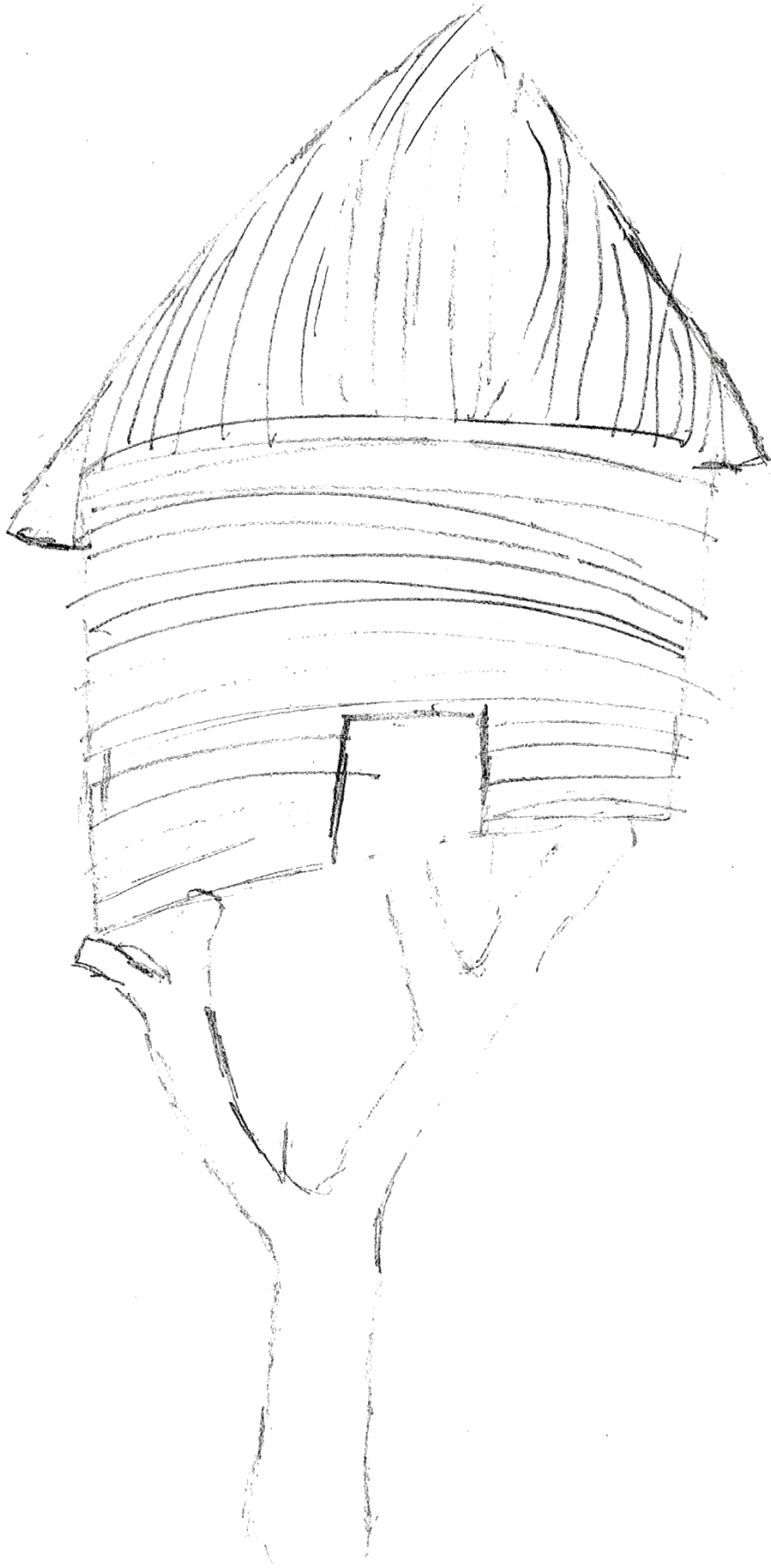
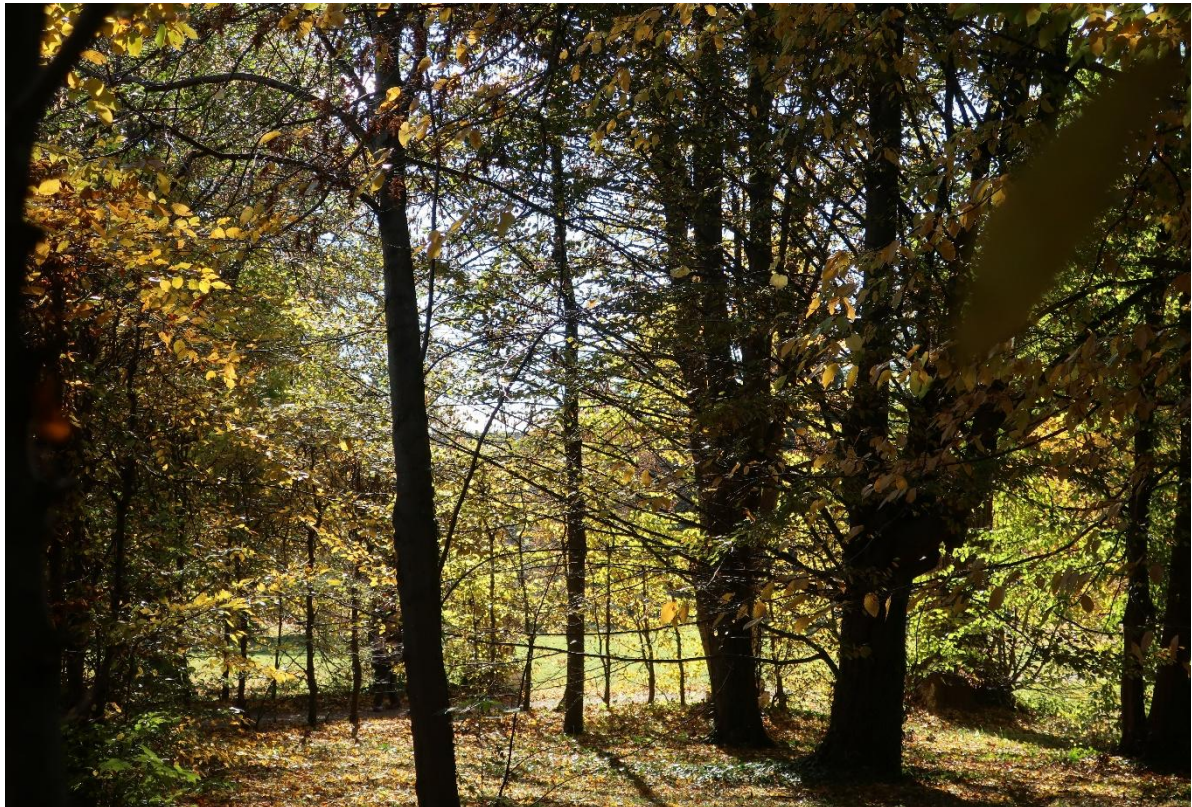




Samen maken we Kunst

op weg naar een inclusieve kunstles voor het middelbaar onderwijs





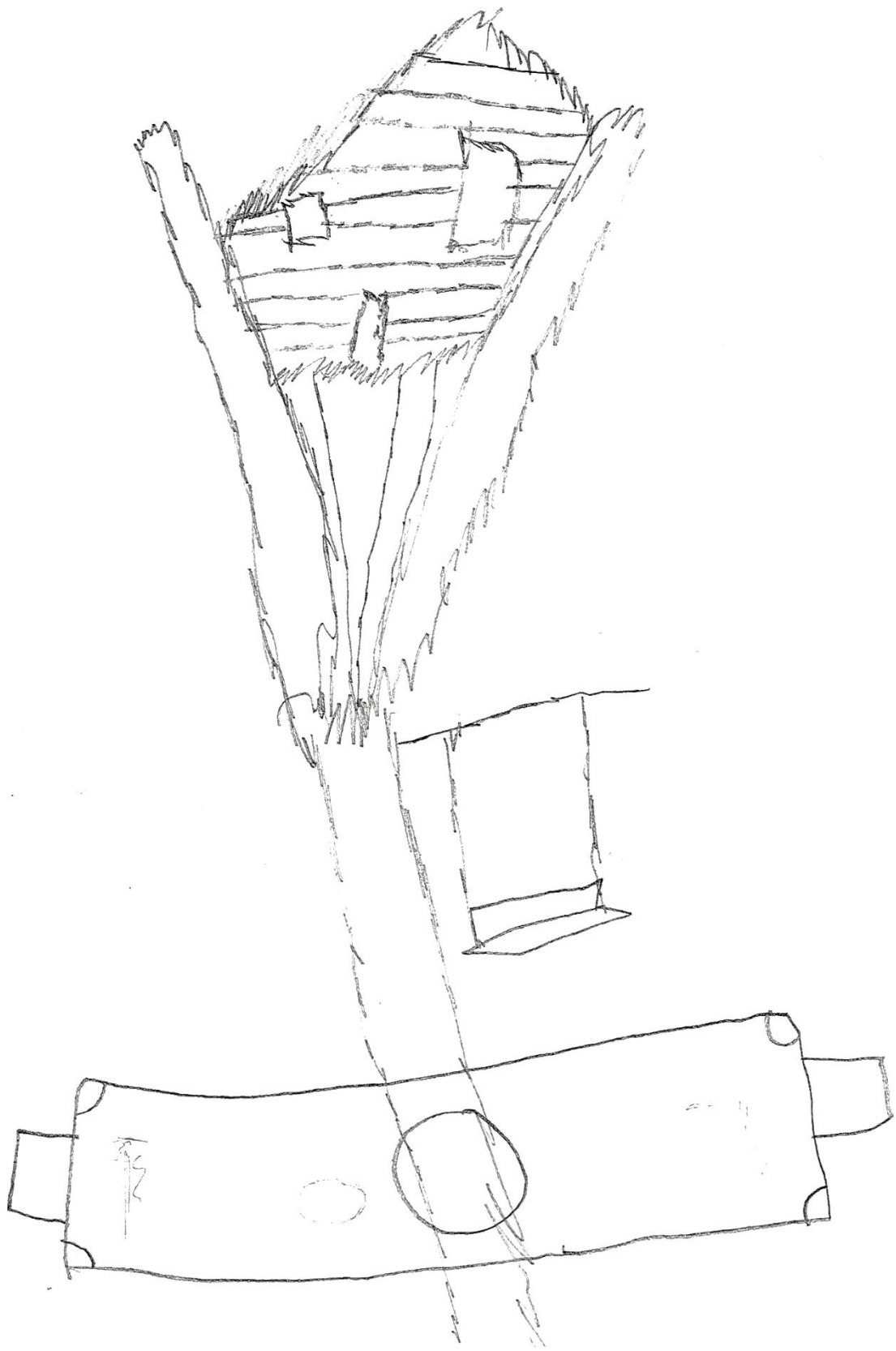
Graz, de tuin van Schloss Eggenberg

(...)

*Two roads diverged in a wood, and I —
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

(Dit zijn de laatste drie regels van het gedicht *The Road Not Taken* van Robert Frost.)

De natuur is een belangrijk onderwerp in de gedichten van Robert Frost (1874–1963). Een ander thema in zijn werk is de vele keuzes die we in ons leven maken. In het gedicht *The Road Not Taken* komen deze twee thema's samen. De wandelaar komt bij een tweesprong en kiest het pad dat minder vaak bewandeld is. We weten niet precies waarom hij dat pad kiest of waar het hem brengt. Toch zegt Frost met de woorden: 'And that has made all the difference' dat onze keuzes er echt toe doen en dat wijsheid en gevoel belangrijk zijn als we beslissingen nemen. Met inclusief onderwijs en de duizend-en-een beslissingen die we op dit pad nemen is het misschien net zo. Het weten is een combinatie van wijsheid en intuïtie. Misschien dat we met Frost op enig moment in de toekomst vaststellen: 'And that has made all the difference.'



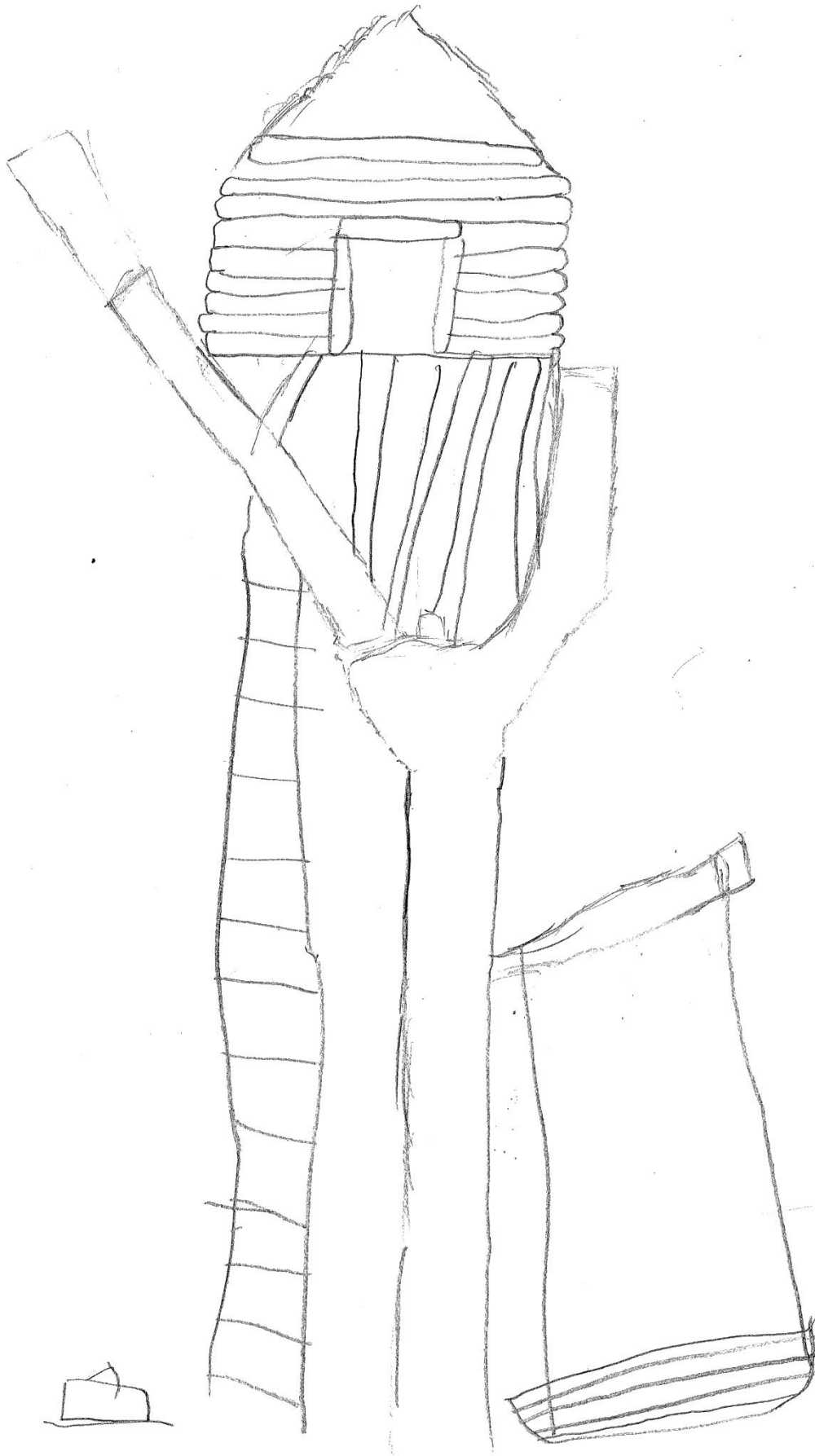
Samenvatting

De paper *Samen maken we Kunst* beschrijft een inclusieve lespraktijk voor beeldende vorming, met speciale aandacht voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) in het voortgezet speciaal onderwijs. Centraal staat de vraag hoe kunstonderwijs kan bijdragen aan taalontwikkeling, communicatieve vaardigheden en persoonsvorming.

Het theoretisch kader is gebaseerd op het werk van pedagoog Gert Biesta, hoofdstuk 5. In zijn boek *Door kunst onderwezen willen worden* benadrukt Biesta dat kunst geen instrument moet zijn voor andere vakken, maar dat het een eigen pedagogische waarde heeft. Kunst brengt leerlingen in dialoog met de wereld. Onderwijs draait volgens hem om drie domeinen: kwalificatie (kennis en vaardigheden), socialisatie (deel worden van tradities en cultuur) en subjectificatie (uitgroeien tot een zelfstandig individu). Juist in dat laatste domein kan kunst een belangrijke rol spelen. De pedagogische visie van Biesta sluit aan bij de ideeën van Hannah Arendt, die onderwijs ziet als een tussenruimte waar leerlingen stap voor stap kennismaken met de wereld. De leraar richt de aandacht, maar laat ruimte voor vrijheid. Dit vraagt om een houding van bescheidenheid en vertrouwen in de leerling als subject.

In hoofdstuk 6 wordt de stem van de leerling centraal gesteld. Geïnspireerd door Socrates krijgt het socratisch gesprek hier een belangrijke plaats. Vragen stellen, luisteren en samen onderzoeken bevorderen betrokkenheid en eigenaarschap. In de hoofdstukken 7, 8 en 9 wordt inclusief onderwijs geplaatst in het perspectief van de richtlijnen van UNESCO en internationale aanbevelingen rond SEND (Special Educational Needs and Disabilities) onderwijs. Inclusie betekent barrières wegnemen, diversiteit waarderen en onderwijs afstemmen op ondersteuningsbehoeften in plaats van op diagnoses. Ook worden in deze hoofdstukken de ideeën rond Universal Design for Learning en de verschillende vormen van differentiatie onderzocht, om zo de lessen beeldende vorming steeds inclusiever te maken. In hoofdstuk 10 wordt de overgang van theorie naar praktijk gemaakt, met aan het eind een modellesvorm. In de bijlagen 1 tot en met 4 zijn een viertal voorbeeld lessen opgenomen. In bijlage 5 bevat het model voor de korte kunst introducties, eveneens met vier voorbeelden.

De lesvorm *Samen maken we Kunst* begint bij het samen kijken naar een kunstwerk, gevolgd door een gesprek en een praktische opdracht. Het 'tonen' van een kunstwerk is daarbij essentieel. Het kunstwerk fungeert als ingang tot betekenis, emotie en verbeelding, ook wanneer woorden tekortschieten. Hoofd, hart en handen werken samen: denken, voelen en maken vormen één geheel. We denken met onze handen en kijken samen naar wat er ontstaat. Zo vormt deze paper een theoretisch en pedagogisch fundament voor lessen beeldende vorming die leerlingen helpen hun stem te vinden, zich te verhouden tot de wereld en zich daarin ook thuis te leren voelen.



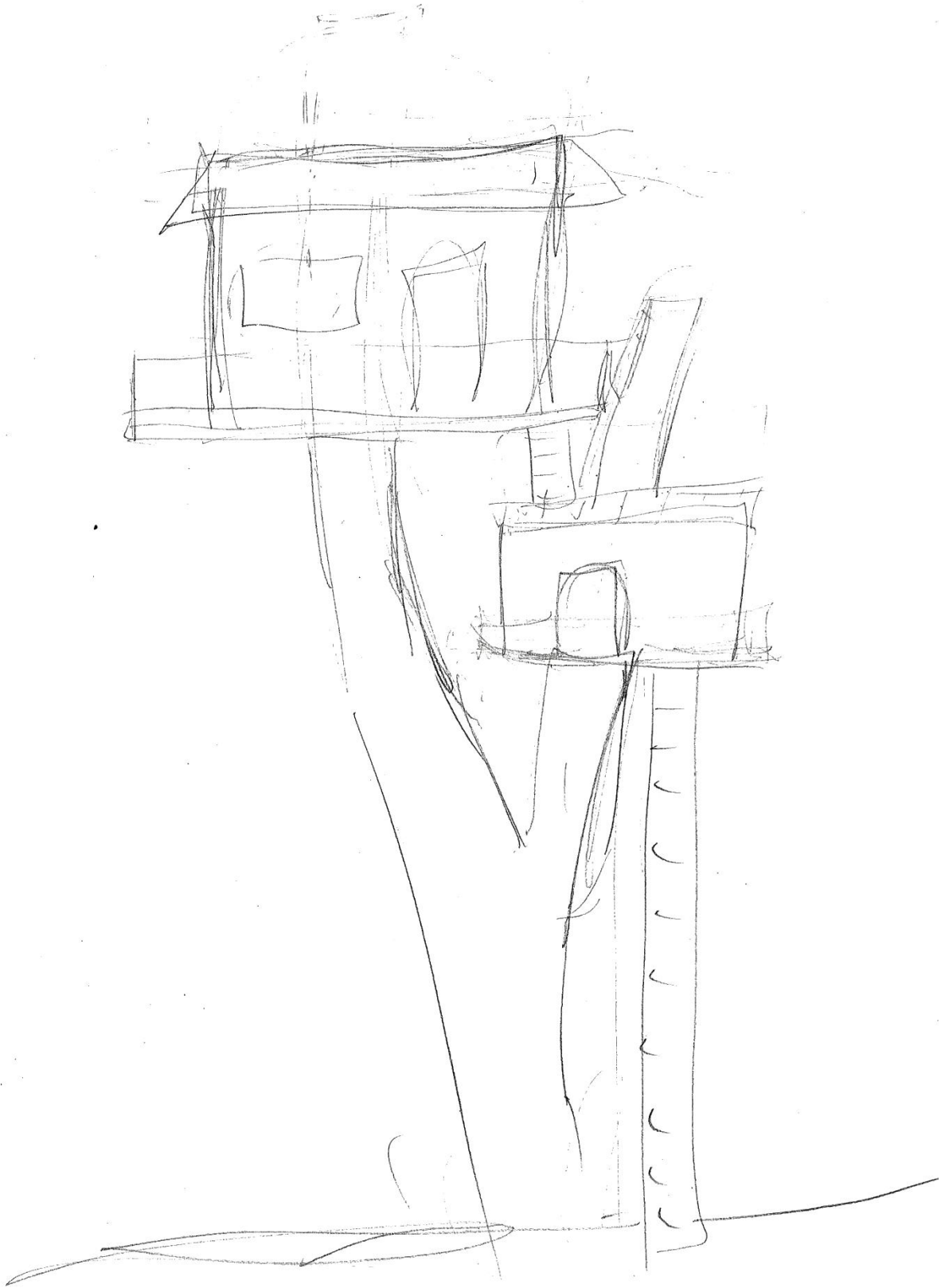
Abstract

This paper, *Samen maken we Kunst* (“Together We Make Art”), describes an inclusive teaching practice for visual arts education, with special attention to students with Developmental Language Disorder (DLD) in secondary special education. The central question is: How can art education contribute to language development, communication skills, and personal growth?

The theoretical framework is based on the work of pedagogue Gert Biesta (Chapter 5). In his book *Door kunst onderwezen willen worden* (“Letting Ourselves Be Taught by Art”), Biesta argues that art should not be used merely as an instrument to support other subjects but should be valued for its own pedagogical value. Art brings students into a dialogue with the world. According to Biesta, education has three domains: qualification (knowledge and skills), socialisation (becoming part of traditions and culture), and subjectification (becoming an independent person). Art plays an especially important role in this last domain. Biesta’s pedagogical view connects with the ideas of Hannah Arendt, who sees education as an in-between space where students gradually enter the world. The teacher directs attention but also leaves room for freedom. This requires modesty and trust in the student as a subject.

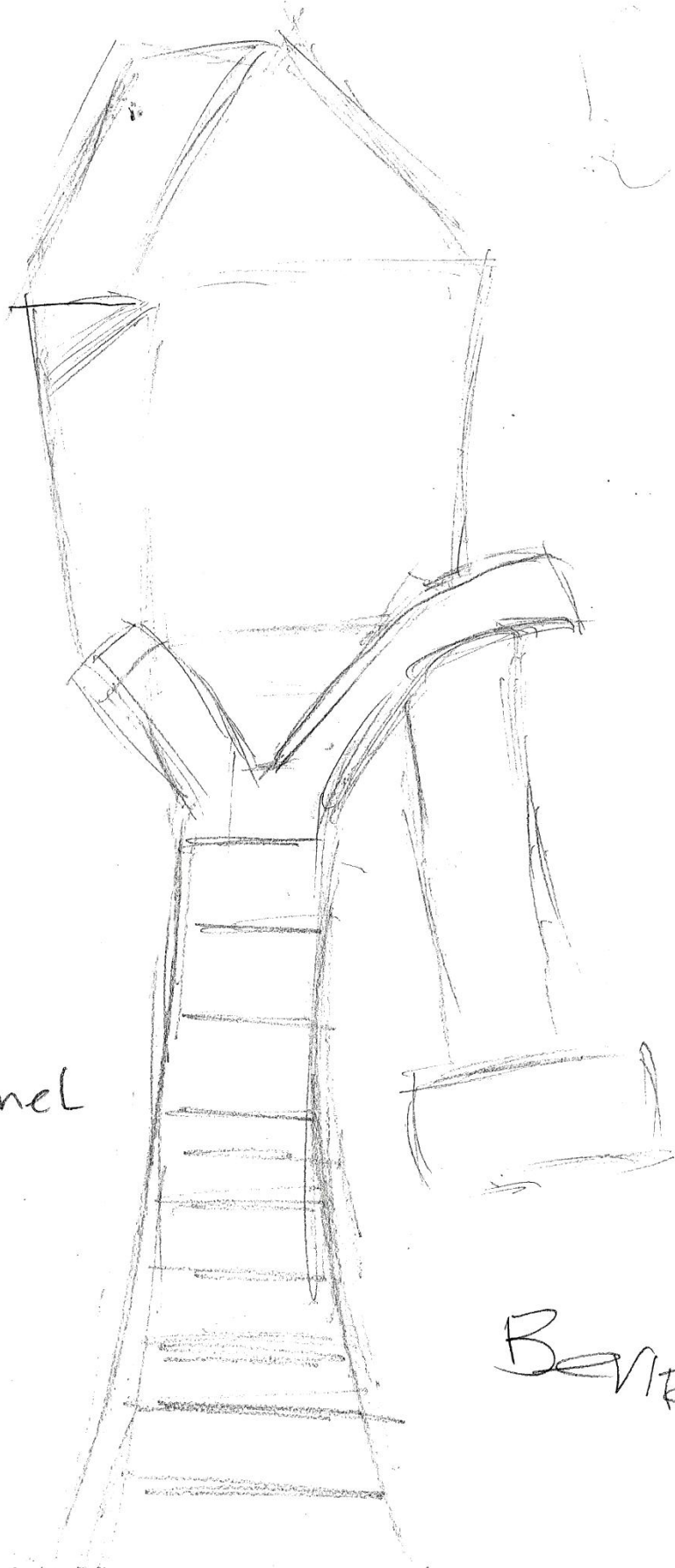
Chapter 6 places the student’s voice at the centre. Inspired by Socrates, the Socratic dialogue is given an important role. Asking questions, listening carefully, and exploring ideas together encourage engagement and ownership. Chapters 7, 8 and 9 discuss inclusive education in the light of UNESCO guidelines and international recommendations on SEND (Special Educational Needs and Disabilities) education. Inclusion means removing barriers, valuing diversity, and adapting education to students’ support needs rather than to medical diagnoses. These chapters also explore Universal Design for Learning and several forms of differentiation, with the aim of making visual arts lessons increasingly inclusive. Chapter 10 marks the transition from theory to practice. At the end of this chapter, the model lesson format is presented. Appendices 1 to 4 contain four examples. Appendix 5 contains a model for short art introductions, also illustrated with four examples.

The lesson format *Samen maken we Kunst* begins with looking at an artwork together, followed by a dialogue and a practical assignment. The act of “showing” the artwork is essential. The artwork serves as an entry point to meaning, emotion, and imagination, especially when words are insufficient. Head, heart, and hands work together: thinking, feeling, and making become one. We think with our hands and reflect together on what emerges. Thus this paper offers a theoretical and pedagogical foundation for visual arts lessons that will help students find their voice, relate to the world, and learn to feel at home in it.



