

‘Waardevol’

Een praktijkonderzoek over formatieve beoordeling van kindertekeningen in het
speciaal onderwijs

Neli van der Sar
Praktijkonderzoek Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Amsterdam, juni 2014

Inleiding.....	3
Vraagstelling	6
Leeswijzer	6
1. Methode.....	7
Opzet en structuur	7
Deelnemers.....	7
De procedure.....	8
Dataverzameling.....	8
Data-analyse.....	9
2A. Resultaten 1.....	10
De onderwijsvisie van Scheel	10
De opzet en ontwikkeling van een tekenles	11
De beoordelingsaanpak.....	12
Het documenteren.....	14
2B. De interventie	14
Conclusie	15
3. Resultaten 2	16
3.1. Beschrijving van de respondenten	16
Conclusie	19
4. Resultaten 3	21
4.1. Beschrijving van de interventie.....	21
4.1.1. Tekenopdracht	21
4.1.2. Individuele gesprekken.....	21
4.1.3. Feedbackvragen stellen.....	22
4.1.4. Interactie over tekening	23
4.1.5. Documentatie	24
4.1.6. Effecten bij kinderen.....	27
4.2. De toekomst.....	28
4.4. Leerervaringen bij de groepsleerkrachten	30
5. Conclusie	32
Onderzoeksvraag.....	32
Deelvraag 1	32
Deelvraag 2	33
Deelvraag 3	33
Meerwaarde op het gebied van taalontwikkeling.....	34
6. Discussie.....	35
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	36
Nawoord.....	37
Literatuur	38
Bijlage	39
Bijlage 1. Instructie aan groepsleerkrachten.....	40
Bijlage 2. Interviewvragen docent Marjan Scheel	43
Bijlage 3. Interviewvragen ronde 1 groepsdocenten	45
Bijlage 4. Interviewvragen ronde 2 groepsdocenten	47
Bijlage 5. Visuele documentatie van een tekenproces.....	49
Bijlage 6 Codeboom groep 7	50
Bijlage 7 Codeboom groep 7	51
Bijlage 8 Codeboom groep 2/3.....	52
Bijlage 9 Codeboom groep 2/3.....	53

Samenvatting

In dit praktijkonderzoek beschrijf ik de ervaringen van groepsleerkrachten die een nieuwe procedure voor formatieve beoordeling van tekeningen van jonge kinderen in de onderbouw en bovenbouw van een cluster 2 school (SO) hebben uitgevoerd. De beoordelingsprocedure is ontstaan door te focussen op hoe de docent, Marjan Scheel feedback geeft, aangevuld met het instrument van Watts (2010). Uit interviews met de leerkrachten blijkt dat gericht kijken naar de inhoud van de tekening, het benoemen van de waarneming en het stellen van vragen, goede didactische hulpmiddelen zijn. Door met behulp van feedbackvragen te reageren op kindertekeningen treedt verdieping van tekenvaardigheden bij kinderen op.

Inleiding

Kinderen creëren tijdens hun schoolperiode verschillende tekeningen. Om als kind een tekening te kunnen maken moet je over verschillende vaardigheden beschikken. De vaardigheden om te tekenen, de kneepjes om details aan te brengen, de finesses, bouw je langzaam op. Leerkrachten hebben de taak de tekeningen te beschouwen en te beoordelen. Ook leerkrachten moeten vaardigheden ontwikkelen waar het gaat om het reageren op tekeningen: te weten wanneer en op welke wijze je reageert op de uiting van het kind is een vaardigheid en geen vanzelfsprekendheid (Watts, 2010).

Het bekijken, het benoemen, verwoorden en het beoordelen van een tekening van leerlingen in de basisschoolleeftijd en specifiek van kinderen met een ernstige taalontwikkelingsstoornis, is wat mij intrigeert en fascineert. Ik wil kinderen inzicht geven in hun eigen tekenmogelijkheden en waardering uitspreken over de getoonde tekenvaardigheden. Het beschouwen van tekeningen en deze gebruiken als uitgangspunt voor een gesprek (en te vragen om verduidelijking), kan het kind en mij als leerkracht informatie opleveren om een ontwikkeling te stimuleren (Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2001). De wisselwerking tussen visuele communicatie (tekenen) en verbale communicatie (over de tekening praten) is een boeiend gegeven. Het samen kijken naar en praten over de kindertekening geeft zicht op de ontwikkelingsmogelijkheden (Giudici et al., 2001).

Hoe kan een docent het teken-ontwikkelingsproces bij jonge kinderen stimuleren, hoe krijgt een docent zicht op dat proces, hoe kan een docent dat monitoren? Daarover gaat dit praktijkonderzoek.

Om zicht te krijgen op het teken-ontwikkelingsproces is feedback geven op en beoordeling van kindertekeningen van belang (Hattie & Timperley, 2007). Door de feedback en beoordeling krijgt de leerling impulsen om het tekenproces te bevorderen en verzamelt de leerkracht informatie over de voortgang van de ontwikkeling. Feedback is een vorm van formatieve beoordeling. Het is een vorm van 'assessment for learning', een beoordeling met het doel het leerproces te bevorderen (Haanstra, 2013). In de praktijk vinden leerkrachten het moeilijk een vorm, tijd en inhoud, te vinden om het tekenen van kinderen in hun groep te verbeteren. 'Hoe kan een groepsleerkracht in het primair onderwijs het monitoren van dat proces bereiken?' Om hierop een antwoord te vinden is het lectoraat voor kunsteducatie onder leiding van Folkert Haanstra (2013) binnen de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten een onderzoek gestart naar

beoordeling en beoordelingsinstrumenten binnen onderwijs in kunstvakken. In dit project gaat het om het ontwerpen van bruikbare vormen van beoordeling in de kunsteducatie (Haanstra, 2013). Mijn onderzoek sluit hierbij aan. Ik heb een feedback-methode ontworpen en onderzocht voor leerlingen in het (speciaal) onderwijs gebaseerd op de praktische werkwijze van een ervaren leerkracht (Scheel) en relevante theorie (Watts). Door het samenbrengen van deze bronnen ontstond een werkwijze voor een formatieve beoordeling van tekeningen van jonge kinderen.

Mijn onderzoek vond plaats op een school voor speciaal onderwijs voor leerlingen van vier tot twaalf jaar met ernstige taalontwikkelingsstoornissen in Amsterdam. Een taalontwikkelingsstoornis bij kinderen betekent dat zij moeite hebben met het begrijpen van of zich uiten in taal. Het is een ontwikkelingsstoornis waarbij het kind meer begrijpt van wat anderen zeggen dan het zelf kan zeggen, zonder dat er sprake is van verstandelijke handicap of emotionele stoornis (Burger, Wetering, & Weerdenburg, 2012). Op de school is de manier van kijken en beoordelen van kindertekeningen niet volgens vast protocol of binnen afgesproken leerlijn of regels vastgelegd. De beoordeling gebeurt naar inzicht van de leerkracht en is gebaseerd op ervaring, interesses en eventuele scholing van de verschillende docenten.

Om de schrijf-, reken- en leesontwikkeling te stimuleren en beoordelen gebruikt de school verschillende methodes en toetsen. De docenten zijn geschoold in het aanbieden van de vakken lezen, rekenen en schrijven. Zij voelen zich capabel om de methodes toe te passen en resultaten en ontwikkeling te beoordelen. Bij de beeldende vakken zoals het tekenen voelen groepsleerkrachten zich niet altijd toegerust om de kindertekeningen te beoordelen (Watts, 2010).

Marjan Scheel, als docent werkzaam op de A. Roozendaalschool, bezit veel kennis over kleuteronderwijs. Ze heeft een eigen werkwijze waarin creatieve ontwikkeling een belangrijke plaats inneemt. Het geven van feedback tijdens het tekenproces staat daarbij centraal. Haar werkwijze van feedback geven is geïnspireerd op jarenlange ervaring binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs en haar werkbezoek aan Reggio Emilia in Italië. Haar aanpak zou als leidraad kunnen dienen voor een werkwijze voor het beoordelen en feedback geven aan kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Haar kennis en ervaring over tekenen met jonge kleuters en het aanbrengen van verdieping tijdens het tekenproces zou ik willen borgen voor het (speciaal) onderwijs.

Robert Watts (2010) wil hulp bieden aan groepsleerkrachten bij het geven van feedback aan jonge kinderen (7 tot 11 jaar). Watts geeft in zijn artikel over de vraag 'hoe kunnen leerkrachten reageren op kindertekeningen?' concrete aanwijzingen over de manier waarop groepsleerkrachten kunnen reageren. Hij schrijft dat in veel klassen weinig of niet op tekeningen van kinderen wordt ingegaan. Hij geeft twee argumenten waarom dit wel zou moeten:

1. door een reactie (van een volwassene) kan een positief effect op de ontwikkeling van de tekenvaardigheden bereikt worden. Watts vergelijkt de manier waarop kinderen zich ontwikkelen in visuele communicatie met de ontwikkeling die leerlingen doormaken tijdens een lees- of schrijfproces: de leerkracht moet kunnen aangeven op welke manier verbetering in de tekening aangebracht kan worden;
2. met behulp van suggesties en verschillende vragen kan de leerkracht kinderen inzicht geven in hun eigen kennis, ontwikkeling en vaardigheden op tekengebied.

Watts zegt ook dat de wijze waarop je een gesprek over de tekening voert van belang is. Wanneer je als leerkracht op een doordachte, onderbouwde en doelgerichte manier het gesprek met de leerling aangaat help je een goede waarneming te ontwikkelen. Daardoor kunnen leerlingen tekenen toepassen als expressiemiddel. Een gericht gesprek helpt de leerling ook zijn ontwikkeling van technische tekenvaardigheden te verfijnen. In een tekening leg je dingen vast, daarnaast geef je uitdrukking aan je verbeelding.

‘Kinderen moeten worden aangemoedigd waarnemend tekenen niet te zien als het op de proef stellen van hun kunstzinnige kennis en vaardigheden, maar als een mogelijkheid om beter contact te maken met de visuele wereld, en de schoonheid ervan te waarderen en erop te reageren.’

(Watts, 2010, p. 151)

Als leerkracht kun je een waardevolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het visuele denkvermogen van kinderen (totaal aan beelden waarover iemand beschikt), wat hen in staat stelt meer uitgesproken te reageren op de wereld en uiteindelijk zelfverzekerder en effectief te communiceren door middel van kunst (Watts, 2010). Watts ontwikkelde hiervoor een vragenlijst die docenten kunnen inzetten bij het geven van feedback tijdens het tekenproces van jonge kinderen. Het is belangrijk dat de feedback gebeurt in de vorm van het stellen van vragen. Hieronder volgt een voorbeeld:

‘Kijk goed naar de trekken op het gezicht van de persoon die je getekend hebt. Welke heb je overgenomen en welke zou je nog kunnen toevoegen?’

(Watts, 2010, p. 149)

Ook suggesties voor het verder uitwerken van de tekening gaan via het stellen van vragen. Deze vragen gaan over sfeer en stemming, detail en compositie en figuratieve weergave.

‘Kinderen hebben absoluut geen behoefte aan indrukwekkende demonstraties van de technische vaardigheid van hun leerkracht, maar wel aan bewijs van oprechte interesse in hun werk en suggesties voor verbetering.’

(Watts, 2010, p. 141)

De aanpak van Watts past goed bij Scheel's benadering. Beide aanpakken zouden kunnen leiden tot een interventie om docenten van de A. Roozendaalschool te helpen om kinderen de visuele wereld te laten verbeelden. Deze aanpak geeft de kinderen handvatten om eigen ideeën en gedachten te ontwikkelen en deze ervaring om te zetten in tekenvaardigheden. De benaderingshandvatten zijn tevens toepasbaar in het reguliere basisonderwijs. Door koppeling van beide visies (Scheel en Watts) ontstaat een mogelijke aanpak van beoordeling voor onder- en bovenbouw leerlingen in het primair onderwijs.

(Instructie feedback-methode aan groepsleerkrachten, zie bijlage 1)

Vraagstelling

Onderzoeksvraag

Hoe ervaren docenten het werken met een formatieve beoordelingsmethode gebaseerd op Watts (2010) en docent Scheel (2014) en welke suggesties hebben deze docenten voor verbetering van het instrument?

Deelvragen

- 1. Wat kenmerkt de aanpak van docent Scheel en hoe ziet de methode Watts-Scheel eruit?*
- 2. Hoe kijken de docenten tegen de methode Watts-Scheel aan voordat ze die zelf hebben uitgetoetst?*
- 3. Hoe hebben de docenten het werken met deze werkwijze ervaren en welke suggesties hebben zij voor verbetering en aanvullingen vanuit hun eigen stijl van het instrument?*

Leeswijzer

Deze onderzoeksrapportage is opgedeeld in meerdere deelvragen. In de inleiding zijn de relevantie van dit onderzoek en de onderzoeksvraag beschreven. De eerste deelvraag betreft de interventie en wordt onder de paragraaf 'interventie' beantwoord. Dit betreft een synthese van de literatuur (Watts, 2010) en een interview met docent Scheel (beschreven in resultaten 1). Deelvraag 2 en 3 worden beantwoord in respectievelijk paragraaf 'resultaten 2' en 'resultaten 3'.

1. Methode

Mijn onderzoek heeft uiteindelijk een vorm gekregen die je zou kunnen omschrijven als ontwerpend onderzoek (Gellervij, 2013). Door de toepassing van 'practice based evidence' wordt een verbinding gemaakt vanuit de theorie naar de daadwerkelijke praktijk (Kuiper, C., Verhoef, J., Louw, D. de & K. Cox, 2004).

Het onderzoek bestaat uit een cyclus van drie stappen: ontwikkelen, toepassen en evalueren. Het vindt plaats binnen een bestaande klassensituatie in het speciaal onderwijs cluster 2. Uitgangspunt is de vraag: werkt de ontworpen interventie in de praktijk? Ik beschrijf de deelnemers en de wijze waarop zij zijn geïnstrueerd. De opzet van de interviews wordt inzichtelijk en ik laat zien dat de opzet, de analyse en het codeerproces zijn opgedeeld in verschillende verbanden. Kern van het onderzoek is de tweede ronde interviews die plaats vond na uitvoering van de interventie.

Opzet en structuur

Het onderzoek betreft een ontwerpend onderzoek van drie docenten, waarvan twee een nieuwe aanpak uitproberen.

De eerste stap was het interview met docent Scheel een kleuterdocent met een eigen aanpak ten aanzien van beoordeling van kindertekeningen (beschreven in 'resultaten 1'). De context wordt gevormd door een school voor speciaal onderwijs cluster 2: een school voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen. De interviewgegevens van docent Scheel boden niet voldoende houvast om een beoordelingsmethode voor leerlingen op tekengebied op te zetten. Daarom heb ik het instrument van Watts gekoppeld aan de interviewgegevens. Uit deze samenvoeging is de volgende interventie voortgekomen (zie bijlage 1). Deze is kort beschreven in paragraaf 1. Zo ontstond een beoordelingsinstrument dat ik heb gebruikt voor de volgende stap.

