



Redeneren en formuleren bij kunstvakken

Een vakspecifieke uitwerking van taalgericht vakonderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Redeneren en formuleren bij kunstvakken

Een vakspecifieke uitwerking van taalgericht vakonderwijs

April 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteurs: Pascal Marsman, Bart van der Leeuw en Theun Meestringa

Met medewerking van: Corrie Nagtegaal (HKU)

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 3.777.747

Inhoud

Inleiding	5
1. Een taalkundige kijk op vaktaal	9
1.1 Van dagelijkse naar academische taal	9
1.2 Tekstdoelen (genres) en redeneerwijzen in het voortgezet onderwijs	12
2. Kenmerkende redeneerwijzen Procedure, Verklaring en Respons	15
2.1 Een Procedure bij drama	15
2.2 Een Beschrijving van een schilderij	16
2.3 Een Respons op een bouwwerk	17
2.4 Registerdimensies veld, toon en modus	18
2.5 Typering educatieve vakteksten bij de kunstvakken	19
3. Vaktaal leren gebruiken	23
3.1 Kerndoelen en eindtermen	23
3.2 Teksten van leerlingen	27
3.3 Conclusie	31
4. Suggesties voor de praktijk	33
4.1 Samen kijken en lezen	33
4.2 Samen (dialogisch) spreken	34
4.3 De onderwijsleercyclus	35
4.4 Naar een samenhangend curriculum	36
Referenties	39
Bijlage Veel voorkomende genres	41

Inleiding

Waarom deze brochure

In de eerste periode van 6 vwo krijgen leerlingen op het Herman Wesselink College in Amsterdam in de les beeldende vakken (tehatex) de volgende vraag voorgelegd bij een afbeelding van het schilderij van J.L. David, *De eed van de Horatiërs* (1785).



Afbeelding 1. J.L. David, *De eed van de Horatiërs*, 1784.

In afbeelding 1 is sprake van een tegenstelling tussen de mannen enerzijds en de vrouwen anderzijds.

1. Hoe heeft de schilder deze tegenstelling door middel van de compositie uitgewerkt? Noem drie aspecten.

Leerlingen geven onder andere de volgende antwoorden:

- 1. De vrouwen zijn klein afgebeeld. 2 De vrouwen zijn meer naar achter geplaatst. 3 De vrouwen zijn erg naar rechts geplaatst en 1 vrouw valt deels van het schilderij.
- De mannen staan veel groter en machtiger afgebeeld, vrouwen heel zielig afgebeeld. Groep mannen eenheid, groep vrouwen eenheid

Het eerste antwoord beschrijft geen tegenstelling, maar laat die impliciet; het tweede antwoord bevat geen drie compositorische aspecten en beide antwoorden bevatten nauwelijks vaktaal. Dit illustreert een algemener probleem in het onderwijs in de kunstvakken¹, namelijk dat voor alle leerlingen de taal van een schoolvak eigenlijk een nieuwe taal is die geleerd moet worden. Dat geldt voor de **receptieve** beheersing van die taal (lezen en luisteren), maar vooral voor de **productieve** beheersing: zelf vakmatige redeneringen formuleren is moeilijk en vergt van leerlingen inspanning in een langdurig leerproces.

Deze brochure biedt leraren handvatten voor de ondersteuning van dat leerproces middels een doordachte vaktaaldidactiek. Hij is bedoeld voor leraren (in opleiding), taalcoördinatoren, lerarenopleiders en onderwijsadviseurs op het terrein van de kunstvakken.

Nu is taal in de kunstvakken aan de ene kant een medium van de kunst, bijvoorbeeld bij drama als tekst en subtekst, maar ook in beeldend werk, zoals de tekst *Ceci n'est pas une pipe* in het werk *La trahison des images* van Matisse. Aan de andere kant is taal het medium om over kunst te spreken en te schrijven. Over dat laatste hebben we het in deze brochure.

Wat houdt ondersteuning van vakmatig redeneren in?

De drie pijlers van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2015) die samen effectieve vaktaaldidactiek mogelijk maken zijn de volgende.

1. **context**. Vakkennis wordt aangeboden in herkenbare contexten.
2. **interactie**. Leerlingen worden gestimuleerd om over vakconcepten te spreken en te schrijven.
3. **taalsteun**. De leraar biedt actief ondersteuning bij het verwerven van de gepaste vaktaal.

Context en **interactie** blijken in de lespraktijk redelijk eenvoudig te realiseren. Voor **taalsteun** is dat lastiger, vooral omdat er geen pasklaar, vakoverstijgend recept is te geven voor hoe je leerlingen leert een redenering vakmatig te formuleren. We kunnen wel een belangrijke – en eigenlijk voor de hand liggende – voorwaarde noemen: om de specifieke kenmerken van zijn vaktaal aan zijn leerlingen duidelijk te maken, moet de leraar daar op de eerste plaats zelf een goed inzicht in hebben. Want hoe kan hij anders zijn leerlingen ondersteunen bij de ontwikkeling van vaktaal?

Daaruit volgt ook meteen het tweeledige doel van deze brochure:

1. **inzicht geven** in taalkenmerken van het vakmatig redeneren van het eigen vak.
2. **praktische handvatten aanreiken** om met deze inzichten leerlingen te kunnen ondersteunen in het beter leren gebruiken van de vaktaal.

Voor dat doel presenteren we enkele taalkundige begrippen, die een specifieke kijk op teksten uit de kunstvakken mogelijk maken. Zoals kunstvakken immers specifieke begrippen nodig hebben om de verbeelde werkelijkheid te beschrijven en te begrijpen, zo zijn taalkundige begrippen nodig voor de beschrijving en analyse van vaktaal in vakteksten.

¹ In deze publicatie hanteren we de term 'kunstvakken' als algemene term voor zowel ckv, de kunstvakken oude stijl, zoals muziek en tehatex, als de kunstvakken nieuwe stijl kunst (algemeen), kunst (beeldende vormgeving), kunst (dans), kunst (drama) en kunst (muziek).

Inhoud van de brochure

In de hoofdstukken 1-4 komt het volgende aan bod:

1. **Een taalkundige kijk op vakteksten**
Eerste hoofdstuk waarin het begrippenapparaat wordt geïntroduceerd. We leggen uit welke aspecten we aan vaktaal kunnen onderscheiden en welke redeneerwijzen (**genres**) specifiek zijn voor de kunstvakken.
2. **Kenmerkende redeneerwijzen Procedure, Beschrijving en Respons**
In dit hoofdstuk laten we eerst zien wat kenmerkend is voor drie belangrijke genres bij de kunstvakken en daarna welke taalmiddelen (woorden en zinnen) daarin vaakl worden gehanteerd.
3. **Vaktaal leren gebruiken**
We gaan na wat in de kerndoelen en eindtermen is geformuleerd over de ontwikkeling van de vaktaal van kunstvakken. Vervolgens kijken we in hoeverre eindexamenkandidaten in staat zijn op een beschrijvende vraag en in twee reacties op een kunstwerk exact en correct te formuleren.
4. **Suggesties voor de praktijk**
In het laatste hoofdstuk werken we uit hoe je de inzichten uit de voorgaande hoofdstukken kunt vertalen naar effectief didactisch handelen: hoe kun je taalsteun bieden aan leerlingen die zich het vak en de vaktaal proberen eigen te maken? We doen dat aan de hand van de onderwijsleercyclus, waarin een belangrijke rol is weggelegd voor samen lezen en samen formuleren.

Interdisciplinaire samenwerking

De brochure is het resultaat van een intensieve samenwerking tussen leraren, vakexperts uit de verschillende kunstvakken en taalexperts. De reden van die samenwerking is natuurlijk dat al deze partijen relevante expertise leveren. Een soortgelijke interdisciplinaire samenwerking is ook een voorwaarde voor een succesvolle implementatie van de in deze brochure gepresenteerde aanpak.

Voor een aanpak in het kader van taalbeleid in het curriculum over de vakken heen zijn naast deze brochure voor de kunstvakken ook brochures geschreven over redeneren en formuleren bij de mens- en maatschappijvakken, de natuurwetenschappelijke vakken, de wiskundevakken en bij Nederlands. Aan het slot van hoofdstuk 1 komen we hierop kort terug.

1. Een taalkundige kijk op vaktaal

Ook al gaat het bij de kunstvakken vaak om het zelf doen, het zelf leren spelen, tekenen, musiceren, bewegen enzovoort, het beleven van en reflecteren op kunstuitingen en kunstwerken van anderen maakt er ook deel van uit, zeker in de onderwijssetting. Het vakmatig redeneren ontwikkelen leerlingen bij de kunstvakken **receptief**, via de instructies van leraren en de historische en actuele leesteksten over kunstuitingen, citaten van kunstenaars en recensies. Ze ontwikkelen die vaktaal **productief** in hun reacties op kunstwerken, kunstuitingen, en kunstmakers. In het kunstvakonderwijs wordt met het klimmen der jaren een steeds groter beroep gedaan op met name de productieve beheersing van de **vaktaal** van leerlingen: het onderwijs vraagt van hen een steeds specialistischer beheersing van vakmatig redeneren en formuleren.

Voordat we in de volgende hoofdstukken die vaktaal kunnen analyseren en laten zien hoe je leerlingen kunt helpen bij het aanleren daarvan, reiken we daarvoor in dit inleidend hoofdstuk het taalkundig gereedschap aan.

1.1 Van dagelijkse naar academische taal

Het ontwikkelen van vaktaal gaat samen met het langzamerhand verkennen van de wereld. Vanuit de taal en het begrip van dat moment zetten leerlingen – ondersteund door hun leraren – stapjes in de richting van een meer abstracte, schoolse manier van denken en praten. In de taalwetenschap zegt men: hun taal ontwikkelt zich van **Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT)** naar **Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT)** (Hajer & Meestringa, 2015). Dit is een geleidelijk proces dat jaren vergt. Tijdens dat proces leert een leerling veel meer woorden en zinnen (taalmiddelen) dan strikt noodzakelijk zijn in het dagelijks sociale verkeer. Met deze nieuwe CAT-woorden en –zinnen ontwikkelt hij het vermogen om op een meer academische en vakmatige manier over de wereld te kunnen denken en praten.

Taal die specifiek is voor een bepaalde context of eigen is aan een bepaalde praktijk van vakmensen noemen we een **register** of **vaktaal**. Om zich dat register eigen te maken, hebben leerlingen over het algemeen expliciete ondersteuning nodig van hun leraar. Die moet zich op zijn beurt bewust zijn van de kenmerken van dat register en daarover met zijn leerlingen kunnen praten. Maar wat zijn die kenmerken? Om daar een antwoord op te geven, kijken we steeds naar vier aspecten van een vaktekst.

Talige aspecten van een vaktekst



Aan de hand van een fragment uit een schriftelijke instructie voor het maken van een zelfportret lichten we hieronder die vier aspecten toe.

Nu je zelfportret opgezet is, ga je met licht en donker werken. Zorg ervoor dat een groot licht-donkercontrast in je gezicht te zien is. Dit kan je doen door in een donkere kamer vlakbij een sterk licht te gaan staan. Zorg ervoor dat het licht naast je te zien is zodat er zijlicht te zien is. Nu ga je de eigen schaduwen tekenen. Teken eerst de halfschaduwen, daarna maak je de kernschaduwen. Overdrijf het zodat het licht-donkercontrast nog duidelijker te zien is!