Inhoudsopgave

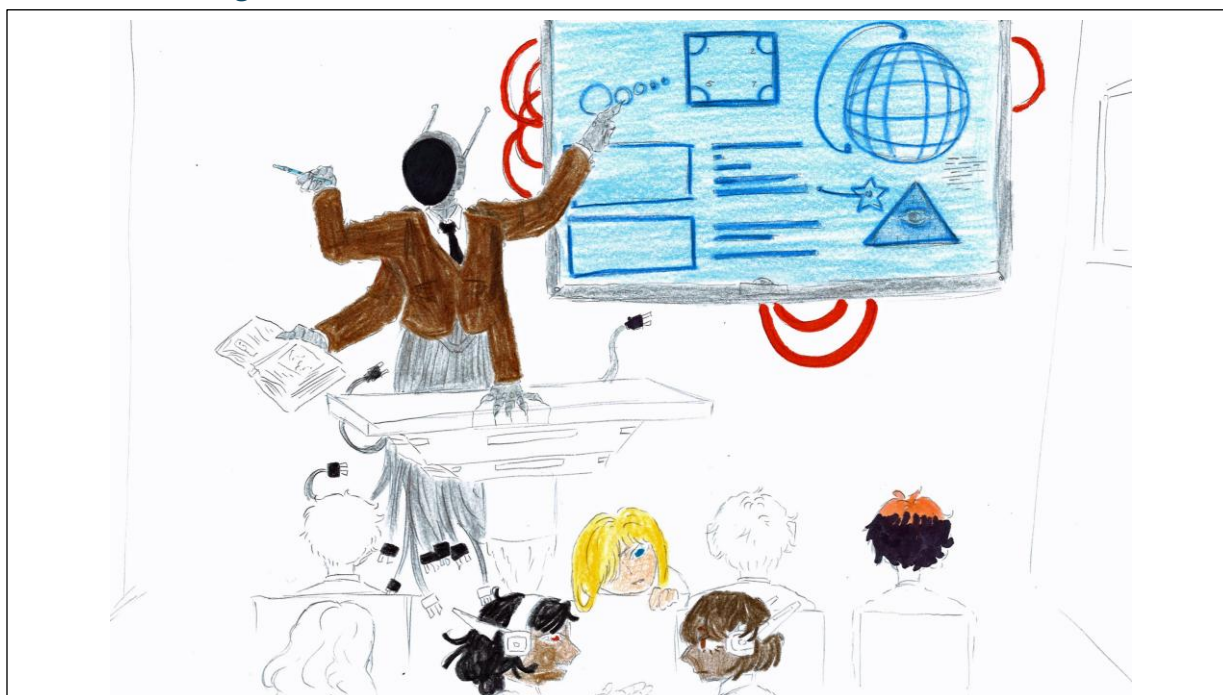
Samenvatting	5
Abstract	7
1. Inleiding	11
2. Leeswijzer	15
3. Door kunst onderwezen willen worden.....	17
4. Leerlingen van Socrates	25
5. Universal Design for Learning	35
6. Diversiteit, inclusie en differentiatie	39
7. Didactische aanwijzingen voor leerlingen met een TOS.....	43
8. Van concept naar klas	51
9. Nawoord: Denken met je handen.....	57
10. Bronvermelding.....	59
Bijlage 1 - Een nieuw begin voor Vincent.....	61
Bijlage 2 - Meisje met de parel portret of tronie?.....	66
Bijlage 3 - Rimpeling: Samen maken we een linsnede.....	71
Bijlage 4 - Terug naar de Toekomst	76
Bijlage 5 - Indeling en voorbeelden Samen kijken we naar Kunst	82



een schommel

Bentley

1. Inleiding



Terug naar de Toekomst

Op de detailhandelsvakschool heb ik ooit met veel plezier de opleiding reclametekenen en etaleren gevolgd. Het was nog in het pre-computer tijdperk, op sommige dagen zat ik tot vier of vijf uur op mijn tekenkruk om met behulp van liniaal, raster, potlood, verf, lak en stiften letters en afbeeldingen te tekenen. Maar een uur in de week gaf onze tekenleraar een vak dat hij esthetica noemde. In dat uurtje akkerde hij met ons de kunstgeschiedenis door van de klassieke oudheid tot aan het impressionisme. Hiermee plantte hij het zaadje voor een levenslange interesse en uiteindelijk een studie kunstgeschiedenis. Toeval of niet, op diezelfde school gaf een leraar Nederlands les die hetzelfde deed met de literatuurgeschiedenis. Van Karel ende Elegast tot Jan Wolkers, niets bleef ons bespaard. Wat een verrijking.

Andere tijden, andere gewoonten, maar ik gun mijn leerlingen van het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) cluster2 graag hetzelfde. Het uitgangspunt van het Kentalis College Utrecht (KCU) is dat iedere leraar ook taaldocent is. Binnen de minor Inclusief Onderwijs heb ik voor het vak beeldende vorming een les ontwikkeld die leerlingen ondersteunt in hun taalontwikkeling.

Probleemstelling

De vraag is hoe het vak beeldende vorming zo goed mogelijk ingezet kan worden voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Leerlingen met een TOS hebben vaak moeite zich in woorden te uiten. Het vak beeldende vorming biedt mogelijkheden om zich te uiten in een combinatie van beelden en woorden en zich zo te verhouden tot de wereld. Het ontwikkelen van een eenvoudige, werkbare aanpak brengt ook inclusief onderwijs een stapje dichterbij. Want wat voor het KCU werkt kan ook op andere scholen toegepast worden.

Onderzoeksvraag:

Hoe kan het vak beeldende vorming ingericht worden zodat het naast de doelen van beeldende vorming de leerlingen met TOS ook ondersteunt in hun taalontwikkeling en communicatie?

Korte toelichting

Als leraar beeldende vorming heb ik een lesvorm ontwikkeld die leerlingen ondersteunt in hun taalontwikkeling. Hierbij kijken we als klas samen naar een kunstwerk aan de hand van een aantal door mij geformuleerde vragen en een korte toelichting. We beginnen heel feitelijk bij *wat zien we?* en gaan dan in kleine stapjes naar *wat voel je?* en *wat roept het bij je op?* Dat is voor veel leerlingen lastig, maar zeker voor leerlingen met TOS. Het eerste idee was een oefening in het samen kijken naar een kunstwerk. Al snel werd duidelijk dat er binnen het vak beeldende vorming een relatie nodig is met een praktische oefening. Met behulp van het *Universal Design for Learning* en verschillende vormen van differentiatie is deze lesvorm door te ontwikkelen naar een les die voor een veel bredere groep leerlingen aantrekkelijk is. Zowel in de theorie als in de lesvorm geef ik hiervoor een eerste aanzet.

Doel

Een lesvorm ontwikkelen om naar kunst te kijken en kunst te maken voor leerlingen met TOS en daarover in gesprek te gaan. Op deze manier ondersteunt het vak beeldende vorming ze bij hun taalontwikkeling en hun communicatie. Onnodig te zeggen dat ik natuurlijk ook gewoon leuke, boeiende en leerzame lessen tekenen, schilderen en handvaardigheid blijf geven.

Nevendoel

Een neven doel is de leerlingen te helpen hun belangstelling voor kunst en cultuur te verdiepen. Voor leerlingen die daar belangstelling voor hebben zijn er zowel in het middelbaar- als in het hoger onderwijs goede vervolgoopleidingen en beroepsperspectieven binnen de kunst en cultuursector. Ook daarmee zou het KCU de leerlingen kunnen laten kennismaken. Deze extra ondersteuning kunnen we als school aanbieden in de vorm van een kunst- of atelierklas. Zo'n stip aan de horizon kan voor leerlingen zeer motiverend werken. Zo krijgen ze het gevoel erbij te horen, ertoe te doen en dat het belangrijk gevonden wordt wat zij kunnen brengen. De school als plaats om te zijn, je te ontwikkelen, te leren en te leven. Het klaslokaal wordt zo een oefenruimte, een proeflokaal of een kunstlab waar we naar hartenlust experimenteren.

Resultaat

Zo kan het vak beeldende vorming bijdragen aan een inclusievere onderwijspraktijk. Nu nog vooral gericht op leerlingen met TOS, maar met de mogelijkheid deze lesvorm door te ontwikkelen tot een volledig inclusieve les voor alle leerlingen. Het is een eerste aanzet, nadere uitwerking en inhoudelijke verankering bieden tal van mogelijkheden om de lessen nog inclusiever te maken. Suggesties en kritische reflecties worden zeer gewaardeerd.

The greatest obstacle to discovery is not ignorance—it is the illusion of knowledge.

Daniel J. Boorstin¹

¹ Daniel J. Boorstin (1914-2004) was een Amerikaanse historicus, schrijver en voormalig bibliothecaris van het Congres. De bron is waarschijnlijk een van zijn geschriften of toespraken. De boodschap benadrukt dat het geloof dat men al alles weet, verdere ontdekking en leren in de weg staat. Onwetendheid kan worden verholpen door te leren, maar de illusie van kennis creëert zelfgenoegzaamheid en arrogantie, waardoor de geest gesloten blijft voor nieuwe informatie.



Rock-'n-roll versus Reinheid, Rust en Regelmaat

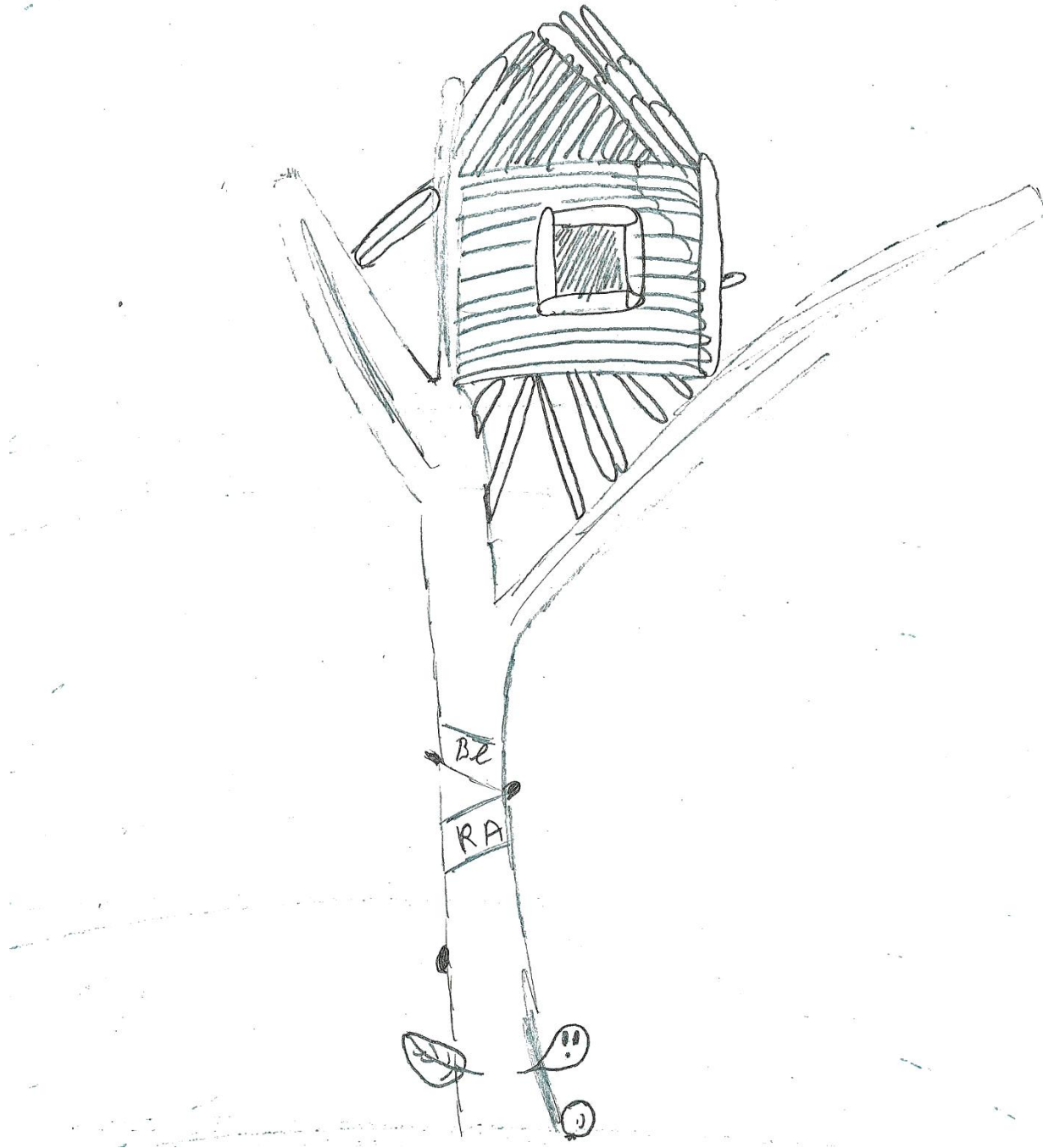
Reinheid, rust en regelmaat. De drie R's van Florence Nightingale klinken bijna als een oud rijmpje. Ooit bedoeld voor de 19e-eeuwse verpleegkunde, maar nog altijd springlevend in het onderwijs. Ze vatten in drie woorden samen wat gezond is: een schone omgeving, genoeg rust en een vaste structuur. Helder, overzichtelijk en veilig.

In de klas zijn die R's vanzelfsprekend. Rust zorgt voor minder prikkels en ruimte om te leren. Reinheid gaat niet alleen over schone handen, maar ook over een opgeruimd lokaal waar je oog niet steeds blijft haken. Regelmaat biedt houvast: vaste tijden, herkenbare patronen, een dag die te voorspellen is. Kinderen floreren erbij, zeggen we dan. Toch vraag ik me soms af waarom ik daar zo hard aan vasthoud. Alsof de wereld buiten school niet juist rommelig, luidruchtig en onvoorspelbaar is. In de *Cirkel van Veerkracht* lees ik over universele behoeften van leerlingen zoals: erbij horen, iets kunnen, invloed hebben en iets bijdragen. Maar niets over reinheid, rust of regelmaat.

En dan is er die vierde R, waar lector Sofie Sergeant over spreekt: Rock-'n-roll. Levenslust, speelruimte, een beetje schuren tegen de randen. Misschien geen tegenhanger, maar een noodzakelijke stoorzender.

Ik loop terug naar mijn schrijftafel, doop mijn kroontjespen in de inkt en schrijf zorgvuldig: Reinheid, Rust en Regelmaat. Rock-'n-roll schrijf ik er met viltstift achter, alle dansende letters in een andere kleur. En ik laat ze naast elkaar bestaan.

NB: De cirkel van veerkracht is een universeel waardenkader. Mensen voelen zich emotioneel in balans wanneer vier basisbehoeften vervuld zijn: verbondenheid, meesterschap, onafhankelijkheid en vrijgevigheid. Groei ontstaat door relaties, het besef iets te kunnen, ruimte voor eigenheid en zorg voor jezelf en de ander.



2. Leeswijzer

Esthetiek is de moeder van de ethiek.

Margot Fonteyn (1919 – 1991)

Samen maken we Kunst is een lesvorm - misschien is lespraktijk wel een beter woord – is ontwikkeld als praktische uitwerking van de minor *Inclusief Onderwijs* die ik in het collegejaar 2025-2026 volgde aan de Hogeschool Utrecht. Het vormt een eerste aanzet om mijn lessen beeldende vorming inclusiever te maken, met speciale aandacht voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Dat is namelijk de doelgroep waaraan ik op mijn werkplek, het KCU lesgeef. De hoofdstukken 5 tot en met 9 bevatten de theoretische onderbouwing van de lesvorm. Hoofdstuk 10 bevat een modellesvorm. Enkele voorbeelden van lessen zijn opgenomen in bijlagen 1 tot 4.

De lessen in de bijlagen dienen als inspiratie en bevatten allen een lerarenhandleiding en een leerlingenhand-out: een PowerPoint is op verzoek beschikbaar. Deze lessen vormen de basis om met leerlingen in gesprek te gaan over kunst en hun eigen maakproces, maar ook over andere onderwerpen. Het is een eerste stap: verdere uitwerking en integratie zijn op veel manieren mogelijk. Aanvullingen en feedback zijn welkom.

Als illustraties heb ik schetsen gebruikt van leerlingen die zij maakten tijdens het half jaar dat ik de minor *Inclusief Onderwijs* volgde. Deze schetsen tonen vaak hun eerste ideeën, van ruwbouw tot droompaleis en luchtkasteel. Evenzo vormt deze lesvorm mijn eerste schets voor inclusieve kunstlessen, met speciale aandacht voor leerlingen met TOS.



De belangrijkste les die ik heb geleerd, is het verschil tussen je werk serieus nemen en jezelf serieus nemen.

Margot Fonteyn (1919 – 1991)



3. Door kunst onderwezen willen worden

Onderwijs bereidt kinderen voor op het leven.

Toshirō Kanamori (Kanamori, 2018, p. 143)

Door kunst onderwezen willen worden

Het boek *Door kunst onderwezen willen worden* van Gert Biesta (Biesta, 2017) heb ik gebruikt als leidraad en theoretische onderbouwing van de lesvorm *Samen maken we Kunst*. In dit boek presenteert Biesta een nieuwe benadering van hedendaagse kunsteducatie door te laten zien welke unieke mogelijkheden de kunsten bieden om in dialoog te zijn met de omringende wereld. Deze ideeën heeft Biesta in 2016 ontwikkeld in de context van zijn functie als *visiting professor* bij het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van ArtEZ University of the Arts.

Reflecties op kunsteducatie

Biesta heeft zorg over de mogelijke verdwijning van zowel kunst als educatie uit de kunsteducatie. Dit vindt volgens Biesta zijn oorzaak in de instrumentalisering van de kunst in het onderwijs en de expressivistische benadering van de kunsteducatie. (Biesta, 2017, p. 37)

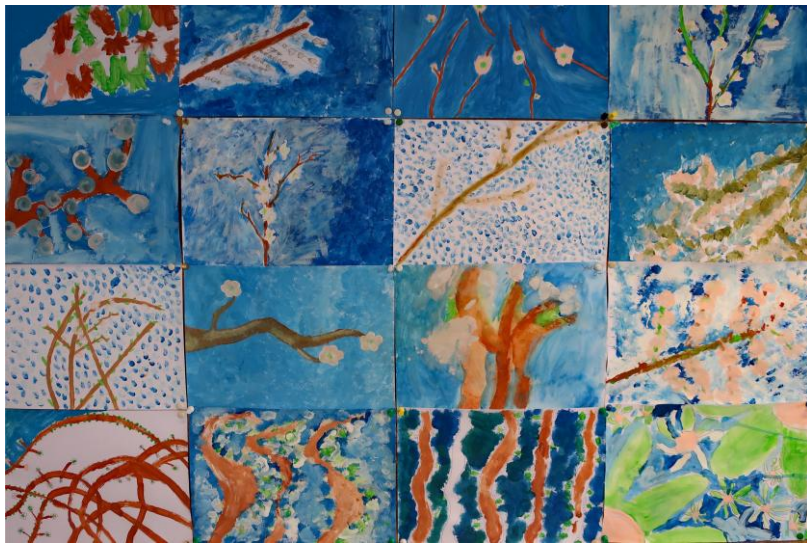
Bij de instrumentele benadering wordt kunst vooral gezien als van betekenis voor iets anders, iets dat dan 'echt' belangrijk gevonden wordt, zoals wis- en natuurkunde of taal. (Biesta, 2017, p. 55) In de lesvorm *Samen maken we Kunst* is het niet de bedoeling om kunst op een instrumentele manier te benaderen. In tegendeel, deze lesvorm is juist bedoeld om de leerling te helpen zijn eigen unieke stem te ontdekken in harmonie met andere stemmen. Kunst is ook taal en communicatie.

Samen met leerlingen naar kunst kijken, daarover met elkaar in gesprek gaan en hier een praktische oefening aan koppelen, is geen instrumentalisering van de kunst maar een manier om de leerling in dialoog te brengen met de wereld. In de ideale situatie vallen les en kunstwerk samen, ook kunst heeft als doel een verbinding met de wereld tot stand te brengen. De onderwijs-pedagogische vraag hoe we in contact komen en blijven met de wereld is ook de vraag van de kunsten. (Biesta, 2017, p. 38) Het lijkt een win-win situatie wanneer de doelstellingen van de lesvorm *Samen maken we Kunst* samen kunnen gaan met de taalontwikkeling van leerlingen met TOS. Ook wordt hier het 'tonen' dat Biesta als een essentieel kenmerk van het onderwijs ziet bijna letterlijk toegepast. Verderop kom ik nog terug op dit 'tonen'. De kennismaking met ieder nieuw kunstwerk kan voor de leerling tot een nieuw perspectief op de wereld leiden. Uiteindelijk is dat ook wat Biesta beoogt. Door leerlingen uit te nodigen kunst te maken, van kunst te genieten en met kunst in gesprek te gaan worden ze ook uitgenodigd in de wereld te zijn.

Bij het verdwijnen van het educatieve beschrijft Biesta de bedreiging van de onderwijsmeetindustrie. Wat ten kosten gaat van het ontdekken van de eigen stem en het talent van de leerling. Waarbij Biesta pleit voor een wereldgericht onderwijs. (Biesta, 2017, p. 58) De echte vraag van het onderwijs is niet alleen dat leerlingen zich ontwikkelen, maar de richting waarin ze zich ontwikkelen. In het verlengde hiervan kunnen we voor het vak beeldende vorming zeggen dat expressie niet per definitie goed of slecht is. De vraag is altijd 'expressie' waartoe? Expressie kan namelijk ook gemakzuchtig, clichématig of beledigend zijn. (Wienk, 2025, p. 28) Leerlingen zijn jonge mensen die voor de uitdaging staan hun eigen leven te leiden en dat zo goed mogelijk te doen. (Biesta, 2022, pp. 17-18) Laten we nog eens naar de Japanse leraar Toshirō Kanamori luisteren: Wat is het belangrijkste dit jaar? Om gelukkig te zijn. Waarom zitten we hier? Om gelukkig te blijven. We hebben maar een leven. Laten we ervan genieten, oké? (Kanamori, 2018, p. 45)

Het 'tonen' van de afbeelding.

Biesta introduceert hier het onderwijzen als een vorm van *tonen*. Tonen in de betekenis van laten zien dat er in de wereld iets is dat goed, belangrijk, waarde- en betekenisvol is voor de leerling. Tonen is in dit verband altijd een richten van de aandacht en het onderwijzen en uitleggen waarom iets goed, belangrijk en waardevol is voor de leerling. Kunstonderwijzen is daarbij het richten van de aandacht van de leerling op een afbeelding, als een representatie van de wereld. (Biesta, 2017, p. 46) In deze lesvorm dus de afbeelding van een kunstwerk, wat altijd een drager van betekenissen is. Het kunstwerk dat getoond wordt is daarbij meer dan een instrument. Het is een ingang voor de leerling om te ontdekken wat het is om in dialoog te zijn met de wereld. En te ontdekken wat het betekent om ons te verzoenen met de wereld en ons thuis te voelen in de wereld. (Biesta, 2017, p. 48) De ogenschijnlijke nutteloosheid van kunst is vaak een van haar belangrijkste kenmerken. Samen onderweg zijn en thuiskomen in en met kunst.



Dat ik het niet in woorden kan zeggen

Laten we eens kijken naar het schilderij *Amandelbloesem* van Vincent van Gogh. Vincent is op dat moment depressief en verblijft in een inrichting, maar wanneer hij hoort van de geboorte van een neefje geeft dat hem nieuwe levenslust en de energie om als kunstenaar weer aan het werk te gaan en als mens zijn leven te hervatten. Letterlijk zegt Vincent hierover: *“Dat doet mij zoveel goed en zoveel plezier dat ik het niet in woorden kan zeggen.”*. Waarna hij het schilderij *Amandelbloesem* maakt. Hoewel het gesprek met de leerlingen, zeker voor leerlingen met TOS, in andere bewoordingen verloopt is dat wel wat in essentie wordt getoond en overgedragen. Kunst kan hier als intermediair, op indirecte wijze, een intimiteit verschaffen die zonder deze *go-between* niet zo snel zou ontstaan.

Tonen is hier veel meer dan *een praatje bij een plaatje* naast het tonen worden er ook criteria gegeven waardoor de uitleg betekenis krijgt. (Biesta, 2017, p. 101) Het doel van de leraar is om de leerling in vrijheid te helpen ontdekken wat het kunstwerk voor hem zou kunnen betekenen. Dit is iets anders dan het opleggen van een vooraf opgelegde betekenis. (Biesta, 2017, p. 50) In deze lesvorm ben ik voorzichtig met daarin te veel willen sturen. De inzet is net voldoende aanbieden om de interesse te wekken en de leerling zelf op ontdekking te laten gaan. Wanneer we kijken naar en praten over kunst dan kijken we naar hetzelfde maar zien vaak iets anders. (Hockney & Gayford, 2020, pp. 64-65) De kunstwerken die ik gebruik zijn niet alleen een persoonlijke keuze, maar komen ook vaak terug in kunstboeken (voor jongeren). Soms ook zijn het suggesties van de leerlingen.

We kunnen kunst zien als een vorm van betekenisgeven, waarbij we ons verhouden met de werkelijkheid en proberen om thuis te zijn in de wereld. Echter niet alles in de wereld kan tot begrip worden gebracht. Kunst kan ons ook de grenzen van ons begripen tonen. (Biesta, 2017, pp. 104-105) Soms ook kan kunst verder gaan, waar de woorden ons te kort schieten, zie het voorbeeld van Vincent van Gogh hiervoor en in bijlage 1.

In de klas worden de kunstwerken getoond op het digibord en als afbeelding in de hand-out voor de leerlingen. In de toekomst is deze lesvorm wellicht uit te breiden met een excursie naar een museum. We beginnen de les heel open, met het kijken naar een afbeelding van een kunstwerk. Daarbij gaat het om de inbreng (gedachten, ervaringen en kennis) van de leerling. Aan de hand van deze inbreng geef ik zelf wat informatie. Dan beantwoorden de leerlingen schriftelijk drie vragen over het kunstwerk, die we vervolgens bespreken. Vervolgens geef ik aan de hand van deze vragen nog wat meer informatie en gaat het gesprek ook richting de gevoelens of emoties die het kunstwerk misschien oproept. (Konig, 2008, pp. 78-79) Vaak is dit de uitnodiging om samen aan het werk te gaan. Soms ook is het een ingang voor een gesprek over een actueel onderwerp. Het tonen van de afbeelding gebeurt in beeld, maar onvermijdelijk(?) ook in taal, geschreven tekst zowel als gesproken woord. In hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan hoe dit proces voor leerlingen met TOS verloopt en welke valkuilen en oplossingen daarbij op de loer liggen. Wellicht kan de muziek ons hierbij te hulp schieten. Hoe mooi vertaalt Don McLean niet de gevoelens van Vincent van Gogh in zijn lied: *Vincent* (1971).

Drie domeinen van onderwijs

In de opdracht aan het onderwijs onderscheidt Biesta drie domeinen namelijk: 1. *Subjectificatie*, de leerlingen helpen individu te zijn in en met de wereld. De leerling als handelend persoon zien, die kan reflecteren op de eigen keuzes. 2. *Socialisatie*, de overdracht van waarden, tradities en culturen. De leerling leert rekening te houden met de omringende samenleving en zich daar onderdeel van te voelen. 3. *Kwalificatie*, de kennis, inzicht en vaardigheden, die nodig zijn om in de wereld te kunnen handelen. Toegang tot vervolgopleiding en beroep en zichzelf als burger in de samenleving kunnen handhaven zijn daarbij belangrijk. (Biesta, 2022, p. 30) De leerling als subject centraal stellen is heel wat anders dan de leerling als object zien. (Boog, 2016, pp. 12-13) De leerling als object wordt voortdurend vergeleken met een fictieve gemiddelde leerling. De leerling als subject wordt vooral vergeleken met zichzelf, de eigen ontwikkeling staat daarbij centraal. Subjectificatie is ook hoe uit de mix van *nature and nurture* een ik naar voren treedt. De pedagogische vraag is hoe we zijn. Hoe we ons leven leiden, met al onze kennis en vaardigheden, maar ook met onze blinde vlekken en ons niet weten. (Biesta, 2022, pp. 57-58) De centrale vraag van opvoeding en onderwijs is hoe we als mens in en met de wereld bestaan en ons leven proberen te leiden. School is daarin de plek waar een nieuwe generatie tijd, ruimte en middelen krijgt om die uitdaging aan te gaan. (Biesta, 2022, pp. 50-51)

Een schitterend risico

Het risico van opvoeding en onderwijs is helder, leraren hebben bedoelingen, bijvoorbeeld om leerlingen kennis, vaardigheden, inzichten of waarden bij te brengen. Maar we weten nooit wat daarvan bij de leerlingen terecht komt. De leraar ontmoet altijd de individuele kwaliteiten van de leerling. Dit risico is de moeite waard omdat de leerling hier als subject, als individu, naar voren komt, daarom noemt Biesta dit ook een prachtig (of schitterend) risico. De leerling besluit in vrijheid iets wel of niet te accepteren. (Biesta, 2022, pp. 95-99) De kunst van het lesgeven bestaat soms ook uit stilstaan bij wat er is. Rust zoeken, een leerling vertrouwd maken met een artistieke ruimte waar ze vrijheid hebben. Goed onderwijs heeft ook te maken met de mate waarin de leerling dit kan en wil ontvangen. Bij de kunsteducatie bespreekt Biesta het instrumenteel, voor een ander doel, inzetten van de kunsten, maar in feite wordt het hele onderwijs vaak voor andere doelen ingezet (denk aan de PISA ranking en de meetindustrie). De standaardisering van het onderwijs richt zich niet op individuen of talenten maar op een gemiddelde dat niet bestaat. Misschien zijn de dingen

die leerlingen dagelijks stap voor stap leren minstens zo belangrijk voor hun ontwikkeling en groei. (Kanamori, 2018, pp. 126-127) Leerlingen kunnen anders gemakkelijk het gevoel verliezen goed te zijn zoals ze zijn. (Kanamori, 2018, p. 129) Leerling zijn is meer dan een eindelooze verbeterproject tot aan de volwassenheid.



Hebben en zijn in het onderwijs.

Onderwijs is ook een vorm van kunst en vakmanschap. Kunst en onderwijs lijken op elkaar. In beide gevallen ontmoeten mensen elkaar, en ontstaat er iets nieuws. Een leraar volgt geen vaste handleiding. Lesgeven is een kunst en een ambacht. Ervaring, intuïtie en het contact met leerlingen bepalen wat er gebeurt.

