op de drager geplaatst waardoor het element van kleuter x niet meer de plaats inneemt, en het gevoel vertegenwoordigt, dat oorspronkelijk zijn bedoeling was. Kleuter x kan in dit geval zijn onderdeel nog verplaatsen.

Op die manier ontstaat er een wisselwerking en is er dynamiek. Gesprekken ontstaan tussen kleuters maar ook innerlijke gesprekken groeien binnenin de kleuters.

Op het einde van de activiteit beslissen we *samen* of het werk klaar is. De elementen worden bevestigd en het werk krijgt een titel en een plaats in de klas waar nog vervolgactiviteiten op kunnen volgen. Het beeldaspect compositie staat hier centraal maar is ook verbonden met sociale en emotionele aspecten.

Het spreekt voor zich dat voorafgaand aan de activiteit, het creëren, eerst een beschouwing en een preactiviteit zullen plaatsvinden. Afhankelijk van het belangstellingscentrum en de belevingswereld van de kleuters kan de essentie van de activiteit diverse invullingen krijgen.

III



Jean-Baptiste Bernadet, *Untitled (Plates)*, 2014, Glazed ceramics

"I dream we are all lying down on bunk-beds
the room is full of beds

the beds are white and grey, narrow and cabled together
the yellow light never goes out,
sometimes it dims a little
some of us have bended knees,
other have completely stretched out
we write, we get up very rarely
it's like when we spent an entire night in the airplane and there was
turbulence

we cannot, and besides, we do not want to move
we do not speak
in the airplane we were squeezed tight,
surrounded by people asleep or not
we would choose films, games and also follow the plane on a map

time was passing very slowly, it could last ten or twelve hours
in this dream, it is endless
we have gone beyond the point of no return

we stay there in front of the screens as if we were in a gigantic airplane
traveling without a destination."

Dominique Gonzalez-Foerster, *old dream (text piece)*, 2002

In de tentoonstellingsruimte *Centrale* (<http://www.centrale-art.be>) vond een bijzondere groepstentoonstelling plaats. Deze groep werd niet zomaar samengesteld, maar deze verzameling kunstenaars zijn de winnaars van de Prix Marcel Duchamp. Daar deze Prix Marcel Duchamp zijn 15 de verjaardag mag vieren, werden de laatste 14 winnaars samengebracht in de tentoonstellingsruimte van *Centrale*.

De tentoonstelling nodigt je uit op een reis doorheen de 21^{ste} eeuw, bekeken vanuit de ogen van de kunstenaars, elk met hun eigen invalshoek. Sommigen focussen zich op de hedendaagse maatschappij en de politiek, anderen grijpen terug naar de oude kunst om hun blik op de 21^{ste} eeuw te werpen.

Invitation au voyage (<http://www.centrale-art.be>), nodigt ons niet alleen uit op een reis doorheen de ruimte, zoals de titel ons laat vermoeden, maar inviteert ons ook op een reis doorheen het collectieve geheugen. De tekst hierboven, was het eerste werk in de tentoonstellingsruimte, een mooi voorbeeld van een bijzondere reis.

Ook deze keer zal ik een kleine selectie maken van de bekeken werken tijdens de tentoonstelling, waar ik een link tracht te maken naar de mogelijkheden in de klaspraktijk.





Carole Benzaken, *(Lost) Paradise L*,
2009, acrylverf op doek

Dit kunstwerk van Carole Benzaken, trok meteen mijn aandacht door de verschillende lagen die te zien zijn, zowel fysieke lagen als innerlijke lagen.

Een beeld van een tropische strand zijn al dan niet verstoord door witte vlekken, openingen of obstakels. Het lijken enerzijds gaten, die achteraf zijn toegevoegd, als een aanslag op ons idealistische paradijselijk leven dat we voor ogen hebben, maar het kan ook vooraf aangebracht zijn, alsof we een kans krijgen om naar de openingen te kijken van het leven, openingen die soms voor ons, de mensheid, worden geheimgehouden.

Carole Benzaken (<http://www.adiaf.com>) tracht met deze serie een meer gedistantieerde blik te werpen op de realiteit in plaats van een scherpe representatie.

Om dit werk naar de klaspraktijk te vertalen, lijken de fysieke lagen interessant. Te denken valt aan een houten paneel waar een landschap of basis wordt geschilderd, afhankelijk van het thema. Hierover wordt een laag met doorzichtige krijtverf gelegd. De kleuters kunnen nu met krijt op het landschap tekenen, ze kunnen zaken verbergen, toevoegen, wijzigen, kortom, hun eigen verhaal speelt zich af op hun toneel dat zich volledig aanpast aan hun keuzes.

Wanneer ze de keuze maken dat hun verhaal getekend is, kan hiervan een foto worden genomen. Al deze foto's, al deze scenes, of verhalen, dat vertrokken zijn vanuit eenzelfde basis, kunnen worden gebundeld in een boekje dat in de boekenhoek wordt gelegd.

Interessant hier is, dat kleuters hiernaar kunnen terugkijken, inspiratie kunnen opdoen, feedback kunnen geven, kunnen genieten van anderen hun verhalen, hun eigen strategieën bijwerken, en beseffen, dat iedereen een unieke wijze heeft van zijn verhaal te uiten.

Dit is fysiek te bezichtigen door eenzelfde basis dat telkens anders wordt opgevuld.





Laurent Grasso, *Studies into the Past*, 2010 olieverf op doek

Dit kunstwerk van Laurent Grasso neemt ons mee op reis door terug te grijpen naar vroeger, zoals de titel ook laat blijken, *Studies into the Past*. Dit kunstwerk lijkt mij een zeer interessante mogelijkheid voor kunstbeschouwingsactiviteit te organiseren. Beschouwen helpt kleuter om nadien beter te creëren. Hetzelfde geldt voor het aanwenden van de nieuwe taal, beeldtaal. Indien kleuters kijken en nadenken over hoe anderen communiceren via beeldtaal, en hypothesen maken, kunnen ze deze subjectieve hypothesen toepassen in het creatieproces.

Deze activiteit kan klassikaal worden uitgewerkt, zodanig dat de kleuters van elkaar kunnen leren en inspiratie kunnen opdoen, om op deze manier hun hypothesen bij te stellen. Een gevaar hierbij is, en dat is bij alles, dat een kleuter zijn vrijheid moet behouden, een kind heeft recht op zijn mening en zijn visie op de dingen. Als kleuter x in de wolk een groot, mysterieus monster ziet, dan dient dit te worden gerespecteerd door de onderwijzer, alsook door de andere kleuters. Het klassikaal werken zorgt opnieuw voor een productieve interactie. Zoals in het literatuuronderzoek een voorbeeld werd aangehaald omtrent kijken naar kunst, ter bevordering van de interactie binnen de sociale context, kan dit bij dit werk ook worden toegepast. Een klassikale kunstbeschouwingsles kan worden toegepast waar kleuters hun visie meedelen met elkaar, maar er kan ook een verhaal aan worden gekoppeld, waarbij elke kleuter een zin mag vertellen terwijl hij naar het kunstwerk kijkt. Op deze manier vormen ze samen een verhaal.

In de vroegere R.A.P. gebouwen in Halle vindt uitzonderlijk een vierdaagse tentoonstelling plaats, Kunst Kraakt Fabriek (<http://www.kunstproject.be>), ter gelegenheid van deze fabrieksstal die binnenkort wordt afgebroken voor de opbouw van een nieuw bedrijvenpark.

Vierentwintig kunstenaars voornamelijk uit het Pajottenland en de Zennevallei kraken bij wijze van spreken gedurende vier dagen deze site met hun kunstwerken. Verschillende kunstenaars laten zich dan ook inspireren door het concept van Kunst kraakt Fabriek (<http://www.ringtv.be>) en kiezen om hun kunstwerken uit te werken binnen thema's zoals vergankelijkheid, het einde van zaken en afscheid, wat bij sommigen letterlijk kan worden genomen, daar er muurschilderingen gecreëerd zijn die letterlijk zullen worden afgebroken en niet meer zullen bestaan.

De tentoonstelling was een zeer boeiende opstelling, mede door de ruimte waarin het werd tentoongesteld. Sommige kunstenaars maakten echt gebruik van mogelijkheden van deze ruimte, wat de werken een extra authentiek karakter gaven. Zeer veel variatie onderling was te bezichtigen, en toch leken alle werken mooi verweven te zijn met elkaar wanneer ze hun plaats innamen in de ruimte.

Opnieuw heb ik uit dit inspirerend bezoek enkele werken geselecteerd die volgens mij kansen bieden om verder te kunnen gebruiken binnen de klaspraktijk. Dit kan gaan tot inhoudelijke zaken, tot het werk zelf gebruiken voor een kunstbeschouwingsactiviteit, maar ook concepten, technieken, materialen, etc. kunnen uitgangspunten zijn om activiteiten uit te denken om mijn onderzoek mee op te bouwen en op die manier de zelfexpressie van kleuters te stimuleren.



Patrick Mathieu, *Untitled*, 2015

Omtrent de kunstenaars en de werken die werden tentoongesteld op *Kunst kraakt fabriek* is jammer genoeg zeer weinig informatie te vinden. De beweegredenen en concepten die schuilgaan achter deze werken, lijken mee te verdwijnen met het gebouw. Maar dit neemt niet weg dat deze werken heel wat mogelijkheden bieden.

Te denken valt aan de werken van Patrick Mathieu en Myriam Paridaens. Beide werken trokken enorm mijn aandacht door de opstelling, materiaalkeuze en het samenbrengen van verschillende elementen.

Bij het werk van Patrick Mathieu is er een soort constructie in hout zichtbaar die een toren creëert met een plaat als hoogtepunt, alsof elk onderdeel bijdraagt tot de groei naar het letterlijke hoogtepunt. Dergelijke constructies vormen volgens mij ideale kansen om met kleuters iets gelijkaardigs te creëren.

K
U
N
S
T
K
R
A
A
K
T
F
A
B
R
I
E
K

Hierbij denk ik opnieuw aan een groepswerk, daar deze werken grootschaliger zijn.

Ook het werk van Myriam Paridaens sluit hier bij aan. Haar werk doet denken aan een menselijk figuur dat vastgebonden is met haar omgeving, alsook met haar eigen zijn, het geeft bijna een verstikkend gevoel.

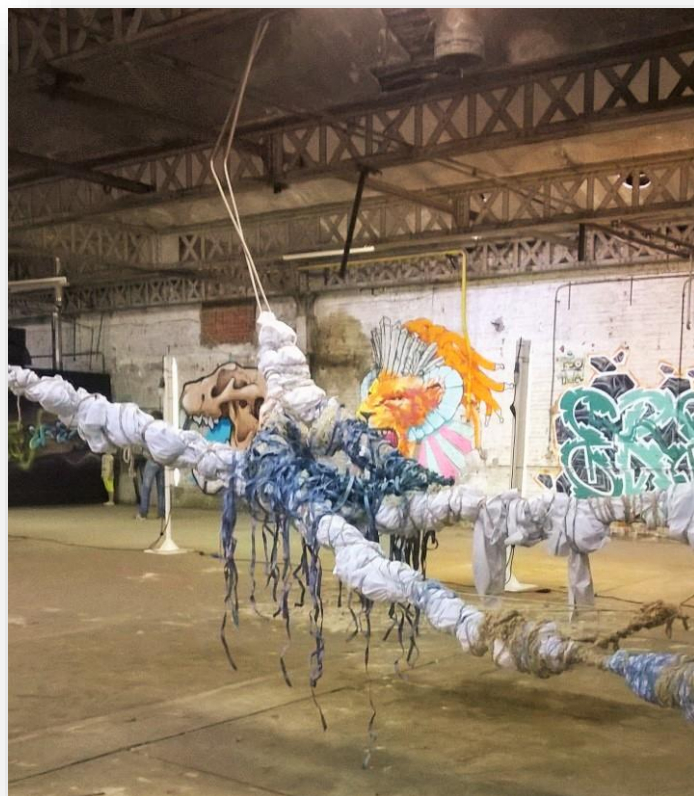
De materialen die worden gebruikt in beide werken, voornamelijk stof, touw en hout, lijken interessante materialen om met de kleuters verder te exploreren. Dit zijn materialen die niet frequent worden gebruikt in de kleuterklas maar geven de kleuters wel kansen om nieuwe uitdrukkingsmogelijkheden te ontdekken.

De stof, de linten en het touw lijken mijn boeiend om met de kleuters verder te onderzoeken. Er kunnen knopen gemaakt worden, touw kan gewikkeld worden, linten of reepjes stof kunnen zoals in het werk ergens opgelegd worden of overgehangen.

De kleuters leren hierbij dat er andere strategieën moeten worden aangewend aangezien ze niet kunnen terugvallen op hun vertrouwde kleurpotloden en papier. Ze kunnen geen droevig gezichtje tekenen of een gele zon, ze moeten een andere manier zoeken.

Daar het materiaal een grote zintuigelijke ervaring vormt en ik dergelijke activiteit in groep zou laten plaatsvinden, blijft dit laagdrempelig in die zin dat kleuters geen druk ondervinden en *samen* tot creatie komen.

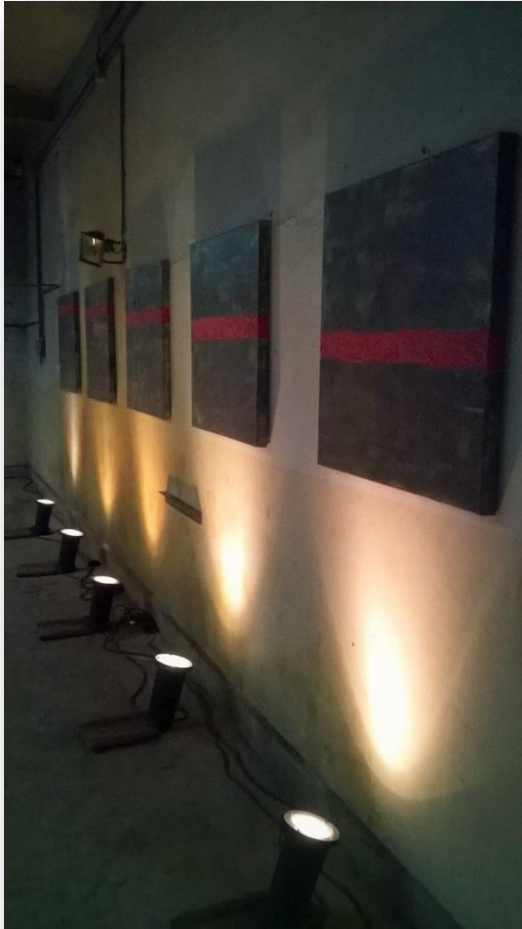
Een mooi doel zou zijn, dat kleuters deze nieuwe uitdrukkingsmogelijkheden, zoals slierten of knopen, bulten, lijnen, posities kunnen vertalen naar de meer alledaagse materialen. Misschien dat een kleuter een volgende keer niet kiest voor een droevig gezicht, maar voor neerhangende slierten, omdat hij die representeert de constructie die hij eerder had gemaakt met het touw en stof.



Myriam Paridaens, *Untitled*, 2015



Uiteraard is de interactie tussen de kleuters onderling en met de onderwijzer hier zeer significant en bepalend voor de opname van impulsen en strategieën. Ook de activiteit zelf moet betekenisvol en een doel hebben, misschien kan dit een verwerkingsactiviteit vormen op een prentenboek, zodat de kleuters samen beslissen wat ze zullen uiten. Is het een gevoel, een personage gekoppeld aan dat gevoel, een eigen ervaring of zelf een troostgebaar. Hetzelfde geldt voor het werk van Patrick Mathieu, waar hout en timmermaterialen nieuwe kansen tot uiten kan geven.



Marie-Claude Cloutier, *Rood draad*, 2015,
Acrylverf en messing op doek

Dit werk van Marie-Claude Cloutier beschouw ik als een zeer waardevolle bron om te gebruiken in de klaspraktijk.

De werken zelf, of een gelijkaardige reproductie, zouden dienst kunnen doen om te beschouwen tijdens een klassikale activiteit. Meer nog, ik zou hierbij een tweede expressievorm, namelijk *muziek* willen combineren, daar kleuters op deze leeftijd, zoals Gardner (1980) aanhaalt in zijn studie, gemakkelijk kruisingen maken tussen verschillende systemen.

De focus ligt niet op *learning through the arts* waarbij het domein muziek voorop staat en kunst slechts een hulpmiddel is. Integendeel, muziek zou in dit geval eerder een hulpmiddel vormen om kleuters deze uitingsvorm, zoals zichtbaar is in dit werk, beter op te nemen.

Concreet zou ik dit werk met de kleuters beschouwen, waar eerst meer algemene kunstbeschouwingsvragen worden gesteld. Verder in de activiteit zou ik het gesprek verengen en de kleuters vertellen dat de kunstenaar van dit werk zich telkens anders voelde bij het maken van elk schilderij.

De kleuters mogen vertellen welk gevoel zij koppelen aan welk schilderij. De schilderijen onderling vertonen heel weinig variatie, enkel de rode lijn, of draad, krijgt een andere positie. Dit maakt het net heel interessant voor kleuters om gevoelig te worden voor de beeldaspecten lijnen, positie en kleur en hoe er met kleine veranderingen, grote ontwikkelingen ontstaan binnen een gevoel.

Deze activiteit kan aangevuld worden met muziekinstrumenten, waarbij de kleuter het gevoel dat hij koppelt aan het schilderij, of de lijn, ook mag uiten via zijn instrument. *Hoe denk jij dat die boze lijn zou klinken?* Op die manier krijgen de relatief abstracte elementen een meer concrete invulling en heeft de kleuter ook meer componenten waar het later op kan terugvallen.

Interessant zou zijn dat de kleuters nadien zelf tot creëren komen waar ze ook werken rond gevoelens en enkele beeldaspecten, te denken valt aan lijnen. Ik zou het gebruik van beeldaspecten zo veel mogelijk beperken, zodat de kleuters de kans krijgen om de eigenschappen en de expressie die eraan wordt gekoppeld ten volle kunnen benutten en zich niet verliezen in te veel prikkels.

De kleuters zouden een gevoelenskalender kunnen maken die normaal gesproken de vier basisgevoelens weergeeft. Dit gegeven kan worden overgenomen, met het verschil dat in plaats van foto's of tekeningen, de kleuters zelf voor de prenten zorgen, in die zin dat ze voor elk gevoel een schilderijtje creëren, gebruik makend van het beeldaspect lijn.

Zowel in het creatieproces, als bij het voorbeschouwen en ook bij het nabeschouwen, zullen kleuters met elkaar en zichzelf in interactie treden waardoor ze ook merken dat niet iedereen zich op dezelfde manier uit. Ze leren als het ware hun eigen taal hier verder tot stand brengen. Nogmaals, ik wil kleuters niet leren wat de sociale conventies ons vertellen, te denken valt aan een stijgende lijn die voor blijdschap staat. De kleuters leren hier afstappen van klassieke patronen en leren voor zichzelf denken, waarbij ze beseffen en respect opbrengen voor anderen hun visie en uitingen.

De tentoonstelling van de *Young Belgian Art Prize 2015*, georganiseerd door BOZAR (2015) die plaatsvindt in het *Paleis voor Schone Kunsten*, is niet enkel een groepstentoonstelling van tien verschillende Belgische kunstenaars, maar tevens een wedstrijd. Meer nog, dit is een van de belangrijkste onderscheidingen die opkomende kunstenaars in België kunnen krijgen.

Ik vond de werken zeer gevarieerd en de kunstenaars onderling vertoonden heel wat verschillen op allerlei vlakken. Het is interessant om te zien hoe mensen die leven in eenzelfde wereld en maatschappij, verscheidene wegen bewandelen en keuzes maken om hun ideeën en concepten te uiten. De resultaten zijn uniek en een weergave van de kunstenaar zijn of haar uniciteit. Dit is ook wat mij aanspreekt en raakt.

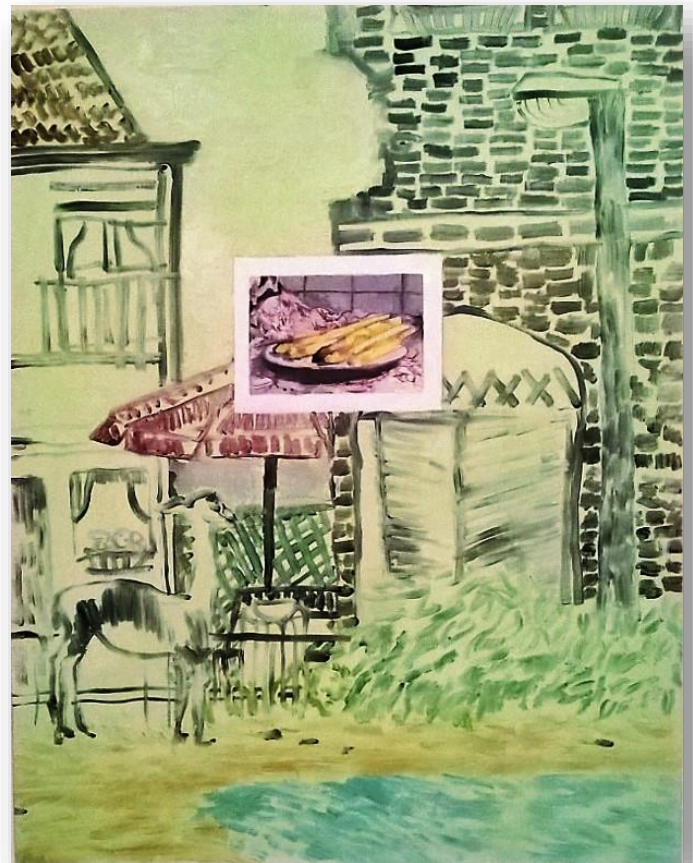
Deze groep kunstenaars kan worden doorgetrokken naar iedere groep mensen of kinderen, waar dan ook.

Tijdens *Young Belgian Art Prize* waren er enkele werken die mijn aandacht trokken waaronder deze werken van de Brusselse Emmanuelle Quertain. Met haar kunstwerken probeert Emmanuelle (Bozar, 2015) de schilderijen die ze creëert te verbinden met de tentoonstellingsruimte. Deze verbinding vindt plaats wanneer de toeschouwer naar het schilderij kijkt. Ze bewerkstelligt dit door bepaalde kleuren te gebruiken en te laten zien via haar schilderijen. Bij deze twee werken baden de schilderijen in een muntgroene kleur, ongeacht de context, zowel in een binnen-als buiten-omgeving.

Als ik naar deze werken van Emmanuelle Quertain kijk, dan zie ik mogelijkheden om toe te passen met kleuters.

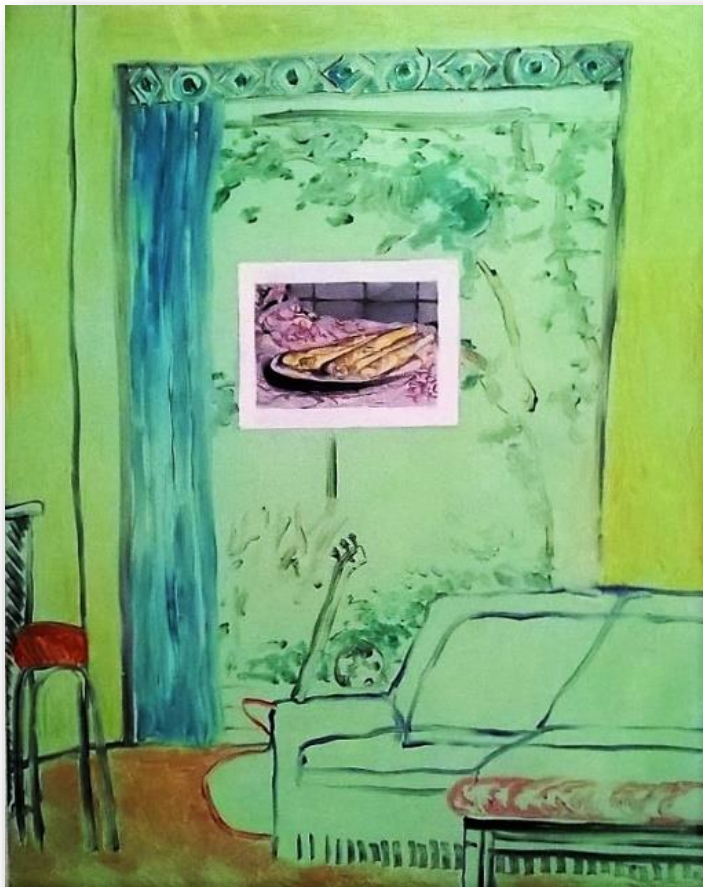
Deze werken laten centraal een andere afbeelding zien dat in dit geval niet fysiek past in de weergave op de achtergrond. In een ander werk van Emmanuelle was dit centraal beeld een venster, dat verweven zat in een achtergrond van een huis met andere vensters. In dat geval paste het fysiek wel in de achtergrond.

Of het nu al dan niet past, is niet zozeer van belang. Emmanuelle kiest om te werken met kleurnuances en verbindingen te maken met een groter geheel, zoals de tentoonstellingsruimte, zodat het werk zich niet beperkt tot enkel dit schilderij, maar wordt verlengd tot ruimte waarin het plaatsvindt. Zoals het centraal beeld ook wordt verlengd door wat zich rond het beeld afspeelt, of wordt weergegeven.



Emmanuelle Quertain, *Proofing échelle 1/1 dans extérieur (vert menthe)*, 2015, Olie op aluminium op roze S0505_R30B





Emmanuelle Quertain, *Proofing échelle 1/1 dans intérieur (vert menthe)*, 2015, Olie op aluminium op roze S0505_R30B

Dit lijkt mij interessant om toe te passen in de klaspraktijk. Om dit proces te starten lijkt het mij meer efficiënt om het werk eerst nog te beperken tot de drager zelf, alvorens de ruimte waarin het plaatsvindt mee te integreren. Dit kan eventueel later een vervolgvorm vormen, indien de kleuters het concept van grenzen en de mogelijkheden ervan inzien.

Het beeld in het midden intrigeert mij in die zin dat het een centrale plaats inneemt in een groter geheel en dit ook een uitgangspunt vormt voor diegene die zal creëren.

Concreet kan aan de kleuters ook een afbeelding/foto worden gegeven die ze op hun drager kleven. Of ze dit in het midden van hun drager kleven, laat ik hen vrij in. Dit hoeft volgens mij niet expliciet gedaan worden. Daar dit het vertrekpunt vormt, krijgt dit beeld sowieso een centrale plaats in het werk, ongeacht dit in het midden van de drager kleeft, of linksboven de drager.

De kleuters kunnen nu rond het beeld schilderen of tekenen. En wat ze creëren geeft de betekenis weer die zij geven aan het werk.

Zoals eerder besproken in de studie van Willems en Wuytens (2015) is gebleken dat de betekenis die iemand geeft, afhankelijk is de *denotatie* en *connotatie* die plaatsvindt in de betekenisverlening.

Dit gezegd zijnde zou deze activiteit de kleuters de kans moeten geven, mits een correcte begeleiding, hun eigen zienswijze weer te geven.

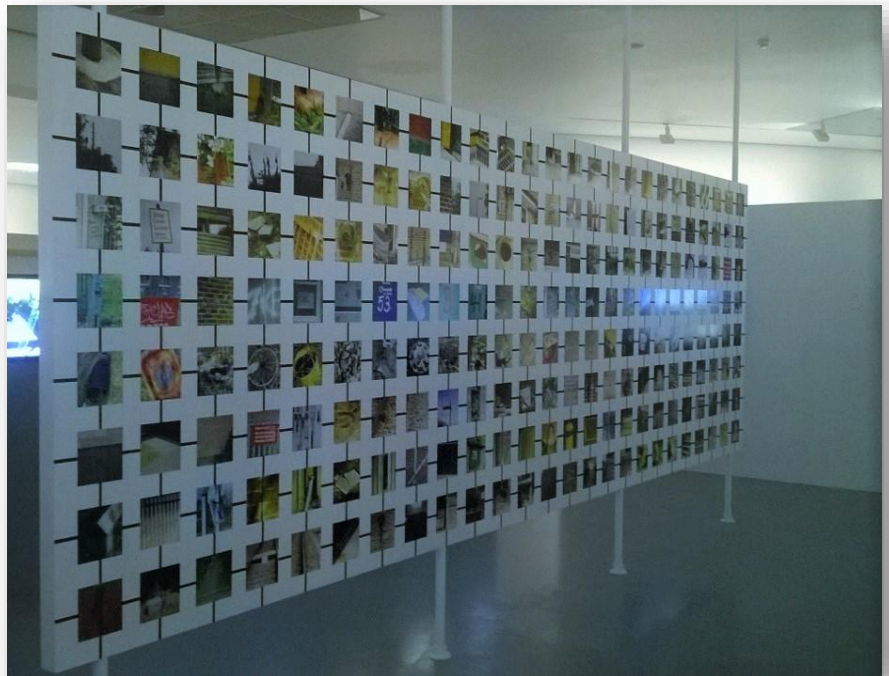
Een belangrijke valkuil is hier volgens mij dat een dergelijke activiteit betekenisvol moet blijven. De kleuters moeten een soort van persoonlijke, emotionele waarde terugvinden in de afbeelding die in hun werk een plaats krijgt. Zeker wanneer kleuters deze manier van werken niet gewend zijn. Daaropvolgend lijkt het mij zeker interessant om een eerder banaal object, te denken valt aan een stoel, aan elke kleuter te geven en te kijken wat zij hierrond voelen en welke verhalen ze met dit vertrekpunt zullen vertellen.

Toch lijkt het mij van belang om te starten met iets dat dicht bij hen staat. Een ideale manier lijkt mij om zo iets dergelijk uit te werken tijdens een Moeder-of Vaderdagthema. Dit zijn personen in kleuters hun leefwereld dat heel veel emoties losmaken. Misschien kan elke kleuter een foto in zijn werk kleven van zijn mama of papa, of een andere persoon die een belangrijke plaats inneemt in zijn leven.

Dit lijkt mij een interessante activiteit ook al valt dit niet echt onder te brengen onder een bepaalde categorie. Er heerst een soort vrijheid - ook voor de onderwijzer is dit een uitdaging om de controle los te laten - en toch hebben de kleuters een houvast door de afbeelding waarrond ze werken. Deze activiteit kan uitgewerkt worden door middel van te schilderen of te tekenen, maar dit kan ook toegepast worden met andere materialen en technieken.

De tentoonstelling *De welvaartsstraat* (<http://muhka-welfarestate.org>) is een verzameling van nieuw en bestaand werk van acht kunstenaars van verschillende generaties en landen. Zoals de titel reeds laat vermoeden, worden op een impliciete en expliciete wijze sociaal-politieke thema's naar voor gebracht. De kunstenaars trachten, via hun werk een manier te zoeken om met kunst dit politiek en bureaucratische begrip vorm te geven.

Deze tentoonstelling was zeer boeiend en helemaal anders dan de andere bezochte tentoonstellingen. De thematiek was zeer aanwezig en vulde bijna fysiek de verbindingen tussen de verschillende werken. Op het eerste zicht lijkt deze tentoonstelling, thematische gezien, niet verzoenbaar met de werking in een kleuterklas, toch vond ik inspiraties in bepaalde elementen om verder over na te denken.



Stephen Willats, *Oxford Community Data Stream*, 2013, 400 colour prints

Dit werk van de Engelse kunstenaar Stephen Willats (<http://ensembles.mhka.be>) is het resultaat van een opdracht van Modern Art Oxford. Het uitgangspunt van deze opdracht was een samenwerkingsproces waarin getracht werd een ander soort realiteit te creëren.

Concreet kwam dit werk tot stand door een interactieve speculatieve modellering door mensen uit twee verschillende gemeenschappen in Oxford. Deze tweejarige samenwerking laat Willats' visie zien op kunst als een transformatieve praktijk.

Dit werk sprak mij aan omwille van de samengebrachte elementen, in dit werk foto's, die samen een geheel vormen, samen een verhaal vertellen en samen een idee vertegenwoordigen.

Dit werk kwam tot stand, niet alleen door de kunstenaar, maar door verschillende gemeenschappen, verschillende individuen die door interactie samen tot een geheel kwamen.

En dat gegeven lijkt mij, met de theorie in het achterhoofd een dankbare vorm om met de kleuters uit te proberen. Niet alleen het nieuwe medium fotografie, wat niet altijd even veel aandacht krijgt in kleuterklassen, maar ook het samenwerken als groep, met toch aandacht voor elk individu zijn een interessant gegeven om de zelfexpressie van kleuters te stimuleren. Concreet kan dit worden uitgewerkt binnen een thema waarrond die week wordt gewerkt. De kleuters kunnen in de school zaken fotograferen. Het lijkt mij belangrijk om kleuters toch bepaalde beperkingen op te leggen, zodat ze bewust nadenken over wat ze in beeld willen brengen. Dit kan aan de hand van een zin dat ze moeten aanvullen, te denken valt aan: "*Ik word verdrietig van...*"

De kleuters kunnen met een digitaal fototoestel op zoek in de ruimte naar zaken waar ze verdrietig van worden, of waarmee ze verdriet associëren. Dit leggen ze vast met hun fototoestel of tablet. Ik denk dat we kleuters niet mogen onderschatten op vlak van fotografie en hun blik op de wereld om hen heen. Kleuters hebben soms meer aandacht voor detail en zaken waar anderen misschien niet bij zouden stilstaan. Het lijkt mij interessant om dit via dit medium verder te onderzoeken.

De zelfexpressie krijgt bij deze activiteit een belangrijke rol, omdat de inhoud van de opdracht zelfexpressie als resultaat heeft. De verschillen zullen liggen in de beelden die ze kiezen en vooral hoe ze deze vastleggen. Focussen de kleuters zich op een geheel, of meer op een detail, een lijn, dat een onherkenbaar, bijna abstract beeld als resultaat zal hebben.

Daarom denk ik dat beperkingen in ruimte ook interessant kunnen zijn. Als kleuters enkel op een speelplaats kunnen fotograferen, en niet in de klas waar veel concrete objecten zijn, zullen ze voor de hand liggende strategieën, in dit geval concrete voorwerpen, moeten laten varen en zoeken en vooral *kijken* naar wat de wereld en omgeving rond hen te bieden heeft. Wat kan een op het eerste zicht leegstaande ruimte ons vertellen.

Wanneer alle kleuters hun foto hebben genomen, kunnen deze worden ontwikkeld of afgeprint en terug in de klas worden verzameld. Elke kleuter kan zijn of haar foto op een groot bord hangen, zodat alle foto's een geheel vormen. Dit bord kan een centrale plaats krijgen in de klas en ook binnen de dagelijkse routine.

Te denken valt aan ontmoetingsmomenten waar kleuters de kans krijgen hun foto te laten zien aan de anderen en te vertellen waar hij deze foto heeft getrokken en *waarom* hij droevig wordt van wat hij heeft getrokken.

Opnieuw is hier aandacht voor nabeschouwing en interactie waardoor de kleuters elkaar veel leren en elkaar vooral inspireren. Interessant kan zijn om diezelfde kleuter, nadat hij iets verteld heeft over zijn eigen beeld, ook een ander beeld te laten kiezen van een andere kleuter waarvan hij ook droevig wordt. Op deze manier wordt er niet enkel inhoudelijk gekeken naar beelden, maar ook vormelijk, daar de kleuter in het beeld zoals het wordt weergegeven, een droefheid herkent.

Zelfexpressie wordt op deze manier via verschillende wegen benaderd.



Le rêve. septembre 2015

VISIES UIT DE KUNSTGESCHIEDENIS



Een Lied

Een vrouw die, een heideheuvel afdalend, kleine, paarse
heidebloemen strooit over het hoofd van de welbeminde
en licht, zó zijt gij tot mij gekomen
zomerlik reëel, sterke
ziel van buiten, geworden tot mijn ziel;
kracht, die weer buitenwaarts gaat.

- Paul Van Ostaïjen, 1916
(Borgers, 1996, p. 95)

In het theorieonderzoek, in het kader van mijn onderzoeksvraag omtrent het stimuleren van de zelfexpressie van kleuters via beeldtaal, heb ik reeds verschillende boeken, artikels en studies geraadpleegd.

Maar net zoals ik te werk ging bij *Inspiraties uit de hedendaagse kunst*, ga hier op zoek naar externen die niet zozeer geleerden zijn omtrent de ontwikkeling en methodieken bij kleuters. Daarentegen zijn het zijn wel externen die in direct contact staan met de essentie die ik wil bereiken bij de kleuters, *zelfexpressie*.

Als er wordt teruggekeken naar de kunstgeschiedenis, meer bepaald naar het begin van de twintigste eeuw, de periode waar de *Moderne Meesters* hun intrede namen, zien we de drang en de behoefte die ontstond bij deze artiesten om zich te uiten.

Elk van deze kunstenaars heeft daarvoor zijn eigen manier gevonden en uit zich hoe hij het aanvoelt.

Dit is wat ik ook zo interessant vind. Deze meesters zijn geen psychoanalytici die theorieën omtrent expressie toepassen in hun beelden werken. Zij werken vanuit zichzelf en doen wat zij denken dat hiervoor van belang is. En deze visies lijken mij interessant om te onderzoeken.

Daarom kies ik om een vijftal kunststromingen uit die tijdsgeest naar voor te brengen en deze stromingen laat ik telkens representeren door een bepaalde kunstenaar die gelinkt wordt aan deze stroming.

Een belangrijke opmerking hierbij is dat deze kunstenaar, zijn werk en visie hierom niet allesbepalend is voor deze stroming. Binnenin een stroming zijn verschillende kunstenaar actief, elk uniek in hun manier, maar met gemeenschappelijke kruisingen die hen verbinden, op dezelfde manier hoe eenzelfde kunstenaar verbonden kan zijn met verschillende stromingen en bewegingen.

Het is een kleine blik die ik werp binnen een zeer groot geheel, nieuwgierig naar wat deze kunstenaars zelf doormaakten en hun drijfveren waren om te kiezen voor een beeldende expressie. Sommigen vertrekken vanuit ervaringen, maar anderen, zoals zal blijken, zullen wel deels terugvallen op psychoanalytische theorieën, te denken valt aan die van Sigmund Freud, maar daar blijft het niet bij, dit is eerder een element dat een uitgangspunt vormt om hun innerlijke wereld te representeren.