Om een doel te bereiken doorloopt de tekst twee of meer Stadia

Het sociale doel van deze tekst is de leerlingen zo te **instrueren** dat ze een zelfportret kunnen tekenen. Op de doelen van teksten komen we later in deze paragraaf nog terug.

Om dat doel te bereiken kent zo'n instruerende tekst doorgaans drie stadia: doel ^ benodigd materiaal ^ stapsgewijze instructie. In dit fragment is het **benodigd**

materiaal in de tekst verwerkt: *een sterk licht* en *een donkere kamer*. Ook de **stapsgewijze instructie** zit in de tekst verwerkt. Deze is te herkennen aan *Nu*, het gebruik van de gebiedende wijs: *Zorg*, *Teken*, *Overdrijf* en de telwoorden *eerst* en *daarna*.

In de instructie voor een zelfportret treffen we **alledaagse** naamwoorden als *gezicht* en *licht* en alledaagse proceswoorden als *zien*, *staan* en *doen*, die gedrag aanduiden. Dat laatste is kenmerkend voor teksten die aangeven hoe te handelen. De cursief gedrukte woorden *licht-donkercontrast*, *eigen schaduwen*, *halfschaduwen* en *kernschaduwen* en ook de woorden *zelfportret* en de proceswoorden *opgezet* en *Teken* zijn meer **specialistisch** en verwijzen naar het onderwerp (zelfportret) en het kunstvak (tekenen).

Hoe wordt het onderwerp uitgewerkt? Het VELD van alledaags - specialistisch

In de instructie voor een zelfportret wordt de lezer (de leerling) direct aangesproken (*je zelfportret, ga je*). In dit geval is duidelijk dat de auteur zich verhoudt tot de lezer (de leerling dus) als een **expert** tot een **beginner** die nog geen enkele kennis heeft van het maken van een zelfportret. Dat komt als volgt tot uiting:

- De auteur spreekt de lezer rechtstreeks aan met *je*.
- De auteur presenteert zich als expert (*Dit kan je doen door ...*) en opdrachtgever door het gebruik van de gebiedende wijs *Zorg ervoor* en *Overdrijf*.

Hoe wordt een standpunt ingenomen?
De **TOON** van beginner - expert

Hoe wordt **samenhang** aangebracht?
De **MODUS** van mondeling - schriftelijk

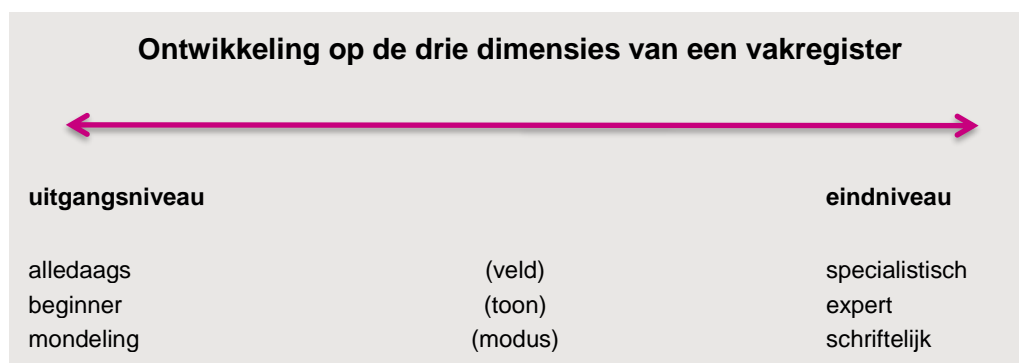
Samenhang in een tekst kan worden gekarakteriseerd in termen van mondeling en schriftelijk. In **mondeling** taalgebruik is er sprake van losse samenhang die sterk leunt op de context. In dit geval wordt die context geëxpliciteerd: *in een donkere kamer vlakbij een sterk licht*. Ook de relaties tussen zinnen worden expliciet aangegeven met

verwijswoorden: met *Dit* verwijst de auteur naar de voorgaande zin. Verder gebruikt hij woorden die causale of andere relaties aangeven, zoals de auteur hier met *eerst...daarna* duidt op een chronologisch verband. Tot slot wordt in **schriftelijke** instructies ook vaak lay-out ingezet om samenhang aan te geven de vorm van opsommingen, vetgedrukte woorden, kaders of witruimte, etc.

Veld, toon en modus zijn de **registerdimensies** van taalgebruik. Het register van de instructie voor het maken van een zelfportret kan nu als volgt getypeerd worden:

- veld: alledaags en specialistisch
- toon: van een expert tegen een leek
- modus: overwegend schriftelijk.

In de figuur hieronder zien we dat met deze typering de tekst op alle drie de dimensies ergens tussen links en rechts in is gepositioneerd. Met die positie rechts is eigenlijk een doel van het vakonderwijs aangegeven: het talig niveau waar de leerling in zijn schoolloopbaan met betrekking tot een specifiek vak naartoe werkt.



Het uitgangsniveau (of beginnersniveau van de leerling) staat links in diezelfde figuur en kan dus als volgt beschreven worden:

- veld: alledaags
- toon: beginner
- modus: overwegend mondeling

Bij het leren van een vaktaal moeten leerlingen op alle drie de registerdimensies (veld, toon en modus) dus van links naar rechts zien te komen. Deze beweging op de registerdimensies geeft als het ware een invulling aan de ontwikkeling van Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) naar Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT). Dat gaat niet in één keer. Het is een geleidelijk leerproces waarvoor tijd, oefening en instructie nodig zijn (Van der Leeuw & Meestringa, 2014, 112-125).

1.2 Tekstdoelen (genres) en redeneerwijzen in het voortgezet onderwijs

Om greep te krijgen op hoe vakteksten hun werk doen in het vakmatig redeneren en formuleren moeten we ook kijken naar het sociale doel van de teksten: wat wil de schrijver met de tekst? En in het geval van mondeling taalgebruik: wat beogen de gesprekspartners? Meer specifiek voor de kunstvakken: met welk doel schrijft of spreekt de kunstenaar/maker over zijn werk en bijvoorbeeld het onderliggende onderzoek? Met welk doel schrijft de recensent over de voorstelling? Wat beoogt de conservator in het programmaboekje bij een tentoonstelling?

Teksten met eenzelfde doel en opbouw kunnen we classificeren als een bepaald **genre**. Een definitie van genre is:

**een doelgericht, gefaseerd en sociaal proces
waarin een bepaalde redenering wordt gerealiseerd.**

We spreken van

- **doelgericht** omdat we het genre gebruiken om iets gedaan te krijgen;
- **gefaseerd** omdat voor het bereiken van dat doel een aantal stadia worden doorlopen;
en
- **sociaal** omdat de inhoud via interactie met anderen wordt gedeeld.

Het beschrijven van teksten als genres helpt ons de verscheidenheid van teksten te begrijpen die de leerlingen in de loop der jaren bij verschillende vak- en leergebieden moeten leren beheersen. Afhankelijk van doel en context zien teksten er namelijk steeds iets anders uit. De kunstvakken maken op school bij het lezen, spreken en schrijven over kunstuitingen vooral gebruik van twee feitelijke genres en een waarderend genre, die elk een kenmerkende manier van redeneren representeren:

- **Beschrijving**; het beschrijven van de kunstwereld
- **Procedure**; het onderzoeken van de kunstwereld
- **Respons**; het reageren op een kunstwereld.

In hoofdstuk 2 bespreken we hoe deze genres werken bij kunstvakken. In de bijlage van deze brochure geven we een karakterisering van de veelvoorkomende genres op school. In principe kunnen al deze genres bij de kunstvakken worden gebruikt, denk aan het Verslag van een creatief onderzoek, een Verhaal als startpunt voor 'spel' of ter voorbereiding op theaterproductie. Voorlopig zien we echter vooral een rol voor de Procedure om instructie te geven, de Beschrijving van een kunstuiting, en de Respons op een kunstuiting: 'wat doet het desbetreffende kunstwerk met jou?' (Van der Leeuw & Meestringa, 2014, 192-193, Rass, 2015).

Taalbeleid

Deze genres of redeneerwijzen in de kunstvakken staan niet op zichzelf, ook in andere schoolvakken wordt er geredeneerd, gebruik makend van dezelfde en/of juist andere genres. Op basis van inventarisaties en analyses van mondelinge en schriftelijke teksten in het huidige basis- en voortgezet onderwijs (Van der Leeuw & Meestringa, 2014; Van Norden, 2017) is het volgende genre-overzicht te geven. Dit schema maakt duidelijk dat elk vak op school eigen taakmerken heeft en dat het samenhangende kader van genres of redeneerwijzen het gesprek over taalbeleid niet alleen generiek, maar ook vakinhoudelijk gevoerd kan worden.

Tabel: Overzicht van prominente genres in de vakken

	KUNST	M&M	N&T	WISKUNDE	NEDERLANDS
Verhaal					X
Vertelling					
Verslag				X	
Beschrijving	X	X	X		
Procedure	X		X	X	
Verklaring		X	X		
Verzoek					
Betoog					X
Beschouwing					
Respons	X				X

Dit schema biedt ons enig houvast ten aanzien van de horizontale samenhang van genre-gebruik en het vakmatig redeneren in het voortgezet onderwijs. We zien dat:

- de tien genoemde genres zijn onder te brengen in drie zogenoemde genrefamilies, te weten verhalende genres (geel), feitelijke genres (grijs) en waarderende genres (oranje).
- in de natuurwetenschappelijke vakken het vooral gaat om feitelijke genres (Beschrijving, Procedure en Verklaring), c.q. feitelijke manieren van redeneren. Die focus op feitelijk redeneren delen de natuurvakken met mens- en maatschappijvakken en wiskunde;
- de Verklaring prominent aanwezig is in zowel de natuurwetenschappelijke vakken als de mens- en maatschappijvakken;
- in het vak Nederlands het vooral gaat om verhalende en waarderende genres en de feitelijke genres veel minder aandacht krijgen
- de kunstvakken een overeenkomst hebben met het vak Nederlands; in beide is het waarderende genre Respons nadrukkelijk aanwezig.

Bij de interpretatie van dit genreoverzicht zijn de volgende kanttekeningen van belang. In de eerste plaats geeft het schema alleen prominente redeneerwijzen per vak- of leergebied weer, dat wil zeggen dat in de kunstvakken bijvoorbeeld ook teksten met Verhalen, Beschouwingen en Betogen zullen voorkomen, alleen met minder gewicht.

Ten tweede is het beschrijven van teksten als een bepaald genre een interpretatie en vaak een vereenvoudiging van de realiteit, waarover gesproken kan worden. En ten derde is voor een effectieve aanpak van vakmatig redeneren (genregebruik) afstemming tussen de vakken noodzakelijk. Taalbeleid dus. Het gemeenschappelijk kader dat we in deze brochure presenteren kan daarbij een rol spelen. Zowel op schoolniveau als in het kader van landelijke leerplanontwikkeling kan dit overzicht worden gebruikt om de samenhang te versterken.