De film *Être et Avoir* van Nicolas Philibert laat dit goed zien. In de film zie je dat leraarschap vaak iets persoonlijks en kunstzinnigs is. Het gaat om kleine, bijzondere momenten: wanneer een leerling iets begrijpt, iets durft, valt en weer opstaat, of wanneer hij zich gezien voelt. Ook toont de film momenten waarop een leraar iets aanvoelt, iets opent of iets duidelijk maakt. De film laat zien wat moeilijk in woorden te zeggen is: lesgeven is een kunst die gebeurt in het echte, levende moment. Het idee van teacher artistry (de kunst van het leraarschap) is niet nieuw. Het is een traditie die al heel lang bestaat. Elke nieuwe generatie leraren geeft er opnieuw vorm aan. Zij zien hun klas als een soort atelier, een plek waar mensen, materialen, tijd en aandacht samenkomen. Je weet nooit precies wat er ontstaat, maar steeds weer kan onderwijs mensen raken, verbinden en tot leven wekken.

De verschillende kwaliteiten van hoofd, hart en handen.

Het in dialoog zijn met de wereld is volgens Biesta geen, of niet louter een kwestie van betekenisgeving of interpretatie, dat is het werk van het hoofd, maar veel meer het werk van de handen en het hart. Hoofd, hart en handen zijn drie verschillende manieren om in contact te komen met de wereld. Als denker (hoofd) willen (handen) zegt Biest, 'maken' zou hier ook goed passen, en voelen (hart). Via het denken komen we volgens Biesta gemakkelijk uit bij een idee over de wereld in plaats van bij de wereld zelf. Dit is een van de redenen waarom ik aan deze lesvorm ook concrete en praktische lessen koppel. Bij het werken met de handen is de verbinding met de wereld veel onmiddellijker en direct verbonden met de beperkingen die de wereld, de tijd en het materiaal opleggen. Dit vraagt dialoog en de inzet van onze wil. Het maken wordt zo een vorm van denken met je handen. Zo worden leerlingen zich bewust van maken als scheppen, het maken van iets uit niets. Daarom bevat de lesvorm *Samen maken we Kunst* altijd een praktische oefening. Overigens is ook het omgekeerde, waarbij het maakproces de basis van het lesgeven wordt, denkbaar. Waar het hoofd afstand creëert en de handen verbinden leidt het hart tot het voelen van en voor de wereld. Het gaat dan niet meer alleen om in de wereld willen bestaan, maar ook om zorg en liefde voor de wereld. Hoofd, hart en handen zijn alle drie nodig om een verbinding met de wereld tot stand te kunnen brengen. Een kunstwerk vraagt denkwerk maar meer nog werk van handen en hart.

Het materiaal van verf tot marmer heeft zijn eigen tempo en onderwijst ons op een heel directe manier wat het betekend om in dialoog te zijn met de wereld. Een kunstwerk kan ons raken en in beweging zetten. Op deze wijze kan kunst ons in verbinding brengen met de wereld. (Biesta, 2017, pp. 79-82) Het klaslokaal wordt zo een oefenruimte, een proeflokaal of een kunstlab waar we naar harte lust experimenteren.

De belangrijkste vraag bij onze omgang met kunst is misschien wel dat we ons openstellen: Vraag niet wat ik aan dit kunstwerk kan vertellen, maar wat dit kunstwerk aan mij kan vertellen. Hier mag je voor kunstwerk ook lezen tekst, lied, gedicht, muziek, dans of ... Daarbij is kunst niet zomaar een brug naar de wereld maar een manier om in dialoog te komen met de wereld. Wanneer we kunst maar de kans geven haar onderwijzende werk te doen. Wanneer we daadwerkelijk Door kunst onderwezen willen worden.

Werken met hoofd, hart en handen in de kunsteducatie

Binnen de beeldende vorming wordt vaak gesproken over leren en werken met hoofd, hart en handen. Deze driedeling benadrukt dat kunsteducatie niet enkel een cognitief proces is *het hoofd*, maar altijd ook een affectieve *het hart* en praktische dimensie *de handen* heeft. Daarmee sluit de kunsteducatie aan bij een holistisch mensbeeld, waarin denken, voelen en doen in samenhang worden gezien. De leerlingen vertragen, betreden een creatieve context, landen en de leraar laat ze iets zien. Dit lijkt ook een belangrijke sleutel om tot volledig inclusieve lessen te komen.

Hoofd: Met het hoofd wordt de cognitieve component bedoeld. Leerlingen leren analyseren, interpreteren en reflecteren op kunstwerken en op hun eigen werk. Dit gaat om kunsttheorie, kunstgeschiedenis en visuele geletterdheid, maar ook om kritisch denken. Het hoofd staat hier voor inzicht en kennisverwerving.

Hart: Het hart staat voor de emotionele betrokkenheid en de persoonlijke betekenis die kunst kan oproepen. In de kunsteducatie wordt benadrukt dat leerlingen kunst niet alleen rationeel moeten begrijpen, maar ook gevoelsmatig ervaren. Het gaat om het ontwikkelen van empathie, het delen van persoonlijke verhalen en het uitdrukken van innerlijke emoties.

Handen: De handen verwijzen naar de praktijk: het maken en vormgeven. Door te tekenen, schilderen, boetsen of digitale media te gebruiken, ervaren leerlingen direct wat het betekent om zelf scheppend bezig te zijn. In dit handelen leren zij door experiment en verbeelding, waarbij motorische vaardigheden en creatieve processen worden aangesproken.

Betekenis voor kunsteducatie: In hedendaagse kunsteducatie krijgt het principe van hoofd, hart en handen betekenis in de nadruk op authenticiteit en integratie. Leerlingen leren technieken, analyseren kunsthistorische contexten, maar worden vooral uitgedaagd om persoonlijke betrokkenheid en verbeeldingskracht te ontwikkelen. Het uitgangspunt is dat kunst niet losstaat van de wereld, maar een middel is tot zelfreflectie en verbinding met de wereld en met anderen.



Hannah Arendt over onderwijs

In de opvoeding zal blijken of wij genoeg van de wereld houden, aldus Hannah Arendt (1906 – 1975). Gert Biesta (1957) baseert zijn ideeën over onderwijs voor een belangrijk deel op het werk van Hannah Arendt. Tot nu toe had ik nooit een goed excuus om me in de ideeën van deze originele denker te verdiepen, maar nu dus wel.

Hannah Arendt schreef weinig over onderwijs, maar haar ideeën zijn nog steeds invloedrijk. Volgens Arendt is opvoeding verbonden met nataliteit: het simpele feit dat er steeds nieuwe mensen op de wereld komen. Daarom dragen opvoeders een dubbele verantwoordelijkheid: voor het kind en voor de wereld waar het in terecht komt. De school ziet Arendt als een tussenruimte tussen thuis en de publieke wereld. Het is een veilige plek waar kinderen stap voor stap kennismaken met de wereld van volwassenen. Arendt waarschuwt voor twee gevaren. Ten eerste wijst ze het idee af dat kinderen volledig aan zichzelf kunnen worden overgelaten. Dat leidt volgens haar niet tot vrijheid, maar tot groepsdruk. Ten tweede verzet ze zich tegen onderwijs dat vooral wordt gebruikt om maatschappelijke of politieke doelen te bereiken. Kinderen moeten niet nu al de wereld verbeteren, maar later de kans krijgen zelf iets nieuws te beginnen. In de klas staat volgens Arendt de wereld centraal. Ze gebruikt hiervoor de metafoer van een tafel waar leerlingen en leraar samen omheen staan. Op die tafel verschijnen onderwerpen uit de wereld: rekenproblemen, nieuws of een kunstwerk. De leraar nodigt leerlingen uit om te kijken, vragen te stellen en hun perspectief te delen. Arendt pleit daarom voor een behoudende houding: kinderen moeten eerst vertrouwd raken met wat er al is. Alleen dan kunnen zij als volwassenen de wereld vernieuwen. In een tijd van toets druk en efficiëntie herinnert Arendt ons eraan dat onderwijs vooral een uitnodiging is om de wereld lief te hebben en met nieuwe ogen te blijven bekijken.

UNESCO richtlijnen voor inclusief onderwijs

Volgens UNESCO (UNESCO, 2025) is inclusief onderwijs een proces dat gericht is op het wegnemen van barrières in het onderwijs, zodat alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, zich welkom voelen en gelijke kansen krijgen om deel te nemen aan het onderwijs en zich te ontwikkelen. Het is een aanpassing van de structuur, cultuur en het beleid van onderwijsinstellingen om de behoeften van elk individu te ondersteunen en diversiteit te waarderen.

Kernaspecten van inclusief onderwijs volgens UNESCO:

- Recht op onderwijs: Elk kind heeft recht op kwalitatief goed onderwijs, zonder enige vorm van discriminatie.
- Barrières wegnemen: Het actief identificeren en aanpakken van alle obstakels die de aanwezigheid, participatie en prestaties van leerlingen beperken.
- Diversiteit waarderen: Erkenning dat diversiteit onder leerlingen een kracht is, en de nadruk op het leren leven met en van verschillen.
- Aanpassing van instellingen: Onderwijsinstellingen passen hun cultuur, beleid en structuur aan om een omgeving te creëren waar elke leerling zich gesteund voelt.
- Breed toepasbaar: Inclusie geldt niet alleen voor leerlingen met een beperking, maar ook voor leerlingen uit diverse bevolkingsgroepen, zoals minderheidstalen en economisch kwetsbare groepen.

De UNESCO-richtlijnen voor inclusief onderwijs zijn in Nederland vertaald naar wet- en regelgeving via passend onderwijs, gelijke behandelingswetten, structurele ondersteuning voor leerlingen met speciale behoeften en schoolbeleid dat inclusie expliciet maakt. Het resultaat is een onderwijssysteem dat streeft naar gelijke kansen, participatie en persoonlijke ontwikkeling van alle leerlingen, met aandacht voor hun individuele talenten en behoeften.

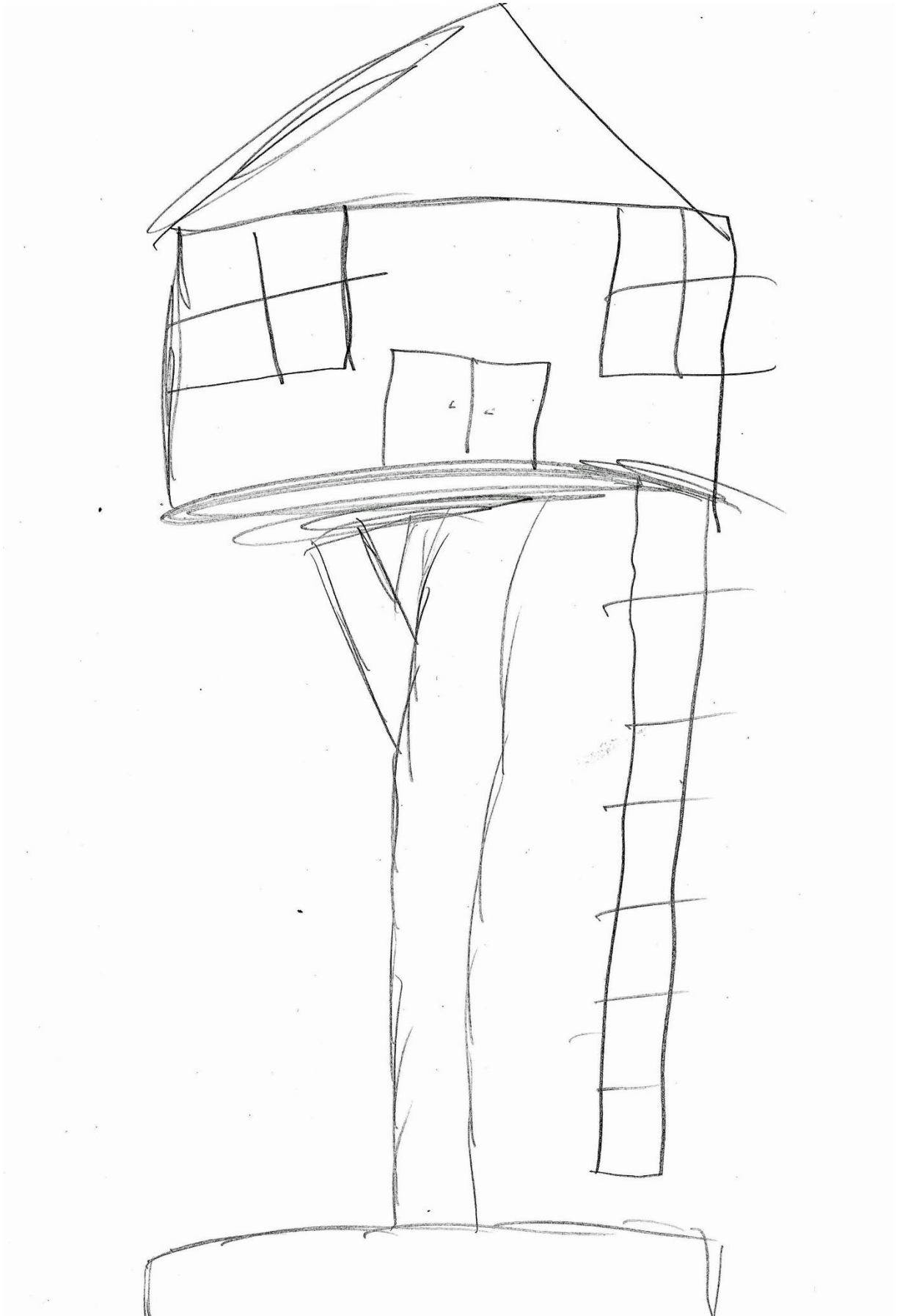
Inclusief onderwijs in internationaal perspectief

In een internationaal vergelijkend onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs zijn aanbevelingen geformuleerd voor het verbeteren van inclusief onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, aangeduid als SEN/SEND (Special Educational Needs and Disabilities).

In deze toezichtscan, gebaseerd op voorbeelden uit zes voorloperlanden, wordt aangegeven welke aandachtspunten voor Nederland van belang zijn speciaal met betrekking tot deze doelgroep (Team Internationale Samenwerking, Inspectie van het Onderwijs, 2025):

- Een belangrijke aanbeveling is om ondersteuning te bieden op basis van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen, en niet primair op grond van medische of formele diagnoses.
- Daarnaast wordt het belang benadrukt van goed functionerende nationale datasystemen. Deze systemen maken het mogelijk om de ontwikkeling van SEND-leerlingen te volgen, trends te analyseren en leerlingen die dreigen uit te vallen of thuis te komen zitten tijdig te signaleren.
- Verder adviseert de inspectie om structureel te investeren in professionalisering en training van leraren, met speciale aandacht voor startende docenten. Dit bereidt hen beter voor op het werken in inclusieve onderwijsomgeving.
- Ook wordt benadrukt dat SEND-leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen hun onderwijs af te ronden met een kwalificatie, zodat hun kansen op participatie in de samenleving toenemen.
- Tot slot is een planmatige, langdurige begeleiding richting arbeidsmarkt en duurzame participatie essentieel.

De in de lesvorm *Samen maken we Kunst* geschetste aanpak voor het vak beeldende vorming is een eerste bescheiden poging om de ideeën rond passend onderwijs, diversiteit, inclusief onderwijs en differentiatie te vertalen naar de praktijk van het klaslokaal. In eerste instantie voor leerlingen met TOS, later uit te breiden tot een volledig inclusieve les. In de bijlagen 1 tot 4 zijn hiervan een aantal voorbeeld lessen opgenomen.



4. Leerlingen van Socrates

Voor het eerst vandaag heb ik niet tegen de kinderen gesproken, maar met de kinderen.

Janusz Korczak (1878–1942)

De stem van de leerling

Hoe kan met de ideeën van Biesta als uitgangspunt rechtgedaan worden aan *de stem van de leerling*? Enerzijds introduceert Biesta het onderwijzen als het richten van de aandacht van de leerling op wat in de wereld goed, belangrijk en waardevol is voor de leerling. (Biesta, 2017, p. 46) Anderzijds is het doel van de leraar om de leerling in vrijheid te helpen ontdekken wat, in dit geval kunst en beeldende vorming, voor hem zou kunnen betekenen. Dit is iets anders dan het opleggen van een vooraf opgelegde betekenis. (Biesta, 2017, p. 50) Tussen vrijheid en het richten van de aandacht zit ruimte, gelukkig helpen de leerlingen zelf me om in te zien hoe ik die ruimte kan benutten. *Vind tijd om te luisteren*, zegt de Japanse leraar Toshirō Kanamori. Het maakt niet uit wanneer. Wees goed in vragen en aansporen, maar vooral in *luisteren*. (Kanamori, 2018, p. 108)



The Fate of Ophelia

Voor leerlingen die dat leuk vinden en / of wat rust willen heb ik altijd een paar kunstkleurplaten achter de hand. Daarbij zie ik bijvoorbeeld dat ze vaak kiezen voor *Meisje met de parel* (1665-1667) van Johannes Vermeer (1632 – 1675) of *De slaapkamer* (1888) van Vincent van Gogh (1853 - 1890). De boodschap is helder, deze schilderijen worden binnenkort zeker een keer het onderwerp van een les. In plaats van een volledig vrije keus laat ik de leerlingen nu kiezen aan de hand van een aantal afbeeldingen. Vraagt een leerling of Mona Lisa ook echt geleefd heeft? Meer aanleiding heb ik niet nodig om het verhaal van de Florentijnse koopmansvrouw Lisa Gherardini en het wereldberoemde schilderij *Mona Lisa, La Gioconda* (1503 – 1506) van Leonardo da Vinci (1452 - 1519) te vertellen. Rechtstreekse vragen aan de klas leveren niet altijd iets op, goed luisteren des te meer. Daarnaast breng ik ook altijd wel iets uit de actualiteit in; zoals de ontdekking dat Rembrandt het hondje op zijn beroemde schilderij *De Nachtwacht* (1642) eigenlijk gestolen heeft. Een gestolen schilderij dat teruggevonden wordt, ja het beroep van kunstdetective bestaat echt. Een recordbedrag op een veiling. De zangeres Taylor Swift die een schilderij van de Duitse kunstenaar Friedrich Heyser (1857 – 1921) gebruikt in haar videoclip *The Fate of Ophelia*. Ach er is zoveel om de stem van de leerling tot zijn recht te laten komen, vaak vraagt het echter meer dan het stellen van – rechtstreekse – vragen. Daarbij blijft het laveren tussen de vrijheid van de leerling en het richten van de aandacht. Een kort en eenvoudig gesprek over kunst kan zo voor leerling en leraar een rijke leersituatie opleveren.

Op Socratische wijze

Maar hoe voeren we dat gesprek met de leerlingen, kort of lang, wat is wijsheid of beter hoe vinden we met elkaar een vorm van wijsheid? Martine Delfos zet me op het spoor van Socrates. (Delfos, 2025) De Griekse wijsgeer Socrates (470 – 399 v.Chr.) was ervan overtuigd dat hijzelf weinig wist of begreep en dat juist de ander deskundig was. De socratische wijze van communiceren betekent vooral het denkproces van de ander begeleiden doormiddel van de belangstelling die men zelf heeft en de kennis waarover men zelf beschikt. Volgens Delfos is deze wijze van communiceren geschikt voor alle leeftijden in het bijzonder voor adolescenten. Zij zullen de gelijkwaardigheid waarderen en zijn dankbaar voor de kans hun eigen denken te kunnen scherpen.

De kenmerken van het socratische gesprek zijn:

1. Ervan overtuigd zijn dat de mens deskundig is over zichzelf
2. De deskundigheid van de ander naar buiten halen
3. Eerder vragen dan vertellen
4. Doen en ontdekken. (Delfos, 2025, pp. 203-205)

De basisattitude voor het socratische gesprek is respect, warmte en bescheidenheid. (Delfos, 2025, p. 220) Het gaat bij de socratische wijze van gespreksvoering om het voeren van een wezenlijke *dialogo*. Aandachtspunt is wel dat Delfos ook zegt dat de motivatie van 12 tot 15-jarigen voor een gesprek met een volwassene vaak laag is. Het creëren van een dialoog vergt dan veel aandacht. (Delfos, 2025, p. 227) Bij leerlingen met TOS vraagt dit wellicht nog meer aandacht. Het is misschien ook iets dat moet groeien, dat merk ik ook in mijn leerlingen klankbordgroep. De socratische wijze lijkt mij bijzonder interessant en ga ik nader onderzoeken, of het voor de huidige doelgroep (onderbouw vmbo) ideaal is weet ik niet, maar uiteindelijk wil ik deze lesvorm ook breder kunnen inzetten.



De rijkdom van het onbekende.

Kinderen stellen minder vragen in het klaslokaal dan aan de keukentafel, schrijft natuurkundige Robbert Dijkgraaf (1960) in zijn column in NRC van 7 november 2025. De druk van onderwijs, werk en sociale processen zorgt er kennelijk al jong voor dat we snel gaan vertrouwen op wat we *denken* te weten en ons afkeren van het onbekende. De zucht naar efficiëntie belooft de bekende weg in plaats van het kronkelpad. Nieuwsgierigheid wordt ingeruild voor *gezond verstand* en we vergeten het plezier van vragenstellen uit pure verwondering over de wereld en de rijkdom van het onbekende.

Socrates op sneakers

Oké, het gesprek met de klas tijdens de lessen beeldende vorming gaan we socratische wijze voeren. Via het boek *Socrates op sneakers* van Elke Wiss verdiep ik me verder in de theorie van het socratische gesprek. (Wiss, 2024) Deze praktische filosofie koppelt grote concepten zoals rechtvaardigheid, inclusie of moed aan hele praktische – dagelijkse – vragen. Zoals moet of mag je een inclusief aannamebeleid voeren? In het socratische gesprek wordt gezocht naar wijsheid, nieuwe inzichten en antwoorden. Is wat we denken, voelen en doen wel in overeenstemming met elkaar? Dit uitgangspunt vertoont trouwens veel parallellen met de ideeën van Biesta over hoofd (denken) voelen (hart) en doen (handen), zie hoofdstuk 2. (Biesta, 2017, pp. 79-82)

Het gaat in socratische gesprek om vragen waarop we het antwoord niet vinden op Google of Wikipedia en vermoedelijk zelfs niet met behulp van AI. Alleen door er samen over te praten en de goede vragen te stellen worden we samen wijzer. Het is een oefening voor dappere denkers, maar dat zijn onze leerlingen. Het vraagt nieuwsgierigheid, verwondering en een luisterende houding opdat we samen wijzer kunnen worden. Het is een ingang tot wat ons met elkaar en met de wereld verbindt. Was dat ook niet wat Gert Biesta beoogde? (Biesta, 2022, pp. 17-18) Maar bovenal is het socratische gesprek ook gewoon leuk om te beoefenen. Want evenals yoga, meditatie, tai chi, koken of kunst is het socratische gesprek bovenal een beoefening, die we moeten trainen.

Hoe doen we dat, een socratisch gesprek voeren en de goede vragen stellen? Een vraag is een uitnodiging, je wilt dichter bij de ander komen en zijn leefwereld leren kennen. Dit is spannend en brengt risico's met zich mee. (Wiss, 2024, p. 30) Ook Gert Biesta gebruikt het woord risico wanneer hij de autonomie van de leerling benadrukt. Het is de leerling die uiteindelijk zelf besluit of hij het aangeboden wel of niet aanneemt. (Biesta, 2022, pp. 95-99) Een goede vraag is een uitnodiging tot nadenken, uitleggen, verdiepen, onderzoeken of verbinden. Een goede vraag zet het denken in beweging en leidt tot nieuwe inzichten. (Wiss, 2024, p. 33) Het stellen van goede vragen gebeurt vanuit een socratische houding, vanuit nieuwsgierigheid, dat is de kern. Wat voor de lessen beeldende vorming geldt, gaat ook op voor het stellen van goede vragen, het is een beoefening. Het vergt tijd, concentratie en toewijding en bovenal heel veel doen. (Wiss, 2024, p. 75) *Van proberen kun je leren*, zei mijn juf vroeger.



De oerknal van de filosofie.

De filosofie (liefde voor wijsheid) begint zo'n beetje bij Socrates (ca. 470/469 v.Chr. - 399 v.Chr.). Eerst was hij beeldhouwer net als zijn vader, maar al snel wijdde hij zich aan de kunst van het onderricht. Zijn uitgangspunt was; de mens wil datgene wat hij doet goed doen. Hoe ben ik een goede echtgenoot, (groot)-vader, vriend of leraar. Hij was een meester in het stellen van vragen en hield zijn gesprekspartner zo een spiegel voor. Socrates bedreef een hele praktische vorm van filosoferen. Zijn doel was een gezamenlijk onderzoek, een gezamenlijk leerproces op zoek naar wijsheid. Puur theoretische gesprekken leverden volgens Socrates alleen maar boekenwijsheid op. Biesta, die overigens wel graag boeken schrijft, zegt dat denken over de wereld vooral een idee over de wereld oplevert. Boeken schreef Socrates dan ook niet. Dat er iets van zijn kennis is overgeleverd danken we aan zijn leerling Plato (ca. 427 v.Chr. – 347 v.Chr.) die talloze dialogen met zijn leraar heeft opgeschreven. De enige manier om volgens Socrates tot ware kennis en inzicht te komen is via het gesprek.

De Duitse filosoof, pedagoog en politicus Leonard Nelson (1881 – 1927) is de grondlegger van het socratische gesprek. Door deze methode toepasbaar te maken voor onderwijs, organisaties en politiek. (Wiss, 2024, p. 80) Kinderen hebben van nature een vragende onwetende houding, ze zijn continu verwonderd, onderzoeken is hun lust en hun leven en ze stellen de mooiste vragen. Daar valt veel van te leren. Was het niet Pablo Picasso die zei; ieder kind is een kunstenaar. De vraag is hoe we kunstenaar kunnen blijven tijdens het opgroeien². Misschien geldt dat niet alleen voor beeldende kunst, maar ook voor de kunst van het stellen van goed socratische vragen.

Een socratische houding

De eerste stap in het ontwikkelen van een vragende socratische houding is je bewustzijn van je eigen denken. Alleen dan kun je sturen, corrigeren en ruimte maken. WAT je denkt en HOE je denkt zijn daarbij beiden belangrijk. Dat vergt oefening, concentratie en discipline, maar is een belangrijke voorwaarde voor het stellen van goede vragen. In het kader van de lesvorm *Samen maken we Kunst* beoefenen we deze socratische, vragende, houding met

² Het citaat is afkomstig uit het boek *Life with Picasso*, geschreven door Françoise Gilot (Picasso's partner tussen 1943 en 1953). In dit boek beschrijft Gilot gesprekken met Picasso over kunst, creativiteit en kinderen. Daarin zegt hij dat ieder kind een kunstenaar is, maar dat het moeilijk is om kunstenaar te blijven naarmate we ouder worden, omdat opvoeding, regels en angst om te falen onze natuurlijke creativiteit beperken.

behulp van de beeldende kunst. We trainen onze verwonder spier, want dat is misschien wat kunst in eerste instantie oproept. Dan verplaatsen we ons naar nieuwsgierigheid, de beleving, gedachten en ervaringen van de ander. (Wiss, 2024, p. 89) Maakt niet uit of dit de kunstenaar of een klasgenoot is. Zolang we maar oprecht geïnteresseerd zijn. Bij onze oefening in nieuwsgierigheid is de ander de expert. Kinderen zijn van nature nieuwsgierig. Wat is er op weg naar volwassenheid toch met ons gebeurt dat we dit zijn kwijtgeraakt? Als volwassenen denken we 'het' te weten, meestal zelfs zonder dat dit daadwerkelijk het geval is. (Wiss, 2024, p. 93) Vragenstellen en ruimte maken voor het antwoord vragen moed en kwetsbaarheid. (Wiss, 2024, p. 94) Je weet nooit of je vraag goed aankomt.

Verwondering, nieuwsgierigheid en verdieping hebben het nodig dat we ons oordeel uitstellen. (Wiss, 2024, p. 103) Focus waar je controle op hebt en laat los wat je niet controleert. Bij een socratische houding is het belangrijk een goed onderscheid te maken tussen observeren en interpreteren. Je traint je ogen en oren in het objectief, wat zie en hoor je, waarnemen en luisteren, zonder er jouw verhaal van te maken. (Wiss, 2024, p. 108) Ook het kijken naar kunst beginnen we zo objectief mogelijk, wat zien we. Het hardcore socratische gesprek lijkt vooralles zeer talig en is daardoor wellicht minder geschikt voor vmbo-leerlingen en zeker voor leerlingen met TOS. Ik weet eerlijk gezegd nog niet hoe ik hieraan tegemoet kan komen. Wel heeft deze gespreksvorm een aantal interessante randvoorwaarden die wel bruikbaar zijn.

