

zienswijzer 2

opvattingen over beeldende vorming

samenstelling en hoofdredactie Maarten Tamsma
adviezen J. H. Bolling en Rob Blume



Meulenhoff Educatief

ISBN 90 280 0416 5

Maarten E. Tamsma, Haarlem

Lesprogramma tekenen – Brugklas, Havo, Vwo (1975)

'Onze twee kinderen, dertien en vijftien jaar, zitten op de havo. Gelukkig kunnen ze beiden goed leren, ze hebben er ook echt plezier in. Wat vooral mijn man dwars zit is dat er op school zoveel tijd wordt besteed aan nutteloze dingen. Teken, handenarbeid enzovoort. Creatieve vakken noemen ze dat. Laten ze die tijd liever besteden aan nuttige leerstof, waar ze later iets mee kunnen doen. Er wordt toch al zoveel tijd verprutst. Moet onze jeugd daaraan leren meedoen?'
K. van G.-J. te Z.

Opvoedkundige Yvonne Mathon antwoordt:
'Creatief bezig zijn noem ik eigenlijk geen tijd verprutsen. Je verdient er over het algemeen wel geen geld mee en je doet het omdat je het zelf leuk vindt, maar dat zo maar bezig zijn met iets dat je fijn vindt en volvoering schenkt, is dat niet juist erg ontspannend? Onze generatie heeft meestal niet geleerd zich echt te ontspannen. Werken was veel belangrijker. Maar met de toenemende vrije tijd is het toch van groot belang dat de mens de kans krijgt zichzelf te ontplooiën om zijn mogelijkheden te ontdekken, zo maar iets te scheppen waar hij plezier aan beleeft. Zo iets kan een mens een fijn gevoel geven en als je je prettig voelt, ben je ontspannen en beter in staat de rest aan te kunnen. Daarom vind ik creatieve vakken geen tijd verprutsen, maar heel belangrijk voor de ontplooiing van de jeugd van nu.'

(citaat uit 'Libelle forum', Libelle 1975 nr. 8, pagina 12)

Pogingen van docenten beeldende vorming om tot een ordening van hun lesstof te geraken kunnen moeilijk anders dan met een excuus vooraf beginnen. Het manco van een bruikbaar raamwerk waarbinnen de lessen vorm en inhoud kunnen krijgen, maakt ieder serieus verantwoorden tot een hachelijke zaak. Bovendien ontbreken steekhoudende richtlijnen van de kant van de overheid en praktisch bruikbaar materiaal van de zijde van de vakdidaktiek. Ook over de plaats van het vak binnen het onderwijs heerst veel onzekerheid.

Maar wanneer we zouden moeten wachten op het moment dat overheid of vakdidaktiek hun stilzwijgen op deze punten doorbreken, zal het vermoedelijk nog jaren duren voordat er uit vaderlandse koker een leerplan voor het tekenonderwijs verschijnt.

Gesterkt door dit feit is het mogelijk, zij het met enige terughoudendheid, te besluiten tot het schrijven van een 'bericht uit de praktijk': Een beschrijving van een poging van een tekenleraar om in vier opeenvolgende leerjaren vorm te geven aan zijn vak, vanuit een persoonlijke visie. Met alle tekortkomingen vandien.

Bovenstaande moet niet worden gezien als een poging om iedere vorm van potentiële kritiek a priori te ontkrachten. Echter wel als een waarschuwing aan de lezer, dat het hier geen waterdicht curriculum betreft.

Uitgangspunten

Bij het vaststellen van richtlijnen voor een lesprogramma, zal de docent proberen uit te gaan van wat hij met de middelen van zijn vak kan doen, om bij te dragen tot de algemene vorming van de leerlingen. Hij zal echter direct geconfronteerd worden met de discrepantie tussen de ideale situatie en de praktische werkelijkheid. Waar men zich een instituut voor algemene vorming voorstelt, treft men een doorgeefluik voor geconditioneerde weetjes, die aan het begrip vorming een verkrampte betekenis geeft.

Het tekenonderwijs heeft zich helaas de laatste decennia weinig van deze situatie aangetrokken en de docenten met een volstrekt onbruikbaar arsenaal van ideologieën tegen de stroom in laten roeien. Zich veroenend met of voorbijgaand aan de minieme maatschappelijke status van het tekenen, vertegenwoordigde de tekenleraar in z'n eentje zoiets als het 'vormende geweten' van de school.

Binnen de discipline is dat tekort aan status wel degelijk gesignaleerd, maar dat heeft niet veel meer opgeleverd dan een indrukwekkende reeks doelstellingen, die successievelijk plaats moesten maken voor anderen. Tot op heden heeft het teken-onderwijs de school nog niet kunnen overtuigen van zijn waarde. De leerlingen of de overheid zijn evenmin geïmponeerd.

Vele andere disciplines (ik denk daarbij vooral aan de exacte vakken) ontleen hun gezag veeleer aan hun maatschappelijke status dan aan verantwoorde vakdidactische filosofieën. Naar mijn mening ligt het gebrek aan succes van de beeldende vorming dan ook niet zozeer aan de onbruikbaarheid van de respectievelijke didactische ideologieën, maar juist aan het ontbreken van een maatschappelijke (en daardoor onderwijskundige) status. Hiervan uitgaande heb ik getracht tot een doelstelling te komen die in dit manco zou kunnen voorzien:

Leerlingen die vier jaar tekenles hebben gehad, zouden het belang ervan moeten kunnen onderschrijven.

Men zou dit een 'behaviouristische' doelstelling kunnen noemen. De (vrijblijvende) leerdoelen, zoals die door de vakdidaktiek worden gesteld, worden vervangen door een operationeel en te evalueren gedragsdoel, dat bovendien niet in één didactische opvatting verankerd behoeft te liggen. In de huidige onoverzichtelijke situatie binnen het vak lijkt het zinniger te zoeken naar de positieve aspecten van diverse vakdidactische stromingen, dan de neiging tot purisme van ieder der stromingen op zich te volgen. Dit laatste zal de consequente docent immers dwingen positieve verworvenheden van andere ideologieën te negeren. De grote diversiteit van doelstellingen zou ook als een

positief element gezien en gebruikt kunnen worden. Polariseringen zijn aardig voor een discussie; ze zijn nagenoeg onbruikbaar voor de lespraktijk waar de didaktische soep altijd enige schoolgeneraties afkoelt, alvorens ze voor consumptie geschikt wordt geacht.

Vanuit deze ruime doelstelling kan men de hulp inroepen van de daarvoor geschikt bevonden didactiek. Ze gaan allen uit van het belang van het tekenonderwijs voor de vorming van de leerlingen, zij het op verschillende wijze, en het is dit belang dat we ze willen bijbrengen. Een collega betitelde mijn doelstelling als 'eclectisch'. Ik neem dat adjectief graag over.

De maatschappelijke relevantie van een dergelijk lesdoel is aanvechtbaar maar mijns inziens wel ingrijpende dan die van conventionele didactiek. Leerlingen die het belang van een zo begrepen beeldende vorming onderschrijven, zullen immers vermoedelijk een meer constructieve bijdrage kunnen leveren tot een maatschappijvorm waarin beeldende aspecten een vormende rol krijgen toegewezen, dan zij die de zin van hun tekenlessen nooit hebben onderschreven. Ook het tot op heden slechts aarzelend geprofileerde begrip 'Education Permanente' wordt met een bovengenoemd gedrag meer gestimuleerd.

Dat toch de waarde van de beeldende vorming ter discussie gesteld moet worden binnen het kader van gewenste maatschappelijke veranderingen, is een moeilijk te ontkennen zaak. Het is echter de vraag of het tekenen zichzelf weer als eerste ter discussie moet stellen voor de buitenwereld. Al generaties koketteert de tekendocent met alternatieven waar het onderwijs minder ontvankelijk voor bleek. Interne disputaties zijn gezond, ze kunnen nauwelijks hevig genoeg zijn, maar bij externe gesprekken over de plaats van de beeldende vorming binnen het onderwijs, zal ook, en tegelijkertijd, de maatschappelijke relevantie van andere vakken bekeken moeten worden. Vóór dit totale demasqué van het onderwijs kan de tekendocent niet anders doen dan het hoofd boven water houden met alle, daartoe geëigende, middelen.

In het hieronder beschreven lesprogramma, gehanteerd op een scholengemeenschap in de IJmond, zijn de verworvenheden van diverse didactische stromingen samengebracht. Amerikaanse en fenomenologische opvattingen worden vooral in de eerste jaren gebruikt, waarna het accent wordt verschoven naar reflectief-kritische aspecten.

Ons uitgangspunt is min of meer een vrijbrief voor de toepassing van ieder legitiem middel om de leerling het belang van de beeldende vorming te laten ervaren. De vakdidactische verantwoording geschiedt per thema (kan ook per thema verschillen), maar staat steeds in dienst van het 'behaviouristische' einddoel. Ieder thema wordt met een evaluatie afgesloten.

Brugklas

(Een blokkur van tweemaal vijftig minuten)

Docenten-in-opleiding storten zich altijd met een zekere gretigheid op lesprogramma's voor de brugklas. Obligaat in hun lesmodellen is de introductie, die meestal wordt omschreven als een poging om op de hoogte te geraken van het niveau van de leerlingen. Vaak stelt men zich voor middels een 'vrije opdracht' enig inzicht te krijgen in de tekenkundige achtergrond die het kind van de basisschool meeneemt. Om diver-

se redenen is een dergelijke start niet aan te bevelen:

1. Het resultaat is nagenoeg altijd voorspelbaar: het gros van de leerlingen heeft geen gericht tekenonderwijs gehad op de basisschool.

2. De leerlingen zullen bij een vrije opdracht onmiddellijk hun paradepaardjes, in de vorm van race-auto's, meisjesportretten of een kopie van een geslaagde tekening van weleer, van stal halen om de docent zand in de ogen te strooien.

3. De leerlingen met 'aanleg' of een substantieel teken-verleden vallen toch genoeg op in de loop van het jaar.

4. Mocht een dergelijk onderzoekje een grote diversiteit opleveren, dan zou de docent consequent moeten besluiten op deze diversiteit in te haken. De weinig florissante situatie van ons vak op de basisschool wordt dan uitgangspunt voor een curriculum in de brugklas. De vraag is of een dergelijk complex gegeven opweegt tegen een 'blanco' start.

5. Men mag geen conclusies trekken over het genoten onderwijs op de basisschool op grond van één opdracht.

6. Het kan geen kwaad de kinderen direct bij de aanvang van de cursus de sfeer van een serieus vak te laten proeven (het zal toch al genoeg moeite kosten het 'ontspannings-image' van de basisschool uit te roeien) en indrukken als 'we mochten de eerste les al meteen tekenen wat we wilden' ondermijnen een dergelijke sfeer al in een primair stadium.

Eerste les

In de eerste les krijgen de leerlingen een stencil met daarop de gedragsregels. Het plaatsen van de naam en een kantlijn op iedere tekening, het uitdelen en opheffen van materiaal, de inhoud van de tekendoos en het controleren ervan, kortom alle dingen die anders honderden malen per jaar gevraagd worden. De leerlingen dienen dit stencil in een schrift te plakken dat de toekomstige lessen zal begeleiden. Het stencil zelf wordt deze les uitvoerig doorgenomen, evenals de inhoud van de tekendoos, waarvan in kort bestek de eigenschappen van ieder materiaal worden besproken en vooral wordt verteld wat er *niet* mee kan. Na enige jaren ervaring kan er een smakelijk verhaal ontstaan dat de leerlingen jaren bijblijft. Met alle gemakken voor de docent vandien. Voorts wordt het waarom van de tekenles besproken. De notie van de leerlingen gaat zelden verder dan een variatie op de thema's 'aanleg', 'ontspanningsvak' en 'fantasie'. Wil men van deze stigmatisatie af, dan kan het geen kwaad aan deze begrippen openlijk, en gemotiveerd, de oorlog te verklaren, liefst direct in de eerste les. De cognitieve elementen van het vak zijn iets geheel nieuws voor de leerlingen en welk moment is beter dan de entree in een nieuwe school met een nieuwe leerkracht om daar mee te beginnen? Zowel de 'Dialectiek', de 'Visuele Communicatie', als de Amerikaanse vakdidactiek leveren voldoende stof om de leerlingen op eenvoudige wijze iets over het leerproces van het tekenen te vertellen, zonder dat het woord 'aanleg' valt. Tenslotte krijgen de leerlingen een overzicht van de stof die ze tot en met de vierde klas, verdeeld in series (Thema's), kunnen verwachten.