2. Kenmerkende redeneerwijzen Procedure, Verklaring en Respons

In dit hoofdstuk laten we zien wat kenmerkend is voor teksten bij de kunstvakken en welke taalmiddelen daarin veelal worden gehanteerd. We doen dat aan de hand van enkele tekstfragmenten uit schoolteksten voor verschillende kunstvakken, waarmee we drie manieren van vakmatig redeneren en formuleren bespreken:

- 2.1 een Procedure voor het uitbeelden van status (drama);
- 2.2 een Beschrijving van een schilderij (beeldende vakken);
- 2.3 een Respons op een architectonisch werk (beeldende vakken).

Met name de respons is kenmerkend voor de kunstvakken.

In dit hoofdstuk bespreken we eerst het doel van de drie fragmenten en de typerende opbouw ervan, vervolgens bespreken we in paragraaf 2.4 de registerkenmerken van deze fragmenten, waarna we deze analyse afronden met een typering van educatieve vakteksten bij kunstvakken (2.5).

2.1 Een Procedure bij drama

Het eerste, ingekorte fragment komt van een schriftelijke opdracht voor leerlingen havo 2 van Bas Jacobs, SG Het Baken, Almere.

Doel	1. Onderwerp: Status Opdracht: Wat is status? Status is de positie die je inneemt ten opzichte van anderen. Bijvoorbeeld: (...)		
Stapsgewijze instructie	Werkvoorbereiding Hoe zie je nou of iemand een hogere of lagere status heeft? Noem 5 kenmerken van hoge status en 5 kenmerken van lage status (...) Oefening 1 De leerlingen staan in twee rijen tegenover elkaar. De opdracht is als volgt: De leerlingen die recht tegenover elkaar staan dragen allebei een HOGE STATUS uit. Ze komen elkaar tegen op een brug en willen niet wijken. Ze mogen elkaar niet passeren. (...) Oefening 2 (...)	Begrippen 1 Lage status * Schouders naar voren, gesloten houding * Voetpunten naar elkaar gericht(...) 2 Hoge status (...) * Schouders fier naar achteren, trots en fier * Voetpunten uit elkaar, handen in de zij, rechte rug * (...) 3 Bij hoge status verbale communicatie * Stem lager maken (halve toon) * Duidelijk articuleren * Helder volume: duidelijke intonatie (hoge / lage tonen) (...)	Benodigd materiaal
Materiaal	Theatrale middelen * Materiele vormgevingsmiddelen: licht, geluid/ muziek, kostuum, rekwisieten, decor, Maak met elkaar afspraken wie wat meeneemt. * Spanningsmiddelen: uitstel (script), vertragen, stil spel, fysieke spanning (rijksdaalder in je bil), concentratie (in je spel blijven) geluiden / muziek.		

Het is duidelijk dat dit een tekst is uit de kunstdiscipline drama, als onderdeel van het leergebied Kunst & cultuur in de onderbouw van het vo. Dat we het als een voorbeeld van een **Procedure** kunnen presenteren is te af te leiden uit het doel van de tekst, namelijk instrueren hoe je iets moet doen, en uit de opbouw in drie stadia.

- **Doel**, waar hebben we het over en wat is dat: *Status*.
- **Benodigd materiaal** staat vermeld onder de kopjes *Begrippen* en *Theatrale middelen*.
- De **Stapsgewijze instructie** staat onder de kopjes *Werkvoorbereiding* en *Oefening 1*.

Merk op dat de stapsgewijze instructie niet in de gebiedende wijs is geformuleerd, terwijl dat goed had gekund: *Ga in twee rijen tegenover elkaar staan*. De instructie is als het ware vermold als een beschrijving van een situatie. Met de instructie voor een zelfportret in hoofdstuk 1 laat dit voorbeeld mooi zien dat er veel mogelijkheden zijn om je doel in een tekst te realiseren.

2.2 Een Beschrijving van een schilderij

Het tweede fragment is gehaald uit de syllabus voor het centraal examen beeldende vakken vwo 2016 (www.examenblad.nl). Het is een van de zevenentwintig bronnen in Bijlage 6 Bronnen (p. 80) van deze syllabus. Hieronder is alleen het begin van deze tekst overgenomen.

Identificatie

2. Heine over Delacroix

In het kunsthistorisch handboek *Algemene Kunstgeschiedenis* van H. Honour en J. Fleming uit 2009 is een fragment opgenomen over een tekst van de beroemde dichter Heinrich Heine het schilderij van Delacroix *Vrijheid die het volk leidt*. Heinrich Heine had zich destijds om politieke redenen gevestigd in Parijs. Volgens Heine baarde *Vrijheid die het volk leidt* veel opzien omdat het werd beheerst door 'een grote gedachte', in dit geval een politieke gedachte. Om deze reden sluit het aan bij de context politiek, tijdvak 1750-1900.



Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple (De Vrijheid die het volk leidt)*, 1830.

Een groep mensen tijdens de Julirevolutie uit wier midden – bijna als een allegorische figuur – een jonge vrouw oprijst met een rode Phrygische muts op het hoofd, een geweer in de ene en een tricolore in de andere hand. Ze gaat over lijken terwijl ze mannen oproept tot de strijd – tot de heupen naakt, een prachtig, onstuimig lichaam, haar gelaat een sterk profiel, met iets van brutaal lijden in haar trekken – als geheel een merkwaardig mengsel van Phryne, viswijf en vrijheidsgodin. Dat de kunstenaar de bedoeling had de laatste uit te beelden wordt niet duidelijk aangegeven; ze stelt eerder de woeste macht van het volk voor dat een onverdraaglijke last afwerpt ... En daar hebben we het! Een grote gedachte heeft deze arme gewone mensen, dit proletariaat verheven en tot heiligen gemaakt, en de sluimerende waardigheid van hun ziel weer gewekt (...)

Deze tekst is te herkennen als een – lyrische – **Beschrijving** van een schilderij. De Beschrijving kent twee herkenbare stadia.

- **Identificatie.** Het schilderij wordt eerst met een inleiding van de syllabusschrijvers en een afbeelding met onderschrift geïdentificeerd.
- **Specificatie.** Daarna wordt de voorstelling op het schilderij beschreven en daarmee geïnterpreteerd. Hier is de eerste Specificatie weergegeven. In de syllabus volgt nog een tweede Specificatie.

De beschrijving van Heine die voor de Specificatie is gebruikt, is uitbundig en heeft zeker ook als nevensdoel de lezer mee te laten genieten en de uitbundigheid van het schilderij over te brengen. Omdat Heine in wezen dicht bij het schilderij blijft en expliciet geen waarderende uitspraken doet over het schilderij, interpreteren wij dit fragment als uiting van het feitelijke genre Beschrijving. Als de waarde van het schilderij vanuit een of ander perspectief wel beschreven zou zijn, zouden we het als een Respons kunnen categoriseren, maar daarvan geven we een duidelijker voorbeeld in het volgende fragment.

2.3 Een Respons op een bouwwerk

Het derde fragment komt ook uit de syllabus voor het centraal examen beeldende vakken vwo 2016 (www.examenblad.nl), in dit geval uit Bijlage 3: Specificatie examenjaar 2016. Het is een voorbeeld van een uitwerking van een van de vier probleemstellingen bij het thema 'Engagement' van het centraal examen. In dit voorbeeld wordt een exameneis toegepast op een sleutelwerk, te weten een exemplarisch voorbeeld van een kunstenaar.

Het fragment gaat over architectuur. De tekst is de uitwerking van een waarderend genre, de **Respons**, want het geeft een waarderende reactie op een cultuuruiting. De Respons kent drie stadia die hier ook zijn te herkennen.

- **Oriëntatie.** Het eerste stadium van de Oriëntatie omvat de afbeelding en titel waarin naar de afbeelding wordt verwezen.
- **Beschrijving.** De eerste alinea vormt het tweede stadium en is aan de culturele omgeving van het afgebeelde kunstwerk gewijd.
- **Evaluatie.** Het derde stadium wordt gevormd door de laatste alinea, waarin de waarde van het werk voor het heden wordt aangegeven.

3.



afb.1

Sleutelwerk: Walter Gropius, Bauhaus, Dessau, 1925 (afb.1)

Beschrijving van het sleutelwerk

L'art pour l'art kon na WO1 niet meer; de band met de samenleving moest hersteld worden. Kunst staat niet meer boven het dagelijks leven maar heeft een taak daarbinnen. De kunsten, al dan niet toegepast, en industrie moesten weer onderdeel worden van de architectuur. Architectuur als allesomvattende ordening van de kunsten. Esthetisch verantwoorde, bereikbare en met name functionele producten moeten het leven eenvoudiger en gelukkiger maken. Volgens de bovenstaande gedachte is het Bauhaus ook vormgegeven: een functioneel, industrieel en multidisciplinair gebouw. Ze is een gematerialiseerd ideaal en een symbool van moderniteit uit de jaren 20.

Het Bauhaus vormt nog steeds een belangrijk voorbeeld voor heel veel westerse kunst- en designacademies in de wereld. Ook is hun aanpak van productontwikkeling trendsettend geweest voor de vormgeving van onze dagelijkse leefomgeving.

2.4 Registerdimensies veld, toon en modus

Nu we bovenstaande drie fragmenten hebben getypeerd als voorbeelden van de Procedure, de Beschrijving en de Respons, gaan we onderzoeken wat de registerdimensies ons over deze teksten kunnen vertellen.

Veld: in hoeverre zijn de inhoudswoorden alledaags dan wel specialistisch?

Het meest in het oog springende kenmerk van vaktaal zijn de vakwoorden of vakbegrippen, zoals *vlakverdeling* bij beeldend, en *draperen* bij textiel, *glissando* bij muziek, *subtekst* bij drama en *headspin* bij dans. Ook het gebruik van werkwoorden komt vaak precies, zoals *assembleren* en *monteren*, omdat ze het proces aangeven waar het in de zin om draait en die processen van belang zijn binnen het vak. Met vaktaal wordt zo kort en nauwkeurig aangegeven waar het in de tekst over gaat (wat we kortweg het veld noemen).

Opvallend is dat in bovenstaande fragmenten dergelijke vaktaalwoorden niet lijken te domineren.

In de **Procedure** over het uitbeelden van status komen in de eerste vier onderdelen *Status*, *Werkvoorbereiding*, *Begrippen* en *Oefening 1* slechts de woorden *hoge en lage status* en *uitdragen* voor de kwalificatie vaktaal in aanmerking. Het blok *Theatrale middelen* bevat wel een hoge dichtheid aan vaktaal: *materiële vormgevingsmiddelen, rekwisieten, decor, spanningsmiddelen, uitstel, script, vertragen, stil spel*, enzovoort.

De **Beschrijving** van het schilderij ontbeert bijna het gebruik van vaktaal. Heine concentreert zich op de betekenis van de voorstelling. Alleen de woorden *allegorisch, Phrygische muts, Phyrne* zijn als vaktaal aan te merken, ook al komen ze uit de linguïstiek en historiek. Alleen *profiel* is een echt kunstvakbegrip.

In **Respons** op het Bauhaus springen *L'art pour l'art* en *Bauhaus* eruit als kunstvakbegrippen, maar ook de woorden en woordgroepen *toegepast, architectuur, Esthetisch verantwoorde, bereikbare en met name functionele producten, vormgegeven, een gematerialiseerd ideaal en een symbool van moderniteit* zijn als vaktaal aan te merken.

