

Cultuur+Educatie

11

Beroep: docent kunstvakken

Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk



Beroep: docent kunstvakken

Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk

Jos Herfs

Jaap Vinken

Piet Hagnaars

Marie-José Kommers

Judith Liefink

Piet Hagnaars en Judith Liefink (samenstelling)

Cultuur + Educatie 11: Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk

Samenstelling: Piet Hagenars en Judith Liefink

Auteurs: Piet Hagenars, Jos Herfs, Marie-José Kommers, Judith Liefink en Jaap Vinken

ISBN 90 6997 112 7

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Redactioneel	4
Maatschappelijke, onderwijskundige en inhoudelijke ontwikkelingen en het docentschap kunstvakken <i>Jos Herfs</i>	6
Competenties formuleren als strategie <i>Jaap Vinken</i>	38
Ter exegese	49
Competenties in de praktijk: verslag van een 'haalbaarheid'-discussie <i>Piet Hagnaars</i> <i>Marie-José Kommers</i> <i>Judith Lieftink</i>	56
Epiloog	70
Appendix: Cijfers kunstvakonderwijs en docentenopleidingen kunstvakken	75
Over de auteurs	83

Redactioneel

Of het juist het naderende millennium was dat bijdroeg aan de rationalisatie van het kunstvakonderwijs en de daarmee samenhangende veranderingsdrift, blijft ongewis. Feit is wel dat de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs in 1999 verregaande aanpassingen voorstelde om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verbeteren. In haar rapport Beroep Kunstenaar presenteerde de Projectorganisatie toen een nieuw stelsel voor het kunstvakonderwijs. Dit nieuwe stelsel zou de opleidingen de mogelijkheid geven zich duidelijker te profileren voor zowel aspirant-studenten als voor de beroepspraktijk. Ook zou het stelsel een realistischer voorspeller zijn van de kwaliteit van het onderwijs, de te bereiken eindniveaus en de beroepsperspectieven. En daarnaast moest het de opleidingen mogelijk maken de studenten adequaat en optimaal toe te rusten voor een bestaan als kunstenaar, vormgever of docent in de beroepspraktijk.

Na 1999 sloeg de werkelijke veranderingsdrift toe in het kunstvakonderwijs. De voorgestelde wijzigingen gingen gepaard met een hele serie nieuwe termen, begrippen en daar weer toelichtingen op. Beroepsprofielen werden opgesteld, die op hun beurt weer als basis dienden voor zogenoemde opleidingsprofielen. Een opleidingsprofiel laat onder andere zien over welke competenties een beginnend docent in elk geval moet beschikken en welke beroepskwalificaties minimaal moeten voorkomen in een curriculum. Maar waar het natuurlijk allemaal (ook) steeds om te doen was: met een opleidingsprofiel wordt vooral een duidelijker profiel aan de opleiding gegeven!

En tot slot is onlangs een kwalificatiestelsel afgerond. Daarin zijn competentiegerichte opleidingskwalificaties vastgelegd, waarbij overigens voorzien is in een structureel overleg met het werkveld over de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

Beroepsprofielen, competentiegerichte opleidingskwalificaties en opleidingsprofielen; het draait natuurlijk allemaal om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak tot een goede docent? Hieraan is *Beroep: docent kunstvakken* gewijd. Deze elfde uitgave in de reeks Cultuur + Educatie is samengesteld door Piet Hagenaars en Judith Lieftink.

Jos Herfs beschrijft in het eerste artikel de ontwikkelingen die de afgelopen tien jaar van invloed zijn geweest op docent en docentschap. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen maatschappelijke, onderwijskundige en vakinhoudelijke ontwikkelingen. Herfs laat voorts zien hoe deze leiden tot de veranderende eisen aan de startbekwaamheden van de docent in een kunstvak.

Per kunstvak zijn, zoals gezegd, competenties geformuleerd. Dit zijn de competenties waarover een beginnend kunstvakdocent moet beschikken bij afronding van zijn opleiding. Jaap Vinken bespreekt in het tweede artikel deze competenties, hoe ze tot stand kwamen en de strategie van de formuleringen.

In de derde bijdrage worden theorie en praktijk samengebracht in de vorm van een verslag van een door Cultuur + Educatie georganiseerde expertmeeting. In vier paneldiscussies – voor beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek – debatteerden studenten, opleiders en vakdocenten eerst over verschillende vragen. Bijvoorbeeld: zijn de geformuleerde competenties uitvoerbaar in de praktijk? Kan een eenmaal afgestudeerde docent op elk niveau van onderwijs ingezet worden? Worden studenten opgeleid voor wat zij later als docent in de praktijk moeten doceren? Een laatste – vijfde – discussie was gewijd aan de voor- en nadelen van multi- en interdisciplinair onderwijs.

Met de uitkomsten van deze paneldiscussies als uitgangspunt, tracht Piet Hagenars in de epiloog een antwoord te geven op de vraag wat een docent in een kunstvak tot een goede docent maakt.

Marjo van Hoorn

Hoofdredacteur Cultuur + Educatie

Maatschappelijke, onderwijskundige en vakinhoudelijke ontwikkelingen en het docentschap kunstvakken

Jos Herfs

Zoals alle beroepsuitoefenaars worden ook docenten in hun professie beïnvloed door tal van ontwikkelingen. In dit artikel worden die belangrijke maatschappelijke, onderwijskundige en vakinhoudelijke ontwikkelingen in het afgelopen decennium beschreven die effect hadden en hebben op het docentschap in de kunstvakken. Bovendien wordt ingegaan op de betekenis van deze veranderingen voor het leren in de kunstvakken. Ten slotte wordt een blik vooruit geworpen.

Algemene ontwikkelingen

- Maatschappelijke ontwikkelingen en de overheid
- Ontwikkelingen op sociaal-economisch vlak
- Ontwikkelingen op sociaal-cultureel vlak
- Verkenningen Onderwijsraad

Maatschappelijke ontwikkelingen en de overheid

De maatschappelijke ontwikkelingen die onderwijs en onderwijsinstellingen ondergaan, worden voor een belangrijk deel gekanaliseerd via de overheid (Leune 2002). Toenemende internationalisering, voortschrijdende technologisering, groeiende culturele verscheidenheid en het toenemend belang van een leven lang leren, beïnvloeden de koers van het overheidsbeleid oftewel de onderwijsagenda.

De overheid kan voor de beleidsimplementatie een gevarieerd instrumentarium inzetten, en stuurt – in weerwil van een hardnekkig beeld – al lang niet meer louter via circulaire, wetgeving, planning en bekostiging. Nadrukkelijker dan voorheen wordt vertrouwd op het zelfsturend vermogen van (semi-)publieke en private spelers (OCW 2001). Hoewel in eerste instantie vooral bestuurders en schoolmanagers betrokken worden bij beleidsthema's, doet het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) met de programma's *Koers Primair Onderwijs* (2004), *Koers Voortgezet Onderwijs* (2004) en *Koers BVE* (beroeps- en volwasseneneducatie) (2000) nadrukkelijker dan ooit een beroep op docenten, leerlingen en ouders om de onderwijsagenda voor de korte en middellange termijn mede te bepalen.