Om te rade te gaan bij verschillende kunstenaars uit de kunstgeschiedenis omtrent zelfexpressie en hun visie hierop, lijkt de Amerikaanse kunstenaar, Jackson Pollock, wiens werk wordt ondergebracht binnen de stroming van het *abstract expressionisme*, een interessant figuur om van naderbij te bekijken.

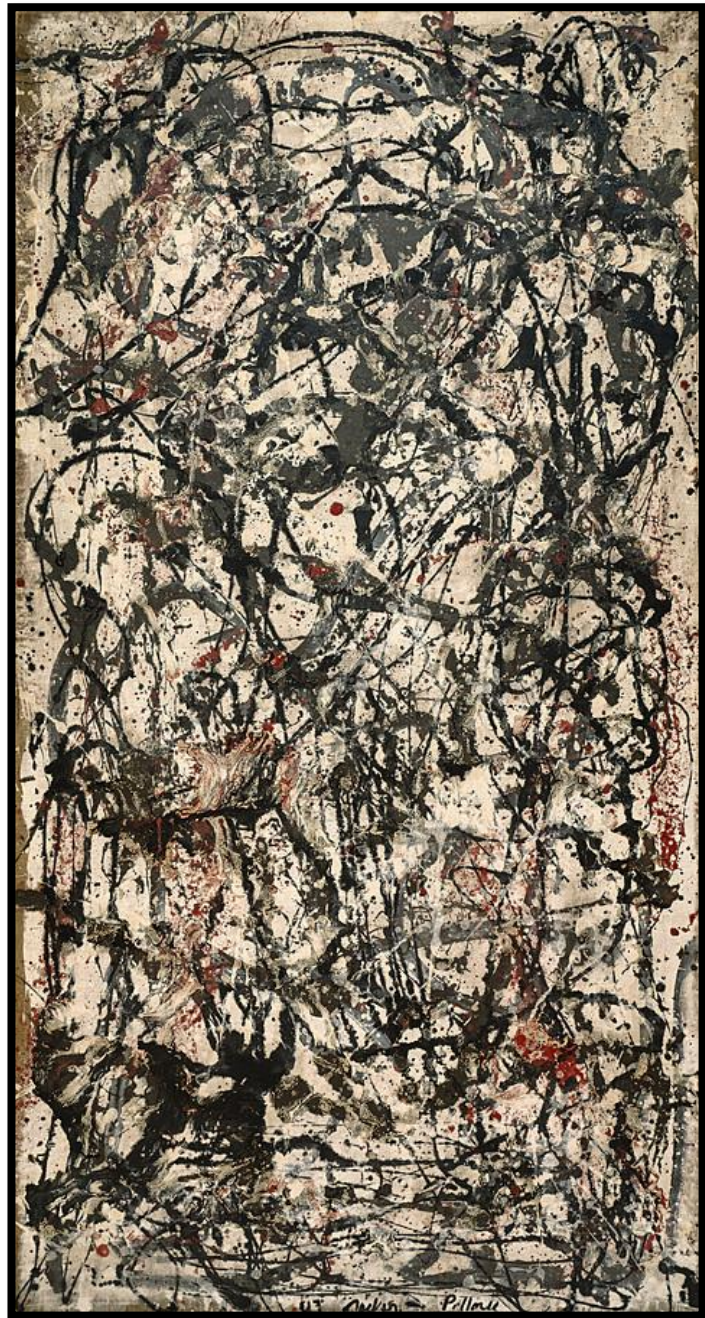
Er bestaan verschillende boeken die het leven en werk van Pollock uitvoerig bespreken, maar een documentaire geregisseerd door Kim Evans (1987) geeft een heldere kijk op het werk en leven van Pollock en laat familie, vrienden en kennissen aan het woord die getuigen over Pollock als mens en kunstenaar, meer nog, ze spreken over de betekenis en de expressiviteit die Pollock vond en uitte in zijn werk.

De documentaire laat Pollock zelf ook aan het woord, aan de hand van een audio-opname uit een radio-interview uit 1951. In dit interview verwoordt Pollock zijn gevoelens, werkwijze en visie:

"(...) New needs, need new techniques. And the modern artist have found new ways and new meanings of making his statement. (...) Each age found his new technique." (Evans, 1987)

Jackson Pollock was de eerste Amerikaanse kunstenaar die de populaire verbeelding wist vast te leggen en is vooral bekend en altijd controversieel geweest met zijn *Drip Paintings*. Hierover vertelt Pollock:

My paint is direct. I usually paint on the floor. I enjoy working on a large canvas. I feel more at home, or at ease in a big area. Having the canvas on the floor, I feel nearer, more a part of the painting. Sometimes I use a brush, but often prefer using a stick. Sometimes I pour the paint straight out of the can. I like to use a dripping, fluent paint. (...) I like to express my feelings, rather than demonstrate them. (Evans, 1987)



J
A
C
K
S
O
N

P
O
L
L
O
C
K

Figuur 2.
Overgenomen van *Enchanted Forest*, 1947,
door J. Pollock. Copyright 2016 door The
Pollock-Krasner Foundation/Artists Rights
Society (ARS), New York. Teruggehaald van
<http://www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/artwork/3483>

Friedman, een biograaf, vertelt dat de kunstwerken van Pollock een gevoel opwekken alsof je zelf het werk kan betreden, voornamelijk omdat de werken zo groot zijn. Het is niet enkel een gevoel van grootheid dat het werk oproept, maar ook een gevoel van intimiteit en stilte.

Evans (1987) tracht de keuzes en invloeden te achterhalen die Jackson Pollock hanteerde, en gaat daarom terug naar Pollocks jeugd.

Pollock is geboren op een schapenranch in Wyoming en was de jongste van vijf broers. In de zomers hielp Pollock zijn vader, waarbij hij soms ook toezicht hield rond de Grand Canyon. Er wordt gezegd dat deze plaats veel invloed heeft uitgeoefend op zijn latere kunstwerken, meer bepaald zijn gevoel voor *ruimte*.

Friedman vult hierbij aan dat het gevoel voor ruimte, schaal, en grootte, op zich niet zozeer uniek was, maar de manier waarop Pollock dit uitte was wel uitzonderlijk.

Reuben Kadish, een medestudent die Pollock leerde kennen tijdens zijn kunstopleiding, vertelt dat het eerste gevoel dat hij kreeg bij het zien van de werken van Pollock, was dat deze een zeer intense communicatieve kracht bezaten. Dit was opmerkelijk, daar de tijd waarin ze toen leefden, zeer repressief, academisch en middelmatig.

Over deze tijdsgeschiedenis waarin de vroeg abstract expressionisten leefden, vertelt Gompertz (2012, p. 293) in zijn boek *Dat kan mijn kleine zusje ook*, het volgende:

De serieuze, jonge schilders (...), zochten uit alle macht naar nieuwe manieren van expressie voor hun vreemde combinatie van hoop en angst, teweeggebracht door de Grote Depressie, de Tweede Wereldoorlog en de opkomst van de VS als nieuwe mondiale supermacht.

Clement Greenberg, een kunstcriticus, veronderstelt dat Pollock groot moest werken omdat hij niet wilde starten met de vorm of het formaat van zijn drager, in tegenstelling tot Cézanne die hier houvast in vond. Pollock wou zich hier van losmaken, en dit niet zijn werk laten beïnvloeden in die zin dat het een startpunt vormt, daarentegen wilde hij hier zelf zijn eigen weg naartoe vinden. In een radio-interview uit 1951 wordt de vraag gesteld aan Pollock hoe hij zijn methode heeft ontwikkeld en waarom hij op deze wijze schildert:

Method seems to me a natural growth, out of a need, and from a need, the modern artist has found new ways of expressing the world. I happened to find ways that are different from the usual techniques of painting, which seems a little strange at the moment. But I don't think that's anything very different about it. I paint on the floor, which isn't unusual, the Orientals did that. (Evans, 1987)

Pollocks vrouw, Lee Kramer, vertelt in deze documentaire een anekdote over de eerste ontmoeting tussen Jackson Pollock en Hans Hofmann, aan wie Lee Kramer Pollock voorstelde, daar zij dacht dat Hofmann de wereld van Pollock zou begrijpen:

Hofmann: "You are very talented, you should join my class.
But you do not work from nature, this is no good,
you will repeat yourself, you work by heart, not from nature."
Pollock: "I am nature."

Evans (1987) laat Pollock aan het woord over zijn visie rond moderne kunstenaars:

The modern artist is living in a mechanical age and we have mechanical means of representing objects and nature such as the camera and the photograph. Modern artists seem to me to be working and expressing an inner world. In other words expressing the energy, the emotion and other inner forces.

In het vervolg van de radio-uitzending wordt Pollocks mening gevraagd rond de theorie die stelt dat de klassieke kunstenaars expressie zagen als objecten representeren, in tegenstelling tot de expressie van de moderne kunstenaars waarin eerder de effecten van deze objecten worden gerepresenteerd: "Modern artist has working with space and time and expressing their feelings rather than illustrating."

Over deze expressie vertelt Gompertz (2012) dat Pollock overladen werd door gevoelens, waar hij niet altijd even goed mee kon omgaan. Dit zorgde voor uitbarstingen die vaak gepaard gingen met drank. Pollock zelf beschreef een van zijn werken als een woeste stormloop van alle dieren in het Amerikaanse westen. En zoals aangehaald in het interview, zijn de objecten, in dit geval de dieren niet te zien op het werk, maar wel hun energie, de effecten die ze teweegbrengen.

J
A
C
K
S
O
N

P
O
L
L
O
C
K

Friedman sluit hier bij aan en stelt dat veel van de werken van Pollock zijn onderbewustzijn illustreren, en Pollock accepteerde dit ook, in die zin dat het zich ontwikkelde tot een esthetiek in verschillende manieren.

Patsy Southgate, schrijfster en een vriendin van Pollock, denkt dat de kunst dat in Pollock aanwezig was en dat hij wilde uiten, heel moeilijk was om te uiten omdat hij het heel diep uit zijn onderbewustzijn moest halen en zijn onderbewustzijn was in zo'n staat, dat hij de graad van intensiteit niet kon aanhouden.

Deze gekwelde en woeste geest haalt Gompertz (2012, p. 301) ook aan in zijn boek: "Het is door en door abstract en zonder enige twijfel expressief: woede op schilderdoek. (...) Weinig werken onthullen de ongeremde menselijke emotie zo oprecht het schilderij zindert van frustratie, angst en macht."

Pollock vond niet enkel expressie in schilderen, maar ook in autorijden en dit deed hij vaak, onder invloed, voornamelijk om zijn woede een plaats te geven. Deze expressie uitte zich in dronken snelheid opzoeken en roekeloos rondrijden, waarin Pollock op 44-jarige leeftijd zijn dood vond.

"Naturally the result is the same... it doesn't make much difference how the paint is put on, as long as something is being said. Technique is just a means on arriving that statement."

Reuben Kadish is van mening dat het belangrijkste aan Pollocks werk wat is wat het werk doet met de toeschouwer en niet zozeer wat waarnaar je kijkt. Zijn werken trekken je aandacht en ze bezitten iets dat de toeschouwer zijn karakter en persoonlijkheid kan veranderen.

Hierover sluit Gompertz (2012) zijn verhaal over Pollock ook af. De toeschouwer heeft vaak een verkeerd beeld gevormd rond Pollock. Het was pas wanneer een bekende fotograaf de kunstenaar in beeld bracht die aan het werk was, dat mensen beseften dat Pollock niet louter verf op een drager liet druppelen, maar dat Pollock eerlijk was en met hart en ziel elke druppel op zijn drager een plaats gaf.

J
A
C
K
S
O
N

P
O
L
L
O
C
K



Figuur 3.

Overgenomen van *Blue Nude*, 1952, door H. Matisse. Copyright 2011 door Succession H. matisse 2009, for all works by the artist. Teruggehaald van <http://www.henri-matisse.net/paintingselect.html>

Om zelfexpressie op te sporen in de kunstgeschiedenis, is er een stroming die hierbij kan aansluiten, namelijk het *Fauvisme*. Een van de pioniers van deze controversiële stroming was Henri Matisse. In een vierdelige televisieserie over vier significante kunstenaars uit de twintigste eeuw, waaronder Henri Matisse, leidt de presentator en kunstkenner Alastair Sooke (2011) ons doorheen het leven en werk van Henri Matisse. Deze serie werd geregisseerd door Mark Halilley en verscheen op de Britse zender BBC in 2011. Volgens Sooke (2011) startte de Franse kunstenaar, Henri Matisse, zijn carrière met relatief traditionele schilderijen te creëren, wat in contrast staat met zijn verdere carrière waarin werken werden gemaakt die werden ondergebracht binnen de stroming van het Fauvisme. Om tot dit punt te komen, maakten de werken van Matisse een gehele evolutie door, van stillevens, naar kleurrijke werken, naar werken met zeer weinig details, tot zelf werken waar details afwezig waren en de beeldaspecten kleur en vorm de bovenhand namen.

Sooke (2011) haalt aan dat Matisse vaak *The Master of Colour* wordt genoemd en de moderne wereld, zoals hij eruitziet, creëerde. Sooke (2011) gaat op zoek naar hoe deze evolutie die Matisse doormaakte, tot stand is gekomen.

Hiervoor start Sooke (2011) zijn zoektocht in Bohain, waar Matisse als kind opgroeide bij zijn ouders die een drogisterij uitbaatten. Zowel zijn monotone omgeving, als de achtergrond van zijn ouders, blijken geen invloeden te bezitten voor Matisses toekomst als kunstenaar. Het was wanneer Matisse ziek was op 19-jarige leeftijd en zijn moeder hem een verfdoois als troost cadeau deed, dat hij wist dat dit zijn leven zou worden.

Matisse zal de komende jaren steeds schilderen en zoekt zijn weg in wie hij is als kunstenaar. Hij trekt naar Parijs, om vervolgens naar het zuiden van Frankrijk te verhuizen, samen met zijn vrouw en drie kinderen.

Sooke (2011) ontmoet een Matisse-expert die stelt dat Matisse overdonderd was door de intensiteit van wat hij zag en voelde en deze emoties op een radicale manier vastlegde op zijn drager. Deze uiting zou de kunstwereld op dat moment choqueren. De reden hiervoor was dat de manier waarop Matisse kleur gebruikte, ongezien was. Het waren blokken kleur die wild werden aangebracht, en absoluut niet de realiteit representeerde, meer nog hij brak de tot nu toe vastgelegde regels, kortom: Hij transformeerde wat hij zag. Ook Will Gompertz (2012) sluit hierbij aan in zijn boek, *Dat kan mijn kleine zusje ook, waarom Moderne kunst kunt is*: "Hun schilderijen waren emotioneel ongeremde kleurenspektakels die de lichtgevende boodschap uitdroegen dat de wereld een heerlijk oord was."

Matisse zou in de jaren die hierop volgen zich steeds meer losmaken van tradities en de grenzen omtrent kleur en vorm verder aftasten. Hieruit ontstond ook de latere benaming van de stroming, *Fauvisme*: "He painted like a fauve, French for wild animal. (...) Simple, almost childish figures, blazing, unrealistic colour. (...) They felt that these paintings violated everything that anyone had ever established within our history about beauty, about order, about clarity, about harmony."

(Halilley, 2011)

Matisse beeldt zijn emotionele reactie op de realiteit uit, in plaats van een replicatie te maken van de wereld zoals die hem omgaf.

Matisse inspireerde andere kunstenaars om kleur te gebruiken om hun innerlijke wereld en emoties te exploreren en te uiten, in plaats van louter de fysieke wereld te imiteren.

In de volgende jaren, tot de tweede wereldoorlog, bezoekt Matisse verschillende landen en laat zich verder inspireren door het licht en de kleuren die rondom hem aanwezig waren.

In 1941 werd Matisse gediagnostiseerd met darmkanker en moest een grote operatie ondergaan.

Samen met zijn nieuwe vriendin, Lydia Delectorskaya, verblijft Matisse zijn laatste jaren in een villa buiten Nice.

Deze ervaring, waarbij Matisse de operatie en zijn ziekte misschien niet zou overleven, is zeer significant in de carrière van Matisse, in die zin dat het Matisse de kracht en drang gaf om een nieuwe vorm van kunst te onderzoeken, daar hij vond dat elke dag dat hij leefde, een geschenk was, ook al takelde hij steeds meer af, waardoor hij soms verplicht in bed moest blijven.

Deze nieuw vorm, die opnieuw innovatief en choquerend was, wordt onderbracht onder de term *cut-outs*:

No more lines and filling in shapes with colour, simply cut out, and apply colour directly.

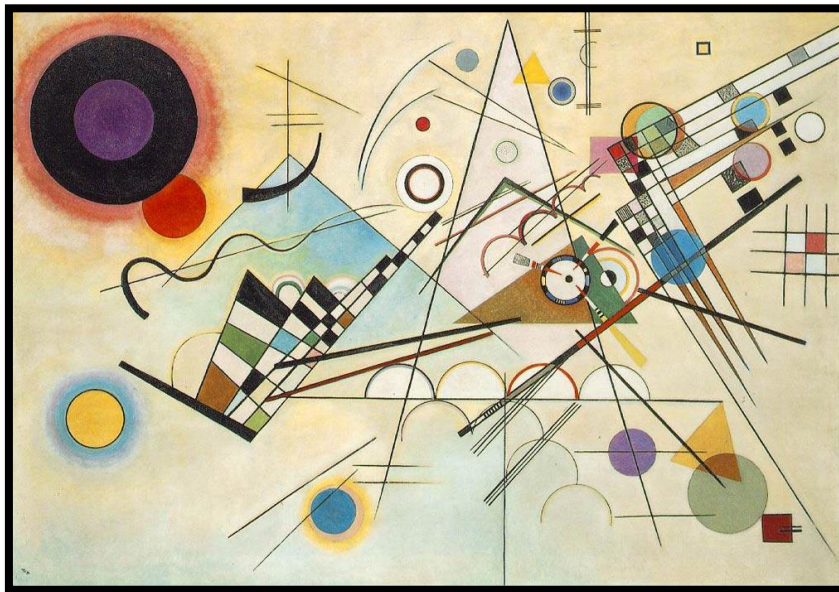
(...) Matisse said that everything he did before felt a bit tight and constrain, he felt like he had been working like he had his belt tightened. Only what he created after his illness constitutes his real self, free and liberated. (Halilley, 2011)

Volgens Gompertz (2012) kunnen we de grootheid van Matisse niet in twijfel trekken, hij besluit zijn verhaal over Matisse: "The evenwicht van zijn contrasterende vormen en de globale harmonie van zijn composities zijn door maar weinig schilders in de geschiedenis geëvenaard."

"Do I believe in God?
Yes. When I work."
Henri Matisse
(Zoals geciteerd in Halilley, 2011)

H
E
N
R
I

M
A
T
I
S
S
E



Figuur 4.
Overgenomen van *Composition VIII*, 1923,
1952, door W. Kandinsky. Copyright door
Wassilykandinsky.net. Teruggehaald van
<http://www.wassilykandinsky.net/work-50.php>

Ik laat mij leiden door het leven en werk van de volgende gekozen Russische kunstenaar Kandinsky, door Düchting (1999) en zijn boek *Kandinsky* en Becks (1994) met haar gelijknamig boek.

Hierin start Düchting (1999) met het uitgangspunt dat Kandinsky zelf de artistieke activiteit zag als een innerlijke necessiteit.

Zoals steeds, startten we bij het begin, en Düchting (1999) omschrijft dat dit is wanneer Kandinsky opgroeit in zijn geliefde geboortestad Moskou. Reeds op jonge leeftijd vertoont Kandinsky veel gevoeligheid voor kleuren, die hij zich later nog kan herinneren uit zijn kindertijd. Tijdens Kandinsky 's jeugd scheidten zijn ouders en verhuist hij naar Odessa, waar zijn tante hem onder zijn hoede neemt. Zij vult Kandinsky 's dagen met prachtige sprookjes, waarin inspiratiebronnen ontstaan voor Kandinsky's latere beeldende werk.

Kandinsky groeide op met veel liefde die hij kreeg van zijn ouders, desondanks hun scheiding. Zijn tante zorgde mede voor zijn liefde voor kunst en muziek.

Verassend genoeg koos Kandinsky om rechten te gaan studeren, en schilderde hij louter als hobby in zijn vrije tijd.

Toch voelde Kandinsky dat er iets niet klopte en hij kwam tot de conclusie dat zijn beeldende activiteiten een hoofdrol kunnen en mogen spelen in zijn leven.

Zijn passies uit zijn kindertijd, kunst en muziek, bleven steeds in zijn gedachten spelen en op relatief late leeftijd, rond zijn dertigste, startte Kandinsky zijn kunstenaarscarrière. "Kunst bedrijven was voor hem niet langer een mogelijkheid om ondragelijke spanningen en conflicten op te vangen, maar de enige manier waarop hij in deze wereld vol tegenstrijdigheden en ongerijmdheden zich verder kon ontwikkelen." (Düchting, 1999, p. 11)

Düchting (1999) vervolgt dat Kandinsky een drastische keuze maakte en Moskou verliet en naar München reisde in Duitsland. Dit was geen roekeloze keuze, daar München toen een significante stad vormde binnen de kunstwereld.

Verskillende bewegingen ontstonden toen, waaronder *de Sezession*, die op verschillende plaatsen in de wereld groeide, waar ook de jonge kunstenaar Egon Schiele zich in Wenen tot toe zou aansluiten.

Kandinsky liet dit aan zich voorbijgaan en richtte zich op zijn klassieke opleiding die hij volgde in de wereldstad, die gevuld was met heel wat tegenstrijdige gevoelens. Kandinsky was geen voorstander van het anatomisch tekenen en maar enkele docenten spoorde Kandinsky aan om het klassieke pad te verlaten en te experimenteren met onvermengde kleuren.

Uiteindelijk verliet Kandinsky de academische wereld en besloot zich zonder hulp van geleerden te ontwikkelen. Düchting (1999, p. 11) vervolgt: "Kandinsky vond het Münchense kunstleven over het algemeen veel te conservatief, te kleinburgerlijk en bekrompen, gevangen in de gangbare codes van de academische middelmatigheid."

Kandinsky stond voor een spannende periode, daar hij met gelijkstemde geesten die hij vond, de *Phalanx-vereniging* oprichtte aan het begin van de twintigste eeuw, die uitgroeide tot een schilderschool. Kandinsky was de voorzitter van deze groepering.

De acties en de visie van de *Phalanx-vereniging* uitte zich voornamelijk in het organiseren van exposities.

In deze exposities werd het werk van de aangesloten kunstenaars maar ook werk uit mindere bekende kunststromingen tentoongesteld, te denken valt aan het impressionisme, het symbolisme en Jugendstil. Het is bij deze kunststromingen dat Kandinsky aansluiting en inspiraties vond, voornamelijk de abstracte vormen trokken hem enorm aan.

Kandinsky was bovenmaats geëngageerd ten aanzien van deze vereniging maar na enkele jaren kreeg deze vereniging geen vervolg. "Behalve veel lof en dank uit de kring van bevriende collega's (...) oogstte Kandinsky met deze voor de Münchense kunstwereld gewaagde tentoonstellingen misprijzen of vijandige stilzwijgen." (Düchting, 1999, p. 21)

Enkele jaren later sticht Kandinsky, samen met Franz Marc een nieuwe kunstenaarsvereniging op, voornamelijk *Der Blaue Reiter*. Deze naam ontstond uit een eerder genaamd kunstwerk van Kandinsky. *Der Blaue Reiter* was niet enkel een vereniging maar ook de naam van de hun gecreëerde almanak.

Zoals Düchting (1999, p. 37) vertelt in zijn boek, ging er een sterke visie schuil achter deze groep: "We proberen in deze kleine tentoonstelling niet een precieze en speciale vorm te propageren, maar beogen in de verscheidenheid der aanwezige vormen te tonen hoe de innerlijke wens van de kunstenaar veelvuldig vorm krijgt."

Het idee achter *Der Blaue Reiter* lag volgens Düchting (1999) was voornamelijk om iets drastisch te bewerkstelligen en dit door een nieuwe en geestelijke kunst, die een plaats kent in verschillende kunststromingen.

Kandinsky ging deze expressievorm en spirituele kunst verder onderzoeken en actief verrichten waarbij hij zich vaak liet leiden door het medium muziek, te denken valt aan de toen eigentijdse componisten, zoals Wagner en Schönberg.

Deze toenadering was niet onwaarschijnlijk daar Kandinsky van mening was dat verschillende kunstvormen zich in een toestand van spirituele vernieuwing bevinden en wanneer een wisselwerking tot stand komt waarbij deze eenzelfde doel benaderen, dit uiteindelijk leidt tot het *abstracte*.

Deze synthese van verschillende kunstvormen zorgt ervoor dat het idee van *spirituele vernieuwing* tot uiting kan komen.

Hiervoor vraagt Kandinsky om jezelf te verdiepen in verschillende kunstvormen, niet enkel tot de schilderkunst, en ook elk afzonderlijk aspect hierbij te onderzoeken.

Kandinsky deed dit, zoals eerder gezegd met het medium muziek, over dit samenspel en de synthesevorming van deze afzonderlijke kunsten vertelt hij: "Een samenstelling van kleurige en tekenachtige vormen, die als zodanig zelfstandig bestaan, door de innerlijke noodzaak eruit springen en in het daardoor ontstane gemeenschappelijk leven een geheel vormen, genaamd schilderij." (Zoals geciteerd in Düchting, 1999, p. 38)

De titels van het werk van Kandinsky zijn analoog aan de titels in de muziek, met name *Compositie nr.* Kandinsky streefde ernaar om schilderijen te maken die evenveel emotioneel impact had op de menselijke psyche dan muziek dat doet.

Aansluitend bij het bovenstaande vertelt Becks (1994) dat Kandinsky 's methodiek niet altijd een goed werd begrepen door het publiek of de toeschouwers. Een gefrustreerd Kandinsky liet zijn ongenoegen dan ook blijken in de essays die werden gepubliceerd. Becks (1994, p. 98) vervolgt: "Voor hem waren er psychische verrijkingen die enkel en alleen via kunst te verkrijgen waren. Alleen de kunst zelf, niet de uitleg, kon vibraties van de ziel, oproepen."

Een zeer belangrijke periode, na de eerste wereldoorlog, uit het leven van Kandinsky, is zonder twijfel wanneer hij docent werd aan het Bauhaus in Weimar, dat later verhuisde naar Dessau. Hierin kon volgens Becks (1994) Kandinsky's kunsttheorie rond de artistieke synthese verder

W
A
S
S
I
L
Y

K
A
N
D
I
N
S
K
Y

groeien. En hierbij vindt het eerste Bauhaus manifest plaats waarin Gropius het doel formuleerde: "De eenheid van alle kunsten onder het primaat van de architectuur." (Becks, 1994, p. 134) Gropius zag geen verschil tussen een kunstenaar en een ambachtsman en binnen Bauhaus trachtte hij de leerling-kunstenaars weer originele ambachtswerken te laten worden. Kandinsky droeg zijn steentje bij en was leider van het atelier van de muurschilderingen waar hij zijn eigen artistieke ideeën overbracht naar zijn leerlingen. Zoals eerder aangehaald was de periode waarin Kandinsky docent was zeer significant. In deze periode worden zijn theorieën verder uitgediept en vormt hij een eigen visie die aansluit bij zelfexpressie via beeldend werken, meer bepaald de waarde die Kandinsky hecht aan expressie en spiritualiteit boven een naturalistische representatie. (<http://www.moma.org>)

Daar Kandinsky zijn werk als docent zeer serieus nam, had hij weinig tijd voor zijn eigen werk. Toch slaagde hij erin enkele bijzondere werken te maken die Becks (1994, p. 140) als volgt omschrijft: "Kandinsky maakte een soort grammatica van de beeldende vormenschat, waarmee hij het effect van deels expressieve, deels constructivistische elementen beproefde, zonder in schematisme te vervallen."

Opnieuw wordt zijn kunsttheorie verder ontwikkeld tijdens zijn periode in het Bauhaus, meer bepaald zijn kleuren – en vormtheorie. Kandinsky was namelijk van mening, volgens Becks (1994) dat wanneer bepaalde vormen, een bepaalde kleur hebben, deze een sterker effect kunnen bewerkstelligen, dan wanneer ze een andere kleur zouden krijgen. Hij betrok zijn leerlingen mee in zijn onderzoek, vooral om te bepalen welke bepaalde kleur gekoppeld kan worden aan een geometrische figuur.

Kandinsky illustrated his ideas by reducing complex scenes of spiritual battle and redemption to simplified designs of lines and shapes. For Kandinsky, abstraction was a weapon for transforming what he perceived to be a corrupt, materialist society. (<http://www.moma.org>, 2015)

Kandinsky's laatste jaren bracht hij door in Parijs, daar hij net als zoveel andere kunstenaars Duitsland moest verlaten omwille van de oorlog. Deze acties van de Gestapo zorgden ook voor de definitieve sluiting van het Bauhaus.

Kandinsky stierf op zevenenzeventigjarige leeftijd aan een vaatziekte, maar tot op de dag van vandaag leeft hij verder in zijn werken die worden geprezen en blijvende invloeden uitoefenen op tal van creatieve geesten.

W
A
S
S
I
L
Y

K
A
N
D
I
N
S
K
Y



Figuur 5.

Overgenomen van *Telephone in a Dish with Three Grilled Sardines at the End of September, 1939*, door S. Dalí. Copyright 2007 door Salvador Dalí, Fundació Gala-Salvador Dalí, Figueres, 2007 USA: Salvador Dalí Museum Inc., St. Petersburg, FL, 2007. Teruggehaald van http://www.salvador-dali.org/cataleg_raonat/fitxa_obra.php?obra=476&inici=1935&fi=1939

S
A
L
V
A
D
O
R

D
A
L
Í

Wanneer ik aan expressie denk, denk ik aan het onderbewuste, en wanneer ik denk aan het onderbewuste, denk ik aan het surrealisme, en een van de surrealistische kunstenaars die ik steeds boeiend heb gevonden, is de Spaanse kunstenaar, Salvador Dalí.

Opnieuw laat ik mij leiden doorheen het leven en werk van Salvador Dalí door de presentator en journalist Alastair Sooke (2011). Ook Dalí krijgt een plaats in deze vierdelige televisieserie over vier significante Moderne kunstenaars uit de twintigste eeuw. Deze serie werd geregisseerd door Mark Halilley en verscheen op de Britse zender BBC in 2011.

Sooke (2011) stelt zich meteen een belangrijke vraag als hij aan het begin staat van zijn reis doorheen het leven van Dalí: "What is it that makes it so compelling? Perhaps it's because Dalí paints impossible worlds in a very realistic way. They feel real, and in a sense, they are." (Halilley, 2011)

De Biograaf van Dalí benadrukt het belang van de plaats waar Dalí opgroeide, in het begin van de 20^{ste} eeuw, en op vakantie ging met zijn familie, als invloed voor zijn latere werk. Dalí identificeerde zich volledig met deze landschappen en gaf de boten, kerken en de mensen weer in zijn vroege tekeningen en schilderijen.

Al gauw bleek dat Dalí geboren was met een gave om te tekenen en schilderen. Reeds op 15-jarige leeftijd schilderde Dalí adembenemende weergaven van zijn omgeving.

Al leek het dat Dalí een liefdevolle jeugd genoot, waren er toch zekere angsten die aanwezig waren en die later in zijn werk zouden worden gereflecteerd. Dalí had een zeer sterke band met zijn moeder, maar door haar slechte gezondheid moest hij vroeg afscheid van haar nemen. Hij bleef

over met zijn vader, die een meer gewelddadig karakter had en hiertegen moest Dalí steeds opboksen. Dalí's karakter werd overheerst door angst en verlegenheid.

Het was pas toen Dalí op 18-jarige leeftijd een kunstopleiding volgde, dat hij deze verlegenheid liet varen. Meer nog, Dalí werd zelfzeker en dit uitte zich in zijn gedrag en kledij. Deze transformatie was zo extreem dat Dalí zich beter dan zijn docenten voelde en uiteindelijk op zoek ging naar gelijkgestemde geesten, en die vond hij, in Parijs. Wat deze jonge kunstenaars, waaronder de poëet André Breton, deden, was zo bizar, dat hiervoor een nieuwe term moest worden gezocht, en die ontstond: *Het Surrealisme*.

Descharnes en Néret (1990) vertellen in hun boek *Salvador Dalí* dat de kunstenaar in zijn relatief vroege werken reeds de nood vertoonde om de menselijke gewaarwording te representeren. Niet alleen dat maar ook de materie als een algehele hiërarchie en zijn eigen hartstochtelijk verlangen over te brengen, kregen een significante rol in zijn werken.

Hierbij speelde een grote figuur en inspiratiebron, Sigmund Freud, een belangrijke rol voor Dalí, alsook voor andere jonge surrealistten:

Freud believed that all of us got this inner unconscious world in which our emotional and sexual feelings are repressed, and that the only way to express ourselves is to relieve these emotions, but without censoring what comes out. And the surrealists are fascinated by the bizarre and quickly decided that they needed to explore this new, forbidden landscape of the unconscious mind. (Halilley, 2011)

Om deze vreemde visie uit zijn diepe psyche te verbreden en te verdiepen, creëerde Dalí een techniek die hij *The Paranoia Critical Method* noemde, gebaseerd op de psychoanalytische theorie van Freud. Sooke (2011) bezoekt Darian Leader, in het huis waar Freud vroeger in woonde, in Londen. Hij vertelt ons meer over deze bijzondere methode van Dalí:

He saw paranoia as the central mechanism in the construction of reality, so when we see some rocks, we could say that are just some rocks, but we could also see in it the human form, perhaps even something looking at us, a big pair of eyes, exactly what would be classified as a paranoia illusion. (Halilley, 2011)

Wat Dalí doet is deze paranoia exploreren en ontwikkelen via zijn schilderijen. Dalí was van mening dat de visuele data die wij interpreteren, kan worden geïnterpreteerd op verschillende manieren. En dat is een fundamentele vraag over hoe wij de wereld rondom ons interpreteren.

Will Gompertz (2012) omschrijft, in zijn boek *Dat kan mijn kleine zusje ook. Waarom Moderne kunst kunst is*, Dalí's methode als volgt:

Zijn aanpak van het surrealisme was het systematiseren van de verwarring en het volledig in diskrediet brengen van de werkelijke wereld door het schilderen van droomlandschappen. Die kwamen tot stand (...) door zichzelf in trance te brengen en zo een staat van kritische paranoia te bereiken.

Zoals eerder gezegd laat Dalí zich inspireren door het landschap waarin hij opgroeide, en voornamelijk door de rotsen. Wat nu vaak gedaan wordt, is figuren en objecten zoeken in de wolken die boven ons wegdrijven, terwijl Dalí een soortgelijke methode toepaste maar dan bij de rotsen, die heel wat inspiratie brachten, afhankelijk van het weer en het licht.

In de verder carrière van Dalí zal hij nog meer schilderen, maar ook zijn diepe psyche vertalen in een nieuw medium, film, en dit samen met zijn vroegere medestudent, Luis Buñuel. Daarnaast experimenteert Dalí met surrealistische objecten wat uitgroeide tot interieurarchitectuur, te denken valt aan de kreefttelefoon en de lipzetel.

Dalí genoot veel aandacht van de media en kunstwereld en vormde voor latere kunstenaars een significante inspiratiebron, te denken valt aan Andy Warhol en Jeff Koons.

Dit succes viel niet in goede aarde bij André Breton en hij beschuldigde Dalí om zijn roem en geldfaam, die volgens hem niet past in de surrealistische kunstwereld en daarom sloot hij Dalí uit de surrealistische groep die toen gevormd.

Dalí was niet onder de indruk, meer nog, hij trok naar Hollywood en zag zichzelf als een surrealist, los van de surrealistische beweging.

S
A
L
V
A
D
O
R

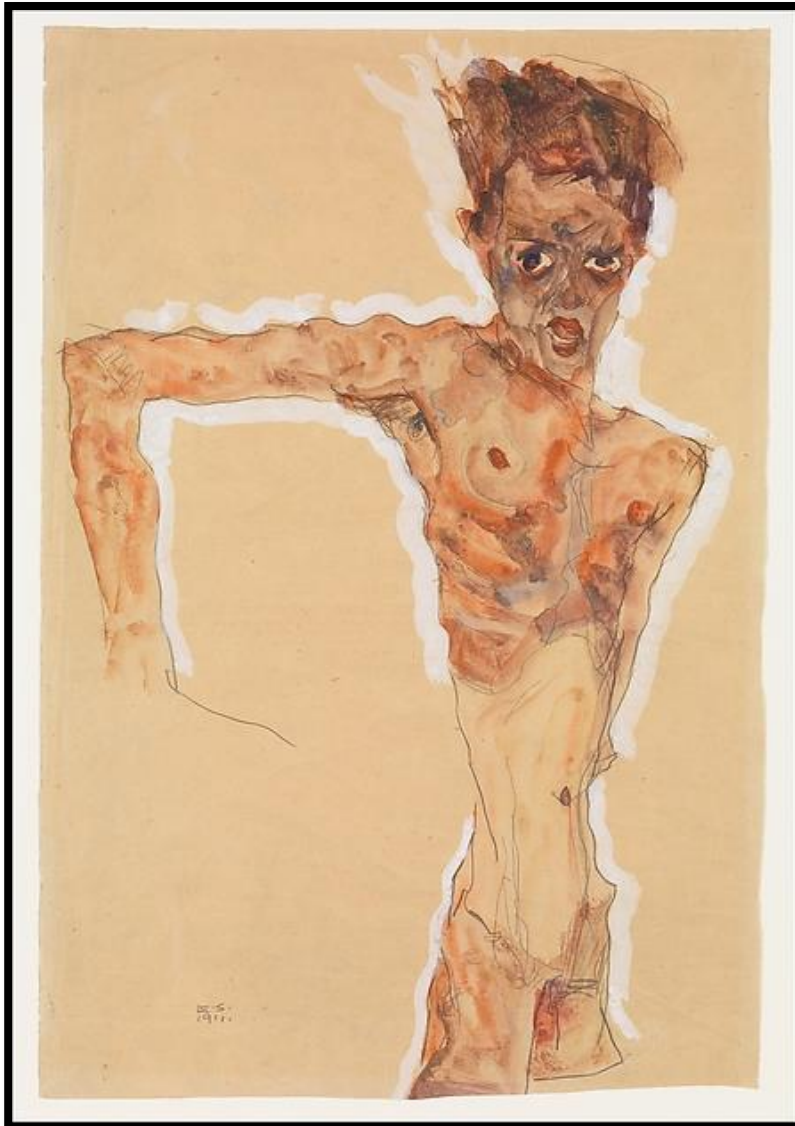
D
A
L
Í

Dalí ging een samenwerking aan met de *Master of Suspense*, regisseur Hitchcock, die Dalí's hulp inriep om de droom sequensen te verzorgen in zijn nieuwe film *Spellbound*. Hitchcock wist dat hij de juiste persoon had gevonden: "What I was after, was the vividness of dreams, as you know all Dalí's work is very solid and sharp, with very long perspectives of black shadows." (Halilley, 2011) Er bestaat geen twijfel dat Dalí een zeer grote invloed uitoefent op alles en iedereen dat ons omgeeft, te denken valt aan modehuizen, film, juwelen, interieurdesign, etc. Zelf onze huidige reclamewereld laat zich inspireren door Dalí, vooral door zijn visie die een startpunt vormde voor zijn kunstwerken. Hierover vertelt Robert Senior, CEO van het Amerikaanse reclamebureau Saatchi Saatchi:

That's the wrong lens, that's the lens of trying to understand *why*, to try apply a cognitive analysis to it, is to miss the point. It's not *I want you to think differently about this*, the start point is *I want you to feel an emotion about that*. (Halilley, 2011)

Sooke (2011) besluit zijn zoektocht met dat Dalí een genie was dat onvoorstelbaar veel verandert heeft en zoals Dalí het zelf verwoordde: "When I paint, the sea roars, the others just splash about in the bath." (Halilley, 2011)

He really was the carrier of surrealism
and lived it all the time
Louis Markoya
(Zoals geciteerd in Halilley, 2011)



Figuur 6.