Tweede les

Er wordt een begin gemaakt met de introductie van serie A. Iedere serie bevat een aantal opgaven gerang-

schikt rond een bepaald thema. Elke opgave heeft een nummer (A1, A2, A3 enz.), zodat omslachtige verwijzingen zoals 'de opgave met de kleine bomen op dat grote papier in plakkaatverf' vermeden kunnen worden. In de verdere beschrijving van het lesprogramma zal steeds verwezen worden naar deze nummers van de opgaven. De eerste serie, *serie A*, is een introductie waarin de leerling kennismaat met enkele basis-begrippen, maar waarin vooral wordt afgerekend met de mystiek rond het tekenen. Begrippen als 'visuele problemen' (analoog aan de Amerikaanse 'visual problem solving'), 'vormovereenkomst' en 'vormverschillen', alsmede 'abstract' en 'compositie' passeren de revue.

(De tekst tussen twee ●...● wordt door de leerlingen in het schrift genoteerd. Dit voorkomt overbodig vragen en legt de verantwoordelijkheid voor het eindproduct meer bij de leerling zelf.)

Opgave A1 (visueel probleem) ● Maak op papier nummer 3' één cijfer zodanig dat:

- het cijfer alle zijden van het papier raakt,
 - het cijfer het vlak voor minstens de helft vult,
 - de vorm van het cijfer overeenkomt met de vorm van het vlak,
 - het cijfer herkenbaar blijft ●
- Mondeling wordt nog toegelicht dat de 1 niet gemaakt mag worden (een tiental variaties op dit cijfer binnen bovengenoemde voorwaarden zijn al door de docent gemaakt en aan de klas getoond), het cijfer geen ruimtelijk effect of schaduwranden mag vertonen (dan komen er problemen met de volgende opgave) en dat de uitvoering in een plakkaatverfkleur naar keuze moet geschieden, behalve zwart (ook i.v.m. de volgende opgave).

Het zal duidelijk zijn dat deze expliciete begrenzing van de opdracht een evaluatie door de leerlingen zelf mogelijk maakt, zonder dat het een veelheid van oplossingen in de weg staat. (Zie o.a. Eisner's 'Type 3 Objectives' elders in deze uitgave). Bij deze evaluatie leggen de leerlingen hun werkstukken op de vloer van het lokaal bij het cijfer dat ze zichzelf, op grond van de genoemde criteria, hebben toegedacht. Het voldoen aan alle vier punten levert, ongeacht de uitvoering, een voldoende op. Het wordt de leerlingen zo duidelijk dat een gebrek aan 'aanleg' nooit een onvoldoende tot gevolg kan hebben. Het mankeren van één of meer criteria levert, ongeacht de uitvoering, een onvoldoende op. Bij deze eerste opgave wordt daar vanzelfsprekend nog niet zo aan getrokken. Tijdens een uitvoerig klasgesprek rangschikt de docent de neergelegde tekeningen opnieuw, voor zover ze al niet goed lagen. Iedere handeling wordt gemotiveerd; het moet *alle* leerlingen duidelijk zijn waarom de één wel en de ander niet of minder aan de opgave heeft voldaan (zie ill. 11 en 12).

Opgave A2 (visueel probleem; vormovereenkomst)

● Maak op papier nr. 4 van het cijfer van opgave A1 een hele 'familie' van cijfers met dezelfde vormeigenschappen (behalve de één). De cijfers komen in negen even grote hokjes in willekeurige volgorde. Het oorspronkelijke cijfer maak je het eerst, in de oorspronkelijke kleur. De anderen worden zwart met plakkaatverf. De voorwaarden van opgave A1 blijven gelden ●

Het in elkaar laten grijpen van opdrachten verhoogt het gevoel voor continuïteit en daarmee de motivatie van de leerlingen. Het geeft ze bovendien, vooral in retrospectie, het idee dat ze niet zomaar ergens aan gewerkt hebben.

Deze opdracht geeft aan het probleem van A1 een extra dimensie. De zelf gevonden interpretatie van die opgave wordt nu plotseling voorwaarde voor een nieuw visueel probleem. De leerlingen ervaren (waarschijnlijk voor het eerst) dat je ook bij tekenen moet nadenken. De opdracht werd tot op heden altijd met veel genoegen uitgevoerd.

Ditmaal gebeurt de evaluatie in kleine groepjes. Telkens drie, naast elkaar zittende leerlingen wijzen elkaar op de positieve en negatieve aspecten van hun oplossingen (zie ill. 13 en 14).

Voor de volgende les krijgen de leerlingen huiswerk mee. Het invoeren hiervan in een vroeg stadium voorkomt protesten op latere momenten. Het kan geen kwaad ze te laten wennen aan het idee dat ze voor tekenen ook wel eens iets thuis moeten doen.

De opdracht is: uit kranten, tijdschriften of boeken tenminste zes verschillende versies van één letter na te tekenen op een pagina in hun tekenschrift, die ze daartoe in zessen gedeeld hebben.

Opgave A3 (vormverschillen). De leerlingen gaan met een papier en een stevige onderlegger naar buiten om in de omgeving van de school een 'speurtocht' te maken naar zoveel mogelijk soorten van dezelfde letter, die ze voor het huiswerk ook al gemaakt hadden. Straatnaamborden, etalages, bestelauto's, weggeworpen drukwerk en vele andere objecten lenen zich hiervoor. De leerlingen schrijven bij de letters waar ze ze gevonden hebben. Van te voren opgelegde gedragsregels moeten soms enige beperkingen opleggen. (Een melkhandelaar klaagde eens, dat hij op één dag zeker honderd brugklassers voor z'n etalages had gehad, die gedurende lange tijd naar binnen gluurden. Een verklaring van de docent bracht later opheldering in de ongekende belangstelling voor zijn bedrijf.)

Opgave A4 (vormverschillen en compositie) ● Maak op papier nr. 1 een compositie van tenminste acht verschillende letters uit je verzameling (huiswerk en speurtocht). De letters maak je met redispen en Oost-Indische inkt alleen in omtrek. Na afloop schildert de mooiste letter rood. De letters hoeven niet even groot te zijn en mogen door elkaar staan ●

Zeer uitvoerig, ook aan de hand van dia-reproducties op het daglichtscherm, wordt een poging gedaan het begrip 'compositie' uit te leggen. De definitie wordt in het schrift geschreven. De leerlingen wordt verteld dat ze, zonder het te weten, aan vormdifferentiatie gedaan hebben. Met de vele versies van die ene letter uit hun 'verzameling' maken ze nu een compositie (zie ill. 15). De bespreking vindt plaats door middel van een klasgesprek. Een 'beoordelingscommissie' zoekt een paar goede en een paar slechte resultaten uit. Deze laatste categorie is meestal in te delen onder de termen 'bladvullingen' of 'willekeurige indelingen'. Samen met de docent wordt getracht de verdeling van de commissie nader te motiveren. De leerlingen krijgen uitvoerig de gelegenheid om over de ideeën van de commissie (en de leraar) te discussiëren.

Opgave A5 (vormovereenkomst en compositie). De leerlingen trekken op een apart papier de rode letter van A4 over. Deze letter wordt uitgeknipt en als mal gebruikt voor de volgende opgave.

● Op papier nr. 1 gebruiken we de rode letter van opgave A4 als mal voor een hele verzameling van diezelfde letter, die onder, door en naast elkaar tot een goede compositie gerangschikt worden. Alle letters maak je zwart met plakkaatverf, op één na; die wordt rood ● (zie ill. 16).

De evaluatie gebeurt door de docent alleen, op de vloer van het lokaal, omdat de bespreking van deze opgave tegelijk de inleiding voor A 6 is. Nogmaals komt het begrip compositie aan de orde. Speciaal wordt aandacht besteed aan de werkstukken van de leerlingen die de vorige opdracht de minste resultaten hadden. Meestal blijken ze nu begrepen te hebben waar het om ging.

Daarna wordt hun aandacht gevestigd op de herkenbaarheid van de zwarte vormen. Veelal hebben ze die herkenbaarheid voor een deel verloren en geeft alleen de rode letter nog de oorspronkelijke vormeigenschappen weer. De leerlingen wordt verzocht eens te letten op de kleur van de vormen die helemaal onherkenbaar zijn (n.l. de witte). Zonder het te weten hebben de leerlingen witte, abstracte, vormen gemaakt. Die worden als aanleiding gebruikt voor opgave A6.

Voorts wordt iets over het mengen van kleuren gezegd (vooruitlopend op veel latere opgaven) en krijgen de leerlingen de opdracht de vormen van A6 in kleuren te maken, die niet in de verfdoo's zijn terug te vinden.

● De witte vormen van A5 stellen niets voor. Zulké vormen noemen we abstracte vormen. Met deze abstracte vormen doen we opgave A5 nog een keer. (Je maakt dus weer een compositie.) Je mag ze vergroten, verkleinen of een beetje veranderen. De nieuwe compositie doe je in plakkaatverfkleuren die je zelf gemengd hebt. ● (Zie ill. 17, 15, 16 en 17 zijn de opeenvolgende werkstukken van één leerling.)

Bij de evaluatie vergelijken de leerlingen hun abstracte composities en proberen relevant kleurgebruik van willekeurig kleurgebruik te onderscheiden.

Voor de vlugge leerlingen zijn er twee extra opgaven in deze serie. Deze opgaven geven vaak een combinatie van behandelde begrippen of koppelen behandelde begrippen aan toekomstige opdrachten uit de komende serie.

Extra opdracht Aa. De leerling verkleint de rode letter van A4 op een papiertje nr. 3 en gaat daarna, analoog aan A2, een alfabet bedenken met dezelfde vormeigenschappen.

Opgave Ab. De leerling maakt een 'gedrukte' versie (zo nauwkeurig en 'strak' mogelijk) van diezelfde letter, met zwarte plakkaatverf (op papiertje nr. 6). Daarnaast komt een geheel met versieringen overwoerd 'broertje'. Vgl. serie B (ill. 1).

Serie A wordt afgesloten met een aantal vragen die alle leerlingen in hun schrift noteren en beantwoorden. Deze vragen zijn bedoeld als retrospectie voor de leerlingen (als ze dat nog niet gedaan hadden, zullen ze nu moeten gaan nadenken over de zin van de opgaven) en als evaluatiemiddel voor de docent. De vragen worden gesteld in de trant van: wat denk je dat de be-

doeling is geweest van opgave A1 (resp. A2, A3, enz.)? Wat heb je van serie A geleerd? Welke opgave vond je de leukste, vervelendste, moeilijkste en makkelijkste? Inclusief de evaluaties neemt serie A ongeveer 12 blokken in beslag.

Serie B (bomen, structuren, gegroeide vormen)

De leerlingen maken in hun schrift, als huiswerk, een boom. Dit moet 'naar aanschouwing' gebeuren. Later, aan het eind van serie B, maken ze nog eens dezelfde boom. De vergelijking van die twee kan een evaluatiemiddel zijn voor deze serie en bovendien voor de leerlingen een overtuigend bewijs opleveren, dat ze na serie B beter bomen tekenen dan ervoor. Let wel: de normen voor dit soms griezelige bijwoordje 'beter' liggen bij de leerling.

Opgave B1 (bomen). Door middel van een uitgebreide dia-serie met bomen maakt de klas een mentale wandeling door een bos. Vormeigenschappen van bomen worden besproken en vergeleken met stereotype bomen op kindertekeningen. Achterin de klas komt een verbodsbord met twee van dergelijk stereotypen (zie ill. 18). Dit zijn de 'verkeersborden' die steeds van stal gehaald worden als de leerling iets in deze richting pleegt. Het verschil tussen oude en jonge bomen wordt onder de aandacht gebracht, aan de hand waarvan opdracht B1 wordt geformuleerd.