Ontwikkelingen op sociaal-economisch vlak

In het postindustriële tijdperk zijn de economische omstandigheden ingrijpend veranderd. Het bedrijfsleven en de traditionele industrie hebben zich door te transformeren snel weten aan te passen en de kennisintensieve dienstverlening is toegenomen. Kennis en kennispotentieel worden gezien als belangrijke economische productiefactoren. Bij nieuwe producten neemt de combinatie van technologieën en processen toe.

In het arbeidsproces zelf telt het resultaat zwaarder dan de geklokte uren. Tegenover een hogere werkdruk staat een bont en veelomvattend vrijetijdsbestaan. Voor complexe werkprocessen of het oplossen van hardnekkige problemen wordt steeds meer gebruikgemaakt van multidisciplinaire teams, waarbij het succes van gecombineerde kennis en expertise afhankelijk is van de kwaliteit van de samenwerking. Werknemers moeten in het productieproces breder en flexibeler ingezet kunnen worden. Van werknemers wordt verwacht dat zij beschikken over degelijke vaardigheden op het terrein van lerend samenwerken en ICT. Zij moeten snel en zelfstandig nieuwe expertise kunnen verwerven omdat de mobiliteit binnen en tussen arbeidsmarktsegmenten groot is. Om het kennisniveau op peil en actueel te houden is gedurende de gehele loopbaan verdere scholing nodig.

Van onderwijs wordt verwacht dat het anticipeert op deze nieuwe kwaliteitseisen (SCP 2002). Innovatie is dan ook het (modieuze) sleutelbegrip. Onderwijs dient bij te dragen aan het versterken van een goede concurrentiepositie, dat is van groot belang voor de nationale economie, zeker wanneer op termijn alle markten geliberaliseerd worden en de handelsgrenzen verdwijnen.

De regering heeft in 2003 een innovatieplatform ingesteld, onder voorzitterschap van de minister-president, om voorstellen te ontwikkelen waarmee de innovatiekracht van Nederland kan worden versterkt. De innovatie betreft niet alleen het bedrijfsleven en de economische of publieke sector, juist ook voor het onderwijs is innovatie van grote betekenis. Een speciale kaderregeling innovatie (OCW 2004) regelt dat scholen voor voortgezet onderwijs voor een innovatieproject aanvullende bekostiging kunnen krijgen alsmede toestemming om van bepaalde (knellende) voorschriften af te wijken. Met deze kaderregeling is in totaal 10 miljoen euro gemoeid.

Ontwikkelingen op sociaal-cultureel vlak

Het fenomeen van de terugtrekkende overheid is een belangrijk aspect van de postmoderne maatschappij. Burgers wordt gevraagd zelf een meer actieve rol te spelen en verantwoordelijkheid te dragen in de samenleving. Maatschappelijke verbanden zijn losser geworden door secularisering, ontzuiling en het wegvallen van de grote theorieën of ideologieën. Het gevolg is een grotere beweging van individuele burgers die deelnemen aan wisselende sociale verbanden (zonder zich daaraan te willen binden), die kennismaken van andere religies of sociaal-maatschappelijke visies, sneller wisselen van opinie en daarbij sterk beïnvloedbaar zijn door onder andere de massamedia (*hypes*). Nog nooit waren er zoveel zwevende kiezers.

De toename van de culturele verscheidenheid veroorzaakt spanning omdat levensstijlen, samenlevingsvormen, normen en waarden verder uiteen gaan lopen en de zekerheid die

geboden wordt in of vanuit de 'eigen groep' verder afneemt. Mensen krijgen meer vrijheid bij het reguleren van hun dagindeling en de eigen levensloop. Deze grotere individuele keuzeruimte past in een samenleving waarin het belang van het individu hoog staat genoteerd, en waarin tijd vooral als schaars goed wordt gezien (SCP 2003). Zelf steeds meer richting kunnen geven aan het eigen leven brengt echter ook grotere eigen verantwoordelijkheid met zich mee.

De Nederlandse cultuur en de vrijetijdsindustrie bieden legio keuzemogelijkheden voor de besteding van vrije tijd. Nederland kent een rijk gevarieerd en over de bevolkingsgroepen gespreid aanbod aan (culturele) activiteiten en voorzieningen. Via het Actieplan Cultuurbereik 2001-2004 streefden rijk, provincies en dertig grote gemeenten eendrachtig naar het betrekken van meer (en vooral ook nieuw) publiek bij cultuur. Het Actieplan is met vier jaar verlengd. De belangrijkste doelen voor de nieuwe periode (2005-2008) zijn: de versterking van cultureel bewustzijn; een groter publieksbereik; meer kunst- en cultuurparticipatie*.

Het SCP (2003) meldt dat de participatie in kunst en cultuur tussen 1991 en 2002 min of meer gelijk is gebleven. Een derde van de bevolking van twaalf jaar en ouder gaat jaarlijks naar musea, een vierde bezoekt podiumkunsten. In deze laatste categorie treden wel verschuivingen op; vooral de (commerciële) musicals trekken wat meer belangstelling ten koste van toneel, cabaret en dergelijke. Ondanks het hoge opleidingsniveau zijn de huidige jongeren minder geneigd tot traditionele cultuurparticipatie dan hun voorgangers. De etnische minderheden blijven achter, maar hun deelname is zeker niet te verwaarlozen. Het gebruik van gedrukte media liep tussen 1990 en 2000 terug van ruim vijf uur tot nauwelijks vier uur per week. In dezelfde periode verviervoudigde het computer- en internetgebruik.

Verantwoord kiezen is zowel vanuit maatschappelijk als vanuit direct persoonlijk belang een belangrijke vaardigheid die goed ontwikkeld moet worden. Hier ligt een belangrijke taak voor het onderwijs. Het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) in het voortgezet onderwijs kan hier een belangrijke rol spelen.

Verkenningen Onderwijsraad

De Onderwijsraad heeft in de 85 jaar van zijn bestaan, in het bijzonder in het afgelopen decennium, een reeks aan belangwekkende verkenningen, adviezen en studies gepubliceerd die grote invloed hebben op het denken over onderwijs in Nederland. De raad signaleert op dit moment twee belangrijke trends in de samenleving, waarop naar zijn mening onderwijs en leren moeten inspelen. Allereerst zijn er serieuze aanwijzingen dat bindende krachten in de samenleving aan belang verliezen, dat de verzorgingsstaat afbrokkelt. De individualisering, hoe positief op zich, brengt ongunstige sociale bijverschijnselen met zich

mee. Speciale aandacht is daarom nodig voor het instandhouden en versterken van een *civil society*. Bij het bestrijden van sociale uitsluiting vervult het onderwijs een belangrijke rol: een succesvolle leerloopbaan vermindert risico's voor latere uitsluiting (2003). Van onderwijs (en overige leerverzoeken) wordt daarom verwacht dat naast 'schoolse' kennis en competenties, ook een aantal leeraspecten die belangrijk zijn voor sociale cohesie voldoende plaats en aandacht krijgen. Het gaat dan om sociale vaardigheden, een gemeenschappelijke kennisbasis, een gezamenlijk referentiekader van normen en waarden, het vertrouwen in een democratische rechtstaat en het besef deel uit te maken van de voortgang van het gezamenlijke nationale verhaal.