De tweede ronde dataverzameling bestond uit voor- en na-interviews met de docenten die de methode/aanpak gingen uitproberen. Ik heb gekozen voor een onderbouw en een bovenbouwgroep. Na het eerste interview kregen de leerkrachten een instructie waarna ze de aanpak hebben uitgeprobeerd in de praktijk. Hierna werd een tweede interview afgenomen met het doel of vast te stellen is of de gecombineerde aanpak Scheel-Watts voor beide leeftijdsgroepen haalbaar/toepasbaar is. Het beoordelingsinstrument wordt vervolgens verfijnd door de expertise en ervaringen van de docenten in te passen in de aanpak. Ik inventariseer welke aanpassingen nodig zijn om dit instrument bij verschillende groepen binnen de school te kunnen in zetten en zo specifiek te maken voor een aanpak binnen speciaal onderwijs cluster 2.

Deelnemers

Aan het onderzoek doen de leerkrachten van een groep 2/3 en een groep 7 mee. Er is gekozen voor groep 2/3 omdat docent Scheel met deze doelgroep werkte. Vanuit het perspectief van het instrument Watts is de keuze voor een groep 7 logisch, omdat de oorspronkelijke vragen van Watts' instrument, qua taal vrij lastig zijn en daardoor

minder geschikt voor jongere kinderen met ernstige taalontwikkelingsstoornissen. Ik heb twee groepsleerkrachten binnen de cluster 2 school uitgenodigd voor deelname aan het onderzoek. Mijn keuze voor deze twee personen komt voort uit eerdere gesprekken met hen over interesses en het ontbreken van kennis over het stimuleren van het tekenproces. Deze docenten zijn geïnteresseerde deelnemers.

De deelnemende klassen waren als volgt opgebouwd:

- *een 2/3 groep van 11 leerlingen (leeftijd 5 en 6 jaar);*
- *een groep 7 van 13 leerlingen (leeftijd 10 en 11 jaar).*

De procedure

Vooraf zijn twee groepsleerkrachten geïnterviewd over de wijze waarop zij in hun huidige lespraktijk tekenonderwijs geven. Ik heb het instructiedocument (zie bijlage 1) bij de start individueel met de verschillende groepsdocenten doorgesproken. Tevens heb ik tijdens deze instructie een mondelinge toelichting over de werkwijze van Scheel en Watts gegeven. Het document bevat een korte instructie over wat er concreet in een periode van vijf weken van de leerkrachten gevraagd wordt met betrekking tot het reageren op tekeningen. De frequentie staat beschreven. Het gaat vooral om de manier waarop je feedbackgesprekjes met de leerlingen over het tekenwerk kunt voeren, het belang van documenteren en bewaren van de tekeningen. Als voorbereiding op het stellen van vragen zijn de suggesties van Watts toegevoegd, met daarbij de opmerking dat eigen vragen verzinnen om aan te vullen tot de mogelijkheden behoort. Docent Scheel maakte ontwikkelboekjes, bij de groep 2/3 is gevraagd dit te verfijnen. Bij de groep 7 is dit vervangen door tekenmapjes waarin schetsen, tekeningen en documentatie bewaard worden, als een soort portfolio.

Dataverzameling

Voor de dataverzameling heb ik gebruikt gemaakt van de halfgestructureerde interviewmethode. De onderwerpen staan hierbij weliswaar meer in een logische volgorde, maar de volgorde van deze onderwerpen ligt tijdens het gesprek niet vast. Alle vragen zijn aan het einde van het gesprek aan de orde gekomen. Het voorbereidende interview met docent Scheel bestond uit vragen rondom haar visie op en haar wijze van feedback geven aan jonge kleuters. De topics die aan de orde zijn geweest: tekenlessen algemeen, het tekenproces, het voeren van individuele gesprekken, de groepsgesprekken, documentatie en registratie.

Bij de groepsleerkrachten startte ik met de topic kennismaking en vroeg naar de achtergrondgegevens van de groepsleerkrachten: de onderwijsvisie, de opleiding en groepsgegevens. Vervolgens richtte ik mij op het tekenonderwijs in het algemeen en vervolgens op de beoordeling van tekenwerk in het bijzonder. Waarna uitleg van de interventie op basis van Scheel en Watts plaatsvond.

De tweede interviewronde vond vijf weken later plaats en heeft betrekking op de ervaringen na de interventie. Om te beginnen vroeg ik om een algemene reactie op het instrument en de uitvoering. Vervolgens om de toepassing en reacties van leerlingen en

als laatste om de documentatie en registratie. De beschreven documentatie, foto's van het proces en de tekeningen werden bekeken en besproken. Tenslotte vroeg ik naar de mogelijkheden voor praktische toepassing in de toekomst op (deze) school (zie bijlage 1). De mondelinge interviews vonden op de verschillende locaties in de eigen klaslokalen plaats.

Data-analyse

De geluidsopnamen van de interviews zijn voor analyse volledig uitgeschreven. Van het veldonderzoek, het interview (interviewleidraad zie bijlage 2) met docent Scheel, zijn de interviewgegevens voor het opmaken van de beoordelingsmethode op fragmentniveau gecodeerd en vervolgens in een begrippenkader gevat. De verschillende items werden in kernlabels uitgeschreven.

Voor de analyse van de overige interviewgegevens (interviewleidraad zie bijlage 3 en 4) gebruik ik een gefundeerde theorie benadering vanuit de onderzoeksvraag. Daarbij worden via de coding up en coding down procedure de tekstfragmenten en de gegevens op woordniveau van kernlabels voorzien(zie bijlage 6 tot en met 9). Deze gegevens zijn geordend en geanalyseerd om patronen en verbanden tussen de labels/thema's inzichtelijk te maken.

2A. Resultaten 1

Ik beschrijf hier de beoordelingsaanpak van docent Marjan Scheel. Het interview met mevrouw Scheel was de basis voor het opzetten van de interventie die wordt beschreven in de daaropvolgende paragraaf.

De onderwijsvisie van Scheel

Bij het geven van feedback door docent Scheel staat de beperking van de leerlingen, een ernstige taalontwikkelingsstoornis, op de voorgrond. De kennis over en ervaring met de beperkingen van de kinderen bepalen haar hele handelen als docent. Alles wat ze doet wordt verwoord, begeleid door taal. Door haar handelingen en gedachten te verwoorden leren kinderen de taal en begrippen kennen en is de leerkracht beter te volgen. Bij het beoordelen van kindertekeningen van jonge kinderen is het kunnen en willen communiceren door de leerling van belang.

‘[...] die taal component, dat is natuurlijk de taalontwikkeling en die gebruik je natuurlijk bij feedback. Je wilt dat ze de woorden begrijpen van wat jij zegt, want anders heeft [...] Wat ik al zei, het zelfstandige naamwoord en dan vaak het werkwoord, plus ook altijd het lidwoord erbij. Zeg maar als zij zeggen ‘auto’, dan zeg ik : ‘hé de auto rijdt’, ‘waar gaat de auto naar toe?’ snap je. Zo probeer je zowel taal als het tekenen uit te breiden. En je pakt dus de wereld eromheen, die pak je mee.’
(Scheel, interview 2014)

De vele beperkingen van de kinderen binnen de gesproken taal zijn vaak terug te zien in de visuele communicatie. Juf Marjan vertelt dat verschillende leerlingen een kleine woordenschat bezitten en een minimaal arsenaal aan visuele beelden.

De aanpak van juf Marjan is onderbouwd door haar persoonlijk zienswijze:

- op ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)¹ een tekenontwikkeling genereren door betekenisvolle verdieping rond een thema. Vanuit de werkelijke wereld, kennis en ervaring opdoen over het waarnemen van deze wereld. Marjan observeert wat het kind doet en persoonlijk nodig heeft om een volgende stap in de tekenontwikkeling te maken;
- na haar werkbezoek aan Reggio Emilia², in Italië: waar ze werken vanuit de eigen ontwikkeling van het kind, waarbij de verschillende zintuigen centraal staan. Reacties uitlokken, observeren en documenteren. Deze ontwikkeling

¹ OGO is een onderwijsfilosofie die gericht is op de ontwikkeling van het kind in brede zin: alle aspecten van de ontwikkeling zo veel mogelijk stimuleren, waarbij je uitgaat van de mogelijkheden van het kind (Alexander Roozendaalschool [ARS], 2014).

² Reggio-Emiliabenedering, die uitgaat van communiceren in meerdere ‘talen’ waaronder de beeldtalen. Al deze vormen van communicatie zijn van belang, omdat elke vorm zijn eigen zeggingskracht en mogelijkheden heeft. Er is dan ook veel aandacht voor kunstzinnige vorming om kinderen bewust te maken van de vele uitdrukingsmogelijkheden (Cultuurplein, 2014).

bevorderen door samen ervaringen en belevenissen te delen en in kleine groepjes deze ontdekkingen te verwerken. En na analyse van deze documentatie nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden aanbieden.

In haar werkwijze bij het beoordelen van kindertekeningen nemen observeren en documenteren van het proces volgens de Reggio-Emiliabbenadering en het geven van feedback op de tekening een centrale positie in.

'[...] bij Reggio. Ik heb geleerd dat je een kind kan volgen in zijn tekenen, maar zo uitgebreid als daar, daar heb ik hier geen tijd voor. Als je met 12 jonge kinderen zit kan je niet iedere tekening observeren en volgen. Dat zit er gewoon niet in.'

'[...] de tekenontwikkeling, ik heb het vooral bijgehouden door de tekeningen te bewaren [...] Korte steekwoorden erbij te schrijven zoals kleur, papa, mama, zon, vrolijk. En dan probeerde ik, maar dat was vrij kort te melden in wat voor fase een kind zat in de ontwikkeling. In het kinderdagboek en in het onderwijskundig rapport staat een kopje constructie en beeldend creatief [...] dan beschreef ik wat ik zag op een tekening, maakt veel rondjes en gebruikt kleuren, of bv tekent een flat met deur en raam, kan een flat tekenen.'

(Scheel, interview 2014)

De beperkingen van leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis bepalen mede de wijze waarop juf Marjan de feedback geeft. Willen en kunnen de kinderen communiceren dan worden de handelingen ondersteund door gesproken taal, door langzaam te praten en de informatie te vertellen in korte compacte zinnen. Leerlingen die de gesproken taal niet beheersen of niet in staat zijn tot gesproken communicatie, worden door haar houding en mimiek gestimuleerd om verder te tekenen. Zij geeft dan nog geen gerichte gesproken feedback. Juf Marjan maakt de keus eerst te bouwen aan een vertrouwensrelatie tussen haar en het kind. Ook het opbouwen van zelfvertrouwen, geloof in wat het kind zelf kan, gaan vooraf aan communicatie.

'Dat vinden ze heel moeilijk om een vraag te beantwoorden. Ik ben in het begin heel voorzichtig met vragen, eerder bevestigen en benoemen van wat ik zie. Dan langzaam maar zeker als ze groter worden en ouder worden, in het begin stel ik geen vragen aan kinderen dat is te moeilijk, ik laat ze spontaan tekenen, laat ze maar komen [...] als ze zich veilig voelen, ze hebben zelfvertrouwen, dan komt de taal wel. Maar ze hebben grote achterstand, een enorme achterstand. De taalstoornis is enorm belangrijk, je wordt je enorm bewust van de essentie van deze beperking, het werkt door op alle gebied!'

(Scheel, interview 2014)

De opzet en ontwikkeling van een tekenles

De tekenlessen rond een klassenthema (bijvoorbeeld over wonen) worden door juf Marjan gezamenlijk met de gehele groep gestart. Het inleidende gesprek wordt altijd ondersteund met dingen die concreet aanwezig zijn of tenminste platen of foto's. Zij praat in compacte zinnen met de kinderen over het onderwerp en elke leerling start met tekenen. Juf Marjan kijkt aandachtig wat de leerlingen doen. Ze benoemt wat ze op het tekenvel ziet, ze stelt soms tijdens en na afloop van het tekenen vragen over wat de

leerling getekend heeft. Soms start ze de les door iets over het thema voor te tekenen op het bord of een groot vel papier. Ze laat de leerlingen kijken. Tevens benoemt ze aspecten van het thema, bijvoorbeeld over het lichaam:

‘[...]beginnen bij jezelf: ‘waar zit je hoofd?, hoe voelen je haren?, heb jij ook twee armen? kun je je voeten zien?’

(Scheel, interview 2014)

Bekijken, beleven en aanwijzen: het is niet de bedoeling dat de leerlingen iets precies gaan natekenen, maar het geeft de kinderen ondersteuning om zich eerst een verbeelding te vormen. Ze laat leerlingen de verscheidenheid aan aspecten van het onderwerp ervaren. Ze weet kinderen echt uit te lokken om deel te nemen: door het te tonen, door de materie te voelen, soms zelfs te ruiken of te horen, alle zintuigen worden bij dit voorbereiden ingeschakeld. Tijdens het tekenen volgt soms individuele feedback over een detail. Zij neemt de rust om naar het proces te kijken, om de tekenontwikkeling te volgen.

‘Nee, er zit echt een hele natuurlijk ontwikkeling in van in het begin van het uitproberen, naar materiaal, tot echt de ontdekking van je kan iets tekenen, kopiëren, spontaan ontstaat er iets. En dan is het product wel echt een tekening, dan is het een voorstelling!’

(Scheel, interview 2014)

Sommige leerlingen zijn snel klaar en bij kleuters kun je de werkwijze door een mededeling over de tekening of beamen wat een kind benoemt verdiepen:

‘Hé, je hebt hier de ogen getekend, kijken ze blij?’

(Scheel, interview 2014)

De beoordelingsaanpak

Juf Marjan voert individuele gesprekken over de gemaakte tekeningen. Dit doet ze om de verbeeldingsontwikkeling zo optimaal mogelijk te stimuleren. Ze wil aan elk kind recht doen, door op dat kind en die tekening met aandacht in te zoomen! In het gesprek noemt zij het belang van observeren en documenteren, door middel van geschreven tekstjes, foto's van de activiteit en het product, om het kind een volgende stap in de tekenontwikkeling te laten maken. Zij maakt van de observaties ontwikkelboekjes die de kinderen aan het einde van het thema mee naar huis krijgen. In het kinddossier bewaart zij hiervan kopieën. Zij neemt de rust om gericht naar het proces te kijken, om het kind in zijn/haar tekenontwikkeling te volgen. En zij deelt haar observaties en bevindingen met ouders.