Toon: hoe verhoudt de auteur zich tot de materie en de lezer?

In alle drie teksten is een expert aan het woord die verstand van zaken heeft, die weet wat status is en waaraan je hoge of lage status kunt zien (de **Procedure** over het uitbeelden van status), die het schilderij kan beschrijven (de **Beschrijving** van het schilderij) en een gebouw kan plaatsen in de tijd dat het is gebouwd (de **Respons** op het Bauhaus), die het onderwerp overziet. De schrijver toont afstand tot het onderwerp en tot de lezer. In de eerste tekst presenteert de schrijver zich als iemand die zelfs opdrachten kan geven aan de lezer (*Schouders naar voren en Noem 5 kenmerken ...*). Maar die afstand wordt daar ook weer verkleind door de lezer aan te spreken met *je* en tips te geven: *Maak afspraken met elkaar wie wat meeneemt*.

Modus: op welke manier wordt structuur en samenhang in de tekst aangebracht?

Alle drie de teksten zijn geschreven teksten en bevinden zich op de rechter helft van de modusdimensie. De eerste tekst (de **Procedure** over het uitbeelden van status) zit het meest links: door de vragen en de gebiedende wijs zit deze tekst het dichtst bij mondeling taalgebruik. Ook de tweede tekst (de **Beschrijving** van het schilderij) heeft nog mondelinge trekjes, je hoort als het ware de auteur enthousiast over het schilderij vertellen: zo wordt met ... een extra pauze ingelast, waarna een uitroep volgt met een uitroepteken. De derde tekst (de **Respons** op het Bauhaus) is het meest schriftelijk en zit van deze drie teksten het meest rechts op de modusdimensie met zeer lange nominale woordgroepen, zoals:

- *De kunsten, al dan niet toegepast, en de industrie;*
- *Architectuur als allesomvattende ordening van de kunsten;*
- *Esthetisch verantwoorde, bereikbare en met name functionele producten;*
- *een belangrijk voorbeeld voor heel veel westerse kunst- en designacademies in de wereld.*

2.5 Typering educatieve vakteksten bij de kunstvakken

Doelen van teksten bij kunstvakken

We hebben voorbeelden gezien van drie genres die veel voorkomen bij kunstvakken: Procedure, Beschrijving en Respons. Met name het laatste is typerend voor het redeneren en formuleren bij de kunstvakken, teksten met deze kenmerken komen veel voor en worden veel gevraagd.

Natuurlijk komen ook andere genres bij de kunstvakken voor, ook in combinatie. De indeling van teksten in genres is bedoeld om greep te krijgen op de enorme variatie aan teksten en is

niet voorschrijvend. Als we bijvoorbeeld de teksten doornemen in de uitgebreide **syllabus** voor het centraal examen vwo beeldende vakken 2017 (www.examenblad.nl) komen we ook teksten met andere doelen tegen. Deze syllabus werkt het nieuwe thema 'Voorbeeldig' uit. Daarin zien we dat in het centraal praktisch examen vwo (cpe) naast de Respons onder andere een procesverslag wordt gevraagd. Dat blijkt een hybride tekst te moeten zijn met verschillende doelen achter elkaar.

Dit proces beschrijft de kandidaat in een procesverslag aan de hand van de volgende punten:

- *In de uitwerking ga ik rekening houden met de volgende inhoud (...)*
- *Om dit te bereiken denk ik dat de volgende aspecten van belang zijn: (...)*
- *In hoeverre heb ik mijn idee kunnen verwezenlijken, het doel bereikt? (...)*
- *Welke keuzes heb ik hierbij gemaakt en waarom? (...)*
- *Wat is veranderd in mijn uitgangspunten en waarom heb ik die gewijzigd? (...)*

De aanwijzingen voor het procesverslag in de vorm van stellingen en vragen geven aan dat eerst drie keer een Beschrijving wordt verwacht, waarna het procesverslag wordt afgesloten met twee verklarende teksten. Daarvan kan de eerste chronologisch worden ingestoken (syllabus beeldende vakken vwo 2016, p. 10). Als geheel willen wij het procesverslag daarom classificeren als een **Verklaring**, een tekst die vooral als doel heeft aan te geven waarom het werk is zoals het is.

Het genre van het chronologische **Verslag** komt ook in de kunsthistorische bronnen in de syllabus terug. Soms hebben die historische teksten meer de vorm van een **Beschouwing**, doordat er verschillende perspectieven - op het gebruik van het cliché bijvoorbeeld - naast elkaar worden gezet, waarna de lezer wordt uitgenodigd zelf een positie over clichégebruik in te nemen.

Ook zien we in deze bronnen over het vwo-examen de **Verklaring** voorkomen als die wordt gevraagd in de voorbeeldopgaven. In de eerder geciteerde syllabus 2016 moeten bijvoorbeeld bij vraag 1 *Leg voor zowel de voorstelling als de vormgeving uit hoe het beeld de toeschouwer imponeert* twee verklaringen worden gegeven voor een effect (imponeren). Bij vraag 2. *Beschrijf waardoor de groepering door De Weldon verschilt van de foto en geef aan welke symbolische betekenis het daardoor krijgt* wordt een verklaring met een gevolg gevraagd. Dat is ook het geval bij vraag 3 *Leg uit waarom het insceneren van foto's veel discussie oproept*. Vrijwel alle voorbeeldvragen in deze syllabus doen een beroep op vakmatig redeneren in de vorm van dergelijke verklaringen (oorzaak-gevolg; reden-gevolg).

De syllabus 2017 bevat meer voorbeelden met eenvoudiger vragen naar feiten en beschrijvingen, maar ook daar wordt in sommige opgaven gevraagd naar argumenten en verklaringen, zoals in vraag 11 *Noem twee belangrijke technologische vernieuwingen die hebben bijgedragen aan het snel en hoog bouwen van de Eiffeltoren. Geef daarbij per vernieuwing aan waarvoor die technologie werd in gezet*.

Tot slot spelen ook **verhalende genres** bij sommige kunstvakken een rol: - het vertellen en ontwikkelen van verhalen (creatief schrijven, dramateksten), op basis van ervaringen en beeldende/muzikale associaties -, al zien we dat niet op het centraal examen terug.

Registerdimensies bij kunstvakken

Met betrekking tot de dimensie **veld** (in hoeverre zijn de inhoudswoorden alledaags dan wel specialistisch?) valt op dat vaktermen niet zo'n voorname rol lijken spelen bij deze beeldende vakken in vergelijking met bijvoorbeeld het schoolvak muziek. De syllabus voor het centraal examen **muziek** voor havo/vwo (2016) wijkt bijvoorbeeld sterk af van die van de beeldende vakken en bevat lijsten met tientallen vaktermen om te kunnen spreken over ritme, maat, tempo, toonhoogte, toonsoort, dynamiek, samenklank, uitvoeringspraktijk, klankkleur, melodische relaties, liedsoorten, rondo, dansen, variatie, concerterende, symfonische en polyfone structuren, mis, oratorium, opera, musical, algemene structuurbegrippen (ook nog meer dan dertig) en diverse begrippen voor de historische en moderne muziekstijlen. Nu hebben ook de beeldende vakken diverse begrippen nodig om het materiaal, de bewerking, beeldende aspecten en voorstelling/vormgeving nauwkeurig aan te duiden en te bespreken, maar dat wordt in die vakken voornamelijk **mondeling** overgedragen, in en bij het beeldend werk(en). Aan de andere kant lijkt het er op dat er in het spreken en schrijven over kunst en kunstuitingen juist de meer **alledaagse taal** moet worden gebruikt, vooral wanneer leerlingen moeten duiden en beschrijven wat kunst bij en binnen henzelf teweeg brengt. Leerlingen kunnen moeite hebben hierin hun weg te vinden: hoe specialistisch moet hun taalgebruik zijn en in welke context meer of minder? En hoe kan de leraar hen daarbij helpen?

Ook het leren beheersen van de registerdimensie **toon** (hoe verhoudt de auteur zich tot de materie en de lezer?) zal van leerlingen de nodige aandacht vragen waar de leraar bij kan helpen. Naast de kunst te laten zien dat je **autoriteit** hebt verworven in het vak, door zekerheid uit te stralen en afstand te bewaren, is het bij kunstvakken bij het beschrijven van en reflecteren op kunstuitingen ook de kunst **bij jezelf te blijven**. Zo moeten de leerlingen in de verslagen bij het werkstuk in het centraal praktisch examen (cpe) vwo ingaan op vijf punten (zie het citaat op de vorige pagina), die voorschrijven dat de **ik-vorm** wordt gehanteerd en de leerling zo iets van zichzelf laat zien, iets dat bij andere vakken meestal wordt ontraden.

In bovenstaande teksten zagen we dat deze op de **modusdimensie** (op welke manier wordt structuur en samenhang in de tekst aangebracht?) van meer mondeling naar meer schriftelijk verschillende posities innamen. In alle gevallen is het belangrijk te zorgen voor de **cohesie** in de tekst, opdat de deelnemers aan de mondelinge of schriftelijke of multimodale communicatie de draad kunnen blijven volgen en er geen onbegrip ontstaat. Een goed voorbeeld van cohesie is te vinden in de eerste vier zinnen van de beschrijving van het Bauhaus hierboven. Die zinnen beginnen achtereenvolgens met *L'art pur l'art, Kunst, De kunsten, Architectuur* en *Esthetisch verantwoorde, bereikbare en met name functionele producten*. Daarmee houdt de schrijver de lezer bij het onderwerp dat stap voor stap nader wordt gepreciseerd.

In mondelinge communicatie kun je elkaar corrigeren en verwijzen naar de gemeenschappelijke context, schriftelijk moet die cohesie op andere manieren worden verzorgd, ook in teksten die dicht bij jezelf zijn of een (eigen) reactie op een kunstuiting geven met een passend gebruik van vakbegrippen.

Tot slot

Hiermee hebben we de soorten teksten waarmee leerlingen bij kunstvakken worden geconfronteerd, gekarakteriseerd in meer of minder voorkomende genres en hun registerdimensies. Nadere analyse van kerndoelen, eindtermen en de onderwijspraktijk zal een idee moeten geven van wat er van de leerlingen wordt gevraagd. Dat zal door de jaren heen veranderen en niet bij elk kunstvak hetzelfde zijn. Zo kenmerkt drama zich door het gebruik van Verhalen, spelen bij muziek de vele technische begrippen een rol en zijn Beschrijving en Respons dominante genres bij de beeldende vakken. Die ontwikkeling door de schooljaren heen komt in het volgende hoofdstuk van deze brochure aan de orde.

3. Vaktaal leren gebruiken

In dit hoofdstuk beschrijven we welke ontwikkeling met betrekking tot vakmatig redeneren van leerlingen zelf wordt verwacht bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs door de jaren heen, en in hoeverre leerlingen daar aan het eind van hun schoolloopbaan aan voldoen. Bij sommige kunstvakken – drama en muziek – kan taal ook een instrument van de verbeelding zijn. Dat aspect laten we hier buiten beschouwing. Het gaat ons hier om de taal waarmee er over de kunstuitingen wordt gesproken en geschreven.