● Op een papier nr. 5, maken we met Oost-Indische inkt en het omsteekpennetje, vier groeifasen van één boom. Eerst een jong boompje, dan diezelfde boom twee jaar later, vervolgens een volwassen boom en tenslotte 'opa boom'. Deze laatste twee zijn uit het papier gegroeid.

Laat goed het groeiproces van de boom zien, en maak nooit iets dat op een van beide verkeersborden bomen lijkt (zie ill. 2). ●

De evaluatie vindt plaats door middel van een individueel gesprek met de docent. (Totaal 2 blokken voor deze opdracht.)

Opgave B2 (structuren en bomen). Een dia-serie over 'structuren' (een privé term van de docent die zeker voor discussie vatbaar is. Maar het vaak gehanteerde 'textuur' staat niet in het woordenboek) laat zien dat gras grasachtig is, stenen steenachtig, bomen boomachtig, enz. De 'structuur' is daar verantwoordelijk voor (grasachtige structuur, steenachtige structuur, enz.).

Ter introductie van deze structuren en bovendien ter vervanging van de abstracte, Bauhaus-achtige penoefeningen krijgen de leerlingen een opdracht met aardlagen. Binnen de mogelijkheden die de tekenen biedt, kunnen ze zich oefenen in diverse structuren die echter verankerd liggen in visuele of tactiele waarnemingen. De abstracties die de aardrijkskunde gebruikt om 'zandgronden' of iets dergelijks aan te geven ('als je zand in je handen hebt, voel je geen horizontale streepjes') worden als voorbeeld gebruikt hoe het niet moet. Onder de nu complete uitgave van 'opa boom' van opgave B1 maken de leerlingen een aantal 'zachte' en 'harde' aardlagen. De structuur van deze aardlagen moet laten zien wat ze voorstellen. Alleen de lucht blijft wit. Grenslijnen tussen structuren worden overbodig (evaluatiemiddel!). (Totaal 3 blokken.)

● Verdeel een papiertje nr. 8 in drie gelijke stukken. In het bovenste stuk groeit opa boom van opgave B1

in z'n geheel. In het middelste zien we de wortels van de boom in een aantal zachte aardlagen. Het onderste gedeelte heeft harde aardlagen (zie lijst van mogelijke aardlagen op het bord).

Het gaat om de structuur van de dingen die je maakt; het hout van de boom moet er als hout uitzien, het zand als zand, enz. Minimaal 8 verschillende aardlagen, met Oost-Indische inkt en omsteekpennetje. Grenslijnen mag je met potlood trekken maar moet je na afloop uitgummen ● (zie ill. 3). Evaluatie door middel van een klasgesprek.

Opgave B3 (structuren). B2 was eigenlijk een oefening voor B3. In deze opgave komt het begrip structuur nog eens ter sprake, maar nu in de vorm van een 'luchtfoto'. De leerlingen maken op hun blad papier, door twee kronkelige, evenwijdige lijnen te trekken, een rivier. Aan deze rivier (die wit mag blijven) komt een dorp, waarvan alle daken, trottoirs, wegen, tuinen, bomen een passende structuur moeten hebben. Bovendien wordt van de leerlingen verwacht dat ze met enig gevoel voor realiteit en verhoudingen te werk gaan. Pogingen om schaduwen te maken worden met de mededeling dat dat volgend jaar nog komt voorkomen. Perspectivische moeilijkheden worden ondervangen doordat de 'foto' recht van boven is genomen. Een lijst van dingen die op de foto zouden kunnen staan, schrijven de leerlingen in hun schrift. (4 blokken).

● Maak op een papier nr. 4 een 'luchtfoto' van een dorp aan een rivier. Je vliegt er recht boven. Let goed op de structuur van alle dingen beneden. Net als bij de aardlagen van B2 mogen verschillende dingen er nooit hetzelfde uitzien. De schaal ligt tussen de 1 : 500 en 1 : 1000. Schetsen met potlood mag, maar moet na afloop uitgummd worden. Water laat je wit. Probeer zo min mogelijk zwarte vlakken te maken ● (Zie ill. 4).

Vlugge leerlingen, meestal ook de minst nauwkeurige, krijgen een cirkel op hun tekening, op een plaats die de docent uitzoekt. Deze cirkel moet op een apart blaadje worden uitgegroot ('het vliegtuig gaat lager vliegen'). Deze grote cirkel wordt naderhand uitgeknipt en over een, door de leerling aan te wijzen, stuk van de tekening geplakt. Kan de leerling de keus niet maken, dan gebeurt dat op de achterkant.

Voor B4 hebben de leerlingen van te voren een plaatje meegebracht (zwart-wit, uit een tijdschrift of zo) van een landschap met bomen. Er wordt hun nog niet verteld waarom.

De docent spendeert twee vrije weekends om uit deze honderden plaatjes stukjes te knippen en die op tekenpapier te plakken. De leerlingen krijgen zo een blad voor hun neus met daarop meestal twee kleine stukjes foto. Vaak met een stuk van een boom dichtbij en een gedeelte met wat bomen verder weg. De leerlingen moet nu met Oost-Indische inkt en het omsteekpennetje (schets met potlood wordt aanbevolen) de plaatjes aan elkaar tekenen, zodanig, dat één geheel ontstaat waarin de foto's niet meer opvallen. Zo komt de leerling ertoe de karaktereigenschappen van de bomen te assimileren en verder te voltooien. Ook is deze opgave een aanzet voor de, later te behandelen, ruimtelijkheid (4 blokken). Evaluatie B3 en B4: individueel met docent.

Opgave B4 (structuren, bomen, landschap) ● Vul met Oost-Indische inkt en het omsteekpennetje de ruimte rond de foto's zodanig op dat één geheel ontstaat. Aan het eind mag je de foto's, bij wijze van spreken, niet meer zien. Het begrip 'bomen' of 'landschap' dient centraal te staan. De potloodschets moet na afloop uitgummd worden ● (zie ill. 19 en 5).

Extra opgave serie B. De entree van Professor Piotrowski die verder bij alle extra opgaven in de brugklas zal opduiken. Deze buitengemeen geleerde heer wordt voor allerlei klusjes ingeschakeld en nu moet hij voor een onbekend staatshoofd van een onbekend land een verschrikkelijk ingewikkeld bankbiljet maken (met omsteekpen), zodanig, dat niemand het kan namaken.

Als evaluatie maken de leerlingen de huiswerkbroom nog een keer en vergelijken hem met de eerste. Bovendien vindt er een schriftelijke evaluatie plaats als bij serie A.

Serie C (gefabriceerde vormen)

Bij de aanhef van serie B was er sprake van 'gegroeide vormen', terwijl deze term verder niet voorkwam. De gegroeide vormen komen namelijk als zodanig pas aan de orde als contrast voor de 'gefabriceerde vormen' van groep C. Aan de hand van dia's wordt de leerlingen gewezen op het verschil in geaardheid tussen vormen die de natuur heeft gemaakt en vormen die de mens fabriceerde. Ook in de klas of uit de ramen ervan zijn voorbeelden te over te vinden om dit aan te tonen.

Met een redispen gaan de leerlingen proberen een gefabriceerde vorm te maken. Daartoe zijn in het lokaal vier fietsen van leerlingen geplaatst, zodanig dat iedere leerling er één van opzij kan tekenen. Proef-ondervindelijk bleek deze opdracht ook een uitstekend determinatiemiddel. De correlatie tussen het doorzien van vorm-functie-verhoudingen en de toekomstverwachtingen van de leerlingen (Mavo, Havo of Vwo) bleek ieder jaar frappant.

Opgave C1 (fiets) ● Tot nu toe hebben we in de natuur ontstane vormen gemaakt, zoals bomen, gras, zand, enz. Deze vormen noemen we gemakshalve 'gegroeide vormen'. We maakten ze steeds met het omsteekpennetje, omdat ... (probeer zelf het antwoord te vinden).

Nu gaan we vormen maken die door de mens zijn gemaakt: gefabriceerde vormen. Die zien er veel 'strakker' uit dan gegroeide vormen. Daarom gebruiken we hiervoor de redispen. Die geeft namelijk strakke lijnen.

Teken nu met een redispen en Oost-Indische inkt op papier nr. 3 een fiets recht van opzij (zijaanzicht). De fiets moet de boven en onderkant van je papier raken. Potloodschets na afloop weggummen ● (zie ill. 7). Evaluatie: individueel met docent.

Vervolgens wordt met een gekleurde schijf, enkele dia's en de wielen van de fietsen voor de klas, getoond dat een cirkel verschillende verschijningsvormen heeft als hij schuin wordt gehouden. De fietsen zelf trouwens (mede daarom) ook.

Bij opgave C2 (*fiets, ellipsen*) maken de leerlingen dezelfde opdracht als bij C1, maar nu met de fiets in

een schuine stand (zie ill. 8).

Evaluatie: individueel met docent. Na de evaluatie wordt een kort dictaat over de verschijningsvorm van cirkels gegeven.

Opgave C3 (gefabriceerde en gegroeide vormen) ● Rondom de oude boom waren veel fietsen neergezet. Teken op papier nr. 4 een oude boom met het omsteekpennetje en daaromheen minstens vier fietsen met de redispens. De fietsen moeten minimaal 10 centimeter hoog zijn. De boom mag uit het papier groeien. Laat goed het verschil zien tussen gegroeide en gefabriceerde vormen ● (zie ill. 6).

Het zal duidelijk zijn dat de evaluatie van deze opdracht een zeer geëigend middel is om de vergaarde kennis van zowel serie B, als serie C te peilen. De evaluatie gebeurt klassikaal.

Extra opgave serie C. Professor Piotrowski had een wel zeer merkwaardig soort fiets uitgevonden. Op papier nr. 3, met redispens en inkt.

Voor **opgave C4 (je eigen huis)** wordt een dia-reeks over huizen vertoond. De leerlingen schetsen enige dia's na en krijgen zo een iets gedifferentieerd beeld van het verschijnsel huis.

Als 'huis-werk' maken ze daarna hun eigen woning, recht van voren of van achteren (geen perspectief). Woont de leerling in een flat, dan kan desgewenst met een aantal verdiepingen worden volstaan.

● Een huis is ook een gefabriceerde vorm. Maak op papier nr. 1, aan de hand van je huiswerk-schets, je eigen huis. Komen er op je tekening ook gegroeide vormen voor, dan maak je die met het omsteekpennetje. De rest met de redispens ● (zie ill. 10). Evaluatie: individueel met docent.

Opdracht C4 vormt de schakel tussen groep C en groep D (externe ruimte). Een dia-serie over externe ruimte (spoorbanen, wegen, landschappen, straten) laat zien dat dingen in de verte kleiner zijn. Ook in de klas is dat op vele manieren aanschouwelijk te maken. Bovendien heeft de docent een vijf meter lang strip-verhaal gemaakt rond het thema 'ooghoogte en kleiner-worden-in-de-verte', dat op het prikbord wordt bevestigd en de aanleiding is voor een uitvoerige explicatie.

De leerlingen krijgen 'de vier ruimte-regels' in hun schrift (die moeten ze leren):

1. Iets dat dichtbij is, lijkt altijd groter dan een voorwerp van hetzelfde formaat verder weg.
2. De horizon is altijd even hoog als jijzelf (ooghoogte).
3. Dingen die groter zijn dan jij bent, steken altijd boven de horizon uit, ook al zijn ze nog zo ver weg (huizen, bomen, deuren, vrachtauto's).
4. Dingen die kleiner zijn dan jij bent, blijven altijd onder de horizon (kleine kinderen, fietsen, stoepen, wegen).

Met deze kennis gewapend gaan de leerlingen in een buiten-tekening het schoolgebouw te lijf (**opgave D1**). Evaluatie in klasgesprek.