Enkele kopieën van tekeningen uit ontwikkelboekjes over het thema 'lichaam'
(2 kinderen, leeftijd 4 jaar, 2013)



afb. 2.1: Een tekening bij aanvang en na 5 weken thema lichaam



afb. 2.2: Een tekening na 4 weken en 6 weken thema lichaam

De tekengesprekjes gaan over de inhoud van de tekeningen. Juf Marjan tracht te achterhalen wat het kind getekend heeft. Zij gaat met de kleuter op zoek naar de betekenis van de verbeelding. Ook bij een 'kras'-tekening probeert zij te ontdekken wat de kleuter poogt te verbeelden. Van deze tekeningen stelt ze een tentoonstelling samen die op ooghoogte, zodat ze het allemaal kunnen zien, wordt gepresenteerd. De tentoonstelling wordt met de kinderen besproken en bekeken. Het tekenproces op zichzelf is voor kleuters belangrijk, maar ze leren (op deze manier dat ze) ook trots kunnen en mogen zijn op het resultaat.

Het documenteren

Wat juf Marjan op het tekenvel ziet benoemt ze naar de leerling toe. Uit tijdsgebrek besteedt ze geen tijd aan een gedetailleerde geschreven documentatie. Ze noteert korte steekwoorden, die de tekenontwikkeling beschrijven. Alleen opvallende ontwikkelingsaspecten worden summier beschreven en een enkele opmerking over de (teken) motorische ontwikkeling.

'[...] te melden in wat voor fase een kind zat in de ontwikkeling. B.v. krabbelfase of nou ja, beschreef ik een paar tekeningen, zo van maakt veel rondjes en gebruikt kleuren. Is natuurlijk moeilijk, om te benoemen zeg maar, dus het stukje beeldend creatief was maar een kort stukje, [...], maar dan beschreef ik wat ik zag op een tekening, of zoals dit b.v. tekent binnen het thema een flat met een deur en een raam. Dat beschreef ik ook wel, ik probeerde vaak de thema's ook in de rapporten terug te laten komen[....] Kan een flat tekenen, kan een huis tekenen.'

(Scheel, interview 2014)

2B. De interventie

Twee manieren van feedback geven (Scheel en Watts) vormen samen de leidraad om te reageren op het tekenwerk van jonge en iets oudere kinderen. In de beoordelingswijze van Scheel nemen observeren en documenteren van het tekenproces rond een thema, middels heel goed kijken, kort beschrijven en het maken van ontwikkelboekjes een belangrijke plaats in. Het voeren van individuele korte gesprekjes over de inhoud van de tekening vindt zij ook belangrijk. Watts biedt middels vragen en suggesties een mogelijkheid aan de groepsleerkracht, inzicht te krijgen en kennis te ordenen. Hiermee kan de leerkracht leren beter op tekenwerk te reageren.

Door een combinatie van beide inzichten en werkwijzen ontstaat een derde weg van beoordeling waar twee docenten van de A. Roozendaalschool gedurende vijf weken mee gaan experimenteren. Ik heb de docenten het volgende gevraagd:

- *gericht rond het klassenthema 2 maal per week tekenles te geven*
- *de kindertekeningen gedurende deze periode te bewaren*
- *met elke leerling individueel **tweemaal** de komende vijf weken een gesprek te voeren over zijn/haar tekening. Doe dat volgens het volgende stappenplan:*
 - *laten blijken aan kinderen dat de tekening de moeite waard is*
 - *benoemen wat je ziet (inhoud, materiaal, techniek)*

- *samen met een kind zoeken naar inhoud van de visuele waarneming*
 - *aantekeningen maken (opvallende dingen)*
 - *feedback t.a.v. inhoud in de vorm van vragen (relateren aan eigen wereld)*
 - *voorwaarden scheppen voor interactie over de tekening: tonen aan andere kinderen/ vragen stellen aan andere kinderen / tentoonstellen*
- *het gesprek (de individuele gesprekken met leerlingen) documenteren*
 - *ontwikkelingsmapjes maken (inhoud: kopieën van de tekeningen en aantekeningen m.b.t. gevoerde gesprekje)*

De exacte interventie met de feedbackvragen is beschreven in bijlage 1.

Conclusie

De interviewgegevens van docent Scheel leverden nog niet voldoende informatie op om een heldere feedbackinterventie voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis te ontwerpen. De manier waarop ze haar tekenlessen opzette, de individuele tekengesprekjes die ze voert en de wijze waarop de ontwikkelingen werden gedocumenteerd legden de basis voor een leidraad. De theorie van Watts geeft concrete aanwijzingen over de manier waarop groepsleerkrachten kunnen reageren. Scheel en Watts voeren beiden aan, dat het van belang is om gesprekjes met kinderen over hun tekenwerk op een doordachte, onderbouwde en doelgerichte manier te begeleiden. Deze interventie biedt de kinderen mogelijkheden om eigen ideeën en gedachten te ontwikkelen en deze ervaring om te zetten in tekenvaardigheden.

3. Resultaten 2

De groepsleerkrachten zijn voor de start van deze vijf weken durende interventie geïnterviewd (zie bijlage 3) over de wijze waarop zij de huidige tekenprocessen, het tekenwerk en tekenvaardigheden van hun leerlingen beoordelen en hoe zij feedback geven aan hun leerlingen.

3.1. Beschrijving van de respondenten

3.1.1. Opleiding en visie

De groepsleerkracht van groep 7 heeft de Montessori opleiding gevolgd, in haar visie op onderwijs benoemt zij het belang van de zelfstandigheid voor haar leerlingen wat zich manifesteert in kritisch zijn, je eigen werk beoordelen en vragen durven stellen. Zij is onzeker over haar eigen tekenvaardigheden.

'Juist omdat tekenen ook niet mijn ding is, vind ik het een behoorlijke uitdaging om met de kinderen aan de slag te gaan en niet gelijk te zeggen. 'Nee, dit is niet wat ik wilde hebben.' Dat je dan ook nog verder kan kijken net als bij je andere werk, hoe kan ik hier mee verder, dat is ook een uitdaging voor mij!'

Groepsleerkracht groep 2/3 heeft de verkorte 3 jarige Pabo gestudeerd. Zij past het thematisch werken vanuit de ontwikkelingsgerichte onderwijsprincipes (OGO) in haar lespraktijk toe. Zij vertelt dat ze door de taalontwikkelingsstoornis van de kinderen zelf veel werkelijk materiaal en beeldmateriaal verzamelt en aanbiedt. Door niet te nadrukkelijk op de tekeningen van kinderen te reageren maakt zij leerlingen attent op het ontbreken van bijvoorbeeld haren op een hoofd. Of ze wijst iets aan en benoemt wat ze ziet. Vanuit het oogpunt van taalontwikkelingsstoornissen voldoet ze dan aan de voorwaarde dat het goed is altijd zo concreet mogelijk te werken. Het kijken naar de individuele mogelijkheden van elk kind dat is haar uitgangspunt.

'[...]een voet is meestal een rondje er onderaan en die details zo ver zijn ze nog niet, maar goed dit zou wel een stap kunnen zijn die ik met dit instrument kan toepassen. We zijn rond met 'alle kinderen van de week', dus na volgende week zijn we weer toe aan een volgende fase. Dan kunnen we deze stap in de ontwikkeling maken.'

Samenvattend: de groepsleerkracht van groep 7 ziet de interventie als een uitdaging, ze is onzeker over haar eigen tekenvaardigheden. De leerkracht van groep 2/3 reageert nu niet te nadrukkelijk op de tekeningen van kinderen. Zij ziet mogelijkheden om de vragen over details te gebruiken.

3.1.2. Huidige tekenlessen

In groep 7 staat tekenen niet op het rooster, dit gebeurt incidenteel rondom een bepaalde gebeurtenis, rond thema's of binnen de lessen van de taalmethode. In de klas wordt op vrije momenten door de leerlingen wel getekend. Uitleg bij het tekenproces

vindt de groepsleerkracht belangrijk, ze geeft leerlingen handvatten om onderwerpen te bedenken en *'als je er geen woorden voor hebt, is er altijd nog een mogelijkheid om het te tekenen'*. Teken met potlood in plaats van met een pen evenals het wel of niet gebruiken van kleuren vindt zij van belang tijdens het maken van tekeningen:

'[...] als het echt een tekenopdracht vanuit de "Taaltrapeze" of van wat dan ook is, waar ik echt meer bij wil dan alleen krassen met een pen, want dat vind ik geen tekenen. Dan voldoe je bij mij niet aan de opdracht. Dan loop ik rond en probeer inderdaad toch wel aanwijzingen te geven. Te vragen of er iets bij kan of er iets af kan.'

'Teken met pen, dat mag van mij bij kleine krabbels. Er zijn veel kinderen terwijl ze een taalles volgen, die kleine krabbeltjes maken op papier, daar heb ik geen problemen mee als je dan tekent want dan kan je je misschien wel beter concentreren en dat mag je dan wel met pen doen. Want dan heeft het voor mij een ander doel.'

In groep 2/3 staat elke week knutselles op het rooster, dus niet specifiek tekenen. Wel wordt er elke week een tekening van 'het kind van de week' gemaakt. Een kind uit de groep wordt door alle kinderen getekend. Bij het aanbieden van nieuwe woorden wordt er ook een creatieve verwerking aangeboden, tekenen valt onder de verwerkingsmogelijkheid. Na elke vakantieperiode maken de kinderen een vakantietekening, er volgt geen terugkoppeling.

'[...] we hebben geen terugkoppeling of werkbespreking eigenlijk, zo van 'wat heb je nodig gehad om dat te doen?' 'waarom heb je dat getekend?' Nee er wordt eigenlijk heel weinig over gepraat. Bv bij de vakantietekening, dat zou een hele mooie activiteit zijn om samen naar te kijken. Zo van 'hé wat zien jullie, waar was 'S' ook alweer naar toe geweest?' Dat kinderen echt gericht naar de tekening kunnen kijken. Bij 'S' was overduidelijk dat hij een bioscoop had getekend, dus ik had daar naar kunnen vragen. Dat zou een hele mooie activiteit zijn.'

Samenvattend: in groep 7 wordt incidenteel getekend, de docent vindt tekenen met een potlood en het gebruiken van verschillende kleuren tijdens het tekenen belangrijk. In de groep 2/3 wordt wekelijks getekend, maar er volgt na afloop van het tekenproces geen feedback terugkoppeling.

3.1.3. Feedback en beoordelen

Beide leerkrachten gaven bij de start van dit interview aan niet of heel sporadisch tekeningen en het tekenproces van feedback te voorzien. Gedurende het interview verbaasden ze zich over de ontdekking dat het tekenen wel wordt ingezet als een werkattitude voor het stimuleren van de taalontwikkeling maar dat het beoordelen en feedback geven in beide groepen, niet wordt ingezet om bewust en gestructureerd het tekenproces te helpen ontwikkelen.

Door te praten over kleur en over ruimte (groot en klein) geeft de docent van groep 7 de leerlingen feedback. Tijdens het tekenen geeft ze aanwijzingen door te vragen 'of er iets bij, of iets af kan'. Leerlingen praten onderling soms over de tekeningen. Ze initieert ruimte voor gesprekken onderling en voor individuele gesprekjes samen met haar

gericht op taalontwikkeling, niet gericht op een ontwikkeling in het tekenproces. Hierbij merkt ze op dat sommige leerlingen in tekeningen dingen kwijt kunnen die ze in taal niet kunnen vertellen.

‘[...] onder feedback geven, nou ja, bij een tekening gaf ik geen feedback, of althans heel weinig. Terwijl ik dat bij andere vakken, dan beoordeel ik ook. Dan denk je toch, tekenen is voor mij een ondergeschoven kindje!’

In groep 2/3 wordt door de leerlingen onderling niet over tekeningen gepraat. De leerkracht probeert met leerlingen individueel kort over het tekenwerk te praten tijdens de verwerking van een korte tekst die bij de tekening wordt opgeplakt. Dit gesprek is meestal gericht op het genereren van taaluitingen in het kader van het thema of een groepswork, niet specifiek gericht op wat het kind heeft getekend. Van deze thematekeningen maakt zij een tentoonstelling op de gang. Globaal weet ze wat een kind getekend heeft en in welke ontwikkelingsfase het kind zit.

‘[...]laat het kind maar vertellen ‘hoe ben je er nou op gekomen?’ dit zo te tekenen, dan ben je natuurlijk ook bezig met het stukje spraak/taal. Want ze moeten verwoorden hoe ze het hebben getekend. Maar ook het inzichtelijk maken van de werkwijze, zo kan ik het de volgende keer ook tekenen. En dan dus ook de belevingswereld van elkaar leren kennen.’

Samenvattend: De docent van groep 7 geeft al wel feedback in de vorm van vragen gericht op taalverwerving. Ze stelt geen vragen en geeft geen suggesties over detaillering, compositie en sfeer/emotie.

In groep 2/3 wordt individueel met de leerling gesproken gericht op het verkrijgen en vangen van taaluitingen voor een mooie tekst bij de tekening.

3.1.4. Documentatie

Opvallende zaken in de ontwikkeling van kinderen worden in het groepsplan dan wel individuele plan kort beschreven. Specifieke aantekeningen over een tekening of het tekenproces worden in groep 7 niet in een verslag benoemd.

‘[...] ik heb nu alleen het stukje motoriek, een heel klein stukje ingevuld. Ik heb bij een aantal kinderen opgeschreven dat de fijne motoriek goed is of niet goed n.a.v. het tekenen en schrijven.’

Documenteren van de tekeningen gebeurt in de onderbouw door twee mappen te gebruiken. Eén map waarin de tekenwerkjes van de kinderen individueel worden bewaard. Slechts een enkele tekening gaat direct mee naar huis. Aan het einde van het schooljaar geeft de leerkracht de verzamelde tekeningen ingebonden mee naar huis. In de tweede map wordt een soort portfolio gevuld met opvallende tekeningen. Deze map, die de gehele schoolloopbaan wordt doorgegeven, wordt de “*Ontwikkelingsperspectief Map*” genoemd. In het onderwijskundig verslag wordt iets over motoriek geschreven daarbij komt soms ook het tekenen aan bod:

‘[...] de motoriek daar schrijf ik wat over, zo wie zo over hoe de potloden of penselen worden vastgehouden. We schrijven ook of ze een ware afbeelding kunnen maken. Of het nog een

krabbelfase of al een echte koppoter is. En hoe ze met materiaal omgaan, zo'n stukje komt er wel in'

'[...] ik weet wel waar elk kind zo'n beetje zit en wat de mogelijkheden zijn. En als het hele specifieke dingen zijn dan hebben we wel een aantekeningenboek maar ik moet zeggen dat dat meer over het lezen, schrijven en rekenen gaat dan over tekenen.'