Goede vragen

Welke vaardigheden zijn behulpzaam bij het stellen van goede vragen. Het begint met nieuwsgierigheid en goed luisteren. Je weet dat je iets niet weet. Je vraagt wat bedoel je precies. Je kruipt in het hoofd van de ander, dat geeft inzicht in de situatie en de beleving van de ander. (Wiss, 2024, pp. 156-157) Je kunt denken in beelden, geluiden, woorden en gevoelens, doorgaans bedienen we ons daarbij van de gesproken taal. Daar zit natuurlijk voor veel vmbo-leerlingen en zeker voor leerlingen met TOS een probleem. Is het denkbaar dat we iets vergelijkbaars doen in beelden, beweging of muziek en zo ja hoe? Of is dit vragen naar het onmogelijke. Taal doet ertoe, maar misschien is lichaamstaal wel net zo belangrijk. Een zucht, een stilte, het sluiten van de ogen, het zijn ook allemaal antwoorden. (Wiss, 2024, p. 167) Voor een socratisch gesprek vraag je toestemming. Echter voor het onderwijs zit hier een zwakte. In het onderwijs is het zoals Gert Biesta zegt de leraar die iets toont dat belangrijk en waardevol voor de leerling is om van kennis te nemen. Voor zijn bestwil zogezegd, maar niet met zijn instemming. Daarbij is het uiteindelijk wel aan de leerling of hij het aangeboden ook aanvaardt. (Biesta, 2022, pp. 95-99) Het voeren van een dialoog vraagt tijd aandacht en discipline, hiervoor moeten we ons trainen in langzaam denken en spreken. (Wiss, 2024, p. 173) Onze leerlingen met TOS zullen er zeker blij van worden.



γνώθι σαυτόν - ken uzelf

Het Oudgriekse aforisme ken uzelf wordt wel toegeschreven aan Socrates. In het onderwijs is inzicht in de eigen normen en waarden voor de leraar onmisbaar voor een goede functionele omgang met zijn leerlingen. Er zijn drie denkprocessen die goed leraarschap kenmerken:

1. Intuïtief denken, de leraar in zijn rol als pedagoog of onderwijskundige.
2. Theoretisch denker, de leraar als vakman die over voldoende inhoudelijke kennis beschikt om zijn leerlingen te kunnen bedienen.
3. Reflectief denken, de context, de leraar die zich bewust is van zijn eigen aannames en overtuigingen die hij meeneemt in zijn relatie met de leerling.

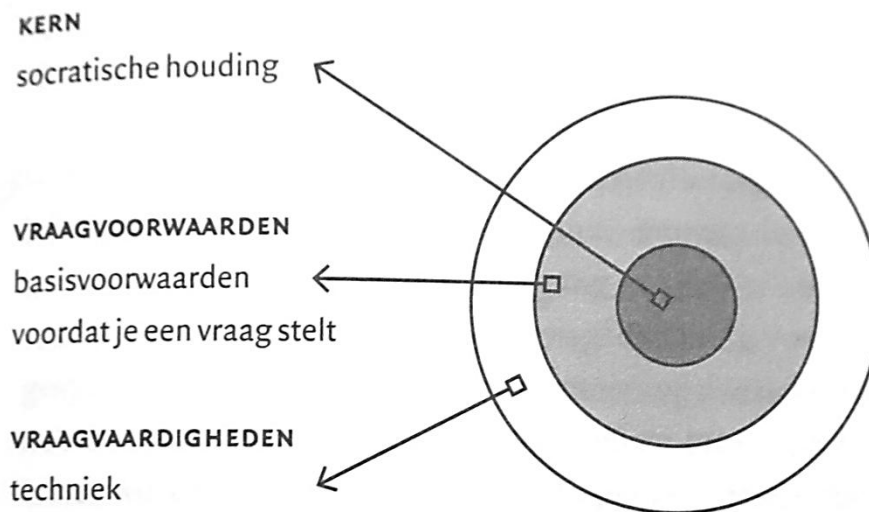
Deze denkprocessen zijn in de relatie tussen de leraar en alle leerlingen van belang echter in het bijzonder ten aanzien van leerlingen die de leraar als moeilijk ervaart. Onderwijs is zowel een kunst als een kunde, er is een samenwerking tussen kunst en wetenschap voor nodig. De olympische gedachte in het onderwijs is Ontwikkel je talenten. Het klassieke olympisch motto is Sneller, Hoger, Sterker, tegenwoordig denken we daar graag Samen achter. Iedere sportprestatie is namelijk ook altijd een teamprestatie. Zo is ook goed onderwijs altijd een teamprestatie.

Socratische vragen

Socratische vragen kunnen twee richtingen opgaan; naar boven (abstract) zoals overtuigingen en waarden, of naar beneden (concreet) naar feiten. In een socratisch gesprek ga je eerst naar beneden, je wilt alle feiten helder hebben en dan naar boven. (Wiss, 2024, pp. 188-189) In een socratisch gesprek kunnen zowel open als gesloten vragen gesteld worden, het gebruik is vooral afhankelijk van de context. Hetzelfde geldt voor waarom vragen. Wees vooral oprecht en blijf dicht bij de ander. Tot slot is er het magische zinnetje dat altijd uitnodigt tot meer vertellen. *Vertel eens, wat is er?* (Wiss, 2024, pp. 195-200) Hoe kom je van een enkele vraag naar een gesprek waar diepgang en waar flow inzit? Dat is een belangrijk doel bij de lesvorm *Samen maken we Kunst*. Als het goed gaat sluiten vraag en antwoord als dominosteentjes op elkaar aan. (Wiss, 2024, pp. 212-213) Probeer als eerste antwoord op de vraag te geven en pas daarna de argumenten, zorgen en overwegingen. Die zijn namelijk gemakkelijker te onderzoeken wanneer je het antwoord kent. Daarna kun je vanuit een oprechte nieuwsgierigheid doorvragen, en een standpunt uitdiepen. (Wiss, 2024, p. 222) Pas wanneer we de ander echt begrijpen ontstaat er ruimte voor jouw eigen verhaal en standpunt. Een vraag die daarbij past is bijvoorbeeld; 'Zal ik je vertellen hoe ik het zie?'. Zo kun je samen een brug bouwen tussen twee opvattingen. (Wiss, 2024, pp. 242-243)

Een socratische houding

Een socratische houding is vooral iets dat je moet voorleven om het bij anderen aan te wakkeren. (Wiss, 2024, p. 240)



In het bovenstaande schema wordt weergegeven hoe het stellen van vragen vanuit een socratische benadering kan worden begrepen. Centraal staat de *socratische houding*: het stellen van vragen vanuit oprechte nieuwsgierigheid. Deze houding vormt de kern van het model. Daaromheen bevinden zich de zogenoemde *vraagvoorwaarden*. Dit zijn voorwaarden die nodig zijn om vragen bewust en doelgericht te kunnen stellen. Een belangrijk onderdeel hiervan is het bewustzijn van het eigen denken. Alleen wanneer de leraar zich bewust is van wat hij denkt en hoe hij denkt, kan hij zijn handelen bijsturen, corrigeren en ruimte creëren voor het denken van leerlingen. Zowel de inhoud van het denken als het denkproces zelf zijn hierbij van belang. Net als binnen de constructieve psychologie vraagt dit om reflectie op de manier waarop de leraar zichzelf, met zijn overtuigingen en ervaringen, meeneemt het klaslokaal in. Pas wanneer deze houding en voorwaarden aanwezig zijn, komt er ruimte voor het toepassen van praktische tips, technieken en vaardigheden in het vragenstellen. In de onderwijspraktijk wordt vaak gestart met *vraagvaardigheden* en vraagtechnieken. Daarbij bestaat het risico dat de onderliggende *vraaghouding* en *vraagvoorwaarden* onvoldoende aandacht krijgen. Dit model laat zien dat effectief vragen-stellen begint bij houding en bewustzijn, en pas daarna bij techniek. (Wiss, 2024, p. 73)

De begeleidingsrelatie

De kern van de begeleiding van leerlingen door de leraar is de begeleidingsrelatie. (Konig, 2008, p. 9) In mijn vorige leven als projectleider en beleidsmedewerker zeiden we *contact gaat voor contract*. Een goede begeleidingsrelatie vraagt gespreksvaardigheden. Begeleiding betekent hier niet verantwoordelijkheid overnemen maar de leerling in staatstellen om zelf verantwoordelijkheid te dragen. (Konig, 2008, p. 13) Jongeren vragen vooral een actieve beschikbaarheid van de volwassenen als gesprekspartner die begrijpt confronteert en tegelijkertijd veiligheid betekent. (Delfos, 2025, p. 15) Voor de leeftijd categorie waar ik op het Kentalis College Utrecht mee te maken heb 12 tot 15 jaar, onderbouw vmbo, adviseert Delfos de techniek van open vragen die voorafgaan aan gesloten vragen. (Delfos, 2025, p. 253) Openvragen zijn vragen waar een onbeperkt aantal antwoorden op mogelijk is. Daarbij is het van belang door te vragen op de reactie van de leerling of naar motivatie te vragen.

(Delfos, 2025, p. 186) Ook het samenvatten van de reactie van de leerling kan hier verhelderend werken.



Een nieuwe blik op het kind

Al lezend voor de minor inclusief onderwijs ontmoet ik zoveel interessante denkers; Janusz Korczak (1878–1942) is hiervan zeker niet de minste. Hoe oud kunnen nieuwe ideeën zijn? Volgens mij heb ik inspiratie voor jaren. Janusz Korczak arts, schrijver en pedagoog, ontdekte tijdens zijn werk in de armere wijken van Warschau hoe kwetsbaar veel kinderen waren. Deze ervaring bracht hem ertoe *Dom Sierot* op te richten, een tehuis waar kinderen geen objecten van opvoeding waren, maar volwaardige mensen. Zijn uitgangspunt was eenvoudig maar radicaal: kinderen hebben nu al een eigen stem, eigen rechten en eigen waardigheid. Letterlijk betekent *Dom Sierot* weeshuis, in historische zin is het een plek die symbool staat voor menswaardige opvoeding.

Voor Korczak betekende respect dat volwassenen kinderen serieus nemen en naar hen luisteren. In *Dom Sierot* kregen kinderen echte verantwoordelijkheid. Ze namen deel aan een kinderraad, een parlement en zelfs een kinderrechtbank. Opvallend was dat ook volwassenen konden worden aangeklaagd. Zo leerde Korczak zelf dat zijn handelen gevolgen had en dat kinderen hem mochten aanspreken op zijn fouten. Korczak formuleerde drie grondrechten voor kinderen. Ten eerste: het recht op de dag van vandaag – het leven van een kind is nu waardevol, niet alleen als voorbereiding op later. Ten tweede: Het recht om zichzelf te zijn, zonder te worden gevormd naar het ideaal van volwassenen. Ten derde: het recht op een eigen leven, inclusief fouten, risico's en blauwe plekken. Korczak zag het kind niet als toekomstige burger, maar als burger in het heden. Kinderen moeten kunnen deelnemen aan de gemeenschap van school en samenleving. Het gedachtegoed van Korczak is ook nu actueel in een tijd waarin onderwijs vaak draait om toetsen en prestaties. *Korczak herinnert ons eraan dat pedagogiek begint met luisteren naar het kind – elke dag opnieuw.*

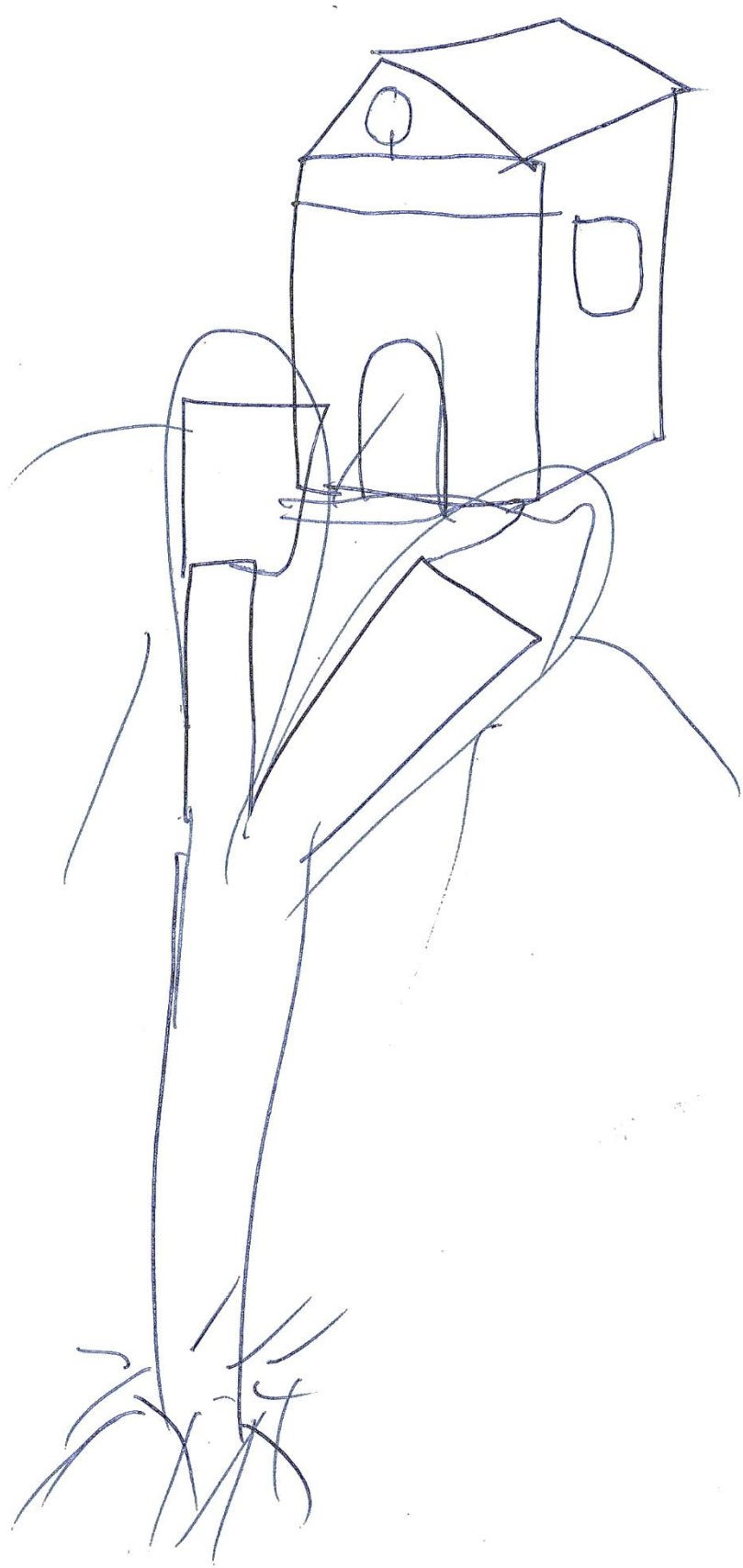
In mijn werk als leraar beeldende vorming ben ik een van de vakleraren. Dit betekent dat ik leerlingen begeleid in dit vak en bij het ontwikkelen van de benodigde studievaardigheden. Daarnaast help ik de leerlingen bij hun oriëntatie vanuit dit vak op mogelijkheden van vervolgonderwijs of beroep. In die relatie is mijn streven om authentiek te zijn en mezelf te laten zien zoals ik werkelijk ben. Daarbij verplaats ik me in de leefwereld van de leerling zonder me met hen te identificeren en toon ik respect voor de leerling als individu. (Konig, 2008, p. 14-16) Ook vertel ik af en toe iets over mezelf, mijn familie, kleinzootje, of reizen die ik maak. Vaak, maar niet altijd, in een relatie tot de les van dat moment. Ook bied ik aan het begin van de lesruimte aan de leerlingen om iets te vertellen dat in hun levens actueel is.

Leerlingen klankbordgroep

In het gesprek met de leerlingen klankbordgroep over de inhoud van het vak beeldende vorming en over de lesvorm *Samen maken we Kunst* wil ik vooral de opvattingen van de leerlingen horen. Voor dit doel is een leerlingenklankbordgroep voor beeldende vorming samengesteld. In de groep zijn zowel leerlingen opgenomen die een centrale rol spelen in het sociale netwerk van de klas als leerlingen die daar minder deel van uitmaken. Daarnaast bestaat de groep uit leerlingen met verschillende houdingen ten opzichte van het vak beeldende vorming, variërend van zeer positief tot weinig betrokken. Door deze brede samenstelling biedt de klankbordgroep inzicht in uiteenlopende ervaringen, behoeften en perspectieven. Het doel is om de lessen beeldende vorming beter af te stemmen op alle leerlingen en daarmee recht te doen aan de aanwezige diversiteit binnen de klas. Het gesprek dat ik met de leerlingen voer valt bij Delfos in de categorie interview. Dit gesprek is gericht op het verkrijgen van informatie van de leerlingen met betrekking tot een bepaald onderwerp, in dit geval mening over het vak beeldende vorming en in het bijzonder de lessen *Samen maken we Kunst*. Daarbij onderscheidt zij verschillende fasen; 1. Voorbereiding, 2. Introductie, 3. Startvraag, 4. De romp, en 5. De afronding. (Delfos, 2025, pp. 155-156)

Begin van de les

We beginnen de les heel open, met het kijken naar een afbeelding van een kunstwerk. Daarbij gaat het om de inbreng (gedachten, ervaringen en kennis) van de leerling. Aan de hand van deze inbreng geef ik zelf wat informatie. Dan beantwoorden de leerlingen schriftelijk drie vragen over het kunstwerk, die we vervolgens bespreken. Vervolgens geef ik aan de hand van deze vragen nog wat meer informatie en gaat het gesprek ook richting de gevoelens of emoties die het kunstwerk misschien oproept (Konig, 2008, pp. 78-79). Ook de ideeën van Delfos over de interviewtechniek met openvragen die voorafgaan aan gesloten vragen lijkt hiermee in overeenstemming, zie hiervoor. (Delfos, 2025, p. 253) Omdat het onderwijs plaatsvindt op een cluster-2 school met leerlingen met een (TOS), vaak in combinatie met één of meerdere onderliggende stoornissen, wordt structureel feedback gevraagd aan de logopedisten van de school. Maar we praten ook over heel andere zaken zoals de sfeer en de veiligheid in de klas. Sommige meiden voelen zich niet veilig wanneer er te veel achter hen langs gelopen wordt. Dit lijkt opgelost door het kleine groepje meiden achter in het lokaal te zetten. Los daarvan spreken we hier daarna ook klassikaal over en bespreek ik dit met hun mentor.

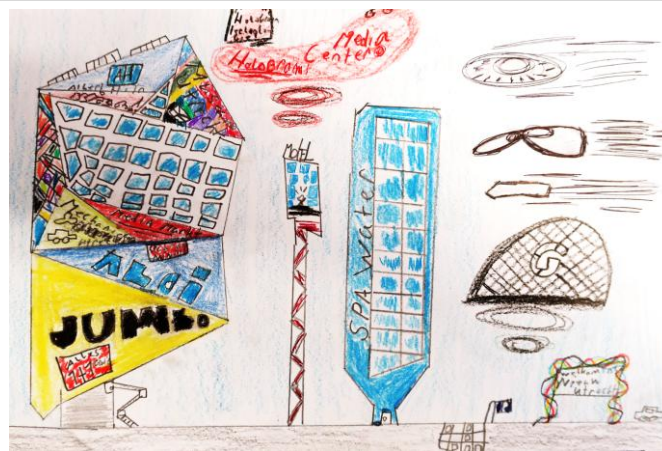


5. Universal Design for Learning

De moeilijkste opgave voor de leraar is: de leerling het plezier in het leren niet te bederven.

Bertrand Russell.

Universal Design for Learning (UDL) is een onderwijsontwerp dat de verschillende talenten en behoeften van leerlingen ondersteunt. Het kan handvatten bieden voor het ontwerpen van inclusief onderwijs. Met UDL neemt de *diversiteit* van leerlingen als uitgangspunt bij het ontwerp van onderwijsvormen. UDL is het proactief ontwerpen van het curriculum op een manier dat deze toegankelijk is voor iedereen, onafhankelijk van leerstijlen, noden en beperkingen van de leerling. Hiermee wordt een optimaal leerklimaat voor elke leerling geboden met minder ad-hoc aanpassingen en meer studiesucces voor alle leerlingen. (Kennes, 2021)



A spoon full of sugar.

Visuele ondersteuning van onze lessen met beelden, grafiek, geschreven informatie, gebaren en lichaamstaal zijn we inmiddels misschien wel gewend. Toch? Ik vroeg me af of er ook zoiets als auditieve ondersteuning bestaat met muziek of geluiden.

In de *The New York Times* van 17 november 2025 lees ik dat sommige theaters in New York muziek gebruiken om het publiek bij aanvang of na een pauze weer naar hun zitplaatsen te bewegen. Nee, niet met een ingeblikte tune uit een speaker, maar *the real thing*. Er loopt een medewerker, acteur of muzikant rond die met op een xylofoon of klokkenspel een melodietje van drie of vier noten speelt. Zoals het *arpeggio* (een gebroken akkoord of muziekversiering) in A C en E in de *Metropolitan Opera*. Of een melodietje dat de geluiden van de kopjes en glazen in de pantry imiteert. In alle gevallen is de boodschap duidelijk; *please take your seats*.

Ook in Graz zagen we verschillende scholen die muziek gebruikten om de overgangen naar de verschillende lesonderdelen te accentueren. De opruimmuziek – opruimen is op geen enkele school een erg geliefd onderdeel van de les – is bij mij blijven hangen. Want zeg nu zelf wat is er leuker dan opruimen op de tonen van [A spoon full of sugar](#) van Mary Poppins.

Het onderwijsaanbod is vastgelegd in kerndoelen en referentieniveaus. Dit aanbod moet worden afgestemd op de verschillen tussen leerlingen. Het onderwijsaanbod moet de leerlingen voorbereiden op vervolgonderwijs of beroep en de basis leggen voor het kunnen meedoen in de samenleving. Elke leraar heeft te maken met niveau verschillen in zijn klas en moet hier effectief mee omgaan. (Schuman & Vries, 2020, p. 33)

Een manier om te anticiperen op de te verwachten verschillen tussen leerlingen is door gebruik te maken van UDL. De hoofdvraag van UDL is: Hoe richt ik mijn onderwijs zodanig in dat elke leerling mee kan doen? (Schuman & Vries, 2020, p. 35) UDL richt zich op het leren en meedoen door alle leerlingen en daarmee direct op de toegankelijkheid van het onderwijsaanbod voor een brede diversiteit aan leerlingen. Dit wil zeggen dat al tijdens de lesvoorbereiding is nagedacht hoe de leraar tegemoet kan komen aan de verschillen tussen leerlingen. UDL richt zich op alle leerlingen. Het uitgangspunt is dat *diversiteit* de norm is, en alle leerlingen toegang geboden wordt tot het reguliere onderwijs curriculum. Dit betekent dat:

1. Rekening gehouden wordt met diversiteit bij het ontwerpen van school en omgeving, de inrichting van de klas en het aanbieden van de lesstof.
2. Een veelheid aan voorzieningen, materialen, activiteiten ingezet worden die aansluiten bij de diversiteit in de klas.
3. Leerlingen keuzemogelijkheid hebben bij de verwerking van de lesstof en bij het toetsen.

UDL is het raamwerk om ons denken en handelen met betrekking tot diversiteit richting en inhoud te geven. (Schuman & Vries, 2020, pp. 34-35) UDL biedt de leerlingen verschillende keuzemogelijkheden:

1. Geef leerlingen keuzevrijheid in thema's en vragen. Zo vergroot je hun autonomie, betrokkenheid en motivatie. Dit leidt tot doelgerichte en gemotiveerde leerlingen.
2. Geef leerlingen keuzevrijheid in verschillende manieren van leren, zodat iedere leerling toegang heeft tot het curriculum, passend bij zijn mogelijkheden en beperkingen. Dit zorgt voor goed geïnformeerde leerlingen.
3. Geef leerlingen keuzevrijheid in het tonen wat zij hebben geleerd. Dit zorgt voor een goed zichtbare ontwikkeling. (Schuman & Vries, 2020, p. 35)

Aan de basis van UDL ligt onderzoek op het gebied van neurowetenschap, wetenschap op het gebied van leren en cognitieve psychologie. UDL kent drie basisprincipes. Deze principes vloeien voort uit de kennis dat er drie netwerken in de hersenen zijn die belangrijk zijn voor het leren:

Het herkenningsnetwerk (het **wat**)

Het herkenningsnetwerk heeft betrekking op de manier waarop leerlingen informatie in hun omgeving waarnemen en omzetten naar bruikbare kennis.

Het strategische netwerk (het **hoe**)

Het strategische (motorische) netwerk heeft te maken met de manier waarop leerlingen doelgerichte handelingen in de omgeving plannen, organiseren en initiëren.

Het affectieve netwerk (het **waarom**)

Het affectieve netwerk heeft betrekking op de manier waarop leerlingen de interne en externe omgeving monitoren om prioriteiten te stellen, te motiveren en om aan te zetten tot leren en gedrag. (InnovationLab NHL Stenden, z.d.)

Het 'wat' van leren

Het *wat* van leren gaat over het aanbieden en opnemen van informatie, passend bij het herkenningsnetwerk van de hersenen. Informatie wordt op verschillende manieren aangeboden, zoals tekst, beelden, symbolen en notaties, zodat alle leerlingen deze kunnen waarnemen. Lesmateriaal is aanpasbaar in grootte en video's hebben ondertiteling. Informatie is tijd- en plaats-onafhankelijk beschikbaar, met duidelijke koppen en opsommingen voor overzicht. Abstracte inhoud, zoals wiskundige symbolen, wordt tekstueel toegelicht. Nieuwe leerstof wordt verbonden aan voorkennis, afleidingen worden beperkt, en patronen en relaties worden bijvoorbeeld met een mindmap zichtbaar gemaakt.

Het 'hoe' van leren

Het *hoe* van leren draait om actie en expressie, gekoppeld aan het strategisch netwerk van de hersenen. Leerlingen werken actief met verschillende werkvormen, zoals stellingen,

rollenspellen of groepsoefeningen met verschillende rollen, ondersteund door digitale tools. Ze kunnen kennis op verschillende manieren aantonen, met keuzevrijheid in toetsvorm en functionele deadlines. Het stellen en behalen van doelen wordt ondersteund door duidelijke leerdoelen, activiteiten en evaluatievormen. Leerlingen krijgen mogelijkheden voor bijsturing, evaluatie en oefening, bijvoorbeeld door voorbeeldtentamens beschikbaar te stellen en gezamenlijk te bespreken.

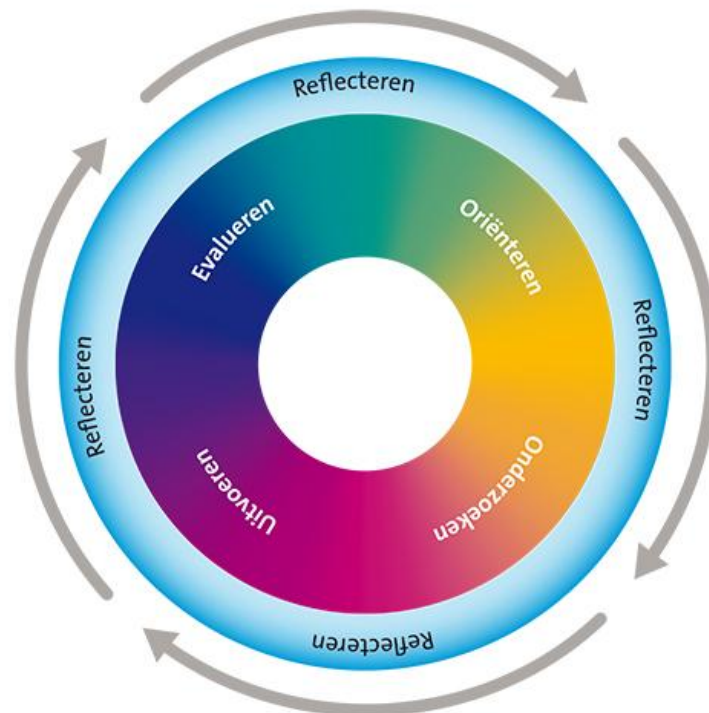
Het 'waarom' van leren

Het *waarom* van leren richt zich op motivatie en betrokkenheid en sluit aan bij het affectieve netwerk van de hersenen. Leerlingen krijgen autonomie door keuzes in oefeningen en werken met authentieke, persoonlijke casussen en diverse bronnen. Doorzettingsvermogen wordt gestimuleerd met overzicht, korte termijndoelen en het uitleggen van leerstof aan elkaar, bijvoorbeeld via een forum. Zelfregulatie wordt ondersteund door een nulmeting bij de start, coaching bij het formuleren van leerdoelen en regelmatige reflectie op voortgang, bijvoorbeeld via een blog of vlog. (InnovationLab NHL Stenden, z.d.)

Creatief leren kijken, denken en maken

Binnen het curriculum van kunstzinnige oriëntatie vormt het cyclische creatieve proces de kern van het onderwijs. Dit proces ondersteunt de ontwikkeling van creativiteit bij leerlingen in alle kunst disciplines, zoals beeldend, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed. Volgens het leerplan van SLO is het creatieve proces geen vast stappenplan, maar een dynamische cyclus met vier samenhangende fasen: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (*Het creatieve proces*, 2019). Leerlingen kunnen tussen deze fasen heen en weer bewegen, stappen herhalen of overslaan, afhankelijk van hun leerproces.