Hierna maken de leerlingen nog een schets van hun eigen huis maar nu met dat van de buren er ook op. Het moet een ruimtelijke tekening worden (het woord vluchtpunt is tot op heden nog nooit gevallen). Deze schets wordt gebruikt om opgave D2 te maken.

Opgave D2 (huizen en externe ruimte) ● Maak met behulp van de schets een ruimtelijke tekening van de straat waar je in woont op papier nr. 3 ● (zie ill. 9). Evaluatie: individueel met docent.

Extra opgave serie D. Voor het staatshoofd van dat vreemde land had professor Piotrowski een wel zeer buitenissig paleis ontworpen.

Het schooljaar gaat altijd als een nachtkaaars uit. Lessen vervallen plotseling, examens trekken docenten naar elders, sportdagen eisen de aandacht van de leerlingen als de laatste proefwerken dat al niet doen.

Na afloop van serie D wordt dan ook de eind-evaluatie gehouden, ook al zijn er formeel nog enige weken te gaan. De leerlingen krijgen een dia-serie van alle opgaven van dat jaar en vullen aan de hand daarvan een standaard-formulier in, dat door alle klassen wordt gebruikt. De vragen hierop komen in grote trekken overeen met de vragen in de eerder genoemde evaluatie van serie A.

In de resterende lessen wordt bij mooi weer in de omgeving van de school getekend en bij slecht weer enige figuurstudies gemaakt. Voor dit laatste is een **serie E** in het leven geroepen, die verderop in het les-programma (zie 4e jaar) nog wordt uitgewerkt. Standen van 5 minuten, van 15 minuten en van een uur geven enig inzicht in de verhoudingen van de menselijke figuur en verminderen de schroom die alom heerst m.b.t. het uitbeelden van mensen.

Tweede klas (Mavo-Havo-Vwo)

(Een uur in de week)

Het zal opgevallen zijn dat het brugklasprogramma, letterlijk, vrij kleurloos is. De beslissing om het omvangrijke thema 'kleur' aan de orde te brengen in een later stadium was van methodische aard. De docent meende dat het lesprogramma in de brugklas een zekere eenheid vertoonde die door het invoeren van 'kleur' danig verstoord zou worden. Te meer daar er van de kant van de leerlingen slechts sporadisch naar opdrachten met kleur wordt gevraagd, is besloten de overzichtelijkheid en de vrij konsekwente volgorde van het brugklasprogramma intact te laten. Veranderingen van dit standpunt zijn niet ondenkbaar, maar vooralsnog funktioneert de huidige volgorde goed.

Hoewel niemand zal willen ontkennen, dat 'kleur' een van de fundamentele factoren is in onze visuele wereld en daarmee van de beeldende vorming, bestaan er nogal wat meningsverschillen over de wijze waarop de kleur aan de leerlingen aangeboden moet worden. Sterker nog: ook over de waarde van een kleur-thema verschillen de standpunten danig. In dit lesprogramma is gezocht naar een wijze om enige aspecten van de kleur, zo overzichtelijk mogelijk, aan de leerlingen aan te bieden. Maar alhoewel de resultaten en het animo in het algemeen weinig te wensen over laten, kan de docent zich niet aan de mening onttrekken dat er andere, meer zinvolle opgaven te bedenken zijn om deze leerstof te effectueren. Een inventarisatie van kleuropdrachten zoals die door diverse collega's gegeven worden, zou misschien voor een volgende Zienswijzer te overwegen zijn.

In de eerste les krijgen de leerlingen een stencil met wat eenvoudige informatie over kleur. Begrippen als

complementaire, primaire en secundaire kleuren worden uitgelegd en toegelicht aan de hand van dia's. Voorts worden alle namen van de kleuren in de water-en plakkaatverfdoos, met hun oorsprong, genoemd en komen diverse mogelijkheden van kleurverwerking aan de orde (o.m. symbolische waarde, psychologische effecten, ruimtewerking). Dit stencil wordt geleerd en in het schrift geplakt. Hierna volgt de introductie van **serie F (kleur)**.

Opgave F1, F2, F3 (kleurgebruik en materiaal). De leerlingen krijgen een stukje van een kleurenfoto, meestal uit een reisgids of een tijdschrift. De afmetingen van dit plaatje zijn $7\frac{1}{2}$ bij $7\frac{1}{2}$ cm. Het kan een herkenbare voorstelling bevatten maar ook een minder herkenbaar detail. Volstrekt abstracte beelden worden vermeden.

Op een papier nr. 2 wordt dit plaatje driemaal vergroot, tot drie vierkanten van 15 bij 15 cm. elk. In het eerste vierkant maken de leerlingen een plakkaatverf-'kopie' (F1), in het tweede een waterverf-'kopie' (F2) en in het laatste een van oliekrijt (F3).

De bedoeling is a. de leerlingen tot kleurmengingen te dwingen, b. het verschil in geaardheid van het materiaal, naast elkaar, op één blad te ervaren en te exposeren.

● Maak van een gegeven kleurenfoto drie 'vergrotingen' van 15 bij 15 cm. naast elkaar op papier nr. 2. De eerste vergroting maak je met plakkaatverf, de tweede met waterverf en de derde met oliekrijt.

Bij de beoordeling letten we op een goede gelijkenis van kleur, een goed verschil in techniek (dekkend, transparant respectievelijk olieachtig) en een goede gelijkenis van vorm ● (7 lessen). (Zie ill. 20, 21 en 22). Evaluatie: individueel met docent.

Na een exposé over lichtabsorptie en lichtbreking (zonnebril, TI-buizen, water) volgt een opgave, waarin bovendien de verkregen materiaal-kennis van de vorige opgaven nog eens aan de orde komt. Het gaat hier om een sloot die door een duikbril half onder en half boven water wordt gezien. Door lichtbreking veranderen de dingen in de sloot van kleur.

Opgave F4 (lichtbreking, materiaalverschil) ● Maak in het midden van een rechtopstaand papier nr. 2 een lijn. Deze lijn wordt de waterspiegel van een sloot. Beneden deze lijn komt in waterverf de sloot onder water gezien. Boven deze lijn in plakkaatverf en oliekrijt alles wat je boven het wateroppervlak kunt zien. Van het bovenste gedeelte mag niet meer dan een derde lucht zijn. Restanten wit papier zijn niet toegestaan (binnen de kantlijn) 6 lessen ●. (zie ill. 23).

Het verdiende aanbeveling op het bord een lijst te laten maken van dingen die boven en onder water kunnen voorkomen en de leerlingen er desnoods plaatjes van te laten meenemen. Het gevaar is groot dat anders vormproblemen de aandacht te veel van de kleur afleiden. Bovendien bleek dat het gebruik van een perspectivisch 'slootgezicht', waarbij de kijkrichting evenwijdig aan de sloot loopt, sterk moet worden afgeraden. Ook dan besteedt de leerling te veel aandacht aan op dat moment minder relevante problemen.

De leerlingen nemen een zwart-wit foto mee van een landschap dat ze mooi vinden.

Ter illustratie van het feit dat kleurverschillen een grote invloed op de sfeer kunnen hebben, wordt een aantal dia's van kunstwerken geprojecteerd waarop bovendien het verschil in weertype, daglicht of meer mentale sfeer tot uitdrukking komt. Aan de hand hiervan wordt de volgende opgave geformuleerd: **Opgave F5 (kleur en sfeer)** ● Maak aan de hand van de foto die je meebracht twee identieke potlood-schetsen naast elkaar op papier nr. 2. Van de ene schets maak je een hel verlicht, zonnig landschap ('zonnebrillandschap'), van de ander een somber, huiverigwekkend landschap ●

Bij de beoordeling van deze opgave wordt gelet op de moeilijkheidsgraad van de schets, de duidelijke sfeertekening van elk der afbeeldingen en een goed verschil tussen beide. 6 lessen. (zie ill. 24 en 27). Materiaal naar keuze. Evaluatie: klassikaal.

Het stereotype kleurgebruik en de ongenueanceerdheid ervan wordt in F6 onder handen genomen. Een dia-serie maakt de leerlingen duidelijk dat daken niet altijd rood zijn, lucht niet altijd blauw en schaduw niet steeds zwart is. De 'luchtfoto' uit de brugklas (opgave B3) wordt weer in herinnering gebracht. De structuurverschillen van destijds maken nu plaats voor kleurverschillen. Bovendien schijnt de zon en geeft de schaduw de lengte van huizen en bomen aan. De schaduw op een voorwerp heeft de kleur van dat voorwerp, alleen wat donkerder.

Opgave F6 (kleur, licht en schaduw) ● Maak op papier nr. 2 nog eens een luchtfoto zoals je vorig jaar gedaan hebt. Je mag overigens best een andere bedenken. Kleurverschillen nemen nu de rol over van de structuurverschillen. De schaduw geeft aan hoe hoog de voorwerpen beneden zijn. Je mag zwart alleen als mengkleur gebruiken. 4 lessen. Materiaal naar keuze ● (zie ill. 25). Evaluatie: klassikaal.

Tenslotte wordt een aantal dia's van impressionisten getoond om aan te geven dat schaduw ook anders geschilderd kan worden.

Door de lange tijd die de leerlingen met serie F bezig zijn, vallen er aan het eind van de serie vrij grote 'gaten' tussen de vlugge en de minder vlugge leerlingen. Leerlingen die de zes opdrachten steeds ruim binnen de gestelde limiet hebben afgekregen, krijgen een extra opgave die behalve kleurdifferentiëring ook het probleem van 'interne ruimte' aan de orde stelt. Dit probleem wordt in serie G verder uitgewerkt.

Extra opgave serie F ● 'De kardinaal had zijn huishoudster al vaak beloofd eens langs te zullen komen om haar huisje te bewonderen. Dat was er al die jaren nooit van gekomen. De huishoudster is gek op rood en ze heeft daarom haar kamer ook vol staan met rode dingen: rode tapijten, rood behang in allerlei dessins, rode bloemetjes-gordijnen, pluche stoelen, een goudvis, een rooie kat en vele andere dingen. Toen de kardinaal dan eindelijk in de deuropening stond, met zijn rode mantel en zijn rode mijter, werd de huishoudster helemaal rood van verrukking.' Papier nr. 2. Materiaal naar keuze ● (zie ill. 26. Deze opdracht werd in gewijzigde vorm in 1972 overgenomen van coll. Hoogewerf uit Capelle a/d IJssel.)

Serie G handelt over interne ruimte. Voor een ingewijde is dat een herhaling van de problemen die zich bij 'externe' ruimte kunnen voordoen, maar leerlingen vergeten onmiddellijk alle ruimte regels (zie serie D) als iets door muren begrensd weergegeven moet worden.

De leerlingen maken een schets van de woonkamer thuis (vanuit een hoek in de kamer) waarop plafond en vloer te zien moeten zijn. Deze schetsen zijn aanleiding tot een lang, klassikaal gesprek begeleid met een serie dia's over interieurs. Dit alles als entree tot opgave G1.

Opgave G1 (interne ruimte) ● Maak op papier nr. 2 het interieur van jullie woonkamer gezien vanuit een hoek. Plafond en vloer moeten te zien zijn. Gebruik desgewenst de schets die je eerder maakte. Probeer met je kleurgebruik zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid te komen en bedenk dat het bij de ramen altijd lichter is dan op plaatsen achterin de kamer. 5 lessen ● (zie ill. 28). Evaluatie: individueel met docent. Materiaal vrij.

Extra opgave serie G. Stel dat je je eigen kamer mocht schilderen in de kleuren die je het mooist vindt en je je, als je die kamer met broertjes of zusjes deelt, niets van hun smaak hoeft aan te trekken, hoe zou die er dan uitzien?

Analoog aan de situatie in de brugklas, loopt ook hier natuurlijk het schooljaar met een sissers af. De eind-evaluatie vindt daarom na G1 plaats, aan de hand van dezelfde formulieren die in de andere klassen worden gebruikt. Bovendien is er een vrij uitvoerige mondelinge evaluatie van het jaarwerk, mede door middel van dia's van de werkstukken.