Overgenomen van *Self-Portrait*, 1911, door E. Schiele. Copyright 2000-2016 door The Metropolitan Museum of Art. All rights reserved. Teruggehaald van <http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/483438>

Tim Marlow (2005), presentator van de Britse televisieserie *Great Artists*, vertelt onder andere over het leven en werk van de Oostenrijkse kunstenaar, Egon Schiele.

Schiele is een zeer bijzonder kunstenaar, mede omdat hij veel invloeden heeft ondergaan en uitgeoefend in zijn zeer korte leven, waarvan hij maar een tiental jaar actief heeft geschilderd. Als we kijken naar de werken van Schiele, moeten we volgens Marlow (2005) teruggaan naar Wenen, een stad dat in die tijd een van de culturele centra vormde, en voor Schiele's verdere carrière een grote rol speelde.

Dit was mede doordat Wenen grote, fundamenteel contradicties bezat, waaronder de seksuele onderwereld gevuld met prostitutie en syfilis.

Uit deze tijdsgeest kwamen steeds twee grote thema's op de voorgrond te staan, waar expressionistische kunstenaars maar al te graag naar teruggrepen. Ook Schiele liet zich hierdoor inspireren. Deze twee thema's waren *Seks and Death*. (Hutton, 2005)

E
G
O
N
S
C
H
I
E
L
E

Maar eerst neemt Marlow (2005) ons mee naar het begin van Schiele's leven en verhaal. Al op zeer jonge leeftijd tekenende Schiele, volgens zijn moeder, heel de dag door, voornamelijk treinen en associatie hiermee vulden zijn blad.

Op 15-jarige leeftijd verliest Schiele zijn vader aan Syfilis, en wordt Schiele's nonkel de voogd van de kinderen, wie een zeer grote invloed had op heel de familie. Toch haalt Schiele kracht uit de dood van zijn vader om te groeien als artiest, ondanks de tegenwerking van zijn huidige voogd. Niet veel later wordt Schiele toegelaten in de kunstacademie in Wenen, maar het is niet in deze academische atmosfeer dat Schiele zijn ontwikkeling vindt, maar wel in de toen huidige *SeczeSSION* beweging, die een onafhankelijke groepering vormde, waarbij Gustav Klimt een belangrijke figuur speelde in Schiele's leven.

Over de relatie tussen Klimt en Schiele vertelt Néret (2007) in zijn boek *Gustav Klimt* dat beiden invloed op elkaar zullen uitoefenen, vooral wanneer er zich verschillen beginnen ontwikkelen. Klimt zal voornamelijk versieringen aanbrengen, terwijl Schiele zich hiervan zal losmaken en zich meer focust op het gevoel van verscheurdheid die wordt gerepresenteerd in zijn werken. Het is dit ook wat Schiele tot een vroege expressionistische kunstenaar maakt, en dit zal later ook zichtbaar zijn in enkele latere werken van Gustav, waarin hij Schiele's invloeden in naar boven laat komen. Doorheen de jaren evolueren de kunstwerken van Schiele tot een bepaald punt dat zijn zelfportretten een zichtbaar, radicale transformatie doormaken. Marlow (2005) verklaart dit nader:

He still uses that elegant curl of line (...) but the work is becoming much more expressive, in fact, he's indicted of a style we call *expressionism*. (...) It's almost as if Schiele, as a twentieth old, with still a vision of an adolescent, is contemplating himself as adolescences do in the mirror and try to make sense of himself, there is both a sense of pride and revulsion, there is a sense of display and expiration. And in fact he becomes the subject and the object of his own work. The pivot of the painting is a search for identity, particularly, sexual identity. (...) And he describes himself on numerous actuations as an eternal child and I think that idea looms very strong into his picture. (Hutton, 2005)

Opmerkelijk is dat Schiele eerder als een tekenaar dan een schilder wordt beschouwd. Dit door het sterke gebruik van krachtige, hoekige lijnen waarbij kleur pas achteraf wordt toegevoegd. Hierdoor krijgt het geheel een eerder bijzonder excentrieke en soms beangstigende lading. Deze lading is vooral te wijten aan de uitstraling van emoties en stemmingen. (www.ariane-heroes.be)

Het zijn vooral die ervaringen die voor het expressionisme erg belangrijk zijn: ontstaan en vergaan, verlangen en begeerte, leed en depressie, extase en wanhoop. Deze grote thema's staan bij Schiele centraal, maar dit betekent echter niet dat de vorm ondergeschikt is. (www.ariane-heroes.be)

Ook wanneer Schiele zelfportretten maakte, zijn die krachtige, hoekige lijnen aanwezig.

Het zelfportret speelt in het werk van Schiele een centrale rol. Hij beeldt zichzelf af op een lege achtergrond. Door de hoekige vormen van het lichaam, de onrealistische kleuren en de vaak panische blik in de ogen doen deze portretten zeer vervreemdend aan. (www.ariane-heroes.be)

Wanneer we kijken naar de lichamen die Schiele afbeeldt, dan lijken deze los te staan van plaats en tijd. (Bade, 2011) Schiele wordt door Thieme & Becker¹ afgebeeld als een erotomaan. Dit mede omdat Schiele's creaties erotische voorstellingen zijn van het menselijk lichaam. Opmerkelijk is Schiele's keuze om niet het gekende pad te bewandelen, meer nog, Schiele laat een buitengewone interpretatie zien.

Schiele is er zich van bewust dat de driften van de voyeur nauw samenhangen met de mechanismen van afkeer en aantrekking. De kracht en de macht van de seksualiteit en van de dood huizen in het lichaam zelf. (Bade, 2011, p. 5)

Als we teruggrijpen naar de twee thema's die reeds werden besproken, dan zien we het eerste thema rond *seks* vaak terug in Schiele's werk dat voornamelijk bestond uit zelfportretten waarin zijn zelfobsessie en narcisisme zich manifesteerde.

Het andere thema, namelijk dood, was ook zeer aanwezig in de werken van Schiele, en hierbij greep hij soms terug naar de psychoanalytica van Sigmund Freud, beweert Marlow (2005):

Eros, the life force isn't just the only dominant force in the human mind, there is also the death force, Thanatos, it's all there in his picture. But there is also, in a way that paint is use so expressively, another kind of feeling here, look at the hands, look at the gestures, look at the way that the hands make the sign of the cross, look how the hands, on the one hand misses a thumb and the other there is no digits at all, and there is something of self-Mutilation going on here. (Hutton, 2005)

Schiele blijft de thema's rond *seks en dood* behouden in zijn werken, maar daar Schiele geld nodig had, maakte hij ook portretten, waar hij aandacht had voor hoe iemand werd weergegeven door houding, ogen en plaatsing van handen, maar ook de omgeving waar het portret werd vastgelegd, gaf ook de emotie en expressiviteit weer die Schiele wilde benadrukken. Naast portretten verdiepte Schiele zich in het vrouwelijk naakt, waarbij zijn jongere zus, waarmee

¹ Thieme en Becker is een Duitse 37-delige Encyclopedie waarin biografieën van kunstenaars worden gebundeld.

hij een ongewone band mee had, het eerste model was. Vele andere modellen wilden graag poseren voor Schiele, waaronder ook zijn nieuwe vriendin.

Met deze levenspartner, Wally, verhuisde Schiele naar het geboortedorp van zijn moeder. Hier laat Schiele de menselijke figuren rusten en schildert het ene landschap na het andere, die weergegeven zijn in levendige kleuren die een bijna abstracte, kubistische representatie vormen.

Schiele is gedwongen om met Wally terug richting Wenen te verhuizen, daar de dorpsbewoners geen vrede konden nemen met de ongehuwde levensstijl van het koppel.

Op zijn nieuwe woonplaats creëert Schiele nieuwe werken rond het vrouwelijk naakt en liet hiervoor soms zeer jonge modellen poseren, in zeer expliciete, erotische houdingen. Dit kwam ter ore bij de politie die Schiele beschuldigde van een romance te hebben met een van de jonge meisjes en Schiele moest twee weken naar de gevangenis.

De beschuldigingen werden ingetrokken, maar voor de expliciete, erotische schilderijen werd Schiele gestraft. Toch bleef Schiele volhouden dat hij recht in zijn schoenen stond: "A work of art is not pornographic, if it is artistically significant. Filth is only filth if the beholder himself has a filthy mind." (Hutton, 2005)

Na zijn gevangenisstraf, keert Schiele terug naar Wenen. Enkele jaren later krijgt Schiele een affaire met zijn toekomstige vrouw, Edith. Deze affaire zorgde voor emoties die Schiele koos om te uiten in zijn schilderijen. Vooral de keuze om zijn huidige vriendin, Wally te moeten verlaten, liet hij terugkomen in zijn werken.

Schiele en de zwangere Edith overleden enkele jaren later aan de Spaanse griep. Er bestaat geen twijfel dat Schiele's korte leven, gevuld was met tal van bijzonderheden, zo blijkt uit de woorden van Marlow (Hutton, 2005):

Schiele brief life was among the most creatively intense of any artist. His death was tragically early and at a time when he was beginning to receive the acclaim and attention. He would always craved, but it helped to maintain the myth of Sheila, as he put it, as an eternal child, whose art had an adolescent vitality, a neurosis to it, along with the powerful honesty, rarely if ever surpassed in Western painting.

E
G
O
N
S
C
H
I
E
L
E

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Teruggrijpen naar de kunstgeschiedenis en op zoek gaan naar stromingen en kunstenaars die in zekere mate grondleggers zijn van zelfexpressie binnen de beeldtaal, was een zeer boeiend pad dat ik heb bewandeld.

Ik begrijp dat er nog veel meer is dat buiten mijn kennis ligt, nog zoveel om te ontdekken, alhoewel dit klein stukje al heel wat kan bieden.

Wat ik vooral heb onthouden uit het leven en werk van deze vijf zeer fascinerende personen is dat deze meesters in zekere mate verschillende elementen gemeenschappelijk hebben. Of alle kunstenaars daarom over dezelfde kam moet worden geschoren, dat denk ik niet, dit zijn slechts persoonlijke indrukken die ik in mijn zoektocht heb opgedaan.

Deze vijf mannen en artiesten, leefden in en rond de eerste helft van de twintigste eeuw, een zeer bijzondere tijd omdat dit een soort keerpunt vormde, de top van de golf die elk moment een diepe duik zou nemen. En dit had veel te maken met de tijdsgeest waarin ze leefden waaronder de culturele en politieke context. Wat ik onthoud is dat deze *context* en *omgeving* zeer grote invloeden waren.

Te denken valt aan Pollock en Dalí die opgroeide in wondermooie en inspirerende landschappen die hun fysiek omringden, maar waar zij een eigen wereld in zagen, in kleur en vorm. En zelf Matisse die opgroeide in een monotone omgeving en pas wanneer hij met zijn geliefde verhuisde naar Zuid-Frankrijk voor het eerst overmand werd door al die pracht dat hij vond in landschappen, is een niet te onderschatten invloed.

Binnen *omgeving* reken ik ook de mensen die deze artiesten omringden, die hen steunden, inspireerden, of net hindernissen vormden, de mensen die met hen spraken, de kunstenaars die ze ontmoetten, personen die hun *talenten* ontdekten en die hen de *kans* gaven om te groeien en om te doen wat zij wouden doen, ook al paste dit helemaal niet binnen de tijdsgeest van dat moment. Maar ook ervaringen die ze opdeden, kunstwerken die ze zagen en andere factoren waardoor ze net die werken creëerden.

Ik besluit dat *omgeving* en *context* een significante rol speelden bij het ontwikkelen van hun zelfexpressie. Deze zelfexpressie was controversieel, *not done*, schilderijen waren representaties van wat het oog zag, of zoals Wittgenstein zegt in zijn vroege filosofie: "2.12 Het beeld is een model van de werkelijkheid." (Zoals geciteerd in Grayling, 1999, p.61.)

Maar deze jonge geesten kwamen in opstand en dit via hun beeldtaal. Meer nog, voor mij persoonlijk ontstond hier pas een effectieve beeldtaal in die zin dat zij als zender spraken en een boodschap overbrachten naar de toeschouwer. Je kreeg niet meer een duplicaat van de werkelijkheid, kunstenaars wilden en konden hun gevoelens uitdrukken, hun woede, verdriet of wanhoop. Het moest en zou een plaats krijgen *buiten hun innerlijke wereld*.

En dat is iets dat ik in zeker mate wel begrijp als ik kijk naar twee generaties geleden, in mijn eigen omgeving.

In de tijd van mijn grootouders werd er op *mentaal niveau* absoluut niet geleefd hoe er nu wordt geleefd. Hoe vaak drukken wij onszelf niet uit *Ik voel mij...* of laten we via verschillende media zien, horen en voelen aan een ander persoon dat wij om hem of haar geven.

Dit was vroeger niet het geval, iedereen werd geacht te leven en te voelen zoals het werd opgedragen, onze geest werd als het ware bediend alsof we marionettenpoppen waren. De mensen waren het gewoon, maar sommigen onder hen voelden deze tegenstrijdige en overmannende, ware gevoelens krioelen in hun innerlijke zelf, een weg kruipend naar buiten, snakkend naar adem.

Hoe deze meesters zich echt voelden of hun echte beweegredenen waren, zal ik nooit exact weten. Ik probeer mij enkel in te leven in hun *context* en *omgeving*. Er bestaat geen pasklaar antwoord op hoe zij zelfexpressie exact zagen. Maar ik heb gemerkt dat velen onder hen afstapten van het louter representeren van wat de werkelijkheid ons liet zien, meer nog zij gaven hun persoonlijke interpretatie dat werd beïnvloed door hun emoties en geest. Een kleine opsomming:

Jackson Pollock vertrekt van zijn noden als mens waarin hij zijn gevoelens wil uiten in plaats van ze te representeren. Pollocks methode wordt ook wel eens *Action Painting* genoemd, daar hij zijn gevoelens op dat moment uit, zijn actie zelf is de expressie, niet wat

we gerepresenteerd zien. Wat er wordt weergegeven op de drager is niet de werkelijkheid maar een innerlijke wereld die bestaat uit energieën, innerlijke krachten en emoties.

Henri Matisse transformeerde wat hij zag, de realiteit werd niet gerepresenteerd maar een transformatie hiervan. Dit kan worden omschreven als zijn emotionele reactie op wat hij zag.

Wassily Kandinsky ging uit van een hele kleurentheorie en synthesesetheorie die doorheen de jaren verder zou ontwikkeld worden. Kennis en synthese van verschillende kunsten zou de spirituele vernieuwing tot stand kunnen brengen en dit met een abstracte vorm als resultaat. Kandinsky geloofde sterk dat onze geest en ziel verbonden waren met de werken die we maakten.

Salvador Dalí ging onder andere te rade bij Sigmund Freud en zo ontstond de theorie van *The Paranoia Critical Method*, een methode die uitvloeit van een methode waarin wordt uitgegaan dat onze innerlijke wereld die gevuld is met emoties en gevoelens, moeten worden vrijgelaten in hun gehele vorm. Concreet wil dit zeggen dat gevoelens niet worden bijgeschaafd of gecensureerd. Dalí gaat een stapje verder en uit wat zich in hem afspeelt maar beseft en juicht dit ook toe dat wat we zien op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd.

Egon Schiele ging voornamelijk op zoek naar zichzelf en maakte ook veel zelfportretten om zichzelf en vooral wat er zich binnen hem afspeelde, beter wilde begrijpen. Hij transformeerde zijn eigen lichaam en gezicht waarin zijn expressiviteit wordt weergegeven. Je voelt als het ware wat hij voelde, wat vaak zeer tegenstrijdige gevoelens waren. Ook Schiele deed beroep op Sigmund Freuds psychoanalytica, die stelt dat onze menselijk geest niet wordt gedomineerd door Eros, de levenskracht, maar ook Thanatos, de kracht van de dood.

Op de een of andere manier voel je dat deze mensen met elkaar verbonden zijn en streven naar hetzelfde doel, al worden er soms andere methodieken, theorieën of manieren gezocht en gebruikt.

Hoe kan ik deze visies nu vertalen naar de kleuterklas? Wat ik heel belangrijk vind, is dat deze mannen als het ware, zonder wapens, gevochten en gestreden hebben (en dit in tijden van oorlogen) voor een identiteit. Geen identiteit in die zin van *Ik kan die vaardigheid ook*, net zoals honderden anderen, maar *Kijk, dit ben ik, gevormd en bestaand uit emoties, gevoelens, een geest en een ziel. Kortom, een uniciteit.*

Zij kregen op de een of andere manier, direct of via omwegen kansen, alsook hun nieuw talent, dat volledig vanuit hen als mens kwam, werd ontdekt.

En dit is zo belangrijk om toe te passen in de kleuterklas, er moet ruimte worden gegeven, er moeten kansen worden gecreëerd en de kleuters hun talenten moeten worden opgespoord door ons, door hen en door anderen. Deze talenten moeten in alle oprechtheid kunnen worden ontwikkeld met positieve stimulatie en motivatie, en dit in een zekere vrijheid.

Wat de kunstenaars mij leren is dat kleuters zich moeten *willen* en *kunnen* uiten, dat ze hun emoties en gevoelens dat ze op dat moment voelen, te denken valt aan boosheid, moeten kunnen uiten door actie, zoals Pollock doet via zijn *Action Paintings*. De kleuters ontwikkelen verder hun identiteit. Ze moeten met elkaar in contact komen en interacteren over hoe zij de wereld zien, kunstbeschuwing is en blijft enorm belangrijk om die interpretaties die zij geven aan een de werkelijkheid te leren onderscheiden van die van anderen. Hierbij leren ze meteen ook dat de werkelijkheid en zelf onze zienswijze te transformeren valt en dat de taal der beelden een magische wereld is die zij zelf in handen kunnen hebben. Dit is van onschatbare waarde voor hun creativiteit en betrokkenheid.

Ten slotte blijft de omgeving en context, die zo belangrijk was in de tijd van deze meesters, de dag van vandaag, in een kleine klascontext, even belangrijk. Onze omgang met kinderen, de inspiraties die we hen bieden, de kunstenaars die zij leren kennen via kunstbeschuwingactiviteiten, de strategieën die ze zien, lenen en zich eigen maken, de

materialen die hen toelaten om hun innerlijke wereld weer te geven, de vrijheid om te mogen voelen, de omgeving van de school die we met andere ogen kunnen bekijken, de natuur, verschillende media, verschillende domeinen die worden geïntegreerd, de activiteiten, opdrachten, etc.

Elk van deze elementen dragen bij tot de verderzetting van de strijd die deze prachtige kunstenaar ooit voor ons hebben gevoerd.

ART BASICS FOR CHILDREN HET ABC-HUIS



HET BEZOEK

Vandaag bezocht ik het ABC-huis, Het Art Basics for Children, in Brussel. Deze organisatie leek mij interessant om te bezoeken en beter te leren kennen, daar zij gespecialiseerd zijn in het werken met kinderen waarbij wordt vertrokken vanuit kunst en creëren. Ik wilde meer te weten komen over wat deze organisatie doet, wat hun visie is op kinderen die kunst maken, waarom zij dit belangrijk vinden en of zij bepaalde concrete acties toepassen om hun visie te kunnen realiseren. Janne Daeveloose verwelkomde mij in deze prachtige setting en gaf mij een rondleiding waarbij ze de visie en mogelijkheden van het ABC-huis uit de doeken deed. Maar eerst wil ik dit ijzersterk initiatief wat meer kaderen. Het ABC-huis (<http://www.abc-web.be>) is gelegen in Brussel op het Gaucheretplein en dit sinds 2008. Het huis vormt een grote, interactieve studio waar verschillende en gevarieerde ateliers elkaar afwisselen. Deze setting toegankelijk voor scholen en groepen die zich willen laten verdiepen in de creativiteit. Daarnaast worden ook stages, vormingen of rondleidingen georganiseerd, en dit onder begeleiding van verschillende gidsen.

Toen ik Janne ontmoette, vertelde ik wat ik van plan was met mijn onderzoek en wat ik tot nu toe al had gevonden. Ze nam mij meteen mee doorheen het huis en gaf gerichte antwoorden in het kader van mijn onderzoek.

Wat bijzonder is in het ABC-huis, is dat de gidsen niet werken met specifieke materialen, in die zin, dat ze deze materialen zullen veranderen afhankelijk van de leeftijdsgroep. Het materiaal waar een vijftienjarige mee werkt, zal hier ook een vijfjarige kleuter mee werken, want dat is mogelijk. Mensen maken te snel de keuze om materialen te veranderen net omwille van de leeftijd van een kind. Volgens Janne mogen we kleuters zeker niet onderschatten en is het vast en zeker mogelijk materialen aan te bieden die je misschien eerst niet zou kiezen. Uiteraard pas je bepaalde zaken wel aan in functie van de mogelijkheden van de kleuter.

Wat kleuters typeert volgens Janne, is het experiment. Een kleuter moet veel zelf kunnen uitproberen, zonder te veel te sturen. Hierbij is het van groot belang dat er procesgericht en niet productgericht wordt gewerkt. Als begeleider mag er niet te veel worden gefocust op het resultaat. Wanneer het ABC-huis met een groep jonge kinderen werkt, starten ze vaak vanuit een verhaal dat wordt verteld met de kamishibai. Dit verhaal is gelinkt aan een thema en vormt een mooi vertrekpunt omdat er beroep kan worden gedaan op de fantasie van de kleuters. *Samen* wordt er gebrainstormd, *samen* wordt er beslist wat er verder zal gebeuren en hoe het *proces* van de activiteit zal vorm krijgen.

Janne vult hierbij aan dat het ABC-huis niet graag met opgestelde methodes werkt, maar dat zij voornamelijk dingen gaan aanbrengen waarbij niet te veel wordt stilgestaan bij het sturen en echt leiden van jonge kinderen. De bedoeling is dat zoveel mogelijk uit de kinderen zelf komt. Uiteraard, wanneer een kind geblokkeerd geraakt, kunnen er ideeën worden aangebracht, waardoor eerder een *begeleidende* functie wordt uitgevoerd.

Wat volgens mij zeer bijzonder en mooi is aan het ABC-huis is dat zij zoveel mogelijk trachten te werken met natuurlijke materialen. Te denken valt aan een mooie tak, of een bijzondere steen die je langs de kant van de weg vindt. Dit zijn echte schatten voor kinderen en de mogelijkheden zijn onnoembaar. Verder is het zeer inspirerend, niet alleen voor de begeleiders, maar ook voor de kinderen. Vaak zijn kinderen hier nog meer gevoelig voor. Zij leven als het ware letterlijke dichter bij de grond. Hun visie op de wereld, hun omgeving, de natuur, is gevuld door zoveel verwondering door wat ze opmerken en vinden. Deze vondsten en deze verwondering dreig je als volwassenen wel eens kwijt te geraken. Kleuters gaan vaak ook spontaan beeldend werken met deze materialen, tekenen met een stok in het zand, stenen rangschikken en er bepaalde patronen mee leggen of er een gezicht mee vormen.

Verdergaand op de natuurlijke materialen, vertelt Janne de mogelijkheden dat bijvoorbeeld stenen ons bieden. Je kan verschillende stenen verzamelen en deze in de kring op een plateau leggen. Nadien kan er aan de kleuters worden gevraagd om een steen uit te kiezen waarvan ze vinden dat die steen bij hen past.

Dit is veel bijzonderder, dan wanneer een kleuter louter zijn naam moet zeggen. Kleuters gaan ook

meer vanuit zichzelf vertellen en niet vertellen wat een vriendje eerder zei. En dit vind ik zeer belangrijk in verband met mijn onderzoek. Deze subjectiviteit kan op deze manier gestimuleerd worden. Kleuters mogen hun mening geven, en moeten zich niet verstoppen achter de woorden van een vriendje. Ze moeten deze vrijheid ondervinden en kennen waardoor ze beseffen dat deze antwoorden naast elkaar kunnen bestaan, zonder dat er fouten zijn.

En dit benadrukt Janne hierbij ook nog eens, kleuters kunnen geen foute antwoorden geven. Deze activiteit kan je doortrekken door te vragen welke steen kleuters vinden die droevig is of net blij, welke steen honger lijkt te hebben, of welke steen hen doet denken aan hun mama of papa. Ook vragen met betrekking tot stenen die ze net *niet* mooi vinden, mogen zeker niet worden vergeten. De vraag *waarom* is hier een heel dankbaar vraagwoord, want het opent de deur naar laagdrempelige filosofiegesprekjes.

Dit filosoferen met kleuters vormt volgens mij een mooi hulpmiddel om hun zelfexpressie te stimuleren. Dit is geen directe vorm waar ze meteen beeldend aan het werk gaan, maar kleuters gaan op deze manier hun blik enorm verruimen, mogelijkheden worden verbreed en strategieën worden ontdekt. Indirect wordt er op deze manier wel gewerkt aan de stimulatie van hun zelfexpressie via beeldtaal.

Wat beeldend wel mogelijk is met stenen, vertelt Janne, is dat een steen op een blad wordt gelegd en de steen goed wordt bekeken. Misschien staat er wel een lijn op de steen. Dan kan aan de kleuters worden gevraagd waar deze lijn naartoe zou gaan en kan de lijn verder lopen op het blad. De steen maakt deel uit van de drager, die het vervolg tekent. Dit lijkt mij zeer interessant om toe te passen in de kleuterklas, in functie van mijn onderzoek. Vooral het beelddaspect lijn komt hier naar voor, waarbij een verhaal kan worden gekoppeld bij het tekenen van de lijn(en) die starten vanuit de steen.

Janne ziet het ABC-huis als een creatieve leeromgeving, waarbij het woord omgeving zeer significant is. Volgens Janne is een omgeving waarin een kleuter vertoeft en een extra leerkracht, een extra waarde die er is om te stimuleren, en zeer belangrijk, niet te storen. Daarom is een klasinrichting volgens Janne een element dat niet mag worden verwaarloosd. Jammer genoeg ziet zij heel vaak inrichtingen die deze creatieve leeromgeving niet tot uiting brengen. Kleuterklassen worden opgefleurd met tal van verschillende kleuren. De ene muur is groen, de andere rood, de andere blauw, daarbij zijn er nog een fleurige tafels, stoelen, kasten, alsook de materialen die soms meer versieringen en glitters bevatten dan wat anders.



Janne benadrukt dat in zo'n omgeving een kleuter niet ten volle tot creativiteit kan komen, gewoon al omwille van de overdaad aan prikkels. Het is zeer moeilijk om op deze manier rust te vinden en te kunnen nadenken. Een sobere omgeving, die toch warmte uitstraalt en orde en structuur geven kleuters de kans om echt te kunnen nadenken, om tot creativiteit te komen, zonder dat zij worden afgeleid.

Daar Janne vaak te maken krijgt met een slechte invulling van dit concept, is zij van mening dat binnen elke lerarenopleiding een onderdeel architectuur zou moeten worden gegeven, verplicht, daar het enorm belangrijk is dat toekomstige leerkrachten beseffen hoe significant de rol van de omgeving meespeelt.

In het drama-atelier, laat Janne een reeks maskers zien. Opnieuw heel basic maskers die zelf gemaakt zijn. Je kan gemakkelijk op het internet een afbeelding opzoeken van een mooi masker uit een of andere cultuur en deze in het groot afprinten en plastificeren.

Dit is een zeer interessant gegeven, daar maskers uit andere culturen zeer expressief zijn en niet altijd even gemakkelijk onthullen wie of wat ze zijn.

Janne heeft reeds ervaringen gekend waar ze kinderen deze maskers liet opzetten en vragen stelde als *Hoe zou die zich voelen? Hoe zou die dan bewegen? En hoe zou die dan praten?* Nadien laat ze een ander kind met een ander masker naar het midden gaan en laat ze de twee in interactie treden. *Hoe zouden ze tegen elkaar praten? Hoe zouden ze elkaar begroeten? Wat doen ze samen?* Opnieuw zie ik hier mogelijkheden om een link te maken met beeldtaal.

Geïntegreerd werken, in dit geval aan de hand van drama, beidt kansen om ook die zelfexpressie via beeldtaal te stimuleren. Beeldtaal moet zeker niet geïsoleerd worden bekeken, waarbij alleen beroep kan worden gedaan op een bepaald domein. Een kind moeten we als een totale persoon

bekijken die bestaat uit handen, hoofd en hart, met tal van talenten en talen die kunnen bijdragen tot een specifiek onderdeel.

Het ABC-huis is gevuld met boeken, in elk atelier kan je er wel tientallen terugvinden. Oude boeken, nieuwe boeken, boeken in andere talen, uit andere culturen, er zijn geen limieten te vinden in het ABC-huis. Deze boeken zijn voor de begeleiders van het huis van onschatbare waarde, daar al hun ideeën hun oorsprong vinden in deze boeken.

Een voorbeeld hiervan is het prentenboek *Waarom jij er bent* van Wolf Erlbruch. In dit prentenboek wordt op elk bladzijde verteld iemand of iets er is, waarom jij er bent, te denken valt aan de broer die zegt dat je hier bent om je verjaardag te vieren. Dit is meteen ook een levensvraag, waarom zijn wij hier? En daarom opnieuw een mooie manier om met kleuters tot filosoferen te komen en zo hun zienswijze te verbreden en dit vast te leggen op een drager.

Dit wordt ook zo gedaan in het ABC-huis, wanneer ze dit boek samen lezen. Het boek wordt gebruikt voor zowel de kleinste, als de oudere kinderen, opnieuw geen beperkingen qua materialen die worden gebruikt. Nadien wordt de vraag teruggekaatst naar de kinderen, *waarom zijn jullie hier?* De kinderen schrijven of tekenen hun antwoord op papier en dit wordt bijgehouden in een groot boek.

Het bezoek aan het ABC-huis was enorm inspirerend. Janne liet mij de prachtige omgeving zien en de verhalen en anekdotes zag ik zo voor mijn ogen afspelen. De oprechtheid en het enthousiasme in het team is zeker en vast te voelen. Bij hun ideeën en visies kan ik mij zeker aansluiten, en er zijn tal van elementen die ik kan en wil meenemen naar de praktijk. Het is een mooie aanvulling bij de reeds gevonden theorie rond het stimuleren van de zelfexpressie via de beeldtaal van kinderen.

TERUGKOPPELING ONDERZOEKSVRAAG

Het ABC-huis biedt heel wat inspiratie en tips in het kader van mijn onderzoek:

- Onderschat kleuters niet bij het maken van een materiaalkeuze. *Alles* is mogelijk, denk na hoe er eventueel zaken moeten aangepast worden aan de leeftijdsgroep.
- De leidster neemt eerder een *begeleidende functie* aan en stuurt het kind best niet te veel. Laat zoveel mogelijk vanuit de kleuters komen.
- Vertrek vanuit elementen uit de belevingswereld van de kleuters en laat ze mee deelnemen aan het proces dat erachter zal plaatsvinden.
- Werk procesgericht en niet productgericht.
- Laat kleuters voldoende experimenteren.
- Werk met natuurlijk materialen.
- Laat kleuters vertellen over wat ze zien en denken, stel open vragen waar kleuter leren nadenken en een mening vormen. *Welke steen past bij jou, welke steen vind jij droevig, of net niet droevig? Welke steen lijkt op jouw papa? Waar zou deze lijn op de steen naartoe gaan, volgens jou?*
- Stel veel waaromvragen, er zijn geen foute antwoorden. Gesprekken kunnen uitmonden tot laagdrempelige filosofiegesprekjes.
- Creëer een creatieve leeromgeving, waarbij je de omgeving moet beschouwen als een extra leerkracht. Een sobere omgeving, die toch warmte uitstraalt en orde en structuur geven kleuters de kans om echt te kunnen nadenken, om tot creativiteit te komen, zonder dat zij worden afgeleid.
- Beeldtaal moet zeker niet geïsoleerd worden bekeken, waarbij alleen beroep kan worden gedaan op een bepaald domein. Een kind moeten we als een totale persoon bekijken die bestaat uit handen, hoofd en hart, met tal van talenten en talen die kunnen bijdragen tot een specifiek onderdeel.
- Boeken zijn een dankbare inspiratiebron, zowel voor de kleuters, als voor jezelf als leerkracht.



Shield, oktober 2015

INTEGRATIEVE PSYCHOANALYTICUS

ERIK CHABERT



HET INTERVIEW

In het kader van mijn onderzoek wil ik ook de mening en visie kennen van een specialist die actueel is. Mijn theoretisch onderzoek bestaat uit verschillende bronnen, waarvan enkelen redelijk oud zijn, maar daarom niet minder interessant. Tot nu toe ontdekte ik al vele linken en zag ik gelijkenissen maar ook zeker verschillen tussen visies en theorieën omtrent jonge kinderen, hun creaties en hun zelfexpressie.

Daarom wil ik via dit interview nagaan hoe hier een actuele visie tegenover staat en welke de concrete aandachtspunten zijn om mee te nemen naar mijn praktijkonderzoek.

Ik kreeg de kans om een integratieve psychoanalyticus, Erik Chabert, te interviewen. De integratieve psychoanalyse is verschillend met de klassieke therapie, zo vertelt Erik Chabert:

Integratieve psychotherapie houdt voor mij in dat ieder kind dat bij mij aangemeld wordt therapie *op maat* krijgt. Op zijn of haar tempo. Ik werk cliëntgericht. Integratieve psychotherapie is een therapievorm dat een bundeling is van meerdere therapeutische stromingen, zonder een mengmoes te zijn. Wanneer het aansluit bij de hulpvraag en de talenten van de cliënt kan een bepaalde stroming even helpen een bepaalde koers te varen.

Aansluitend op mijn onderzoek deelt Chabert zijn visie op het uitingsproces via tekeningen.

Het woord *tekeningen* gebruik ik niet in therapie. Het heeft voor mij een negatieve connotatie en schept verwachtingen die ik niet heb tegenover het kind-in-begeleiding. Ik spreek als verliescounselor van *praatpapieren*, kinderen geven weer op papier waar ze diep vanbinnen mee zitten. Ik ben ervan overtuigd dat zij heel veel vertellen via beelden. Wanneer hun woordenschat nog niet rijk genoeg is, reiken beelden mij veel van hun binnenwereld aan. Als therapeut hecht ik veel belang aan de kracht van dromen, waarin het onderbewuste zich ook manifesteert. De dromen worden door hen in beeld of woord gezet. Deze informatie helpt het therapeutisch proces vaak enorm vooruit.

Om een actuele visie te verkrijgen op mijn reeds verzamelde theorieën van onder andere Gardner Freud, Jung en Furth, legde ik deze psychoanalyticus enkele stellingen en theorieën voor van deze theoretici, waaronder die van Gardner (1980) die stelt dat het tekenproces van een kind kan worden beschouwd als een significante vorm van expressie, een die heel essentieel is voor het welbevinden van een kind. Chabert sluit zich hier bij aan:

Ik heb al vaak sleutel informatie kunnen *plukken* uit het analyseren van *praatpapieren*.

Kinderen die hun binnenwereld kunnen en durven tonen, voelen zich veelal *bevrijd* van het jarenlange *inhouden*.

Over de stelling van Gallas (1994) die uit gaat dat een *vertelling* niet slechts beperkt is tot het gesproken of geschreven woord, maar meer bredere rijken bezit van communicatie en expressie die te vinden zijn in dramatisch spel, beweging, liedjes, tekeningen en schilderijen, vertelt Chabert het volgende:

In de opleiding theatertherapie heb ik opstellingswerk nog beter leren kennen.

Psychodrama in de therapeutische sessies kan mensen helpen bepaalde patronen in hun leven te doorzien en er komaf mee te maken.

In een therapeutenpraktijk wordt vooral mondeling gecommuniceerd, maar Chabert maakt ook plaats voor andere communicatiemiddelen. Chabert deelt zijn positieve ervaringen rond het werken met communicatiemiddelen naast de mondelinge taal:

Het gebeurt dat ik NLP-technieken² hanteer tijdens therapeutische sessies. Dan laat ik mijn cliënten een brief schrijven. Met kraaltjes zetten sommige cliënten hun familie uit op tafel. De schildersezels, de piano en de trom zijn ook aanwezig, af en toe om een ritueel mee te versterken of gewoon omdat de cliënt enkel via de muziek kan tonen hoe zij of hij zich voelt. Kunst vormt een van de belangrijkste communicatievormen in mijn praktijk.

² Neuro Linguïstisch Programmeren, een techniek ontwikkeld door Richard Bandler en John Grinder.