Een essentieel onderdeel van dit proces is reflectie. Leerlingen denken voortdurend na over hun keuzes, het gebruik van materialen en de zeggingskracht van hun werk. Voor leerlingen in de onderbouw van het vmbo, en zeker voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS), is dit abstracte denken uitdagend. Door het creatieve proces consequent en herkenbaar terug te laten komen in lessen en opdrachten, raken zij er geleidelijk mee vertrouwd (*Het creatieve proces*, 2019).



Visual Thinking Strategies als startpunt van betekenisgeving

Een effectieve manier om leerlingen te ondersteunen in de oriëntatie- en onderzoeksfase is het inzetten van Visual Thinking Strategies (VTS). VTS is een didactische methode waarbij leerlingen gezamenlijk kijken naar kunstwerken en hierover met elkaar in gesprek gaan, zonder dat de leraar vooraf inhoudelijke kennis aanbiedt. De kern bestaat uit open vragen als: *Wat zie je? Waaraan zie je dat? Wat kun je nog meer ontdekken?* (Ros, 2025).

De rol van de leraar is begeleidend en neutraal: hij of zij vat reacties samen, vraagt door en nodigt verschillende perspectieven uit, zonder een 'juist' antwoord te geven. Zo leren leerlingen hun uitspraken te onderbouwen met wat zij daadwerkelijk waarnemen. VTS stimuleert nauwkeurig kijken, kritisch denken, luisteren en mondelinge taalvaardigheid. Tegelijkertijd draagt de werkvorm bij aan een veilige groepssfeer waarin verschillen in interpretatie worden gewaardeerd (Ros, 2025). Hoewel VTS geen diepgaande kunsthistorische analyse biedt, is het een laagdrempelige en krachtige manier om verbeelding, betekenisgeving en culturele cognitie te ontwikkelen. Daarmee sluit de methode goed aan bij het creatieve proces: leerlingen leren eerst kijken en denken, voordat zij zelf gaan maken.

Procesgerichte didactiek als overkoepelend kader

Waar VTS een concrete werkvorm is, vormt procesgerichte didactiek het bredere didactische raamwerk waarin het creatieve proces wordt vormgegeven. In deze onderwijsaanpak staat het leerproces van de leerling centraal, niet alleen het eindproduct. Leerlingen worden gestimuleerd om onderzoekend, creatief en reflectief te werken, met ruimte voor eigen keuzes en ervaringen (Karin Kotte, 2025). Procesgerichte didactiek werkt met een duidelijke, maar flexibele structuur die sterk overeenkomt met het creatieve proces van SLO: oriënteren, onderzoeken, vormgeven en reflecteren/delen. Leerlingen werken afwisselend divergent (veel ideeën verkennen) en convergent (keuzes maken en verdiepen). Daarbij worden interne kaders, zoals motivatie en persoonlijke interesses, verbonden met externe kaders, zoals leerdoelen en vakinhoudelijke criteria (Karin Kotte, 2025). De rol van de leraar verschuift van instructeur naar coach: iemand die vragen stelt, richting geeft en het proces bewaakt. Deze aanpak sluit niet alleen aan bij kunstonderwijs en cultuureducatie, maar ook bij thematisch, onderzoekend en ontwerpend leren, waarin vakken met elkaar worden verbonden (Karin Kotte, 2025).

Samenhang tussen proces, didactiek en werkvorm

Het creatieve proces, procesgerichte didactiek en Visual Thinking Strategies versterken elkaar. Het creatieve proces biedt de inhoudelijke structuur, procesgerichte didactiek het pedagogisch-didactische kader, en VTS een concrete, toegankelijke werkvorm om betekenisgeving en reflectie op gang te brengen. Samen ondersteunen zij leerlingen bij het ontwikkelen van verbeeldingskracht, kritisch denken en eigenaarschap over hun leerproces.

6. Diversiteit, inclusie en differentiatie

Van alle dingen is liefde de krachtigste.

Maria Montessori

In het onderwijs hangen de begrippen *diversiteit*, *inclusie* en *differentiatie* nauw met elkaar samen, maar zij hebben ieder een eigen betekenis en functie.

Diversiteit verwijst naar de verscheidenheid tussen leerlingen. Deze verschillen kunnen betrekking hebben op onder andere taalontwikkeling, leerbehoeften, culturele achtergrond, cognitieve mogelijkheden en sociaal-emotionele ontwikkeling. Diversiteit is een gegeven: elke klas is per definitie divers. (UNESCO, 2020)

Inclusie is het uitgangspunt dat alle leerlingen, ongeacht hun verschillen, volwaardig deelnemen aan het reguliere onderwijs. Inclusief onderwijs betekent dat scholen hun organisatie, didactiek en cultuur zo inrichten dat iedere leerling zich gezien, gewaardeerd en ondersteund voelt. De nadruk ligt niet op het aanpassen van de leerling aan het systeem, maar op het aanpassen van het systeem aan de leerling. (Inspectie van het onderwijs, 2023)

Differentiatie is het pedagogisch-didactische middel om inclusie in de praktijk te realiseren. Het betreft het bewust variëren in doelen, instructie, werkvormen, tempo en ondersteuning, afgestemd op de uiteenlopende onderwijsbehoeften van leerlingen. Differentiatie erkent verschillen zonder leerlingen te scheiden of uit te sluiten. (Tomlinson, 2017)

Samenvattend kan worden gesteld dat diversiteit het vertrekpunt vormt, inclusie het normatieve doel is en differentiatie het instrument om dit doel te bereiken binnen de dagelijkse onderwijspraktijk.

Differentiatie in het onderwijs

Differentiatie in het onderwijs heeft als doel om alle leerlingen toegang te geven tot dezelfde onderwijsinhoud, terwijl er tegelijkertijd arrangementen worden ontwikkeld voor extra ondersteuning of verdieping voor leerlingen die dat nodig hebben. (Schuman & Vries, 2020, p. 37) Differentiëren betekent dus niet dat leerlingen verschillende doelen krijgen, maar dat het onderwijs zo wordt ingericht dat verschillen tussen leerlingen worden meegenomen. Alle leerlingen doen mee.

Het Tomlinson-model voor effectief gedifferentieerde instructie neemt deze verschillen als uitgangspunt. Leerlingen verschillen onder andere in cultuur, taal, gender, interesses en leerstijl. De centrale uitdaging voor de leraar is om alle leerlingen, ondanks deze verscheidenheid, actief te betrekken bij de onderwijsinhoud. (Schuman & Vries, 2020, p. 38) Hierbij is het van belang dat de leraar de leerling goed kent. Dit kan via gerichte observaties, maar ook via een open observatie die niet gebonden is aan vooraf bedachte aandachtspunten. (Boog, 2016, p. 10) In het model van Tomlinson worden verschillende aspecten van differentiatie weergegeven, waaronder inhoud, motivatie, proces en product, in relatie tot de leerbehoeften van leerlingen. Volgens Tomlinson is differentiatie geen verzameling vaste instructies of werkvormen, maar een *manier van denken* over leren en onderwijzen (p.39). De houding en mindset van de leraar spelen hierbij een cruciale rol. Effectieve differentiatie begint bij het goed kennen van leerlingen als individuen en bij het aansluiten bij hun mogelijkheden, talenten en interesses. (Schuman & Vries, 2020, p. 41) De leraar is steeds op zoek naar een passende vorm van lesgeven en begeleiding van de leerlingen. Dit vraagt geen vaste niveaugroepen, maar een flexibel inspelen op de onderwijsbehoefte van de leerling. (Boog, 2016, p. 9) Een andere manier van omgaan deze verschillen is het neurodiversiteitsmodel van hoogleraar psychiatrische epidemiologie Jim van Os *Voorbij labels*. (Os, 2025)

Voorbij labels: de zeven processen en talenten van neurodiversiteit

Mensen verschillen fundamenteel in de manier waarop zij denken, voelen, handelen en waarnemen. Deze verschillen worden in het dagelijks leven vaak benoemd met medische of psychologische labels, zoals ADHD of autisme. Hoewel dergelijke classificaties in sommige

situaties functioneel kunnen zijn, hebben zij ook een beperkend effect. Ze leggen de nadruk op afwijking en tekort, terwijl zij onvoldoende recht doen aan de onderliggende variatie in menselijke functies. Binnen dit model worden zeven onderling samenhangende processen onderscheiden, die elk zowel gevoeligheden als specifieke talenten omvatten. (Os, 2025)

Zeven gevoeligheden en bijbehorende talenten:

1. **Cognitieve processen** – denken en leren
Cognitieve processen betreffen de wijze waarop informatie wordt verwerkt, aandacht wordt gericht, geheugen wordt gebruikt en problemen worden opgelost. **Talent:** binnen dit proces kan een sterk patroon herkendend vermogen, creatief denken of diepgaande concentratie (hyperfocus) ontstaan. Deze kwaliteiten zijn van grote waarde in onder meer wetenschap, techniek, kunst en innovatie.
2. **Emotionele processen** – ervaren en reguleren van emoties
Emotionele processen beschrijven hoe emoties worden beleefd, herkend, geuit en gereguleerd.
Talent: een rijke emotionele beleving kan leiden tot een groot empathisch vermogen, morele gevoeligheid en diepe betrokkenheid. Dit vormt een belangrijke basis voor zorgende beroepen, kunstzinnige expressie en maatschappelijke betrokkenheid.
3. **Gedragsprocessen** – handelen en aanpassen
Dit proces heeft betrekking op actiegerichtheid, impulscontrole, flexibiliteit en motivatie.
Talent: binnen deze variatie kan een groot doorzettingsvermogen, ondernemingszin of het vermogen om snel te schakelen in complexe situaties ontstaan. Dergelijke eigenschappen zijn essentieel in dynamische werkomgevingen en bij probleemoplossend handelen.
4. **Sociale processen** – verbinden en communiceren
Sociale processen beschrijven hoe mensen relaties aangaan, sociale signalen interpreteren en zichzelf positioneren ten opzichte van anderen.
Talent: een voorkeur voor diepgaande, inhoudelijke contacten kan leiden tot loyale samenwerkingsrelaties en een scherp inzicht in sociale structuren. Ook directe en eerlijke communicatie kan binnen dit proces een kracht zijn.
5. **Lichaamsbeleving en interceptie** – waarnemen van interne signalen
Interceptie betreft het vermogen om lichamelijke signalen zoals honger, pijn, spanning en vermoeidheid te herkennen.
Talent: een verfijnde lichaamsbeleving kan leiden tot nauwkeurige motorische controle en een sterk lichamenlijk bewustzijn, wat van belang is in onder meer sport, dans, ambacht en beeldende kunst.
6. **Waakzaamheid en energie** – regulatie van ritme
Dit proces omvat het natuurlijke energieniveau, stressgevoeligheid en het slaap-waakritme.
Talent: het vermogen om in korte, intensieve perioden uitzonderlijk geconcentreerd en productief te zijn, maakt het mogelijk om complexe taken efficiënt uit te voeren, mits de omgeving hierop is afgestemd.
7. **Sensomotorische processen** – zintuiglijke verwerking
Deze processen beschrijven hoe prikkels zoals geluid, licht, tast en beweging worden waargenomen en geïntegreerd.
Talent: een verfijnde zintuiglijke waarneming kan resulteren in een uitzonderlijk gehoor, oog voor detail of esthetische gevoeligheid. Deze talenten zijn essentieel in muziek, design, fotografie en andere creatieve disciplines.

Van probleem denken naar ondersteunend denken

De kracht van het neurodiversiteitsmodel ligt in de verschuiving van probleemgericht naar ondersteuningsgericht denken. In plaats van te vragen wat er “mis” is, wordt onderzocht welke omstandigheden nodig zijn om optimaal te functioneren. Dit kan variëren van prikkelreductie en duidelijke structuren tot flexibiliteit in werktijden of taakindeling. Het model benadrukt *autonomie*, *zelfinzicht* en *contextuele aanpassing* boven normalisering. De zeven processen van neurodiversiteit laten zien dat menselijke verschillen geen afwijkingen zijn, maar variaties met eigen gevoeligheden en talenten. Door deze processen systematisch te

erkennen, ontstaat een genuanceerd en realistisch beeld van functioneren. Dit perspectief draagt bij aan *inclusie*, *zelfbegrip* en het doelgericht benutten van menselijk potentieel binnen onderwijs, werk en samenleving. Naast dat de leraar moet kunnen omgaan en inspelen op al deze verschillen lijkt *zelfinzicht* en *zelfbegrip* van de leerling hierbij cruciaal. Soms zie ik hiervan in de klas mooie voorbeelden. Bij veel leerlingen lijkt dit begrip echter slechts beperkt ontwikkeld. Hoe kunnen wij ze hierbij helpen?

Convergerende en divergerende differentiatie

Binnen het onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen convergerende en divergerende differentiatie. **Convergerende differentiatie** houdt in dat leerlingen met verschillende niveaus of vaardigheden worden begeleid naar hetzelfde einddoel. De leraar biedt hierbij extra uitleg, ondersteuning of aangepaste oefeningen, zodat alle leerlingen uiteindelijk hetzelfde leerresultaat behalen. Deze vorm van differentiatie wordt vaak toegepast via klassikale instructie. Een voordeel is dat de voorbereiding voor de leraar overzichtelijk is. Een nadeel is dat grote niveauverschillen in de klas niet altijd voldoende worden opgevangen.

Divergerende differentiatie daarentegen biedt leerlingen ruimte om verschillende leerwegen te volgen en eigen keuzes te maken. Het uitgangspunt is dat leerlingen zich ontwikkelen op hun eigen niveau en hun sterke kanten benutten. Het doel is niet dat iedereen hetzelfde resultaat behaalt, maar dat iedere leerling een maximale groei doormaakt. (Schuman & Vries, 2020, pp. 42-43) Deze vorm van differentiatie doet recht aan de uniciteit van leerlingen, maar vraagt veel organisatie en maakt het verdelen van tijd en aandacht complex. Beide vormen van differentiatie zijn van belang. **Convergerende differentiatie** ondersteunt het behalen van basisvaardigheden en gezamenlijke leerdoelen. **Divergerende differentiatie** bijdraagt aan creativiteit, zelfstandigheid en talentontwikkeling.

Binnen creatieve vakken, zoals beeldende vorming, wordt vaak gestart met een klassikale, convergerende instructie. Vervolgens verschuift de aandacht naar individuele begeleiding en verdiepende oefeningen voor leerlingen die sneller werken. Ook binnen klassikale instructies is doorgaans sprake van differentiatie, doordat leerlingen op verschillende niveaus worden aangesproken.

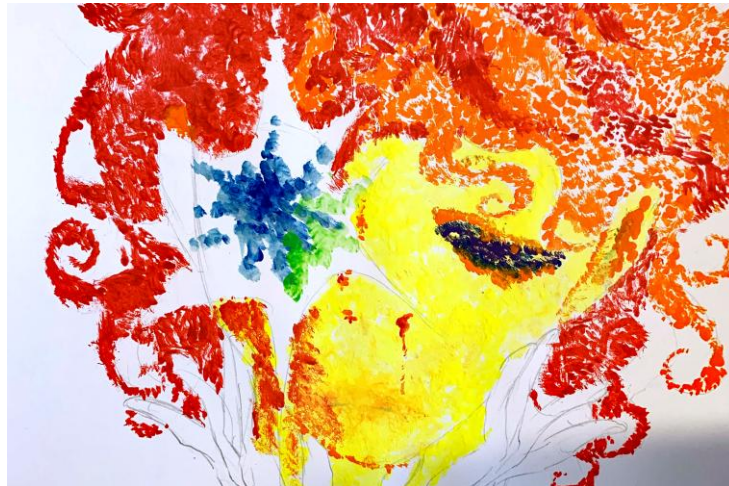
Het Robinson Report

All Our Futures: Creativity, Culture and Education (het Robinson Report, 1999) onderzoekt hoe creativiteit beter kan worden geïntegreerd in het onderwijs. De commissie stelt dat de samenleving snel verandert door globalisering, technologische ontwikkelingen en culturele diversiteit. Daarom hebben kinderen meer nodig dan alleen traditionele kennis: zij moeten ook leren flexibel denken, problemen oplossen en samenwerken. Het rapport benadrukt dat creativiteit geen eigenschap is van slechts een kleine groep getalenteerde mensen, maar een vaardigheid die iedereen kan ontwikkelen. Onderwijs moet daarom ruimte maken voor verbeelding, experimenteren en initiatief nemen. Volgens het rapport is er een evenwicht nodig tussen kennisoverdracht en ruimte voor onderzoekend leren. Creatieve vakken zoals kunst, muziek, dans en drama zijn belangrijk, maar creatief denken hoort in alle schoolvakken thuis. Daarnaast wijst het rapport op het belang van cultuur in de brede zin: leerlingen moeten toegang krijgen tot kunst, erfgoed en culturele activiteiten, zowel binnen als buiten de school. Samenwerking tussen scholen en culturele instellingen versterkt dit. (*All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, 1999)

Uitvoering en praktijk

Het uitvoeren van de praktische oefeningen voor het vak beeldende vorming doen de leerlingen automatisch (eigenlijk onvermijdelijk) op hun eigen niveau. Voor talentvolle leerlingen zijn er extra oefeningen buiten of aanvullend op het curriculum. De kunst kijk oefeningen doen we klassikaal of in groepen. In alle gevallen is er voor iedere leerling ruimte voor een eigen en persoonlijke inbreng. Door de leerprocessen in het perspectief van de drie samenhangende functies te weten; kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van Biesta te plaatsen (zie hoofdstuk 5). Krijgt het leerproces een bredere betekenis. Het gaat niet alleen om kennis en vaardigheden, maar ook of leerlingen kunnen ervaren dat wordt toegewerkt

naar een betekenis volle toepassing. Het toewerken naar een haalbaar doel geeft leerlingen zelfvertrouwen en de moed om vol te houden. (Boog, 2016, p. 15) In de kunstkijkoefening Echt of Nep (zie bijlage 5) is de foto van kunstenaar Gillian Wearing een hulpmiddel om de leerlingen te laten nadenken of wat ze zien echt of nep is en vandaar een bruggetje te bouwen naar echt of nep op internet en sociale media. Binnen deze kaders gaan we samen opzoek, bij voorkeur op socratische wijze (zie hoofdstuk 6). Zo creëren we samen een formeel en informeel leerproces waarin ruimte is om samen te leren en dit te verbinden met persoonlijke inzichten en ervaringen. (Boog, 2016, p. 18)



Van alle dingen is liefde de krachtigste

Mijn dochters zaten op een weinig inclusieve Montessori-basisschool. In Nederland wordt Montessorionderwijs vaak gezien als elitair. Toch begon Maria Montessori (1870–1952) haar werk juist met de armste kinderen van Rome, vaak ook kinderen met een verstandelijke beperking. Tijdens haar werk in het Santa Spirito-ziekenhuis kwam ze in contact met kinderen die extra zorg nodig hadden. Montessori liet hen voelen, zien, horen en ruiken en hielp hen zo hun achterstanden in te halen. In 1898 werd Montessori directeur van de opleiding voor leerkrachten die met deze kinderen werkten. In 1907 opende ze het eerste *Casa dei Bambini*, een kinderdhuis voor de armste kinderen in een achterstandswijk. Haar onderwijsmethode groeide uit tot een visie die kinderen centraal stelt: niet de volwassenen, maar het kind bepaalt het leerproces. In 1934 verbrak Montessori haar banden met Italië vanwege Mussolini, en twee jaar later vestigde ze zich in Nederland.

Montessori geloofde dat kinderen het best leren door actief bezig te zijn en zelf ervaringen op te doen. Een goed voorbereide omgeving, thuis en op school, helpt hen vrij te ontwikkelen. Persoonlijk contact tussen kind en begeleider is daarbij essentieel; vertrouwen is de basis van leren. Voor Montessori is het kind een actief sociaal wezen. Ze noemde het kind *de vergeten burger* en pleitte voor gelijkwaardigheid tussen kinderen en volwassenen. Het lijkt interessant de ideeën van Montessori nog eens naast die van haar tijdgenoot Janusz Korczak (1878–1942) te leggen. Door eigen ervaringen ontdekt een kind de wereld en bouwt het zijn persoonlijkheid op. Montessori bestudeerde het gedrag van kinderen en ontdekte dat zij gevoelige perioden hebben: korte fases waarin leren bijna vanzelf gaat, bijvoorbeeld taalverwerving. Ze noemde dit de *absorberende geest*: kinderen nemen indrukken uit hun omgeving moeiteloos op, altijd in verbondenheid met degenen die voor hen zorgen. Naarmate ze ouder worden, groeien ze naar zelfstandigheid. Montessori zag opvoeding als hulp aan het leven zelf: een weg van afhankelijkheid naar vrijheid. Haar kernidee: *Help mij het zelf te doen*.

7. Didactische aanwijzingen voor leerlingen met een TOS

De essentie van het leven is dat het gemeenschappelijkheid in zich heeft.

Toshirō Kanamori

Er bestaan verschillende definities van een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Een eenvoudige en toegankelijke omschrijving is dat leerlingen met TOS doorgaans verstandige leerlingen zijn die moeite hebben met praten en vertellen, en met het begrijpen van wat anderen zeggen. In meer formele zin wordt TOS omschreven als een beperking in taalbegrip en/of taalproductie, waarbij de taalproblemen niet verklaard kunnen worden door aantoonbaar hersenletsel, intelligentieproblemen, gehoorverlies, lichamelijke oorzaken of sociaal-emotionele problematiek. Taalverwerving verloopt normaal gesproken grotendeels spelenderwijs, vanuit een aangeboren taalvermogen, en start al vanaf de geboorte. Een taalrijke omgeving is belangrijk voor de taalontwikkeling, maar heeft geen invloed op het ontstaan van een taalstoornis. Wanneer het taalaanbod onvoldoende is, kan er sprake zijn van een taalontwikkelingsachterstand, maar niet van een stoornis. Bij leerlingen met TOS is het aangeboren taalvermogen beperkt aanwezig en zijn zij aangewezen op een explicieter en intensiever taalaanbod. Omdat taalontwikkeling een dynamisch proces is en leerlingen zich blijven ontwikkelen, spreken we van een taalontwikkelingsstoornis (Sanders, 2020, pp. 18-19). Een TOS gaat niet over en heeft een blijvende invloed op het functioneren van de leerling. In elke nieuwe ontwikkelingsfase ervaart de leerling opnieuw drempels en uitdagingen (Sanders, 2020, p. 107). Op het KCU volgt een relatief groot aantal leerlingen met een migratieachtergrond onderwijs. Meertaligheid is echter geen oorzaak van TOS, al kan het wel leiden tot een taalachterstand. De zichtbare kenmerken, zoals het spreken in korte en eenvoudige zinnen, kunnen daarbij overeenkomsten vertonen (Sanders, 2020, p. 121). Daarnaast ervaren leerlingen met een TOS echter specifieke problemen bij taalproductie en -begrip. Een voorbeeld hiervan is het begrijpend lezen. Ook wanneer technisch lezen op niveau is, blijft het begrijpen van teksten vaak achter. Problemen ontstaan bij het volgen van de tekststructuur, het herkennen van hoofd- en bijzaken en het interpreteren van de bedoeling van de tekst.

Het gebruik van afbeeldingen

Het gebruik van afbeeldingen, symbolen en pictogrammen ondersteunt het begrip en de communicatie (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 20). Daarbij is het belangrijk taken duidelijk af te ronden voordat een nieuwe activiteit wordt gestart (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 22). Dit vraagt bij beeldende vorming om een zorgvuldige overgang tussen kijken en doen, waarbij beide onderdelen inhoudelijk met elkaar verbonden zijn. Ook het tekenen van een verhaal in eenvoudige stripvorm, het uitbeelden van woorden of het werken met praatkaarten kan hierbij helpend zijn. Tot slot vraagt TOS vaak extra ondersteuning bij het inschatten en plannen van tijd (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 38). Een positieve en oplossingsgerichte houding van de leraar is daarbij van groot belang (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 43). Door leerlingen te begeleiden vanuit vertrouwen en hun mogelijkheden centraal te stellen, kan het onderwijs beter aansluiten bij hun behoeften en talenten.

De dagelijkse onderwijspraktijk

Voor de dagelijkse onderwijspraktijk, en in het bijzonder voor de lessen beeldende vorming, zijn diverse didactische handvatten van belang. Allereerst is het essentieel dat de leraar zicht heeft op de hulpvraag van de leerling met TOS en op de mogelijkheden om passende ondersteuning te bieden (Sanders, 2020, p. 125). Dit vraagt om acceptatie van de leerling met zijn of haar specifieke onderwijsbehoeften. Ongewenst gedrag moet worden gezien als handelen vanuit onmacht; het is belangrijk om het gedrag te begrenzen, maar niet de leerling af te wijzen (Sanders, 2020, p. 128). Kijk samen met de leerling naar de oorzaak van het gedrag: Is de taal van de leraar te complex, is de leerling bang fouten te maken, of juist om zijn boodschap weer te vergeten. Juist binnen beeldende vorming kunnen sommige

leerlingen weer in hun kracht worden gezet, wanneer ook niet talige expressiemogelijkheden worden aangesproken en erkend (Sanders, 2020, pp. 164-165).

De instructie dient voor alle leerlingen goed te volgen te zijn. Dit kan worden bereikt door gebruik te maken van visuele ondersteuning, het activeren van voorkennis, herhaling en het controleren van begrip. Leerlingen moeten positief worden gecorrigeerd en voldoende tijd krijgen om te reageren (Sanders, 2020, p. 129). Daarnaast verdient de plaats van de leerling in het lokaal aandacht, evenals een rustige en overzichtelijke inrichting van de klas (Sanders, 2020, pp. 131-133). Dit is zeker in een praktijklokaal voor beeldende vorming van groot belang. Leerlingen met TOS hebben vaak moeite met het direct beantwoorden van vragen. Het antwoord is meestal wel aanwezig, maar het kost tijd om dit te verwoorden (Sanders, 2020, p. 137). Ook Kamphuis en Hermsen benadrukken dat *op bevel* antwoorden voor deze leerlingen lastig zijn (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 12). Het stellen van open vragen, zoals “Wie weet...” of “Wat vind jij...”, sluit hier beter bij aan. Dit komt overeen met de bevindingen rond het socratisch gesprek en het belang van de stem van de leerling. Leerlingen met TOS hebben soms extra verwerkingstijd nodig, wat vraagt om rust en veiligheid in de klas (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 16).



Eerst duidelijk, dan snel

“Eerst duidelijk, dan snel,” zegt de juf Coby. Het staat in sierlijke letters op de kaft van mijn schriftje, waarin de woordjes netjes overgeschreven moeten worden. Alsof schrijven iets rustigs is. Iets dat vanzelf gaat. Mijn tong steekt uit mijn mond, ik bijt het puntje er bijna af, en mijn hand doet pijn. Ik moet met rechts schrijven, want links geeft vlekken. Toch maakt mijn kroontjespen zelf ook vlekken. De inkt spat alle kanten op. Mijn letters botsen tegen elkaar. Ze horen netjes verbonden te zijn, maar bij mij lijken het losse diertjes die alle kanten op rennen. In het schriftje staan voorbeeldwoorden. Ze zijn zo mooi dat ik denk: dat kan ik nooit. Juf Coby let op boogjes, staartjes en rechte lijnen. Alles moet precies. Mijn schrift echter wordt een verzameling van vlekken en krabbels. Niemand die het goed kan lezen, soms ik zelf ook niet.

Pas veel later, wanneer ik graag teken, begin ik er iets van te begrijpen. Eerst de grote bewegingen vanuit schouder en elleboog, daarna de kleine bewegingen van mijn vingers. Werd er eigenlijk wel getekend op mijn lagere school? Misschien was het niet mijn hand die faalde, maar mijn geduld dat nog moest groeien. Mooie letters beginnen niet in een boekje, maar in een worstelende kinderhand.

Nieuwe woorden

Nieuwe woorden moeten niet alleen benoemd worden, maar altijd in een betekenisvolle context worden aangeboden. Het gebruik van verschillende leerstrategieën kan hierbij ondersteunen, zoals een mindmap van de lesstof waar leerlingen op kunnen terugvallen, een tekening van de inhoud die samen wordt gelabeld, of het werken met een stripverhaal of storyboard (Sanders, 2020, pp. 139-142). Ook ondersteunend tekenen kan hierbij een waardevolle rol spelen: tijdens het vertellen wordt de kern van de talige boodschap direct visueel meegedacht en meegetekend. Samenwerken is voor leerlingen met TOS vaak een uitdaging en vraagt om duidelijke structuur en begeleiding (Sanders, 2020, p. 155). Daarnaast is het belangrijk leerlingen te ondersteunen bij het benoemen en verwoorden van emoties (Sanders, 2020, p. 161). Het bieden van succeservaringen en het geven van positieve, gerichte feedback versterkt het zelfbeeld en de motivatie van de leerling (Sanders, 2020, p. 166). Een veilige leeromgeving is een terugkerend aandachtspunt. Spraak- en faalangst komen bij leerlingen met TOS regelmatig voor (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 15). Het expliciet benoemen van veiligheid aan het begin van de les en het creëren van een warm pedagogisch klimaat zijn daarom essentieel (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 36). Leerlingen hebben tijd nodig om gevoelens onder woorden te brengen, wat opnieuw het belang van verwerkingstijd benadrukt (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 27).



Schrijven is schrappen.