Cultuureducatie (inclusief kunsteducatie) kan een belangrijke bijdrage leveren aan het verstevigen van sociale cohesie, zoals onder andere blijkt uit voorbeelden uit de praktijk van de brede scholen en activiteiten van lokale overheden.*

Onderwijsontwikkelingen

- De docent
- Bestaat er een docent kunstvakken?
- De docent en nieuwe schoolconcepten
- Nieuw leren
- Het begrip 'nieuw leren'
- De toekomst van het nieuwe leren is al begonnen

De docent

Onderwijs en maatschappelijke ontwikkeling kunnen vergeleken worden met communicerende vaten. Sociaal-economische en sociaal-culturele ontwikkelingen in de samenleving zijn in de loop van de onderwijsgeschiedenis steeds gevolgd door aanpassingen in de structuur, inrichting en organisatie van het onderwijssysteem en tevens door veranderingen in het onderwijsproces wat betreft het didactisch handelen van de onderwijsgeevenden. Wie in het onderwijs werkt, komt onvermijdelijk in aanraking met onderwijsvernieuwingen (De Bie 2003). In toenemende mate nemen onderwijsinstellingen de principes serieus van een levende en lerende organisatie; de groeiende aandacht voor kwaliteitszorg in de scholen en het jaarlijkse verslag van de Onderwijsinspectie vormen daarvan het bewijs. Maar het is uiteindelijk de docent in zijn of haar klaslokaal die de dynamiek van het onderwijs 'draagt'. Wat beleidsmakers bedenken of managers regelen, komt aan het eind van de lange beleidsketen – van het macroniveau van het beleid tot het microniveau van de schoolklas – terecht bij de docent. De docent is de beslissende kracht of sleutelfiguur die in zijn klas of groep uitmaakt wat er uiteindelijk van het beleid terecht komt. Vernieuwing die zich

* Zie ook Cultuureducatie en sociale cohesie (Cultuur + Educatie 6, 2003).

voltrekt buiten de docenten om, is gedoemd te mislukken. Het nieuwe overheidsbeleid is daarom nadrukkelijk erop gericht dat de leraren het onderwijs gaan vernieuwen: de leraar moet het gaan doen, onderwijsvernieuwing vormt een deel van het docentenwerk (De Bie 2003).

Bestaat er een docent kunstvakken?

Bestaat er een docent kunstvakken? Het correcte postmoderne antwoord op deze vraag luidt: ja en nee. Nee, een docent kunstvakken bestaat niet want een bacheloropleiding docent kunstvakken bestaat niet, ook internationaal niet. Op dit moment staan in het (Nederlandse) Centraal Register Opleiding Hoger Onderwijs alleen de bacheloropleidingen tot docent muziek, docent beeldende kunst en vormgeving, docent dans, docent drama (theater). Ja, een docent kunstvakken bestaat wel, want we hebben het erover. De term 'docent kunstvak' (enkelvoud) is het onderwijsjargon binnengetreden en in zekere mate ingeburgerd geraakt. Waar voorheen in beleidsdocumenten gesproken werd van bijvoorbeeld het 'vak muziek' of de 'docent tekenen', lezen we nu 'docent kunstvakken' (let op het meervoud). Met deze taalkundige variant introduceert de overheid een verzamelnaam (de docenten behorende tot...). Dat past logisch in de sturingsfilosofie waarin meerkeuze van belang wordt gevonden. De term heeft, lijkt mij, vooral praktische en strategische betekenis. Aannemelijk is dat beleidsmakers wat confuus geraakten van de hele serie kunstvakken, in alfabetische volgorde: audiovisuele vorming, dans, drama, film, fotografie, handvaardigheid, muziek, tekenen, textiele werkvormen. Juridisch roept het begrip 'kunstvakken' weinig misverstanden op. Het Inrichtingsbesluit Wet Voortgezet Onderwijs definieert kunstvakken als: "Kunstvakken zijn de vakken behorende tot de beeldende vorming, alsmede muziek, dans en drama." Onder 'de vakken behorende tot de beeldende vorming' verstaat het Inrichtingsbesluit 'de vakken tekenen, handvaardigheid (handenarbeid en/of textiele werkvormen), fotografie, film en audiovisuele vorming.'

De docent en nieuwe schoolconcepten

Volgens scenario's voor de komende jaren zullen de actualiteit, de leervraag en de zelfsturing van de leerling het leren in school sterker gaan bepalen. Dat betreft de volle breedte van het onderwijs, in het bijzonder het secundair onderwijs (voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs/regionale opleidingscentra). Deze ontwikkeling zal naar verwachting leiden tot ingrijpende veranderingen op het terrein van onderwijskundige concepten, de schoolorganisatie en vooral de (fysieke) leeromgeving. Scholen zullen er in tal van opzichten anders gaan uitzien. Daarnaast zal naar verwachting tegelijkertijd ook de traditionele aanbodsturing blijven bestaan vanuit de veiligheid van vaste curricula, de school- en

examenprogramma's en de min of meer particuliere agenda van de docent, die steeds een rol speelt (persoonlijke motivatie, fascinaties en overtuigingen, normen en waarden).

Postmoderne hybride scholen zullen ontstaan die zowel traditioneel onderwijs aanbieden als 'nieuw leren'.

Daarmee lijkt het docentschap (nog) complexer te worden dan nu reeds het geval is. Integraal personeelsbeleid en functiedifferentiatie bieden daarop maar een gedeeltelijk antwoord. Zo is het gevaar niet denkbeeldig dat docenten bedolven raken onder steeds meer taken, waarvoor zij nauwelijks goed zijn uitgerust, zowel cognitief als technologisch (innoveren van het onderwijs, nieuwe didactiek ontwikkelen en toepassen, webpagina's ontwikkelen, competenties toetsen enzovoort). De functie van docent zal zowel de bekende didactische rollen omvatten (instructeur of coach), maar daarnaast ook meer specialistische taken (taakelementen) van mentor, tutor en expert/ontwerper. In het algemeen worden drie typen specifieke docentwerkzaamheden onderscheiden:

- 1 Het construeren van het curriculum en leersituaties: de docent als ontwerper/constructeur van onder andere lesprogramma's, modules, cursussen en leermaterialen.
- 2 Het instrueren en ondersteunen van leerlingen: de docent als tutor, leermeester, coach en kennismakelaar.
- 3 Het helpen van leerlingen via inhoudelijke ondersteuning, bijvoorbeeld bij reguleren: de docent als mentor, consultant, supervisor/studiebegeleider.

De docentspecialisaties vereisen veelal nieuwe kennis, deskundigheid of nadere scholing. Veel scholen zijn inmiddels druk bezig met professionaliseringsbeleid. De specialisaties leiden tot een meer veelzijdige taak van een docent (het functiewaarderingssysteem speelt daar ook op in) en tot het ontstaan van heterogene docent-expertteams. Elke rolspecialisatie heeft een eigen kwaliteit voor het leerproces van de leerling (zie kader 'Voorbeelden van taakelementen, mentor, tutor en expert' op p.12) .