Chabert vertelt over zijn visie rond de plaats die kunsteducatie al dan niet moet innemen in de klaspraktijk en al dan niet moet worden betrokken bij het uitingsproces van kinderen:

Kunsteducatie moet volgens mij heel spontaan gebeuren. Waar we onze kinderen voor altijd mee kunnen inspireren, is mijns inziens om te kijken met de verwondering van een kind. Laat ons dus zeker blijven cultuur opsnuiven en niet teveel bespreken met waardeoordelen.

De dichotomieën die enorm aanwezig zijn in het onderzoek kon ook hier niet afwezig blijven. Ik vroeg naar de mening van de dichotomie waar zoveel discussie rond bestaat, met name *spontane tekeningen versus sturing van een volwassenen of tekeningen met een opdracht*:

Een opdracht meegeven kan enorm inspirerend inwerken op het kind. Een open opdracht weliswaar. Het is net als het lesgeven aan tieners. Als je hen kan weten te boeien of raken, krijg je veel gedaan.

Tenslotte deelt Chabert zijn mening rond de theorie over het belang van de vroege leeftijd waarop kinderen in contact moeten komen met het zich uiten via beeldtaal en het creëren:

Beeldtaal zo vroeg mogelijk beginnen *laten* oefenen en kinderen laten experimenteren kan enorm beslissend zijn in hun groeiproces. Ik houd graag een pleidooi om onze kinderen meer te laten creëren, ook al neemt dit alles tijd en ruimte in beslag. Laat ons meer verstillen, dichterbij onszelf komen, tonen wat in ons leeft. Dit kunnen we doen door kunst te maken, door te creëren. Een belangrijk obstakel kan *het oordeel* zijn. Als therapeut stel ik mij steeds niet-wetend op. Vanuit het niet-weten ontmoeten we elkaar en kan zich een nieuw verhaal ontwikkelen.

Willen we onze kinderen vaardigheden meegeven om te kunnen overleven, dan is het leren zich uiten via kunst een onmisbare *voor-waarde*.

SYNOPSIS THEORETISCH ONDERZOEK

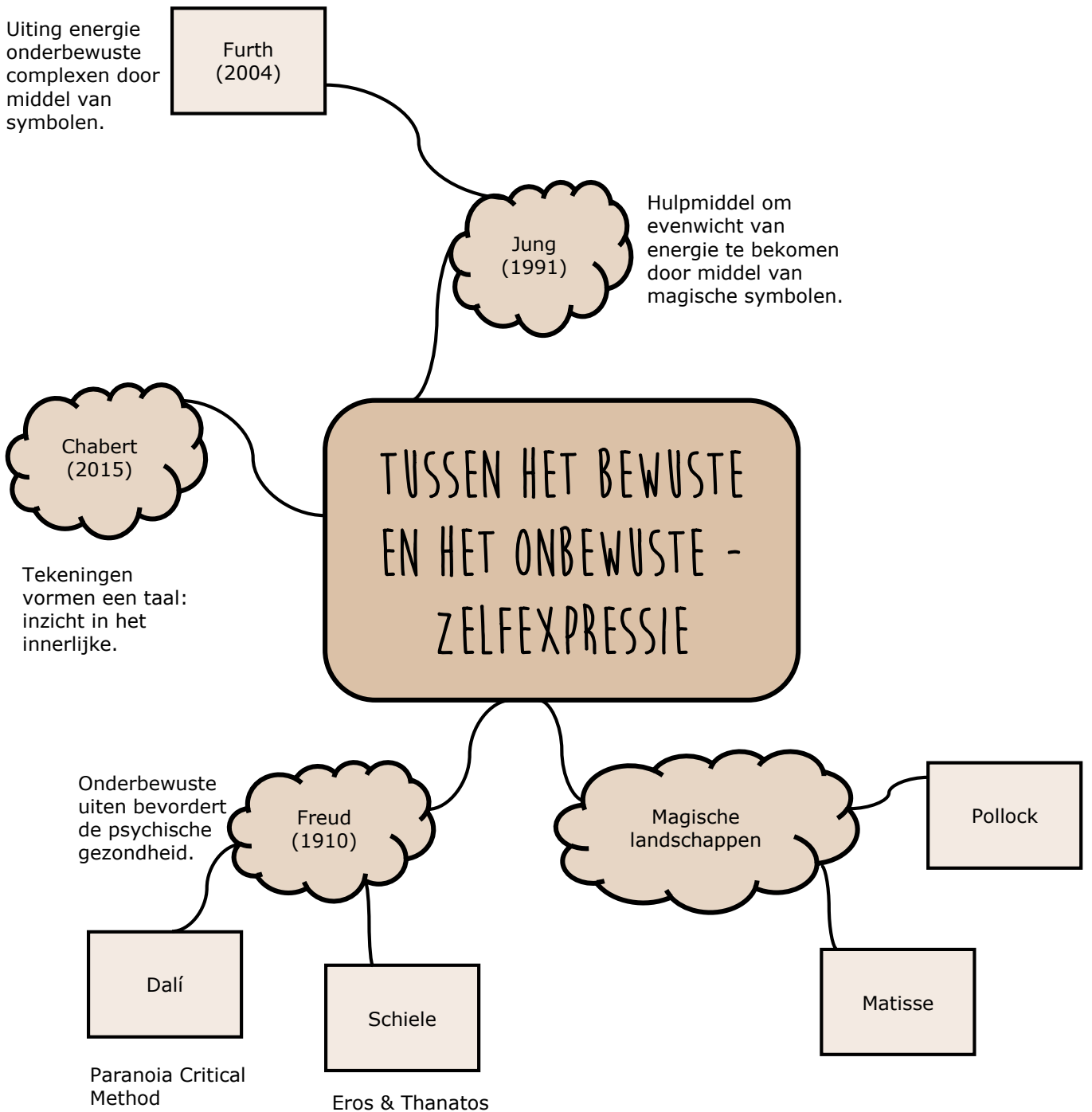




Satanist, november 2015

Thinking directly in terms of colors, tones, images, is a different operation technically from thinking in words. But only superstition will hold that, because the meaning of paintings and symphonies cannot be translated into words, or that of poetry into prose, therefore thought is monopolized by the latter.

If all meanings could be adequately expressed by words, the arts of painting and music would not exist. There are values and meanings that can be expressed only by immediately visible and audible qualities, and to ask what they mean in the sense of something that can be put into words is to deny their distinctive existence.
(Dewey, 2005, p. 77)



Technische kunst =

Know-how-
knowledge

Propositional
knowledge

= Knowledge-
through-art = Het
semantische aspect.
De kunstervaring dat
kunst genereert in
het kind zelf.

Feldman (1996)

FUNCTIES & ASPECTEN VAN BEELDTAAL BARROQUEIRO (2010)

Gesproken taal
=
Beeldtaal

Verschillende
facetten van
taal

Semantiek

= betekenis



Afhankelijk van elkaar

Syntaxis

= Vorm

Kennis
technieken biedt
verschillende
manieren om het
denken te
visualiseren.

Reggio
Emilia

Via interactie leert een
kind het meest over
artistieke expressie en
grafische
representatie.

Pragmatiek

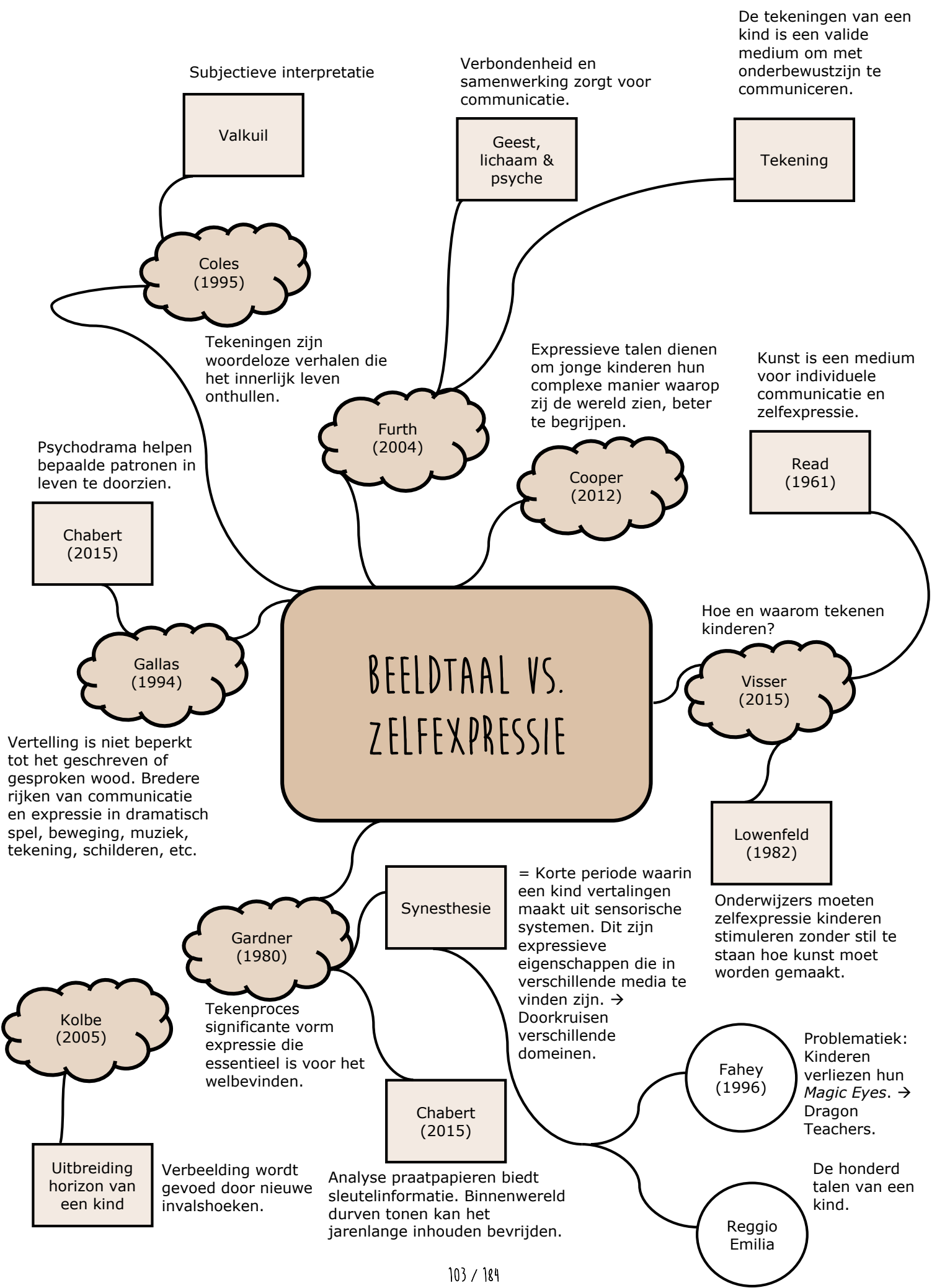
= Sociale context

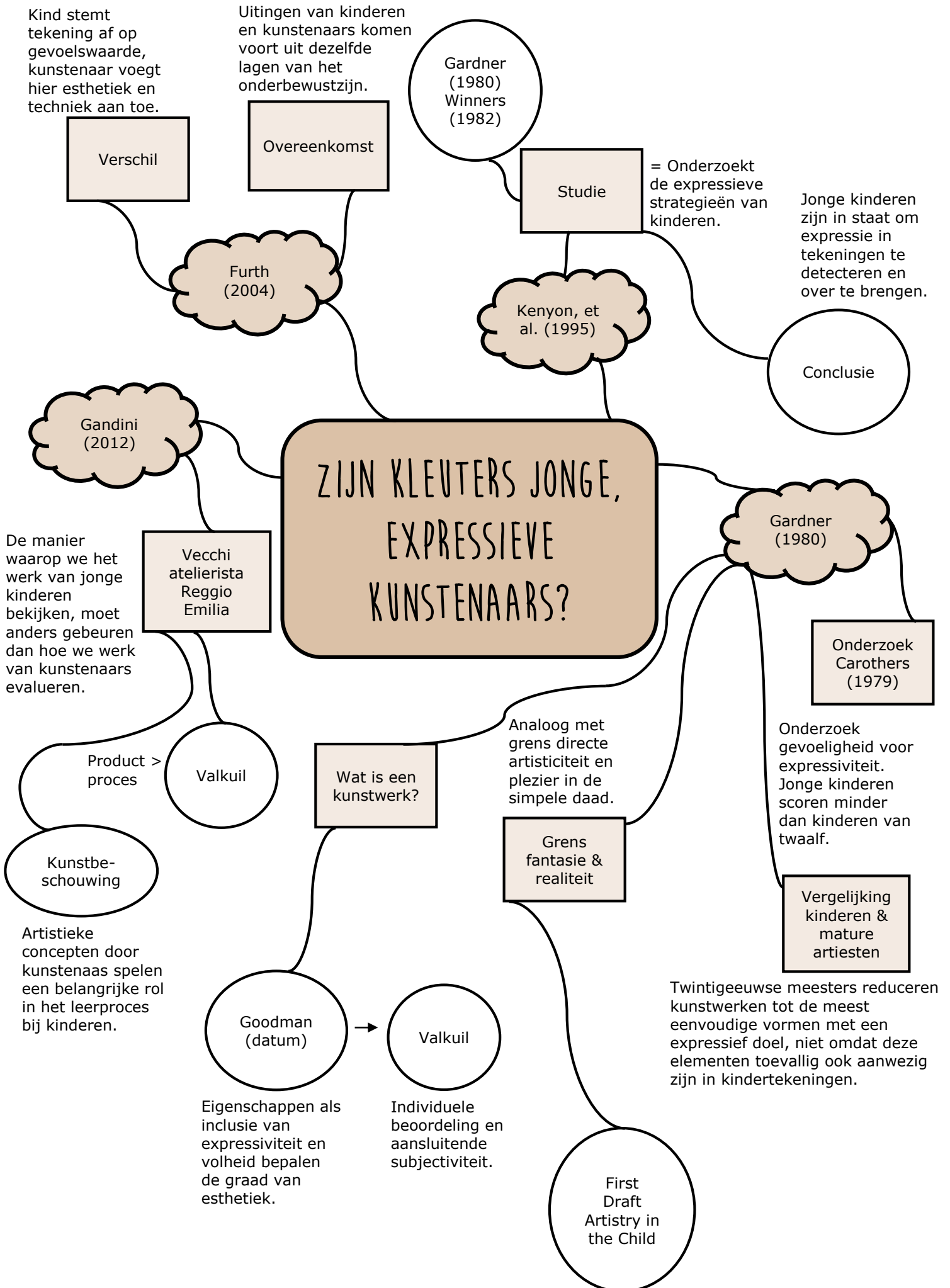
Edwards
(2010) &
McArdle
(2007)

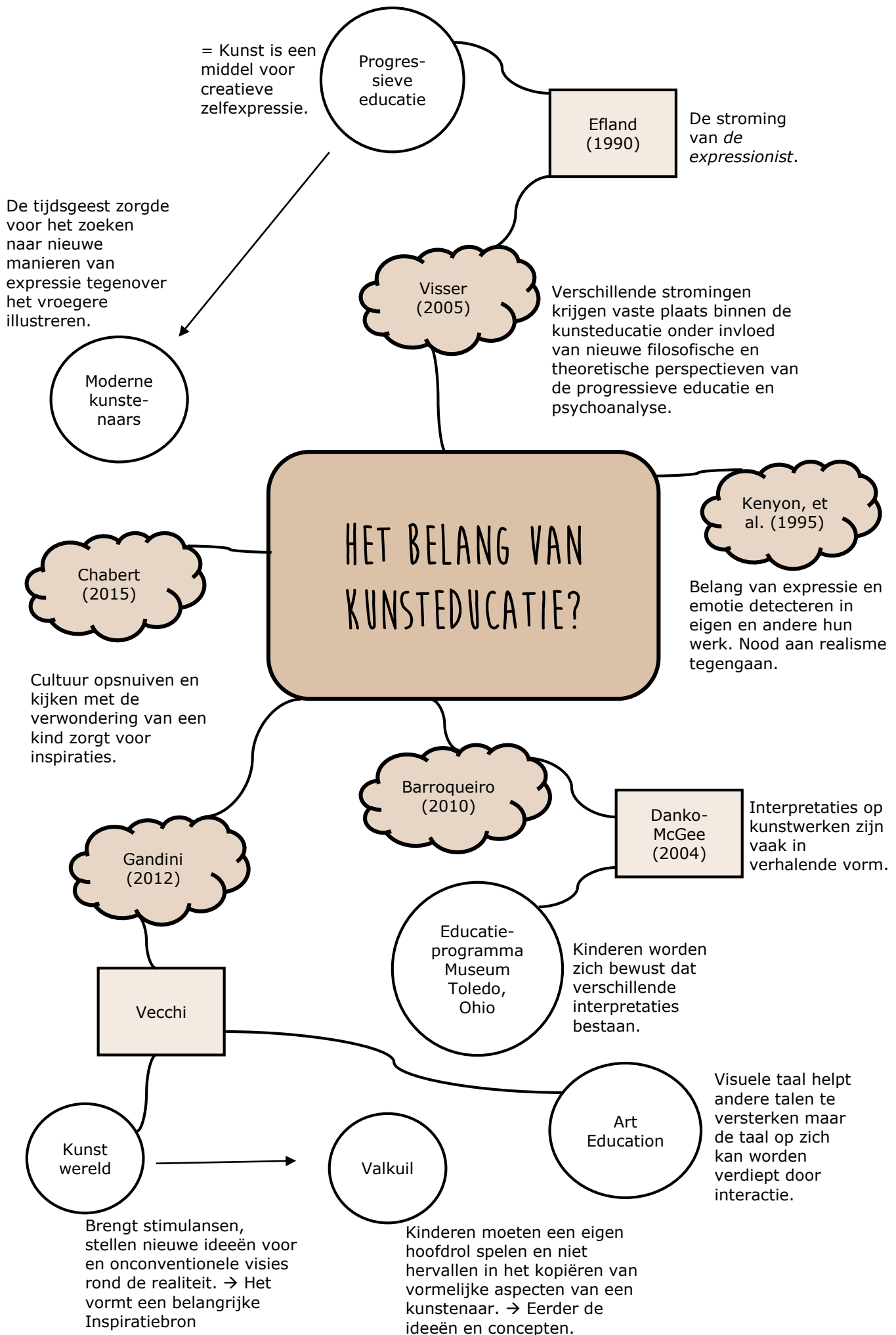
Taal en kunst
bezitten
mogelijkheden tot
expressie en
communicatie,
gescheiden of in
samenwerking met
elkaar.

Callahan
(2010), Heath
& Wolf
(2005),
Thompson
(2002) & Clay
(1982)

BEELDTAAL VS. ZELFEXPRESSIE







Visuele kunst is een activiteit van het hoofd alsook een middel voor emotionele aspecten en de exploratie van interpersoonlijke relaties en persoonlijke gevoelens.

Gardner (1990)

Siegesmund (1998)

Kunst moet binnen de cognitieve belangen liggen, anders verliest het zijn waarde in educatie.

Kunst is een middel voor zelfexpressie

Lowenfeld (1982)

Holistische kunsteducatiemodel. Slaagt erin dichotomieën samen te brengen.

Reggio Emilia

Academisch vs. Niet academisch

Product vs. proces

Freud & Lowenfeld (1982)

Lowenfeld & Brittain (1987)

Zelfgeïnitieerd werken is van belang.

Rond dichotomieën moet gedebatteerd worden: waarde van kunst(educatie) in de vroege kindertijd.

Visser (2005)

Proces is groter dan het product, die een meer passieve rol aanneemt.

DICHOTOMIEËN IN DE VISUELE KUNSTEDUCATIE

Eigen gekozen projecten zijn betekenisvoller.

Thompson (1995)

Vrij spel vs. gestuurd

Fahey (1996)

Furth (2004)

Vrij spel vs. gestuurd

Reggio Emilia

Brengen dichotomieën in evenwicht.

Amerikaans systeem

Fundamenteel probleem om dichotomieën samen te brengen.

Chabert (2015)

Vrij spel vs. gestuurd

Dr. Jacobi & Susan Back (1969)

Beide kunnen informatieve waarden brengen.

Barroqueiro (2010)

Vrij spel vs. gestuurd

Semantisch aspect van beeldtaal.

Een open opdracht kan inspirerend inwerken op een kind.

Enkel spontane tekeningen zijn valide, daar dit uitingen zijn van innerlijke processen.

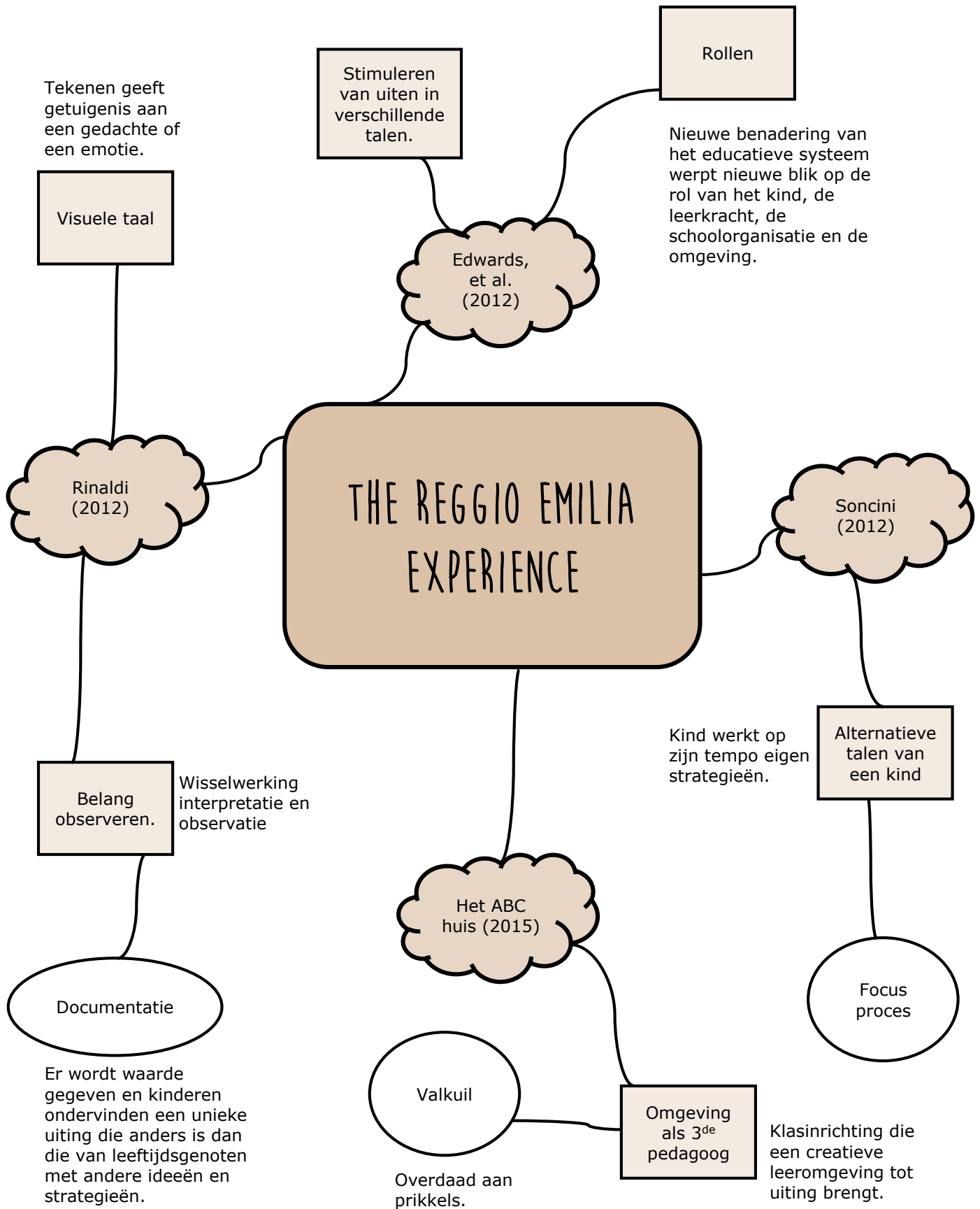
Horowitz & Luca (1967)

Spontane en vrije tekeningen bieden de meeste informatie omtrent onderwerpsmaterie.

Het ABC huis (2015)

Vrij spel vs. gestuurd

Eerdere begeleidendende functie waar kinderen veel zelf proberen en experiment centraal staat.





Tabula Rasa, december 2015

PRAKTIJKONDERZOEK



ONTWERPEN
DOELGROEP
PRE-EXPERIMENT
ACTIES
POST-EXPERIMENT
VERGELIJKING PRE- EN POST-EXPERIMENT

ONTWERPEN



“When you possess great treasures
within you, and try to tell others of them,
seldom are you believed.”
(Paulo Coelho, *The Alchemist*, p.128)

THEORIE VS PRAKTIJK

D In het eerste luik van het praktijkonderzoek maak ik een link tussen mijn theoretisch onderzoek en de start van het praktijkonderzoek. Welke inzichten die ik uit de theorie heb geleerd, kan ik vertalen naar de praktijk?

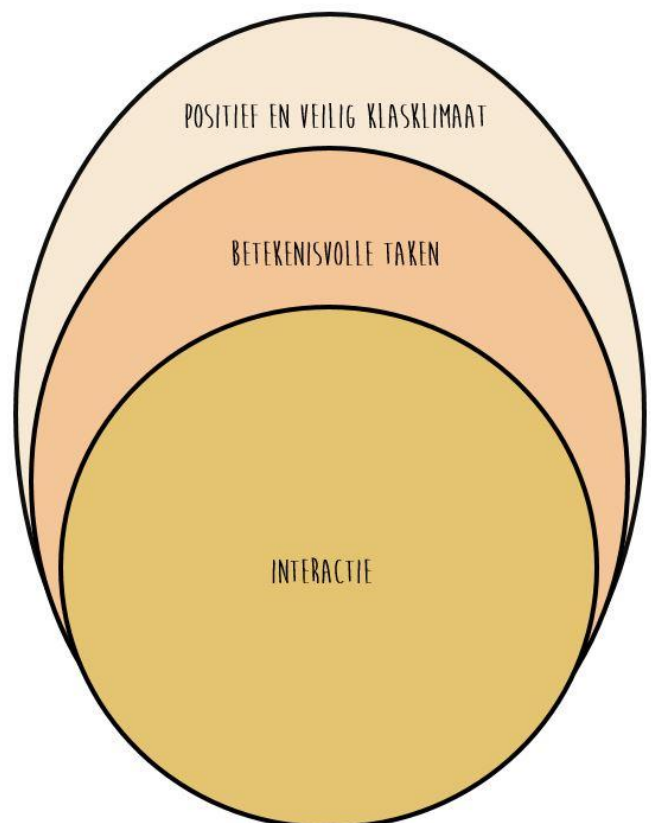
E Tijdens mijn theoretisch onderzoek ontdekte ik bepaalde overeenkomsten met de klaspraktijk, meer bepaald een sterke overeenkomst met de drie cirkels van het Taalvaardigheidsonderwijs die ontwikkeld zijn door het *Centrum voor Taal en Onderwijs* (<http://www.cteno.be>).

Deze drie cirkels geven een leidraad over hoe je als leerkracht steeds drie elementen in het achterhoofd moet houden om een krachtige taalleeromgeving te kunnen creëren voor kleuters. Maar zoals Barroqueiro (2010) in zijn studie aantoonde, is beeldtaal ook een taal met functies en elementen, analoog met die van de mondelinge taal.

D Daar ook beeldtaal, een van de versholene talen, een evenwaardige taal is, zoals bij Reggio Emilia (2012) wordt verondersteld in de honderd talen van een kind, moet er even voorzichtig en met evenveel aandacht bewust worden omgegaan met hoe we beeldtaal een plaats geven in de kleuterklas. Met dit in het achterhoofd kijk ik naar de drie pijlers waar aandacht aan wordt besteed rond mondelinge taal en zoek ik hoe we deze kunnen toepassen op de beeldtaal samen met de inzichten die ik heb opgedaan uit het theoretisch onderzoek.

R Daarnaast baseer ik mij op een instrument, alsook ontwikkeld door het *Centrum voor Taal en Onderwijs* (<http://www.cteno.be>). Deze kijkwijzer is een zelfreflectie-instrument om jouw acties die je uitvoert als leerkracht omtrent een krachtige taalleeromgeving, te evalueren. Hieronder maak ik een aangepaste versie, in het kader van mijn onderzoek waar theorie en praktijk elkaar ontmoeten, gebaseerd op de twee instrumenten van het *Centrum voor Taal en Onderwijs* (<http://www.cteno.be>). Dit instrument zal ik bij dit onderzoek anders gebruiken, in die zin dat ik dit zal gebruiken als checklist om te polsen of mijn acties voldoende afgestemd zijn op de zeer essentieel elementen voor de stimulering van de zelfexpressie via beeldtaal.

C **I** **K** **E** **L** **S**
 Figuur 7.
 Aangepast van "De drie cirkels van een krachtige taalleeromgeving", door (<http://www.cteno.be>)



POSITIEF EN VEILIG KLASKLIMAAT

- ☞ Kijk onbevooroordeeld naar een tekening, probeer te beoordelen hoe de tekening past in het leven van diegene die hem maakt. (Furth, 2004)
- ☞ Geef de kleuters tijd en ruimte tijdens het creëren, jaag een kind niet op, laat het kind ook zelf beslissen wanneer zijn tekening klaar is. Geef kansen om te exploreren en hun ideeën te verdiepen. (Furth, 2004) (Kolbe, 2005)
- ☞ Toon oprecht interesse in wat een kind creëert. (Furth, 2004)
- ☞ Bied mogelijkheden tot exploreren en experimenteren van materialen en technieken. (Fahey, 1996)
- ☞ Zorg dat de materialen tegemoet komen aan de noden van kleuters. (Bijvoorbeeld *Action drawers*) (Kolbe, 2005)
- ☞ Kom tegemoet aan de nood van kleuters voor inspiratiebronnen (Bijvoorbeeld voorwerpen, foto's, prentenboeken, kunstobjecten, mannequins, spiegels, vergrootglazen, etc.) (Kolbe, 2005)
- ☞ Geef de mogelijkheid aan kleuters om keuzes te maken zonder hen te overladen met materialen. (Kolbe, 2005)
- ☞ Kijk en luister naar wat een kind vertelt en doet, neem hiervoor ook de tijd. (Kolbe, 2005)
- ☞ Zorg voor een empathische houding, kijk oprecht (*We do a special kind of nothing*); Aansluitend met een enthousiaste houding, glimlachen, waardering die je toont en verwachtingen die je stelt. (Kolbe, 2005)
- ☞ Reageer affirmatief en niet beoordelend. (Kolbe, 2005)
- ☞ Heb respect voor het tempo en eigen strategieën die een kind aanwent in een alternatieve taal, losstaand van de mondelinge taal. (Reggio Emilia)
- ☞ Deel je observaties en documenten met kinderen, zo krijgt hun creatie een waarde. (Reggio Emilia)
- ☞ Kleuters zijn grote uitvinders, geef kansen tot exploreren om materialen en technieken te combineren. (Kolbe, 2005)

BETEKENISVOLLE TAKEN

- ☞ Laat activiteiten plaatsvinden binnen een belangstellingscentra.
- ☞ Laat kinderen zowel spontane tekeningen maken als tekeningen met een opdracht. (Furth, 2004)
- ☞ Zorg dat het kind aanknopingspunten kan vinden met zijn belevingswereld, daar een kind symbolen uit zijn belevingswereld gebruikt om zo persoonlijke informatie te delen. (Furth, 2004)
- ☞ Het proces is belangrijker dan het product (Visser, 2005) – Geen activiteiten waar kleuters de leidster imiteert. (Fahey, 1996)
- ☞ Zelfgeïntegreerd werken. (Fahey, 1996)
- ☞ Tekenen (Bijvoorbeeld a.d.h.v. schetsboeken), als deel van de klasroutine. (Fahey, 1996 & Kolbe, 2005)
- ☞ Stimuleer kleuters om meerdere tekeningen rond eenzelfde onderwerp te maken, maar biedt andere materialen en technieken aan. (Kolbe, 2005)
- ☞ De kleuter speelt een eigen hoofdrol in wat het creëert, er worden geen duplicaten gemaakt. Wat roept een werk bij mij op, concept, in plaats van vorm. (Reggio Emilia)
- ☞ Kunstbeschouwing (Reggio Emilia)

INTERACTIE

- ☞ Klassikale activiteiten
- ☞ Filofoferen
- ☞ Nabeschouwing: Laat de kinderen vertellen over hetgeen wordt gecreëerd. Door even stil te staan bij het gecreëerde, erover te praten en het serieus te nemen wordt psychische energie gemobiliseerd. (Furth, 2004)
- ☞ Stel open vragen, vermijd ja/nee vragen. (Furth, 2004)
- ☞ Ook stille interactie is mogelijk. (Barroqueiro, 2010)
- ☞ Wanneer kleuters feedback krijgen, worden zij uitgedaagd om hun manier van werken om te buigen en na te denken over hun beeldspraak. (Barroqueiro, 2010)
- ☞ Kleuters kunnen ideeën, informatie, suggesties en steun bijdragen wanneer zij reageren op het werk van anderen rondom hun. (Barroqueiro, 2010)
- ☞ Kind als artiest en criticus: kinderen geven soms commentaar op hun eigen tekeningen, niet alleen dan, maar ook soortgelijke opmerkingen werden gegeven tijdens het tekenproces of wanneer de kinderen gedachten deelden met elkaar in groepen. Biettel (1973) verwoordt als volgt: "Where the conversion from unreflected to reflective thought comes about." (Zoals geciteerd in Fahey, 1996, p. 39)
- ☞ Richt je klas in zodat de kleuters worden uitgenodigd tot samenwerken. (Kolbe, 2005)
- ☞ Stimuleer de kleuters om in duo's aan iets samen te werken. Op deze manier wordt de betrokkenheid behouden en verdiept, is er een hogere focus en worden inspiraties en nieuwe ideeën gecreëerd. (Kolbe, 2005)
- ☞ Laat een kleuters naast een meer ervaren kleuter zitten, op deze manier ontstaat een wisselwerking tussen beide met onder meer het ontlenen van grafische en het bieden van steun en aandacht. (Kolbe, 2005)
- ☞ Laat kleuters elkaar advies geven. (Kolbe, 2005)
- ☞ Stel vragen/impulsen als: "Wat gebeurt er op de tekening?" (Kolbe, 2005)
- ☞ Laat kinderen reflecteren in groep, op deze manier worden ook andere talen versterkt.

ROL VAN DE LEERKRACHT

- ☞ Wees bewust van jezelf: Ga zelf actief aan de slag op eigen niveau om anderen beter te kunnen helpen. "We kunnen een ander nooit verder begeleiden dan tot waar we zelf hebben gereisd." (Furth, 2004, p. 29)
- ☞ Verstoor het tekenproces van een kind zo min mogelijk. (Furth, 2004)
- ☞ Onderhoud de competentie *De leraar als cultuurparticipant*

- Leer je opnieuw fysiek op de hoogte van kleuters te brengen, zij zien en ervaren de wereld helemaal anders. Trek naar buiten, kijk samen met kleuters naar de omgeving. (ABC huis).

VALKUILEN

- Projecteer je eigen psyche niet op wat je ziet, behoud een open vizier. (Furth, 2004)
- Je eigen visie en waarde die je geeft aan kunsteducatie is beslissend voor de hoeveelheid aandacht die zal worden gegeven in de klaspraktijk. (Visser, 2005)
- Wees geen *Dragon Teacher*, die activiteiten baseren op stereotypen en clichés. (Fahey, 1996)

KIJKWIJZER DE DRIE CIRKELS — EEN ZELFREFLECTIE-INSTRUMENT

A. EEN POSITIEF EN VEILIG KLASKLIMAAT

1. Kregen de kleuters voldoende tijd en ruimte:			
a. Om hun werk te creëren en gaf je hen de mogelijkheid om hier op een ander moment aan verder te werken, zodat de kleuters zelf konden beslissen wanneer hun werk klaar was?	JA	+-	NEE
b. Om met materialen en technieken te exploreren en te experimenteren?	JA	+-	NEE
c. Om eigen strategieën aan te wenden in een eventuele alternatieve taal?	JA	+-	NEE
d. Om in hun exploreerervaringen materialen en technieken te combineren?	JA	+-	NEE
2. Waren de materialen die je aanbod afgestemd aan de noden en behoeften van de kleuters?	JA	+-	NEE
3. Werd er tegemoetgekomen aan de nood die kleuters hebben aan inspiratiebronnen?	JA	+-	NEE
4. Kregen de kleuters de mogelijkheid om keuzes te maken op vlak van materialen?	JA	+-	NEE
5. Werden jouw observaties en documentaties gedeeld met de kleuters?	JA	+-	NEE
6. Werd er rekening gehouden met de nood aan een positief en veilige omgeving:			
a. Keek je onbevooroordeeld naar het werk van een kleuter?	JA	+-	NEE
b. Toonde je oprecht interesse in wat de kleuter deed?	JA	+-	NEE
c. Reageerde je affirmatief en niet beoordelend?	JA	+-	NEE
d. Nam je tijd om echt te kijken en te luisteren naar de kleuter?	JA	+-	NEE
e. Nam je een empathische en enthousiaste houding aan? (Glimlachen, waardering en verwachtingen)	JA	+-	NEE

B. BETEKENISVOLLE TAKEN

1. Zijn de activiteiten uitgewerkt binnen het belangstellingscentrum?	JA	+ -	NEE
2. Krijgen de kleuters de mogelijkheid om ook spontaan aan het werk te gaan?	JA	+ -	NEE
3. Kan de kleuter aanknopingspunten vinden met zijn belevingswereld?	JA	+ -	NEE
4. Zijn er mogelijkheden voor de kleuter om zelfgeïntegreerd te werken?	JA	+ -	NEE
5. Wordt er procesgericht gewerkt in plaats van productgericht?	JA	+ -	NEE
6. Krijgt tekenen en creëren een plaats in de klasroutine? (Schetsboeken)	JA	+ -	NEE
7. Wordt er voldoende aandacht geschonken aan het concept in plaats van een de vorm?	JA	+ -	NEE
8. Wordt er aandacht besteed aan kunstbeschouwing?	JA	+ -	NEE

C. INTERACTIE

1. Gaf je de kleuters de keuze om te werken in duo's?	JA	+ -	NEE
2. Werd er aandacht besteed aan een klassikaal moment:			
a. Kregen de kleuters de kans om elkaar feedback te geven op eigen werk of het werk van anderen?	JA	+ -	NEE
b. Werden er open vragen gesteld?	JA	+ -	NEE
c. Was er aandacht voor eventuele opstapjes naar filosofiegesprekken?	JA	+ -	NEE
3. Gaf je de kleuters de kans om te reflecteren tijdens het creatieproces?	JA	+ -	NEE
4. Werd de activiteitenruimte ingericht dat het samenwerken wordt bevorderd of interactie mogelijk is?	JA	+ -	NEE
5. Werd er aandacht besteed aan:			
a. Voorbeschouwing?	JA	+ -	NEE
b. Nabeschouwing?	JA	+ -	NEE

Figuur 8.
Aangepast van "Zelfreflectie Krachtige leeromgeving
in het kleuteronderwijs, korte versie",
door CTO. (2004). De drie cirkels. Leuven: CTO.