Schrijven is schrappen. Dat is niet mijn sterkste punt, dat geef ik toe. De Franse filosoof Blaise Pascal zei ooit dat hij een lange brief schreef, omdat hij geen tijd had voor een korte. Dat herken ik goed. Net als ik een mooie alinea heb geschreven, moet de helft weer weg. Toch vragen mijn leerlingen om korte en duidelijke teksten. Ze willen B1-niveau: helder, simpel en direct. Dus hierbij wat tips voor het schrijven op B1 niveau: (TextVast, 2024)

Denk eerst aan je lezer. Stel je één persoon voor. Wat weet die al, en wat nog niet? Begin daarna met de kern. Vertel meteen waar het om gaat. Geef antwoord op de vragen: wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe. Gebruik gewone woorden. Leg moeilijke dingen simpel uit. Vermijd vaktaal en beeldspraak. Houd je zinnen kort. Eén zin heeft één boodschap en telt niet meer dan vijftien woorden. Schrijf ook positief. Zeg wat iemand wél moet doen, niet alleen wat niet mag. Gebruik duidelijke kopjes. Die geven rust en overzicht. Schrijf actief en direct. Vermijd zinnen met veel hulpwerkwoorden. Kies tot slot voor moderne woorden. Ouderwetse taal maakt een tekst vaak onnodig zwaar.

Schrijven is kiezen. En dus ook schrappen. Misschien is dat wel de echte kunst.

Taalgericht (vak)onderwijs

Bij Kentalis is het uitgangspunt dat iedere docent ook taaldocent is. Dit betekent dat elke les, ongeacht het vak, altijd ook aandacht heeft voor taal en communicatie. Taal is namelijk onmisbaar in alle schoolvakken. Leerlingen gebruiken taal om instructies te begrijpen, vragen te stellen en hun kennis te verwoorden. Daarom verwacht Kentalis dat leraren taalgericht lesgeven en binnen hun eigen vak bewust omgaan met taal. Taalgericht vakonderwijs helpt leerlingen bij de overgang van dagelijkse taal naar schooltaal. Leraren ondersteunen dit proces door doelgericht gebruik te maken van taalsteun, interactie en betekenisvolle contexten. Leerlingen leren zo niet alleen de vakinhoud, maar ook de taal die nodig is om die inhoud te begrijpen en toe te passen. Door taal en vakinhoud te combineren, wordt leren toegankelijker en effectiever, vooral voor leerlingen met taalproblemen. Door betekenisvolle gesprekken met leerlingen over of naar aanleiding van kunst, en door het werk(proces) van de leerlingen te bespreken proberen we hier bij het vak beeldende vorming inhoud aan te geven.

Woordenschatdidactiek

Woordenschat is hierbij een kernonderdeel. Het gaat zowel om *passieve* woordkennis, het herkennen en begrijpen van woorden, als om *actieve* woordkennis, het correct gebruiken van woorden in spreken en schrijven. Leerlingen met een TOS hebben daarbij extra ondersteuning nodig. Zij moeten een woord gemiddeld vijftien tot twintig keer horen, in verschillende contexten, voordat het goed wordt opgeslagen. Hun woordenschat is vaak kleiner, minder goed georganiseerd en minder snel toegankelijk. Daarom zijn herhaling, duidelijke uitleg en schriftelijke ondersteuning voor deze leerlingen essentieel.

De viertakt methode

Woordenschatonderwijs bestaat uit vier samenhangende stappen. In de fase van *voorbewerken* activeert de leraar de voorkennis van leerlingen, wekt interesse en zorgt voor betrokkenheid. Tijdens *semantiseren* wordt de betekenis van woorden duidelijk gemaakt in een herkenbare context. Woorden worden bij voorkeur in samenhang aangeboden, met behulp van uitbeelden, uitleggen, uitbreiden en uitproberen. In de fase van *consolideren* oefenen leerlingen de woorden veel en gevarieerd. Herhaling is hierbij cruciaal, vooral voor leerlingen met TOS. Bij *controleren* kijkt de leraar of leerlingen de woorden begrijpen en correct kunnen gebruiken.

Aandachtspunten voor effectief woordenschatonderwijs

Effectief woordenschatonderwijs vraagt om bewuste keuzes. Woorden moeten regelmatig terugkomen en aangeboden worden via meerdere kanalen, zoals spreken, schrijven, beelden en gebaren. Het is belangrijk aandacht te besteden aan meerdere betekenissen en figuurlijk taalgebruik. Doormiddel van deze lesvorm krijgen leerlingen regelmatig rijke en gevarieerde teksten aangeboden. In de lesvorm Samen maken we Kunst zijn bij iedere oefening telkens drie nieuwe woorden opgenomen. Deze woorden keren in iedere les van deze oefening terug. Daarbij is er aandacht voor herhaling, meerdere betekenissen en figuurlijk taal gebruik.



Edvard Munch (1863–1944) *De zon* (1911) muurschildering afmetingen 449 x 786 cm.

Het triíngggg voor de wekker

Wanneer we iets waarnemen, stel: je hoort een geluid is er eerst alleen de pure ervaring: *triíngggg*. Dan volgt de herkenning: het is een *wekker*. En meteen daarna ontstaat de gedachte: *tijd om op te staan*. In een oogwenk kunnen allerlei andere gedachten volgen: over de dag die voor je ligt, je plannen, je humeur. Die eerste momenten, de directe ervaring en het koppelen aan een concept, merken we zelden op. Toch zijn ze cruciaal. Wanneer ik naar buiten kijk en *boom* denk, gebruik ik een concept dat talloze details vereenvoudigt. Iedere boom is anders, elk blad heeft zijn eigen vorm, kleur en structuur. Ons leven wordt rijker als we af en toe terugkeren naar dat allereerste moment: het *triíngggg* voor de *wekker*. Soms gebeurt dat spontaan: je ziet een boom zonder er meteen een label op te plakken. Je kijkt, en alleen het zien blijft over. Het is kort, moeilijk in woorden te vatten, want het gebeurt voor de taal. Toch weten schrijvers en dichters zulke momenten te benaderen.

In haiku gedichten staat de directe waarneming vaak centraal. Taal speelt een spel; woorden lijken te struikelen over iets dat nauwelijks te zeggen is. Gedachten dringen even binnen, maar worden meteen opgeheven. Het resultaat is een ervaring van licht, warmte en aanwezigheid, die de lezer meeneemt in het moment zelf. Het helpt te beseffen dat onze beelden en meningen constructies zijn, gevormd door cultuur, opvoeding en persoonlijke ervaringen. Door dat te erkennen, ontstaat ruimte voor nuance, verwondering en een opener blik. Schilder Edvard Munch verbeeld zo'n moment in zijn werk *De zon* uit 1911. De opkomende zon boven de eilanden van Zuid-Noorwegen straalt licht en warmte uit. Met felle kleuren en dikke verflagen toont Munch de kracht van leven en creativiteit. *Ik zag de zon boven de kliffen opkomen en ik schilderde de zon*, schreef Munch. Net als bij directe waarneming laat het kunstwerk ons even helemaal aanwezig zijn, voor het denken en voor de labels. Misschien is dat ook waar ik in de lessen beeldende vorming samen met mijn leerlingen naar opzoek ben: *het triíngggg voor de wekker*.

Kansrijk en motiverend lesgeven

Leerlingen motiveren vraagt om inzicht in de manier waarop hun brein zich ontwikkelt. Wanneer het onderwijs hier goed op aansluit, kunnen motivatie en leerplezier worden versterkt. Uit *Kansrijk en Motiverend Lesgeven* blijkt dat motivatie bij leerlingen vaak afneemt naarmate zij ouder worden, maar dat de invloed van de leraar hierbij groot is (Bergh & Hornstra, 2025). Een belangrijke theoretische basis vormt de zelfdeterminatietheorie, die ervan uitgaat dat leerlingen drie psychologische basisbehoeften hebben: autonomie, competentie en relatie. Wanneer aan deze behoeften wordt voldaan, neemt de motivatie toe en vermindert probleem- of uitdagend gedrag.

Autonomie-ondersteunend lesgeven

Autonomie-ondersteunend lesgeven blijkt effectiever dan een controlerende aanpak. Leerlingen voelen zich hierdoor meer eigenaar van hun leerproces en zijn eerder gemotiveerd om te leren omdat zij dat willen, in plaats van omdat het moet. Tegelijkertijd blijft structuur essentieel. Structuur betekent echter niet controle, maar het bieden van duidelijke verwachtingen, heldere instructies en voorspelbaarheid, waardoor leerlingen zich veilig voelen. Daarnaast is het belangrijk om oefeningen aan te bieden die voldoende uitdaging bieden, zodat leerlingen succeservaringen opdoen en hun gevoel van competentie wordt versterkt. Realistische complimenten, die gericht zijn op inzet en inspanning in plaats van op vaste eigenschappen, dragen bij aan een duurzame motivatie op de lange termijn (Bergh & Hornstra, 2025).

Ondersteunend tekenen

Om meer inzicht te krijgen in het fenomeen ondersteunend tekenen heb ik deelgenomen aan de TOS-inc teken-challenge. Ondersteunend tekenen is een didactisch hulpmiddel dat het uiten, begrijpen, onthouden en verwerken van taal ondersteunt. Door kernbegrippen visueel weer te geven, helpt deze methode bij het leggen van verbanden, het structureren van informatie en het verminderen van miscommunicatie. Daarnaast maakt ondersteunend tekenen het uiten van emoties toegankelijker en draagt het bij aan de ontwikkeling van innerlijke taal en executieve functies. De methode is oorspronkelijk ontwikkeld voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS), maar blijkt ook effectief te zijn voor leerlingen zonder TOS. Een belangrijk onderscheid met andere visuele hulpmiddelen is dat de essentie van de talige boodschap tijdens het gesprek actief wordt meegetekend. (Most, 2024). Het uitgangspunt om het gesprek te visualiseren sluit hierbij aan (Kamphuis & Hermsen, 2015, p. 27). Dit gaat verder dan het tonen of bespreken van een afbeelding van een kunstwerk. Juist binnen het vak beeldende vorming lijkt het waardevol om mij verder te scholen in benaderingen als *teken je gesprek*, *teken je TOS* en *ondersteunend tekenen*, om zo de talige en visuele ondersteuning van leerlingen verder te versterken.



Pygmalion of Golem, wanneer zijn onze verwachtingen van leerlingen effectief?

Hoge verwachtingen leiden tot hogere prestaties, dit wordt ook wel het Pygmalion-effect genoemd. Dat concludeerden psychologen Robert Rosenthal en zijn collega Lenore Jacobson al in 1968, toen zij onderzoek deden naar de invloed van de leraar op de ontwikkeling van kinderen. (Jacobson, 1968) Hoge verwachtingen vertalen zich bovendien in meer zelfvertrouwen. Bij lage verwachtingen geldt precies het omgekeerde, dit wordt ook wel het Golem-effect genoemd. Lage verwachtingen leiden tot minder aanmoediging en motivatie voor de leerling. Deze vicieuze cirkel wordt door onderwijspsycholoog Bowen Paulle aangeduid als de Prison of Low Expectations (2019). Leerlingen die in deze figuurlijke gevangenis terechtkomen, benutten hun mogelijkheden vaak onvoldoende. Echter anders dan in 1968 zien we tegenwoordig dat hoge verwachtingen ook een keerzijde hebben. Zelfs op de basisschool ervaren sommige kinderen al de stress van het voortdurend testen en toetsen en het streven naar steeds hogere scores. In het middelbaar- en hoger onderwijs wordt dit bepaald niet minder. Het prestatievirus lijkt ons allemaal in de greep te hebben. Ik heb er geen onderzoek naar gedaan en het is slechts gebaseerd op een zeer oppervlakkige waarneming, maar misschien dat aan de ene kant (praktijkonderwijs en vmbo/ MBO) de verwachtingen van ouders en leraren best wat hoger zouden mogen met hopelijk positieve effecten op de ontwikkeling op de leerling. En dat aan de andere kant (havo/ vwo/) ouders en leraren die verwachtingen best wat mogen temperen, hopelijk met een even positief effect op de ontwikkeling van de leerling.

De Zeven principes voor goed onderwijs

De zeven principes voor goed onderwijs van NIVOZ bieden aanvullende inspiratie voor de onderwijspraktijk bij kansrijk en motiverend lesgeven. Deze principes zijn geformuleerd als een intentieverklaring voor humaan en betekenisvol onderwijs. Ze benadrukken waarden zoals respect voor de leerling, verbondenheid en een onderwijspraktijk die niet alleen gericht is op kennisoverdracht, maar op de ontwikkeling van de leerling als geheel. Hierbij staat het actief respecteren van leerlingen centraal en het creëren van een leeromgeving waarin elke leerling zich gezien en gewaardeerd voelt. Gericht zijn op deze grondwaarden helpt leraren om verder te denken dan enkel methodische stappen, en stimuleert hen om onderwijs te geven dat recht doet aan de menselijke waardigheid van iedere leerling.

Een praktisch voorbeeld van hoe deze principes vorm kunnen krijgen in de les begint met het leggen van een *relatie*. Door leerlingen op een persoonlijke en oprechte manier te benaderen, ontstaat een basis van vertrouwen die essentieel is voor motivatie. Vervolgens kan het onderwijs doelgericht, maar flexibel worden vormgegeven door leerlingen keuzes te

bieden binnen kaders. Dit versterkt het gevoel van autonomie en geeft leerlingen het gevoel dat zij mede-eigenaar zijn van hun leerproces. Tegelijkertijd is het belangrijk om uitdagende oefeningen te koppelen aan passende ondersteuning waardoor leerlingen successen ervaren en hun competentiegevoel groeit.

De zeven principes benadrukken eveneens het belang van een schoolcultuur waarin samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en gemeenschapszin centraal staan. In een dergelijke leeromgeving voelen leerlingen zich verbonden met de groep en zijn zij eerder betrokken bij het leren. Deze verbondenheid draagt bij aan het gevoel van betekenis en doelgerichtheid, wat op zijn beurt de motivatie versterkt. Door reflectie en dialoog in de dagelijkse praktijk te integreren, wordt de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden bevorderd, waardoor leerlingen niet alleen leren wat ze moeten leren, maar ook waarom dit relevant voor hen is.

Kortom, door de principes van autonomie, structuur, effectieve feedback en humane waarden te integreren in de lespraktijk, creëren leraren een leerklimaat waarin motivatie en betrokkenheid floreren. Deze benadering is zowel theoretisch onderbouwd als praktisch toepasbaar voor leraren die streven naar betekenisvol en motiverend onderwijs (Bos, 2014)

8. Van concept naar klas

*Leef met vlag en wimpel en hou het simpel.*³

Van Kooten en de Bie (Simplisties Verbond 1974)

Naar een nieuwe lesvorm

Zoals eerder beschreven is het doel van *Samen maken we Kunst* om lessen beeldende vorming geschikt te maken voor leerlingen met een TOS en door te ontwikkelen tot een volledig inclusieve les. De aanpak is gebaseerd op ideeën van Gert Biesta en principes van taalvriendelijk onderwijs, het socratisch gesprek, UDL en differentiatie. Instructies zijn eenvoudig, overzichtelijk en waar nodig ondersteund met pictogrammen. Er is veel aandacht voor begrijpelijke taal en duidelijke begrippen. Het combineren van beeld met gesproken en geschreven taal versterkt het begrip, net als extra verwerkingstijd. Een expressieve aanpak met beelden, gebaren en lichaamstaal sluit hierbij aan. Samenwerkend leren verdiept het proces. Een positieve houding, gericht op wat leerlingen al kunnen, vormt de basis.

Kenmerken van een inclusieve les beeldende vorming voor leerlingen met een TOS

Een inclusieve les beeldende vorming voor leerlingen met een TOS wordt zorgvuldig voorbereid en uitgevoerd, met aandacht voor zowel vakinhoudelijke als taal- en communicatieve doelen. De opbouw van de les is gestructureerd en voorspelbaar, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt.

1. Voorbereiding

De oefeningen binnen het vak beeldende vorming hebben altijd een duidelijk vakspecifiek doel, zoals het leren toepassen van perspectief, het werken met de kleurencirkel of het gebruiken van een specifieke techniek of materiaal. Naast het vakspecifieke doel wordt ook een taal- en communicatief doel geformuleerd. Deze doelen worden bewust gecombineerd, omdat beeldende vorming bij uitstek mogelijkheden biedt voor visuele ondersteuning bij de taalontwikkeling. In de klas ontstaat zo ruimte voor een *rijk* gesprek. Bijvoorbeeld naar aanleiding van een oefening of een kunstwerk.

2. Uitleg

Aan het begin van de les worden de leerdoelen expliciet benoemd. Dit betreft zowel de vakinhoudelijke als de communicatieve doelen. Elke oefening beschikt over een lerarenhandreiking, een hand-out voor leerlingen en een ondersteunende PowerPoint-presentatie. Aan het einde van de instructie wordt gecontroleerd of de leerlingen de oefening hebben begrepen, bijvoorbeeld door hen te vragen de instructie in eigen woorden samen te vatten. De schriftelijke leerlinghand-out dient hierbij als extra ondersteuning.

3. Zelfstandig werken

Na het klassikale deel, dat ongeveer vijf tot vijftien minuten duurt, gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Tijdens deze fase begeleidt de leraar de leerlingen individueel of in kleine groepjes.

4. Evaluatie

De evaluatie vindt plaats aan het einde van de oefening tijdens een werkbespreking. Het streven is dat alle leerlingen daarbij een korte presentatie geven van hun werk.

³ *Leef met vlag en wimpel en hou het simpel* is een bekende uitdrukking, van Van Kooten en de Bie (Simplisties Verbond 1974), de betekenis is zeker niet eenduidig, hier versta ik er onder: doe dingen glansrijk en indrukwekkend (*Leef met vlag en wimpel*), maar op een eenvoudige, functionele en directe manier (*hou het simpel*).



Een kleurrijke leerbeperking

De kunstenaar Nnena Kalu won in 2025 de Turner Prize, een van de belangrijkste kunstprijzen in Groot-Brittannië. Ze maakt grote, felgekleurde sculpturen van eenvoudige materialen zoals karton en tape. Haar werk valt op door kleur, herhaling en energie. Kalu is autistisch, heeft een leerbeperking en communiceert beperkt verbaal. Toch heeft zij een sterke internationale positie opgebouwd. De Turner Prize heeft ze verdiend met de kwaliteit van haar werk. Kalu exposeerde internationaal en werkt bij ActionSpace. Haar ontwikkeling toont dat verbeelding niet afhankelijk is van taal, maar ook spreekt via vorm, kleur en ritme.

Pictogrammen

Om de lessen toegankelijker te maken voor leerlingen met een TOS zijn alle onderdelen van de model lesvorm *Samen maken we Kunst* ook toegelicht met behulp van pictogrammen. Deze pictogrammen zijn gemaakt met behulp van *artificial intelligence* (AI), een toelichting hierop vindt u in bijlage 6.

Model lesvorm Samen maken we Kunst

Omdat aan een uitnodiging⁴ aan mijn leerlingen om aan het werk te gaan vaak meerdere lessen wordt gewerkt, kan de instructie uit eerdere lessen zo nodig worden herhaald of samengevat. Leerlingen kunnen daarbij gebruikmaken van de leerlingenhand-out. Wanneer in een les geen nieuwe vakinhoudelijke instructie nodig is, wordt het *rijke* gesprek gevoerd, bijvoorbeeld naar aanleiding van een kunstwerk of een kunstenaar. Hierbij wordt gezocht naar een betekenisvolle relatie met de praktische oefening of een onderwerp dat aansluit bij de interesses van de leerlingen, zie ook de kunstintro's in bijlage 5.

Hierna vindt u een model van de basis lesvorm *Samen maken we Kunst*. In de bijlagen 1 tot 4 worden deze uitgewerkt in een aantal praktische voorbeelden. Een uitnodiging bestaat altijd uit een lerarenhandleiding, een leerlingen hand-out en een PowerPoint. Daarin bevinden zich de informatie de theorie over de kunstenaar, kunstwerk of kunststroming die het vertrekpunt vormt. Ook vindt u hier de taal- en woordenschat oefening en een praktische oefening waarmee de leerlingen zelf aan de slag gaan. Daarbij is er altijd expliciet aandacht voor de taal, zie ook hoofdstuk 9.

⁴ Vaak wordt in de lessen beeldende vorming gesproken over *opdrachten*. Na alles wat ik hiervoor gezegd heb en wanneer we van mening zijn dat taal belangrijk is spreek ik liever over *oefening* of een *uitnodiging om aan het werk te gaan*.



Samen maken we Kunst

Basisindeling voor de lesvorm *Samen maken we Kunst*

Inleiding op de hier beschreven oefening.

Deze handreiking beschrijft een heldere en flexibele basisindeling voor de lesvorm *Samen maken we Kunst*. De lesvorm is bedoeld voor beeldende vorming en bestrijkt altijd meerdere lessen. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening*⁵ bestaat uit meerdere lessen en drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

⁵ Vaak wordt in de lessen beeldende vorming gesproken over *opdrachten*. Na alles wat ik hiervoor gezegd heb en wanneer we van mening zijn dat taal belangrijk is spreek ik liever over een *oefening* of een *uitnodiging om aan het werk te gaan*.

 <p>Leraren handreiking</p>	<h2>De lerarenhandreiking met daarin:</h2>
 <p>Terugblik</p>	<p>a. Terugblik en activeren van voorkennis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Korte terugblik op eerdere lessen. • Activeren van relevante voorkennis bij de leerlingen.
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werken in 2D en/of 3D. • Gebruikte materialen, technieken en gereedschappen. • Inspiratiebron: fantasie, realiteit of een combinatie. • Lesdoelen zowel voor de oefening (meerdere weken) als per week formuleren.
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van de woordenschat (max. drie nieuwe woorden, met een omschrijving in max. 20 woorden). • Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van de opdracht. • Bevorderen van samenwerking en interactie: <ul style="list-style-type: none"> ○ samen vragen beantwoorden; ○ samenwerken aan een opdracht; ○ elkaar helpen.
 <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximaal 500 woorden. • Bestemd voor de leraar. • De kern hiervan wordt vertaald naar de leerlingenhand-out.
 <p>Praktijk</p>	<p>e. Praktische oefening</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat gaan we maken? • Een duidelijk stappenplan. • Inzet van materialen en technieken. • Inspiratie en (een grote variatie aan) voorbeelden. • Dit onderdeel wordt in elke les geheel of gedeeltelijk herhaald.
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • De oefening loopt over meerdere weken. • Iedere les: een korte terugblik. • Aan het eind: een uitgebreide evaluatie: <ul style="list-style-type: none"> ○ wat hebben de leerlingen geleerd (gekoppeld aan de lesdoelen)? ○ hoe hebben zij de oefening ervaren? ○ Ideaal is wanneer de leerlingen aan de hand van een korte presentatie hun werkstuk tonen. • Moment voor de leraar om waar nodig de les bij te stellen.



Leerlingen
hand-out

Een leerlingen hand-out

De leerlingenhand-out is een vereenvoudigde en visuele vertaling van de lerarenhandreiking.

- Taalniveau: B1.
- Ondersteund met pictogrammen en illustraties.
- Gericht op begrijpen, samenwerken en doen.



Theorie

a. Theorie

- Ongeveer 150 woorden, taalniveau B1.
- Drie vragen die leerlingen twee aan twee beantwoorden.
- Doelen:
 - begrip van de opdracht;
 - stimuleren van gesprek over beeldende vorming en kunst;
 - ruimte voor gesprek over gevoelens en emoties.



Nieuwe woorden

- **Nieuwe woorden**


Hier komen de drie nieuwe woorden die bij deze oefening horen. Zorg dat deze woorden iedere les terugkomen.



Praktijk

b. Praktijk

- De oefening met het stappenplan.
- Uitleg over materialen, techniek en inspiratie.
- Dit onderdeel komt elke les terug.

 <p>PowerPoint</p>	<h2>Een PowerPoint</h2>
	<p>De PowerPoint ondersteunt de les visueel en structureel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afgeleid van de leerlingenhand-out. • Bevat meer illustraties en voorbeelden ter inspiratie. • Wordt in elke les van dezelfde oefening herhaald of deels herhaald. <p>De PowerPoint bevat:</p>
 <p>Lesdoel</p>	<p>vakinhoudelijke en communicatieve lesdoelen;</p>
 <p>Stappenplan</p>	<p>het stappenplan;</p>
 <p>Terugblik</p>	<p>de terugblik;</p>
 <p>Voorbeelden</p>	<p>voorbeelden en beeldmateriaal.</p>
	<h2>Tot slot</h2> <p>Deze lesvorm biedt houvast, herhaling en ruimte voor maatwerk. Door beeld, taal en samenwerking te verbinden, ontstaat een leeromgeving waarin alle leerlingen actief kunnen deelnemen en groeien – artistiek en communicatief.</p>
 <p>Inclusie</p>	<h2>Inclusie</h2> <p>Mogelijke vervolgstappen om de les inclusiever te maken.</p>
 <p>Thema</p>	<h2>Thema</h2> <p>Mogelijke vervolgstappen om de les thematische te maken en verbanden met andere vakken te leggen.</p>

9. Nawoord: Denken met je handen

Je moet niet verlangen dat de dingen gebeuren zoals jij wilt dat ze gebeuren, maar je moet de dingen willen zoals ze gebeuren; dan zal je levensweg gelukkig zijn.

Epictetus (50 – ca. 130)⁶

Ondanks mijn grijze haren ben ik een *newbie* in het onderwijs. Vanaf augustus geef ik, als leraar beeldende vorming, les aan het Kentalis College Utrecht (KCU). Tegelijkertijd ben ik toen aan de Hogeschool Utrecht (HU) begonnen met de minor *Inclusief Onderwijs*. Twee trajecten die elkaar sterker bleken te voeden dan ik vooraf had kunnen vermoeden.

Binnen het KCU geldt een helder uitgangspunt: iedere leraar is ook taalleraar. Vanuit de minor Inclusief Onderwijs onderzoek ik hoe dat uitgangspunt vorm kan krijgen binnen de lessen beeldende vorming. De uitdaging is om een lespraktijk te ontwikkelen die leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) niet alleen creatief uitdaagt, maar hen ook ondersteunt in hun taalontwikkeling en communicatie.

Die zoektocht raakt aan een fundamentele vraag: waarom geef ik eigenlijk les? Het gaat dan niet meer alleen om inspirerende en creatieve lessen beeldende vorming. Maar ook over het *rijke* gesprek dat ik daarover met mijn leerlingen heb. Om woorden te vinden bij wat ontstaat, om betekenis te geven aan wat wordt gemaakt. Dit vraagt een zorgvuldig afgestemde manier van lesgeven waar ik me binnen de minor *Inclusief Onderwijs*, en vermoedelijk nog lang daarna, in verdiep. Mijn streven is dat de lessen beeldende vorming de leerlingen helpen om *thuis te zijn in de wereld*. Zo probeer ik van het klaslokaal een atelier, een oefenruimte, een proeflokaal, een plek om te proberen en te falen te maken. Eigenlijk een *Kunstlab* waar leerlingen met hun handen denken.

In de hoofdstukken hiervoor vindt u de theorie waarop ik me baseer, met aan het eind van hoofdstuk 10 een model voor de lesvorm *Samen maken we Kunst*. In de bijlagen 1 – 4 wordt dit model uitgewerkt in een aantal praktische voorbeelden. Het aandacht schenken aan inclusie gaf mij de input te ontdekken wat mijn eigen onderwijspraktijk nodig heeft om meer inclusief te worden. Om te weten wat goed onderwijs is dienen we ook te weten waarom we onderwijs geven. De hier beschreven lesvorm of lespraktijk is hierbij zeker geen eindpunt, maar evenals inclusief onderwijs is het een *work in progress*.

Careerwise ben ik aan het eind van mijn loopbaan, echter als leraar begin ik nog maar net. Een tegenstelling waar ik dagelijks van geniet. Graag denk ik samen met de leerlingen over de betekenisvolle handeling van het *scheppen* in de zin van iets maken dat er nog niet is. En nodig ik ze uit om dit samen te onderzoeken.

Rest mij nog mijn docenten en mede studenten aan de HU, en mijn leerlingen aan het KCU te danken voor hun inspiratie.

⁶ Epictetus (50 – ca. 130) was een stoïcijnse filosoof en wordt, samen met onder anderen Seneca en Marcus Aurelius, gerekend tot de belangrijkste vertegenwoordigers van de stoïsche filosofie in de eerste eeuwen na Christus. Zijn ethische ideeën zijn samenhangend en krachtig, en zijn manier van onderwijzen bleek zeer effectief. In zijn denken stonden thema's als integriteit, zelfbeheersing en persoonlijke vrijheid centraal. Volgens Epictetus is filosofie niet alleen een theoretisch vak, maar vooral een manier van leven. Hij ging ervan uit dat externe gebeurtenissen worden bepaald door het lot en dat mensen daar geen invloed op hebben. Daarom zouden we alles wat ons overkomt met rust en helderheid moeten aanvaarden. Tegelijkertijd benadrukte hij dat ieder mens verantwoordelijk is voor zijn eigen handelen. Door voortdurende zelfreflectie en strenge zelfdiscipline moeten we ons gedrag kritisch onderzoeken en leren beheersen.