Samenvattend: beide docenten documenteren al wel dingen, echter de documentatie is niet zo gericht op tekenen en waar dat wel zo is gaat het vooral om motoriek. In de verslaglegging zijn geen beschrijvingen van het tekenproces dan wel de tekenontwikkeling.

3.1.5. Verwachting ten aanzien van de interventie

De leerkracht van groep 7 wil de interventie graag aan een geschiedenisthema koppelen. De Tweede Wereldoorlog staat de komende weken centraal. Rond dit onderwerp zal ook worden getekend. De leerkracht ziet geen problemen om de vragen die in het instrument worden genoemd aan de kinderen tijdens het tekenen te stellen. De tekeningen worden in tekenmapjes bewaard.

'[...] ik moet gaan kijken en mijn programma gaan aanpassen maar dat kan nooit kwaad om je programma opnieuw te bekijken [...] 'zoals nu met 13 in de oorlog' tweemaal per week kijken we daarnaar, dus twee keer per week een ander onderwerp van de oorlog wat centraal staat [...] dus daar kan je wel heel veel aan koppelen!'

De leerkracht van groep 2/3 ziet kansen en mogelijkheden. Zij werkt rond thema's. Door zelf vanuit de interventie te denken wil ze komen tot bewustwording van het tekenproces. Ze wil de leerlingen vooraf vertellen wat ze vandaag bij de tekenles gaan doen. Ze wil zich richten op feedback vragen stellen tijdens de tekenles en na afloop van de tekenles door feedback (bij de terugkoppeling). Zij gaat eigen vragen bedenken. De vragen van het instrument lijken haar te moeilijk voor haar kinderen.

'Misschien wel de stappen vooraf meer bespreekbaar maken, vooraf gericht aanwijzingen bedenken van 'hoe zij de tekening kunnen maken?'. Tussentijds werk stilleggen voor feedbackvragen en na afloop door een feedback terugkoppeling.'

De docenten koppelen de interventie aan tekenlessen rond thema's. De leerkracht van groep 7 gaat de vragen van het instrument gebruiken in haar tekenlessen. De docent van groep 2/3 gaat zich richten op het stellen van eigen vragen op basis van de voorbeelden in het instrument!

Conclusie

De groepsleerkrachten zien de interventie als een uitdaging en zien daarbij de mogelijkheden die de interventie geeft om feedbackvragen te stellen over het tekenwerk van kinderen. In groep 7 wordt incidenteel getekend, terwijl in groep 2/3 wekelijks getekend wordt. Docenten van beide groepen geven tijdens het tekenproces feedback

gericht op taalverwerving. In de verslaglegging wordt tot nu toe niets vermeld over de tekenontwikkeling. De interventie wordt gekoppeld aan specifieke thema's en zal gericht zijn op het stellen van vragen.

4. Resultaten 3

In deze paragraaf worden de interviews beschreven (zie bijlage 4) die zijn afgenomen na toepassing van de interventie in beide groepen. De gegevens (zie bijlage 7 en 8) bevatten meningen en ervaringen van de docenten.

4.1. Beschrijving van de interventie

4.1.1. Tekenopdracht

Tweemaal per week tekenles inplannen bleek voor beide docenten niet mogelijk. De weekplanning staat te vol met vaststaande activiteiten.

In groep 7 zijn in de loop van vijf weken vier tekeningen rond verschillende thema's gemaakt:

- Rond een geschiedenisles over de Tweede Wereldoorlog hebben leerlingen zelf een onderwerpkeuze binnen het thema gemaakt.
- Vervolgens hebben leerlingen 'de Eiffeltoren' getekend naar aanleiding van een les uit 'Nieuwsbegrip'.
- Een eigen idee van de kinderen werd gebruikt in de derde week en hieruit volgden realistische verbeeldingen.
- Als laatste inspiratie het thema rond muziekvoorstelling 'Peer Gynt', deze tekeningen zijn nog niet af.

In groep 2/3 zijn vijf tekeningen gemaakt: De jongere kinderen volgden de thema's groeien/bloeien en voertuigen:

- De leerkracht is met de kinderen naar buiten gegaan om de verschillende bomen te bekijken en te onderzoeken. Vervolgens zijn in het lokaal tekeningen van bomen gemaakt.
- Vier weken later is deze opdracht herhaald. Het groeiproces kwam in letterlijke en figuurlijke zin in beeld. De bomen werden opnieuw in detail bekeken.
- Bij de tweede opdracht heeft de leerkracht haar hand omgetrokken en hiervan 'een haan' op een groot vel papier getekend.
- De derde opdracht was een vis tekenen met krijt naar aanleiding van het boekje 'de mooiste vis van de zee'. De afbeeldingen uit het boek dienden als voorbeeld.
- Als laatste opdracht wordt, na introductie van het nieuwe thema 'vervoer', een voertuig getekend.

De gebruikte materialen in groep 7 zijn 'echt' tekenpapier, teken- en kleurpotloden, en droog krijt.

In groep 2/3 wordt gewerkt met tekenpapier, teken- en kleurpotloden en wasco.

4.1.2. Individuele gesprekken

De docent (groep 7) voerde met de leerlingen individuele gesprekken over de gemaakte tekeningen. Ze liep een route langs de tafels. Op deze manier had ze een overzicht van

alle tekeningen, en kon vragen stellen en suggesties doen. De gesprekjes gaan vooral over de onmacht om gevoelens uit te drukken en te verbeelden. Het viel haar op dat leerlingen over het algemeen nog weinig details weergeven. Tijdens dit route lopen stelden een paar kinderen zelf gerichte vragen op welke manier zij hun tekening konden verbeteren.

Bij de jongere groep gingen veel gesprekjes over de vraag: 'wat heb je getekend?', dus over de inhoud van de tekening. Er is een jongen die heel gericht feedback vroeg om steeds een stukje verder te kunnen tekenen:

'Ben ik nu klaar? Hij had de stadsbus. Nou er zitten ook mensen in de stadsbus. Dus toen kwamen er rondjes voor de ramen. 'Leuke mensen maar waar zit hun hoofd op?' Hij: 'oh ja, er moet nog een nek, ja, ja.' En toen kwam er nog een nek en uiteindelijk kwam hij wel vijf of zes keer en elke keer heb ik hem weer ogen, neus, oren en haren erbij laten tekenen'

De docent stelde vragen over wat ze op de tekeningen zag. De docent beschreef het volgende als opvallend:

'De tekening van 'N' was opvallend, hij had een politieauto gekozen, maar net voor die politieauto had hij ook een hele grote boom getekend. Dus zei ik: ' 'N' als ik nou goed kijk naar jouw politieauto, dan rijdt die politieauto tegen die boom aan'. Toen zei hij: 'nee kijk hier, ik heb hier een pijl getekend zodat de auto er omheen rijdt.'

4.1.3. Feedbackvragen stellen

De leerkrachten hebben bij de verschillende tekenopdrachten geprobeerd om verschillende soorten feedbackvragen te stellen.

Feedbackvragen die aan groep 7 zijn gesteld bij de verschillende thema's zijn:

- Een geschiedenisles: door de leerkracht zijn hierbij vooral tips over mogelijkheden en vragen over detail, sfeer en compositie gesteld;
- Bij de Eiffeltoren: hierbij werden vragen over voor- en achtergrond en details gesteld;
- Realistische verbeeldingen: feedback gebeurde door vooral vragen over detaillering te stellen en suggesties over kleuren te geven;
- En de vraag: wat wil je tonen, wat wil je laten zien? werd bij iedere les gesteld.

Feedbackvragen door de docent van groep 2/3:

- De bomen: vragen die ze stelde, over de stam en grote en kleine takken, lokten korte gesprekjes uit;
- Bij de haan: de vragen gaan over waar de ogen zitten, welke kleuren je kan gebruiken;
- Bij de vis: stelde de leerkracht vragen over detaillering van ogen, vinnen en de vorm van een staart;
- Voertuigen: de vragen hebben te maken met het ding zelf, het getekende voertuig en de omgeving: waar het voertuig zich bevindt. Vooral de interactie tussen kinderen onderling wordt door de docent gestimuleerd. Deze interactie-vorm

past zij ook toe tijdens het nagesprek bij de presentatie van de tekeningen. De kinderen mogen elkaar vragen stellen over wat ze getekend hebben.

4.1.4. Interactie over tekening

Vooraf de mogelijkheden tot verbreding en verdieping van de verbeelding tijdens het tekenen door het stellen van vragen wordt door de leerkrachten genoemd als nuttig. Dit ligt ook het dichtst bij de vaardigheden die de leerkrachten al beheersen en toepassen ten aanzien van andere ontwikkelingsgebieden.

'Dat ik de kinderen op een andere manier heb kunnen zien, dat ik ook ander kwaliteiten bij kinderen heb kunnen waarnemen. Dat kinderen die het soms heel moeilijk vinden om dingen te vertellen, zoals een jongen die heel veel praat maar eigenlijk niks zegt. Dat je daar heel veel uit krijgt en dat er met zo'n tekening wel ineens heel veel verteld wordt. En dat kinderen ook zelf veel erover kunnen vertellen, wat ze er dan van vinden en wat hun gedachte erachter is. Dus dat is een heel andere taal die er aan te pas komt, dat vind ik mooi.'

Kinderen reageerden in groep 7 enthousiast op de mogelijkheid om te tekenen en de aandacht daarvoor van de leerkracht. Tijdens de interventieperiode pakken leerlingen van groep 7 naast de geplande tekenles, regelmatig zelfstandig hun tekeningen uit de tekenmap om tijdens vrije momenten verder te tekenen. Ze ervaren tekenen niet als werken. Ze zijn blijkbaar gemotiveerd om met aandacht aan hun tekeningen verder te werken. Misschien omdat ze ervaren dat de juf er aandacht voor heeft en omdat ze positieve feedback ontvangen. Er zijn door de leerlingen drie tekeningen, en enkele oefenschetsen gemaakt.

In groep 2/3 zijn vijf tekeningen gemaakt. Er wordt met de gehele groep getekend. De docent loopt langs de tafeltjes om individueel feedback te geven. Ze past het vragen stellen toe om de inhoud van een tekening te achterhalen en verduidelijking te vragen over de tekeningen. Ook bij de afsluiting is dit voor de leerkracht een mooi moment om het vragen stellen over de tekening, gezamenlijk met de leerlingen te oefenen. Herhaling van vraag en antwoord is een belangrijke voorwaarde voor de taalverwerving bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis.

'[...] kinderen die echt complimenten gaven aan andere kinderen waardoor je deze kinderen weer ziet groeien, van oh, oh vind jij dat van mijn tekening, ja leuk om te zien. Tijdens het tekenen heb ik inderdaad ook meer met kinderen individueel over de details gesproken, zo van: 'ik zag aan die boom nog een andere tak, die gaat de andere kant op en zo konden ze de tekening aanvullen.'

Vooraf de interactie tussen kinderen onderling wordt door de docent in de 2/3 groep gestimuleerd. Deze interactie-vorm past zij ook toe tijdens het nagesprek bij de presentatie van de tekeningen. De kinderen mogen elkaar vragen stellen over wat ze getekend hebben. De docent benoemde dit als resultaat van de toegepaste werkwijze, een verrijking door procesverlenging en aandacht voor zorgvuldig kijken.

'[...] luisteren naar elkaar, dus er zitten gewoon heel veel aspecten aan. Dat ze dus zelf wat ze getekend hebben, dat ze dat dus ook weer leren te verwoorden. Dus wat je hebt getekend, dat moet er dan uiteindelijk weer in woorden uitkomen.'

Van het tekenproces in groep 2/3 zijn foto's gemaakt. De foto's zijn met leerlingen besproken. De laatste voertuigtekeningen zijn op de gang tentoongesteld. De leerlingen lieten 's morgens hun tekeningen trots aan de ouders zien. Op deze manier konden ze hun tekenwerk met de ouders nogmaals nabespreken.

4.1.5. Documentatie

De docent van groep 7 heeft te weinig tijd om van alle kinderen het tekenproces schriftelijk te documenteren. Het is haar gelukt van vier kinderen het tekenproces weer te geven. Deze documentatie betreft vooral de gesprekjes die de docent met de leerlingen persoonlijk heeft gevoerd over de inhoud en mogelijkheden om de weergave te verbeteren. Hieronder een stukje uit het interview:

'Een jongen had de boekenkast van Anne Frank getekend, hij was midden op het papier begonnen met de boekenkast en liep vast. Toen heb ik gezegd: 'wat zit er achter de boekenkast?' en zijn we gaan kijken in de klas van 'hoe de lijnen lopen?', en 'hoe kan je dat dan tekenen?'. Ik heb een lijn voor hem getekend en toen kwamen de andere lijnen er als vanzelf bij. Het is een prachtige tekening geworden.'

Uit haar documentatie blijkt dat zij feedbackvragen meer als tips formuleert:

'Een jongen maakt een tekening over Anne Frank. Hij begint met de boekenkast maar weet daarna niet meer hoe hij verder moet. Ik geef hem de tip om Anne er ook bij te tekenen. Anne wordt zeer groot en staat niet in verhouding tot de kast. Na een tip van mij tekent hij lijnen waardoor kamers ontstaan. Ik geef hem nog een tip om een raam te maken. Na met hem een gesprek te hebben gehad over: 'wat je buiten kan zien?', begint hij aan een auto die kleiner is. Daarna bedenkt hij dat hij Duitsers wil tekenen die gemeen zijn en Anne komen halen. Ook deze worden weer groot getekend.'