Nieuw leren

Nieuwe tijden stellen nieuwe eisen aan het leren en aan de burgers. De Sociaal Economische Raad (2002) haakt in op de term 'nieuw leren', de Onderwijsraad (2003) spreekt van 'leren in samenspel', het APS van 'natuurlijk leren' en lang geleden noemde de sociaal-democratische onderwijsminister Jos van Kemenade (1974) het al 'participerend leren'. Onderwijstechnologen spreken van 'actief leren' of 'authentiek leren' en er zijn nog wel meer synoniemen in gebruik, afhankelijk van de invalshoek van het leertheoretische kader. Met inbegrip van graduele verschillen draait het in wezen om basisconcepten van het (containerbegrip) sociaal-constructivisme. Om enkele leidende begrippen te noemen: authentieke

leertaak, samenwerkend leren, cognitieve flexibiliteit, zelfbepaald leren. Stijlen (2003) benoemt als (idealistische) aannames van de constructivistische leertheorie onder andere de volgende aspecten:

- Vrijwel elke lerende is intrinsiek gemotiveerd of zodanig te maken.
- De lerende is in staat het eigen leerproces via metacognities en reflectie te sturen (het leren leren).
- Betekenissen zijn situatief bepaald.
- Mensen construeren nieuwe kennis actief en in interactie met anderen, op basis van reeds aanwezige kennis.
- Tijdens leren is het proces zeker zo belangrijk als het (schoolse) resultaat. Het gaat om een verbreding van het kennisbegrip, waarbij ook competenties een aanzienlijke rol spelen.

"When learning is active, students do most of the work. They use their brains [...] studying ideas, solving problems, and applying what they learn. Active learning is fast-paced, fun, supportive, and personally engaging [...] To learn something well, it helps to hear it, see it, ask questions about it, and discuss it with others. Above all, students need to 'do it' – figure things out by themselves, come up with examples, try out skills, and do assignments that depend on the knowledge they already have or must acquire."

[Mel Silberman (1996): Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject]

Voorbeelden van taakelementen mentor, tutor en expert

- De *mentor* stelt per leerling een leerarrangement op (is domeinbeheerder van het leerproces), hij regelt maatwerk voor zijn leerlingen en organiseert het leerproces, ziet daarop toe, integreert sociale competenties en legt de verbinding tussen school en thuis. Is coach, supervisor, consultant.
- De *tutor* ondersteunt het leerproces. Hij beheert en organiseert een leergebied (schoolvak of samenhangende serie schoolvakken) onder verantwoordelijkheid van een expert. Hij begeleidt de leerlingen binnen dat leergebied onder verantwoordelijkheid van de mentor. Hoofdtak: instrueren, ondersteunen, helpen, verwijzen. Is leermeester, coach en kennismakelaar.
- De *expert* is domeinbeheerder van een leergebied. Hij beheerst inhoudelijk de kennisbasis van/voor een leergebied (competenties, informatie en technologie), stuurt tutoren aan, is beschikbaar voor mentor en leerling, verzamelt, bundelt en genereert leerinhouden. Is ontwerper/constructeur, kennisontwikkelaar.

Het begrip 'nieuw leren'

Wat verstaan we onder het begrip 'nieuw leren'? Het nieuwe leren stamt uit de tweede helft van de jaren negentig. In het permanente proces van (internationale) onderwijsvernieuwing onder invloed van maatschappelijke, economische en technologische/wetenschappelijke ontwikkelingen is een versnelling opgetreden door de opkomst en toepassingen van de nieuwe (internet)technologie. Simons, Van der Linden en Duffy (2000) betrekken de term *New Learning* op de drieslag 'nieuwe leerresultaten, nieuwe leerprocessen en nieuwe instructiemodellen' en hun onderlinge verhouding (balans). *New Learning* verwijst naar het leren in de huidige netwerksamenleving, waarbij nieuwe technologische mogelijkheden nieuwe kansen en uitdagingen bieden. Kennisoverdracht is niet (meer) gebonden aan plaats, tijd of groeperingsvorm. De opkomst van internet heeft ertoe geleid dat het leren van leerlingen niet exclusief is voorbehouden aan één school, maar dat leerlingen kunnen (zullen) deelnemen aan meerdere 'leernetwerken' of 'communities of learning'. Het traditionele begrip 'huiswerk' krijgt daarmee een bredere connotatie. School en thuis vormen samen één doorlopende leeromgeving.

Het nieuwe leren trekt ook de lijn door van het praktiserend leren dat we sinds de jaren tachtig kennen als een belangrijke bouwsteen van de onderwijsvernieuwing: meer nadruk op het adequaat kunnen handelen in een (gesimuleerde of reële) situatie in plaats van het louter weten en kennen. Nieuw leren is gestoeld op de constructivistische leertheorieën, focust op zelfstandig en betekenisvol leren, het verwerven van noodzakelijke competenties die belangrijk zijn voor de eigen levensloop, de aansluiting op vervolgopleidingen en het vinden van een passende positie in de maatschappij. Het beoogde leerresultaat laat zich globaal definiëren als een goede balans tussen weten, doen, zijn en samenleven.

Het archetype van nieuw leren dat aan het einde van de jaren negentig opzien heeft gebaard, is het Arthur Andersen Community Learning Center, tegenwoordig – nadat boekhoudschandalen de naam van de firma Arthur Andersen in opspraak hadden gebracht – het Alameda Community Learning Center in Alameda in Californië, dat zichzelf ook wel school van/voor de toekomst noemt. In september 1996 startte deze kleine school van 150 leerlingen tussen de twaalf en achttien jaar na een periode van zeven jaar voorbereiding. Leerlingen werken in groepen van 20 tot 25 personen, alle leeftijden door elkaar, voornamelijk in één grote hal, rijkelijk voorzien van ICT-faciliteiten (betaald door de firma Arthur Andersen), of in kleinere werkvertrekken waar het rustiger is. Ze sturen hun eigen leerproces bijna volledig; oudere leerlingen nemen jongere op sleeptouw en leerlingen handhaven zelf de (streng) regels. Het nieuwe leren heeft in zijn uiterste vorm consequenties voor schoolorganisatie (geen klaslokalen of jaarklassen meer) en neemt afscheid van de oude gevestigde didactiek zoals leerkrachtgebonden klassikale instructie.

In navolging van het Amerikaanse model zijn ook in Nederland experimenten gaande met het nieuwe onderwijs, bijvoorbeeld in Lichtenvoorde Slash 21*, dat inmiddels zijn derde jaar is ingegaan, onderdeel van scholengemeenschap Marianum, en UniC** in Utrecht. Heel interessant lijkt vooralsnog De Nieuwste School in Tilburg te worden, het tot nu toe meest vergaande concept (een samenwerkingsproject van OMO en het APS). De Nieuwste School start waarschijnlijk per cursusjaar 2005-2006. Ook experimenten in het basisonderwijs*** en de ROC's laten van zich horen.

De nieuw leren-schoolconcepten getuigen van groot optimisme en vertrouwen in radicale veranderingen van het leren. Zij mogen zich bovendien verheugen in de warme sympathie en belangstelling van pers, publiek en overheid. Of, en zo ja welke betekenis het nieuwe leren voor de kunstvakken heeft, is erg speculatief. De experimenten zijn nog te pril om te kunnen beschikken over onderzoeksgegevens.