Tekenen als vitamine K

In *The New York Times* van 5 februari 2026 lees ik dat dagelijks bezig zijn met beeldende kunst meer is dan een prettige tijdsbesteding. Dat soort zinnen doen het hart van een leraar beeldende vorming natuurlijk sneller kloppen. Niet uit ijdelheid, maar omdat onderzoek bevestigt wat ik in het klaslokaal zie: kunst doet iets met leerlingen. Met hun hoofd en met hun lijf.

Wie tekent, schildert of bouwt, leert dat er niet een juist antwoord is. Dat je mag kiezen, twifelen en opnieuw beginnen. Dat alleen al opent het denken. Voor kinderen is dat goud waard. Ze ontdekken dat hun ideeën ertoe doen. Dat wat zij maken uniek is. *Dit is van mij en dit kan ik*. Zo groeit zelfvertrouwen, soms voorzichtig, soms met een ferme lijn op papier. Beeldende vorming is ook lichamelijk werk. Handen leren luisteren naar ogen, ogen naar gedachten. Fijne motoriek, concentratie en doorzettingsvermogen krijgen spelenderwijs training. Tegelijk leren kinderen kijken, vergelijken, analyseren en reflecteren. Vaardigheden die ver buiten het kunstlokaal van pas komen.

Toch behandelen we kunstonderwijs vaak als bijzaak. Als luxe, of als leuk tussendoortje na het *echte* leren. Dat is een hardnekkige misvatting. Je hoeft niet goed te kunnen tekenen. Je hoeft niet alles te begrijpen. Het gaat erom dat je meedoet. Samen kijken, samen maken, samen even uit de dagelijkse stroom stappen: dat is sociale lijm en mentale rust. Kunst blijkt, naast voeding, slaap, beweging en natuur, een vergeten pijler van leren en gezondheid.

Kunst is geen franje. Het is onderhoud aan de mens.

10. Bronvermelding

1. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. (1999).
2. Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Press.
3. Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag* (Eerste druk). Phronese.
4. Boog, G. (2016). *Leren kun je observeren: Je onderwijs afstemmen op de leerlingen* (Tweede druk). ThiemeMeulenhoff.
5. Bos, G. (2014, november 3). 'Zeven principes voor goed onderwijs' als intentieverklaring voor praktijk. <https://nivoz.nl/nl/zeven-principes-voor-goed-onderwijs-als-intentieverklaring-voor-praktijk>
6. Delfos, M. (2025). *Ik heb ook wat te vertellen!: Communiceren met pubers en adolescenten* (14e druk). Uitgeverij SWP.
7. *Het creatieve proces*. (2019, oktober 30). SLO. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/informatie/creatieve-proces/>
8. Hockney, D., & Gayford, M. (with Blake, R.). (2020). *Kijken voor kinderen* (J. Goossens, Vert.; Tweede druk). Lemniscaat.
9. InnovationLab NHL Stenden. (z.d.). *Universal Design for Learning (NL)*. Geraadpleegd 4 november 2025, van <https://innovationlab.nhlstenden.com/projects/universal-design-for-learning-nl/pages/4317>
10. Inspectie van het onderwijs. (2023, mei 10). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2023*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>
11. Kamphuis, D., & Hermsen, L. (with Opstal, M. van). (2015). *TOS en ik: Verhalen over een taalontwikkelingsstoornis en hoe dat voelt*. De Spreekhoorn.
12. Kanamori, T. (2018). *De levenslessen van meester Kanamori* (I. Hansen, Vert.; Derde druk). een uitgave van Stichting NIVOZ.
13. Karin Kotte. (2025, juli 10). *Procesgerichte Didactiek*. <https://www.kunstedu.nl/didactiek/procesgerichte-didactiek>
14. Kennes, A. (2021). *All-in: Inclusief lesgeven met UDL* (2e druk). Acco Learn.
15. Konig, André. (2008). *In gesprek met de leerling*. EPN.
16. Most, P. van der. (2024). *Ondersteunend tekenen (bij TOS)*. Pica.

17. Os, J. van. (2025, december 29). Voorbij de labels: Ontdek de 7 dimensies van jouw unieke ervaring * PsychoseNet. *PsychoseNet*. <https://www.psychosenet.nl/voorbij-de-labels-ontdek-de-7-dimensies-van-jouw-unieke-ervaring/>
18. Ros, B. (2025, juni 17). *Visual Thinking Strategies: Vertel maar wat je ziet*. <https://www.lkca.nl/artikel/visual-thinking-strategies-vertel-maar-wat-je-ziet/>
19. Sanders, B. (2020). *Taalontwikkelingsstoornissen in de klas: Praktische handelingsadviezen en tips* (Eerste druk, vierde oplage). LannooCampus.
20. Schuman, H., & Vries, P. de. (2020). *Passend onderwijs in de praktijk: Kernthema's en casuïstiek* (Eerste druk). Perspectief Uitgevers.
21. Team Internationale Samenwerking, Inspectie van het Onderwijs. (2025, juni). *INTERNATIONALE TOEZICHTSCAN: Inclusief Onderwijs in ontwikkeling: Inspiratie uit 6 voorloperlanden voor Nederland*. <https://www.informatiepunt-inclusiefonderwijs.nl/documenten/overheid/Inspectie-Internationale-toezichtscan-Inclusief-Onderwijs-juni%202025.pdf>
22. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd edition). ASCD.
23. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
24. UNESCO. (2025, december 1). *Inclusion in education: What you need to know*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
25. Wienk, J. (with Willemse, C.). (2025). *Kleinood: Een praktijkonderzoek naar de existentiële waarde van kunst in onderwijs, met de theorie van Gert Biesta als leidraad*. CultuurSchakel.
26. Wiss, E. (2024). *Socrates op sneakers: Filosofische gids voor het stellen van goede vragen* (Vierenzestigste druk). Ambo|Anthos.

Bijlage 1 - Een nieuw begin voor Vincent.



Vincent van Gogh (1853 - 1890) *Amandelbloesem* (1890) Saint-Rémy-de-Provence
olieverf op doek, 73 cm x 92 cm Van Gogh Museum, Amsterdam.

Een nieuw begin voor Vincent.

Deze oefening doen we in [de lente](#). We toveren het lokaal om tot een lentetuin. Waarbij we een aantal bloesemtakken het lokaal in halen en de leerlingen deze gaan tekenen en schilderen. We maken drie groepjes die ieder een eigen bloesemtak(ken) krijgen om na te tekenen of schilderen. Dit naschilderen doen we in de stijl van Vincent van Gogh.

De oefening is bedoeld voor het vak beeldende vorming en bestrijkt altijd meerdere lessen. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

NB: [Achter de school bij de fietsenstalling staan twee kersenbloesems](#), deze lesgeven wanneer die in bloei staan en daar de verse bloesemtakken knippen.

Elke *Oefening* bestaat uit meerdere lessen en drie samenhangende onderdelen:

4. Lerarenhandleiding
5. Leerlingenhand-out
6. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.



Leraren handreiking

Een nieuw begin voor Vincent. De lerarenhandreiking:



Terugblik

a. Terugblik en activeren van voorkennis

- Invullen na het jaarprogramma.
- Korte terugblik op eerdere lessen.
- Activeren van relevante voorkennis bij de leerlingen.



Lesdoel

b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming

- De leerlingen weten wie Vincent van Gogh is.
- Ze hebben kennism gemaakt met zijn stijl/ manier van schilderen.
- Ze leren zien dat kunst ook een vorm van communicatie is.
- Werken in 2D, schetsen op A4, schilderen op A3.
- Gebruikte materialen; plakkaatverf.
- Inspiratiebron: De natuur (realiteit/ werkelijkheid).



Communicatie

c. Communicatieve lesdoelen

- Uitbreiding van de woordenschat (Bloesem, Dagboek en Museum zie toelichting in de leerlingen hand-out).
- Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van de opdracht.
- Bevorderen van samenwerking en interactie:
 - samen vragen beantwoorden;
 - Samen schetsen/ tekenen en schilderen, dit doen we in drie groepen;
 - stimuleren van gesprek over beeldende vorming (kunst) en over gevoelens (emoties).



Theorie

d. Inhoudelijke / theoretische toelichting

Voor de leraar. De kern hiervan komt in de leerlingenhand-out.

De Nederlandse kunstenaar Vincent van Gogh woonde en werkte in Frankrijk. Eerst in Parijs en later in Arles in Zuid-Frankrijk.

In 1890 voelde Vincent zich vaak eenzaam en verdrietig. Maar dan hoort hij goed nieuws: hij krijgt een neefje! Dat maakt hem heel blij. Hij schrijft: *“Dat doet mij zoveel goed en zoveel plezier dat ik het niet in woorden kan zeggen.”*

Vincent schilderde graag bloesems (*de bloemen van fruitbomen*). Daarom maakte hij voor zijn neefje een schilderij met amandelbloesem. Voor Vincent stond de bloesem voor een nieuw begin (*je leven te veranderen*). We weten dit allemaal omdat Vincent veel brieven en dagboeken schreef.



Theorie

Het schilderij *Amandelbloesem* hing later in de slaapkamer van het kleine neefje, dat ook Vincent heette. Deze Vincent zorgde goed voor de schilderijen van zijn oom. Hij verkocht ze niet om rijk te worden, maar richtte het Van Gogh Museum in Amsterdam op. (*oprichten, iets nieuws maken*) Zo kan iedereen de schilderijen van Vincent van Gogh zien en ervan genieten. Vandaag is Vincent van Gogh een van de beroemdste kunstenaars ter wereld.

[Het Klokhuis over Vincent van Gogh.](#) (15 minuten)

NB persoonlijk vind ik dat deze aflevering van het Klokhuis een te cliché beeld geeft van de mens en kunstenaar Vincent van Gogh.



Praktijk

e. Praktische oefening

Deze keer werken we naar de natuur/ realiteit. We schuiven de grote tafels tegen elkaar, in het midden van iedere tafel staat een vaas met een of meer bloesemtakken. Deze gaan de leerlingen eerst schetsen in (kleur)potlood en daarna in kleur (plakkaatverf) schilderen.

- We gaan een schilderij van bloesemtakken maken.
- Zie het [stappenplan](#) in de leerlingen hand-out.
- We schetsen in (kleur)potlood en schilderen met plakkaatverf.
- [Inspiratie](#) is de natuur/ realiteit. In de PowerPoint staan er een grote variatie aan [voorbeeld](#)en van Vincent van Gogh.
- Dit onderdeel wordt in elke les geheel of gedeeltelijk [herhaald](#).

NB. Bloesemtakken kopen, hebben we op school drie grote vazen?



Herhaling

f. Terugblik en evaluatie

- De oefening loopt over meerdere weken.
- Iedere les: een [korte terugblik](#).
- Aan het eind: een [uitgebreide evaluatie](#):
 - wat hebben de leerlingen [geleerd](#) (gekoppeld aan de lesdoelen)?
 - hoe hebben zij de oefening [ervaren](#)?
 - Ideaal is wanneer de leerlingen aan de hand van een [korte presentatie](#) hun werkstuk *tonen*.
- Moment voor de leraar om waar nodig de les bij te stellen.



Leerlingen
hand-out

Een nieuw begin voor Vincent. De leerlingen hand-out:



Theorie

a. Theorie

Lees samen onderstaande tekst en beantwoord de drie vragen.



Vincent van Gogh was een Nederlandse kunstenaar. Hij woonde in Frankrijk. In 1890 voelde hij zich vaak alleen en somber. Toen kreeg hij toen goed nieuws: hij werd oom. Dat maakte hem zo blij dat hij er geen woorden aan kon geven. Hij besloot een schilderij te maken voor zijn neefje. Dat werd het schilderij *Amandelbloesem* (1890).



Vincent schilderde graag bloesems. Voor hem stond dit voor nieuw leven en een nieuw begin. We weten dit omdat Vincent veel brieven en dagboeken schreef.



Het schilderij hing eerst in de kamer van zijn neefje. Die zorgde later voor de schilderijen van zijn oom. Hij opende het Van Gogh Museum in Amsterdam. Zo kunnen wij vandaag allemaal van zijn kunst genieten. Vincent van Gogh is nu een van de beroemdste kunstenaars ter wereld.



In tweetallen beantwoorden jullie de vragen. Schrijf jullie antwoorden in een goede zin op het blad. Daarna bespreken we de antwoorden in de klas.





Welk goed nieuws kreeg Vincent?



Wat betekende de bloesems voor Vincent?



Waarom zorgde de neef van Vincent zo goed voor de schilderijen van zijn oom?

 <p>Nieuwe woorden</p>	<p>Nieuwe woorden:</p> <p>Bloesem Bloemen die in het voorjaar aan bomen en struiken groeien, vaak wit of roze. <i>Voorbeeldzin:</i> In de lente staan de kersenbomen vol bloesem.</p> <p>Dagboek Een boek waarin je regelmatig opschrijft wat je meemaakt, denkt of voelt. <i>Voorbeeldzin:</i> Elke avond schrijf ik in mijn dagboek wat ik die dag heb gedaan.</p> <p>Museum Een gebouw waar kunst, of voorwerpen rond een bepaald onderwerp, worden bewaard en getoond. <i>Voorbeeldzin:</i> We gingen met de klas naar het museum om schilderijen te bekijken.</p>
 <p>Praktijk</p>	<p>b. Praktijk</p> <p>Deze keer werken we naar de natuur. We schuiven de grote tafels tegen elkaar, in het midden van iedere tafel staat een vaas met een of meer bloesemtakken. Deze gaan we eerst schetsen in (kleur)potlood en daarna in kleur (plakkaatverf) schilderen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. We gaan een schilderij van bloesemtakken maken. 2. We maken drie schetsen in (kleur)potlood op A4 formaat. 3. We schilderen een van de drie schetsen met plakkaatverf op A3 formaat. 4. In de PowerPoint zie je voorbeelden van Vincent van Gogh. <p>Dit onderdeel wordt in elke les geheel of gedeeltelijk herhaald.</p>

Bijlage 2 - Meisje met de parel portret of tronie?



Johannes Vermeer *Meisje met de parel* circa 1665-1667
Olieverf op doek afmetingen 44,5 × 39 cm
collectie Mauritshuis Den Haag.

Meisje met de parel portret of tronie?







Meisje met de parel (ca. 1665) is een van de bekendste schilderijen van Johannes Vermeer (1632–1675). Het schilderij valt op door de eenvoud, de stille sfeer en de directe blik van het meisje. Johannes Vermeer was een Nederlandse schilder uit de Gouden Eeuw. Hij staat bekend om zijn rustige schilderijen, waarin licht, kleur en detail een belangrijke rol spelen.



De oefening is bedoeld voor het vak beeldende vorming en bestrijkt altijd meerdere lessen. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit meerdere lessen en drie samenhangende onderdelen:

7. Lerarenhandleiding
8. Leerlingenhand-out
9. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

 <p>Leraren handreiking</p>	<p><i>Meisje met de parel</i> portret of tronie? De lerarenhandreiking met daarin:</p>
 <p>Terugblik</p>	<p>a. Terugblik en activeren van voorkennis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invullen na het jaarprogramma. • Korte terugblik op eerdere lessen. • Activeren van relevante voorkennis bij de leerlingen.
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De leerlingen maken kennis met Johannes Vermeer en zijn beroemde schilderij <i>Meisje met de parel</i>. 2. Ze ontdekken hoe houding, licht en blik samen een verhaal kunnen vertellen. 3. Ze kunnen onderscheid maken tussen een portret en een tronie. 4. Daarnaast maken zij een eigen portret, waarin zij rust en persoonlijke identiteit combineren. 5. Werken in 2D (formaat A4 of A3) 6. Gebruikte materialen; de leerlingen kiezen of ze verf, stiften of kleurpotloden willen gebruiken. 7. Inspiratiebron: Kunstgeschiedenis en fantasie.
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drie nieuwe woorden: Portret, Tronie en Model <i>zie toelichting in de leerlingen hand-out</i>). • Oefenen van taalbegrip: Door het begrijpen van de opdracht en het beantwoorden van de vragen. • Bevorderen van samenwerking en interactie: Door samen de vragen te beantwoorden en elkaar te helpen bij het uitvoeren van de opdracht.
 <p>Theorie</p>  <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting <i>Voor de leraar. De kern hiervan komt in de leerlingenhand-out.</i></p> <p>Korte inleiding Johannes Vermeer (1632–1675) was een Nederlandse schilder uit de Gouden Eeuw. Hij staat bekend om zijn rustige schilderijen, waarin licht, kleur en detail een belangrijke rol spelen. <i>Meisje met de parel</i> (ca. 1665) is een van zijn meest bekende werken. Het schilderij valt op door de eenvoud, de stille sfeer en de directe blik van het meisje.</p> <p>Introductie Toon het schilderij aan de klas. Leg uit dat we niet weten wie het meisje is. Het schilderij is geen portret, maar een zogenoemde <i>tronie</i>: een fantasiekop die in de zeventiende eeuw populair was. Dit genre werd onder andere door Rembrandt bekend en werd</p>

	<p>gemaakt voor de vrije kunstmarkt. De modellen waren meestal anoniem en niet bedoeld als herkenbare personen. Ook bij dit schilderij is het meisje nooit geïdentificeerd. Er zijn verschillende theorieën, zoals dat het Vermeers dochter of een dienstmeisje zou zijn, maar hiervoor bestaat geen enkel bewijs. Juist deze onzekerheid nodigt uit tot fantasie en interpretatie. Benadruk dat stilte, eenvoud en aandacht voor kijken belangrijk zijn bij dit werk.</p> <p>Kijken en bespreken Het meisje draagt een blauwe tulband met een gele doek die los naar beneden valt. De hoofdbedekking steekt af tegen het bruinachtig gele jasje met een witte kraag. De opvallende 'parel' is waarschijnlijk geen echte parel, maar een glazen, glanzende druppeloorbel. Door de schuine stand van het hoofd en de open blik lijkt het meisje direct contact te maken met de toeschouwer. Bespreek met de leerlingen de blik, de houding, het licht op het gezicht en de oorbel. Vraag wat zij denken dat het meisje voelt of wat ze denkt. Noteer kernwoorden op het bord, zoals rustig, geheim, zacht en dichtbij.</p>
 <p>Praktijk</p>	<p>e. Praktische oefening</p> <p>De leerlingen schilderen een portret geïnspireerd op Vermeer. Klassikaal wordt de houding en het gebruik van licht en donker voorgedaan. Iedere leerling voegt één persoonlijk element toe, bijvoorbeeld een kleur, voorwerp of achtergrond. Zie het stappenplan in de leerlingen hand-out en voorbeelden in de PowerPoint.</p> <p>Gebruikte materialen; de leerlingen werken naar keuze met verf, stiften of kleurpotloden, op A4 of A3-formaat.</p> <p>Inspiratie Kunstgeschiedenis en voorbeelden in de PowerPoint.</p>
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • De oefening loopt over meerdere weken. • Iedere les: een korte terugblik. • Aan het eind: een uitgebreide evaluatie: <ul style="list-style-type: none"> ○ wat hebben de leerlingen geleerd (gekoppeld aan de lesdoelen)? ○ hoe hebben zij de oefening ervaren? ○ Ideaal is wanneer de leerlingen aan de hand van een korte presentatie hun werkstuk <i>tonen</i>. • Moment voor de leraar om, waar nodig de les bij te stellen. <p>Ook kan de leraar enkele werken op een rustige en beschrijvende manier bespreken. Vergelijk de werken met elkaar, benoem verschillen en keuzes die leerlingen hebben gemaakt. Geef geen oordeel.</p>

 <p>Leerlingen hand-out</p>	<p><i>Meisje met de parel</i> portret of tronie? De leerlingen hand-out</p>
 <p>Theorie</p>	<p>a. Theorie</p> <p>Lees samen onderstaande tekst en beantwoord de drie vragen.</p>
	<p>Dit schilderij is gemaakt door Johannes Vermeer. Je ziet een meisje dat je aankijkt. Ze zegt niets, maar haar blik vertelt wel iets. We weten niet wie het meisje op dit schilderij is.</p>
<p>Portret Tronie</p> 	<p>Het is geen echt portret, maar een <i>tronie</i>. Dat is een fantasiehoofd. De persoon op het schilderij was meestal onbekend. Ook bij dit meisje weten we niet wie zij is. Sommige mensen denken dat het Vermeers dochter of een dienstmeisje was, maar daar is geen bewijs voor. Omdat we het niet weten, kun je zelf nadenken en fantaseren.</p>
	<p>Het meisje draagt een blauwe tulband met een gele doek. Ze heeft een jasje aan met een witte kraag. De 'parel' is geen echte parel, maar een glazen oorbel. Het hoofd staat een beetje schuin en het meisje kijkt je aan. Daardoor lijkt het alsof ze contact met je maakt. Denk na over haar blik en hoe zij zich voelt.</p>
	<p>In tweetallen beantwoorden jullie de vragen. Schrijf jullie antwoorden in een goede zin op het blad. Daarna bespreken we de antwoorden in de klas.</p>
	<p>Waar kijk je als eerste naar?</p>
<p>Portret Tronie</p> 	<p>Wat is het verschil tussen een portret en een tronie.</p>
	<p>Wat denk het <i>Meisje met de parel</i> volgens jou?</p>



Nieuwe woorden

Nieuwe woorden (*deze woorden komen iedere les terug*)

Portret

Afbeelding van een echte persoon, met aandacht voor uiterlijk en vaak ook karakter.

Voorbeeldzin: De schilder maakte een portret van zijn oma, waarop je haar vriendelijke gezicht goed ziet.

Tronie

Studie van een gezicht of uitdrukking, niet bedoeld als herkenbaar persoon.

Voorbeeldzin: De kunstenaar schilderde een tronie met een verbaasde blik, maar het is geen echte persoon.

Model

Persoon die poseert voor een kunstenaar of fotograaf.

Voorbeeldzin: Het model zat stil op de stoel terwijl de kunstenaar haar natekende.



Praktijk

b. Praktijk

0. Bekijk de voorbeelden in de PowerPoint.

1. Je schildert een (zelf)portret of tronie in de stijl van het **Meisje met de parel** van Johannes Vermeer. Formaat A3 of A4. Maak eerst met potlood een schets, alles mag natekenen, overtrekken, kopiëren ...

2. Maak een rustig gezicht. Maak gebruik van licht en donker.

3. Daarna voeg je één ding toe dat iets vertelt over het meisje dat je schildert (een voorwerp, kleur, symbool ...).

4. Vervolgens schilder je het gezicht van **Meisje met de parel** (maar misschien ook wel van jezelf). Er is geen goed of fout. Jouw idee is belangrijk. Werk rustig en stap voor stap.

5. Tot slot maak je een korte presentatie om je portret aan de klas te tonen.

Bijlage 3 - Rimpeling: Samen maken we een lino'snede.



M.C. Escher *Rimpeling* 1950 linoleumsnede in zwart en grijsbruin, gedrukt van twee platen 26 x 32 cm

Rimpeling: Samen maken we een lino'snede.

Deze oefening introduceert de leerlingen in de techniek van de lino'snede. De oefening combineert kunstbeschouwing, technische vaardigheden en beeldend experiment. Er worden voorbeelden van grafisch werk van o.a. M.C. Escher en Pablo Picasso gebruikt. Leerlingen leren hoe een grafische techniek werkt, ervaren het verschil tussen positief en negatief beeld en ontdekken dat een ontwerp kan leiden tot meerdere afdrucken.








De oefening is bedoeld voor het vak beeldende vorming en bestrijkt altijd meerdere lessen. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit meerdere lessen en drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

	<p>Didactische aanpak</p> <p>Start de les klassikaal met het tonen van enkele lino'sneden. Bespreek vorm, contrast, herhaling en eenvoud. Leg nadruk op het verschil tussen tekenen en snijden: fouten zijn niet eenvoudig te herstellen, wat vraagt om planning en concentratie. Laat leerlingen eerst schetsen voordat zij gaan snijden.</p> <p>Differentieer door leerlingen op verschillende formaten te laten werken (A5 tot A4). Besteed expliciet aandacht aan veiligheid: gutsen zijn scherp en vragen om gecontroleerd gebruik.</p> <p>Beoordeling en reflectie</p> <p>Beoordeel zowel proces als product. Let op: voorbereiding (schets), technisch handelen (snijrichting, drukverdeling), en beeldend resultaat (contrast, leesbaarheid). Sluit af met een korte nabespreking waarin leerlingen hun werk zelf toelichten en reflecteren op wat goed ging en wat lastig was.</p> <p>Instructievideo lino'snede maken: https://youtu.be/n7zUureZJgA?si=C8RESmhCPgS2URrF (4 minuten)</p> <p>Na de eerst (instructie)les is het interessant wat meer grafische kunst en kunstenaars te tonen.</p> <p>Het Klokhuis over Maurits C. Escher (15 minuten) Escher is misschien wel de bekendste graficus van Nederland. Video Wie was Escher? https://youtu.be/4TG15bxuUBc (3 minuten)</p>
 <p>Praktijk</p>	<p>e. Praktische oefening</p> <p>We gaan een Selfie tekenen, samen met een voorwerp dat de interesse of hobby van de leerling laat zien. Deze schets gaan we overzetten naar een plaatje linoleum, alles mag, natekenen, overtrekken, vergroten of verkleinen. We doen het samen! Ook het maken van de afdruk. We werken volgens een stappenplan.</p> <p>Zie het stappenplan in de leerlingen hand-out.</p> <p>Instructievideo lino'snede maken: (wekelijks samen kijken) https://youtu.be/n7zUureZJgA?si=C8RESmhCPgS2URrF</p>
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • De oefening loopt over meerdere weken. • Iedere les: een korte terugblik. • Aan het eind: een uitgebreide evaluatie: <ul style="list-style-type: none"> ○ wat hebben de leerlingen geleerd (gekoppeld aan de lesdoelen)? ○ hoe hebben zij de oefening ervaren? ○ Ideaal is wanneer de leerlingen aan de hand van een korte presentatie hun werkstuk tonen. • Moment voor de leraar om waar nodig de les bij te stellen. <p><i>NB Gebruik het moderne kunststof materiaal i.p.v. linoleum, dit is veiliger voor de leerlingen. Het materiaal is zachter, gemakkelijker te snijden en heeft een antislip rug waardoor het beter op de tafel blijft liggen. Bestellen!</i></p> <p>Een vervolg les maken waarbij we in het tweede jaar een twee of drie kleuren lino'snede maken.</p>

 <p>Leerlingen hand-out</p>	<p>Rimpeling: Samen maken we een linosnede. Een leerlingen hand-out</p>
 <p>Theorie</p>	<p>a. Theorie</p> <p>Lees samen onderstaande tekst en beantwoord de drie vragen.</p>
	<p>Wat is een linosnede? Een linosnede is een manier om een afbeelding te drukken. Je gebruikt een plaat van linoleum. Met een guts snijd je delen uit de plaat. De delen die je wegsnijdt, blijven wit op het papier. De delen die je laat staan, krijgen inkt en worden zichtbaar.</p>
	<p>Kunstenaars De linosnede lijkt op een houtsnede, maar linoleum is zachter. Daarom is het makkelijker om in te snijden. Kunstenaars gebruiken vaak sterke lijnen, dat zijn <i>duidelijke, goed zichtbare lijnen</i>. Ook gebruiken zij veel contrast dat wil zeggen <i>duidelijke verschillen tussen licht en donker</i>.</p>
	<p>Vormen De Nederlandse kunstenaar M.C. Escher maakte linosneden. Ook Pablo Picasso gebruikte de techniek van de linosnede. Zij laten zien dat je met simpele vormen toch een krachtig beeld kunt maken.</p>
	<p>In tweetallen beantwoorden jullie de vragen. Schrijf jullie antwoorden in een goede zin op het blad. Daarna bespreken we de antwoorden in de klas.</p>
	<p>Wat gebeurt er met de delen die je uit het linoleum snijdt?</p>
	<p>Waarom is linoleum geschikt voor beginners?</p>
	<p>Noem één kunstenaar die linosneden maakte.</p>

Bijlage 4 - Terug naar de Toekomst



Januari. Voorstelling: Jan, Hertog van Berry geniet van een uitgebreide maaltijd. Les Très Riches Heures du Duke de Berry, c. 1412 – 1416.

Terug naar de Toekomst met de kalender van de gebroeders Van Lymborch






In de middeleeuwen was het geloof heel belangrijk. Rijke gelovigen gebruikten een getijdenboek. De mooiste en duurste getijdenboeken werden versierd door monniken. Zij maakten prachtige tekeningen in de boeken. Een van de bekendste boeken is *Les Très Riches Heures du duc de Berry*. In dit boek staat een kalender. Voor elke maand is er een aparte pagina, met een tekening van iets dat past bij die maand. In deze oefening gaan de leerlingen een middeleeuws kalenderblad met een eigentijdse voorstelling maken.