De volgende pagina toont twee tekeningen van verschillende leerlingen uit groep 7 over het thema: de Tweede Wereldoorlog.



afb. 4.1: De kamer van 'Anne Frank

Beschrijving over detaillering en sfeer:

'[...] heeft deze tekening gemaakt. Als je dan zijn tekening van Normandië bekijkt, want dit is dus zijn beeld wat hij van Normandië heeft. Dat is heel bijzonder, hoe hij de duinen ziet. Als een soort bergen waar sneeuw op ligt [...] en het onheilspellende van het onweer om sfeer te maken'



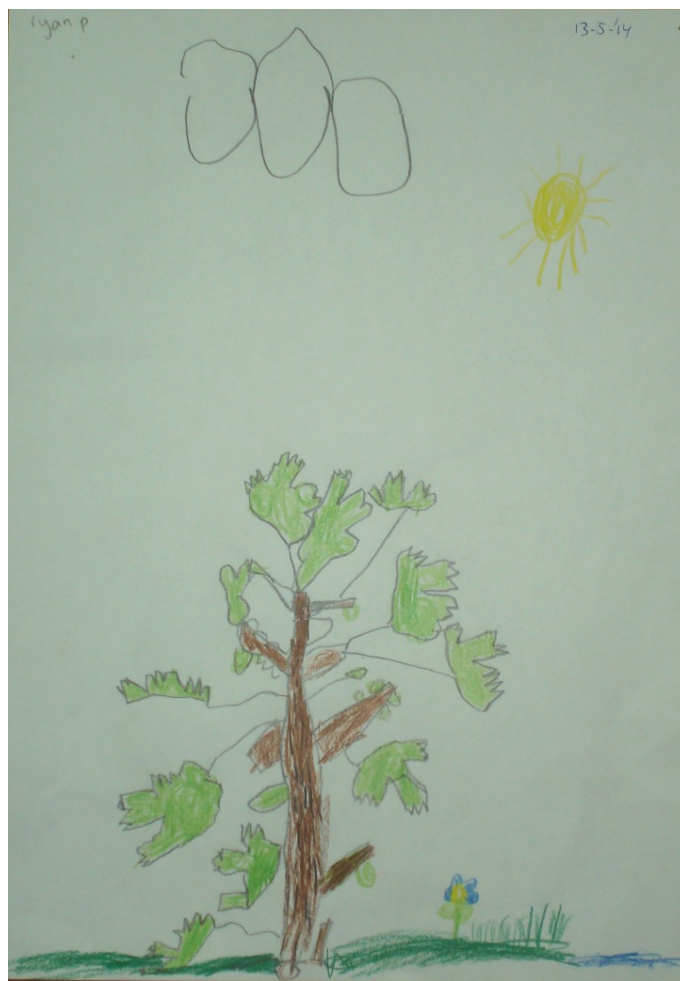
afb 4.2: De landing van de troepen in Normandië

In groep 2/3 is de documentatie zeer beknopt. De leerkracht schrijft wat gevraagd is, dan wel benoemd werd en het antwoord van het betreffende kind.

'Is het makkelijker om te tekenen als je het hebt gezien? 'Dat is een makkie, ik kon het tekenen. Ik heb bladeren getekend, hier en hier'. 'Wat heb je op de stam getekend? 'Een scheur.'

Vooraf een jongen is haar opgevallen:

'Wat heel opvallend was: een boom in bloei en hij heeft structureel die bladeren dezelfde vorm, dezelfde karteltjes gegeven en je ziet bij heel veel kinderen zwakt het op een gegeven moment af, die maken dan maar rondjes, maar hij heeft zich echt heel erg aan die karteltjes gehouden, heel erg knap!'



afb. 4.3: Boom met 'karteltjes' blad

Visuele documentatie van een tekenproces:



afb. 4.4: Foto's van het tekenproces 'bomen', groep 2/3
(Zie bijlage 5 voor extra visuele documentatie)

4.1.6. Effecten bij kinderen

De docent van groep 7 is verrast over het feit dat de leerlingen zo gemotiveerd zijn om echt beter te leren tekenen. Zij ziet bij meerdere leerlingen verdieping in de tekening ontstaan. Het is opvallend dat de leerlingen buiten de tekenles om nu graag tekenen. Ze vinden tekenen geen 'werken'. Er wordt veel op papier geëxperimenteerd voor het 'echte' tekenpapier wordt gebruikt. Er ontstaan kleine werkgroepjes waarbinnen leerlingen elkaar vragen stellen en advies geven of ontvangen. Vooral de tekening die een jongen maakte van 'Anne Frank' is voor de docent speciaal en opvallend. Zij had dit resultaat bij deze leerling niet verwacht. Met name de intensiteit waarmee de jongen zijn verbeelding probeerde te tonen vindt zij heel bijzonder.

Het viel de docent van groep 2/3 vooral op hoe gedetailleerd de kinderen de zelf uitgekozen bomen konden verbeelden. Er werd zelfs een vogelnestje boven in de boom getekend. Bij de tweede tekening van de boom werden de nieuwe bladeren en jonge vogeltjes opgemerkt en in een nieuwe tekening verbeeld. De docent kijkt met andere ogen naar 'wat' het kind wil vertellen met zijn/haar verbeelding en stelt een vraag. Het kind geeft een beschrijving over de inhoud van zijn tekening. De docent is verrast door de oplossing die al in de tekening was 'verborgen'. Door het gesprekje begrijpt ze de bedoelingen van het kind beter.

'Ik heb ze tijdens het tekenen ook gewoon laten vertellen over 'wat ga je ook alweer tekenen?' en 'wat zit er ook alweer onder aan de boom?' en 'welke kleur gebruik je dan?' Dit soort gesprekjes.'



afb 4.5: Groeiproces bomen (1ste en 4de interventieweek)

4.2. De toekomst

Voor beide groepsdocenten geldt dat ze het belangrijk vinden om in het volgende schooljaar te bekijken hoe ze gericht kunnen rapporteren over de ontwikkeling van de tekenvaardigheid.

De leerkrachten zijn zich ook bewust geworden dat de leerlingen zich ontwikkelen door veelvuldig te tekenen. Het gericht kijken en benoemen van de inhoud van de tekening en het stellen van vragen zijn een goed didactisch hulpmiddel, zeggen beide leerkrachten. Regelmatig een tekenles met feedbacktoepassing lijkt haalbaar, hoewel daardoor andere zaken minder aan bod zullen komen. Wel wordt de kanttekening geplaatst dat het niet zal lukken elke leerling individueel elke tekenles te spreken over zijn/haar tekenwerk. En waarschijnlijk ook dat het niet mogelijk is elke tekening van elk kind heel uitgebreid te documenteren.

'Ik heb uiteindelijk maar 4 weken gehad om de methode uit te proberen, te kort om te weten of ik over voldoende informatie beschik. [...] Maar als ik naar mijn tijdsinvestering kijk dan is mijn tijdsinvestering één en de opbrengst vier, ongeveer in die verhouding.'

Zij zijn zich bewust geworden van de waarde om met regelmaat te tekenen. Daarbij is het van belang over de inhoud van de tekeningen te praten en feedback te geven op het verbeeldingsproces. Regelmatig tekenles geven lukt alleen als het op de een of andere manier vast in het rooster is gepland. Dit houdt voor de groep 7 in dat tekenen in tekenblokken zal terugkomen. In groep 2/3 wil de docent tekenen wekelijks op het rooster zetten.

4.3. Aanvullingen op de vragen van Watts

De leerkrachten vinden het moeilijk om suggesties te geven voor verbetering van het document, daarvoor is de uitvoeringstijd van vijf weken te kort geweest. Zij noemen een aantal mogelijkheden maar geven aan dat ze daar zeker nog verder over gaan en moeten nadenken.

Mogelijkheden voor vragen groep 7:

Inhoud:

- *Wat heb je getekend?*
- *Hoe kun je een 'begrip/ ding' anders tekenen?*

Gevoelens/sfeer (groep 7):

- *Welke kleuren gebruik je voor bepaalde gevoelens?*
- *Welke symbolen kun je gebruiken om het begrip 'bevrijding' te verbeelden?*
- *Hoe kun je zonder woorden laten zien dat deze auto Nederlands is?*
- *Als je bang bent, kijk je dan zo? Hoe kijk je als je bang bent?*

Details:

- *Wat wil je in je tekening laten zien?*
- *Waardoor kan ik zien dat het een Joods meisje is die ondergedoken is?*
- *Hoe kun je in je tekening laten zien dat angst/blijdschap belangrijk voor je is?*
- *Hoe laat je zien dat de getekende persoon een man of een vrouw is?*

Compositie (vooral door een suggestie):

- *Waar iemand zich bevindt en hoe je dit nog beter kunt verbeelden?*
- *Door schaduwwerking aan te brengen kun je dieptewerking tekenen.*
- *Vooraf door voor doen, door visualisatie kun je ruimtelijke mogelijkheden dan wel oplossingen tonen.*

Mogelijkheden vragen groep 2/3:

Inhoud

- *Wat heb je getekend?*

Details:

- *Hoe voelt de stam, hoe kun je dat tekenen?*
- *Heeft de boom alleen grote takken, hoe maak je kleine takken?*
- *Wat zit er ook al weer onder aan de boom?*
- *Welke kleur gebruik je dan?*
- *Welke vorm hebben de bladeren van je boom?*
- *Vragen over positionering: waar zitten de ogen?, waar de vinnen?*
- *Zitten er mensen in de bus, hoe kun je dat tekenen?*
- *Welk stukje van mensen zie je als ze in de bus achter het raam zitten?*

Positie in de omgeving:

- *Waar rijdt de bus?*
- *Vliegt het vliegtuig in de lucht, hoe kan ik dat zien?*

4.4. Leerervaringen bij de groepsleerkrachten

De leerkracht van groep 7 benoemt dat ze anders naar tekeningen is gaan kijken:

‘Over het bombardement op Rotterdam [...] dat ik inderdaad op een andere manier naar die tekeningen ging kijken. Dus kon vragen, over het meisje in de schuilkelder die heel klein getekend was op een groot vel papier: ‘waar dat meisje zich dan bevond?’ en ‘hoe we dat misschien nog beter zouden kunnen laten zien?’

Naast wat de leerkracht zelf als opbrengst benoemt valt op dat haar houding t.a.v. de tekeningen is veranderd. Door vragen te stellen ontdekt ze wat kinderen willen verbeelden. Doordat de kinderen gebruik maken van haar feedback wordt ze zelf ook een enthousiaste en betrokken deelnemer aan het proces.

‘Het is iets wat ik bij andere vakken wel al heel lang doe, op die manier naar kinderen kijken, vragen stellen. Als je een verhaal schrijft, een gedicht maakt dan ben ik daar eigenlijk op dezelfde manier mee bezig.’

Een ander effect van deze werkwijze in groep 7 is dat leerlingen elkaar stimuleren om te gaan tekenen. Door de onderlinge gesprekken over de tekeningen, het uitwisselen van informatie, komen ze op nieuwe ideeën.

‘[...] voorheen nooit, voorheen was eigenlijk iedereen alleen aan het tekenen en wat je nu ziet ontstaan, is dat tijdens de inloop, vrije momenten ze samen aan mijn tafel werken. Dat vind ik super en dan denk ik, ik heb geen opdracht gegeven en jullie zijn aan het overleggen met elkaar over: ‘wat er nog bij kan/moet?’

De docent groep 2/3 is zich, door het documenteren, bewust geworden van het feit dat ze veel gesloten vragen aan leerlingen stelt. Door open vragen te stellen ontstaat interactie met haar en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling. De leerkracht benoemt dat er op twee fronten verdieping door feedback ontstaat:

- a. in de gemaakte tekening:

‘Ik denk dat het dan de tekening van ‘N’ geweest is, van de verschillende kleuren. [...] Hij heeft vandaag die motor getekend en daarbij heeft hij verschillende kleuren gebruikt, dus de feedback die ik heb gegeven heeft hij ook doorgevoerd in de volgende tekeningen die hij heeft gemaakt.’

‘kijken naar de tekening ‘oh maar ik was eigenlijk van plan dat er nog bij te tekenen’, dat ze zelf tot het besef komen [...] dan moet ik dat er nog bij tekenen. Dat zou natuurlijk helemaal mooi zijn.’

- b. in gesprekvaardigheden van de kinderen:

‘Ik ben er wel achter gekomen, dat ik doordat ik dit instrument gebruik, verdieping uit het werk van de kinderen haal of tenminste meer eruit kan halen en dat ik dat voorheen niet deed.’

Tijdens het tekenen zijn foto's gemaakt. Deze foto's zijn met leerlingen besproken, een meerwaarde voor de leerlingen, de feedback wordt tijdens dit gesprek nogmaals herhaald. De leerkracht vindt het maken van foto's een goede ondersteuning van zowel het documenteren en het herhalen en verankeren van de feedback bij de kinderen.

Beide docenten benoemen de verschillende ervaringen met veel enthousiasme. Ze zijn tevreden over de verbanden tussen hun bijgestelde feedback en de ontwikkelingen binnen de kindertekeningen. Vooral de mogelijkheden tot verbreding en verdieping van de verbeeldingsmogelijkheden tijdens het tekenen door het benoemen en stellen van vragen wordt genoemd. Dit ligt ook het dichtst bij de vaardigheden die de leerkrachten al beheersen en toepassen t.a.v. andere ontwikkelingsgebieden. Over mogelijkheden om deze methode binnen de eigen lespraktijk toe te passen zijn de verwachtingen positief. De leerkrachten zien het nut van toepassing tijdens de tekenles ter verbetering van de tekenvaardigheden en in de verschillende gespreksvormen bij de tekenles.

Samenvattend

In groep 7 is vooral getekend rond de thema's 'geschiedenis' en 'de actuele wereld'. Helaas is de interventie door tijdgebrek niet volledig uitgevoerd. Door samen naar de tekening te kijken en te zoeken naar de inhoud van de visuele waarneming, en door het geven van tips werd geprobeerd de kinderen hun tekeningen te laten verbeteren. Er werd feedback gegeven in de vorm van suggesties en vragen. Van 4 leerlingen is dit proces uitgebreid gedocumenteerd. Door deze manier van waarnemen zijn enkele tekeningen uiteindelijk zeer gedetailleerd getekend.

De jongere kinderen volgden de thema's 'groeien/bloeien' en 'voertuigen'. In groep 2/3 zijn meerdere aspecten van de methode toegepast: van elk kind is de tekening individueel en in groepsverband besproken. Deze gesprekken gingen met name over detaillering. Er is ook gepraat over de inhoud: 'wat heb je getekend?' De docent heeft korte aantekeningen kunnen maken over haar eigen vragen en de antwoorden van de kinderen. Ook heeft ze vragen gesteld om verdieping aan te brengen of het proces te verlengen. Leerlingen hebben elkaar, tijdens het tekenproces en de presentatie, vragen gesteld. Door de tekeningen op de gang tentoon te stellen werd ook het gesprek met ouders gestimuleerd.

De docenten zijn positief over de toepassing van de beoordelingsmethode. Gebruikmaking van de methode leverde tijdens de interventie verdieping en verbreding van de tekenvaardigheden op. Het gericht kijken en benoemen van de inhoud wordt een goed en toepasbaar didactisch hulpmiddel genoemd. Echter, de frequentie van eenmaal per week tekenen heeft gevolgen voor het huidige rooster; andere zaken komen hierdoor minder aan bod.

5. Conclusie

Dit onderzoek is een aanzet om praktijk en onderzoek (Scheel en Watts) met elkaar te combineren. Ik heb een werkwijze ontwikkeld en uitgetoetst op een SO school voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen. De bedoeling was via het verbeteren van feedback door de leerkracht de tekenontwikkeling van kinderen te bevorderen. Daar is al veel winst mee geboekt.

Onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag was: *hoe ervaren docenten het werken met een formatieve beoordelingsmethode gebaseerd op Watts (2010) en docent Scheel (2014) en welke suggesties hebben deze docenten voor verbetering van het instrument?*

De docenten spreken na de toepassing met enthousiasme over de formatieve beoordelingsmethode. Vooral de verbanden tussen hun bijgestelde feedback en het vermogen van kinderen om binnen de kindertekeningen veranderingen aan te brengen worden naar voren gebracht. Het gericht kijken en benoemen van de inhoud wordt een goed en toepasbaar didactisch hulpmiddel genoemd. De mogelijkheden tot verbreding en verdieping van de waarneming tijdens het tekenen door het stellen van vragen wordt als positief bestempeld. Voor het geven van gerichte suggesties om het instrument te verbeteren was deze interventieperiode te kort. Beide docenten gaan verder met de toepassing van de feedback interventie. Voor de docenten een mogelijkheid om feedback geven op kindertekeningen verder te ontwikkelen. Door kennis te verwerven over de ontwikkeling binnen het tekenproces kunnen zij beter aansluiten bij de capaciteiten en de mogelijkheden van het kind.

Deelvraag 1

Mijn eerste deelvraag was: *wat kenmerkt de aanpak van docent Scheel en hoe ziet de methode Watts-Scheel eruit?*

Kenmerkend voor de werkwijze van docent Scheel bij het geven van feedback is dat haar gehele onderwijsopzet gericht is op een brede ontwikkeling van het kind. De aanpassingen aan de taalontwikkelingsstoornis van de kinderen zijn binnen de gesproken taal en de visuele communicatie goed terug te zien. Alles wat Scheel doet wordt verwoord, begeleid door taal. Bij het beoordelen van kindertekeningen van jonge kinderen is het kunnen en willen communiceren door de leerling van belang. Scheel voert individuele 'tekengesprekjes' over de inhoud van de tekening. In haar werkwijze nemen observeren en documenteren van het tekenproces middels heel goed kijken, kort beschrijven en het maken van ontwikkelboekjes een belangrijke plaats in.

Deze gegevens leveren nog niet voldoende informatie op om een heldere feedbackinterventie voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis te ontwerpen. De theorie van Watts geeft concrete aanwijzingen over de manier waarop groepsleerkrachten in het primair onderwijs kunnen reageren op kindertekeningen door het stellen van gerichte feedbackvragen en het aanbieden van suggesties. Dit biedt de groepsleerkracht een mogelijkheid om inzicht te krijgen in het tekenproces en kennis te ordenen.

Scheel en Watts voeren beiden aan dat het van belang is om gesprekjes over het tekenwerk met kinderen te begeleiden op een doordachte, onderbouwde en doelgerichte manier. Deze interventie geeft de kinderen mogelijkheden om eigen ideeën en gedachten te ontwikkelen en deze ervaring om te zetten in tekenvaardigheden.

Twee manieren van feedback geven (Scheel en Watts) vormen samen de leidraad om te reageren op het tekenwerk van jonge en iets oudere kinderen.

De docenten is het volgende gevraagd te doen:

- *gericht rond het klassenthema 2 maal per week tekenles te geven*
- *de kindertekeningen gedurende deze periode te bewaren*
- *met elke leerling individueel **tweemaal** de er op volgende vijf weken een gesprek te voeren over zijn/haar tekening. Doe dat volgens het volgende stappenplan:*
 - o *laten blijken aan kinderen dat de tekening de moeite waard is*
 - o *benoemen wat je ziet (inhoud, materiaal, techniek)*
 - o *samen met een kind zoeken naar inhoud van de visuele waarneming*
 - o *aantekeningen maken (opvallende dingen)*
 - o *feedback t.a.v. inhoud in de vorm van vragen (relateren aan eigen wereld)*
 - o *voorwaarden scheppen voor interactie over de tekening: tonen aan andere kinderen/ vragen stellen aan andere kinderen / tentoonstellen*
- *het gesprek (de individuele gesprekken met leerlingen) documenteren*
- *ontwikkelingsmapjes maken (inhoud: kopieën van de tekeningen en aantekeningen m.b.t. gevoerde gesprekje)*

Deelvraag 2

De tweede deelvraag was: *hoe kijken de docenten tegen de methode Watts-Scheel aan voordat ze die zelf hebben uitprobeerd?*

De twee groepsleerkrachten zien de interventie als een uitdaging. Deze beoordelingsmethode biedt een mogelijkheid om gerichte feedbackvragen te stellen over de visuele waarneming van jongere en iets oudere kinderen. In de 2/3 groep wordt wekelijks getekend, in groep 7 incidenteel. Reageren op het tekenwerk van kinderen is gericht op taalverwerving en niet op de terugkoppeling van waarneming. De tekenontwikkeling wordt niet in de verslaglegging genoteerd. De interventie wordt gekoppeld aan thema's en zal gericht zijn op het stellen van vragen.

Deelvraag 3

En de derde deelvraag was: *hoe hebben de docenten het werken met deze werkwijze ervaren en welke suggesties hebben zij voor verbetering en aanvullingen vanuit hun eigen stijl van het instrument?*

De twee docenten zijn optimistisch over de toepassing van de procedure. Er zijn meerdere aspecten van de werkwijze toegepast rond thema's die al in het rooster stonden gepland. De procedure leverde een meerwaarde binnen het tekenproces op. De leerkrachten vonden dat ze gericht waren gaan kijken naar de tekeningen en dat ze met behulp van de aangereikte vragen kinderen konden stimuleren om gedetailleerder te tekenen. Door samen met het kind te zoeken naar de inhoud van de tekening konden

ze de toepassingsmogelijkheden verdiepen en verbreden. Door gericht te zoeken naar de betekenis van de visuele waarneming met behulp van vragen en suggesties kwam het gesprek op gang. Door de ervaren belangstelling en waardering, het toenemende inzicht, uitbreiding van woordenschat werd de interactie tussen leerlingen onderling gestimuleerd. Leerlingen kwamen hierdoor op nieuwe ideeën.

Voor uitgebreid en gericht documenteren van het tekenproces van alle kinderen evenals het maken van teken ontwikkelmapjes ontbrak de tijd. In groep 2/3 hebben de leerlingen elkaar tijdens de presentatie vragen gesteld. Hun werk is tentoongesteld en dit leverde weer nieuwe gesprekjes op.

De frequentie van eens per week tekenen heeft gevolgen voor het huidige rooster, hierdoor komen andere zaken minder aan bod. De leraren zien dit wel als een hindernis. Aan de verdere ontwikkeling van en het geven van suggesties en aanvullingen op het instrument zijn de docenten nog niet toegekomen. In de gesprekken werd wel duidelijk dat zij hiermee aan de slag willen.

Meerwaarde op het gebied van taalontwikkeling

Een niet verwacht maar uiteindelijk wel waargenomen effect is de meerwaarde die het stellen van feedbackvragen had voor de taalontwikkeling van deze kinderen. Ik heb het volgende geconstateerd: de leerkracht stelt vragen over de tekening, over de verbeelding die concreet in de tekening zichtbaar is. Het kind kan de opmerkingen van de docent verifiëren aan de hand van het beeld. Daarmee voldoet de leerkracht aan een belangrijke voorwaarde voor een geslaagd gesprek met een kind met een taalontwikkelingsstoornis, namelijk dat het gesprek visueel wordt ondersteund.

Doordat de eigen tekening onderwerp van gesprek is, is de motivatie om te praten groot. De positieve benadering van de leerkracht ondersteunt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de leerling. Dankzij de voorwaarden die impliciet onderdeel zijn van deze methode - gerichte aandacht besteden aan de verbeelding van het kind en reageren door het stellen van feedbackvragen - is de kans dat het gesprek op gang komt vergroot.

6. Discussie

De interventie is in beide groepen niet volledig uitgevoerd. Dit betekende dat er zowel minder tekenlessen werden geven als gepland en dat slechts van een aantal kinderen de feedback is gedocumenteerd. De oorzaak daarvan is enerzijds de enorme tijdsdruk van het schoolprogramma, anderzijds de onbekendheid van de docenten met de werkwijze om met behulp van feedbackvragen het tekenproces van kinderen te stimuleren. In elke les zijn de groepsleerkrachten in eerste instantie gericht op de communicatiebeperking van leerlingen. Dit brengt een bepaalde wijze van lesgeven met zich mee waarbij de manier waarop zinnen worden geformuleerd, de gebruikte woordenschat en waar mogelijk het visualiseren, belangrijke pijlers zijn. De in de interventie toegepaste methode maakt vooral gebruik van taal. Het (her-)formuleren van de feedbackvragen bij de tekeningen vereist meer tijd en aandacht van de leerkrachten dan nu beschikbaar was.

Soms hebben de docenten feedback sturender geformuleerd dan gepland of waren tekenopdrachten minder goed gekozen. Na een dergelijke korte training en korte interventie, werkend met groepsleerkrachten (i.t.t. vakleerkrachten) is dit waarschijnlijk grotendeels onvermijdelijk.

Wat in beide klassen is gebeurd:

- De tekeningen zijn eenmaal per week rond een klassenthema gemaakt;
- Er heeft een betekenisvolle verdieping van de werkelijke wereld plaatsgevonden;
- Het stellen van feedbackvragen is toegepast;
- De interactie over de tekening werd gestimuleerd;
- De docenten hebben werkelijke interesse in het tekenproces van de leerlingen getoond;
- Er is beperkt gedocumenteerd;
- In groep 7 zijn de tekeningen van de leerlingen individueel besproken. Leerlingen bespraken tijdens vrije tekenmomenten elkaars werk. In groep 2/3 zijn de tekeningen individueel en in groepsverband besproken;
- De tekeningen werden in groep 7 in tekenmapjes en in groep 2/3 in ontwikkelmapjes bewaard;

Het tweede gedeelte van mijn onderzoeksvraag: ‘welke suggesties hebben deze docenten voor verbetering van de procedure?’, is door de twee groepsleerkrachten na deze interventie niet beantwoord. Het is voor de docenten niet mogelijk gebleken in een zo korte uitvoeringsperiode op eigen lesgedrag te reflecteren en vervolgens te evalueren om suggesties of vragen te ontwikkelen om de lijst van Watts (2010) aan te vullen of te verbeteren. Wellicht is het te veel gevraagd aan groepsleerkrachten om een instrument dat ontwikkeld is om hen te ondersteunen gelijktijdig bij te stellen. De vragen die door de docenten al wel zijn gebruikt bieden mogelijk een houvast voor een vervolg. De leerkracht van groep 2/3 heeft met het maken en bespreken van procesfoto's een didactische mogelijkheid aan de interventie toegevoegd.

Er bestaat een spanningsveld tussen mij als onderzoeker en de groepsleerkrachten als uitvoerenden. Ik zocht in het onderzoek naar een manier waarop feedback op tekeningen een verdieping en verbreding van de waarneming ontwikkelt. De docenten zijn ervaren in het toepassen van technieken om de kinderen met

taalontwikkelingsstoornissen te ondersteunen in hun schoolse ontwikkeling. Ze hebben een repertoire aan handelingen, gericht op de belemmeringen in de taalontwikkeling, dat ze dagelijks bijstellen en uitbreiden (zie aanpak Scheel). In mijn onderzoek wilde ik specifiek het tekenproces door gerichte feedback (Watts) verder ontwikkelen. Een oplossing ligt mogelijk in het verder toespitsen van de feedbackvragen op kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Samen met de leerkrachten kan gezocht worden naar het verband tussen bijgestelde feedback en de ontwikkeling binnen de kindertekening. Dit zal leerkrachten motiveren de werkwijze verder te ontwikkelen.

Het samenstellen en verbeteren van ontwikkelmapjes kan verder worden uitgediept waardoor voor de leerlingen en tevens voor de leerkrachten een doorgaande lijn in de ontwikkeling gezien en besproken kan worden. Daarmee krijgt de formatieve beoordeling ook een tastbare dimensie.

Door in dit onderzoek de ervaringen uit de praktijk (Scheel) en de theorie (Watts) te combineren ontstaat een werkwijze die volgens mij groter effect heeft dan beide invalshoeken afzonderlijk van elkaar in het speciaal onderwijs zouden kunnen bereiken. De bewustwording en het inzicht om feedbackvragen in te zetten als verrijking van tekenlesstof, ontstaan door toepassing van deze procedure, biedt als formatieve beoordelingsprocedure eveneens kansen voor het reguliere basisonderwijs.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van bovengenoemde bevindingen is het interessant om deze beoordelingsprocedure voor langere tijd toe te passen en gericht te volgen. De docenten kennen de procedure en kunnen zich specifiek richten op verdere ontwikkeling van feedbackvragen. Dit zou kunnen leiden tot een uitgebalanceerd instrument voor kleuters, midden- en bovenbouw, dat groepsleerkrachten kan ondersteunen bij het geven van feedback tijdens tekenlessen. Wellicht is de basis van dit feedbackinstrument tevens toepasbaar bij andere beeldende vakken.

Een vervolgonderzoek waarin leerkrachten bij elkaar de uitvoering van de werkwijze observeren, levert extra informatie op over de toepassing. Het is tevens een mogelijkheid voor groepsleerkrachten om elkaar te motiveren en informatie (over goede vragen, mogelijke suggesties en documentatie) met elkaar uit te wisselen. Voor een nog groter bereik en toepassing van deze interventie zou ik deze werkwijze onder meerdere groepsdocenten binnen de school willen uitzetten.

Een andere mogelijkheid is om 'de procedure' binnen het reguliere basisonderwijs toe te passen. De vragen van Watts zijn oorspronkelijk voor het reguliere onderwijs ontwikkeld. We weten nog maar weinig over hoe de vragen van Watts in het reguliere onderwijs zouden kunnen functioneren. De werkwijze van Scheel, vooral de manier van interactie over de inhoud van de tekening tussen docent en leerling, is voor leerlingen in het reguliere onderwijs toepasbaar. Groepsleerkrachten in deze setting hebben ook de taak de tekenontwikkeling te bevorderen. In het gehele primaire onderwijs is een doordachte, onderbouwde en doelgerichte manier van feedback op visuele waarneming toepasbaar. Gerichte observatie, feedback door vragen en documentatie van het proces zijn van groot belang om de ontwikkeling van waarneming, tekenvaardigheden en technieken te bevorderen.

Nawoord

Op 10 juni 2014 is 'juf Marjan' overleden. Kleuterdocent Marjan Scheel was werkzaam op de Alexander Roozendaalschool in Amsterdam en stond aan de basis van dit onderzoek. Haar ervaring met het tekenproces en de verdieping daarvan door het geven van feedback op kindertekeningen, krijgt door haar bijdrage aan dit onderzoek blijvende betekenis.

Zo is een 'waardevolle' beoordelingsprocedure tot stand gekomen waaraan observeren, documenteren en het gesprek ten grondslag liggen.

Literatuur

Alexander Roozendaalschool. (2014). Ontwikkelingsgericht onderwijs. Geraadpleegd op: <http://ars.orion.nl/ontwikkelingsgericht-onderwijs>

Burger, E. A., Wetering, M., & Weerdenburg, M. V. (2012). *Kinderen met specifieke taalstoornissen. (Be) handelen en begeleiden in zorg en onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.