Bij mooi weer gaat de klas naar buiten waar het geleerd van serie F in de praktijk kan worden gebracht. Bij slecht weer treedt *serie H* in werking (portretten). De leerlingen hebben uit tijdschriften minimaal tien portretten gezocht. Bovendien moeten ze beschikken over een foto van zichzelf en een (zelf)portret van een schilder. Een korte diaserie illustreert het gebruik van licht in de kunst-geschiedenis om de plasticiteit van een kop te verhogen. Bovendien wordt iets gezegd over de plaats van de onderdelen van het hoofd.

Met behulp van deze kennis wordt H1 aangevangen 'portretgalerij van belangrijke mensen'. Rondom het eigen hoofd proberen ze een aantal portretten na te tekenen. Het materiaal is potlood of grafietstift. Omdat de leerlingen aan het einde van het jaar alle gemaakte tekeningen direct mee naar huis nemen, zijn hier geen illustraties van beschikbaar.

In het verleden is serie H ook in de derde klas gegeven, tussen K en M. Enige jaren ervaring zullen nog moeten uitwijzen waar dit thema het best op zijn plaats is. In de derde klas was de opdracht 'een poster van je eigen theater-show', of een 'opsporingsbericht van een bende waar jij de leider van bent'.

Derde klas (Havo-Vwo) (Een uur per week)

Serie I (kunstgeschiedenis)

Met de collega's binnen de scholengemeenschap is overeengekomen dat de leerlingen in de derde klas, de laatste klas van de onderbouw, een kwartaal kunst-

geschiedenis krijgen. Methodisch is dat echter op diverse wijzen te verwezenlijken. Binnen dit lesprogramma is gezocht naar een wijze om de leerlingen affectief bij de stof te betrekken, eventueel ten koste van het chronologisch inzicht.

De oplossing meende men gevonden te hebben in projecten rond een bepaald thema, die tegelijkertijd door de vier derde klassen worden uitgevoerd. Per jaar komt dat op vier thema's, die geëxposeerd worden in de gang van het schoolgebouw. Alle overige leerlingen van de school moeten deze tentoonstellingen leren. Een leerling die vijf jaar op school zit, heeft dan vijf maal vier projecten gezien.

Een beschrijving van de gang van zaken rond zo'n project zal een en ander verduidelijken.

In de eerste les van het schooljaar krijgen de leerlingen een stukje van een reproductie van een schilderij. Deze reproductie is door de docent geselecteerd en in tweevoud aangeschaft. Een van de twee reproducties wordt in dertig stukken gesneden, en onder de leerlingen verdeeld. De minst interessante gedeelten worden voor het laatst bewaard. (Omdat geen van de klassen dertig leerlingen heeft, blijven er altijd stukjes over.) De leerlingen krijgen steeds een stuk met een voorstelling of een gedeelte van een voorstelling. Maar ze krijgen nog niet te zien hoe het schilderij dat ze met elkaar gaan maken, er als geheel uitziet. Meestal moet het stukje twee maal vergroot worden. Ze meten het zo nauwkeurig mogelijk op en maken eerst een schets.

In de tweede les wordt de naam van de schilder prijs gegeven. Veelal prikkelt dat de nieuwsgierigheid en wordt in de bibliotheek naar plaatwerk gezocht om het schilderij te ontdekken.

Tijdens de derde les wordt op de expositie-muur in de klas de 'drager' geprikt van elk der vier schilderijen: een blanco papier waarop, via nummers, de plaats van ieders stukje is aangegeven. De leerlingen gaan vergelijken met klasgenoten die het aangrenzende stukje moeten maken.

In de vierde les wordt de intact gebleven reproductie opgehangen. De leerlingen zien nu (pas) waar ze aan bezig zijn, als het schilderij al niet eerder was ontdekt. De vijfde en zesde les wordt besteed aan kritisch vergelijken van het 'origineel' met de eigen en aangrenzende prestaties. Op de drager worden de eerste gereed gekomen stukken geplakt. In de andere klassen wordt daarmee de nodige nieuwsgierigheid gewekt.

In de zevende en achtste les moeten alle stukjes afgemaakt worden. Ook de resterende gedeelten worden door vlugge leerlingen onder handen genomen. De klas wordt opgesplitst in groepjes van drie of vier leerlingen die ieder een deel van de tentoonstelling moeten voorbereiden, waarvan het door de klas gemaakte schilderij het *pièce de résistance* vormt.

'De hooiwagen' van Jeroen Bosch gaf zo werk-groepjes te zien die zich achtereenvolgens bezig hielden met het leven van Jeroen Bosch, enige andere schilderijen van hem, enkele Vlaamse Primitieven, tijdgenoten buiten De Nederlanden en de cultuurgeschiedenis tijdens zijn leven. De aldus verkregen informatie wordt op tentoonstellingborden geplakt en, met het schilderij, gedurende een week in de gang opgehangen. Een week later komt de volgende klas met een ander thema, enz. De vier thema's worden, zoals eerder gesteld, door de andere klassen geleerd. De derde klassers beoordelen elkaars tentoonstellingen en zijn van leren 'vrijgesteld'. Ze vatten hun

beoordeling echter soms zo serieus op dat ze zich nog meer dan de anderen in de stof verdiepen.

De ongeveer twintig tentoonstellingen die een leerling tijdens zijn schoolloopbaan krijgt te zien brachten steeds, zoals uit evaluaties bleek, een grote betrokkenheid teweeg. Ook de collega's vinden het vaak prachtig en verlenen graag hun medewerking als de leerlingen om informatie verlegen zitten (geschiedenis, literatuur). De schilderijen blijven in school hangen en hebben als zodanig ook nog een functie die boven die van een gebruikelijke wandversiering uitgaat. De docent begeleidt het hele proces en besteedt één of meer lessen aan explicatie in de andere klassen. Zij krijgen, na de vier tentoonstellingen, een proefwerk over de onderhavige stof.

Ter afronding van dit kunstgeschiedenis-project (*serie I*) gaan de derde-klassers mee met het jaarlijks Sbv-project en krijgen ze een abonnement op de Kunststrip (nu Rijkskunstkrant), die ter lering ende vermaak wordt aangeboden (ook een proefwerkje aan het eind). (Zie ill. 29 en 30)

Om de motivatie-boog gespannen te houden tijdens dit lange project, was het nodig enige methodische concessies te doen die didactisch misschien niet geheel verantwoord zijn. Terecht merkt een collega op dat de eenheid van het kunstwerk geweld werd aangedaan, door de leerlingen er pas in de vierde les mee te confronteren. Dit bezwaar zou verdwijnen als de eerste les zou worden begonnen met het maken van een schets van de reproductie als geheel, waarna de rest van de procedure zou kunnen volgen. Het komende jaar zal deze suggestie met één van de groepen worden uitgeprobeerd. Voor de oorspronkelijke versie is echter in te brengen dat er naar een totaal-beeld wordt toegevoerd en dat bovendien de nieuwsgierigheid van de leerlingen naar het totaal-beeld, methodisch gezien, alleen maar aantrekkelijk is en best wat uitgespeeld mag worden.

De extra opgave van serie I is nodig om het onvermijdelijke verschil in werktempo tussen de diverse leerlingen op te vangen. Deze opgave is echter zo uitgebreid dat hij het hele jaar door wordt gebruikt en wordt opgevat als de leerling weer eens wat vlugger dan de anderen met een opgave klaar is.

Uit niet al te bekende stripboeken knipt de docent voor iedere leerling twee plaatjes. Die plaatjes moeten bij voorkeur niets met elkaar te maken hebben, kunnen zelfs uit verschillende boeken komen. Op een blanco blad papier moet de leerling zich minimaal negen hokjes voorstellen, meestal in drie rijen van drie. Rechtsboven en linksomder krijgt hij de twee bovengenoemde plaatjes opgeplakt als derde, respectievelijk zevende plaatje van een stripboekpagina. De leerling moet de pagina zelf afmaken. Kleur en vormgebruik dienen zo consciëntieus mogelijk te worden volgehouden. Vier plaatjes optrekkende rook van de een of andere ontploffing is verboden, evenals uitvluchten als 'drie uur later'. De bladzijde hoeft geen begin en einde te hebben, wel een logische volgorde. Voor de vakdidactici zij nog opgemerkt dat met deze opgave niets wordt bedoeld buiten de actieve kennismaking met het door de leerlingen zo geadoreerde stripverhaal. (De geselecteerde illustratie - nr. 31 - heeft overigens 'per ongeluk' maar acht plaatjes, in twee rijen, waarvan het tweede en zevende plaatje uit een stripboek afkomstig zijn.)

Serie J (aanschouwing: licht, schaduw)

Leerlingen zijn altijd in hoge mate geïntrigeerd door het 'net echt' van een 17e-eeuwse stillevens of ander kunstwerk dat hen steeds het adjectief 'fotografisch' doet ontlokken. De relativiteit van dit 'realisme' (vergeef me het incorrect gebruik van deze kunsthistorische term. M.T.) wordt in de vierde klas uit de doeken gedaan (zie serie O). In serie J staan we enige weken stil bij het tekenen 'naar de aanschouwing' zoals dat nog steeds heet. Schertsend zou men kunnen stellen dat deze serie in dienst van de glimlichtjes staat. De lichtwerking wordt door veel 'trompe-l'oeuil' - schilders gretig gehanteerd om hun doel te bereiken, hetgeen wordt aangetoond in een diaserie over deze moeilijk te categoriseren groep kunstenaars. Ook notoire kitsch in de vorm van zigeunerinnen met te weinig kleedgeld of biggelwangende kinderkopjes kan worden aangevoerd om de functie van een spatje zinkwit in een ooghoek te illustreren.

Voor *opgave J1* (er worden geen dictaten meer gegeven) nemen de leerlingen een glimmend voorwerp mee van huis, qua afmeting tussen de 6 en 20 cm. Op een papier nr. 6 maken ze eerst een toonwaardenstudie van het voorwerp, met potlood of grafietstift ('een zwart-wit foto') en vervolgens, ernaast, met plakkaat- of waterverf, een 'kleuren foto'. Ook hier is het leer-doel weer ver zoek, al zou een onderwijskundige misschien genoeg nemen met 'het versterken van de betrokkenheid met naturalistische kunstvormen tegen de achtergrond van een zo markante culturele eigenheid als de vaderlandse stillevens-kunst in de 16e en 17e eeuw.' (Zie ill. 32) Want...

Voor de *opgaven J2 en J3* is in de klas een 'echt' stillevens opgesteld. Op een papier van het formaat 50 x 65 maken de leerlingen eerst weer een toonstudie (J2) en vervolgens, op hetzelfde formaat, een waterverfstudie (J3) (zie ill. 33 en 34). Een uitgebreide diaserie over stillevens sluit deze serie af, die bij elkaar 8 lessen in beslag neemt.

Serie K (abstracte vormen)

De beeldende tegenvoeter (ook dit woordgebruik is discutabel) van de categorie 'net echt' van serie J, is de abstracte kunst. Ofschoon niet minder echt, heeft de gemiddelde puber zo z'n reserves tegen deze kunstvorm, geruggesteund door ouders en anderen in zijn directe omgeving.

Het kunstbeschouwelijke gedeelte van deze materie wordt in de vierde klas behandeld. Het lesprogramma beperkt zich nu tot het actief gebruik van abstracte beelden.

Opgaven A5 en A6 uit de brugklas worden in herinnering teruggebracht. Vervolgens wordt gewezen op het gemak waarmee men het abstracte karakter van de muziek accepteert en dat van beelden afwijkt.

De leerlingen krijgen een uitvoering van een soloconcert te horen (bijv. vioolconcert van Beethoven, Dvorak of Sibelius) waarbij ze op een papier nr. 1 met de linker hand (waarin een rode stift) het solo-instrument moeten volgen en met de rechter (waarin een zwarte stift) het orkest. De muziek moet in abstracte lijnen worden omgezet. Hard, zacht, langzaam, snel of hoog en laag kunnen worden getransformeerd tot abstracte beelden (K1, zie ill. 35).

De volgende les wordt hetzelfde concert nog eens ten gehore gebracht. Nu proberen de leerlingen met waterverf de muziek in vormen en kleuren te vertalen (K2, zie ill. 37).