Nieuw leren verandert niets aan de wettelijk verankerde opdracht aan het onderwijs. Het onderwijs dient onverkort een goede opleiding van de burgers te garanderen, exponent te zijn van de (westerse) beschaving en bij te dragen aan sociaal-economische en sociaal-culturele vooruitgang. Dat betekent een opdracht tot goed en bijdetijds onderwijs voor de leerlingen van vandaag, om hen toe te rusten voor de maatschappij van morgen. In dit (meervoudige) doel ligt echter, vanuit het perspectief van het nieuwe leren een spanningsveld verborgen. Het lijkt immers niet erg consistent om enerzijds uit te gaan van een vastgesteld en extern controleerbaar curriculum dat is gebaseerd op minutieuze programma-eisen (kerndoelen, exameneisen) en tegelijk een steeds grotere nadruk te leggen op flexibiliteit en het maken van eigen keuzes door de leerling en/of de school. Vraagsturing vanuit de leerling die (terecht) zoekt naar onderwijs dat voor hem persoonlijk zinvolle betekenis heeft, dat hem aanspreekt op zijn competenties, brengt met zich mee dat het curriculum toenemend flexibel en variabel wordt en deels zelfs onvoorspelbaar. Als de leerloopbaan individueel wordt toegesneden (*just-in-time*-, *just-in-place*- en *just-for-me*-onderwijs), dus als de pedagogische kwaliteit van het onderwijs toeneemt, ligt het voor de hand dat de onderlinge vergelijkbaarheid tussen (cohorten) leerlingen zal afnemen. Een interessante paradox.

De toekomst van het nieuwe leren is al begonnen

Nieuwe of vernieuwde leertheorieën vestigen de aandacht op het permanente karakter van leren. Zelfs als je zou willen, kan je het leren niet stopzetten (Simons 2000). Uiteenlopende situaties, in en buiten de school, kunnen fungeren als efficiënte en krachtige leeromgevingen en waardevolle processen uitlokken die leiden tot nieuwe kennis.

Tijdens het jubileumcongres van de Onderwijsraad op 19 februari 2004 verwees onderwijsminister Maria van der Hoeven onder andere naar de Canadese econoom Riel Miller,

* Zie www.slash21.nl.

** Zie www.unic-utrecht.nl.

*** Zie www.wittering.nl.

adviseur toekomststudies bij de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Millers toekomstscenario's* schetsen dat over een paar decennia het formele onderwijs een veel minder centrale plaats in de samenleving zal innemen dan nu het geval is. Niet de school, maar de samenleving zélf is dan de plek waar mensen dagelijks leren: thuis, op het werk, op straat, bij het spelen, bij de vrijetijdsbesteding enzovoort.

De Onderwijsraad (2003) gaat ervan uit dat de school een essentiële basis voor initiële kennisontwikkeling blijft. Scholen zullen naar verwachting hun leerefficiëntie willen vergroten door hun onderwijs aan te passen, bijvoorbeeld door naast het meer traditionele leren gebruik te maken van het nieuwe leren: probleem- en competentiegericht leren, inzet van rijke elektronische leeromgevingen (gebruik van een breed pakket aan bronnen en hulpmiddelen), het leren van en met anderen, vooral door directe koppeling van het leren aan 'echte' situaties, of zogeheten projectmiddagen, waarin leerlingen structureel op basis van eigen keuze gedurende langere tijd redelijk zelfsturend kunnen werken aan vakoverstijgende projecten. Voor kunstvakken, die uit de aard van hun discipline procesgericht zijn, ontstaan hier nieuwe, interdisciplinaire kansen.

Het lijkt erop dat in het onderwijs anno 2004 een paradigmaverschuiving gaande is: van het traditionele model van overdracht van kennis en vaardigheden naar het model van natuurlijk leren, nieuw leren, of naar – breed aangeduid – sociaal-constructivisme. Een toenemend aantal docenten en schoolleiders is van mening dat leerlingen in het nieuwe model aanzienlijk méér zelfstandigheid en sociale vaardigheden ontplooiën dan in de traditionele situatie.

Ontwikkelingen in het primair onderwijs

- Werkterrein
- Wettelijk kader en kerndoelen
- Kunst- en cultuureducatie
- Basisscholen profileren zich met kunst

Werkterrein

Voor docenten in de kunstvakken is het primair onderwijs (de basisschool en het speciaal onderwijs) een aantrekkelijk en uitdagend werkterrein. Enerzijds omdat er grote behoefte is aan hun expertise ter (aanvullende) ondersteuning van het curriculum en het handelen van de groepsleraren (kwaliteitsverbetering en verminderen van werkdruk), anderzijds omdat cultuur en cultuureducatie tot het basispakket van het primair onderwijs behoort. Docenten in de kunstvakken of (docent)kunstenaars kunnen de schoolteams ondersteunen en inspireren, professionele bijdragen leveren aan de organisatie en uitwerking van schoolprojecten,

* Zie voor de scenario's de website van de OESO: www.oecd.org.

verbindingen leggen met het lokale cultuurbeleid, maar vooral ook heel praktisch de (noodzakelijke) aanvulling verzorgen van de kunstvakken in het primair onderwijs. Uit onder andere periodiek peilingonderzoek (muziek, beeldende vakken) blijkt dat vakspecifieke kunstzinnige vaardigheden te weinig aan bod komen.

Wettelijk kader en kerndoelen

Het wettelijk kader voor het basisonderwijs wordt gevormd door de WPO, de Wet op het Primair Onderwijs (1998), de wat gewijzigde opvolger van de WBO, de Wet op het Basisonderwijs (1981). Deze laatste trad op 1 augustus 1985 in werking en is sindsdien vele malen aangepast. Toen in 1985 de kleuter- en lagere scholen fuseerden tot basisscholen met acht groepen kwam er een einde aan de oude lagere school van zes klassen en de kleuterschool van twee of drie klassen. Het (nieuwe) basisonderwijs was bestemd voor kinderen vanaf de leeftijd van omstreeks vier jaar en beoogde mede de grondslag te leggen voor het volgen van aansluitend voortgezet onderwijs. De Wet op het Basisonderwijs formuleert als uitgangspunt het ononderbroken ontwikkelingsproces voor de leerlingen, dat dient te zijn afgestemd op hun voortgang in ontwikkeling. De wet benoemt de belangrijkste leer- en ontwikkelingsdomeinen en vermeldt daarbij ook dat rekening moet worden gehouden met het gegeven dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

De Wet op het Basisonderwijs werd vergezeld van een ambitieus programma van kerndoelen (1983). Kerndoelen beschrijven wat kinderen na het basisonderwijs moeten kennen en kunnen. De verwachting was dat hiermee een doorgaande leerlijn en een breed onderwijsaanbod voor alle leerlingen gewaarborgd zou kunnen worden. Al snel bleek dat deze verwachtingen te hoog waren. De kerndoelen basisonderwijs zijn in 1998 en op basis van een voorstel van de commissie-Wijnen (2002), een daarop volgend advies van de SLO (mei 2003) en na veelvuldig overleg met het werkveld in 2004 opnieuw ingrijpend herzien: het aantal kerndoelen gaat, als het parlement daarmee instemt per 1 augustus 2005 van 115 terug naar 58. De reductie bij Nederlands en rekenen/wiskunde is beperkter dan bij de zogeheten zaakvakken en kunstzinnige oriëntatie.

Het fenomeen 'kerndoelen' kent een lange, roerige geschiedenis. In haar rapport *Verantwoording Delen* analyseert de commissie-Wijnen fijntjes met welke wisselende functies en overspannen verwachtingen de overheid de kerndoelen in het verleden heeft opgezadeld. De verschillende functies stellen echter hun eigen eisen. Kerndoelen kunnen niet tegelijkertijd in het teken staan van alle beoogde functies. De commissie kiest als de belangrijkste functie van de kerndoelen het bieden van een referentiekader bij publieke verantwoording. Het advies van de commissie om in de beschikbare leertijd een onderscheid te maken tussen een kerndeel en een differentieel deel (zonder kerndoelen), de spil van het voorstel,

heeft de minister echter niet willen overnemen. Volgens de minister waren er risico's dat leerlingen de aansluiting met het vervolgonderwijs zouden missen en dat zwakkere leerlingen een te beperkt onderwijsaanbod zou worden geboden. Zie verder onderstaand kader.