- In paragraaf 3.1 geven we een overzicht van wat in de **kerndoelen** voor de onderbouw en de **eindtermen** van examenprogramma's voor vmbo en havo/vwo is geformuleerd voor de ontwikkeling van vakmatig redeneren.
- In paragraaf 3.2 bekijken we wat hiervan is terug te zien in de **teksten van leerlingen**.

3.1 Kerndoelen en eindtermen

We bespreken enkele kerndoelen en eindtermen voor de kunstvakken om te illustreren hoe de ontwikkeling van vakmatig redeneren daarin naar voren komt.

Kerndoelen onderbouw vo

Het leergebied **Kunst & cultuur** in de onderbouw kent vijf globaal geformuleerde kerndoelen die zowel het gemeenschappelijke als het gelijkwaardige van de verschillende kunstzinnige disciplines benadrukken. Doel van dit leergebied is het ontwikkelen van een brede oriëntatie op kunst en cultuur. In de kerndoelen 51 en 52 is aandacht voor het formuleren en redeneren.²

Vo-ob	De leerling leert, met behulp van visuele of auditieve middelen,
Kerndoel 51	verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten (als
Verslag doen	toeschouwer en als deelnemer).

Kerndoel 52	
Reflecteren	De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder kunstenaars.

Van leerlingen wordt onder meer verwacht dat ze leren beschrijven wat ze zien of wat ze meemaken en dat ze daarop mondeling of schriftelijk een reactie kunnen geven.

Examenprogramma vmbo

Ongeveer hetzelfde zien we in het kerndeel van de examenprogramma's voor **Kunstvakken 1** (voorheen CKV) voor het vmbo. De vierde eindterm beschrijft dat de leerling verslag moet kunnen doen van culturele activiteiten en zijn reflectie daarop moet kunnen geven.

² Cursivering in de citaten door auteurs.

- Vmbo**
Eindterm CKV/K/4
4. De kandidaat kan met betrekking tot de culturele activiteiten:
- een kunstdossier samenstellen waarbij hij verslag doet van het voorbereiden en ondernemen van culturele activiteiten;
 - aan de hand daarvan reflecteren op zijn ervaringen, interpretaties en waarderingen.

De verwachtingen zijn nu wel wat opgeschroefd. Zo moet in het verslag van de activiteiten ook het *voorbereiden* worden betrokken (dat kan bijvoorbeeld door aan te geven waarom er gekozen is voor een bepaalde activiteit en wat de verwachtingen zijn) en is de reflectie nader bepaald, namelijk op *ervaringen*, *interpretaties* en *waarderingen*.

Daarnaast kunnen leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg van het vmbo kiezen uit de vakken **beeldende vorming**, **dans**, **drama**, **muziek**. De eindtermen van die vakken lopen sterk uiteen en daarmee ook de verwachtingen die daarin worden geformuleerd over het redeneren en formuleren van leerlingen. We geven enkele voorbeelden om dit te illustreren: drie kerndoelen uit het kerndeel van het examenprogramma **beeldende vorming (BV)** en twee uit het kerndeel van het examenprogramma **Muziek (MU)**.

- Vmbo**
Eindterm BV/K/5
Werkproces, productief
6. De kandidaat kan een werkplan *opstellen*, bewaken en uitvoeren, zijn werkproces *vastleggen*, ordenen en *presenteren* en er op *reflecteren*.

- Vmbo**
Eindterm BV/K/7
Beschouwen - eigen werk
8. De kandidaat kan in eigen beeldend werk de aspecten van de voorstelling en van de vormgeving *benoemen en toelichten*.
9. De kandidaat kan een relatie leggen tussen eigen beeldend werk en beeldend werk van anderen aan de hand van de aspecten van de voorstelling en van de vormgeving.

- Vmbo**
Eindterm BV/K/8
Beschouwen - werk van anderen
10. De kandidaat kan in beeldend werk van anderen de functionaliteit, de aspecten van de voorstelling, de vormgeving en de culturele en/of kunsthistorische context benoemen en toelichten.

De eindterm BV/K/5 over het werkproces komt alleen voor bij beeldende vakken en spoort met de eerder genoemde kerndoelen. De eindtermen Beschouwen BV/K/7 en BV/K/8 specificeren wat er moet worden beschreven (*benoemen* en *toelichten*), namelijk *aspecten van de voorstelling en de vormgeving*, maar ook van *de culturele en/of kunsthistorische context*. De reactie op een kunstuiting kan dus niet meer beperkt blijven tot een eenvoudige persoonlijke waardering, maar moet verschillende aspecten kunnen belichten, verbanden (overeenkomsten en verschillen) leggen met andere kunstuitingen en de maatschappelijke, culturele en kunsthistorische context. Om die beschrijvingen te kunnen geven, hebben de leerlingen **vaktaal** nodig. De Syllabus centraal examen vmbo voor beeldende vakken van het CvTE (www.examenblad.nl) bevat honderden vaktermen die vmbo-leerlingen moeten kunnen gebruiken.

De examenprogramma's voor dans, drama en muziek bevatten daarnaast eindtermen waarin een relatie wordt gelegd met de maatschappij en met andere kunsten, zoals bij muziek MU/K/8 en MU/K/9. Voor beeldende vakken zijn deze onderdelen niet zo expliciet gespecificeerd.

Vmbo
Eindterm MU/K/8
Muziek en maatschappij

8. De kandidaat kan:

- muziek in verband brengen met betekenissen en functies ervan
- de eigen muzikale beleving *verwoorden en bij het bepalen van een eigen standpunt de meningen van anderen betrekken*
- in de argumentatie voor het standpunt *verwijzen* naar muzikale aspecten en/of functies en betekenissen van muziek.

Vmbo
Eindterm MU/K/9
Muziek en andere kunsten

9. De kandidaat kan:

- binnen een muziekproductie andere kunstvormen muziek herkennen en de functies ervan benoemen
- zich praktisch en theoretisch voorbereiden op een bezoek aan een voorstelling waarin meerdere kunstvormen aan de orde komen en verslag doen van de functies van de diverse kunstvormen in de voorstelling.

We merken hierbij op dat deze eindtermen aangeven dat de leerlingen verschillende standpunten en kunstvormen naast elkaar moeten plaatsen (beschrijven) en wellicht ook moeten **waarderen**. Daarmee stellen de eindtermen van deze vakken hogere verwachtingen aan het redeneren en formuleren van de leerlingen dan bij beeldende vorming, dat immers beperkt is tot benoemen en toelichten. De syllabi voor de keuzevakken dans, drama en muziek bevatten elk talloze vakbegrippen die de leerlingen daarbij kunnen hanteren (zie www.examenblad.nl).

Examenprogramma havo/vwo

Het is te verwachten dat de eisen aan het redeneren en formuleren bij kunstvakken in havo/vwo nog hoger zijn. De situatie voor de kunstvakken in de examenprogramma's voor havo en vwo is echter nogal complex. Naast het verplichte vak **CKV** kunnen leerlingen daar kunstvakken kiezen, afhankelijk van wat de school biedt in oude of nieuwe stijl. Binnen de kunstvakken oude stijl kunnen leerlingen kiezen uit **tehatex** en **muziek**. Elk keuze-examenvak wordt afgesloten met een schoolexamen en een centraal examen beeldende vakken. Vwo-leerlingen tehatex doen ook een centraal praktisch examen. Uit een syllabus van het CvTE voor dit examen hebben we in hoofdstuk 2 enkele teksten besproken. Onder de nieuwe stijl vallen de vakken **Kunst (algemeen)**, **Kunst (beeldende vormgeving)**, **Kunst (dans)**, **Kunst (drama)** en **Kunst (muziek)**. Alle leerlingen die gekozen hebben voor een van de kunstvakken nieuwe stijl doen een schoolexamen voor de gekozen vakdiscipline en sluiten Kunst (algemeen) af met het centraal examen.

Deze complexiteit heeft tot gevolg dat we heel selectief moeten zijn in het bespreken van de eindtermen voor havo/vwo. We beginnen met drie eindtermen van het nieuwe examenprogramma **culturele en kunstzinnige vorming (ckv)**, dat vanaf augustus 2017 leidend is voor het onderwijs. Het kent vier domeinen: A Verkennen, B Verbreden, C Verdiepen en D Verbinden.

Havo/vwo CKV, domein A Verkennen	1. De kandidaat kan de eigen ervaring met kunst, kunstzinnige interesses, kennis van en opvattingen over kunst <i>beschrijven</i> en daarop <i>reflecteren</i> , en het resultaat daarvan gedocumenteerd vastleggen
Havo/vwo CKV, domein B Verbreden	3. De kandidaat kan ervaringen met nieuwe kunstzinnige activiteiten die worden aangeboden in een levensechte, professionele context, <i>beschouwen</i> en <i>waarderen</i> .
	4. De kandidaat kan inhoud, vorm en betekenis van uitingen in tenminste drie kunstdisciplines vanuit een of meerdere van de volgende dimensies <i>beschouwen</i> : – feit en fictie; – schoonheid en lelijkheid; (...; er volgen nog acht dimensies)

Deze eindtermen geven aan dat leerlingen eigen en nieuwe ervaringen moeten kunnen beschrijven en beschouwen en waarderen. Daarbij moeten ze ook de kunsttheoretische en/of cultuurhistorische kennis betrekken die in de eindterm 4 wordt omschreven. In Domein C Verdiepen onderzoeken leerlingen een (aspect van) artistiek creatief proces, zoals de productie (bijvoorbeeld een voorstelling), de receptie (zoals een publieksonderzoek) of de verwerking van kunstuitingen. Ze kunnen bijvoorbeeld onderzoeken wat een impresario doet, hoe een dansgezelschap werkt aan een choreografie of waarom en hoe een kunstenaar meewerkt aan project community art. De informatie kan op diverse manieren worden verkregen, zoals door eigen ervaring of observatie, een enquête of interview en worden verwerkt in een presentatie, een filmpje, een kunstwerk. In de reflectie daarop moeten ze relaties kunnen leggen tussen vorm, inhoud en functie van de kunstuiting, met historische achtergronden en eigen interpretaties en waardering. Domein D vraagt van de kandidaat de overige domeinen te verbinden met elkaar en zijn kunstzinnige en culturele ontwikkeling.

Een soortgelijke formulering zien we in het examenprogramma **Kunst (beeldende vormgeving)**:

Havo/vwo Kunst (beeldende vormgeving) Vaktheorie	1. De kandidaat kan mede op basis van bronnenmateriaal het beeldend werk van kunstenaars en vormgevers <i>beschrijven</i> , <i>onderzoeken</i> en <i>interpreteren</i> , <i>rekening houdend</i> met visies, doelen, tijd, plaats, functie, kunstopvattingen, normen en waarden en de historische ontwikkeling.
---	---

Welke vakbegrippen de leerlingen daarbij moet kunnen hanteren, staat aangegeven in eerste eindterm van het bijbehorende examenprogramma **Kunst (algemeen)**.