Cultuurplein (z.j.). Reggio-Emilia pedagogiek. Geraadpleegd op: <http://www.cultuurplein.nl/primair-onderwijs/scholen-met-veel-cultuur/reggio-emilia/pedagogiek-van-reggio-emilia>

Gellevij, M. Saxion. Ontwerpend onderzoek. Geraadpleegd op: [http://www.saxion.nl/wps/wcm/connect/050d5213-0297-4576-ac7c-313c4c5a4f24/Lectoraat+IEO+Lectorale+rede+10+oktober+\(2\).pdf?MOD=AJPERES](http://www.saxion.nl/wps/wcm/connect/050d5213-0297-4576-ac7c-313c4c5a4f24/Lectoraat+IEO+Lectorale+rede+10+oktober+(2).pdf?MOD=AJPERES)

Giudici, C., Rinaldi, C., & Krechevsky, M. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Haanstra, F. (2013) Beoordelen in kunsteducatie. Geraadpleegd op: <http://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/onderzoeksprojecten/afgeronde-projecten/beoordelen-in-kunsteducatie/>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. Geraadpleegd op: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>

Kuiper, C., Verhoef, J., Louw, D. de & Cox, K. (red.)(2004). *Evidence-based practice voor paramedici. Methodiek en implementatie*. Utrecht: Lemma.

Watts, R. (2010) Responding to children's drawings, *Education 3-13 in International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38:2, 137-153. Geraadpleegd op: http://artandeducation.co.uk/pdfs/research/Responding_to_children's_drawings.pdf

Bijlagen

1. Instructie instrument groepsleerkrachten
2. Interviewvragen docent Marjan
3. Interviewvragen eerste ronde groepsdocenten
4. Interviewvragen tweede ronde groepsleerkrachten
5. Visuele documentatie groep 2/3
6. Codeboom eerste ronde groep 7
7. Codeboom tweede ronde groep 7
8. Codeboom groep 2/3
9. Codeboom tweede ronde 2/3

Bijlage 1. Instructie aan groepsleerkrachten:

Wat houdt deze feedback-methode over beoordelen van tekenwerk concreet in voor de komende 5 weken:

Ik vraag je het volgende te doen:

- *gericht rond een klassenthema 2 maal per week tekenles te geven*
- *de kindertekeningen gedurende deze periode te bewaren*
- *met elke leerling individueel **tweemaal** de er op volgende weken een gesprek te voeren over zijn/haar tekening. Doe dat volgens het volgende stappenplan:*
 - o *laten blijken aan kinderen dat de tekening de moeite waard is*
 - o *benoemen wat je ziet (inhoud, materiaal, techniek)*
 - o *samen met een kind zoeken naar inhoud van de visuele waarneming*
 - o *aantekeningen maken (opvallende dingen)*
 - o *feedback t.a.v. inhoud in de vorm van mededelingen en vragen (relateren aan eigen wereld)*
 - o *voorwaarden scheppen voor interactie over de tekening: tonen aan andere kinderen/ vragen stellen aan andere kinderen / tentoonstellen*
- *het gesprek (de individuele gesprekken met leerlingen) documenteren*
- *ontwikkelingsmapjes maken (inhoud: kopieën van de tekeningen en aantekeningen m.b.t. gevoerde gesprekje)*

Watts (2010) geeft concrete vragen over de manier waarop groepsleerkrachten kunnen reageren op kindertekeningen. Met behulp van deze verschillende vragen kan de leerkracht kinderen inzicht geven in hun eigen kennis, ontwikkeling en vaardigheden op tekengebied. Met betrekking tot feedback in de vorm van vragen: Gebruik bijvoorbeeld de volgende hulpvragen. Als je zelf vragen hebt die bij de aanpak passen, mag je die ook stellen:

Sfeer en stemming

- Hoe voelen de mensen in jouw tekening zich? Hoe zou je in een tekening kunnen laten zien wat de ene persoon vindt van de ander?
- Kijk in de spiegel terwijl je een speciaal gezicht trekt en teken dit.
- Hoe zou je, behalve door een bepaalde uitdrukking op iemands gezicht te tekenen, verder nog kunnen laten zien hoe hij of zij zich voelt?
- Wat zou je kunnen toevoegen om de stemming van je tekening te veranderen?
- Hoe zou je kunnen laten zien dat de zon schijnt, zonder de zon te tekenen?

Details

- Kijk goed naar de trekken op het gezicht van de persoon die je getekend hebt. Welke heb je overgenomen en welke zou je nog kunnen toevoegen?

- Kijk naar de grootte van iemands hoofd in vergelijking met zijn lichaam, de lengte van zijn armen in vergelijking met zijn benen, de grootte van zijn vingers vergeleken met zijn armen. Kijk naar de mensen om je heen om te zien in hoeverre ze lijken op je tekening of juist niet.
- Doe je ogen dicht en probeer degene die je aan het tekenen bent voor je te zien. Vertel me drie dingen over hoe ze eruit ziet en voeg die toe aan je tekening.
- Welke details zou je in de achtergrond van je tekening kunnen aanbrengen om ons een idee te geven over waar het zich afspeelt?
- Kijk uit het raam en kies drie bomen uit. In hoeverre lijken ze op elkaar? Waarin verschilt de ene boom van de andere? Teken elk van de bomen zo dat je kunt zien welke van de drie bomen het is.

Compositie en figuratieve weergave

- Teken je wat je kunt zien of wat je denkt dat er is?
- Kijk door deze lens en beschrijf wat je kunt zien. Wat lijkt er te gebeuren met de dingen die ver weg zijn?
- Heb je alle ruimte op je vel papier gebruikt of slechts een deel?
- Blijft alles wat je getekend hebt binnen de rechthoek van je papier, of gaan sommige dingen over de randen heen?
- Hebben de dingen die je getekend hebt allemaal hun eigen plek op het papier – of zouden sommige dingen kunnen overlappen?
- Kijk eens om je heen naar de andere kinderen in de klas – kun je veel kinderen van top tot teen zien? Of zijn er dingen die in de weg staan?
- Zijn de mensen op je tekening allemaal even groot? Wat zou er gebeuren als je hier wat kleinere mensen zou tekenen? Lijken die dan dichterbij of verder weg?

Sommige vragen zijn geschikter voor een omgeving met jonge kinderen terwijl andere bedoeld zijn om oudere leerlingen uit te dagen om na te denken over manieren waarop ze hun werk zouden kunnen verbeteren. Ze zijn echter geen van alle bedoeld om uitsluitend met een bepaalde leeftijdsgroep te gebruiken, aangezien de aard van de interactie van een leerkracht met de ene of de andere leerling zal verschillen.

Na de 5 weken ga ik je weer interviewen. Ik ga je dan het onderstaande vragen (in ieder geval ervaringen). Ik wil je daarom vragen hier rekening mee te houden en alvast aantekeningen te maken gedurende de 5 weken.

- *kun je je ervaring met dit instrument uitgebreid beschrijven?*
- *welke gedeeltes van het beoordelingsinstrument heb je kunnen uitvoeren?*
- *heb je de aanvullende vragenlijst van Watts gebruikt?*
- *kun je vragen noemen die je bij sfeer zelf hebt verzonnen?*
 - o *en bij het item details en compositie?*
- *wat waren de reacties van de kinderen op het beoordelen en jouw feedback?*
 - o *kun je een positieve feedbackervaring benoemen?*
 - o *heb je het documenteren kunnen toepassen (hoe heb je dit gedaan)?*
- *ben je tevreden met de tijdsinvestering en de opbrengsten?*
- *wat heeft dit beoordelingsinstrument jou opgeleverd?*
 - o *kun je ontwikkelingen noemen die je bij de kinderen hebt opgemerkt?*
 - o *wat betekent deze verandering t.a.v. feedback geven voor jou?*

Ik wens je veel succes met de uitvoering van deze feedback procedure en ben heel nieuwsgierig naar de toepassing van het gehele proces en de resultaten.

Bijlage 2. Interviewvragen docent Marjan Scheel

Februari 2014

Blokje kennismaking

- Je bent kleuterdocent, wat boeit jou aan het werken met kleuters op de A. Roosendaalschool?
- Heb je een specifieke kleuteropleiding gevolgd?

Deze vraag als inleiding bij een blokje over het tekenonderwijs

- De A. Roosendaalschool heeft gekozen voor de ontwikkelingsgerichte benadering. Wat versta jij daar precies onder?

We beperken ons nu tot tekenonderwijs

A. Tekenlessen Algemeen

- Kun je voor mij beschrijven hoe jouw tekenlessen eruit zien?
- Wie neemt het initiatief om te gaan tekenen, bied jij dit aan, starten kinderen uit zichzelf?
- Teken de kleuters vrij of geef je ook gerichte opdrachten?
- Kun je jouw werkwijze bij vrij tekenen uitgebreid beschrijven?
- Heb je een speciale manier om het tekenproces te starten bij het vrij-tekenen?
- Welke positie nemen ontdekken en onderzoeken in het tekenproces in?

B. Individuele gesprekken

- Praat je met kinderen individueel over hun vrije tekening? Zo ja, Wie neemt er het initiatief om over de tekening in gesprek te gaan?
- Kun je beschrijven hoe een individueel gesprek over een vrije tekening verloopt?
- Wat is voor jou het doel van deze gesprekken?
- Welke rol speelt feedback/ beoordeling in deze gesprekken?
- (Wat versta jij onder feedback/beoordeling, bestempel jij deze gesprekken als feedback?)
- Maak je aantekeningen van deze gesprekken? (Wat noteer je over het tekenproces?)
- Vinden de gesprekken plaats als de tekening klaar is of ook gaandeweg?

C. Groepsgesprekken

- Praat je met kinderen in de groep over vrije tekeningen? Zo ja, Kun je beschrijven hoe een groepsgesprek over een vrije tekening verloopt?
- Wat is voor jou het doel van deze groepsgesprekken?
- Welke rol speelt feedback in deze gesprekken?
- Maak je aantekeningen van deze groepsgesprekken? (Wat noteer je over het tekenproces?)
- Vinden de gesprekken plaats als de tekening klaar is of ook gaandeweg?

D. Registratie

- Hoe hou je de tekenontwikkeling over langere tijd bij?
- Heb je hiervoor een speciaal formulier, vaste items?
- Komt er iets van in het individueel groepsplan?

E. Concrete situaties

- Kun je 2 voorbeelden geven over een specifiek kind/ specifieke tekensituatie die je recent hebt meegemaakt? Wat heb je toen met het kind besproken?
- Kun je aan de hand van deze 2 tekening (vb) vertellen hoe je hierop zou reageren? (waarop en hoe je feedback zou geven?)

F. Taalontwikkelingsstoornis

- In hoeverre is je tekenmethode specifiek voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis?
- Speelt bij het geven van feedback. Bespreken van vrije tekeningen de taalontwikkelingsstoornis een rol, en hoe geef je dit vorm?

G. Eigen ontwikkelingsproces/relatie tot anderen

- Welke ontwikkeling heb jij de afgelopen 10 jaar doorgemaakt in het verdiepen en verbreden van het tekenproces?
- Je hebt een bezoek gebracht aan Reggio Emilia, hoe heeft de 'Reggio manier' jouw wijze van feedback geven op kindertekeningen beïnvloed?
- En de werkwijze van kunstenares Claudia Liechty?
- Wat doe je nu specifiek anders dan voor je bezoek aan Reggio en werken met Claudia? Kun je uitleggen waarom?
- Is jouw methode anders dan die van collega's, in welk opzicht?
- Heb je van ouders te horen gekregen dat jouw methode aanslaat?/werkt? Waaraan merken ze dit dan?
- Welke aanbevelingen zou je doen over het geven van feedback voor nieuwe leerkrachten?

Wat ik vooral belangrijk vind, praat je met de kinderen over de inhoud van de tekening, de vorm, het materiaalgebruik of de techniek. Of praat je vooral over dingen in de echte wereld en is de tekening de aanleiding hiertoe?

Bijlage 3. Interviewvragen ronde 1 groepsdocenten

Maart 2014

Blokje kennismaking

- Je bent kleuterdocent, wat boeit jou aan het werken met kleuters op de A. Roosendaalschool?
- Heb je een specifieke kleuteropleiding gevolgd?

Deze vraag als inleiding bij een blokje over het tekenonderwijs

- De A. Roosendaalschool heeft gekozen voor de ontwikkelingsgerichte benadering. Wat versta jij daar precies onder?

We beperken ons nu tot tekenonderwijs

A . Tekenlessen Algemeen

- Kun je voor mij beschrijven hoe jouw tekenlessen eruit zien?
- Wie neemt het initiatief om te gaan tekenen, bied jij dit aan, starten kinderen uit zichzelf?
- Teken de kleuters vrij of geef je ook gerichte opdrachten?
- Op welke manier bied jij deze opdrachten aan?
- Kun je jouw werkwijze bij vrij tekenen uitgebreid beschrijven?
- Heb je een speciale manier om het tekenproces te starten bij het vrij-tekenen?

B. Individuele gesprekken

- Praat je met kinderen individueel over hun vrije tekening? Zo ja, Wie neemt er het initiatief om over de tekening in gesprek te gaan?
- Kun je beschrijven hoe een individueel gesprek over een vrije tekening verloopt?
- Wat is voor jou het doel van deze gesprekken?
- Welke rol speelt feedback/ beoordeling in deze gesprekken?
- (Wat versta jij onder feedback/beoordeling, bestempel jij deze gesprekken als feedback?)
- Maak je aantekeningen van deze gesprekken? (Wat noteer je over het tekenproces?)
- Vinden de gesprekken plaats als de tekening klaar is of ook gaandeweg?

Wat ik vooral belangrijk vind, praat je met de kinderen over de inhoud van de tekening, de vorm, het materiaalgebruik of de techniek. Of praat je vooral over dingen in de echte wereld en is de tekening de aanleiding hiertoe?

C. Groepsgesprekken

- Praat je met kinderen in de groep over vrije tekeningen? Zo ja, Kun je beschrijven hoe een groepsgesprek over een vrije tekening verloopt?

- Wat is voor jou het doel van deze groepsgesprekken?
- Welke rol speelt feedback in deze gesprekken?
- Maak je aantekeningen van deze groepsgesprekjes? (Wat noteer je over het tekenproces?)
- Vinden de gesprekjes plaats als de tekening klaar is of ook gaandeweg?

D. Registratie

- Hoe hou je de tekenontwikkeling over langere tijd bij?
- Heb je hiervoor een speciaal formulier, vaste items?
- Komt er iets van in het individueel groepsplan?