Karakteristiek kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs

“Door middel van een kunstzinnige oriëntatie maken kinderen kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat bij dit domein om kennismaking met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Het gaat bij kunstzinnige oriëntatie ook om het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. Dit vindt zowel op school plaats, als via regelmatige interactie met de (buiten)wereld. Kinderen leren zich aan de hand van kunstzinnige oriëntatie open te stellen: ze kijken naar schilderijen en beelden, ze luisteren naar muziek, ze genieten van taal en beweging. Kunstzinnige oriëntatie is er ook op gericht bij te dragen aan de waardering van leerlingen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun leefomgeving. Ze leren daarnaast zichzelf te uiten met aan het kunstzinnige domein ontleende middelen:

- ze leren de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken, aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie;
- ze maken tekeningen en ruimtelijke werkstukken;
- ze leren liedjes en leren ritme instrumenten te gebruiken als ondersteuning bij het zingen;
- ze spelen en bewegen.

Waar mogelijk worden daarbij onderwerpen gebruikt die samenhangen met die uit andere leergebieden. Het onderwijs wordt daardoor meer samenhangend en mede daardoor betekenisvoller voor leerlingen. Maar voorop staat natuurlijk de authentieke bijdrage van kunstzinnige oriëntatie aan de ontwikkeling van kinderen.

Kerdoelen

- 54 De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55 De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed”

[Uit brief van minister OCW aan Tweede Kamer, 19 maart 2004]

Het is de vraag of de reductie van kerndoelen bij de kunstvakken zal leiden tot verbetering van de kwaliteit of wellicht eerder tot versmalling of (verdere) niveauperlaging. Het laatste is lastig te voorspellen, omdat eventuele niveauperlaging niet alleen wordt bepaald door het wijzigen van kerndoelformuleringen; het betreft een langlopende ontwikkeling met vele variabelen, waarin factoren als kwalificatie van onderwijsgevend, beschikbare leertijd en voorzieningen ook een bepalende rol spelen. Het pakket kerndoelen blijft ambitieus. Onderwijstaalvirtuozen hebben geprobeerd zodanige formuleringen te vinden dat de geest van de kunstzinnige kerndoelen 1998 overeind is gebleven. Er is op zich weinig mis met de nieuwe kunstzinnige kerndoelen, maar de vraag is of de scholen in staat zullen zijn een voldoende 'beleidsrijke' interpretatie te geven aan de sobere teksten. De invulling van de globale kerndoelen berust nu immers vooral in handen van de school – prachtig, gezien vanuit de beleidsfilosofie van de zelfsturing, maar tegelijk ook zorgelijk, omdat het in veel scholen vooralsnog ontbreekt aan competentie en voorzieningen op het terrein van kunstzinnige oriëntatie.

Meer in zijn algemeenheid moet nog worden bezien in hoeverre het vacuüm dat ontstaat door de terugtrekkende overheid leidt tot een herschikking van krachten en een kunstzinnig werkveld dat zijn eigen verantwoordelijkheid neemt. Aan bruisende lokale of provinciale initiatieven ontbreekt het niet, maar de versnippering leidt vooralsnog nauwelijks tot bundeling van initiatieven.

Kunst- en cultuureducatie

De Taakgroep Cultuureducatie Primair Onderwijs heeft er in belangrijke mate aan bijgedragen dat cultuureducatie een bijzondere plaats in het basisonderwijs toegewezen heeft gekregen. Het rapport *Hart/d voor Cultuur* (2003) maakte duidelijk dat er wat betreft de cultuureducatie in het primair onderwijs grote onderlinge verschillen bestaan tussen scholen en in regio's, dat het vaak ad-hocactiviteiten zijn en dat een intensievere samenwerking met cultuurinstellingen in de buurt een betere afstemming zal opleveren van de activiteiten en van vraag een aanbod.

De Regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs gaat de cultuureducatie bevorderen. Om in aanmerking te komen voor subsidie dient de basisschool te voldoen aan enkele eisen. Onderwijs in een doorlopende leerlijn met en over cultuur, en samenwerking met culturele instellingen in de omgeving zijn bijvoorbeeld voorwaarden. De regeling loopt van 2004 tot 2007 en betreft een bedrag van 5,4 miljoen euro voor de periode 2004-2007. Deelnemende scholen ontvangen drie jaar lang een budget van 10,90 euro extra per leerling per schooljaar (boven de bestaande vaste bekostiging). Vanaf 2004 kan tien procent van de Nederlandse basisscholen meedoen. Per jaar loopt dat aantal op, zodat uit-

eindelijk alle scholen meedoen. Het geld moet de scholen in staat stellen om visie en beleid te ontwikkelen op het gebied van cultuureducatie, en samenwerking met de culturele omgeving in praktijk te brengen. De aanmelding in het voorjaar 2004 overtrof de verwachtingen; 2876 scholen hebben ingeschreven op de regeling. 712 scholen hebben inmiddels een beschikking ontvangen over de extra middelen.

Over de kwaliteit van de vakken muziek (1992, 1997) en beeldende vorming (1997) in de basisschool is uitvoerig gerapporteerd in het kader van het periodieke peilingonderzoek van het onderwijsniveau. Het beeld bij muziek is zorgelijk; er is sprake van achteruitgang in vergelijking met 1992. Slechts dertig procent van de groepsleerkrachten gebruikt een methode (tegen circa negentig procent bij beeldende vorming). Mede op grond van deze resultaten heeft de overheid na het zogenoemde amendement-Barth (2001) gelden beschikbaar gesteld voor projecten die een impuls moeten geven aan het muziekonderwijs in de basisschool en het speciaal onderwijs. Of er bij beeldende vorming ook sprake is van een neergaande tendens kan nog niet worden vastgesteld aangezien de peiling pas één keer heeft plaatsgevonden.

Bijna alle Nederlandse basisscholen zijn betrokken bij kunsteducatieve programma's. Uit onderzoek (Cultuurnetwerk Nederland 2004) blijkt dat in Zuid-Holland iets minder dan de helft van de basisscholen deelneemt aan een kunstmenu, gefinancierd via de gemeenten. Scholen kopen echter ook zelf culturele bezoeken in (inclusief vervoer en begeleidende lessen, die bij voorkeur worden uitbesteed aan professionals) en losse projecten; ongeveer de helft van de scholen organiseren deze activiteiten zelf. De meeste basisscholen hebben geen (vastgelegd) cultuurbeleid.

De kunstmenu's zijn over het algemeen samenhangend qua programma; gedurende de acht jaar dat een kind op de basisschool zit, komen verschillende kunstdisciplines aan bod door middel van theaterbezoek, het bijwonen van een concert of het bezoeken van een museum. Scholen geven te kennen dat zij het als lastig ervaren om deze (incidentele) activiteiten te integreren in de reguliere lessen of specifiek voor te bereiden vanuit het curriculum kunstzinnige oriëntatie.