Havo/vwo Kunst (algemeen) Vaardigheden	1. De kandidaat kan: - de belangrijkste termen en begrippen <i>hanteren</i> uit de kunstdisciplines beeldende vormgeving, dans, drama en muziek die voorwaardelijk zijn voor adequate receptie en reflectie, en noodzakelijk voor begrip van verbanden tussen kunst en cultuur; - (...)
---	---

Ook bij andere vakken zijn dergelijke formuleringen in de eindtermen terug te vinden. Om dit te onderstrepen, sluiten we deze karakterisering af met een eindterm uit het examenprogramma

Kunst (muziek)

Havo/vwo Kunst (muziek) A3 Muziek en cultuur	3. De kandidaat kan: - historische <i>ordering aanbrengen</i> in de ontwikkeling van muzikale vormen en genres; - hem bekende werken <i>plaatsen</i> in de ontwikkelingslijn van muzieksoorten, in een geografische regio en een maatschappelijke context en kan daarbij verbanden leggen tussen cultuurhistorische perioden; - hem onbekende werken <i>plaatsen</i> op basis van culturele, stilistische, vormtechnische en muziekhistorische <i>argumenten</i> .
---	---

Samenvatting

In deze paragraaf hebben we gezien dat in de kerndoelen en eindtermen handelingswerkwoorden worden gebruikt die gelijk of verwant zijn aan de door ons onderscheiden genres, en dat naast de Procedure, de Beschrijving en de Respons een voorname rol spelen bij de kunstvakken. Ook hebben we gezien dat - afgaande op de kerndoelen en eindtermen - de beschrijvingen van en reflecties op eigen en andermans kunstuitingen van de onderbouw vo naar vmbo en havo/vwo van steeds hoger niveau moeten worden. In de onderbouw worden er aan de reflectie bijvoorbeeld nog geen nadere eisen gesteld. Maar de eindtermen voor vmbo en havo/vwo geven aan dat er daarbij steeds meer verbindingen moeten worden gelegd met maatschappelijke en kunst- en cultuurhistorische zaken. In het vmbo verschillen de kunstvakken op dit punt: beeldende vorming gaat in de eindtermen hierin minder ver dan de andere keuzevakken. Op havo/vwo wordt er wat dit betreft nog een schepje bovenop gedaan.

De vraag is nu in hoeverre de leerlingen een en ander receptief of productief leren beheersen. In de volgende paragraaf laten we met enkele voorbeelden van teksten van leerlingen zien waartoe ze productief in havo/vwo in staat blijken te zijn.

3.2 Teksten van leerlingen

In deze paragraaf schetsen we met enkele leerlingteksten uit de bovenbouw havo/vwo een beeld van de vaardigheid die leerlingen in het formuleren van redeneringen bij kunstvakken ontwikkelen. Met het oog op de overzichtelijkheid hebben we gekozen voor teksten uit een specifiek kunstvak: beeldende vormgeving. Het gaat om de volgende teksten:

- antwoorden op een opgave voorbereiding schriftelijk eindexamen 6 vwo
- een werkverslag van een praktische opdracht 5 havo
- een kunstanalyse uit 6 vwo

Vorbereiding schriftelijk eindexamen

Dankzij Martin Bakker van het Herman Wesselink College in Amsterdam beschikken we over antwoorden van leerlingen in een door hem gemaakt *Werkboek schriftelijk examen beeldende vormgeving vwo 2017*. In het voorwoord van deze brochure hebben we daaruit al enkele antwoorden over een schilderij van J.L. David geciteerd. Een andere vraag bij dit schilderij luidt: *Noem twee kenmerken van het neoclassicisme die we in dit schilderij terug zien.*

Enkele antwoorden van leerlingen zijn:

- Toneelachtige indruk & geposeerd
- De statische compositie en de houding van de figuren lijkt erg gepasseerd
- Geposeerde houdingen; gladde afwerking
- Statisch; eenvoudige compositie
- Statische compositie en heel glad. Oude klassieke idealen terug te zien
- Toneelachtig; statisch

Het schilderij van David is te beschouwen als het eerste meesterwerk dat breekt met de rococostijl. David doet dit door terug te grijpen op de Romeinse en Griekse afbeeldingen, wat te zien is aan de bevroren houding van de figuren op de voorgrond, de gezichten en-profiel, de ruime afstand tussen de figuren (als op de Griekse vazen), het licht-donker contrast, de verschillen in weergave van de mannen en de vrouwen en de geometrie van afgebeelde ruimte met de klassieke zuilen.

Als deze **Beschrijving** een modelantwoord is, dan zien we daarvan niet veel terug in de antwoorden van de leerlingen in het werkschrift. Dat hoeft misschien ook nog niet – het is immers een werkschrift – en de opdracht vraagt ook slechts twee kenmerken van het neoclassicisme te *benoemen*, maar expertise en vaktaalgebruik komt uit de antwoorden zo niet naar voren. Zou je in 6 vwo niet iets meer daarvan mogen verwachten?

Een werkverslag

In 5 havo geeft Martin Bakker, leraar aan het Herman Wesselink College in Amsterdam in de lessen beeldende vormgeving de volgende opdracht voor een werkverslag van een praktische opdracht:

Werkverslag van een praktische opdracht beeldende vormgeving

Dit werkverslag is bedoeld als reflectie (terugkijken) op het werkstuk dat je de afgelopen periode hebt gemaakt. Je moet dit altijd bij je werkstuk inleveren!

Geef antwoord op de volgende vragen

1. Geef in het kort in je eigen woorden de opdracht weer.
2. Beschrijf in het kort hoe je de opdracht hebt uitgewerkt. Daarbij kun je iets vertellen over
 - De voorstelling: wat is er te zien?
 - De vormgeving: wat kun je zeggen over de kleuren, de vormen, het licht en de compositie?
 - De betekenis: wat heb je ermee bedoeld?
3. Ben je tevreden over je uitwerking? Wat vind je wel en wat vind je niet of minder geslaagd?
(...)

Deze vrij gedetailleerde instructie (genre **Procedure**) geeft stapsgewijs aan wat er van de leerling wordt verwacht. Bij vraag 2 geeft de leraar aan wat daarbij nodig is. Hij gebruikt daar enkele woorden die een vakspecifieke betekenis hebben *voorstelling*, *vormgeving*, *kleuren*, *vormen*, *licht*, *compositie* en *betekenis*. De instructie vraagt van de leerling een persoonlijke reactie op een eigen kunstuiting te geven. We betrekken deze opdracht bij de analyse van het volgende antwoord van een van de leerlingen.

Vr 1	<p>Antwoorden:</p> <p>Voor de opdracht Herbestemming moesten we een gebouw uit de renaissance periode kiezen en hier een nieuwe functie voor bedenken. Voor mijn tekening heb ik de Santa Maria Novella gekozen. Dit gebouw heb ik vooral gekozen omdat het plafond zo een prachtig kruisboog gewelf heeft, dat zwart wit geblokt is. Op de tekening zou dit heel mooi afsteken. De kerk heb ik omgebouwd tot een restaurant.</p>	Oriëntatie
Vr. 2	<p>In het midden staat een grote open keuken, rechts een hele rij tafeltjes en vooraan een lekkere bank en luie stoel waar je 's ochtends een kopje koffie kunt drinken. Dit restaurant is ook bedoeld om heen te gaan als je wat werk wilt afmaken of lekker uitrusten.</p>	Beschrijving
Vr. 3	<p>Ik heb gebruik gemaakt van verf en geprobeerd kleuren tegen elkaar af te laten steken. Zoals het zwart/witte plafond en de grijs/witte vloer met daar tegen over weer een fel roze bank. Ik ben erg tevreden over het resultaat. De tekening is ongeveer zo geworden als ik ook in mijn hoofd had.</p> <p>Ik had om te beginnen wat moeite om perspectief tekenen onder de knie te krijgen, maar na even oefenen is dit naar mijn idee wel gelukt. Dit is wel de reden dat er wat minder details in de tekening zitten. Zo had ik bijvoorbeeld de tafels willen dekken maar in perspectief werd dat te lastig. Hierdoor lijkt het misschien iets meer op een bouwtekening dan een tekening van een echt restaurant. Dat vind ik het enige minpuntje</p>	Reactie

In het antwoord zijn de stadia van de **Respons: Oriëntatie ^ Beschrijving ^ Reactie** te herkennen. In de eerste alinea beschrijft de leerling waar de tekst over gaat. Merk op dat de eerste zin strikt genomen al het antwoord geeft op de vraag van de leraar. Na die eerste zin geeft en motiveert hij zijn keuze. In de laatste zin van de eerste alinea maakt hij een begin met de beschrijving van de voorstelling en daarmee de beantwoording van vraag 2 naar de uitwerking: *De kerk heb ik omgebouwd tot een restaurant*. Hij vult daarmee het stadium van de Oriëntatie mooi compleet in, en gaat daarmee verder dan de opdracht vraagt. In de tweede en derde alinea beschrijft hij de tekening van de kerk als restaurant. In de derde begint hij echter ook met de waarderende, persoonlijke reactie, met de woorden. *Ik ben erg tevreden ...* In de vierde alinea gaat hij daar nader op in, en beantwoordt hij de tweede vraag die de leraar onder 3. stelt.

Veld: in hoeverre zijn de inhoudswoorden alledaags dan wel specialistisch?

Merk op dat de leerling geen gebruik maakt van de vaktermen die de leraar in de instructie geeft en dat hij de drie aspecten die de leraar noemt ook niet allemaal behandelt. In de eerste alinea viel het al op dat de leerling de vragen van de leraar niet strikt volgt.

De leerling gebruikt in zijn Respons verschillende kunstvaktermen, zoals *renaissance periode, kruisboog gewelf, zwart wil geblokt, afsteken, perspectief*. Door niet in te gaan op de diverse vormgevingsaspecten die de instructie aangeeft, mist hij de kans zijn expertise nog beter te laten zien.

Toon: hoe verhoudt de auteur zich tot de materie en de lezer?

De leerling gebruikt vrij consequent 'ik-taal', waarmee hij dichtbij zichzelf blijft. Alleen de tweede alinea met de beschrijving van de voorstelling neemt hij zakelijk afstand. Bij de beschrijving gebruikt hij alleen alledaagse termen, zoals *een rij tafeltjes, een echt restaurant*.

Modus: op welke manier wordt structuur en samenhang in de tekst aangebracht? De tekst is vormgegeven in vier alinea's. Daarbij valt op dat de alinea's niet duidelijk met elkaar zijn verbonden en dat de alinea-indeling niet synchroon loopt met de stappen van de opdracht.

Een kunstanalyse

De derde tekst waarmee we willen laten zien waartoe leerlingen in het voortgezet onderwijs in staat zijn, is een geslaagde kunstanalyse van een leerling uit 6 vwo (met dank aan Marie-Thérèse van der Kamp, Theresia Lyceum, Tilburg; zie ook Van der Leeuw & Meestringa 2014, p. 89-94, Rass, 2015).