1.

PRE-EXPERIMENT



2.

ACTIES
PERIODE: 6 WEKEN



3.

POST-EXPERIMENT

4. VERGELIJKING

Zoals het actieplan hiervoor schetst, zal ik verschillende stappen doorlopen om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Deze stappen maken deel uit van het praktijkonderzoek dat nu van start gaat.

De eerste stap in het praktijkonderzoek zal een pre-experiment zijn. Dit experiment wordt opgezet, om een beginsituatie vast te stellen die als vertrekpunt zal gelden om het onderzoek op te baseren. Dit experiment zal uitgevoerd worden met kleuters uit de tweede kleuterklas. De groep die deelneemt aan het experiment bestaat uit acht kleuters. Bij deze groep zal ik de zelfexpressie via beeldtaal trachten te stimuleren aan de hand van verschillende activiteiten.

Er zal ook een tweede groep deelnemen aan het experiment, met name de controlegroep, alsook acht kleuters uit een andere tweede kleuterklas, maar waarbij geen specifieke acties zullen worden uitgevoerd om de zelfexpressie te stimuleren via beeldtaal.

Zoals hierboven vermeld, zal met de eerste groep worden verder gewerkt, waarbij specifieke acties zullen worden ondernomen om de zelfexpressie te stimuleren en dit via beeldtaal. Deze acties zullen zich uiten in bepaalde activiteiten, maar ook routines of de algemeen werking in de klas kan hieraan worden aangepast.

De acties zullen in dit logboek worden opgenomen in de vorm fiches waar kort wordt geschetst hoe deze acties tot uitingen komen in de klaspraktijk. Hierbij kunnen eventueel ook bepaalde aantekeningen worden opgenomen die andere specifieke acties worden alsook opgenomen en uitgeschreven in dit logboek.

De acties zullen worden verspreid over zes weken. In deze periode zal gericht aandacht worden besteed aan het stimuleren van de zelfexpressie via beeldtaal.

Na afloop van elke week, zal er een reflectie worden opgemaakt waarbij de kijkwijzer als leidraad kan worden gebruikt. Deze reflecties kunnen ervoor zorgen dat bepaalde zaken nog kunnen worden aangepast of bijgestuurd, om de stimulatie te optimaliseren.

Na afloop van de actieve periode, zullen de kleuters opnieuw deelnemen aan het experiment, het post-experiment deze keer. Dit experiment is identiek met het pre-experiment. Dus ook de controlegroep zal opnieuw deelnemen aan het experiment. De gegevens worden opgenomen in het logboek.

Nu zal het al dan niet belangrijkste deel plaatsvinden in het praktijkonderzoek. De gegevens uit het eerste (pre-)experiment en het tweede (post-)experiment worden met elkaar vergeleken, zowel van de eerste groep kleuters, als die van de controlegroep. Uit de vergelijking kan een conclusie worden opgemaakt waarbij besluiten kunnen worden getrokken wanneer wordt teruggekeken naar de acties die hebben plaatsgevonden en de effecten die het al dan niet heeft veroorzaakt.


De groep kleuters die deelnemen aan het onderzoek zitten momenteel in de tweede helft van het schooljaar in de tweede kleuterklas. De controlegroep zit in een parallelklas in dezelfde school. De school is gelegen in Alsemberg, een gemeente van de provincie Vlaams-Brabant, die zich onder Brussel situeert.

In het kader van mijn uitgroei stage zal ik bij deze groep kleuters een zestal weken stagelopen. Deze periode vormt meteen ook de periode waarbij getracht wordt de kleuters hun zelfexpressie te stimuleren.

De diversiteit in deze school is zeer aanwezig, meer bepaald de taaldiversiteit, religiediversiteit, gezinssituatie, thuisgewoonten, etc.

De aanpak in deze school en de werkwijzen bij deze kleuters is een meer productgerichte aanpak waarbij de kleuters knutselwerkjes maken die identiek zijn. De kleuters worden vooral gestimuleerd op vlak van instructies opvolgen en een bepaalde volgorde doorlopen, waarbij techniek, vaardigheden en inhoudelijke correctheid voorop staan.

PRE-EXPERIMENT



“There is only one way to learn,
the Alchemist answered. It's through action.
Everything you need to know you have learned
through your journey.”
(Paulo Coelho, p. 120)

Het pre-experiment wordt drie weken voor de start van de acties uitgevoerd. Zoals eerder aangehaald zal dit experiment worden uitgevoerd met een onderzoeksgroep en met een controlegroep. De onderzoeksgroep zal nadien te maken krijgen met de acties die als doel hebben hun zelfexpressie via beeldtaal te stimuleren. Met een identiek post-experiment, een week na de acties, wordt gemeten of deze stimulatie of groei van de zelfexpressie via beeldtaal mogelijk is. Hiervoor wordt opnieuw dezelfde controlegroep betrokken, om een vergelijking te kunnen maken.

Zelfexpressie meten via beeldtaal is geen exacte wetenschap. Het meten op zich hangt af van verschillende factoren en blijft een relatief abstract gegeven. Daarom baseer ik mij voor een groot stuk op een Canadees onderzoek van Kenyon, et al. (1995). Hun onderzoek had een ander doeleinde, doch er zijn veel overeenkomsten waardoor mijn onderzoek kan worden gezien als een vervolgstudie van een segment uit hun onderzoek. We blikken even terug op hun onderzoek:

We blikken terug op het onderzoek van Kenyon, et al. (1995).

Kenyon, et al. (1995) onderzochten aan de hand van drie verschillende studies in hoeverre kinderen de mogelijkheid bezitten om expressiviteit van emoties te uiten en op te sporen in tekeningen. Zij concludeerden dat oudere kinderen meer expressieve strategieën aanwenden in tegenstelling tot jonge kinderen en besluiten het volgende (1995, p. 12): "If, compared to younger children, older children have more skills for creating an expressive drawing, why do we typically think of younger children's drawings as more expressive?"

Zoals eerder aangehaald, achterhaald mijn onderzoek niet in hoeverre jonge kinderen meer of minder expressief zijn dan anderen, maar wel of het mogelijk is om deze expressiviteit te stimuleren.

In mijn pre-experiment neem ik een gedeelte over van het boom-experiment van Kenyon, et al. (1995). In plaats van een blije en een droevige boom te laten tekenen, vraag ik de kleuters om slechts één boom te creëren, met name een droevige boom. Op het eerste zicht lijkt ik het experiment te reduceren, toch wordt het experiment in andere opzichten uitgebreid. Dit om essentiële elementen te kunnen onderzoeken, maar ook om meer aan te sluiten bij de leefwereld van de doelgroep.

Een van de belangrijkste aanpassingen die worden doorgevoerd, is om het experimentgevoel en de artificiële, geknutselde situatie zoveel mogelijk te beperken. Daarom maak ik volgende keuzes:

- De kleuters zullen mij al enkele keren hebben gezien alvorens het experiment, waardoor hun welbevinden wordt bewaakt. Een veilig gevoel is een voorwaarde om tot uiting te komen.
- De kleuters komen per twee binnen, waardoor zij zich opnieuw veiliger voelen. Hier wordt meteen gemeten of de kleuters beroep doen op elkaar, elkaar inspireren, in interactie treden, etc.
- De opdracht wordt gegeven in de vorm van een verhaal, waarbij de kleuters betekenis kunnen geven aan de activiteit en het hele concept ook *zin* krijgt voor hun.

Andere aanpassingen zijn:

- Er zijn verschillende materialen en technieken aanwezig. Het experiment wordt niet beperkt tot het *tekenen van*, daar dit ook een van de elementen is dat bijdraagt tot het zich expressief uiten, namelijk de keuze van materialen en technieken. De semantiek die

tot uiting wordt gebracht, heeft nood aan bepaalde middelen, met name de syntaxis, in dit geval technieken en materialen.

- ☛ Er worden verschillende inspiratiebronnen aanwezig gesteld. De kleuters kiezen zelf of zij deze gebruiken of niet. Er is enerzijds een tafel met materialen waar ze naar mogen kijken en een andere tafel met materialen waarmee ze hun boom mogen creëren.
- ☛ Er wordt geen tijdslimiet opgedragen. De kleuters kiezen zelf hoe lang zij aan hun creatie werken. Zij beslissen ook zelf wanneer hun werk af is.
- ☛ Er wordt nadien tijd voorzien om de kleuters te laten terugblikken op hun creatie. Ook dit kan individueel of in duo, afhankelijk van hun eerder gemaakte keuze. Er worden geen sturende vragen gesteld. Er wordt een algemene vraag gesteld, en de kleuters kiezen zelf wat ze vertellen. Dit is ook een belangrijk proces dat de expressie bepaald die een kleuter aanwend. Nabeschouwingen kunnen een kleuter veel vertellen over hun eigen uitingsproces.

De verschillende elementen die worden onderzocht zullen de kleuters geen score kunnen geven die vertelt hoe expressief een bepaalde kleuter is. Dit is ook niet het doel van dit onderzoek. Het is wel zo dat bepaalde subelementen eerder aanleunen en bijdragen tot het groeien of stimuleren van zelfexpressie, afgaande uit het theorieonderzoek.

Zo wordt er bijvoorbeeld gekeken naar hoe een kleuter binnen een bepaald element, te denken valt aan *samenwerking & interactie* te werk gaat, subelementen zijn hier *geen samenwerking, intensieve samenwerking en beperkte interactie*. Een kleuter wordt onder een bepaald subelement geplaatst. Dit wordt zo voor elk element gedaan.

Op het einde wordt een synthese van al deze elementen opgemaakt die een overzicht kan geven van de keuzes en werkwijzen van de kleuters. Hierbij worden de subelementen onderverdeeld onder klassieke strategieën en alternatieve strategieën.

De essentie is of kleuters bewust een keuze maken om zichzelf te uiten, in plaats van eerdere, veilige, vertrouwde en meer algemeen keuzes en werkwijzen te hanteren. Te denken valt aan het kiezen van een wit papier, een viltstift waarbij de kleuter impulsief een boom tekent met een droevige mond.

Hoe meer een alternatieve keuze of werkwijze wordt gehanteerd, hoe meer er wordt bijgedragen tot het stimuleren van een persoonlijk uitingsproces.

Er wordt bij deze experimenten onderzocht in hoeverre deze keuzes veranderen nadat acties worden doorgevoerd in de dagelijkse klaspraktijk, gedurende een 6-tal weken. Indien de alternatieve keuzes en werkwijzen hoger worden bij het post-experiment ten opzichten van het pre-experiment, dan kan worden gesteld dat zelfexpressie via beeldtaal bij kleuter kan worden gestimuleerd mits een doordachte aanpak in de dagelijkse klaspraktijk.

Het verloop van het experiment is goed overdacht omdat bepaalde elementen essentieel zijn voor het onderzoek. Ook het experiment-gehalte reduceren en de veiligheid en het welbevinden van de kleuters bewaken, is hier van onschatbare waarde, waarbij niet wordt vergeten om aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld van deze leeftijdsgroep.

Het experiment wordt uitgevoerd met de onderzoeksgroep en een controlegroep. Er komen steeds twee groepen van vier kleuters uit de klas, naar een aparte, bekende ruimte in de school. In deze ruimte staan twee tafels, een tafel met de materialen, dragers en technieken en een tafel met verschillende inspiratiebronnen, waaronder ook werken van kunstenaars zoals Monet, Dillemans, Picasso, Mondriaan, etc. Ikzelf zal niet aan de aparte tafel zitten, maar zal rondlopen en observeren, waardoor de kleuters niet het gevoel krijgen dat er expliciet op hun wordt gewacht. Er wordt eigenlijk een klasfeer geënceneerd, alleen is dit in een andere ruimte.

Wanneer de kleuters aankomen, introduceer ik de opdracht met behulp van een vingerpopje, opnieuw een bekend tafereel voor hen. Dit vingerpopje knoopt een gesprek aan met de kleuters en vertelt een anekdote over een bos dat zij heeft bezocht. Dit met veel expressie waardoor de kleuters zich kunnen inleven in het verhaal en zich een beeld beginnen vormen. Hoe die droevige boom eruit ziet, wordt niet beschreven. De kleuters krijgen eerder randinformatie. Het vingerpopje roept de kleuters hun hulp in omdat ze een foto had getrokken van de boom, maar er is iets fout gelopen waardoor er geen foto meer is. En nu weet de klaspop niet meer hoe die droevige boom eruitzag. Misschien kunnen de kleuters helpen en zelf een droevige boom maken.

De instructie gaat niet verder dan deze twee mededelingen; de kleuters mogen kiezen of ze samenwerken of alleen werken, daarnaast wordt duidelijk gezegd dat de ene tafel de tafel is met materialen waarmee ze de boom mogen maken en de andere tafel is de tafel met materialen om naar te kijken. Het experiment start nu en de keuzes en strategieën die de kleuters nu aanwenden worden geobserveerd en nadien ingevoerd en verzameld op de computer.

Wanneer de kleuter(s) aangeven dat hun boom af is, komt het vingerpopje kijken en vraagt aan de kleuter of hij nog iets wil vertellen over zijn boom die hij heeft gemaakt. Ik zorg dat beide kleuters hierbij aanwezig zijn, waardoor er eventueel interactie kan ontstaan. Het vingerpopje bedankt de kleuters voor het maken van de droevige boom en zegt dat we de bomen straks samen een plaats geven in de klas.

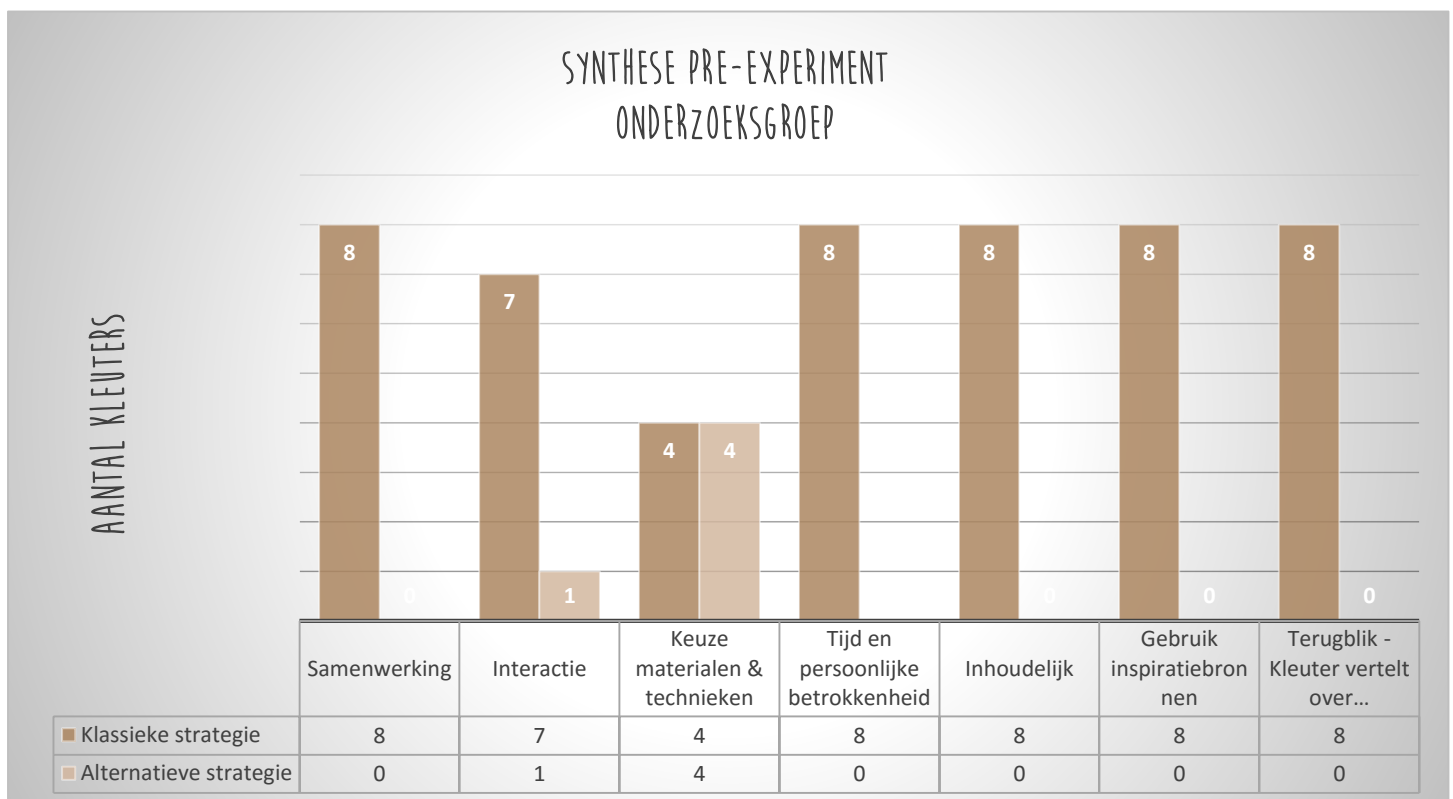


Een gedeelte van een van de tafels tijdens het experiment.

ELEMENT	REDEN
SAMENWERKING & INTERACTIE	Onder samenwerking en interactie vallen vier subelementen die vertellen of de kleuter(s) intensief hebben samengewerkt, of er geen samenwerking was of er een beperkt interactie was. Dit wordt mee opgenomen in de resultaat omdat deze keuze of werkwijze bijdraagt tot de stimulering van de zelfexpressie via beeldtaal. Zoals het theorieonderzoek reeds deed blijken, kan interactie ervoor zorgen dat eigen strategieën worden bijgesteld en op deze manier kan groeien.
Beperkte, niet-relevante interactie	Klassieke strategie
Geen samenwerking	Klassieke strategie
Beperkte, relevante interactie	Alternatieve strategie
Intensieve samenwerking	Alternatieve strategie
KEUZE MATERIAAL	<p>Zoals in het theorieonderzoek reeds aangehaald, is de beeldtaal ook een evenwaardige taal met zijn functie waarbij een grote wisselwerking is. Zo is de semantiek, die op zich zeer bepalend is voor het persoonlijke uitingsproces, afhankelijk van de kennis en het gebruik van de syntaxis. Hoe groter deze kennis en deze mogelijkheden, hoe groter het spectrum aan uitingsmogelijkheden er zijn.</p> <p>Klassieke materialen: kleurpotloden, viltstiften, vetkrijtjes, etc.</p> <p>Alternatieve materialen: houtskool, hout, klei, fotoestel, natuurmaterialen, touw, wegwerpmaterialen, stof, lijm, touw, etc.</p>
Klassieke materialen	Klassieke strategie
Combinatie materialen	Alternatieve strategie
Alternatieve materialen	Alternatieve strategie
TIJD & BETROKKENHEID	De tijd die wordt besteed aan een creatie kan veel vertellen over de persoonlijke betrokkenheid. Daar er wordt gestreefd naar een persoonlijk uitingsproces, legt een kleuter als het ware zijn ziel en hart in zijn creatie. De kleuter kan zich een beeld vormen wat hij wil vertellen of uiten, maakt keuzes en werkt zijn plan af. Hij beslist wanneer zijn creatie af is, hij is verantwoordelijk, hij is meester en baas van zijn creatie, niet een omstaander die zegt dat het genoeg is geweest, wat vaak gebeurt.
Voelt zelf niet aan wanneer zijn werk af is	Klassieke strategie
Begint moeilijk of niet te creëren	Klassieke strategie
Intensief creëren	Alternatieve strategie
	Dit element ligt heel dicht bij de essentie van het uitingsproces van het kind. Dit is een weergave, een visuele voorstelling of de acties van de innerlijke processen die zich in de kleuter afspelen. Hoe benadert de kleuter zijn creatie? Wat is zijn

<p>BENADERING ONDERWERP</p>	<p>perspectief? Hoe ziet hij bepaalde elementen? Welke keuzes maakt hij? Hierin vinden bepaalde gradaties en thema's plaats die kunnen groeien en kunnen worden gestimuleerd. Het zijn strategieën die een kleuter aanwendt, en hier komen de kleinere subelementen samen. Indien een kleuter veel indrukken en impressies heeft opgedaan rond abstracte weergaven om een gevoel mee over te brengen, en dit zelf heeft verkend, dan kan deze kleuter de keuze maken om voor meer abstractere weergave te kiezen om droefheid mee af te beelden. Deze meer abstractere weergave heeft een breder spectrum qua gevoelsgeladenheid in plaats van een letterlijke weergave, waardoor de kans op een meer persoonlijke uiting groter en genuanceerder is. Het is minder zwart-wit in termen van droefheid en blijheid, maar er kunnen eigen persoonlijke verhalende ervaringen en associaties van worden gekoppeld. Ook in het onderzoek van Kenyon, et al. (1995).wordt bewezen dat de abstracte en inhoudelijke weergave voorbeelden zijn van meer expressieve strategieën.</p>
<p>Voert de opdracht niet uit</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>Letterlijk</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>Abstract</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>Inhoud</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>GEBRUIK INSPIRATIEBRONNEN</p>	<p>Het al dan niet gebruiken van inspiratiebronnen kan veel invloed uitoefenen op het eigenlijke creatieproces. Hierbij kan de kunsteducatie een grote rol spelen. Het gaat niet om het kopiëren van het vormelijk aspect van een werk van een kunstenaar, eerder op de concepten en ideeën die bij ons worden opgeroepen bij het werk. Ook concrete materialen, foto's, boeken en zelf elkaars creaties kunnen een inspiratiebron vormen om zelf een persoonlijke en unieke creatie te ontwerpen.</p>
<p>Geen inspiratiebronnen</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>Beperkt gebruik inspiratiebronnen</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>Eén inspiratiebron</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>Twee inspiratiebronnen</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>> 2 inspiratiebronnen</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>TERUGBLIKKEN — VERTELT OVER...</p>	<p>Reflecteren en terugblikken over eigen creaties kan veel vertellen en leren over je persoonlijk uitingsproces en de strategieën die je aanwendt. Wat valt er onder alternatieve elementen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het creatieproces - Materialen en technieken (Syntaxis) - Samenwerking (Interactie) - Ervaring - Inhoud (Semantiek) - Emoties
<p>Niet relevant</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>Product</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>In beperkte mate over een alternatief element</p>	<p>Klassieke strategie</p>
<p>1 alternatief element</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>2 alternatieve elementen</p>	<p>Alternatieve strategie</p>
<p>> 2 Alternatieve elementen</p>	<p>Alternatieve strategie</p>

Onderzoeksgroep	Klassieke strategie	Alternatieve strategie
Samenwerking	8	0
Interactie	7	1
Keuze materialen & technieken	4	4
Tijd en persoonlijke betrokkenheid	8	0
Inhoudelijk	8	0
Gebruik inspiratiebronnen	8	0
Terugblik - Kleuter vertelt over...	8	0



Uit het pre-experiment van de onderzoeksgroep kan ik besluiten dat klassieke strategieën relatief veel werden gehanteerd op praktisch alle aspecten. Zo was er geen samenwerking, maar werkte elke kleuter aan zijn eigen creatie, waarbij weinig tot geen interactie was. Indien er interactie was, was deze niet relevant. Slechts 1 op de 8 kleuters sprak luidop over de materialen die hij vastnam en sprak zijn buur aan. De betrokkenheid was laag in die zin dat veel kleuters niet wisten hoe ze tot creëren moesten komen. Veel keken naar wat anderen deden, en bootsten handelingen na. Dit was niet doordat anderen hen inspireerden, maar eerder uit een onzekerheid.

Sommigen zaten er verloren bij en blokkeerden als het ware. Daartegenover had je anderen die zeer nieuwsgierig waren en actief naar de vele, ongekende materialen en technieken grepen. Deze werden vastgenomen en betast, maar wanneer ze gingen creëren, viel het proces vrijwel meteen stil. Anderen grepen naar veilige en klassieke materialen, maar slechts 1 op de 8 kleuters voerde daadwerkelijk de opdracht uit, maar koos voor een letterlijke benadering van het onderwerp.

In bijlage I worden de gehele gegevens en resultaten uit het experiment opgenomen.



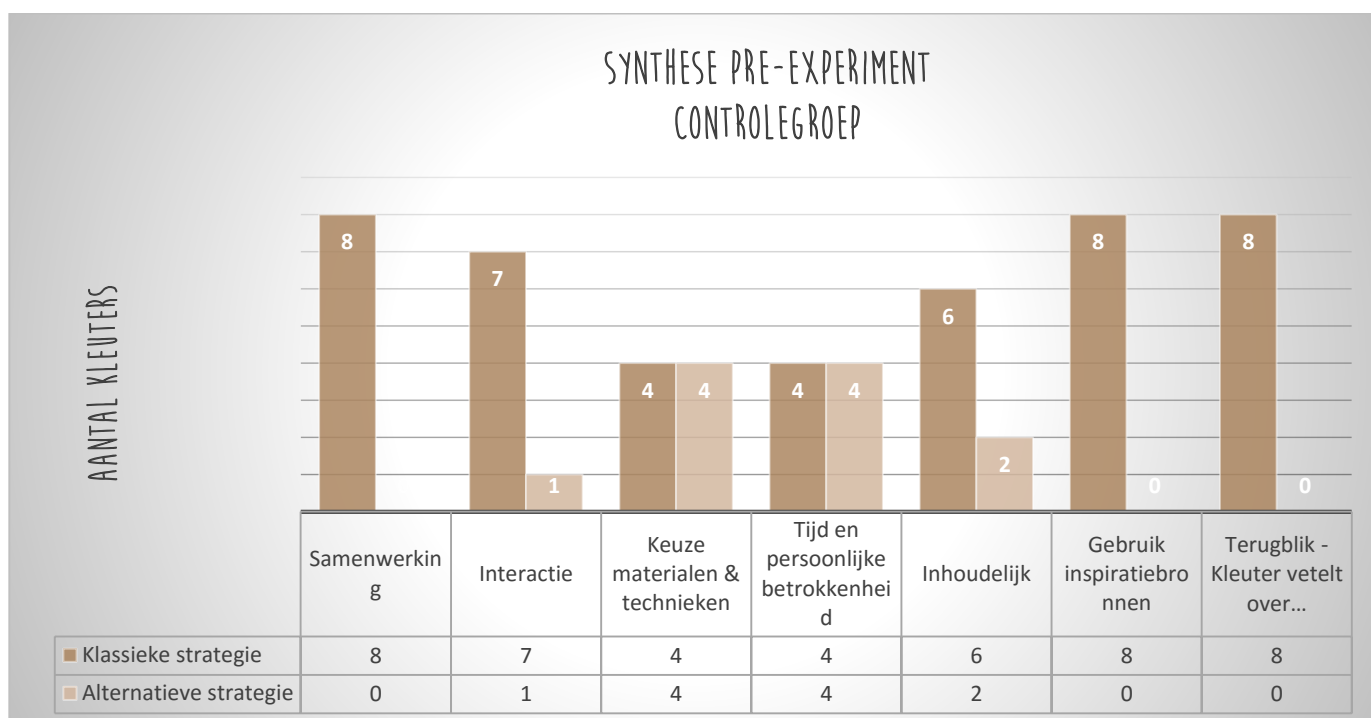
Een kleuter die een alternatief materiaal kiest, maar niet tot creëren komt, bij de start blokkeert hij en zijn proces stopt bijna onmiddellijk.

Een kleuter die een klassiek materiaal kiest en ook niet tot creëren komt. Er wordt gekozen voor vertrouwde materialen en een vertrouwde handeling om nadien het proces zelf stil te leggen.



Deze kleuter doorliep bijna hetzelfde proces als de eerste kleuter hierboven. Deze kleuter bootste letterlijk te handelingen na van kleuter 1. Er wordt dan ook amper tot geen proces doorlopen.

Controlegroep	Klassieke strategie	Alternatieve strategie
Samenwerking	8	0
Interactie	7	1
Keuze materialen & technieken	4	4
Tijd en persoonlijke betrokkenheid	4	4
Inhoudelijk	6	2
Gebruik inspiratiebronnen	8	0
Terugblik - Kleuter vertelt over...	8	0



Uit het pre-experiment van de controlegroep kom ik tot vrijwel dezelfde conclusie, met uitzondering van enkele aspecten. Zo was er een grotere, betekenisvollere betrokkenheid waarbij sommige kleuters intens aan het creëren waren. Ze hadden een plan en wisten wat ze wilden. Ook hier werden de nieuwe, ongekende materialen onderzocht, maar in dit geval slaagden er 2 van de 8 kleuters in om hier ook daadwerkelijk iets mee te doen om hun onderwerp mee te verrijken. Meer nog, deze kleuters kozen voor een abstracte benadering van hun onderwerp, ze benoemden dit ook als 'hun droevige boom'.

Toch besluit ik, net zoals bij de andere groep dat er op de aspecten samenwerking, interactie, gebruik van inspiratiebronnen en het terugblikken zeer weinig beroep wordt gedaan. Je merkt dat deze *vrije wil* binnen een opdracht, een werkwijze is dat deze kleuters niet gewend zijn binnen de normaal productgerichte aanpak die ze normaal krijgen, waarbij de weg voor hun al wordt uitgestippeld. Het lijkt alsof deze kleuters niet gewend zijn om zelf keuzes te maken en dit gaat gepaard met zeer veel onzekerheid.

In bijlage II worden de gehele gegevens en resultaten uit het experiment opgenomen.



Een alternatieve strategie op vlak van materialen en benadering van het onderwerp.



Een klassieke strategie op vlak van materialen: keuze wit papier en stiften.

ACTIES










"A story should have a beginning,
a middle and an end,
but not necessarily in that order."
(Jean-Luc Godard, A man Eaten by his own Myth, para. 2).

De acties die tijdens de onderzoeksperiode van zes weken worden uitgevoerd, worden hier opgesomd. Deze acties vloeien voort uit de koppeling die werd gemaakt tussen de theorie en de praktijk. Alsook de eigen inspiratiebronnen in de vorm van Belgische tentoonstellingen en een eerste blik in de kunstgeschiedenis worden hier opgenomen. De acties worden aan de hand van de kijkwijzer opgesteld, zodat de meeste aspecten aan bod komen, die zouden moeten bijdragen tot een krachtige leeromgeving om de beeldtaal, meer bepaald het zich uiten via beeldtaal, te stimuleren.

Tijdens de onderzoeksperiode zullen de kleuters worden geobserveerd en eventuele aanpassingen zullen worden uitgevoerd. Dit gaat voornamelijk rond de reacties van de kleuters op de desbetreffende acties of de praktische werking binnen de kleuterklas.

Volgende acties worden hierop volgend verder verklaard:

-  Ochtendritueel: Tekenronde
-  Permanente hoek: Expressiehoek
-  Kunstbeschouwing
-  Groepswerken
-  Integratie andere domeinen
-  Exploreren nieuwe mogelijkheden
-  Filosoferen

ACTIE 1

OCHTENDRITUEEL: TEKENRONDE

TOELICHTING

Bij deze actie wordt een nieuw ritueel ingevoerd waarbij wordt uitgegaan van het spreekwoord *Ochtendstond heeft goud in de mond*, maar dan anders bekeken. De kleuters zijn het gewend om dagelijks tijdens het ochtendritueel iets te vertellen aan de anderen. Dit gegeven wordt uitgebreid door dagelijks een kleuter iets te laten vertellen, aan de hand van een tekening.

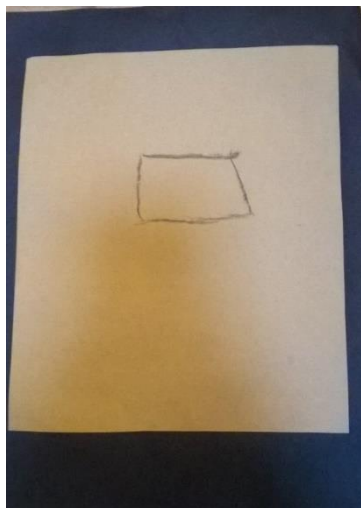
Er wordt permanent een schildersezal in de kring geplaatst waar een stuk papier op wordt gehangen. De kleuter die wordt uitgekozen, mag iets vertellen door iets te tekenen op dit stuk papier. Er wordt afgesproken dat de kleuter die iets creëert, ondertussen niets zegt. Wanneer de kleuter aangeeft dat zijn tekening klaar is, kunnen eerst de andere kleuters vertellen wat ze denken dat ze zien.

Ze gaan gericht kijken naar een tekening en geven een eigen interpretatie. De kleuters treden in interactie met elkaar. Nadien mag de kleuter die zijn verhaal heeft getekend vertellen en tonen wat hij heeft verteld via de tekening. Samen met deze kleuter wordt kort zijn verhaal opgeschreven op de achterkant van de tekening.

De tekening blijft een hele dag op de schildersezal hangen en wordt nadien opgehangen in de klas aan een draad. Elke dag komt er een nieuw verhaal onder hangen, waardoor de kleuters de verhalen kunnen blijven bekijken en hierover kunnen praten. Tegelijk wordt de week gerepresenteerd op een geheel nieuwe manier.

AANTEKENING

Deze actie werd gedurende zes weken uitgevoerd. Het was interessant om de dag al tekenend te starten. De kleuters waren in het begin wat onzeker, daar ze deze manier van werken niet gewoon waren. Desalniettemin bleek al gauw dat voor de minder taalvaardige kleuters, waar een kringmoment soms heel onveilig aanvoelt, toch een kans tot succeservaring werd gevormd. Ook zij konden hun verhaal kwijt, al was dit soms maar iets heel klein. Er was ook een duidelijk groei te zien in de tekeningen en verhalen. Aan het begin van de periode werden soms maar enkele lijnen op het papier gezet, terwijl naar het einde van de periode toe concrete figuren en gebeurtenissen uit hun dagelijks leven werd voorgesteld.



"In mijn bed slaap ik graag." – Midden april



"Mijn poes haar poot was gebroken. Ze hebben de poot afgesneden en nu loopt mijn poes op drie poten." – Eind april

ACTIE 2

PERMANENTE HOEK - EXPRESSIEHOEK

TOELICHTING



Er wordt een nieuwe, permanente hoek ingericht in de klas. Deze expressiehoek geeft kleuters de kans om zich uit vrije wil en op ongedwongen, niet gestuurde momenten te uiten in functie wat hen bezig houdt. De hoek wordt ingericht als een zelfstandig spel, de kleuters maken zelf de keuze om in deze hoek aan de slag te gaan. Ook op andere momenten, bijvoorbeeld tijdens kringmomenten, wanneer een kleuter een innerlijk

conflict doormaakt, kan hij de keuze krijgen om even naar deze hoek te gaan. Deze hoek biedt de mogelijkheid om uitingen tot stand te laten komen, te denken valt aan uitingen rond het thema waarrond er wordt gewerkt en ervaringen die hieraan worden gekoppeld, alsook dagdagelijkse gevoelens die ze doormaken, zoals conflicten, ruzies, verdriet en troost die ze hierin kwijt te kunnen. In de hoek liggen dagelijks verschillende materialen, technieken en dragers. Deze kunnen na enkele dagen worden veranderd door andere materialen, technieken en dragers. De hoek biedt niet enkel de kans tot het verwerken van indrukken via beeldend werken, maar ook de nieuwe materialen, technieken en dragers kunnen op eigen tempo verder worden geëxploreerd. Ook wordt hier een ideale kans gecreëerd om technieken en materialen met elkaar te combineren waardoor opnieuw nieuwe mogelijkheden zich kunnen ontwikkelen. De nadruk bij deze hoek ligt op vrijheid, durf, veiligheid en laagdrempeligheid.

AANTEKENING

Deze hoek of dit concept is relatief vroeg in de actieperiode moeten afgelast worden. Daar er een samenwerkingsverband is met de mentor, moet de werking soms worden aangepast aan de visie van de school of klasleerkracht. Hoewel er permissie werd gegeven alvorens de acties uit te voeren, werd alsnog gevraagd bepaalde acties te reduceren of af te gelasten. De dagen dat de kleuters deze hoek wel konden verkennen, werd er zeer intens geëxploreerd, wat het doel van deze actie vervulde.

Omwille van deze ommezwaai, heb ik getracht de verkenning van materialen door te voeren naar geleide activiteiten. De intensiteit en diversiteit kon hiermee wel niet worden nagestreefd, maar er werd wel meer aandacht geschonken aan de keuze van materialen en inhouden, om toch een verschil in aanpak te voorzien.

ACTIE 3

KUNSTBESCHOUWING

TOELICHTING

De doelstelling van kunstbeschouwing bij dit onderzoek is beeldaspecten die kunstenaars aanwenden, koppelen aan inhoud en waardoor nieuwe strategieën worden verkend. Op deze manier worden de kleuters geïnspireerd en wordt op een impliciete manier informatie opgenomen om later in hun eigen creatieproces aan te wenden. Er wordt telkens rekening gehouden met voor- en nabeschouwing, alsook het eventuele creatieproces op zich. De kunstwerken die worden beschouwd zijn gevarieerd in die zin dat verschillende kunstenaars, kunststromingen, kunstvormen en beeldaspecten aan bod zullen komen. Het is de bedoeling dat de kleuters een hele waaier aan mogelijkheden leren kennen en selecties maken die bij hun persoonlijke uiting passen om te gebruiken en te komen tot een eigen unieke uiting. Het beschouwen kan ook verschillen in vorm, te denken valt aan kunstbeschouwingsvragen, opstapjes naar filosofiegesprekken, verhalen, muziekactiviteiten, etc. Hierover meer in volgende acties. De kunstwerken die worden beschouwd, blijven nadien zichtbaar en aanwezig gesteld in de klas.