Basisscholen profileren zich met kunst

Een opvallende ontwikkeling in het basisonderwijs ten slotte is het fenomeen van de scholen die zich bijzonder profileren op het gebied van kunst en cultuur, de zogeheten kunstmagneetscholen en de kunstimpulsscholen. Kunstmagneetscholen zijn gemodelleerd naar de Amerikaanse *magnetschools*. Magnetschools zijn scholen met een extra kunst- en cultuur-aanbod, dat vooral is ontstaan in antwoord op achterstandsproblematiek. In Nederland zijn de kunstmagneetscholen over het algemeen niet vanuit deze problematiek totstandgekomen,

wel speelt het thema van de sociale cohesie een rol. In Den Haag startten onlangs zes brede scholen als kunstimpulsschool, een experiment met verdiept kunstonderwijs in samenwerking met het Koorenhuis, het plaatselijk centrum voor de kunsten. Deze scholen willen stimuleren dat de kinderen optimaal kunnen deelnemen aan kunstonderwijs, zowel in als buiten schooltijd. De gemeente Den Haag ondersteunt de pilotscholen financieel bij de ontwikkeling van dit kunstprofiel. Het project moet ook ervaringen opleveren waarmee in 2005-2006 een bredere groep Haagse basisscholen aan de slag kan gaan.

Ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs

- Basisvorming en de nieuwe onderbouw
- Kunstvakken en kerndoelen in de onderbouw: het leergebied Kunst & Cultuur
- Kunstvakken in het vmbo
- Kunstvakken in de Tweede Fase havo/vwo
- Vernieuwingen vanuit CKV1, CKV2 en CKV3
- Cultuurprofiel scholen

Basisvorming en de nieuwe onderbouw

De opkomst (1993) en neergang van de basisvorming (2003) markeren een decennium waarin duidelijk is geworden dat complexe onderwijsveranderingen alleen kunnen slagen vanuit een open sturingsfilosofie, wanneer kritische succesfactoren in acht worden genomen, en wanneer er sprake is van haalbare en controleerbare doelstellingen die onderling consistent zijn. "De basisvorming is onder een ongelukkig gesternte geboren," schreef de onderwijsinspectie in zijn rapport *Werk aan de basis* (1999). "Van een behoorlijke voorbereiding kon nauwelijks sprake zijn." Tegelijk met de invoering van de basisvorming veranderde de financieringssysteem van scholen en begon een fusiegolf die het aantal scholen in vijf jaar tijd tot de helft reduceerde.

De basisvorming was een moeizaam politiek compromis: iedereen kon er zijn eigen doelstellingen in projecteren: van maatschappelijke emancipatie via pedagogisch-didactische vernieuwing tot actualisering van de leerstof. In de basisvorming volg(d)en alle leerlingen een verplicht programma van vijftien vakken (met 250 kerndoelen). Het didactisch concept achter de kerndoelen was gebaseerd op toepassingsgericht onderwijs met een belangrijke plaats voor vaardigheden, inhoudelijke en pedagogisch-didactische samenhang (het zogeheten TVS-model van de basisvorming: toepassen, vaardigheden en samenhang). De pedagogische idealen van de Wet op de Basisvorming sneuvelde in de uitvoeringspraktijk bij gebrek aan haalbaarheid en vanwege de overladenheid van het programma. De schaalvergroting door scholenfusies leidde eerder tot meer homogene dan heterogene klassen, en de docenten

waren dermate belast dat er van de didactische vernieuwingen weinig terecht kwam.

Na een zorgvuldige en brede evaluatie constateerde ook de onderwijsinspectie in het eerdergenoemde *Werk aan de basis* dat het onderwijsprogramma te omvangrijk en te versnipperd was. De basisvorming had de kwaliteit van het voortgezet onderwijs niet verbeterd en van didactische vernieuwing was niet veel terechtgekomen.

Na het kritische rapport van de onderwijsinspectie werd de Onderwijsraad benaderd om te komen met een advies over de herziening van de inhoud van het programma van de basisvorming. Met enige aarzeling kwam de raad in oktober 2001 met een breed gedragen advies: vijfachtste deel van het programma zou bestemd worden voor een verplicht deel, waarvoor landelijke kerndoelen moesten worden opgesteld. Scholen hadden de vrijheid daarbij wel allerlei keuzes te maken over de wijze waarop ze het programma wilden inrichten. Het overblijvende drieachtste deel was vrij in te richten. Het kerncurriculum kon in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs worden afgerond, maar scholen mochten er ook langer of korter over doen, als dat voor (groepen) leerlingen verstandiger zou zijn. De minister heeft de voorgestelde verhoudingen gewijzigd in twee derde verplicht, een derde vrij.

Vervolgens heeft de speciaal ingestelde Taakgroep Vernieuwing Basisvorming geadviseerd over de kerndoelen en de leergebieden. In 2003 bracht de Taakgroep een eerste, globaal advies voor de kerndoelen uit, in juni 2004 gevolgd door een integraal eindadvies *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs*. Het is een omvangrijk en overtuigend pakket geworden met kloeke adviezen. Een helder rapport, geschreven vanuit een integrale pedagogische visie op de onderwijspraktijk en met veel aandacht voor de condities van schoolontwikkeling. Het geheel bestaat uit een hoofdrapport, negen bijlagen en twaalf werkdocumenten. Minister Van der Hoeven wil de term 'basisvorming' inmiddels niet meer horen en in plaats daarvan (neutraal) spreken over 'onderbouw'. Aan het begrip 'basisvorming' kleeft, volgens haar, te veel het negatieve beeld van een door de rijksoverheid en politiek opgelegde onderwijsvernieuwing.

Op hoger aggregatieniveau wijkt het doel van de nieuwe onderbouw niet af van dat van de basisvorming: de ambitie blijft het leggen van een degelijk fundament aan kennis en vaardigheden dat nodig is voor het algemeen maatschappelijk functioneren van de leerlingen en voor een brede oriëntatie op het vervolgonderwijs. Maar de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming onderschrijft volledig de opvatting van de Onderwijsraad dat de maatschappelijke doelstellingen van de basisvorming interne spanningen vertonen die kunnen leiden tot dilemma's. Bijvoorbeeld: hoe kan je verhoging van de algemene kennis en ontwikkeling combineren met versterking van de beroepsvoorbereiding?

De aanpak die de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming voorstelt, breekt met het verleden.

De kern van de voorstellen is niet een inhoudelijke of taalkundige revisie van de kerndoelen. Het gaat om een wending in de besturingsfilosofie: scholen mogen verschillen en zich profileren, ze gaan zelf hun onderbouw inrichten, dat wil zeggen de eigen onderwijsopvattingen operationaliseren en de bijbehorende schoolorganisatie uitrollen, op basis van een flexibel kerncurriculum (van 58 kerndoelen), geformuleerd vanuit een karakteristiek van het leren in de onderbouw (gerelateerd aan leeftijdsfase en eisen van doorlopende leerlijnen). Als het parlement instemt, wil de minister de wetwijziging per 1 augustus 2006 in werking laten treden. Tot 1 augustus 2006 blijven dan de huidige kerndoelen nog van kracht in een overgangsregeling. In het schooljaar 2006-2007 zullen de leerlingen van het eerste leerjaar voortgezet onderwijs gaan vallen onder de nieuwe regelgeving. Scholen zijn inmiddels druk en over het algemeen enthousiast doende zich voor te bereiden op de nieuwe tijd.