Vooral de wijze waarop het karaktersverschil tussen de verschillende delen tot uitdrukking is gekomen, kan de aanleiding zijn tot de volgende groepsdiscussie. Zonder een waarde-oordeel uit te spreken laat de docent een aantal dia's zien van platenhoezen, waarop enerzijds abstracte en anderzijds naturalistische elementen zijn gebruikt. De leerlingen proberen zich een mening te vormen over de wenselijkheid van abstracte beelden.

Opgave K3 behelst het maken van een platenhoes voor het betreffende solo-concert, in een materiaal naar keuze, zodanig dat met abstracte vormen iets wordt weergegeven van het karakter van het concert. Ter assistentie worden een aantal lettertypen besproken. De evaluatie is klassikaal. Totaal 6 lessen. (zie ill. 38).

Binnen de scholengemeenschap is afgesproken, een aantal lessen in de derde klas aan een 'experiment' te wijden. Het lesprogramma legt de diverse collega's enigszins aan banden. Vandaar de expliciet gestelde ruimte om iets eigenzinnigs te doen (*serie L, experiment*). Vanwege het persoonlijke karakter en de jaarlijks wisselende uitwerking van dit thema, heeft een beschrijving binnen het kader van dit artikel geen zin. Het samenstellen van een diaserie over de school, het maken van decors voor een schoolvoorstelling, een serie lezingen van een kunstenaar of een architect of het uitproberen van een nieuw materiaal behoren, naast de vele andere, tot de mogelijkheden.

Serie M (grafische technieken)

Deze serie moet worden beschouwd als een soort harmonika tussen serie L (immers nogal variabel van lengte) en het einde van het schooljaar. Al naar gelang er nog één of vijf weken te gaan is, wordt minder of meer aandacht besteed aan de grafische technieken.

Met dia's wordt iets uitgelegd over de beginselen van hoog-, diep- en vlakdruk en worden voorbeelden getoond. De school mist het instrumentarium om de diverse drukvormen te praktiseren (mogelijk wordt daar ooit eens in voorzien, maar er zijn andere prioriteiten). Omdat echter de collega handvaardigheid het liosnijden in zijn programma heeft opgenomen, wordt ook daar in de tekenles verder vanaf gezien.

Omdat het tekenen in de vierde Havo en Vwo, naast handvaardigheid en muziek, een keuzevak wordt, is een grondige evaluatie op zijn plaats. Vergelijking van die evaluatie met de keuze van de leerlingen voor het komende jaar maakt bijvoorbeeld duidelijk dat het niet kiezen van tekenen geen significant verband heeft met negatieve beoordelingen van de tekenlessen. Het 'weglopen' van meer dan de helft van de leerlingen kan vooral de jonge leraar de nodige onrust baren. Door middel van een evaluatie kan hij zich op de hoogte stellen welke beweegredenen de leerlingen hadden bij de keuze van één van de drie vakken.

Bij de evaluatie van de tekenlessen betreft de docent, aan de hand van dia's, alle opgaven die vanaf het begin van de brugklas zijn gemaakt. Tijdens een klasgesprek wordt getracht het belang van de opgaven (of het gemis ervan) te verwoorden. Ook kunnen de leerlingen hun kritiek ten opzichte van het programma als geheel kenbaar maken. Ze krijgen een stencil mee waarop de docenten muziek, handvaardigheid en tekenen hun voornemens voor de lessen in de vierde klas hebben weergegeven. De docenten hopen hiermee een

bijdrage tot een meer bewuste keuze te leveren.

De vierde klas (Havo en Vwo)

(Een blokkur van twee maal vijftig minuten)

Wie de Mammoet in al zijn consequenties wil aanvaarden, zal in 4 Havo rekening moeten houden met een aantal leerlingen van buiten de eigen school. Dit vereist een ook aan hen aangepaste voortzetting van het onderbouw-programma. Het stellen van zelf gecreëerde normen (waaraan de eigen leerlingen wel voldoen) aan nieuwe leerlingen is onaanvaardbaar.

Het reflectief-kritische aspect van de beeldende vorming is mede daarom naar het vierde leerjaar verlegd. Het reflectieve gedeelte drukt de nieuwe leerling wat minder op het feit dat hij bepaalde vaardigheden mist die de anderen zich intussen wel verworven hebben. Het laat zich bovendien goed combineren met meer kritische aspecten, die immers in deze leeftijdsgroep in toenemende mate de belangstelling krijgen. Daarmee wil ik overigens niet suggereren dat kritische lessvormen niet met productieve beeldende vorming te combineren zouden zijn.

Ondanks het feit dat 'agogische' denkbeelden ook binnen ons vakgebied terrein winnen en theoretische informatie hierover door ter zake kundige collega's wordt aangedragen, moest ik om de volgende redenen besluiten het kritische gedeelte van het lesprogramma vooral binnen de beeldende context en niet zozeer binnen de maatschappelijke te zoeken.

1. De doorsnee tekenleraar mist de kwalificaties om een maatschappijgericht programma uit te voeren. Zijn conservatief-academische opleiding stelt hem voor onoverkomelijke problemen als hij zijn leerlingen, aan de hand van hun beeldende producten, inzage moet geven in maatschappelijke structuren. Hij kan de gevolgen van een sociaal-kritische bewustwording van de leerling binnen diens levenssituatie niet overzien en er dus ook geen verantwoording voor dragen.

2. De positie van het tekenen laat niet binnen iedere school toe een op de maatschappij gerichte koers te varen. De rest van de instelling is daar vaak nog niet ontvankelijk voor. Op een school voor lager beroeps-onderwijs zal men hier vermoedelijk in het algemeen minder weerstanden ondervinden dan op een Atheneum of categoriaal Gymnasium.

3. De 'Visuele Communicatie' heeft in de lespraktijk nog te weinig vorm gekregen om docenten die praktische informatie nu eenmaal nodig hebben, de helpende hand te bieden.

Geleid door eigen antecedenenten en ideeën heb ik niettemin geprobeerd zelf naar een voorlopige interpretatie van dit kritisch aspect te zoeken, waarvan een aantal onderwerpen in het vierde-klas-programma mogen getuigen.

Ter introductie worden nogmaals (zie brugklas) de cognitieve elementen van de beeldende vorming besproken, zij het op een iets diepgaander wijze dan voorheen het geval was. Het 'visueel probleem' wordt weer van stal gehaald, nu in de vorm van een vignet met de initialen van de eigen naam. De combinatie van letters met verschillende vormeigenschappen dwingen tot een bepaalde probleemstelling en oplossing (zie ill. 40 en 39).

Na een uitvoerige klassikale evaluatie van deze opgave, beginnen we 'echt'.

Serie N (ruimtelijk ontwerp)

Overeenkomstig de 'environmental design'-ideeën in het Amerikaanse onderwijs wordt in deze serie getracht de leerling enig inzicht te geven in de problematiek van kleur en vorm van en op architectuur. Aan de hand van dia's krijgen de leerlingen inzicht in de wijze waarop kleur, met name in Duitsland, wordt toegepast om bestaande architectuur te verfraaien of nieuwe architectuur meer leefbaar te maken.

In en om iedere school zijn wel situaties te bedenken waarbij een toepassing van kleur de omgeving een prettiger aanzien zou geven. Hierbij kan worden gedacht aan de gevel van de school of alleen de ingang(en) ervan, een fietsenhok, een blinde muur of één of meer lokalen in het gebouw. Ook is het mogelijk gevels van huizen in de buurt, een fabriek of een winkelstraat onder handen te nemen, al zal het hier meestal bij een ontwerp moeten blijven. Zowel van een uitvoerbaar als een niet-uitvoerbaar project volgt hieronder een korte beschrijving:

In het kader van dit thema kon men bijvoorbeeld gebruik maken van een bunker, die de omgeving van de speelplaats visueel beheerst. Met de wetenschap dat de firma Sikkens de verf beschikbaar zou stellen, was deze bunker een dankbaar onderwerp voor serie N.

Na een lezing van een deskundige op het gebied van ruimtelijk vormen kregen de leerlingen de gelegenheid ontwerpen te maken voor de beschrijving van drie van de vier zijden van de bunker (de vierde zijde ligt niet op het terrein van de school). Ook de achtergevel van de school die, vanuit diverse hoeken bezien, achter de bunker prijst, mocht bij het ontwerp betrokken worden (zie ill. 36).

Nadat ieder persoonlijk een ontwerp gemaakt had van één van de zijden, moest binnen groepjes van telkens twaalf leerlingen een totaal-ontwerp ontstaan, dat op een maquette geschilderd werd. Voorts werden er situatieschetsen gemaakt waarop de voorgestelde ontwerpen in hun relatie tot de omgeving duidelijk werden. De vijf maquettes (vervaardigd door de handvaardigheidsdocent) met bijbehorende situatieschetsen werden tentoongesteld, opdat alle leerlingen en docenten middels een stemming hun voorkeur konden uitspreken. De uitvoering van het gekozen ontwerp zal in het voorjaar van 1975 geschieden.

Ook de voor- en de achtergevel van de school zullen op deze wijze beschilderd gaan worden en een collega wil z'n lokaal ook van een kleurtje voorzien. Nu het eerste schaaftje over de dam is, raakt serie N voor de komende jaren al volgeboekt.

Dia's van een serie flats of een winkelcentrum in de omgeving kunnen worden nageschetst (of worden overgetrokken van het daglichtscherm) en de basis zijn voor een project dat niet direct toegepast zal worden, maar toch de nodige stof tot nadenken kan geven. Interviews met bewoners, de architect, de gemeente of de schoonheidscommissie kunnen de leerlingen inzage geven in stedenbouwkundige aspecten die een doorsnee burger ontgaat. Een inbreng van de kant van de maatschappijleerdocent is ook niet ondenkbaar. (ongeveer 10 weken)

Serie O (beeld als communicatiemiddel)

In het maatschappelijk verkeer speelt het beeld een niet geringe rol als communicatiemiddel. Met de leerlingen wordt hiervan een inventarisatie gemaakt (t.v.,

film, reclames, verkeersborden en -tekens, gebaren, fysionomie van gezichten). Ze brengen een goede en een slechte reclame mee, kwalificaties die tot nadere discussie noden. In groepjes proberen de leerlingen de diverse aspecten van visuele commercie te ontleden. Wat maakt de ene reclame beter dan de andere? Op welke wijze wordt de werkelijkheid verdraaid of anderszins geweld aangedaan? Op welke wijze wordt de aantrekkelijkheid van het product aangedikt?

Vervolgens wordt een reclame voor de kleur rood gemaakt, als ware het een commercieel artikel. Door het grote verschil in tekenvaardigheid ligt het accent meer op het idee van de uitvoering dan op de uitvoering zelf. Als extra probleem wordt gesteld dat het werkstuk zelf zo min mogelijk rood mag bevatten. Een uitgebreide discussie sluit de serie af. (Totaal 5 weken)

Serie P (symboliek in de kunst)

In het verlengde van serie O ligt het symbolische beeldteken. Ook daarvan kan een inventarisatie gemaakt worden. Terwijl de leerlingen hun 'reclame' van de vorige serie maken, circuleert er een reproductie van 'De Kwakzalver' van Gerard Dou door de klas. De leerlingen moeten daar een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving van geven op een vel papier, dat daarna wordt ingenomen.

Aan de hand van het boekje *Zinne en minnebeelden in de schilderkunst van de zeventiende eeuw* door E. de Jongh (uitgave Openbaar Kunstbezit) worden drie lessen besteed aan de symboliek van beelden, met dia's geïllustreerd. Daarna krijgen de leerlingen 'De Kwakzalver' nog eens te zien en maken ze weer een beschrijving. Deze wordt naast de eerste beschrijving gelegd om af te tonen dat het toch ook bij een ogenschijnlijk 'fotografisch' schilderij nodig kan zijn bij de beschouwing nadere gegevens te verstrekken om tot een meer compleet begrip te geraken.