De oefening is bedoeld voor het vak beeldende vorming en bestrijkt altijd meerdere lessen. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit meerdere lessen en drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

 <p>Leraren handreiking</p>	<p><i>Terug naar de Toekomst met de kalender van de gebroeders Van Lymborch</i> <i>De lerarenhandreiking met daarin:</i></p>
 <p>Terugblik</p>	<p>a. Terugblik en activeren van voorkennis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invullen na het jaarprogramma. • Korte terugblik op eerdere lessen. • Activeren van relevante voorkennis bij de leerlingen.
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. leerlingen weten wat een miniatuur is. 2. Wie de gebroeders Van Lymborch waren. 3. Hoe een middeleeuws kalenderblad is ingedeeld. 4. Hebben ervaring opgedaan met het maken van een ME/ modern kalenderblad. (<i>Terug naar de Toekomst</i>) 5. We werken in 2D op papier A4. 6. We gebruikte (kleur)potloden, waterverf, stiften en o.i.-inkt. NB goud en zilverstiften bestellen voor de finishing touche. 7. Inspiratiebron: mix van kunst, fantasie en realiteit.
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. woordenschat (Miniatuur, Hemelboog, Tekens van de dierenriem <i>zie toelichting in de leerlingen hand-out</i>). 2. Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van de opdracht. 3. Bevorderen van samenwerking en interactie: <ul style="list-style-type: none"> ○ samen vragen beantwoorden; ○ samenwerken aan een opdracht; ○ elkaar helpen. <p>Resultaat: Alle twaalf kalenderbladen kunnen worden samengebracht tot één gezamenlijke jaarkalender. Ook kunnen we het werk van de leerlingen per 12 bij elkaar brengen in een wissellijst met passe-partout. <i>Les Très Riches Heures du KCU</i>.</p>
 <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting <i>Voor de leraar. De kern hiervan komt in de leerlingenhand-out.</i></p> <p>De theorie: miniaturen en de gebroeders Van Lymborch Miniaturen zijn kleine, zeer gedetailleerde schilderijen die vooral voorkomen in middeleeuwse handschriften. Ze werden met de hand gemaakt en vaak rijk versierd met heldere kleuren, bladgoud en fijne patronen. Miniaturen hadden een decoratieve functie, maar ook een informatieve: ze verduidelijkten de tekst en maakten deze aantrekkelijker voor de lezer. In gebedenboeken en kalenders speelden miniaturen een belangrijke rol, omdat zij het dagelijks leven, religieuze thema's en het verloop van het jaar zichtbaar maakten.</p>



Theorie

Een van de beroemdste voorbeelden van zo'n verlicht handschrift is *Les Très Riches Heures du duc de Berry/ De zeer rijke uren van de hertog van Berry*. Dit gebedenboek werd rond 1410 gemaakt voor Jean de Berry, een Franse hertog en kunstmecenas.

Het boek is vooral bekend vanwege de kalenderbladen, waarin elke maand wordt afgebeeld met een grote miniatuur. Boven in elk blad staat een **hemelboog** met de stand van de zon, de maan en de tekens van de **dierenriem**. Daaronder is een scène uit het dagelijks leven te zien, passend bij het seizoen.

De miniaturen zijn gemaakt door de **gebroeders Van Lymborch**: Herman, Paul en Johan. Zij leefden in de 15^e eeuw, waren afkomstig uit Nijmegen en werkten aan het Franse hof. Hun werk wordt gezien als een hoogtepunt van de miniatuurkunst. De gebroeders Van Lymborch stonden bekend om hun verfijnde stijl, het realistische gebruik van kleur en detail, en hun vernieuwende aandacht voor landschap, architectuur en het dagelijks leven.

Wat hun werk bijzonder maakt, is de combinatie van idealisering en observatie. De kastelen, kleding en feesten van de adel zijn rijk en sprookjesachtig weergegeven, terwijl boeren en landschappen herkenbaar en levendig zijn. Ook het perspectief en het ruimtegevoel zijn verder ontwikkeld dan in veel eerdere middeleeuwse miniaturen. Elk blad laat niet alleen een maand zien, maar ook een idee van orde: de kosmos boven (hemelboog en dierenriem) en het menselijk leven daaronder.

Ook in de Arabische cultuur worden veel miniaturen gemaakt en staat deze kunstvorm in hoog aanzien. **(voorbeelden laten zien in de PowerPoint)**



Praktijk

e. Praktische oefening

Stel je voor dat de gebroeders Van Lymborch in de 21ste eeuw leefden. Hoe zou zo'n pagina er dan uitzien?

Praktische opdracht: een moderne kalender met miniaturen.

Leerlingen maken individueel één kalenderblad in de stijl van de gebroeders Van Lymborch. (Samen vormen de twaalf werken een jaarkalender voor de klas of school.)

Zie het stappenplan in de leerlingen hand-out en voorbeelden in de PowerPoint.

Vaste onderdelen (format):

Bovenin: een **hemelboog** met zon en tekens van de dierenriem.

Onderin: een grote afbeelding (miniatuur) met een **modern thema**.

Voor de hemelboog kan een **lijntekening** worden gebruikt. De leraar kan deze vooraf selecteren en printen.

Twaalf moderne thema's (maar laat de leerlingen vooral eerst zelf kiezen): (voorbeelden laten zien in de PowerPoint)



Herhaling

f. Terugblik en evaluatie

- De oefening loopt over meerdere weken.
- Iedere les: een **korte terugblik**.
- Aan het eind: een **uitgebreide evaluatie**:
 - wat hebben de leerlingen **geleerd** (gekoppeld aan de lesdoelen)?
 - hoe hebben zij de oefening **ervaren**?
 - Ideaal is wanneer de leerlingen aan de hand van een **korte presentatie** hun werkstuk *tonen*.
- Moment voor de leraar om, waar nodig de les bij te stellen.

Resultaat:

Alle twaalf kalenderbladen worden samengebracht tot één gezamenlijke jaarkalender. Ook kunnen we het werk van de leerlingen per 12 bij elkaar brengen in een wissellijst met passe-partout. *Les Très Riches Heures du KCU*.

Terugblik:

We hebben geoefend met verschillende teken- en schildertechnieken. In deze opdracht stoppen we een modern onderwerp in een ouderwets jasje. (*Terug naar de Toekomst*)

 <p>Leerlingen hand-out</p>	<p><i>Terug naar de Toekomst met de kalender van de gebroeders Van Lymborch</i> Een leerlingen hand-out</p>
 <p>Theorie</p>	<p>a. Theorie</p> <p>Lees samen onderstaande tekst en beantwoord de drie vragen.</p>
	<p>Miniaturen zijn kleine schilderijen die vroeger met de hand werden gemaakt in boeken. Ze zijn vaak heel kleurrijk en vol details. In de middeleeuwen werden miniaturen gebruikt in gebedenboeken en kalenders.</p>
	<p>Een beroemd boek met miniaturen is <i>Les Très Riches Heures du duc de Berry</i> De zeer rijke uren van de hertog van Berry. Dit boek werd rond 1410 gemaakt voor een rijke hertog. De kalenderbladen in dit boek zijn geschilderd door de gebroeders (Herman, Paul en Johan) Van Lymborch. Zij kwamen uit Nederland en werkten in Frankrijk.</p>
	<p>Op elk kalenderblad zie je bovenaan een hemelboog met de zon en de tekens van de dierenriem/ sterrenbeelden. Daaronder staat een afbeelding van mensen en hun activiteiten in die maand. De gebroeders Van Lymborch zijn beroemd omdat hun miniaturen heel gedetailleerd zijn en veel laten zien van het leven in die tijd.</p>
	<p>In tweetallen beantwoorden jullie de vragen. Schrijf jullie antwoorden in een goede zin op het blad. Daarna bespreken we de antwoorden in de klas.</p>
	<p>Wat is een miniatuur?</p>
	<p>Wie waren de gebroeders Van Lymborch?</p>
	<p>Wat zie je bovenaan een kalenderblad?</p>



Nieuwe woorden

Nieuwe woorden (*deze woorden komen iedere les terug*)

Miniaturen (boekillustratie)

Miniaturen zijn kleine schilderijen die vroeger met de hand werden gemaakt in boeken. Ze zijn vaak heel kleurrijk en vol details.

Voorbeeldzin: In het oude gebedenboek staan prachtige miniaturen van heiligen en bloemen.

Hemelboog

Denkbeeldige boog van de hemel boven de aarde, waar zon, maan en sterren langs bewegen.

Voorbeeldzin: De zon zakt langzaam langs de hemelboog naar de horizon.

Tekens van de dierenriem

Twaalf sterrenbeelden die volgens astrologie invloed hebben op iemands karakter.

Voorbeeldzin: Ram is een van de tekens van de dierenriem.



Praktijk

b. Praktijk

- De oefening met het stappenplan.
- Uitleg over materialen, techniek en inspiratie.
- Dit onderdeel komt elke les terug.

Stel je voor dat de gebroeders Van Lymborch in de 21ste eeuw leefden. Hoe zou zo'n pagina er dan uitzien?

0. In de PowerPoint staan voorbeelden van oude en moderne miniaturen, eigentijdse onderwerpen en de tekens van de dierenriem.

1. Je krijgt een papier waarop de indeling van een kalenderblad al staat. In de hemelboog teken je naar de **fantasie** zon, maan en sterrenbeelden.

2. Je kiest een modern/ eigentijds onderwerp, zoals een schone of veilige wereld, zie voorbeelden. Hiervan maak je een moderne miniatuur.

3. Je werkt met (kleur)potlood, stiften of waterverf. Gebruik duidelijk herkenbare vormen en veel kleur, net als in middeleeuwse miniaturen.

4. Wanneer je tekening in kleur klaar is trek je de belangrijkste lijnen over met fineliner of o.i.-inkt. Wil je het echt op een rijke miniatuur laten lijken gebruik dan ook een goud- of zilverstift.

5. Aan het eind bespreken we het werk en bedenken we samen of en hoe we de bladen samenbrengen.



Samen maken we zo één jaarkalender. Veel succes!

Bijlage 5 - Indeling en voorbeelden Samen kijken we naar Kunst



Samen kijken we naar Kunst

Basisindeling voor de lesintro *Samen kijken we naar Kunst*

Inleiding op de hier beschreven oefening.


Deze handreiking beschrijft een heldere en flexibele basisindeling voor de Kunst intro's *Samen kijken we naar Kunst*. Deze Kunst intro's zijn bedoeld voor het vak beeldende vorming. Ze zijn altijd kort ongeveer tien minuten. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.




Elke *Oefening*⁷ bestaat uit drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

⁷ Vaak wordt in de lessen beeldende vorming gesproken over *opdrachten*. Na alles wat ik hiervoor gezegd heb en wanneer we van mening zijn dat taal belangrijk is spreek ik liever over een *oefening* of een *uitnodiging om aan het werk te gaan*.

 <p>Leraren handreiking</p>	<h2>De lerarenhandreiking met daarin:</h2>
 <p>Aanleiding</p>	<p>a. Aanleiding en (zo mogelijk) activeren van voorkennis Wat is de aanleiding voor dit korte kunst intro. Vaak zal dit iets uit de actualiteit of de kalender (feestdag) zijn. Ook kan het iets zijn dat ik als leraar wil <i>tonen</i> omdat het voor de leerlingen van belang is. Bijvoorbeeld het kunst intro <i>Echt of Nep?</i> Zie ook de voorbeelden hierna.</p>
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming Het lesdoel zal altijd nauw samenhangen met de aanleiding. Wel altijd benoemen wat de leraar hoopt te bereiken. Wat de leraar aan de leerling wil <i>tonen</i>.</p>
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van de woordenschat. Omdat het hier gaat om een korte intro van max. 10 minuten, een nieuw woord, met een omschrijving in max. 20 woorden en een voorbeeldzin. • Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van het onderwerp. • Bevorderen van samenwerking en interactie, door samen de vragen te beantwoorden.
 <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting Wat is het onderwerp van deze kunst kijk les. Zie ook de voorbeelden hierna.</p>
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie Teruggrijpen naar eerdere kunst kijk lessen.</p> <p>Moment van overleg met de leerlingen over mogelijke nieuwe onderwerpen.</p>

 <p>Leerlingen hand-out</p>	<h2>Een leerlingen hand-out</h2>
	<p>De leerlingenhand-out is een vereenvoudigde en visuele vertaling van de lerarenhandreiking.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taalniveau: B1. • Ondersteund met pictogrammen en illustraties. • Gericht op begrijpen, samenwerken en doen.
 <p>Theorie</p>	<p>a. Theorie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ongeveer 150 woorden, taalniveau B1. • Drie (discussie)vragen die leerlingen klassikaal of in groepjes beantwoorden. Ook kan ervoor gekozen worden de vragen twee aan twee schriftelijk te beantwoorden. • Het doel om met elkaar een <i>rijk</i> gesprek te hebben zie ook hoofdstuk 4 Leerlingen van Socrates. Kunst kan een goede intermediair zijn voor een gesprek over gevoelens en emoties.
 <p>Nieuwe woorden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nieuwe woorden <p>Bij deze korte kunst intro's stelt de leraar een woord centraal. Leerlingen kunnen ook zelf aangeven welke woorden ze nog meer willen bespreken.</p>

 <p>PowerPoint</p>	<h2>Een PowerPoint</h2>
 <p>Voorbeelden</p>	<p>De PowerPoint ondersteunt de les visueel en structureel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afgeleid van de leerlingenhand-out. • Bevat meer illustraties en voorbeelden die het onderwerp verduidelijken.
 <p>Lesdoel</p>	<p>vakinhoudelijke en communicatieve lesdoelen;</p>
 <p>Terugblik</p>	<p>de terugblik;</p>
 <p>Samen kijken we naar Kunst</p>	<h2>Tot slot</h2> <p>Dit format biedt houvast, herhaling en ruimte voor maatwerk. Door beeld, taal en samenwerking te verbinden, ontstaat een leeromgeving waarin alle leerlingen actief kunnen deelnemen en groeien – artistiek en communicatief.</p>
 <p>Inclusie</p>	<h2>Inclusie</h2> <p>Mogelijke vervolgstappen om de les inclusiever te maken.</p>
 <p>Thema</p>	<h2>Thema</h2> <p>Mogelijke vervolgstappen om de les thematische te maken en verbanden met andere vakken te leggen.</p>



Gillian Wearing *Self-Portrait at 17 Years Old* 2003 Chromogenic of C-print (vorm van kleurenfotografie) afmetingen 105 × 82 cm collectie Museum of Modern Art and MoMA in New York.

Echt of Nep? *Samen kijken we naar Kunst*







Deze foto van Gillian Wearing lijkt een gewone foto uit een fotohokje. Maar wanneer je goed rond haar ogen kijkt zie je iets vreemds: de kunstenaar draagt een masker. Gillian Wearing was veertig jaar toen ze dit kunstwerk maakte: ze maakte een kiekje na dat werd genomen toen ze zeventien was. Ze verbergt haar gezicht achter een rubber masker, ze heeft verder ieder detail van de oude foto nagebootst, inclusief haar kapsel, haar kleren en het oranje gordijn. Om deze foto te maken werkte de kunstenaar samen met een team van specialisten voor de make-up, special effects, het masker en de pruik. [Wat vinden jullie is dit zelfportret nu echt of nep?](#)

Deze Kunst intro's zijn bedoeld voor het vak beeldende vorming. Ze zijn altijd kort ongeveer tien minuten. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

 <p>Leraren handreiking</p>	<h2>Echt of Nep?</h2> <h3><i>De lerarenhandreiking met daarin:</i></h3>
 <p>Aanleiding</p>  <p>Theorie</p>	<p>a. Aanleiding en (zo mogelijk) activeren van voorkennis</p> <p>Naar aanleiding van de foto van kunstenares Gillian Wearing hebben we een gesprek over Echt of Nep op sociale media. Eerst de foto van Gillian Wearing bespreken en dan het bruggetje naar sociale media/ internet. Dit kan aan de hand van onderstaande vragen. De toelichting staat in de leerlingen hand-out. In de PowerPoint staan meer illustraties.</p> <p><i>Vragen: (kies er max. 3 om samen met de leerlingen te bespreken)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vind jij dit een echt zelfportret of niet? Leg uit waarom jij dat vindt. 2. Bekijk de foto. Welke drie details vallen jou op? Denk aan kleding, houding, masker, achtergrond. 3. Is de kunstenares hier 17 of toch 40. Wat is hetzelfde? Wat is anders? 4. Stel je: jij mag een foto van jezelf namaken uit je kindertijd. Wat zou je hetzelfde doen en wat zou je veranderen? 5. Wat vind je van de foto's die je op TikTok ziet: Echt of toch verzonden?
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming</p> <p>Doel van deze kunst intro is om met leerlingen een gesprek te hebben over Echt of Nep op sociale media of het algemener het internet.</p>
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van de woordenschat Kunstofoto. Ter onderscheiding van foto. Nieuwsfoto of snapshot. Het nieuwe woord sluit zo aan bij het onderwerp. • Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van het onderwerp. • Bevorderen van samenwerking en interactie, door samen de vragen te beantwoorden.
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie</p> <p>Teruggrijpen naar eerdere kunst kijk lessen.</p> <p>Moment van overleg met de leerlingen over mogelijke nieuwe onderwerpen.</p>



Leerlingen hand-out

Echt of Nep? *Een leerlingen hand-out*



Echt of Nep



Theorie

a. Theorie. De kunstenaar vertelt:

Dit is een foto van mij toen ik 17 jaar was. De foto lijkt op een pasfoto uit de jaren tachtig. Ik kijk een beetje onzeker, en dat was ik ook. Maar ik was ook nieuwsgierig naar hoe ik eruitzag. Ik maakte de foto een beetje uit verveling en een beetje omdat ik graag naar mijn eigen gezicht keek.

Ik maakte één grote kleurenfoto en vier kleine zwart-witfoto's. In die tijd kon je kiezen: vier kleine foto's of één grote. Ik weet eigenlijk niet meer precies waarvoor ik de foto nodig had. Misschien wilde ik gewoon een portret van mezelf hebben.

Ik droeg kleren die leken op die van iemand die op kantoor werkte. Ik had geluk dat ik een oranje gordijn kon gebruiken. Dat was een echt gordijn uit een fotohokje. Ze zeiden dat het, het laatste gordijn was dat het bedrijf nog had.

De eerste foto was een snelle foto uit een fotohokje en kostte misschien één of twee dollar. De kunstfoto is gemaakt door een team van specialisten en heeft vele tienduizenden dollars gekost.

Vragen:

1. Vind jij dit een echt zelfportret of niet? Leg uit waarom jij dat vindt.
2. Stel je: jij mag een foto van jezelf namaken uit je kindertijd. Wat zou je hetzelfde doen en wat zou je veranderen?
3. Wat vind je van de foto's die je op TikTok ziet: Echt of toch verzonden?



Nieuwe woorden

Nieuwe woorden

Kunstfoto: Een foto die bewust is gemaakt als kunstwerk, met aandacht voor idee, compositie en betekenis.

Voorbeeldzin: Deze kunstfoto laat met gebruik van licht en schaduw een gevoel van eenzaamheid zien.



Friedrich Heyser *Ophelia* 1900.



Taylor Swift in de video *The Fate of Ophelia*.



John Everett Millais *Ophelia* (1851–1852)
olieverf op doek, afmetingen 76cm × 111cm.

The Real Ophelia. *Samen kijken we naar Kunst*








In de videoclip *The Real Ophelia* van Taylor Swift zien we hoe een klassiek schilderij tot leven lijkt te komen. Taylor Swift gebruikt dit beeld om een verband te leggen met haar eigen leven. In de songtekst vergelijkt zij haar gevoelens met die van Ophelia. Dit is een goed voorbeeld van hoe klassieke kunst en literatuur terugkomen in onze populaire cultuur, zoals muziek en videoclips.

Deze Kunst intro's zijn bedoeld voor het vak beeldende vorming. Ze zijn altijd kort ongeveer tien minuten. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

 <p>Leraren handreiking</p>	<p>The Real Ophelia. <i>De lerarenhandreiking met daarin:</i></p>
 <p>Aanleiding</p>	<p>a. Aanleiding en (zo mogelijk) activeren van voorkennis Het gebruik van beeldende kunst in de populaire cultuur.</p>
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming Leerlingen aan de hand van een voorbeeld laten zien dat beeldende kunst een vast onderdeel is van onze dagelijkse omgeving en een inspiratiebron voor de populaire cultuur.</p>
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van de woordenschat. Tragiek. • Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van het onderwerp. • Bevorderen van samenwerking en interactie, door samen de vragen te beantwoorden.
 <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting De toelichting staat in de leerlingen hand-out. In de PowerPoint staan meer illustraties. Maar eerst kijken we natuurlijk samen naar de videoclip: https://youtu.be/ko70cExuzZM?si=sBPgSo_MmjiXkeBp</p>
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie Mogelijke voorbereiding kan zijn:</p> <div style="text-align: center;">  <p>John Everett Millais <i>Ophelia</i> (1851–1852) olieverf op doek, afmetingen 76cm × 111cm.</p> </div> <p>Het bekendste schilderij van Ophelia hangt ongetwijfeld in de Tate Gallery in Londen. Een bijzonder schilderij, maar ook het verhaal van model Elizabeth Siddal is bekend en bijzonder genoeg om in de klas te bespreken. https://youtu.be/6DH-d3s74Ak</p>



Gesina ter Borch (1631–1690) *Zelfportret* 1661 afmetingen 24 x 36 cm. paintbrush in black and colours, costume albumen washed, under-dress heightened with gold and silver on paper.

Wereldberoemd in Zwolle. Samen kijken we naar Kunst

Gesina ter Borch (1631–1690) was een creatieve tekenares en dichtster. Ze kwam uit een familie vol kunstenaars in Zwolle. Haar halfbroer Gerard ter Borch (1617 – 1681) werd wereldberoemd, maar Gesina had ook veel talent. Misschien verdient haar naam wel net zoveel aandacht als die van haar broer. Samen onderzoeken we waarom vrouwen een heel andere plek hebben in de (kunst)geschiedenis dan mannen.

Deze Kunst intro's zijn bedoeld voor het vak beeldende vorming. Ze zijn altijd kort ongeveer tien minuten. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit drie samenhangende onderdelen:

4. Lerarenhandleiding
5. Leerlingenhand-out
6. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

 <p>Leraren handreiking</p>	<h2>Wereldberoemd in Zwolle</h2> <h3><i>De lerarenhandreiking met daarin:</i></h3>
 <p>Aanleiding</p>	<p>a. Aanleiding en (zo mogelijk) activeren van voorkennis De verschillende posities van mannen en vrouwen in de maatschappij bespreken aan de hand van een voorbeeld uit de kunstgeschiedenis.</p>
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming Leerlingen aan de hand van een voorbeeld uit de beeldende kunst de ongelijke positie van mannelijke en vrouwelijke kunstenaars tonen. Van hieruit een parallel trekken naar de rest van de maatschappij.</p>
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van de woordenschat. Talent (getalenteerd). • Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van het onderwerp. • Bevorderen van samenwerking en interactie, door samen de vragen te beantwoorden.
 <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting De toelichting staat in de leerlingen hand-out. In de PowerPoint staan meer illustraties. Maar eerst kijken we samen naar de aflevering Man en Kunst https://npo.nl/start/serie/man-en-kunst/afleveringen/seizoen-10/gesina-ter-borch/afspelen (10 minuten)</p>
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie Teruggrijpen naar eerdere kunst kijk lessen. Moment van overleg met de leerlingen over mogelijke nieuwe onderwerpen.</p>



Leerlingen
hand-out

Wereldberoemd in Zwolle. *Een leerlingen hand-out*



Wereldberoemd in Zwolle

a. Theorie

Gesina ter Borch (1631–1690) was een getalenteerde tekenares en dichter uit Zwolle. Ze groeide op in een echte kunstenaarsfamilie. Haar halfbroer Gerard ter Borch werd beroemd in binnen- en buitenland. Gesina had ook veel talent, maar kreeg minder bekendheid.

In hun huis aan de Sassenstraat werkte de familie samen. Gesina maakte boeken met schetsen, studies van kleding, liedjes en gedichten. Haar werk geeft een persoonlijk beeld van het dagelijks leven in de 17e eeuw. Ook bewaarde zij brieven en tekeningen van de familie. Dankzij haar weten we nu veel over hun leven en werk.

Toch werden vrouwen in die tijd minder snel erkend als kunstenaar. Mannen konden makkelijker; een opleiding volgen, reizen, opdrachten krijgen en lid worden van een gilde. Vrouwen werkten vaak thuis en bleven minder zichtbaar. Daarom kennen we de naam van Gerard beter dan die van Gesina.



Theorie

Vragen:

1. Waarom denken jullie dat Gerard wel beroemd werd en Gesina niet?
2. Vind jij dat Gesina evenveel erkenning moet krijgen? Waarom?
3. Hoe kunnen musea en scholen vandaag meer aandacht geven aan vrouwelijke kunstenaars?



Nieuwe woorden

- **Nieuwe woorden**

Talent (getalenteerd): Een natuurlijke aanleg om iets goed te kunnen en dit snel te leren of te ontwikkelen.

Voorbeeldzin: Zij is getalenteerd in tekenen, want ze maakt zonder moeite mooie en duidelijke portretten.



Jan Havicksz Steen (1625/1626–1679) *Het Sint-Nicolaasfeest* circa 1663-1665 olieverf op doek afmetingen: 82 x 70.5 cm collectie Rijksmuseum Amsterdam.



Jan Havicksz Steen (1625/1626–1679) *Het Sint-Nicolaasfeest* circa 1670 and 1675 olieverf op doek afmetingen: 58.5 x 49 cm collectie Museum Catharijneconvent.

Een huishouden van Jan Steen. *Samen kijken we naar Kunst*

De schilder Jan Steen staat bekend om zijn levendige en vaak chaotische voorstellingen van het dagelijks leven. Zijn schilderijen tonen drukke, vrolijke en soms luidruchtige scènes waarin iedereen zijn eigen gang gaat. Deze manier van schilderen werd zo herkenbaar dat de uitdrukking *een huishouden van Jan Steen* er zijn oorsprong aan te danken heeft. Steen wist als geen ander hoe hij gezelligheid, humor en kleine menselijke tekortkomingen kon vastleggen.

Deze Kunst intro's zijn bedoeld voor het vak beeldende vorming. Ze zijn altijd kort ongeveer tien minuten. Vakinhoudelijke doelen en communicatieve (taal- en samenwerkings-) doelen zijn hierin met elkaar verbonden. De indeling is een richtlijn, geen keurslijf. De onderdelen zijn te onderscheiden, maar niet strikt te scheiden. De leraar maakt per groep/ klas en per les bewuste keuzes.

Elke *Oefening* bestaat uit drie samenhangende onderdelen:

1. Lerarenhandleiding
2. Leerlingenhand-out
3. PowerPoint

Samen zorgen deze onderdelen voor structuur, voorspelbaarheid en herhaling.

 <p>Leraren handreiking</p>	<p>Een huishouden van Jan Steen. <i>De lerarenhandreiking met daarin:</i></p>
 <p>Aanleiding</p>	<p>a. Aanleiding en (zo mogelijk) activeren van voorkennis Uiteraard geven we deze kunst intro rond het St. Nicolaasfeest. Aan de hand van dit voorbeeld laten zien dat veel uitdrukkingen en gezegdes hun oorsprong in het verleden vinden.</p>
 <p>Lesdoel</p>	<p>b. Vakinhoudelijke lesdoelen voor beeldende vorming Leerlingen gaan zien dat veel uitdrukkingen en gezegdes hun oorsprong in het verleden vinden.</p>
 <p>Communicatie</p>	<p>c. Communicatieve lesdoelen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitbreiding van de woordenschat: Een huishouden van Jan Steen. • Oefenen van taalbegrip door het begrijpen van het onderwerp. • Bevorderen van samenwerking en interactie, door samen de vragen te beantwoorden.
 <p>Theorie</p>	<p>d. Inhoudelijke / theoretische toelichting De toelichting staat in de leerlingen hand-out. In de PowerPoint staan meer illustraties.</p>
 <p>Herhaling</p>	<p>f. Terugblik en evaluatie Teruggrijpen naar eerdere kunst kijk lessen.</p> <p>Moment van overleg met de leerlingen over mogelijke nieuwe onderwerpen.</p>



Leerlingen
hand-out

Een huishouden van Jan Steen. *Een leerlingen hand-out*



Een huishouden van Jan Steen

a. Theorie

Jan Steen was een schilder die bekendstaat om zijn drukke en vrolijke voorstellingen van het dagelijks leven. Op zijn schilderijen zie je vaak veel mensen tegelijk. Iedereen praat, lacht of doet iets anders. Het lijkt soms een rommelige situatie. Daarom ontstond de uitdrukking *een huishouden van Jan Steen*.

Een goed voorbeeld is het schilderij Sinterklaasavond. We zien een gezin dat pakjesavond viert. Het jongste meisje heeft cadeaus gekregen, omdat zij lief is geweest. Haar broer huult, want zijn schoen is leeg. Een ander kind lacht hem uit. De moeder bekijkt de cadeaus nieuwsgierig. De vader kijkt glimlachend toe. Op de achtergrond staat de grootmoeder. Misschien heeft zij toch nog een verrassing voor de jongen. Steen schilderde twee versies. De bekendste hangt in het Rijksmuseum, de andere in Museum Catharijneconvent in **Utrecht**.



Theorie

Vragen:

1. Waarom schilderde Jan Steen zoveel drukte en chaos?
2. Wat zegt dit schilderij over opvoeding in die tijd?
3. Welk detail vind jij het belangrijkste en waarom?



Nieuwe woorden

- **Nieuwe woorden**

Een huishouden van Jan Steen: Een rommelig en druk gezin waarin veel lawaai, chaos en vrolijke wanorde is.

Voorbeeldzin: Tijdens het kinderfeestje leek ons huis wel **een huishouden van Jan Steen**.