Enkele kunstwerken die de kleuters tijdens de onderzoeksperiode hebben beschouwd:



Claude Monet, *Poppy Field*, 1837

Figuur 7.

Overgenomen van *Poppy Field*, 1873, door C. Monet. Copyright 2010 door Present www.claude-monet.com. Teruggehaald van <http://www.claude-monet.com/the-poppy-field.jsp>

Enkele kunstbeschouwingsvragen:

- Waarom zou dat huis helemaal achteraan zo klein zijn, denken jullie?
- Hoe zou de kunstenaar dit schilderij hebben gemaakt?
- Welk weer zou het zijn in het schilderij? Hoe kan je dat zien?
- Wie zouden die mensen zijn daar in het schilderij? Waar zouden ze naartoe gaan?
- Hoe komt het dat jij het een mooi schilderij vindt, en jij niet?



Louise Bourgeois, *Maman*, 1999

Figuur 8.

Overgenomen van *Maman*, 1999, door L. Bourgeois. Copyright 2016 door MoMA, The Museum of Modern Art. Teruggehaald van <http://www.moma.org/explore/collection/lb/themes/spiders>

Enkele kunstbeschouwingsvragen:

- ☛ Wat kunnen jullie zien op de foto? En wat zien jullie nog? Waarom zouden die mensen daar zijn? En waarom komen de mensen kijken naar spin? Is het een speciale spin? Wat is er dan zo speciaal aan die spin?
- ☛ Wat zou de spin komen doen? Zou die hier wonen? Of misschien is de spin wel verdwaald? Misschien vraagt hij de weg aan de mensen. Jij denkt dat de mensen de spin gaan helpen? Hoe zouden de mensen die arme spin kunnen helpen?
- ☛ Oké, ik zie hier mensen op de foto staan en ik zie ook een spin. Maar kijk eens, dit is wel een hele grote spin. De spin is veel groter dan de mensen. En de kunstenaar heeft die spin gemaakt. Maar hoe heeft de kunstenaar die spin gemaakt? Want die spin is veel groter dan de kunstenaar... dat vraag ik mij af. Wie heeft een idee? Hoe zou de kunstenaar die hele, grote spin hebben gemaakt.
- ☛ Wat zouden jullie zeggen tegen deze spin als je voor hem zou staan?
- ☛ Hebben jullie al gezien dat er in het midden zo'n grote, zwarte bol hangt? Wat zou dat kunnen zijn?
- ☛ Waarom zou de kunstenaar dit kunstwerk hebben gemaakt?



Henri Cartier Bresson, *Mans Shadowgirl Leaning*, 1964

Figuur 9.

Overgenomen van *Mans Shadowgirl Leaning*, 1964, door H. Bresson. Copyright 2000 - 2016 door Creare Photogallery. Teruggehaald van <http://gigi58.altervista.org/gallery/fotografi-famosi-henri-cartier-bresson-#16>

Enkele kunstbeschouwingsvragen:



Wie wil vertellen wat hij kan zien op deze bijzondere foto?



Hoe voelen jullie je als je naar deze foto kijkt? Vinden jullie dit een droevige foto? Of een blijde foto? Wie denkt iets anders? Zou de kunstenaar ook droevig geweest zijn als hij deze foto nam? Waarom denk je dat?



Wie zouden die twee mensen zijn? Waar zien jullie die mensen? Hoe weet je dat dat een mens is? Kan je zien dat dat een mevrouw is? Hoe zie je dat dan? Zouden die mensen elkaar kennen?



Waarom is het hier donker en hier licht? Hoe komt dat? Waarom zou deze persoon in het licht staan? Hoe zou het meisje achter de paal eruit zien? Zou ze een naam hebben?



Vinden jullie het een mooie schilderij? Waarom wel of niet?



Waarom zou de kunstenaar deze foto hebben gemaakt? Zou hij iets willen vertellen? Wat zou hij met de foto hebben gedaan, nadat hij ze gemaakt had?

Dit

Ook deze kunstwerken werden beschouwd:



Arne Quinze, *Cityscape*, 2007



Frida Kahlo, *Self Portrait with a monkey*, 1938



Christo en Jean-Claude, *portait*, 1981



Robert Delaunay, *Rythme, Joie de vivre*, 1930



Gemeentelijke kerk – kerk in een laatgotische stijl met 14-eeuwse kenmerken van de Brabantse architectuur.



De kleuters beschouwen samen verschillende architecturale kenmerken die de kerk bezit.





Na de levensechte impressies, wordt een activiteit waarnemingstekenen georganiseerd.



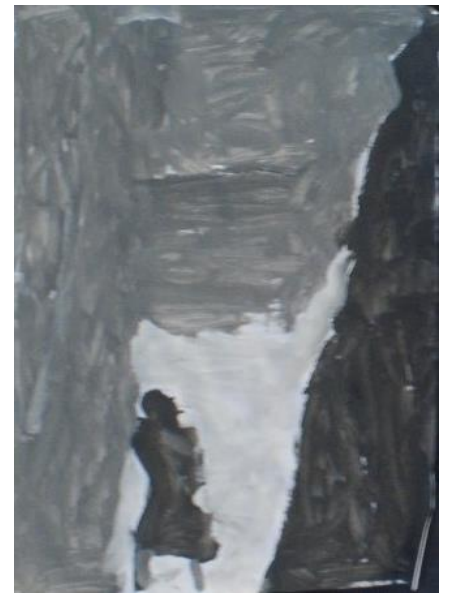


Enkele resultaten van de kleuters

Een zeer belangrijk aspect is dat er bij elk creatieproces die de kleuters doorliepen, steeds verschillende *inspiratiebronnen* werden voorzien. Dit waren onder meer schilderijen, foto's, prenten, foto's, concreet materiaal, etc. De kleuters werden aangespoord om deze actief te gebruiken, zonder hen deze op te dringen. Dit werd stillaan opgebouwd door zelf bij een impressie beroep te doen op inspiratiebronnen omdat de kleuters ook het nu hiervan inzagen.



Twee kleuters die tekenend met pastelkrijt een inspiratiebron hanteren. Deze bronnen werden gebundeld in een 'boekje' waar ze in konden bladeren. Hier kozen de kleuters voor *Water Lilies and Japanese bridge*, 1987-1999 van Monet.



Enkele resultaten van schilderwerkjes die de kleuters zijn bekomen na het gebruik van inspiratiebronnen, foto's omtrent schaduwen.

ACTIE 4 GROEPSWERKEN (REGGIO EMILIA)



Kleuters creëren samen een vogel uit hout, door te timmeren.

TOELICHTING

Bij Reggio Emilia wordt uitgegaan van het principe dat de kleuters elkaars opvoeders zijn. Door interactie zullen de kleuters elkaar inspireren en zal hun huidige kennis worden verbreed en vernieuwd. Vaak werken kleuters eenzelfde opdracht uit in eenzelfde hoek of aan eenzelfde tafel. Toch blijft de interactie beperkt. Om kleuters deze interactie echt te laten beleven wordt meteen een stap verder gegaan en wordt de opdracht gegeven om samen tot een creatie te komen. Dit zal enkele keren tijdens deze onderzoeksperiode worden uitgevoerd waardoor de kleuters op een geheel nieuwe manier leren werken aan een creatie en niet enkel hun eigen gedachtegangen en processen volgen, maar deze ook kunnen aanpassen en bijsturen bij het horen van die van anderen. Compromissen worden gesloten en interpretaties worden verkend. Er ontstaat een bewustmakingsproces die kleuters leren dat een zienswijze uniek is en kan worden bijgesteld.

AANTEKENING

Omwille van de bemerking die ik hierboven al aanhaalde, moest ik ook deze actie wat reduceren. Toch werd er in de mate van het mogelijke in groep gewerkt of werd dit gestimuleerd. Er was hier ook een groei in te zien. Kleuters pikken snel dingen op en maken snel gewoonten aan. Dit is een



Kleuters creëren samen een nest met natuurlijke materialen.

mooie werkvorm die, moest het mogelijk geweest zijn, zeer veelvuldig aan bod zijn gekomen. Desalniettemin hebben de kleine acties ook zeker hun sporen nagelaten.

ACTIE 5

EXPLOREREN MET NIEUWE MOGELIJKHEDEN

TOELICHTING

Zoals eerder in het theorieonderzoek werd gesteld is de syntaxis van beeldtaal, kennis van technieken, nodig om de semantiek te verrijken en uit te diepen. Daarom wordt aandacht besteed aan nieuwe technieken en alternatieve werkwijzen, waardoor de creativiteit en de syntaxis een sterke basis krijgen om uit te vertrekken om tot een persoonlijke semantiek te komen. Het is, zoals de theorie stelt, niet de bedoeling om heel vaardig te worden in een bepaalde techniek, maar de kennis geeft meer mogelijkheden om die ontastbare innerlijke wereld vorm te geven. De nieuwe eigenschappen van de nieuwe materialen verplicht de kleuters om op zoek te gaan naar nieuwe strategieën die ze later kunnen vertalen naar eventueel andere, meer bekendere materialen.

Nieuwe materialen en technieken die worden aangeboden:

- ☞ Stof, touw en linten
- ☞ Hout en timmermateriaal
- ☞ Zand (lichtbak)
- ☞ Textuurverf
- ☞ Fotografie
- ☞ Alternatieve papierformaten, bijvoorbeeld lange stroken papier
- ☞ Werken met natuurlijke materialen
 - Stenen
 - Takken
 - Bloem(blaadjes)
 - Zand
 - Bladeren
 - Mos
 - Kurk
 - Houtskool
 - klei

AANTEKENING

De alternatieve materialen spraken de kleuters steeds aan, waardoor er ook een hoge betrokkenheid was. Dit kon reeds voorspeld worden op basis van het pre-experiment waar veel kleuters enthousiast naar de nieuwe en ongekende materialen grepen, daar de nieuwsgierigheid zeer groot was.

Zoals ik hierboven reeds heb vermeld, moest een nieuw evenwicht worden gezocht in het aanbod en konden niet al mijn vooropgestelde plannend worden uitgevoerd. Zo was het oorspronkelijk idee om deze nieuwe, ongekende materialen in verschillende hoeken en domeinen aan bod te laten komen, voornamelijk in een niet geleide activiteit, waarbij de kleuters soms zelfstandig de materialen moeten verkennen en beroep moeten doen op hun probleemoplossend denken, hulp van andere leeftijdsgenoten en hun zelfredzaamheid. Daar dit niet mogelijk was, alleszins niet in grote mate, werd het ontdekken van de materialen voornamelijk in geleide activiteiten verkend. Hierbij zocht ik naar een evenwicht om zowel de aspecten zoals probleemoplossend denken, beroep doen op hulp van leeftijdsgenoten, betekenisvol nabootsen en zelfredzaamheid te combineren met kennis overbrengen over deze materialen en technieken, waardoor de syntaxis van deze beeldtaal een basis kreeg die nodig is om de semantiek vorm te geven, zonder te blijven hangen of syntaxis als een geïsoleerd geheel te zien. De hoeveelheid materialen en technieken moesten drastisch worden gereduceerd door deze omstandigheden, desalniettemin trachtte ik steeds bij het werken rond technieken en materialen, dit steeds uit te voeren met het vooropgestelde doel in het achterhoofd.

ACTIE 6

INTEGRATIE ANDERE DOMEINEN

TOELICHTING

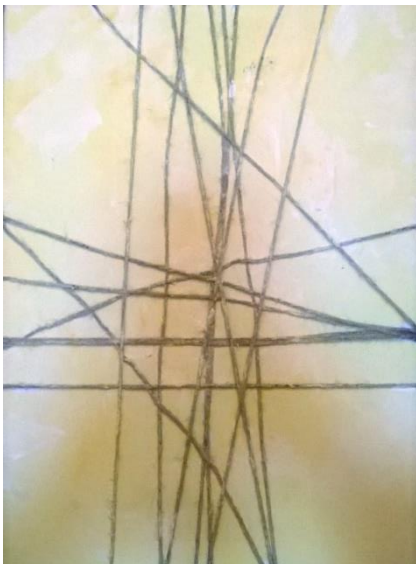
Het is belangrijk om ook bruggen te slaan naar andere domeinen en het beeldende niet als een geïsoleerd domein te bekijken, zeker niet als we uitgaan van expressie. Deze beeldende expressie kan net worden versterkt door andere domeinen en perspectieven, zeker wanneer we de meervoudige intelligentie in het achterhoofd houden.

Enkele domeinen en acties die aan bod komen tijdens de onderzoeksperiode:

Muziek



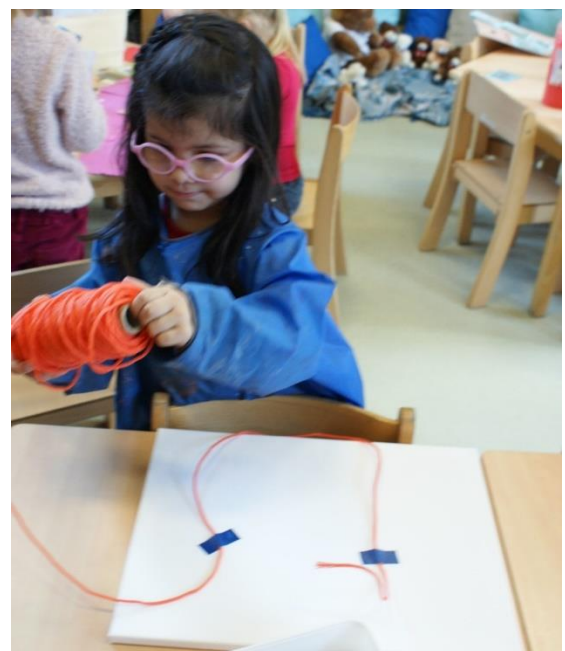
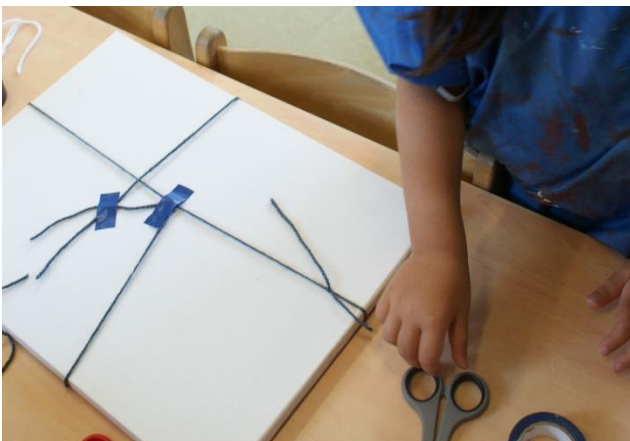
Met instrumenten zetten de kleuters het beelddaspect lijn en kleur in abstracte werken om in muziek: *Hoe klinkt deze boze lijn volgens jou? Eerst wordt met de kleuters nagegaan welk gevoel wordt gekoppeld aan een lijn. Is dit een boze lijn? Waarom zou dit een boze lijn zijn? Wie denkt iets anders?*



Nadien gaan de kleuters zelf aan de slag en maken een gevoelenschilderij waarbij een gevoel bewust wordt gekoppeld aan lijnen en kleuren.



"Blij, omdat de lijnen vrienden zijn."



- Een grafische partituur waarbij de lijnen en stippen een vertaling zijn van de muziek. De kleuters kunnen nadien zelf een visuele voorstelling weergeven wanneer ze naar de muziek luisteren.



Enkele voorbeelden van wat de kleuters tekenden op het muziekstuk, circa. 3 minuten.

- Een muziekkrooster met abstracte tekeningen die de kleuters omzetten in muziek, dit in samenspraak met elkaar.

Drama

- Maskers: te denken valt aan maskers die gemaakt worden van afbeeldingen van bomen, stammen, rotsen waar je gezichten in kan herkennen door de natuurlijke lijnen en bulten die je ziet.
- Schrijfdans waar verf, verdund met water op de tafels wordt gespoten. De kleuters wrijven, tokkelen, schrijven, glijden met hun handen en vingers door de verf en vertellen al tekenend en dansend met hun handen een verhaal op muziek.

Verhalen

- Kom- op-verhaal varianten waarbij aan de hand van schilderijen een verhaal wordt verteld. Er wordt vertrokken vanuit twee schilderijen. Hieruit worden associaties gemaakt en start het verhaal. Het verdere verhaal wordt verder opgebouwd met zelf getekende tekeningen.
- Verhalen tekenend vertellen.
- Tekendraadsels, zo kan er bijvoorbeeld als instap getekend worden wat we zo meteen gaan doen. De kleuters trachten te raden terwijl de tekening meer en meer vorm krijgt.
- Lijnen met emoties: In de kring ligt een groot vel papier. Ik daag de kleuters uit en vraag hen een lijn te tekenen. Nadien worden mijn vragen complexer zoals teken twee lijnen die elkaar een zoen geven, die vechten, etc.

Beweging

- Dansexpressie waarbij nadruk wordt gelegd op bepaalde aspecten die we ook terugvinden bij beelden, te denken valt aan lijnen.
 - De kleuters dansen met een sjaaltje door de zaal en proberen hele kleine bewegingen te maken, gevolgd door hele grote trage bewegingen.
 - De kleuters werken in duo's. Een kleuter houdt een deken vast en zijn partner ligt op het deken. Op klassieke muziek trekt de ene kleuter de andere kleuter verder. We proberen gericht naar de muziek te luisteren en stappen rustig door elkaar in de zaal terwijl we onze partner op zijn deken voorttrekken. We proberen naar de verschillende kanten in de zaal te gaan, zonder te botsen op elkaar. We maken samen op hetzelfde tempo lijnen doorheen de zaal.
 - We bootsen verschillende bomen na die we in de natuur vinden, te denken valt aan een hoge, stijve populier en een losse, hangende treurwilg.

ACTIE 7

FILOSOFEREN

TOELICHTING

Hier wordt niet altijd expliciet gewerkt met kunstwerken of het beeldend domein, desalniettemin is filosoferen een zeer interessant gegeven om de kleuters te leren om dieper en verder na te denken dan de visuele realiteit dat zich voor hun bevindt. In dit opzicht kan filosoferen bijdragen tot hun persoonlijk uitingsproces die op deze manier ook kan worden verdiept.

Prentenboek "Waarom jij er bent" - Erlbruch

Een prentenboek over verschillende mensen, dieren en dingen die vertellen waarom ze hier zijn.

- De piloot zegt dat hij hier is om de wolken te kunnen kussen.
- De oma zegt dat ze hier is om jou te verwennen.
- De steen zegt dat hij hier is om te 'zijn'. Wat zou dat willen zeggen? Om hier te *zijn*?
- Mama en papa zijn hier om van elkaar te houden.
- De eend zegt, ik weet het niet waarom ik hier ben.
- Het zusje zegt dat ze hier is om van haar zelf te houden.

Er wordt met de kleuters gesproken over de prenten en over wat deze mensen, dieren en dingen vertellen.

Stenen en gedachten

Er liggen verschillende stenen in de kring. Geen enkel steen is hetzelfde. We gaan in gesprek over de stenen. Welke steen vind je mooi? Wie vindt een ander steen mooi? Hoe komt het dat we niet allemaal dezelfde steen mooi vinden? Wat is mooi eigenlijk? We proberen een steen te kiezen die bij ons past. Waarom kies ik voor deze steen? Kan een steen eruit zien zoals ons? Lijkt er een steen misschien op je mama? Waarom? Zou een steen ook verdrietig kunnen zijn? Waarom zou een steen een deze steen zijn en niet dit klein kiezelkje? Zou een steen zelf mogen kiezen of hij een steen wordt? Etc.

POST-EXPERIMENT



We blikken terug naar het verloop van het experiment

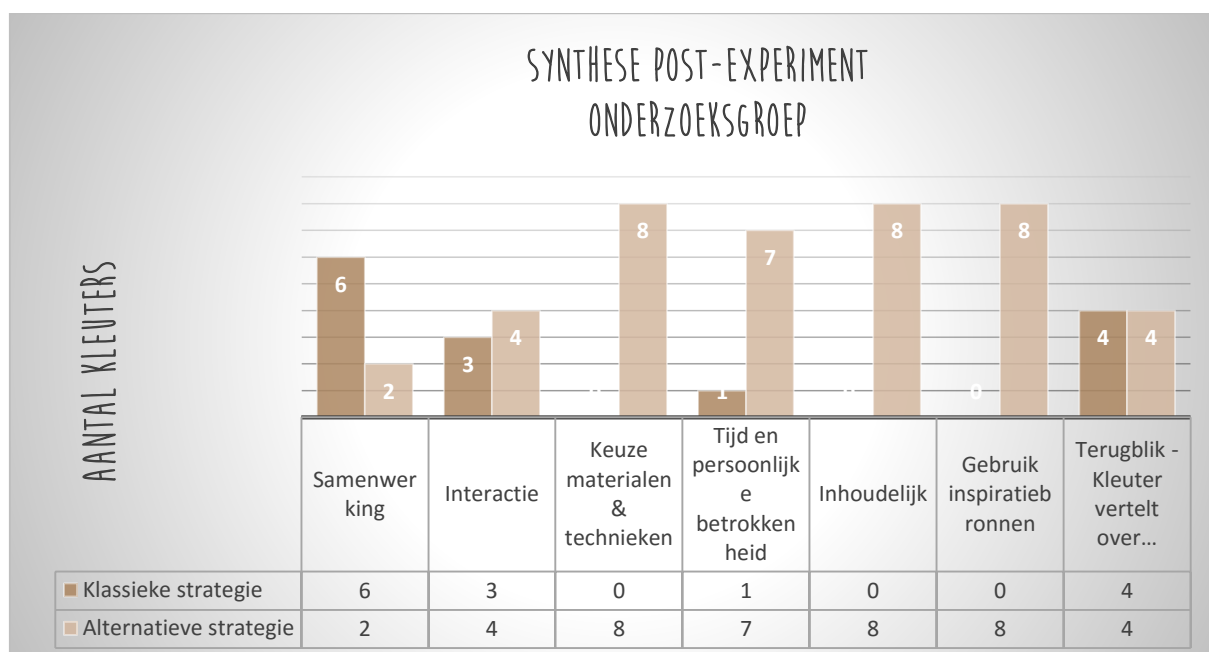
Het post-experiment wordt net zoals bij het pre-experiment uitgevoerd met de onderzoeksgroep en een controlegroep. Er komen steeds twee groepen van vier kleuters uit de klas, naar een aparte, bekende ruimte in de school. In deze ruimte staan twee tafels, een tafel met de materialen, dragers en technieken en een tafel met verschillende inspiratiebronnen, waaronder ook werken van kunstenaars zoals Monet, Dillemans, Picasso, Mondriaan, etc. Ikzelf zal niet aan de aparte tafel zitten, maar zal rondlopen en observeren, waardoor de kleuters niet het gevoel krijgen dat er expliciet op hun wordt gewacht. Er wordt eigenlijk een klassfeer geënceneerd, alleen is dit in een andere ruimte.

Ook nu introduceer ik de opdracht met behulp van een vingerpopje, opnieuw een bekend tafereel voor hen. Dit vingerpopje knoopt een gesprek aan met de kleuters en vertelt de anekdote over het bos dat zij heeft bezocht.

De instructie gaat niet verder dan deze twee mededelingen; de kleuters mogen kiezen of ze samenwerken of alleen werken, daarnaast wordt duidelijk gezegd dat de ene tafel de tafel is met materialen waarmee ze de boom mogen maken en de andere tafel is de tafel met materialen om naar te kijken. Het experiment start nu en de keuzes en strategieën die de kleuters nu aanwenden worden geobserveerd en nadien ingevoerd en verzameld op de computer.

Wanneer de kleuter(s) aangeven dat hun boom af is, komt het vingerpopje kijken en vraagt aan de kleuter of hij nog iets wil vertellen over zijn boom die hij heeft gemaakt. Ik zorg dat alle kleuters hierbij aanwezig zijn, waardoor er eventueel interactie kan ontstaan. Het vingerpopje bedankt de kleuters voor het maken van de droevige boom en zegt dat we de bomen straks samen een plaats geven in de klas.

Onderzoeksgroep	Klassieke strategie	Alternatieve strategie
Samenwerking	6	2
Interactie	3	4
Keuze materialen & technieken	0	8
Tijd en persoonlijke betrokkenheid	1	7
Inhoudelijk	0	8
Gebruik inspiratiebronnen	0	8
Terugblik - Kleuter vertelt over...	4	4



In het post-experiment van de onderzoeksgroep blijkt dat in het merendeel van de aspecten een meerderheid is aan alternatieve strategieën in plaats van klassieke strategieën.

Behalve bij het samenwerken liggen de klassieke strategieën nog hoger. Er wordt dus meer gekozen om niet samen te werken dan om wel samen te werken. Bij het terugblikken wordt er evenveel gekozen voor een klassieke als een alternatieve strategie, er zijn kleuters die na het creëren nog iets vertellen over hun proces, maar evenveel kleuters kiezen om niets meer te vertellen en het proces hierbij te beëindigen.

Opvallend is dat voor drie aspecten enkel alternatieve strategieën zijn gekozen, met name de keuze van materialen en technieken, op inhoudelijk vlak en bij het gebruik van inspiratiebronnen. Dit wil zeggen dat elke kleuter gewerkt heeft met een inspiratiebron, dit waren onder meer foto's, prenten, concreet materiaal en kunstwerken. Elke kleuter koos ook voor een alternatief materiaal of koos om materialen en technieken te combineren. Te denken valt aan driedimensionaal werken met natuurlijke materialen, gecombineerd met touw en tape of verf en houtskool te combineren op een canvas. Inhoudelijk koos elke kleuter ook voor een alternatieve benadering. Geen enkele boom werd letterlijk weergegeven als in een droevige mond. Wel werd er gekozen voor abstracte weergaves of bijvoorbeeld inhoudelijke elementen zoals een verhaal scheppen rond hun gecreëerde boom.

In bijlage III worden de gehele gegevens en resultaten uit het experiment opgenomen.



Een kleuter die kiest voor een alternatieve strategie op vlak van keuze van materialen en technieken door verschillende materialen te combineren.

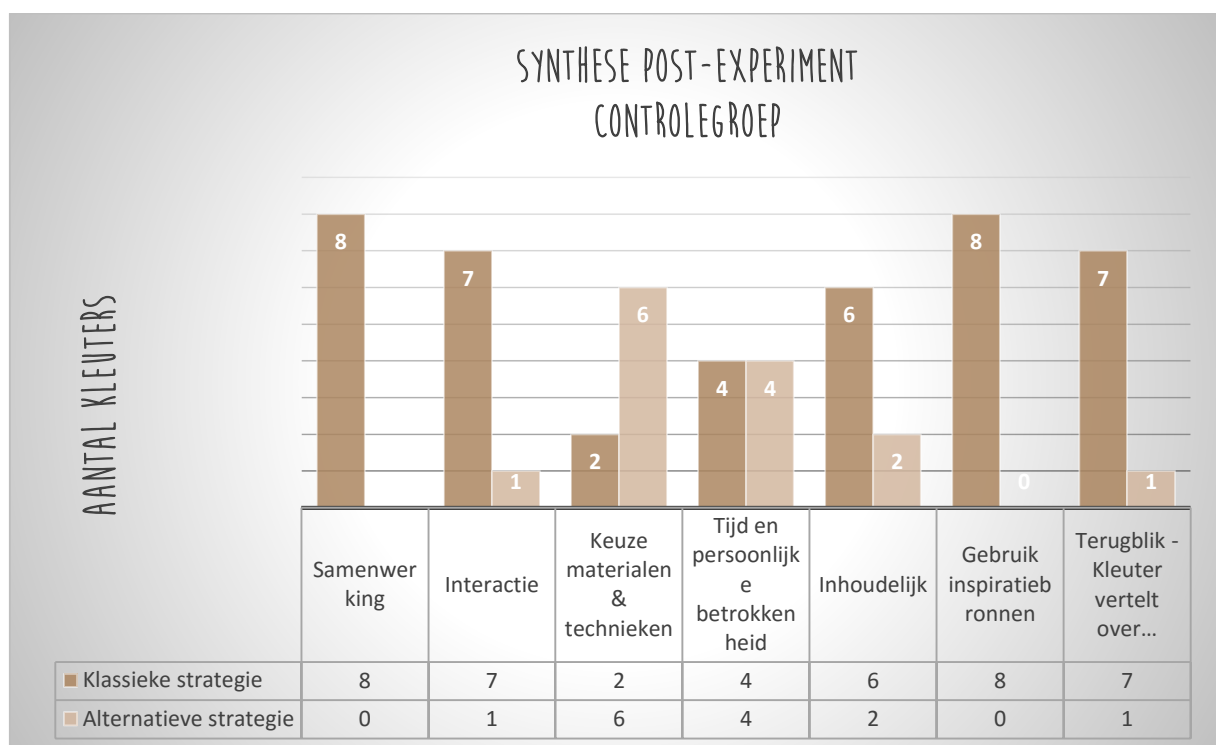


Een kleuter die koos voor een alternatieve strategie en materialen combineerde. De stukjes touw stonden voor de kleuter symbool voor tranen.



Het resultaat van twee kleuters die samenwerkten en kozen voor een inhoudelijke benadering van het onderwerp: "In de boom woont een mevrouw die droevig is omdat de oma en opa in de hemel zijn en het kindje van de boom is dood."

Controlegroep	Klassieke strategie	Alternatieve strategie
Samenwerking	8	0
Interactie	7	1
Keuze materialen & technieken	2	6
Tijd en persoonlijke betrokkenheid	4	4
Inhoudelijk	6	2
Gebruik inspiratiebronnen	8	0
Terugblik - Kleuter vertelt over...	7	1



In het post-experiment van de controlegroep is het duidelijk dat de keuze voor klassieke strategieën groter is dan die voor alternatieve strategieën.

Opvallend is dat op vlak van samenwerken en het gebruik van inspiratiebronnen uitsluitend wordt gekozen voor een klassieke strategie. Dit wil zeggen dat geen enkele kleuter koos om te werken met een inspiratiebron en dat elke kleuter koos om individueel te werken.

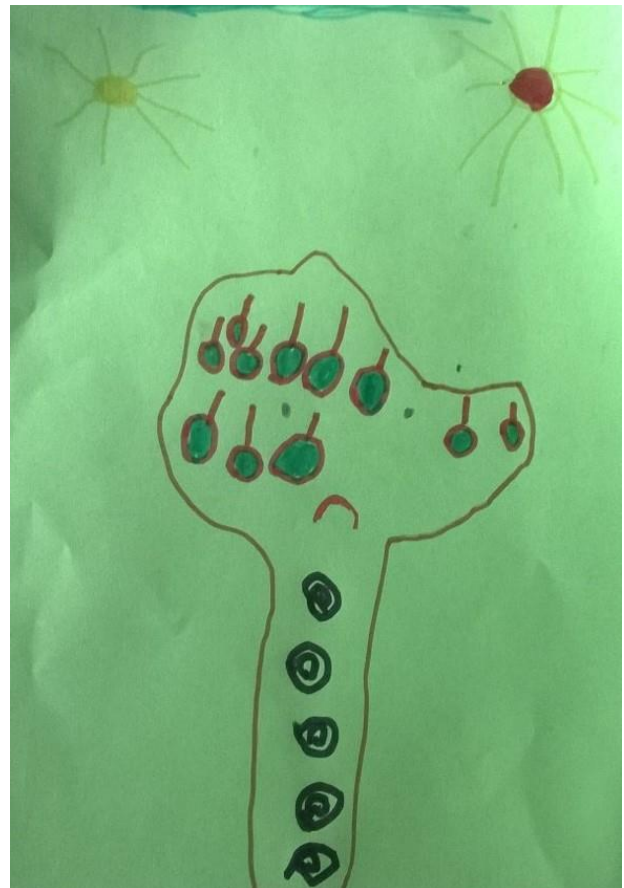
Het enige aspect waar de alternatieve strategieën hoger liggen dan de klassieke strategieën is die van de keuze van materialen en technieken. Dit wil zeggen dat het merendeel van de kleuters koos om te werken met alternatieve materialen of materialen te combineren, bijvoorbeeld kurk met natuurlijke materialen en tape.

Bij het aspect van tijd en persoonlijke betrokkenheid liggen de cijfers voor beide strategieën gelijk. Dit wil zeggen dat evenveel kleuters kozen voor een alternatieve benadering, wat een inhoudelijke of abstracte weergave kan zijn, als voor een klassieke benadering, waarbij een letterlijke weergave wordt uitgevoerd.

In bijlage IV worden de gehele gegevens en resultaten uit het experiment opgenomen.



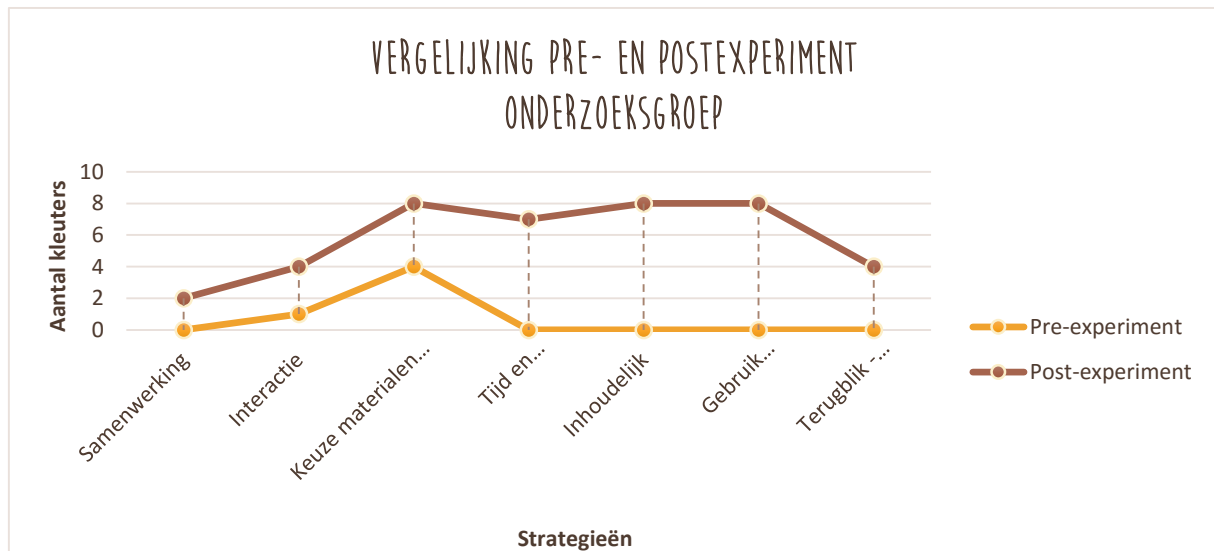
Een kleuter die koos voor een alternatieve strategie op vlak van materialenkeuze en verschillende materialen met elkaar combineerde.



Een kleuter die het onderwerp letterlijk heeft benaderd en een boom heeft weergegeven met een droevige mond.

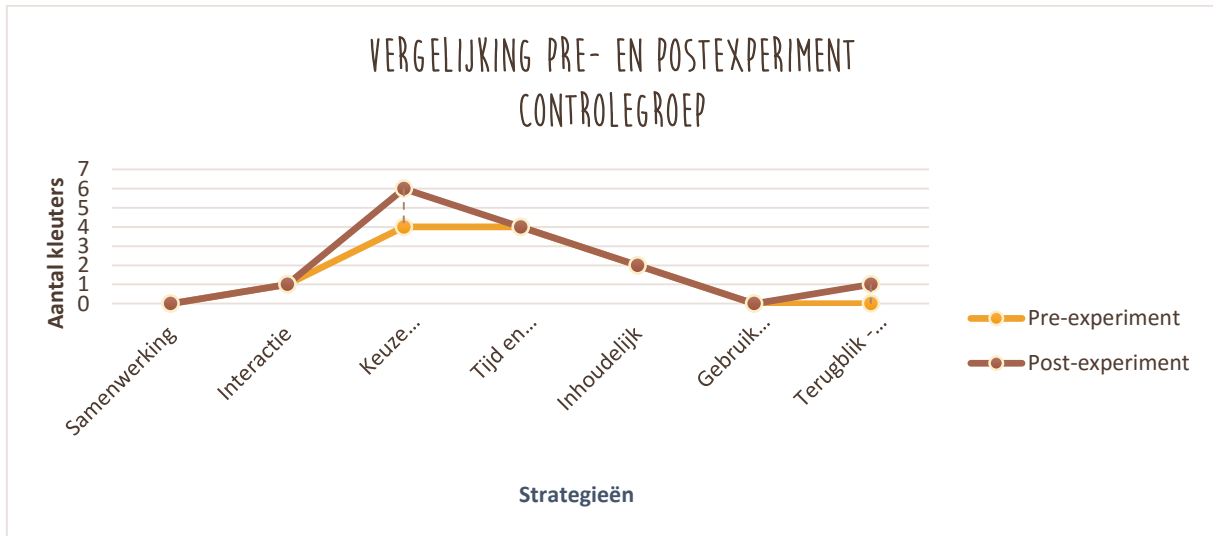
VERGELIJKING PRE- EN POST-EXPERIMENT





Het post-experiment bij de onderzoeksgroep toont een groot verschil met het pre-experiment en dit op alle vlakken. Als we beide experimenten naast elkaar leggen, kunnen we bij elk aspect een groei opmerken. Bij sommigen aspecten zien we een zeer grote groei, tegenover anderen die eerder lichtjes zijn gegroeid.

Zo zijn de kleuters op vlak van samenwerking 25% gegroeid en op vlak van interactie 37,50% gegroeid. Als we kijken naar een van de grotere stijgingen met 50%, dan zijn deze te vinden bij de keuze van materialen en technieken en het terugblikken. Een nog grotere stijging is te merken bij de tijd en persoonlijke betrokkenheid met 87,50%, maar de grootste groei en verandering in dit experiment is op vlak van gebruik van inspiratiebronnen en inhoudelijk, daar is de groei gestegen met 100%. Dit wil zeggen dat niemand in het pre-experiment voldeed aan de criteria van deze aspecten en in het post-experiment iedereen andere keuzes maakten en alternatieve strategieën heeft aangewend.