Vervolgens wordt een papier nr. 1 in acht stukken gevouwen. Op de voorkant wordt in ieder hokje een abstract begrip abstract weergegeven (angst, vreugde, ruimte, leegte, duisternis, snelheid, rust en droefheid). In een klassikaal gesprek wordt de effectiviteit van het beeldgebruik geëvalueerd. Daarna maken de leerlingen op de achterkant dezelfde begrippen nog eens, maar nu figuratief. Bij veel van de begrippen glijden de leerlingen uit in theatrale voorstellingen. Het wordt aanmerkelijk dat abstract beeldgebruik niet altijd het minst effectief is.

Via een uitvoerige bespreking van Picasso's 'Guer-nica', vaak voor leerlingen een grensgeval tussen verwrongen figuratie en misplaatste abstractie, belanden we in serie Q.

Serie Q (moderne kunst)

Geheel binnen het kader van 'behaviouristische' onderwijsdoelen wordt getracht onze toekomstige cultuurdragers met althans enig begrip voor moderne kunst de maatschappij in te sturen. Gezien de houding van de Nederlandse bevolking in het algemeen tegenover meer recente kunstuitingen, mag nauwelijks verondersteld worden dat veel tekendocenten met enig effect aan dit aspect aandacht besteden.

De leerlingen krijgen in tien lessen tien thema's rond een beeldend kunstenaar of een kunststroming; in deze

lessen moet duidelijk worden dat moderne kunst het idee van 'dat ken me broertje van drie ook' te boven gaat. Met dia's passeren o.a. Mondriaan, Kandinski, Dada, Picasso, Kienholz, Oldenburg, Stella en Minimal Art de revue. Andere thema's zijn in voorbereiding.

Het is mogelijk de essentie van de diverse stromingen, aan de hand van beeldende opdrachten, nader te illustreren. Korte pointillistische oefeningen, een kubistische studie van een voorwerp, discussie over een zelf meegebrachte 'Ready Made', enz.

Een excursie naar het Stedelijk Museum in Amsterdam rondt de serie af. (De aandacht van de leerlingen hier, is een uitstekend evaluatie-middel voor de docent.

Het jaar wordt afgesloten met een eigen project (*serie R*). De leerlingen dienen een voorstel in over een project dat ze zelf als een zinvolle afronding van hun teken-loopbaan zien. Met de docent wordt de haalbaarheid besproken.

Leerlingen die liever figuurtekenen, doen mee aan *serie S*, die via diverse modelstanden en figuurcomposities in een opdracht uitmondt, waarin de actie en passiviteit van de menselijke figuur, als contrast, centraal staan.

Een omvangrijke evaluatie, gedachtig de in het begin van dit lesprogramma gestelde doelstelling, rondt dit jaar en daarmee de tekenlessen voor de leerling af.

Slotopmerkingen van de auteur

De lezer zal er begrip voor hebben dat niet ieder aspect van het lesprogramma aan de orde kon komen. Het artikel zou dan alleen al qua omvang een pretentie krijgen die niet waar gemaakt kan worden.

Niettemin wil ik proberen enige leemten die onvermijdelijk zijn ontstaan tot slot op te vullen. Overigens niet met de gedachte dat daarmee wel een compleet beeld ontstaat.

1. Tegen een vastgesteld, thematisch, lesprogramma kunnen bezwaren bestaan omdat de vrijheid van de docent en 'het avontuur' van de lessen wordt betwist. De vraag is echter of het ontbreken van dit avontuurlijke aspect voor de docent opweegt tegen de voordelen voor de leerlingen. Zij krijgen immers een programma dat een aantal jaren heeft gefunctioneerd en waarvan de zwakke plekken zijn weggewerkt of van te voren kunnen worden gesignaleerd. Bovendien hoeft het voor hen niet minder avontuurlijk te zijn (doublanten daargelaten).

Ook het audio-visueel begeleiden wordt een ondoenlijk dure aangelegenheid als ieder jaar ingrijpend van thema wordt veranderd.

Tenslotte kan nog worden gesteld dat een vastgesteld lesprogramma binnen een scholengemeenschap of regio het mogelijk maakt tot een coördinatie te komen. Op schrift gestelde lesprogramma's, die de gehele leergang beschrijven, noden eerder tot discussie en kritiek dan jaarlijks wisselende opdrachten, die minder onderlinge samenhang vertonen.

2. Het vaststellen van thema's binnen een school houdt natuurlijk niet in dat de docenten van de betrokken instelling niet de vrijheid zouden hebben daar een eigen interpretatie aan te geven. Nieuwe ideeën verdringen ieder jaar een aantal opdrachten en ook dit lesprogramma is over een paar jaar, misschien zelfs fundamenteel, gewijzigd. De lesprogramma's van de docenten die dezelfde thematiek aanhouden worden jaarlijks geëvalueerd.

3. De in het lesprogramma gehanteerde evaluatiemethoden pretenderen niet wetenschappelijk verantwoord te zijn. Ten eerste heeft de docent niet de kennis om een wetenschappelijke evaluatie te bewerkstelligen. Ten tweede heeft de wetenschap zich tot op heden slechts aarzelend met evaluatietechnieken bezig gehouden die ook voor de beeldende vorming bruikbaar zijn. Ten derde zal door het inbouwen van diverse variabelen en andere statistische grootheden de complexiteit waarschijnlijk zodanig toenemen dat het meten het gemetene in belangrijkheid gaat overtreffen. Dat kan niet de bedoeling zijn.

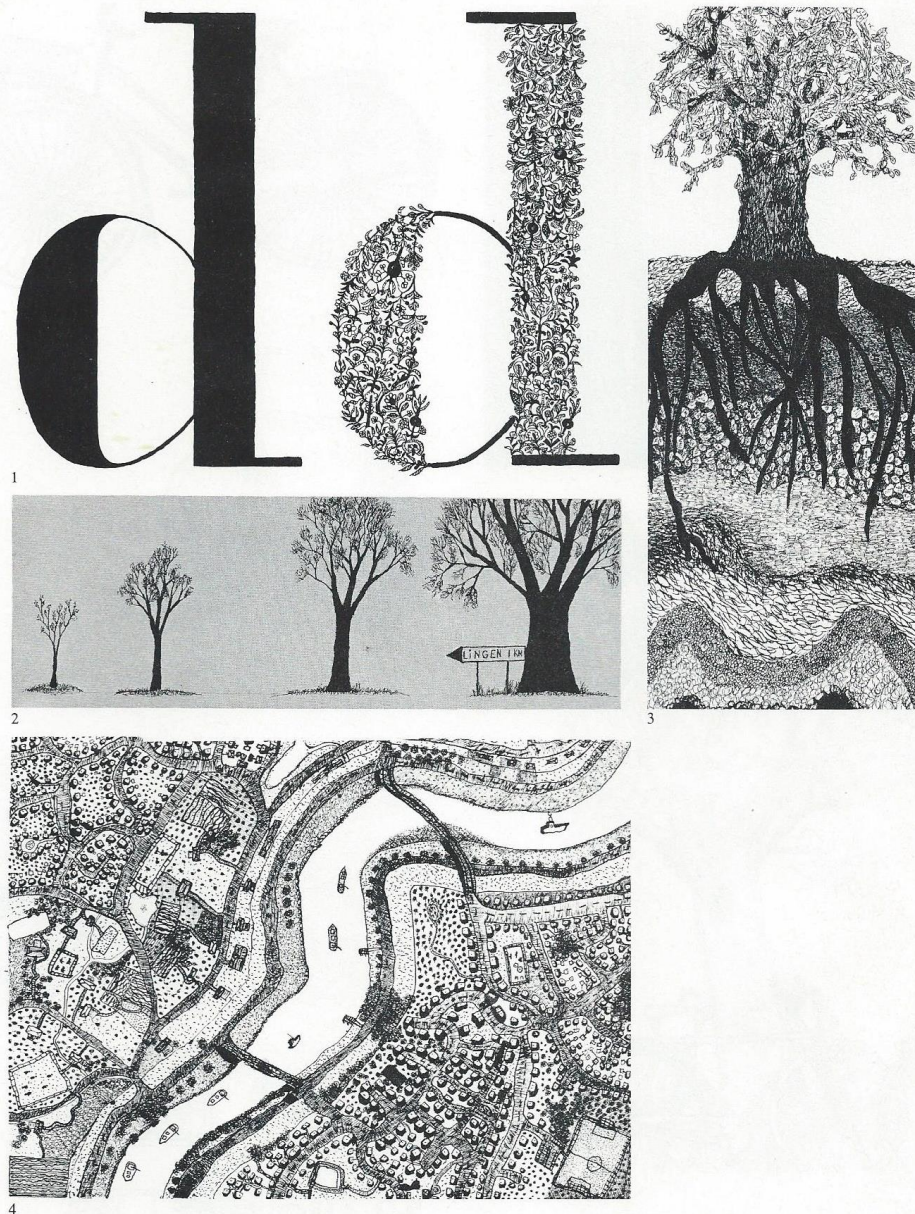
De evaluaties geven slechts inzicht in de wijze waarop de leerling de stof, maar vooral ook het waarom van die stof doorziet. Men moet een deel van de evaluaties dan ook meer beschouwen als zijnde gericht op het verbeteren van het lesprogramma dan een toetsmiddel voor de prestaties van de leerlingen. Het gedrag dat de leerlingen tijdens de les, in een museum of bijvoorbeeld bij het meenemen van gemaakt werk exposeren (direct weggooien of mee naar huis nemen!) is ook een bruikbare graadmeter voor de effectiviteit van de les. Day noemt dat elders in deze *Zienswijzer* 'formatieve' evaluatie.

4. Omdat de onderwijskunde zich de term 'curriculum' heeft toegeëigend en voorzien van diverse condities, is dit woord opzettelijk niet in dit artikel gebruikt. Dit is een poging om zodanig tekenles te geven dat de leerlingen het belang ervan na afloop kunnen onderschrijven. Onderwijskundigen zullen dat een omtrekkende beweging vinden. Zolang echter de praktische bijdragen van deze prille wetenschap voor de beeldende vorming voornamelijk beperkt blijven tot het schematiseren van reeds bestaande didactische gegevens, zal een tekenleraar zich bij het zoeken naar alternatieven niet moeten laten remmen door mogelijke kritiek uit die hoek.

5. Reflectieve beeldende vorming (kunst-beschouwing) kan natuurlijk ook in de brugklas of tweede klas worden beoefend. Incidenteel kan dat gebeuren door bijvoorbeeld een van de reproducties uit de Sbv-kist tot 'kunstwerk van de maand' uit te roepen, in het lokaal op te hangen en in een les te bespreken. Ook zouden leerlingen zelf van huis een 'kunstwerk' mee kunnen nemen.

6. Om diverse redenen zijn niet van alle opgaven illustraties bijgevoegd. a. Soms meende ik dat het afdrucken van een werkstuk rond een overbekende opdracht (zoals serie E) verspillend van ruimte zou zijn. b. Een enkele maal hebben de leerlingen hun werkstukken van het 'schoolarchief' weten te redden, waardoor geen voorbeelden voorhanden waren. c. Soms bleek het verkrijgen van rechten een probleem, waardoor op het laatste moment van publicatie moest worden afgezien.

7. Eisner wees er eens op dat het onderwijs in de vijf jaar dat een student zijn opleiding tot leraar krijgt, minder verandert dan student zelf. Dat is soms moeilijk te verteren. Adaptatie van ideeën is een proces dat over en weer plaats vindt en dat enige school-generaties vergt. Het ware wenselijk dat de jongeren dat beseffen en de ouderen hun scepticisme tegenover alles wat naar onderwijs-vernieuwing streeft wat afzwakken. In de dan ontstane synthese moet het mogelijk zijn de leerling het belang van de beeldende vorming duidelijk te maken. En dat was het uitgangspunt van dit 'eclectisch' lesprogramma.