Vervolgens uitleg over de methode, daarna onderstaande vragen:

De beoordelingsmethode

- Wat vind je na wat je hebt gehoord van deze methode?
- Verschilt het veel van wat je zelf al doet?
- Heb je verwachtingen? (moeilijk/makkelijk/ opbrengsten)?

Bijlage 4. Interviewvragen ronde 2 groepsdocenten

mei 2014

Interviewvragen en ervaringen na toepassing feedback-instrument

A. Algemene reactie

- *kun je je ervaring met dit instrument uitgebreid beschrijven?*
- *welke gedeeltes van het beoordelingsinstrument heb je kunnen uitvoeren?*

B. Toepassing

- *kun je jouw toepassing beschrijven?*
- *kun je daarvan concrete voorbeelden noemen?*
- *heb je het observeren en documenteren kunnen toepassen (hoe heb je dit gedaan)?*
- *kun je een specifieke tekening beschrijven?*
- *heb je de aanvullende vragenlijst van Watts gebruikt?*
- *welke vragen heb je vooral kunnen gebruiken?*
- *Heb je het gevoel dat je er iets van hebt geleerd?*
- *Zou je het instrument in de toekomst vaker gebruiken?*

C. Toepassingen

- *kun je vragen noemen die je bij sfeer zelf hebt verzonnen?*
 - o *en bij het item details en compositie?*
- *kun je opbrengsten benoemen?*
- *ben je tevreden met de tijdsinvestering en de opbrengsten?*
- *wat heeft dit beoordelingsinstrument jou opgeleverd?*
 - o *kun je ontwikkelingen noemen die je bij de kinderen hebt opgemerkt?*
 - o *wat betekent deze verandering t.a.v. feedback geven voor jou?*

D. Reacties leerlingen

- *kun je ervaringen van kinderen uit de groep met dit instrument beschrijven?*
- *praten leerlingen over de details van hun tekening?*
- *praten leerlingen over de inhoud van de tekening?*
- *praten leerlingen over dingen uit de echte wereld tijdens het tekenen?*
- *vragen leerlingen naar technieken en materialen?*
- *kun je vertellen hoe de groepsgesprekken zijn verlopen?*
- *wat vertellen de kinderen elkaar over hun tekening?*
- *reageren de kinderen op elkaar tijdens het tekenproces?*
- *wat waren de reacties van de kinderen op het beoordelen en jouw feedback?*
 - o *kun je een positieve feedbackervaring benoemen?*
 - o *welke problemen ben je tegengekomen bij het reageren op de kindertekeningen?*

E. Registratie

- *heb je voldoende informatie verkregen om de tekenontwikkeling te registreren?*
- *kun je meer zeggen over het ontwikkelen van technische vaardigheden?*
- *en over het gebruik van tekenen als expressiemiddel?*
- *kun je deze methode toepassen om taalontwikkeling via tekenen te vergroten?*
- *kun je een ontwikkelboekje laten zien?*

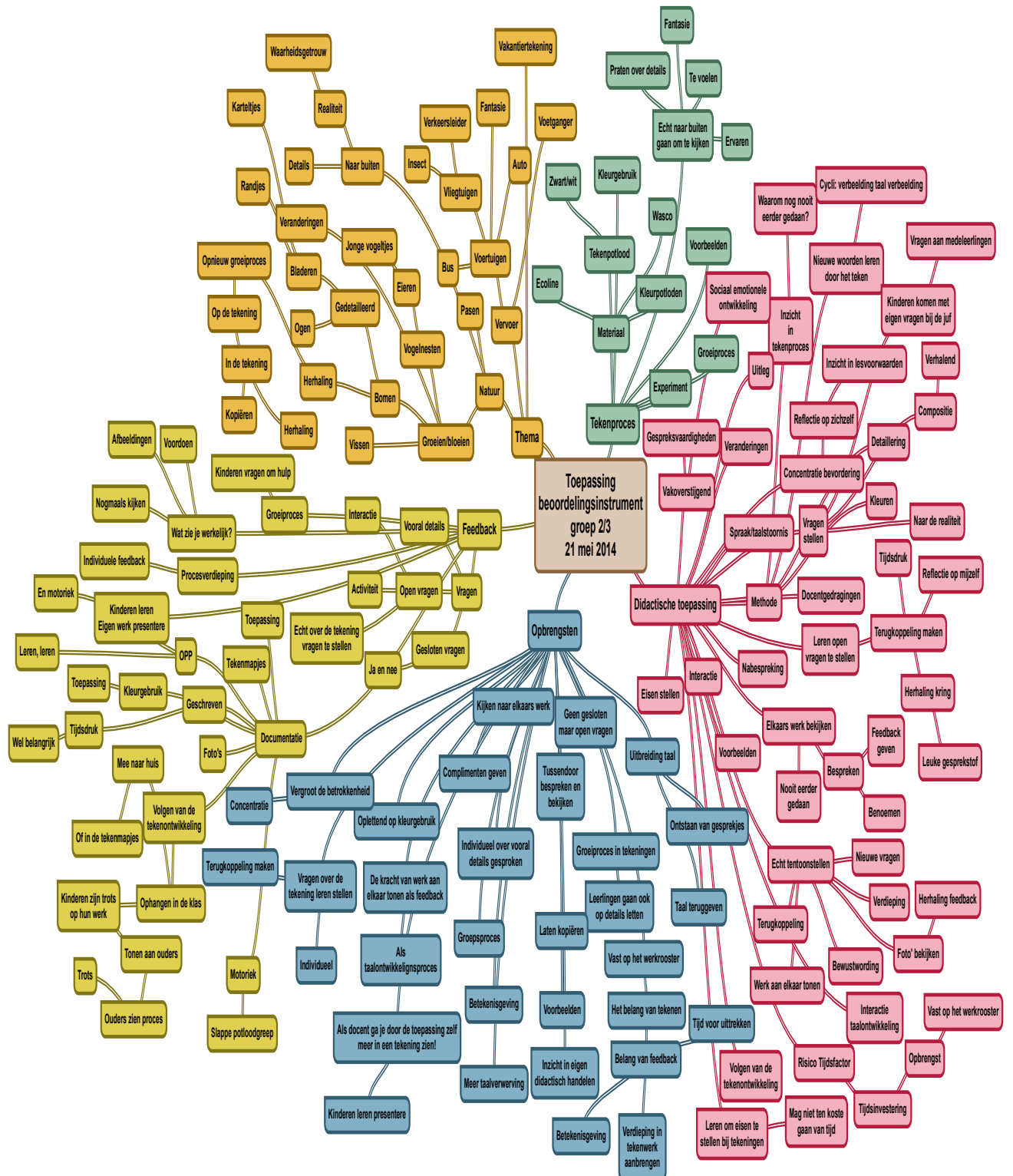
Mijn laatste vraag: ga je de komende periode verder met het geven van tekenlessen en dan deze methode gebruiken?
Bedankt voor je inzet!

Bijlage 5. Visuele documentatie van een tekenproces:



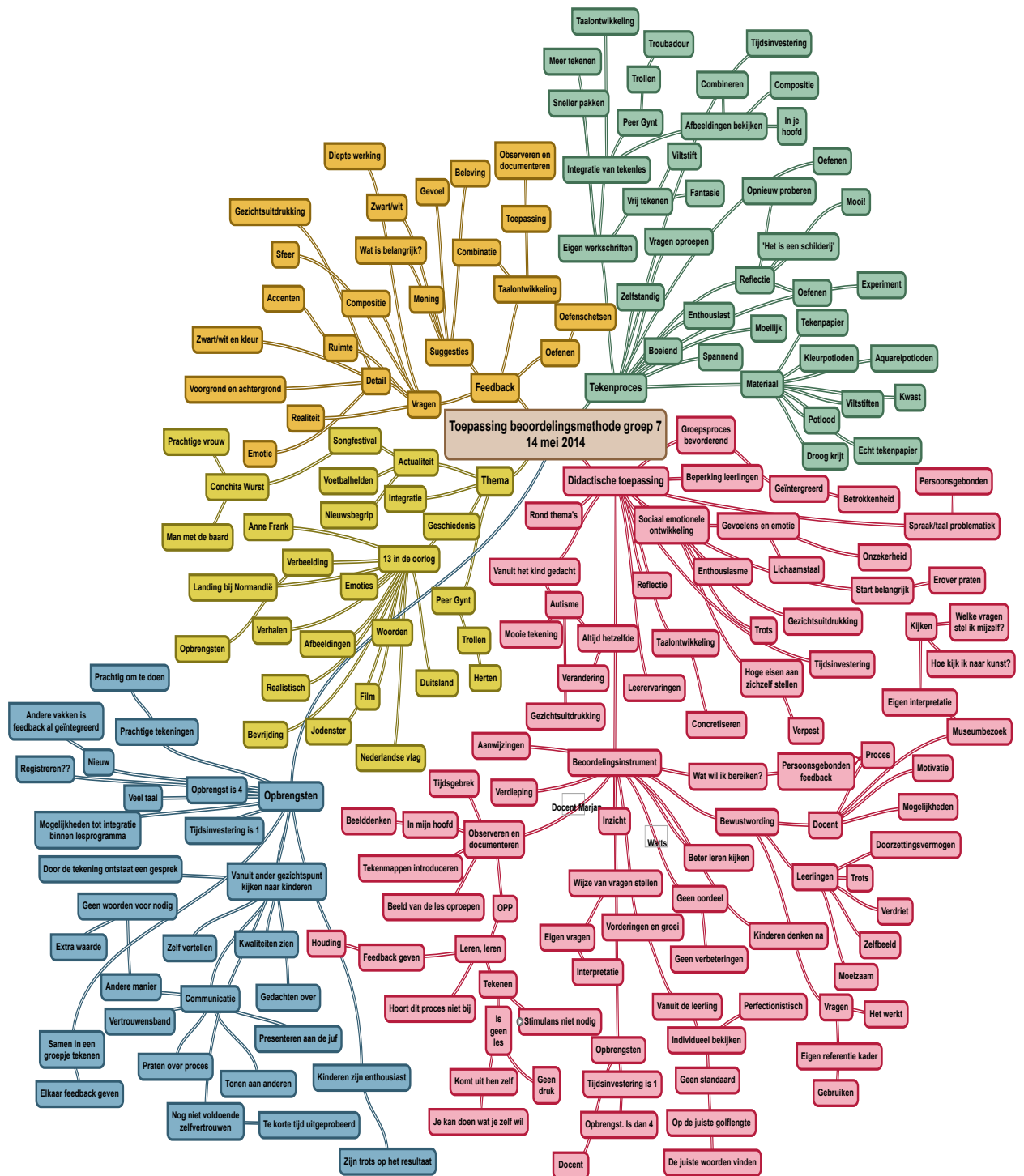
afb. 4.5: Foto's van het tekenproces 'bomen', groep 2/3

Beoordeling kindertekening vooraf



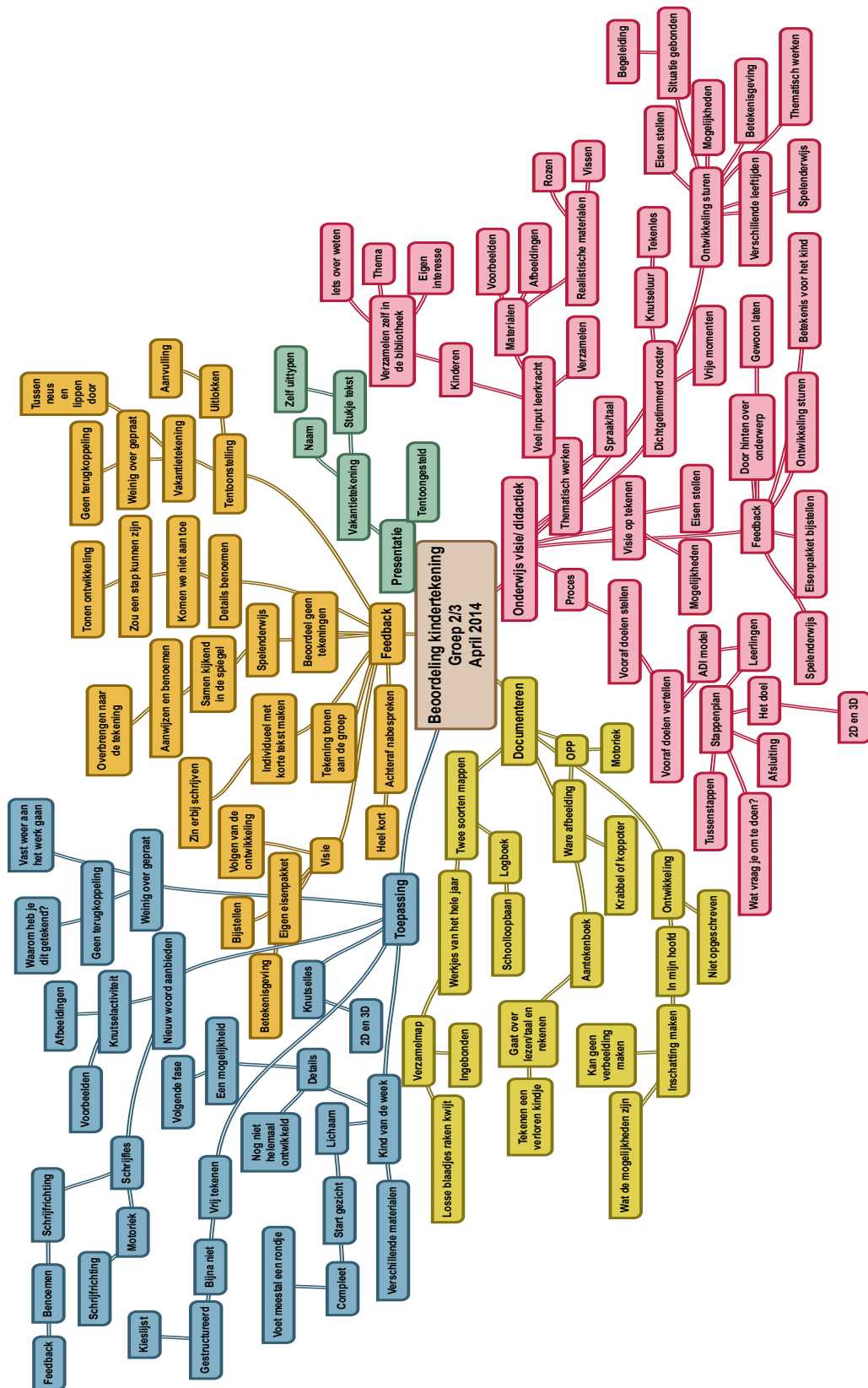
Bijlage 7 Codeboom groep 7

Toepassing beoordelingsinstrument



Bijlage 8 Codeboom groep 2/3

Beoordeling kindertekening vooraf



Bijlage 9 Codeboom groep 2/3

Toepassing beoordelingsinstrument