Dit in tegenstelling tot de controlegroep waarbij sprake is van een stagnatie, met uitzondering van twee aspect waar een lichte groei te merken is, met name het terugblikken met 12,5% en een iets grotere stijging van 25% op vlak van de keuze van materialen en technieken. Deze stijging kan te wijten zijn aan de natuurlijke groei en ontwikkeling van kleuters, zeker op vlak van ervaring met materialen en technieken en hun taalvaardigheid.

Als we al deze aspecten als een optelsom beschouwen, kan bij deze als uitkomst worden geconcludeerd dat de zelfexpressie via beeldtaal bij kleuters gestimuleerd is, na acties te hebben doorgevoerd in de klaspraktijk. Hierbij werd rekening gehouden met het creëren van een krachtige beeldtaalleeromgeving, gebaseerd op inzichten en theorieën van verscheidene theoretici, studies, organisaties en experts in het kader van dit onderzoek.

CONCLUSIE



TERUG NAAR START

Om het onderzoek af te sluiten, wordt opnieuw teruggegaan naar het begin, met name de onderzoeksvraag. Kan er na deze studie een antwoord worden geleverd op volgende vraag:

Hoe uiten kleuters zich via beeldtaal en hoe kunnen we deze zelfexpressie stimuleren?

Het theoretisch luik heeft voor een groot deel het eerste gedeelte van de onderzoeksvraag beantwoord. Er werd op zoek gegaan naar manieren waarop jonge kinderen zich uiten. Hiervoor werd beroep gedaan op verscheidene theoretici. Ook meer actuele bronnen en organisaties werden geraadpleegd, met name een integratieve psychoanalyticus en het ABC-huis in Brussel. Meer nog, in het kader van de zelfexpressie werd teruggegaan naar de grondleggers van zelfexpressie via beeldtaal, te denken valt aan enkele Moderne Meesters in het begin van de 20^{ste} eeuw. Ook werd nagegaan of de hedendaagse kunst ons kan inspireren om op zoek te gaan naar manieren om zelfexpressie tot stand te laten komen door middel van beeldtaal.

THEORIE VS. PRAKTIJK

Deze boeiende zoektocht bracht heel wat nieuwe inzichten op. Wat vooral naar voor kwam, waren de manieren waarop jonge kinderen al dan niet omgaan met zelfexpressie en welke aspecten hierbij een belangrijke factor spelen. Op welke wijzen kunnen we zien of een jong kind expressief aan het werk gaat en wat bepaalt dit?

Door al deze zaken bij elkaar te brengen en te transfereren naar de praktijk aan de hand van een model van de drie cirkels, ontwikkeld door het CTenO, werd ook het tweede gedeelte van de onderzoeksvraag in gang gezet. Namelijk, *hoe* kunnen we deze zelfexpressie stimuleren?

Daar een sterke overeenkomst te vinden was tussen gesproken taal en beeldtaal werden de *zelfexpressie-tools*, zoals wordt beweerd in de theorie, gekoppeld aan het model van de drie cirkels die zouden moeten instaan voor een *krachtige taalleeromgeving*. Op deze manier wordt een link gelegd met de klaspraktijk, met een werkinstrument waarvan reeds bewezen is effectief en efficiënt te zijn, op vlak van de stimulering van de taal van jonge kinderen. In dit geval wordt niet gefocust op mondelinge taal, maar op een uiting in de beeldtaal.

Vooraleer deze krachtige taalleeromgeving kon worden uitgetest, uitgewerkt aan de hand van *acties*, moest eerst worden gekeken en vastgesteld waar de kleuters zich bevonden op vlak van zelfexpressie via beeldtaal. Deze vaststelling zou gebeuren op basis van de aspecten die volgens de theorie zouden moeten bepalen of een kind al dan niet expressief is. Dit is voornamelijk gerelateerd met de keuzes die kleuters maken voor, tijdens en na hun proces. Hoe alternatiever deze keuze, hoe expressiever het kind te werk gaat.

Deze beginsituatie werd vastgelegd aan de hand van een experiment waarbij er werd voortgegaan op een reeds bestaand experiment van Kenyon, et al. (1995) In Kenyon, et al. hun experiment wordt onderzocht in hoeverre een jong kind expressief is en in welke mate dit hoger of lager ligt dan een ouder kind.

Mits aanpassingen en toevoegingen in het kader van wat in deze studie wil worden onderzocht, wordt de basis overgenomen, met name het boom-experiment. De kleuters krijgen de opdracht om een droevige boom te creëren en aan de hand van dit proces wordt onderzocht in hoeverre de soorten keuzes van de kleuters veranderen nadat acties worden doorgevoerd in de dagelijkse klaspraktijk, gedurende een 6-tal weken. Indien de alternatieve keuzes en werkwijzen hoger worden bij het post-experiment ten opzichten van het pre-experiment, dan kan worden gesteld dat

zelfexpressie via beeldtaal bij kleuter kan worden gestimuleerd, mits een doordachte aanpak in de dagelijkse klaspraktijk.

DE RESULTATEN

Zoals in de studie is bewezen en vastgesteld, kan worden gesteld dat de onderzoeksgroep die blootgesteld werd aan de acties, een groei hebben doorgemaakt op vlak van zelfexpressie via beeldtaal. Dit bleek door een vergelijking te maken tussen het pre- en post-experiment. Om dit verschil te expliciteren, wordt hieronder een vergelijking van de verschillende aspecten nogmaals uiteengezet en dit aan de hand van een concreet voorbeeld om de groei concreet te maken. Hiervoor wordt Fente 's verhaal vertelt, een kleuter die deel uitmaakte van de *onderzoeksgroep*.



Samenwerking, interactie, inspiratiebronnen en terugblikken

Fente koos in het pre-experiment om alleen te werken, hierbij werden de inspiratiebronnen zelf niet bekeken, in het post-experiment besloot Fente meteen om samen te werken met een andere kleuter, Kane. Ze liepen naar de tafel met de inspiratiebronnen en namen ze een voor een vast. Beide kleuters spraken over wat ze zagen en waarnaar hun voorkeur uitging. Er was een discussie over de keuze van inspiratiebron, maar uiteindelijk werd een foto gekozen en gingen Fente en Kane naar de tafel met materialen. Ook hier was opnieuw discussie. Fente en Kane kwamen niet overeen en hier stopte dan ook hun samenwerking. Kane ging terug naar de tafel met inspiratiebronnen en startte zijn proces opnieuw. Fente ging wel door met haar oorspronkelijk plan.

Ook al was hier uiteindelijk geen sprake van een samenwerking, was er toch een intentie om samen te werken, meer nog, er werd intens geïnteracteed met elkaar, wat een enorm verschil is met het pre-experiment. Toen was er doorheen het gehele proces geen sprake van enige interactie. Maar hier in het post-experiment was Fente ook in haar verdere proces aan het interacteren. Ze sprak met de andere kleuters en verwoordde wat ze aan het doen was, ook naar mij toe vertelde ze steeds wat ze aan het doen was of wat ze nog wilde doen. Soms waren er voorbijgangers, bijvoorbeeld de zorgleerkracht, en dan riep Fente spontaan: "kijk, een droevige boom". Wat Fente niet deed, ook niet in het pre-experiment was terugblikken op wat ze had gedaan. Nochtans was Fente een van de kleuters die het meeste interacterde voor en tijdens haar proces. Op de een of andere manier was het terugblikken voor haar niet meer nodig. Fente geeft duidelijk aan wanneer iets genoeg is, klaar is dan ook effectief klaar voor haar. Dit in tegenstelling tot anderen uit de onderzoeksgroep die deze keer wel nog iets over hun proces wilden vertellen. Toch merk ik dat de groei hier lager ligt dan op andere vlakken. Waaraan zou dit kunnen liggen? Misschien vormt het terugblikken in deze situatie nog steeds een obstakel voor velen, daar de kleuter als het ware uit zijn innerlijke proces en drive wordt gehaald om terug naar de realiteit te gaan. Een eigenproces van op een afstand bekijken kan voor sommigen misschien nog een brug te ver zijn. Het is niet zo dat kleuters niet kunnen reflecteren over wat zij zien of over het hoe van een werk, want dit hebben ze steeds opnieuw bewezen tijdens bijvoorbeeld een kunstbeschouwingsactiviteit.

Keuze materialen en technieken & Tijd en betrokkenheid

Fente koos in het pre-experiment voor plasticine. Dit wordt beschouwd als een klassieke strategie. Kleuters krijgen dit vaak aangeboden in de klas, voornamelijk bij een zelfstandig spel waar eenvoudige zaken mee worden geboetseerd, bijvoorbeeld appels in een boom. Fente keek eerst wat doelloos rond, ging zitten aan een lege tafel zonder iets te nemen. Toen ze zag dat anderen materialen namen, ging ze naar de materialentafel en nam het potje plasticine. Ze ging aan de slag en rolde een worst. "Klaar", zei ze. Hierbij was het voor haar afgelopen. Het is duidelijk dat Fente niet wist hoe ze deze opdracht moest aanpakken. Ze blokkeerde reeds bij het begin. Uiteindelijk ging ze toch aan de slag nadat ze anderen zag beginnen aan hun proces. Dit was eerder een letterlijke nabootsing in plaats van een betekenisvolle en inspirerende nabootsing. Fente koos voor een gekend en veilig materiaal die ze kende, en maakte een vertrouwde vorm die vaak wordt geboetseerd met plasticine. Toen ik achteraf vroeg of Fente een boom had gecreëerd zei ze: "Neen".

Bij het post-experiment maakte Fente een heel ander proces door. Er waren geen onzekerheden meer. Fente ging meteen aan de slag, ze wist wat ze wilde, ze toetste dingen af, liet zich inspireren door anderen en door bronnen. Er zat als het ware een andere kleuter. Fente nam deel met haar eigenwijze en creatieve ideeën en niemand zou haar van de wijs brengen. Het was mooi om te zien dat Fente haar eigen pad bewandelde en zich ook niet liet beïnvloeden door een duo kleuters die wel samenwerkten en heel gemoedelijk een prachtig werk creëerden. Je zag Fente wel kijken en met hun praten, ze sprak dan ook effectief over zaken die zij wél zou gebruiken, die anderen niet gebruikten. Er was geen peer pressure, de noodzaak om steeds hetzelfde te doen als anderen. Wel liet Fente zich deze keer zinvol inspireren en bootste iets na, met name het gebruik, van houtskool. Ze zag dat het duo voor haar dit gebruikte en ging even later ook houtskool halen. Frappant was wel dat ze niet hetzelfde deed als het duo voor haar, maar het op haar eigen manier gebruikte, zo kan er hier wel gesproken worden over een betekenisvolle en echte inspiratie waarbij haar eigenheid niet verloren gaat. Fente koos ook veel alternatieve materialen, voornamelijk de combinatie van deze materialen en technieken gaven het geheel een zeer hoge alternatief gehalte. Zo werkte Fente met een canvas, verf, touw, tape, stokjes, kurken, klei en houtskool. Interessant is de manier hoe ze deze materialen gebruikt.



Zo haalde ze de canvas als het ware uit zijn context door het niet als schildervlak te gebruiken maar als ondergrond, bijna de letterlijke aarde, van haar driedimensionale boom die ze hierop bouwde.

Inhoud

Fente blokkeerde tijdens het pre-experiment en voerde niet de opdracht uit. Een drastisch verschil met het post-experiment waarbij ze een alternatieve strategie ten volle benutte en koos voor een abstracte weergave van haar droevige boom.

ANALYSE

Nu het onderzoek uitgevoerd is en ook een positieve en sterke groei is vastgesteld, kunnen de verschillende aspecten en strategieën nog eens individueel worden geanalyseerd, met de nieuwe kennis en gegevens in het achterhoofd. Wat kan er nu worden geconcludeerd over deze aspecten in functie van de stimulering van de zelfexpressie van kleuters via beeldtaal. Hoe komt dit, op welke manier is in dit onderzoek aan de hand van acties succes geboekt om de expressie te stimuleren. Waarom moet er specifiek aan deze aspecten aandacht worden besteed in de klaspraktijk?

SAMENWERKING

Samenwerking is een significant onderdeel van het stimuleren van de zelfexpressie. Door dit als actie uit te voeren doorheen de onderzoeksperiode, werden de kleuters verplicht hun soms patroongerichte bril af te zetten en dingen vanuit een ander perspectief te bekijken. Ook wordt deze manier van werken laagdrempeliger en vallen sommige obstakels weg. Dit heeft veel te maken met het welbevinden van kleuters. Alleen een onbekende weg afleggen, kan soms zeer confronterend en bedreigend overkomen, wanneer je dit kan delen met anderen, wordt dit een veiligere context. Daarnaast is dit de gelegenheid om van elkaar te leren en eigen strategieën te herzien, te laten verrijken of te delen met anderen. Het post-experiment bewees ook het nut van dit samenwerkingsverband. Het is onrechtstreeks een grote trigger voor interactie en zorgt daarbij ook voor een intensere betrokkenheid bij het creatieproces.

Interactie vormt, net als samenwerking een essentieel gegeven binnen deze stimulering. Door aan dit aspect te werken, aan de hand van acties zoals vooruitblikken, impulsen, terugblikken, kunstbeschouwingsactiviteiten, filosoferen, werd de expressie gestimuleerd omdat kleuters zo met elkaar in interactie treden. Deze interactie zorgt voor eigen strategieën die worden bijgesteld en op deze manier kunnen groeien.

Daarom is het van zeer groot belang dat er wordt ingezet op dergelijke activiteiten, deze zijn zeer essentieel. We mogen deze niet als een extraatje zien, maar als een noodzakelijk onderdeel van onze klaspraktijk. We mogen niet transformeren in Dragon teachers en de verantwoordelijkheid dragen voor het verlies van die Magic Eyes. (Fahey, 1996)

INTERACTIE

KEUZE MATERIALEN & TECHNIEKEN

Het aanbod van alternatieve materialen en technieken in de klas, zorgt ervoor dat kleuters hun mogelijkheden kunnen verbreden. Hun syntaxis krijgt hierdoor een stevigere fundering waarop kan worden gebouwd. Het is onze taak om voor deze fundering te zorgen. Er wordt nog te vaak gefocust op het geïsoleerd aanbrenge van materialen en technieken waarbij geen sprake is van een fundering maar enkel van cement die nog in de betonmolen draait. Elke kleuter heeft het recht om zijn authentiek huis te bouwen op zijn eigen plek waar het kan groeien. Door hier aandacht voor te hebben, is gebleken dat kleuters ook effectief zinvol aan de slag gaan met deze materialen en technieken en starten met het bouwen van hun uniek bouwwerk.

Dit aspect is heel essentieel, voornamelijk als het gaat om eigenheid. Kleuters worden ook hier te veel blootgesteld aan het verliezen van die Magic Eyes. (Fahey, 1996) Een kind durft of kan bijna niet meer voor zichzelf dingen uitmaken, keuzes maken, een plan uitwerken, zijn innerlijke wereld induiken om nadien terug te halen naar zijn eigen herwerkte realiteit. Dit is ook zo belangrijk voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid van een kind, in het geloof van het eigen kunnen, in het durven verder gaan en nieuwe dingen creëren. Daarom moet er ingezet worden in de klaspraktijk om een kleuter een eigen weg te laten bewandelen. Wij zijn slechts begeleiders in hun eigen proces. Daarom is het belang van een procesgerichte aanpak uit een must. Ik zag de kleuters voor mijn ogen veranderen. Fente is daar een mooi voorbeeld van.

Maar ook andere perspectieven en mogelijkheden laten zien in het *kijken naar* een beeld, kan kleuters helpen om ook hun innerlijke wereld vorm te geven. Daarom is het belangrijk om stappen verder te gaan, om het figuratieve even achter ons te laten en de abstracte wereld te betreden. Er kan ook gezocht worden naar manieren om die figuratieve en abstracte werelden met elkaar te verzoenen, zoals het tekenen van lijnen die menselijke eigenschappen krijgen of filosofische gesprekken over stenen waar er door de abstractheid heen wordt gekeken.

TIJD & PERSOONLIJKE
BETROKKENHEID &
BENADERING ONDERWERP

GEbruik
INSPIRATIEBRONNEN

Het al dan niet gebruiken van inspiratiebronnen kan veel invloed uitoefenen op het eigenlijke creatieproces. Hierbij kan de kunsteducatie een grote rol spelen. Het gaat niet om het kopiëren van het vormelijk aspect van een werk van een kunstenaar, eerder op de concepten en ideeën die bij ons worden opgeroepen bij het werk. Ook concrete materialen, foto's, boeken en zelf elkaars creaties kunnen een inspiratiebron vormen om zelf een persoonlijke en unieke creatie te ontwerpen.

De volledige ommezwaai tijdens de experimenten bewijst het belang van het gebruik inspiratiebronnen. Kleuters krijgen een houvast om en strategieën aanreikt om hun soms abstracte innerlijke ideeën vorm te geven.

Hier komen als het ware alle aspecten terug samen. Terugblikken mag niet worden verwaarloosd in de klaspraktijk. Ook al was hier slechts een lichte groei te merken in de vergelijking van de experimenten, toch blijft dit zeer significant om consequent toe te passen in de klas. De belangrijkste reden is dat kleuters heel veel leren door ook anderen te horen terugblikken, op die manier kunnen ze via een inner speech terugblikken op hun eigen proces en strategieën. Zoals ook in de mondelinge taal sprake is van receptief en productief, kan ook dit worden getransfereerd naar de beeldtaal en het gekoppelde terugblikken. Het is niet omdat een kleuter niet luidop terugblijkt dat het receptief niet ver kan staan op dit vlak. Ook in Fente haar proces kan dit worden gesteld.

TERUGBLIK

HET ANTWOORD

Hoe uiten kleuters zich via beeldtaal en hoe kunnen we deze zelfexpressie stimuleren?

Hoe kleuters zich uiten via beeldtaal is een complex proces waar zeer veel theoretici en experts een mening over hebben gevormd doorheen de jaren en waar soms geen eenduidig antwoord op kan worden gegeven. Ook over de vraag of stimuleren een mogelijkheid is en hoe dit kan worden bereikt, is vaak een bron van bepaalde dichotomieën.

Wat wel kan worden gesteld, is dat een jong kind beroep doet op een aantal factoren om zijn innerlijke wereld weer te geven in de realiteit. Dit wordt gezien als zijn zelfexpressie. Hoe dit gebeurt hangt af van bepaalde keuzes die een jong kind maakt. Ook zijn omgeving, het totale proces en invloeden van buitenaf maken hier een deel van uit.

Als al deze zaken worden samengebundeld, ook rekening houdend met eerdere studies, dan kan worden gesteld dat de zelfexpressie van jonge kinderen kan worden gemeten aan de hand van strategieën die het kind aanwendt. Hoe alternatiever deze strategie, hoe hoger hij scoort op vlak van zelfexpressie. Zo wordt een technisch perfect ingekleurde prent niet beschouwd als een expressief werk. Het product op zich kan misschien visueel aantrekkelijk en technisch zeer hoog scoren, maar dit is niet het uitgangspunt van dit onderzoek. Daarom is rekening houden met deze diverse strategieën noodzakelijk.

Daarbij horend wordt de vraag gesteld of deze zelfexpressie ook kan groeien. Is het mogelijk dat buitenstaanders een omgeving kunnen creëren voor kleuters die deze onzichtbare innerlijke wereld waar wij vaak geen vat op hebben of vaak naar moeten gissen, ook kunnen stimuleren? Uit dit onderzoek is gebleken dat dit daadwerkelijk kan, indien met veel zorg en zeer doordacht de klaspraktijk wordt herzien. Hierbij worden bepaalde zaken en acties ingebed in het klasgeburen, eerder dan een occasioneel gegeven. Er is gebleken dat op relatief korte tijd een zeer grote groei kan worden doorgemaakt, waarbij de zelfexpressie van kleuters gestimuleerd is.

EN VERDER?

Dit onderzoek werd gebaseerd op een reeds uitgevoerd onderzoek waarbij zelfexpressie werd vergeleken tussen verschillende leeftijdsgroepen. Hieruit werkte ik een nieuw onderzoek uit, maar ook hier kan een stapje verder gegaan worden. Een verder onderzoek, aansluitend aan dit onderzoek waar op zoek werd gegaan naar *hoe* kleuters zich uiten en *hoe* we dit kunnen stimuleren, zijn de effecten van deze stimulering. Worden kleuters gelukkiger door het aanwenden van die nieuwe taal? Is er een verandering te merken in hun welbevinden? Wat doet die ontdekking van die nieuwe taal? Gebeurt er iets met hun ontwikkeling, hun creativiteit, hun groei? Kan het aanwenden van deze nieuwe taal bijdragen tot het verder ontwikkelen van andere *talen*?

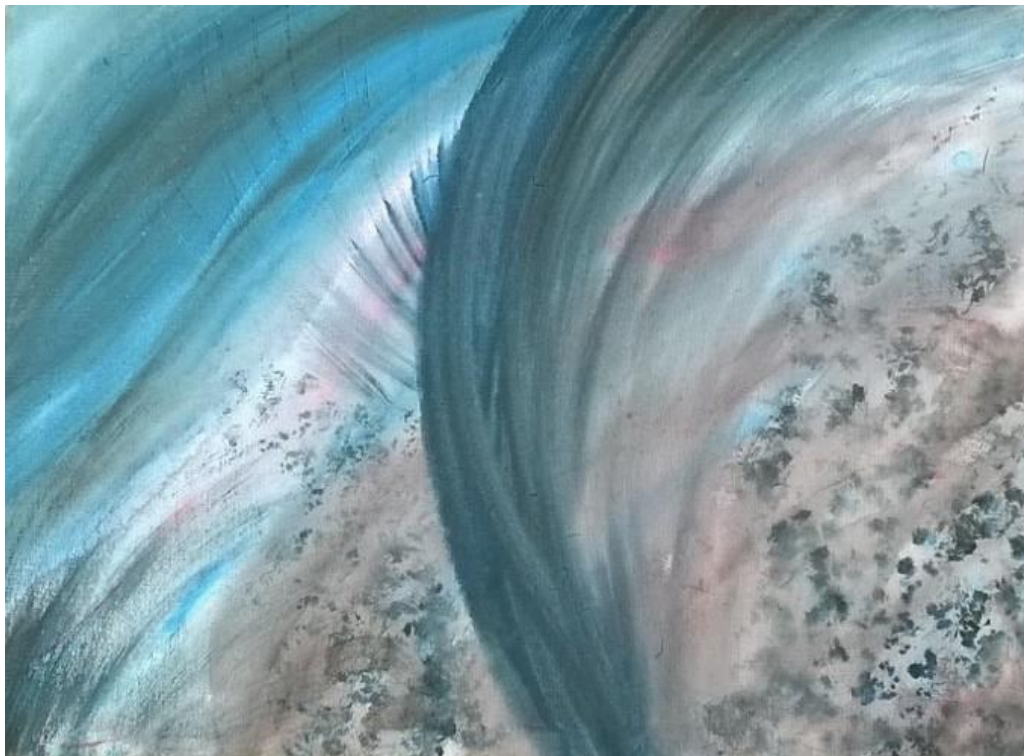
NABESCHOUWING

Veni, Vidi, Vici
(Julius Caesar, 47 v. Chr.)

Beroemde woorden van Julius Caesar, hij kwam, hij zag en hij overwon. Alhoewel we over een geheel andere context spreken, kan ik gelijkenissen terugvinden in mijn proces. Iemand vertelde me onlangs dat ik een heuse heldentocht aan het afleggen ben, los van alle uiterlijke verplichtingen en clichés. Ik kwam niet alleen, maar heb ook geleerd om in dit gegeven te *zijn*, te ontdekken, passie in en uit te ademen en mezelf terug te vinden. Als dat geen overwinning is. Wat een reis, wat een lange weg heb ik afgelegd. De wegen lagen in onbekende en boeiende werelden, die mij uitnodigde zonder verwachtingen en met zeer veel geduld. Zoals het woord vooraf stelt, heb ik een verhaal verteld, slechts een deeltje van het grotere proces. Een verhaal dat verweven is geraakt met mijn eigen proces en mij nauw aan het hart ligt.

Ik ben doorheen mijn zoektocht naar de processen van kleuters ook geconfronteerd geweest met mijzelf en met mijn innerlijke kind. Dit was enorm verrijkend en het heeft mij de mogelijkheid geboden om kinderen, en meer specifiek kleuters beter te begrijpen. Word ik daarom opeens een expert in het doorgronden van kleuters en hun innerlijke wereld? Absoluut niet, maar er hebben zich deuren geopend, groot en klein genoeg, die naar een parallelle wereld leiden die we samen kunnen verkennen. Als gelijken, met een taal die we beiden leren en samen creëren, elke keer opnieuw.

Ik moet een hoofdstuk afsluiten, dit deeltje van het grotere proces beëindigen, misschien wel met hartzeer. En als ik dit werk dan even rechtstreeks mag toespreken, dan wil ik jou bedanken, je was het afgelopen jaar mijn houvast en werkte helend. Het is tijd om aan een volgend deeltje te beginnen, maar ik neem je mee in alles wat ik zal doen.



Ich Liebe Dich, mei 2016

REFERENTIELIJST



BOEKEN

- Becks, U. (1994). *Kandinsky*. Keulen: Taschen
- Borgers, G., (1996). *Paul van Ostaïjen: Verzamelde gedichten*. (11^{de} ed.). Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.
- De Saint-Exupéry, A. (1970). *Le petit Prince*. (15^{de} ed.). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Descharnes, R., Néret, G., (1990). Salvador Dalí. Köln: Taschen.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- Düchting, H., (1999). *Kandinsky*. Keulen: Taschen.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. (3^{de} ed.). Oxford: Praeger.
- Furth, G., (2004). *Tekeningen: beeldtaal van het onbewuste*. (3^{de} ed.). Rotterdam: Lemniscaat.
- Gallas, K., (1994). *The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H., (1980). *Artful Scribbles: The significance of children's drawings*. USA: Basic Books.
- Gompertz, W., (2012). *Dat kan mijn kleine zusje ook: Waarom moderne kunst kunst is*. (10^{de} ed.) Amsterdam: Meulenhoff.
- Grayling, A.C., (1999). *Kopstukken Filosofie: Wittgenstein*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kolbe, U., (2005). *It's not a bird yet. The drama of drawing*. (2^{de} ed.). Byron Bay NSW: Peppinot Press.
- Lowenfeld, v., Brittam, L., (1947). *Creative and mental growth*. (4^{de} ed.). New York: The Macmillan Company.
- Néret, G., (2007). *Klimt*. Köln: Taschen.
- Onderwijsraad, (2006). *Onderwijs in cultuur: advies*. (1^{ste} ed.) Den Haag: Onderwijsraad.
- Willems, B., Wuytens, k., (2005). *Onderzoek in de kunsten: Het hoe en waarom van een artistiek onderzoeksproces*. Leuven: Acco.
- Bade, P., (2011). *Schiele*. USA: Confidential Concepts, Worldwide.


ARTIKELS


- Barroqueiro, D., (2010). Language and Art in Early Childhood: An Examination of Form, Content and Social Context. *International Art in Early Childhood Research Journal*, Volume 2, Number 1, (pp. 1-16). Champaign, Illinois, The University of Illinois Press.
- Fahey, p., (1996). Magic eyes: teaching through first grade sketchbooks, *Visual art research*, Volume 22, No. 1, (pp. 34-43). Champaign, Illinois, the University of Illinois Press.
- Kenyon, B., Iepine, T., Stewardson, J., & Winston, A. (1995) Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Arts Research Volume 21, No. 1*, (pp. 1-14). Champaign, Illinois, The University of Illinois Press.
- Visser, J. (2005). *The historical and theoretical influences on early childhood visual arts education in Aotearoa New Zealand*. Auckland: Auckland College of Education.


ELEKTRONISCHE BRONNEN


- 15 jaar Marcel Duchamp*. (2015). Geraadpleegd op 2 augustus 2015, van <http://www.centrale-art.be/nl/expos/invitation-au-voyage/>
- Zelfreflectie krachtige leeromgeving in het kleuteronderwijs*. (2004). Geraadpleegd op 27 oktober 2015, van http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/ko_instrumenten_klaspraktijk_kijkwijzer_krachtige_leeromgeving_kort.
- De drie cirkels van een krachtige taalleeromgeving*. (2015). Geraadpleegd op 27 oktober 2015, van <http://www.cteno.be>
- Artistes: Carole Benzaken*. (2015). Geraadpleegd op 2 augustus 2015, van <http://www.adiaf.com/en/portfolio-item/carole-benzaken/>
- Gibbons, G., (12 juli 2011). Jean-Luc Godard. Film is over: What to do? *The Guardian*. Geraadpleegd op 15 augustus, 2015, van <http://www.theguardian.com/film/2011/jul/12/jean-luc-godard-film-socialisme>
- Het ABC-huis*. Geraadpleegd op 9 september 2015, van <http://www.abc-web.be/nl/abc-huis>
- Kunst Kraakt Fabriek: Concept*. (2015). Geraadpleegd op 21 augustus 2015, van http://www.kunstproject.be/_1./Concept.html
- M HKA Ensembles: Oxford Community Data Stream*. (2015). Geraadpleegd op 26 augustus 2015, van

<http://ensembles.mhka.be/items/oxford-community-data-stream?locale=nl>

 *Ring-tv: Kunst Kraak Fabriek.* (2015). Geraadpleegd op 21 augustus 2015, van <http://www.ringtv.be/video/kunst-kraakt-fabriek>

 *The exhibition.* (2015). Geraadpleegd op 26 augustus 2015, van http://muhka-welfarestate.org/?page_id=6


 *The collection: Vasily Kandinsky: Über das Geistige in der Kunst: Insbesondere in der Malerei.* Geraadpleegd op 23 september 2015, van <http://www.moma.org/collection/works/15659?locale=en>


 *Werken: Egon Schiele.* Geraadpleegd op 23 september 2015, van <http://www.ariane-heroes.be/egonschiele/werken.html>


NIET-GEPUBLICEEERDE BRONNEN


 Van Wichelen, R., (2014). *Beeldtaalontwikkeling: Algemene didactiek* [Niet gepubliceerde cursus]. Brussel: Odisee.

AUDIOVISUELE BRONNEN

 Evans, K. (prod.) en Evans, K. (reg.). (1987). *Jackson Pollock* [dvd]. Germany: Arthause Musik GmbH.

 Grabsky, P. (prod.) en Hutton, A. (reg.). (2005). *Great Artists with Tim Marlow* [dvd]. Brighton: Seventh Art.

 Van Beek, L. (prod.) en Halilley, M. (reg.). (2011). *Modern Masters: Henri Matisse* [TV-reeks]. Londen: BBC.

 Van Beek, L. (prod.) en Halilley, M. (reg.). (2011). *Modern Masters: Salvador Dalí* [TV-reeks]. Londen: BBC.

BROCHURES EN FOLDERS

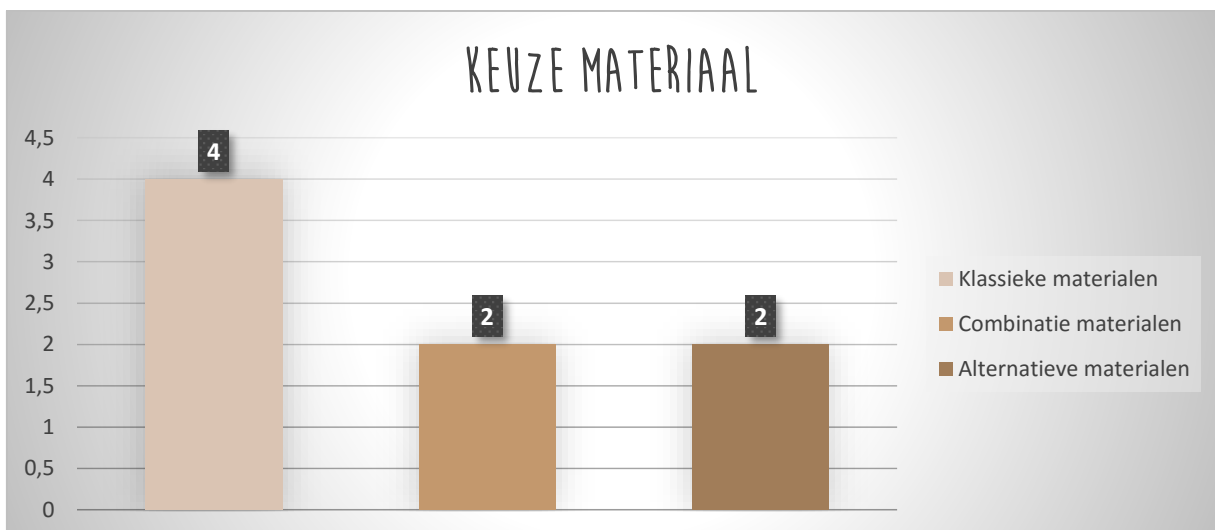
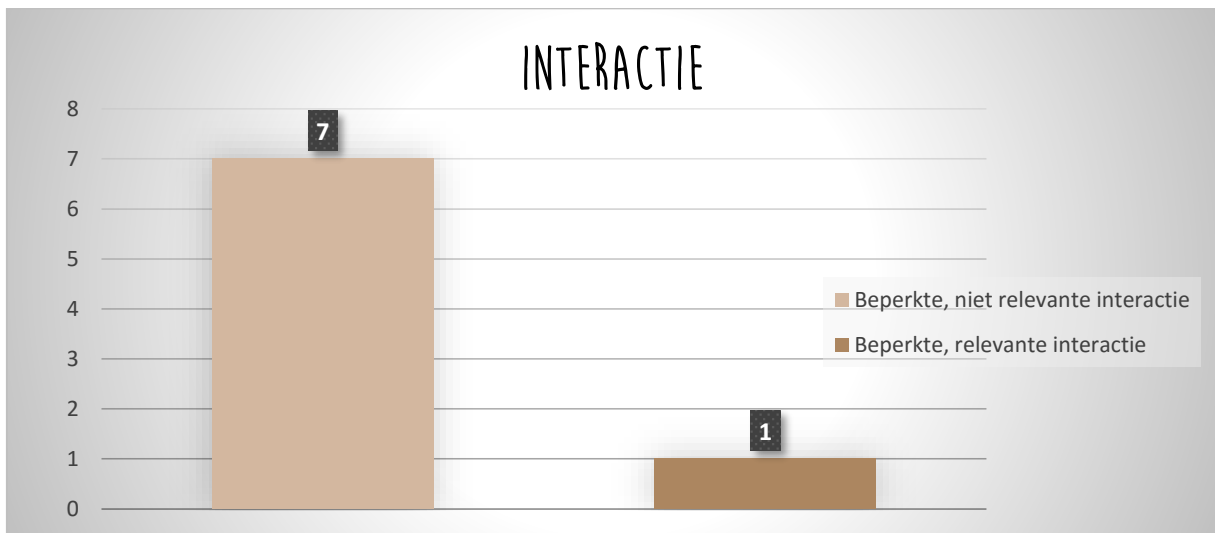
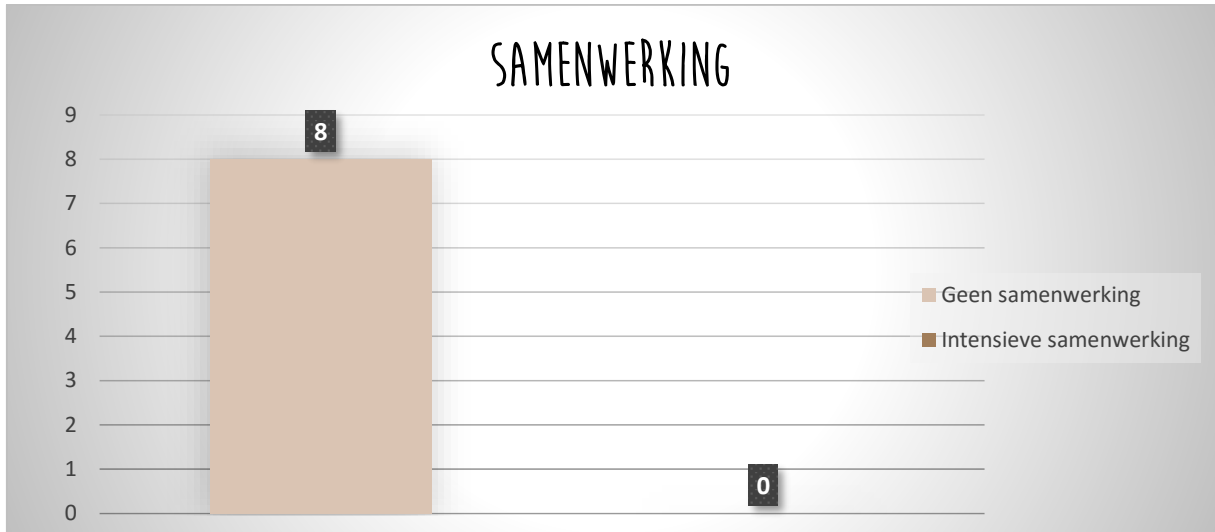
 BOZAR. (2015). *Bozar: Young Belgian Art prize 2015*. Brussel: BOZAR.