1 De formaten en soorten papier worden, om omslachtige omschrijvingen te voorkomen, met een nummer aangegeven:
 formaat 1: 40 x 46 cm 120 grams
 formaat 2: 50 x 32½ cm 160 grams
 formaat 3: 40 x 23 cm 120 grams
 formaat 4: 25 x 32½ cm 160 grams
 formaat 5: 32 x 12½ cm 160 grams-grijs
 formaat 6: 25 x 16¼ cm 160 grams
 formaat 7: 12½ x 16¼ cm 160 grams
 formaat 8: 32½ x 12½ cm 160 grams

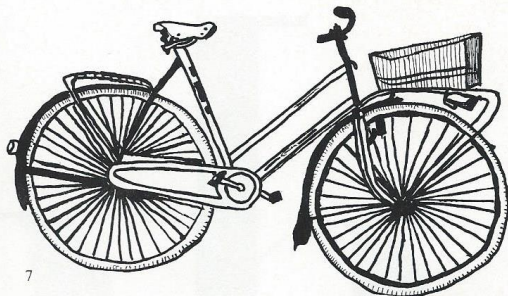
Dit lesprogramma kwam mede tot stand in samenwerking met de collega's Bilder, van der Made, Pijlman en Vermande-Deinum.



5



6



7



8



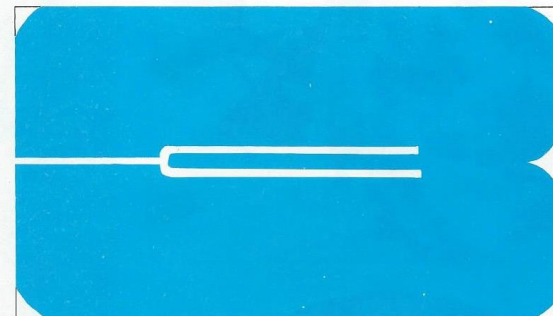
9



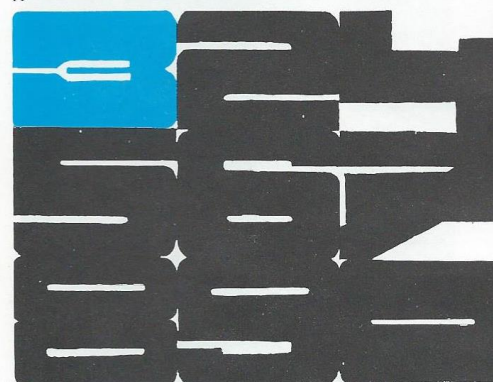
10



11



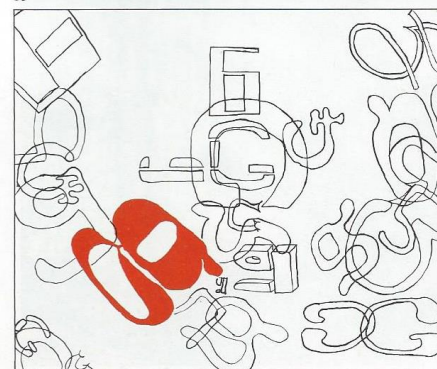
12



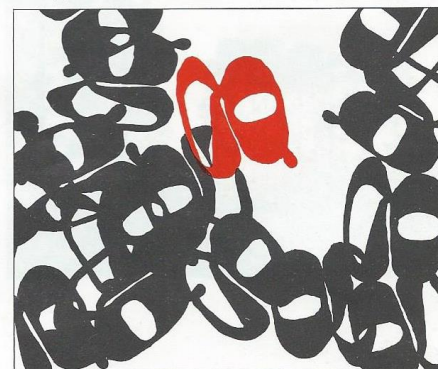
13



14



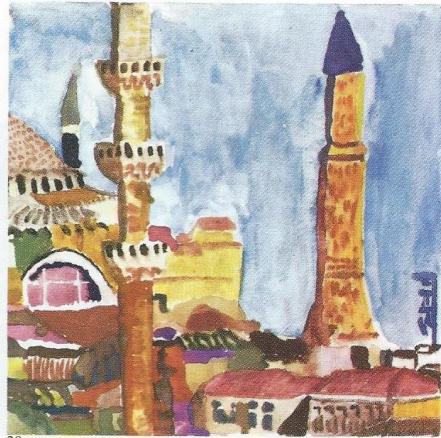
15



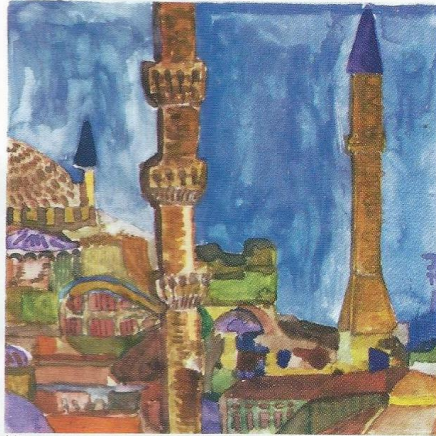
16



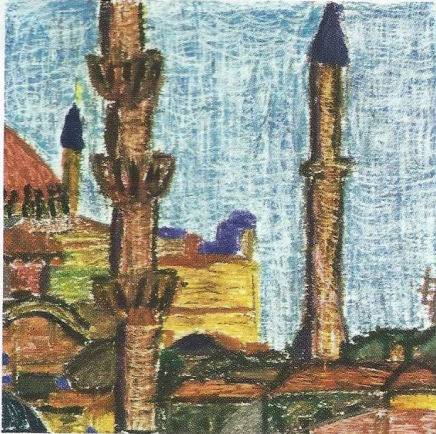
17



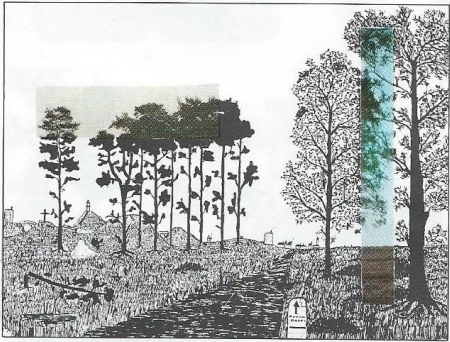
20



21



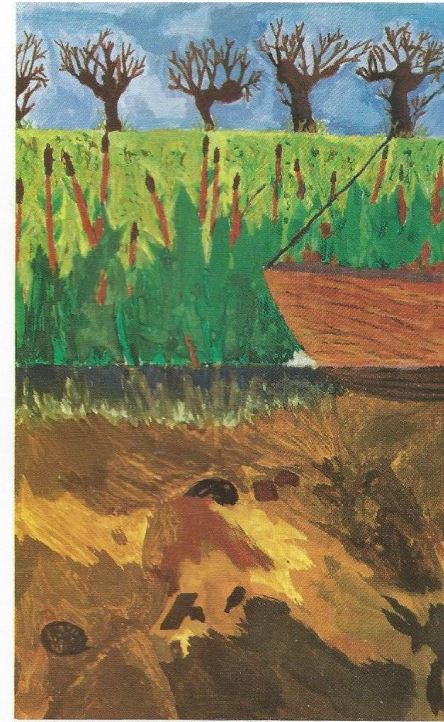
22



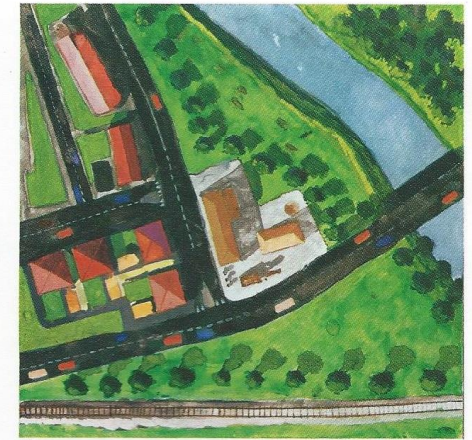
19



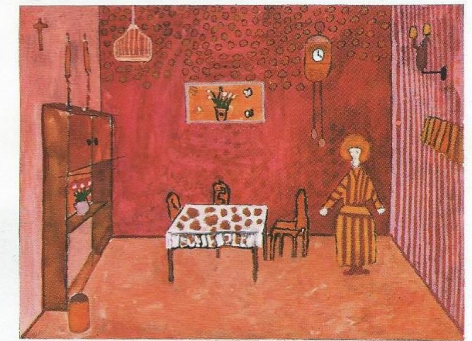
18



23



25



26

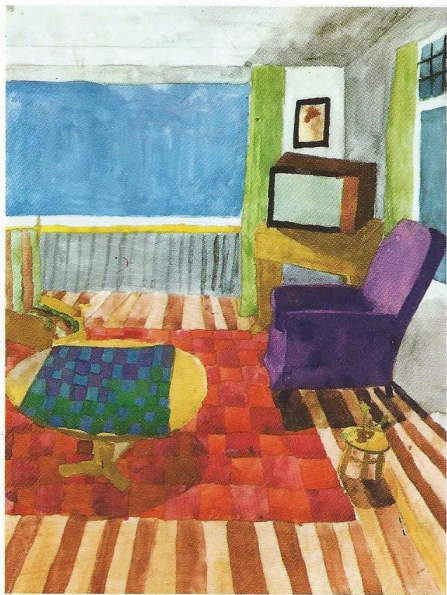


24



27

t!



28



30



29



31



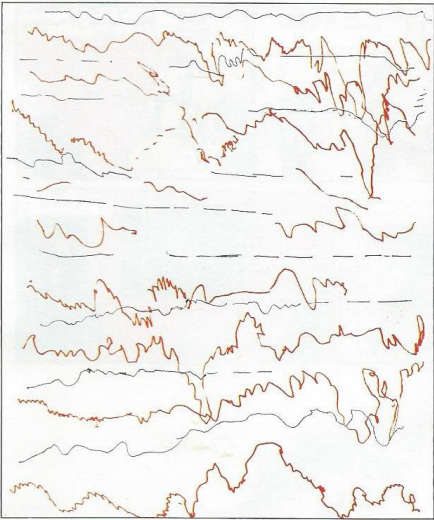
32



33



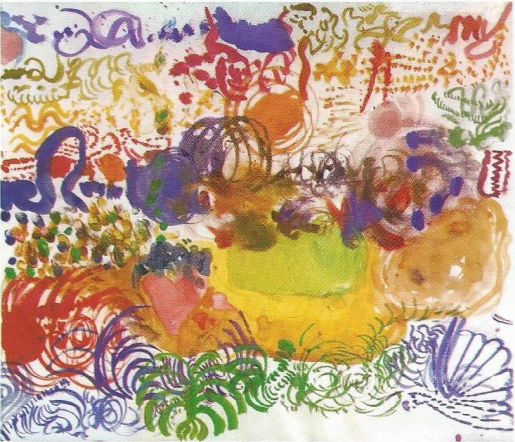
34



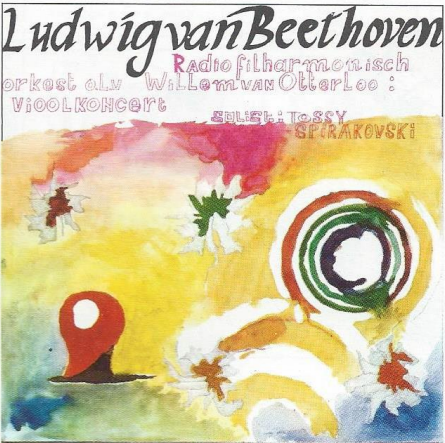
35



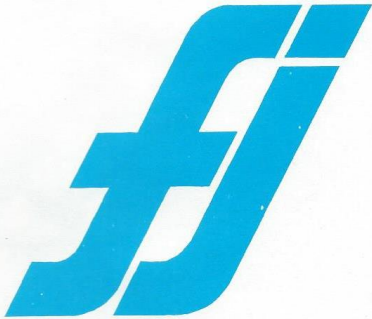
36



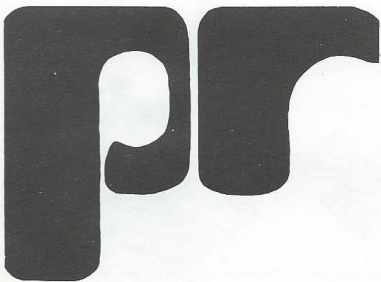
37



38



39



40