Bart Hess

Ik heb voor deze kunstenaar gekozen omdat ik in veel van zijn werk mijn werk mijn idee 'gevangen in/vervormd door mode' terugzie. Voor deze analyse heb ik het volgende werk uitgekozen, dat een onderdeel is van de STRP mutants-collectie



Beschrijven:

Vorm:

Het werk is een still uit een film. Het is een multidisciplinair werk, omdat er zowel mode, film als muziek in gebruikt wordt. In de film zie je een persoon die omhuld is met een glanzende latex laag. Deze laag is rekbaar, maar wel erg strak om het lichaam. In de film maakt de persoon allerlei bewegingen in het latex. Afgaande op de vorm van het latex staat de persoon in een pose waarbij hij zijn hoofd naar achter in zijn nek gelegd heeft en waarbij hij zijn armen voor zich houdt met de ellebogen naar buiten gericht. Het werk is driedimensionaal.

Het latex is bruinachtig van kleur, de achtergrond is lichter dan het werk zelf. Behalve dit licht-donker contrast is de achtergrond vrij neutraal, doordat de kleur zelf qua toon lijkt op de kleur van het latex; het zijn allebei aardetinten.

(...)

Analyseren:

(...)

Oriëntatie

Beschrijving

Interpreteren:

Het concept van het werk, namelijk verandering, zie ik wel terug in het werk. Ook vind ik dat het concept erg past bij de hedendaagse maatschappij waarin alles, en speciaal de techniek, ontzettend snel verandert. Daarom heeft de kunstenaar denk ik ook voor het glanzende, plastische materiaal gekozen; dit past bij het technologische, industriële tijdperk waarin we leven. Het materiaal lijkt haast wel op de buitenkant van een auto of een mobieltje. In het werk wordt ook de donkere, beklemmende kant van verandering belicht; doordat alles om ons heen zo snel verandert, herkennen we niet altijd meer de vertrouwde dingen terug. Dit kan beklemmend zijn, doordat je het gevoel hebt dat de wereld om je heen sneller verandert dan jij en je dus achterloopt. Dit beklemmende gevoel wordt, naar mijn mening, erg goed uitgedrukt in de pose waarin de persoon staat en dan vooral in het hoofd. Het lijkt wel of de persoon gek is geworden van alle veranderingen om hem heen en in uiterste wanhoop zijn gezicht naar boven richt en het uit schreeuwt.
(...)

De tekst is te typeren als een **Respons**, een persoonlijke reactie op het kunstwerk van Bart Hess. In de tekst is de opbouw in stadia **Oriëntatie** ^ **Beschrijving** ^ **Evaluatie** duidelijk te herkennen.

De **Oriëntatie** begint met het noemen van de kunstenaar Hess in de titel en vervolgt met een motivatie voor de keuze en sluit af met een afbeelding van het kunstwerk. De **Beschrijving** vindt plaats in de paragrafen *Beschrijven* en *Analyseren*. Het begin van het stadium **Evaluatie** wordt in de tekst geëxpliciteerd met het kopje *Interpreteren*.

Veld: in hoeverre zijn de inhoudswoorden alledaags dan wel specialistisch? De schrijver werkt het onderwerp uit met vaktermen als *het werk*, *een multidisciplinair werk*, *een glanzende latex laag*, *driedimensionaal* en *aardetinten*, maar ook met meer complexe woordgroepen als *het concept van het werk* en *het technologische, industriële tijdperk waarin we leven*. In de Beschrijving staat het existentiële proces 'zijn' centraal: het werkwoord *is* wordt veel gebruikt. In de Evaluatie zijn het de processen *veranderen* en *beklemmen* en hun nominalisaties *verandering* en *beklemming*.

Toon: hoe verhoudt de auteur zich tot de materie en de lezer? In de Beschrijving is de schrijver de expert, die zakelijk het kunstwerk beschrijft. In de stadia Oriëntatie en Evaluatie is de schrijver persoonlijk en hanteert zij de 'ik-vorm': bijvoorbeeld *Ik heb ... gekozen* en *Ook vind ik*, maar in de tweede alinea van de Evaluatie neemt ze weer meer afstand: *wordt belicht* en *herkennen we niet altijd*. Daarmee geeft ze mooi aan dat haar interpretatie meer algemeen geldig is, ook al geeft ze daarbij het voorbehoud *naar mijn mening*.

Modus: op welke manier wordt structuur en samenhang in de tekst aangebracht? De tekst is zorgvuldig opgebouwd: de modus is schriftelijk. Dat uit zich bijvoorbeeld uit het volgende: De eerste alinea onder Beschrijven begint en eindigt met *Het werk is*; en de zinnen daartussen sluiten goed op elkaar aan. Dit realiseert de schrijver met herhalingen en verwijzingen: *Het werk ... Het ...; film, In de film; latex laag, Deze laag*, enzovoort.

3.3 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we gezien dat de **Beschrijving** en de **Respons** genres zijn die in kerndoelen en eindtermen zijn te herkennen als teksten die van leerlingen worden verwacht en dat daaraan steeds hogere inhoudelijke eisen worden gesteld.

De antwoorden op een vraag in een werkschrift van leerlingen in 6 vwo laten zien dat er nog winst te behalen valt op het gebied van formuleren, zodat leerlingen hun expertise en vaktaalbeheersing beter kunnen laten zien. Ook de eerste **Respons** van een leerling 5 havo laat dat (nog?) niet echt zien, ondanks de aansporing in de opdracht om in te gaan op de *voorstelling*, de *vormgeving* en de *betekenis*.

Zowel de antwoorden als het werkverslag laten zien dat redeneren en formuleren bij de kunstvakken voor leerlingen niet eenvoudig is: beide zijn voor verbetering vatbaar.

De schrijver van de Kunstanalyse laat echter zien dat in elk geval zij aan het eind van 6 vwo een goed resultaat kan neerzetten. Ze weet in haar tekst haar vakkennis goed te verbinden met haar persoonlijke keuzes en beleving van kunst.

In het volgende hoofdstuk gaan we kort in op hoe leraren leerlingen kunnen ondersteunen om op niveau te kunnen redeneren en formuleren.

4. Suggesties voor de praktijk

In dit hoofdstuk laten we zien hoe de inzichten uit de voorgaande hoofdstukken vertaald kunnen worden naar effectief didactisch handelen: hoe kun je **taalsteun** bieden aan leerlingen die zich het vak en de vaktaal proberen eigen te maken? We doen dit in vier stappen.

- 1 Suggesties voor **samen kijken en lezen**.
- 2 De werkvorm van het **dialogisch leren** van het Expertisecentrum Kunsttheorie sluit daarop aan.
- 3 De **onderwijsleercyclus** laat goed zien wat daarbij belangrijk is: het start met het leggen van een stevige vakinhoudelijke basis, voor er samen wordt gelezen en geschreven.
- 4 We sluiten af met enkele suggesties voor een **samenhangend curriculum** met betrekking tot leren gebruiken van vaktaal.

4.1 Samen kijken en lezen

Leraren en leerlingen kunnen bij het onderzoeken en leren over hoe je over kunst spreekt gebruik maken van bijvoorbeeld het educatieve videomateriaal op **Arttube.nl**. Daar zijn onder andere video's te vinden over de centrale begrippen van het eindexamen beeldende vormgeving. In elke video staat een kunstbegrip centraal dat wordt toegelicht door bijvoorbeeld meerdere conservatoren. Om hun eigen interpretatie van dit begrip concreter te maken laten zij ook een kunstwerk zien. Elk fragment van deze serie video's wordt afgesloten met een 'still' waar een algemene definitie van het desbetreffende begrip wordt gegeven. We gebruiken enkele citaten van zo'n video waarin je kan zien hoe deskundigen vaktaal gebruiken, en illustreren op welk gebruik van vaktaal de leraar de leerlingen attent kan maken. Een van de video's behandelt het begrip **dynamisch** (<http://www.arttube.nl/videos/ckv-dynamisch>).

Citaten uit CKV Dynamisch, van Artube.nl	Mogelijke bespreekpunten
<p>1. In de video zegt Roland Gieles van Museum Boymans van Beuningen onder andere:</p> <p><i>Als je denkt aan dynamiek bij een beeld dan is het eigenlijk beweging. Denk maar aan je fietsdynamo, als je trapt met de trappers gaat de lamp aan.</i></p> <p><i>(Uhm) Maar bij een beeld is het puur eigenlijk de beweging die je er in ziet. En eigenlijk is die beweging die je erin ziet een illusie want het beeld is natuurlijk gewoon gemaakt van steen ...of van brons, het is heel vast. Maar toch heeft het een gevoel van beweging.</i></p>	<p>Hier kan de leraar opmerken dat de spreker om een vakbegrip te beschrijven gebruik maakt van zowel vaktaal (zoals <i>dynamiek bij een beeld is eigenlijk beweging</i>; de <i>beweging die je er in ziet</i>; <i>illusie</i> en van <i>brons, het is heel vast [materiaal]</i>, en een <i>gevoel van beweging</i>. maar ook van gewone dagelijkse taal, als <i>fietsdynamo</i> en <i>trapt met de trappers</i>..</p> <p>In het tweede fragment zegt de spreker: <i>dat er veel beweging in het beeld zit</i>. Je kunt de beweging dus in een beeld zien, maar die beweging kan er ook in zitten. (En dan zijn er natuurlijk nog bewegende beelden, maar dit terzijde)</p>

Later in de video staat Roland Gieles bij een standbeeld van Rodin in Rotterdam. Hij zegt en doet dan het volgende:
Nou, dit is een goed voorbeeld van een dynamisch beeld. Het is een beeld van Rodin en heet de 'lopende man'. En nou ja, het zit al in de titel dat er veel beweging in het beeld zit. Je ziet dat ie echt in beweging is.

2. Marja Bosma; Centraal Museum zegt onder meer het volgende
In de beeldende kunst worden vaak hele ingewikkelde begrippen, vaak dure woorden gebruikt maar dynamisch betekent beweeglijk. Dus het gaat erover dat er beweging is in een kunstwerk of dat er beweging wordt gesuggereerd.

3. De video sluit af met een definitie van het centrale begrip in een still.

Dynamisch
- de (suggestie van) beweging in een kunstwerk
- het tegenovergestelde van statisch.

De spreker lijkt in dit fragment het gebruik van vaktaal te willen vereenvoudigen (te willen *downsizen*). Hierdoor blijf je wellicht dicht bij de taal van de leerling, maar toch moet ook het repertoire aan vakjargon worden vergroot.

Merk op dat om te duiden wat het vakbegrip *dynamisch* betekent een synoniem (*beweging*) en een nieuw en tegenovergesteld begrip wordt ingezet, namelijk *statisch*).

4.2 Samen (dialogisch) spreken

Betrekkelijk nieuw in de vakdidactiek van kunstonderwijs is de werkvorm van het **dialogisch leren** (Van der Kamp, 2013) die ook in taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2015, p. 104-105) en het literatuuronderwijs (Janssen, 2009) kan worden gebruikt.

Dialogische leren is gericht op het stimuleren van gelijkwaardige communicatie waarin leerlingen hun eigen authentieke standpunten mogen inbrengen en met elkaar en de leraar bespreken. Dialogisch leren over kunstwerken en / of over teksten is gericht op de interpretatie van de tekst: wat is de betekenis van wat je leest? De leerling stelt zichzelf vragen over het kunstwerk of de tekst en spreekt daar met anderen over. De vragen komen voort uit nieuwsgierigheid van de leerling en vormen de drijfveer tot verdere leerervaringen in gesprek met anderen.