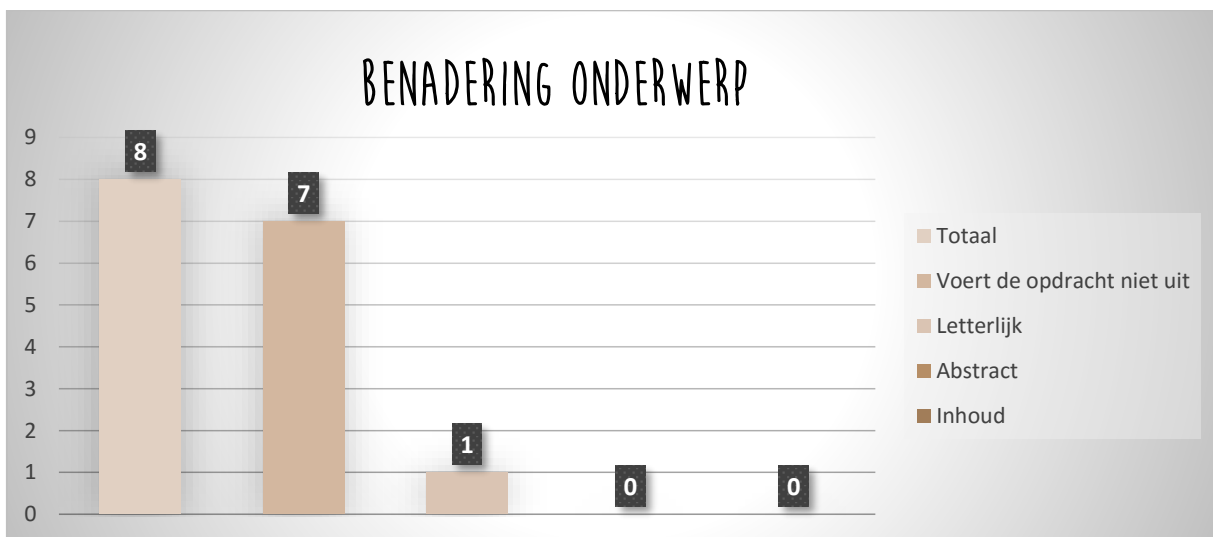
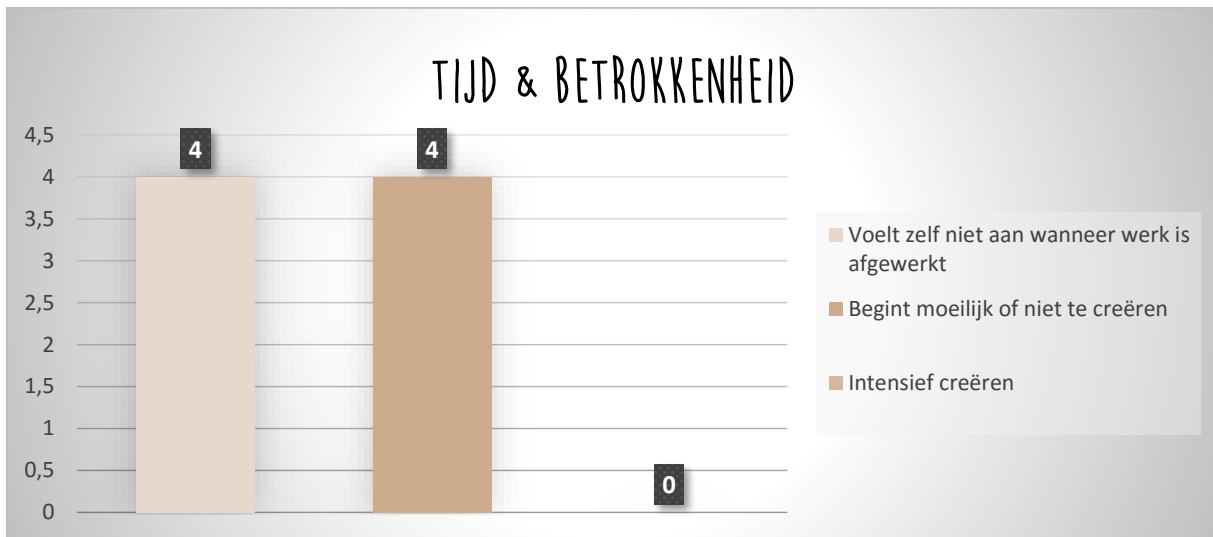
 WIELS. (2015). *Un-Scene III*. Brussel: WIELS.

BIJLAGEN

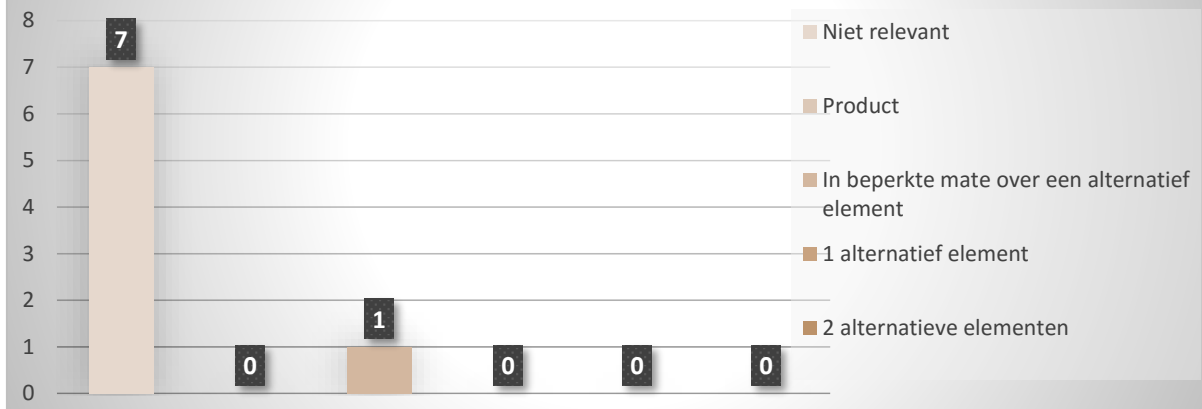


BIJLAGE 1 - GEGEVENS EN RESULTATEN PRE-ONDERZOEK - ONDERZOEKSGROEP

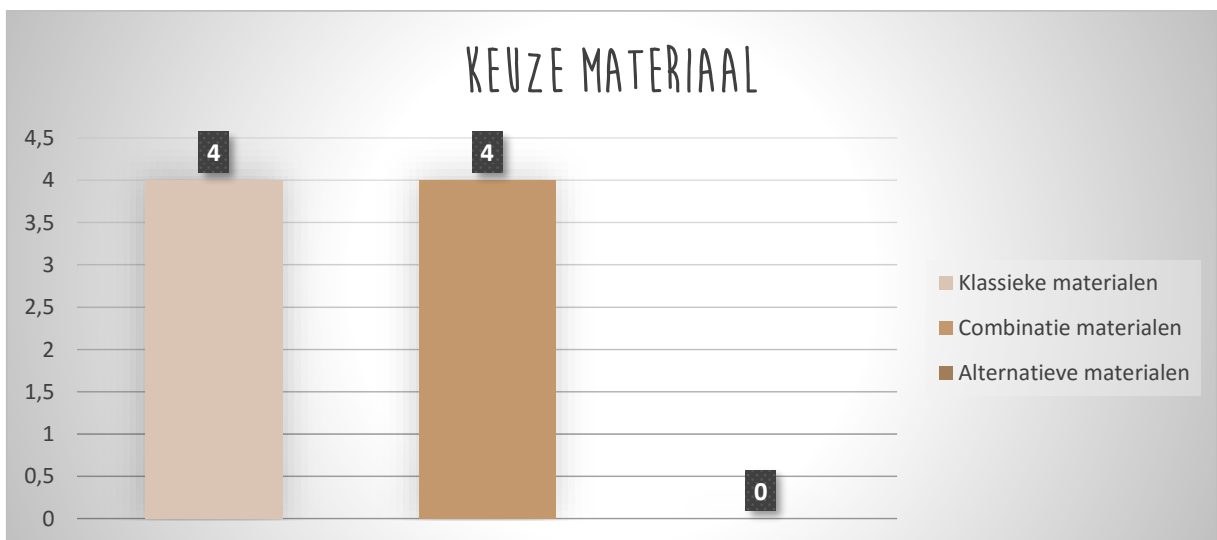
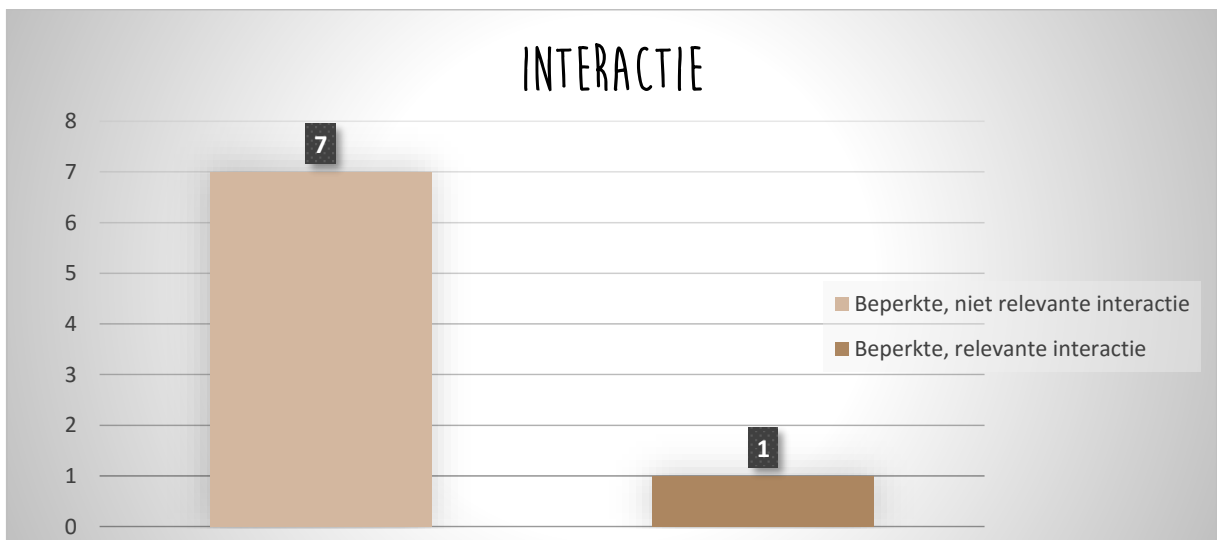




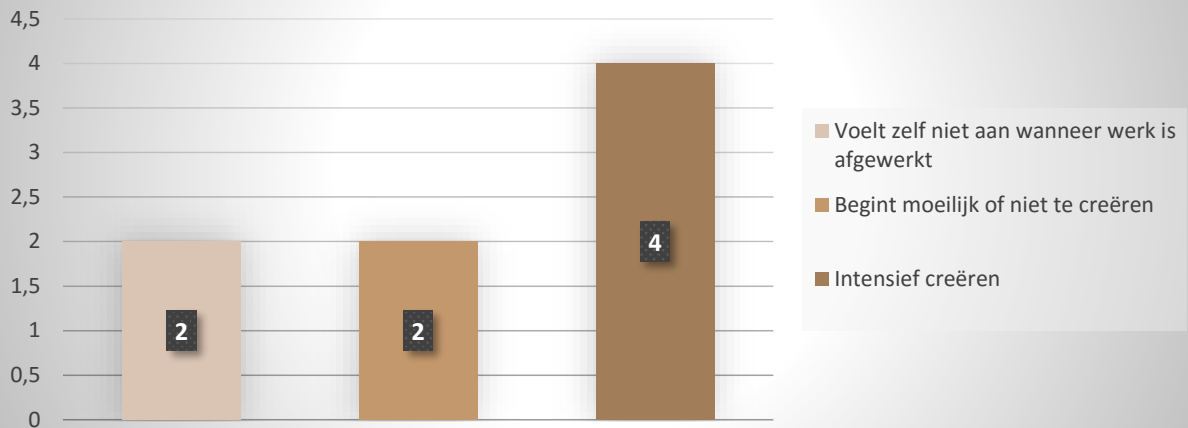
TERUGBLIK - KLEUTER VERTELT OVER...



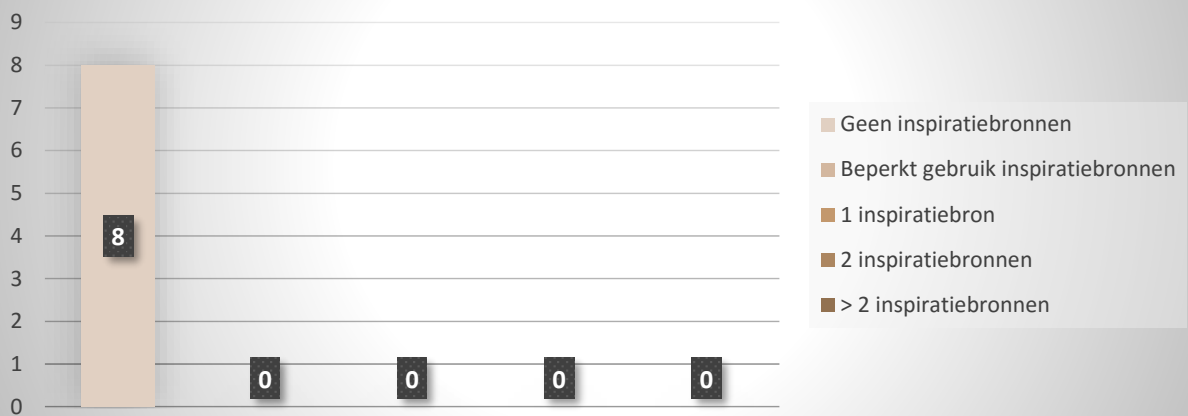
BIJLAGE II - GEGEVENS EN RESULTATEN PRE-ONDERZOEK - CONTROLEGROEP



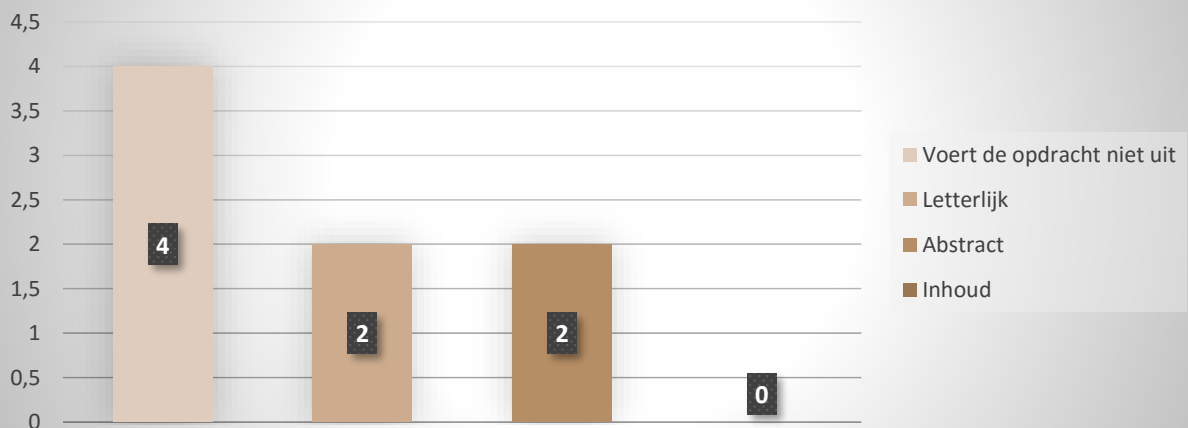
TIJD & BETROKKENHEID



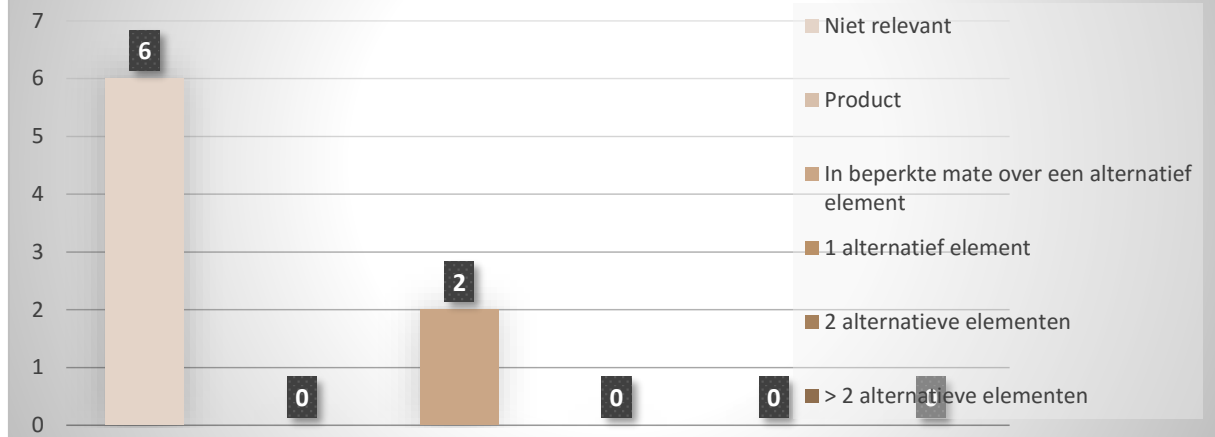
GEBRUIK INSPIRATIEBRONNEN



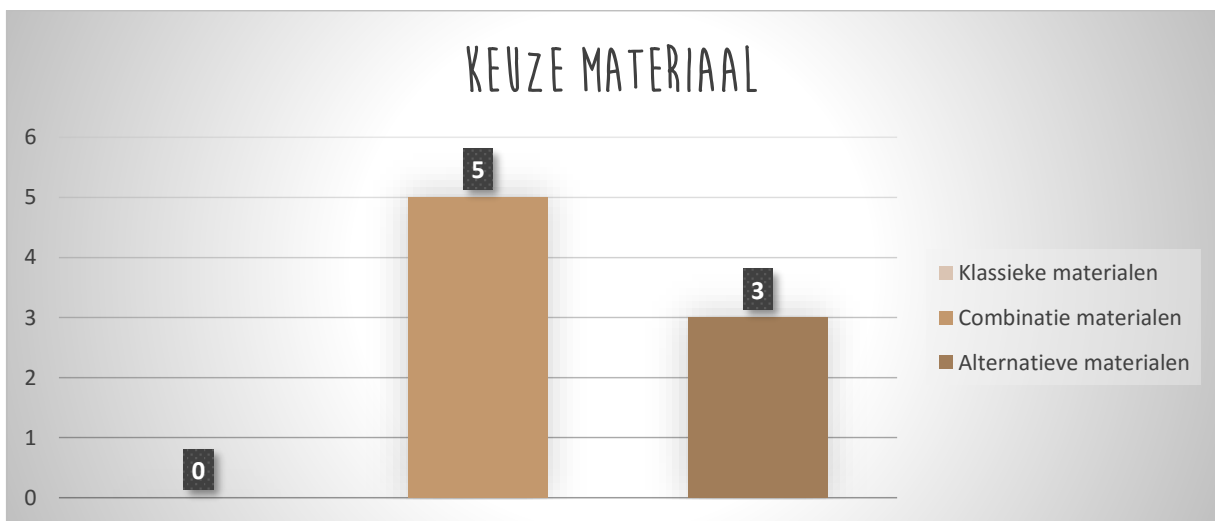
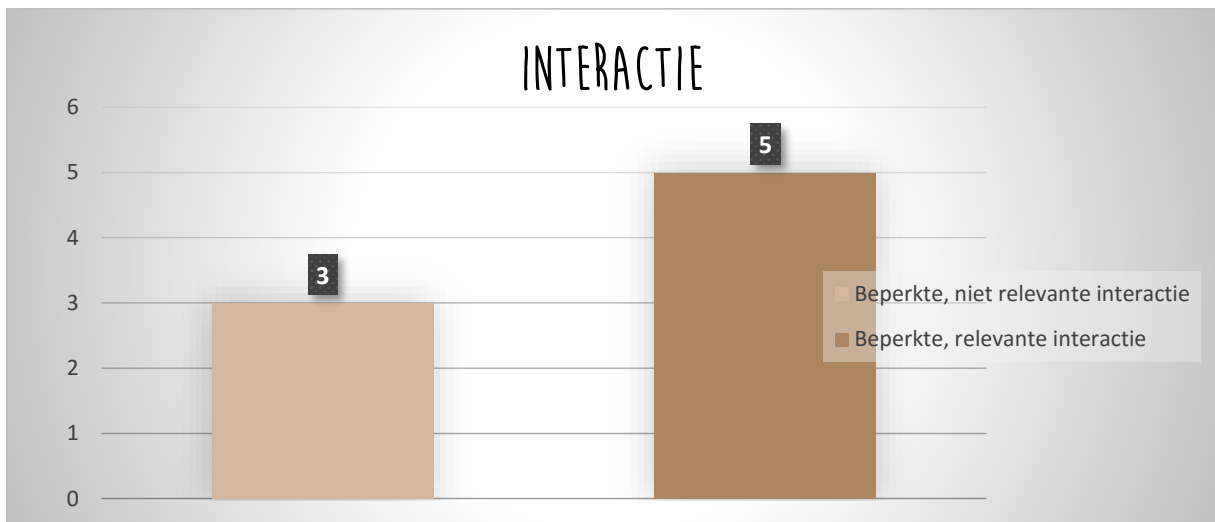
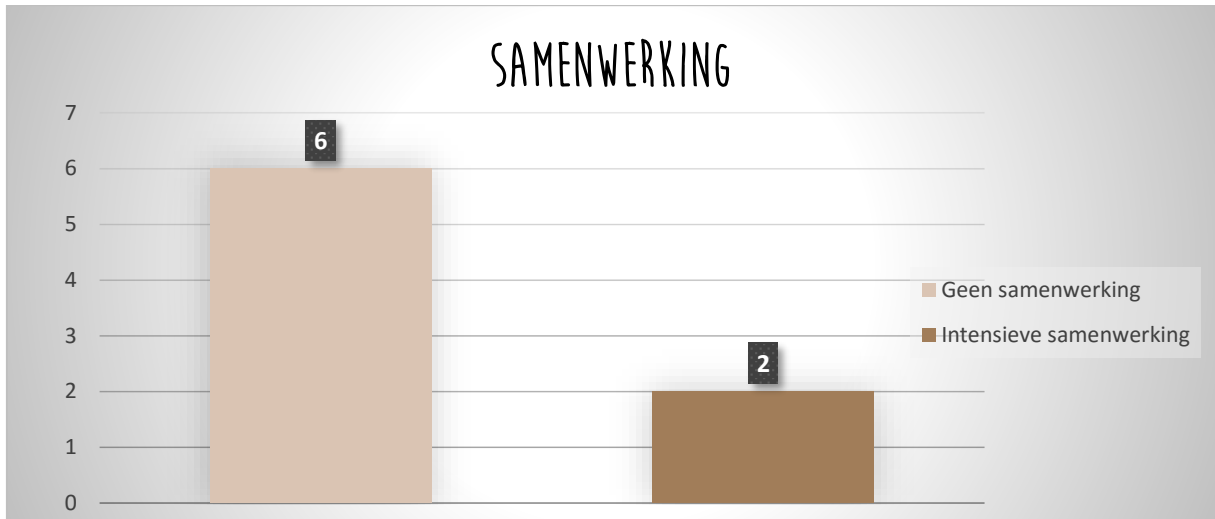
BENADERING ONDERWERP



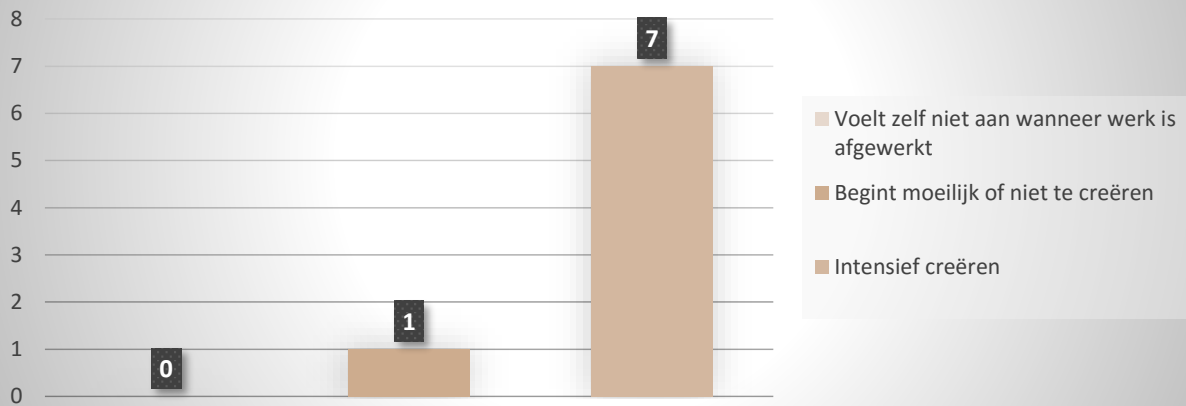
TERUGBLIK - KLEUTER VERTELT OVER...



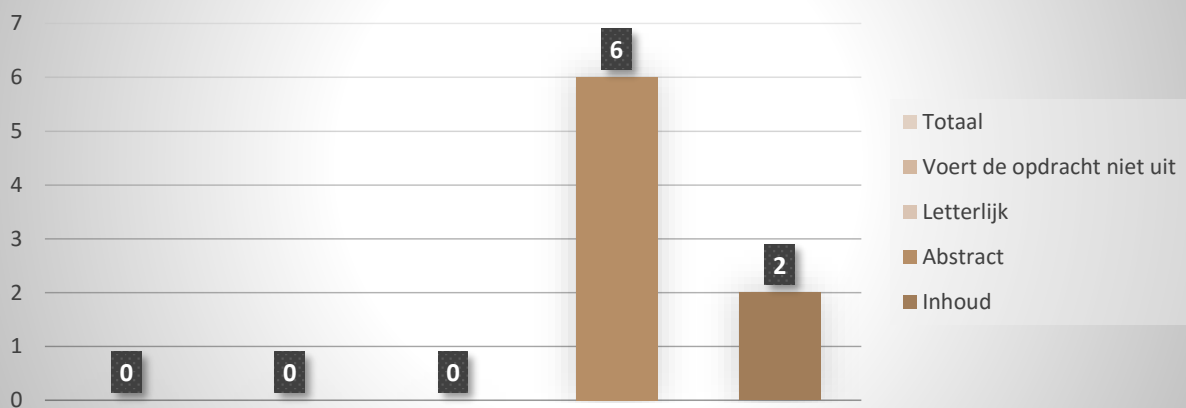
BIJLAGE III - GEGEVENS EN RESULTATEN POST-ONDERZOEK - ONDERZOEKSGROEP



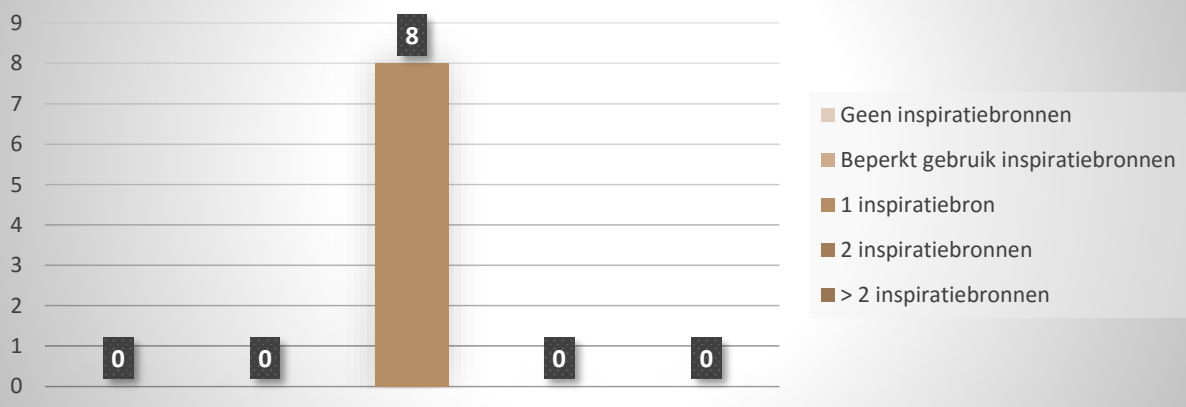
TIJD & BETROKKENHEID



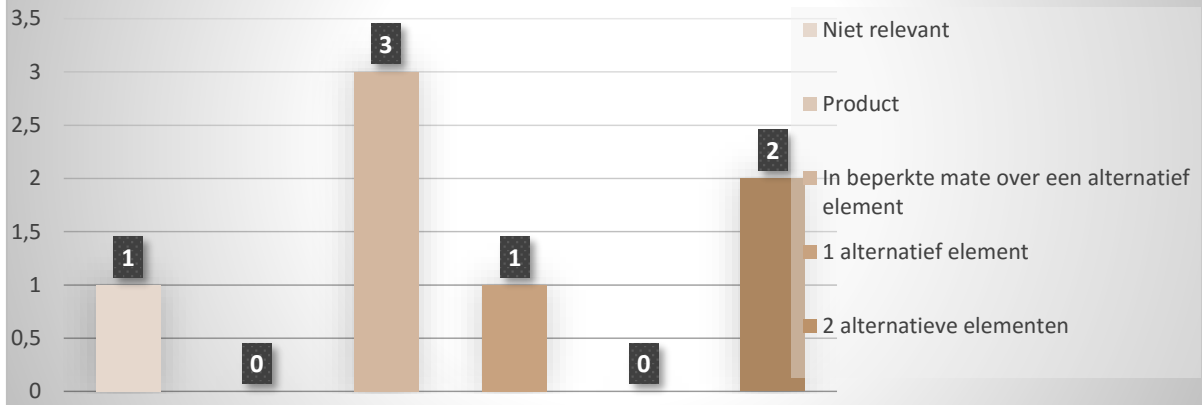
BENADERING ONDERWERP



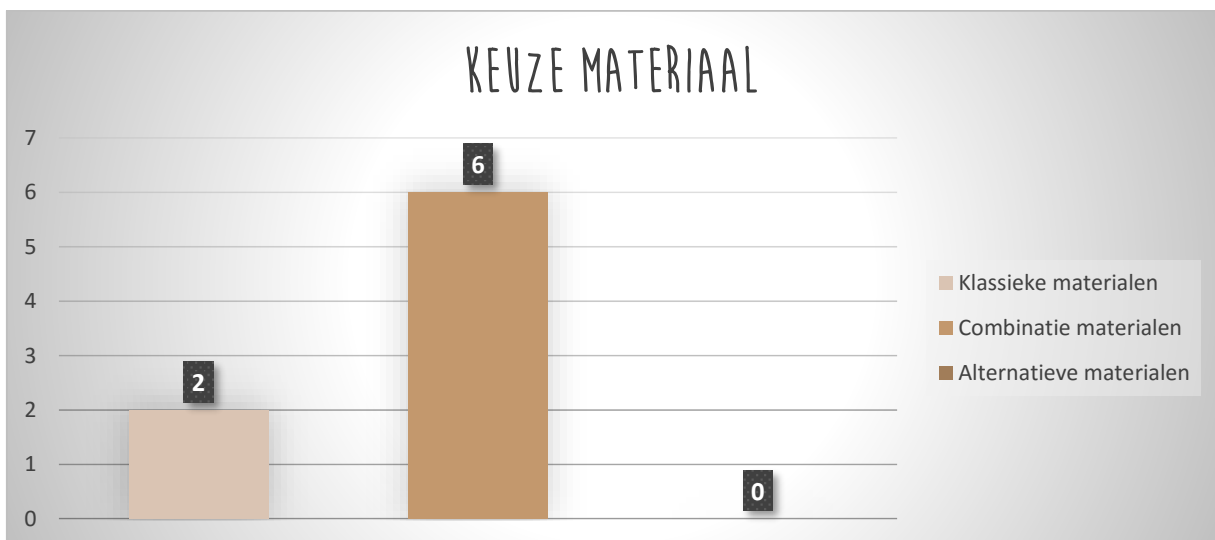
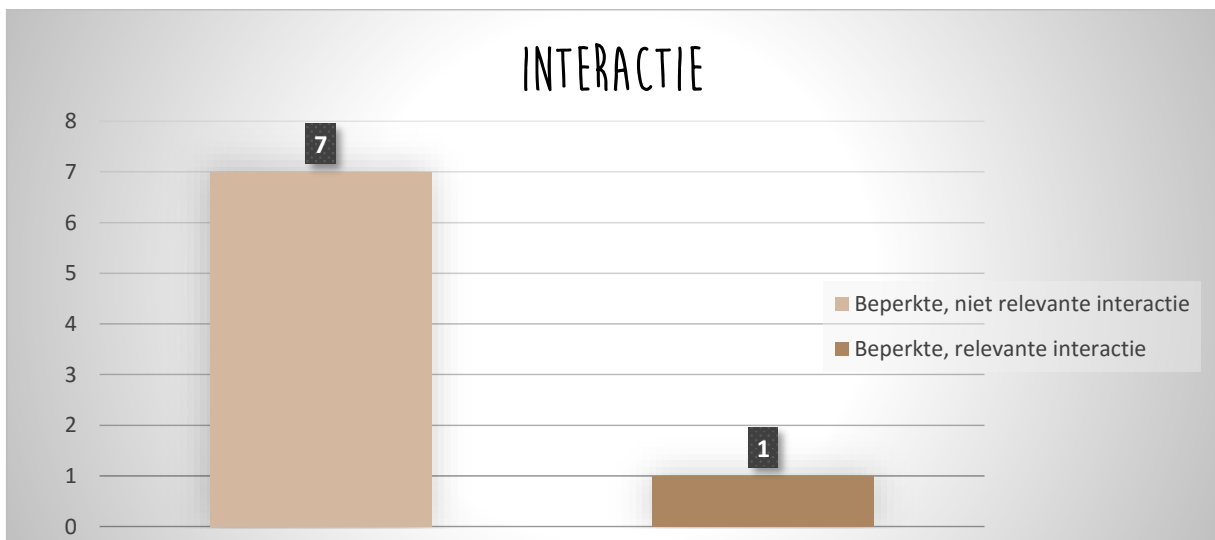
GEBRUIK INSPIRATIEBRONNEN



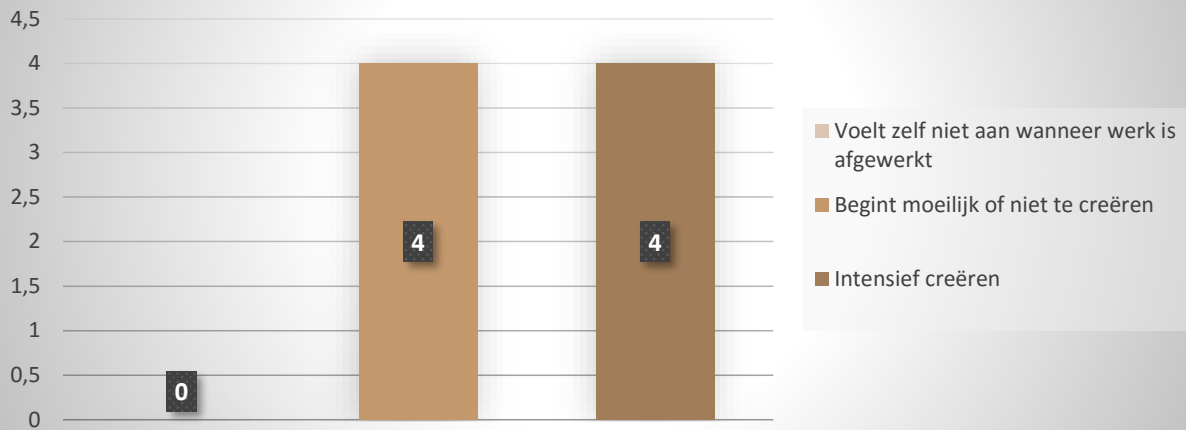
TERUGBLIK - KLEUTER VERTELT OVER...



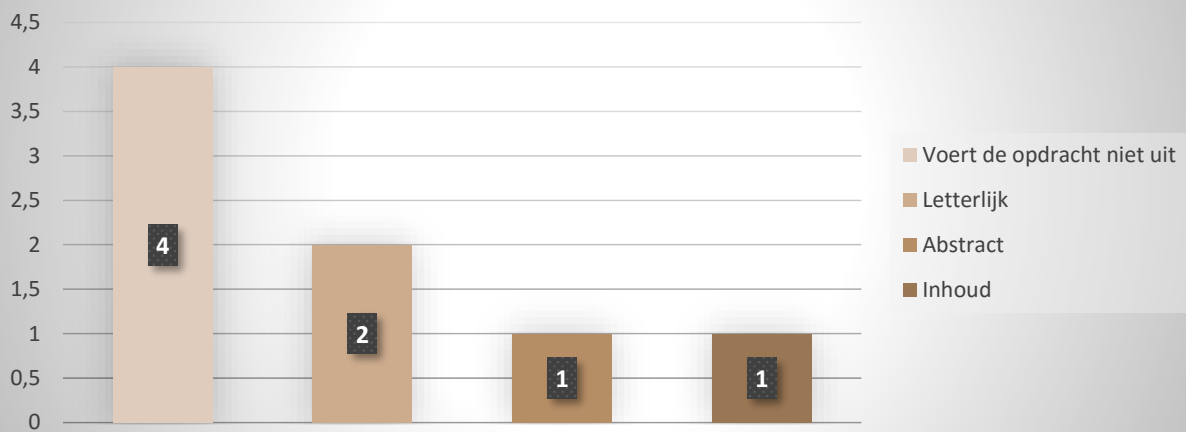
BIJLAGE IV - GEGEVENS EN RESULTATEN POST-ONDERZOEK - CONTROLEGROEP



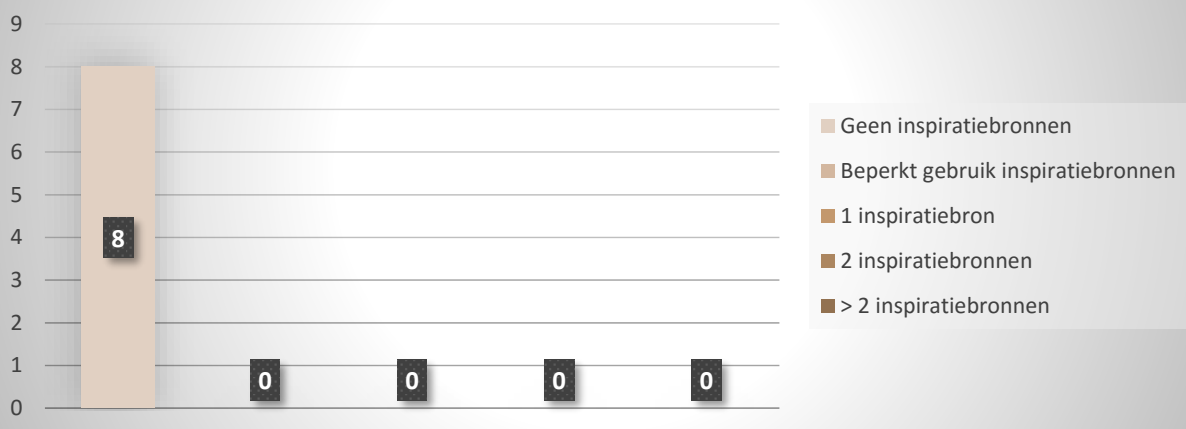
TIJD & BETROKKENHEID



BENADERING ONDERWERP



GEBRUIK INSPIRATIEBRONNEN



TERUGBLIK - KLEUTER VERTELT OVER...