Het is voor het goed verloop van dialogische gesprekken in de klas nodig dat de klas een aantal grondregels hanteert, zoals:

- We luisteren naar elkaar.
- We tonen respect voor elkaars mening.
- We mogen kritisch doorvragen.
- We geven alleen positieve feedback.
- We streven als groep naar consensus, als dat past (Hajer & Meestringa, 2015, 105).

4.3 De onderwijsleercyclus

Veelgebruikte manieren om leerlingen te ondersteunen in het leren formuleren zijn het geven van het goede voorbeeld en voorbeelden van anderen, en het geven van feedback op mondelinge en schriftelijke uitingen van leerlingen.

Minstens zo effectief zijn het **samen lezen** en **samen schrijven**. In de zogenoemde **onderwijsleercyclus** komen deze activiteiten samen en hebben ze een expliciete plaats in een integrale didactische aanpak gericht op een steeds grotere beheersing van het vak en de vaktaal. De onderwijsleercyclus is daarmee een instrument om het leren begrijpen en produceren van vaktaal te integreren in de lessen. De vaktekst en zijn specifieke kenmerken staat daarbij centraal.

De onderwijsleercyclus kan als volgt schematisch worden weergegeven:



We geven hieronder bij elk van de vier fasen van de onderwijsleercyclus een korte algemene omschrijving. Fries & Meestringa (2017) geven een beschrijving van het gebruik van de cyclus in de scheikundeklas. De leraar kunstvakken kan naar behoefte elke fase afwisselend extra aandacht geven. Wij beginnen links boven.

Het opbouwen van de context

Teksten gaan ergens over (het veld) en ze functioneren in een bepaalde context. Dat betekent dat op zijn minst een deel van die context bekend verondersteld wordt en daarom niet expliciet vermeld wordt. Om de tekst goed te begrijpen, moet de lezer dan twee dingen doen:

1. **Kennis van het onderwerp en de context daarvan activeren.** Immers, hoe meer je al van het onderwerp weet, hoe makkelijker je de tekst zult begrijpen.
2. **Doel van de tekst in die context bepalen.** Om de betekenis van een tekst op waarde te schatten moet de lezer ook doorzien wat het doel van de tekst is binnen de specifieke communicatieve context. In de onderwijscontext hebben teksten doorgaans de functie vakkennis uit te wisselen: de leerling *leest* een tekst dus om vakkennis op te doen; beschrijvingen en verklaringen te krijgen en procedures te leren uitvoeren, hij *schrijft* een tekst om zijn opgedane vakkennis voor zichzelf vast te leggen en vaak ook om die te laten zien aan de leraar.

Modeling van de analyse

De leraar ondersteunt het lezen van zijn leerlingen door zijn eigen leesgedrag te modelen: hij doet hardop denkend voor hoe hij de tekst stap voor stap analyseert op een of meerdere van bovengenoemde aspecten.

De leraar kan dat als volgt doen.

- Knip de tekst van te voren op in afzonderlijke tekstblokken, die de stappen die de tekst doorloopt te laten zien.
- Maak met verschillende kleuren deze opbouw van de tekst inzichtelijk.
- Laat hardop denkend zien hoe je in de tekst het doel van de tekst herkent.

Begeleide inoefening

De leraar kan de overgang naar productie van vaktaal ondersteunen door afgestemde oefeningen met veel begeleiding, bijvoorbeeld door de leerlingen samen vakteksten te laten formuleren.

Extra steun is mogelijk met varianten:

- eerst mondeling en dan schriftelijk laten formuleren;
- als leraar samen met de hele klas vakteksten formuleren, bijvoorbeeld de antwoorden op vakmatige redeneervragen;
- eerder gegeven antwoorden met de klas stap voor stap optimaliseren tot een antwoord dat voldoet.

Zelfstandig schrijven en reflecteren

In de onderwijsleercyclus produceren leerlingen ook zelfstandig een vaktekst. Meestal is dat een geschreven tekst, bijvoorbeeld een werkverslag of een verslag van een experiment of onderzoek, of het antwoord op een redeneervraag. Een geschreven tekst is zelden of nooit in een keer goed en kent dus vaak meerdere versies. Via reflectie op een tekstversie komen leerlingen tot verbetering.

4.4 Naar een samenhangend curriculum

In deze brochure hebben we met een taalkundige blik gekeken naar teksten voor en van leerlingen in kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Met kunstvakken benoemen we het leergebied Kunst & cultuur dat vele sterk verschillende disciplines omvat en dat zowel het zelf beoefenen van kunstvormen als het daarover spreken en reflecteren in zich heeft. Met die dubbele taak hangt samen dat in het spreken over kunst aan de ene kant verwacht wordt 'dat je bij jezelf blijft', terwijl ook specialistische vakbegrippen en proceswoorden noodzakelijk zijn. De balans daarin vinden is een lastige opgave. De complexiteit van de kunstvakken wordt in de bovenbouw van het vo vergroot door het naast elkaar bestaan van examenprogramma's oude en nieuwe stijl. In deze brochure over redeneren en formuleren hebben we een kader gepresenteerd om samenhangend over teksten bij kunstvakken te kunnen spreken.

Daarbij komt de **Respons** als een reactie op een kunstuiting naar voren als een kenmerkende redeneerwijze van kunstvakken waaraan door de jaren heen steeds hogere eisen worden gesteld. Mogelijk dat een nadere indeling van typen Respons de samenhang in het curriculum door de jaren heen kan versterken:

- de persoonlijke Respons, waarin een eerste indruk (gevoelens) van de kunstuiting wordt gegeven;
- de waarderende Respons, waarin bepaalde kenmerken van de kunstuiting worden beoordeeld;
- de interpreterende Respons, waarin de kunstuiting in bepaalde context wordt geplaatst;
- de kritische Respons, waarin de interpretatie wordt besproken.

Zo'n beschrijvende indeling van Responsteksten kan leraren en leerlingen helpen de verwachtingen te specificeren en past bij de indeling van het lezen van narratieve, fictionele en literaire tekst in het referentiekader taal. Of deze beschrijvende indeling, die geïnspireerd is op Rose & Martin (2012) in de Nederlandse situatie bruikbaar is, zal nader moeten worden onderzocht.

Het komt leerlingen ook ten goede als de manier waarop over vaktaal wordt gesproken in de diverse vakgebieden en domeinen vergelijkbaar is en op vergelijkbare wijze wordt ingezet in de lessen. Bij andere vakken spelen andere genres een hoofdrol, maar er is samenhang mogelijk in de manier waarop gesproken wordt over doelen van teksten, de opbouw daarvan en de betekenis van de keuze uit de verschillende taalmiddelen op de registerdimensies veld, toon en modus.

Bij alle vakken geldt voor leerlingen:

- Laat je kennis zien in het presenteren en interpreteren (specialist op de velddimensie).
- Wees zelfverzekerd in je verslagen, interpretaties en beoordelingen (expert op de toondimensie).
- Structureer je tekst zodat de interpretatie ervan gemakkelijk is (schriftelijk op de modusdimensie).

Docenten Nederlands kunnen hiervoor een basis leggen. Leerlingen leren daar een metataal over taal in vakcontexten hanteren die in andere contexten en bij de andere vakken kan worden gehanteerd.

Verschillen tussen leerlingen en kansen voor vaktaal

De complexiteit van opdrachten, met een beroep op vaktaal, neemt in de schoolcarrière van leerlingen toe. Het is wenselijk dat in een doorlopende lijn wordt toegewerkt naar de verwachtingen van de examens. Uit de PISA-analyse (Van der Hoeven et al., 2017) komt naar voren dat vmbo-leerlingen weinig in concepten en contexten werken. Ook voor deze leerlingen is het kunnen interpreteren, verklaren en waarderen van kunstuitingen belangrijker dan het reproduceren van kennis. Kunstzinnig redeneren door te lezen, praten en schrijven over observaties en reacties daarop is ook voor hen van belang en wellicht kan daarmee al in het primair onderwijs worden begonnen.

Referenties

Literatuur

- Fries, H. & Meestringa, T. (2017). Redeneren bij scheikunde en bij andere vakken. Aan het werk met formuleren! *NVOX 42 (3)*, p. 174-175.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hoeven, M. van der, et al., (2017). *Leerplankundige Analyse PISA 2015*. Enschede: SLO.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Kamp, M.T.A. van der (2013). *Didactische werkvorm: Dialogisch leren, wat hoe en waarom?* Amsterdam: Expertisecentrum kunsttheorie (download van <http://www.expertisecentrum-kunsttheorie-po.nl/wp-content/uploads/dialogisch-leren-flow-en-kijken-naar-kunst.pdf>)
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken*. Bussum: Coutinho.
- Norden, S. van (2018). *Iedereen kan leren schrijven; schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho (tweede druk).
- Ras, A. (2015). 'Ik heb iets gemaakt', Het belang van taal bij de kunstvakken. *Kunstzone*,, november, 34-35.(download van <http://kunstzone.nl/component/k2/item/208-het-belang-van-taal-bij-de-kunstvakken>).
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn; Genre. Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Stoop, A. Kuip, J. van der & Janssen, T. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende talen Tijdschrift 13(3)*, 25-33.

Gebruikte bronnen

- Anoniem (z.j.) *Respons op het beeld van Bart Hess*. (Met dank aan Marie-Thérèse van der kamp, Theresia Lyceum, Tilburg).
- Arttube (z.j.). *Video CKV Dynamisch*. Rotterdam: Arttube (www.ArtTube.nl).
- Bakker, M. (2017). *Werkboek schriftelijk examen beeldende vormgeving vwo 2017*. Amsterdam: Herman Wesselink College.
- CvTE (2014). *Beeldende vakken VWO; Syllabus centraal examen 2016*. Utrecht: CvTE (www.examenblad.nl).
- CvTE (2015). *Beeldende vakken VWO; Syllabus centraal examen 2017*. Utrecht: CvTE (www.examenblad.nl).
- Jacobs, B. (z.j.). Status; schriftelijke opdracht voor leerlingen 2 havo. Almere: SG Het Bakken.

Bijlage Veel voorkomende genres

Familie	Genre	Doel	Stadia
Verhalend	Vertelling	Persoonlijke ervaring vertellen	Oriëntatie ^ Ervaringen (^ Persoonlijk commentaar)
	Verhaal	Gevoelens delen en/of gedrag beoordelen	Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing (^ Evaluatie)
Feitelijk	Verlag	Gebeurtenis beschrijven	Identificatie ^ Gebeurtenissen
	Beschrijving	Zaak of gebeurtenis specificeren en classificeren	Identificatie ^ Specificatie
	Verzoek	Iemand motiveren tot handelen	Identificatie ^ Specificatie ^ Oproep
	Procedure	Beschrijven hoe te handelen	Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie
	Verklaring	Gebeurtenis uitleggen en interpreteren	Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie
Waarderend	Beschouwing	Kwestie vanuit verschillende perspectieven onderzoeken	Kwestie ^ Perspectieven ^ Positie
	Betoog	Stelling beargumenteren	Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling
	Respons	Reageren op een cultuuruiting	Oriëntatie ^ Beschrijving ^ Evaluatie

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeelddesmaterialen, conferenties en rapporten.





Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)