Kunstvakken en kerndoelen in de onderbouw: het leergebied Kunst & Cultuur

In de basisvorming kiest een leerling (nu nog) twee kunstvakken: één beeldend vak (al naar gelang de school aanbiedt: tekenen, handvaardigheid, fotografie, film of audiovisuele vorming) en één uit de vakken muziek, dans of drama. De introductie van de basisvorming leidde tot een aantal vakinhoudelijke en didactische impulsen. De kerndoelen en de afsluiting door middel van een verplichte toets boden elk kunstvak een afgebakend kader voor kennis (theorie) en vaardigheden. Nieuwe educatieve methoden en de nascholingsactiviteiten hebben bijgedragen aan vernieuwing en aan afstemming (harmonisering) van leerinhouden, onder andere op het terrein van reflectie en receptie.

De Onderwijsraad vond in zijn afwegingen kunstvakken vooral belangrijk voor de brede vorming van leerlingen. Kunstvakken zijn bij uitstek 'denk- & doevakken', die ook een beroep doen op andere competenties dan de louter cognitieve. Kunst is van belang voor het persoonlijk welbevinden. Het belang van de kunstvakken is vooral gelegen in de beleving van kunstuitingen en het cultureel erfgoed. Internationaal gezien worden kunstvakken tot het kerncurriculum gerekend. In het verlengde van het advies van de Onderwijsraad stelt de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming aan de minister voor om een leergebied Kunst & Cultuur in te stellen. Leerlingen kunnen de kennismaking met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld verdiepen en verbreden en hun eigen (productieve) mogelijkheden verkennen en exploreren. Ook leren zij oog en oor te krijgen voor de culturele en kunstzinnige diversiteit in de Nederlandse samenleving en de diverse culturen in de wereld. Het programma moet gaan aansluiten op kunstzinnige oriëntatie van het basisonderwijs, dat betekent ook verdere uitwerking van de aandacht voor literaire expressie en voor het cultureel erfgoed en voor de relatie tussen kunstuitingen en het dagelijks bestaan in al zijn culturele diversiteit. Zie voor de kerndoelen het kader hiernaast.

Kerdoelen onderbouw voortgezet onderwijs

- 48 De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden (technieken en middelen) de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om de eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
- 49 De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
- 50 De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- en filmvoorstellingen.
- 51 De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.
- 52 De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

[*Voorstel van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, juni 2004*]

In het conceptvoorstel van november 2003 was kerndoel 50 omschreven als: "De leerling leert op grond van enige kennis van en inzicht in aspecten als vorm, structuur, ritme, betekenis en achtergrond, te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en te luisteren naar theater-, dans- en filmvoorstellingen en bezoekt daartoe in ieder geval één tentoonstelling, één concert en één theater- of dans- of filmvoorstelling." Een opvallend verschil met kerndoel 50 in het voorstel van juni 2004 (zie bovenstaand kader). Het verschil is veelzeggend voor de nagestreefde soberheid en het gewijzigde sturingsparadigma. Het doet krampachtig aan hoe iedere indicatie van inhoud of niveau wordt vermeden.

Net als bij de herziene kerndoelen voor het primair onderwijs rijst bij de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs de vraag of het vermogen tot inclusief denken van schoolorganisaties niet wordt overschat. Het voorschrift tot (aantoonbare) cultuurdeelname uit het kerndoelconcept van november 2003 mag op de keper beschouwd wat pathetisch klinken, en de zwartgallige docent zal opmerken dat leerlingen bij CKV1 toch ook al naar de film gaan, de aanwijzing dat leerlingen vooral kennis moeten nemen van de levende kunst in de specifieke culturele omgeving heeft toch alles te maken met de eerder in dit artikel genoemde visie op permanent leren in en vooral buiten de school. Jammer dus, dat deze verwijzing naar de culturele realiteit is verdwenen. Te veel soberheid kan averechts werken.

Kunstvakken in het vmbo

Het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) is net als de basisvorming ontstaan vanuit een complexe verandering in de structuur van het voortgezet onderwijs. In mei 1998 werd de wet aangenomen die vbo en mavo samenbracht in één schooltype, dat nauw is afgestemd op de basisvorming. In het vmbo kiest een leerling na de basisvorming een leerweg. Er zijn vier leerwegen: de theoretische, de gemengde, de kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte. Het vmbo wordt verdeeld in vier sectoren: Zorg en Welzijn, Techniek, Economie, en Landbouw. Per 1 augustus 1999 is het vmbo officieel van start gegaan.

In 2003 zijn voor de eerste maal centrale examens in het vmbo afgenomen, waaronder voor het eerst ook centrale examens dans en drama (zie voor deelnemersaantallen de bijlage op p. 34). Dat gebeurde aan de hand van een cd-rom met fraai vormgegeven beeldschermvragen, animaties en contexten, waarmee de vaardigheden 'beschouwen' en 'ontwerpen' werden getoetst. Erg opvallend waren de uitnodigende ontwerpopgaven.

Het invoeringstraject van het vmbo is landelijk ondersteund met een grootschalige publiciteitscampagne en tal van publicaties, websites, folders en tv-spotjes. De reacties op het vmbo zijn nog steeds gemengd, maar het lijkt nog te vroeg om nu al de conclusie te trekken dat het vmbo niet kan slagen. De voortekenen zijn echter niet erg gunstig: het vmbo staat slecht aangeschreven in de publieke opinie. *NRC Handelsblad* publiceerde in maart 2004 een kritisch artikel, waarin voormalige voorstanders hun grote zorgen uitten. Volgens de voormalige OCW-ambtenaren Verlaan en Wisman en voormalig procesmanager Zunderdorp is de invoering van het vmbo overhaast geweest en zijn er grote fouten in de structuur geslopen. Ook veel kinderen met leer- en gedragsproblemen moesten zoveel mogelijk integreren in het vmbo. Volgens Wisman heeft het ministerie de enorme groei van deze 'zorgleerlingen' in het reguliere onderwijs onderschat. Volgens de hoogleraar J. Peters (Rijksuniversiteit Groningen) is het samenvoegen van mavo en het lager beroepsonderwijs tot vmbo één groot fiasco gebleken.

In het Onderwijsverslag over 2003 (juni 2004) maakt de onderwijsinspectie een voorzichtige balans op; zij zag diverse positieve effecten. Vakinhoudelijke ontwikkelingen in het vmbo kunnen steunen op een grote betrokkenheid van veel leraren en schoolleiders. Zorgen zijn er over het negatieve imago van het vmbo, de veiligheid op school, de werkdruk voor de leraren en het lerarentekort. De inspectie meent dat het beeld dat veel burgers hebben van het vmbo, geen recht doet aan de mogelijkheden die leerlingen in dit schooltype krijgen, en in geen verhouding staat tot positieve ontwikkelingen in het vmbo. De inspectie stelt dat schoolleiders en leraren met enthousiasme het vmbo verder willen ontwikkelen.

Kunstvakken in de Tweede Fase havo/vwo

In augustus 1998 startte de eerste groep scholen voor havo en vwo met de Tweede Fase en in augustus 1999 de overige. In de organisatiestructuur van het onderwijs veranderde de (relatief) vrije pakketkeuze in zogeheten profielen. Een tweede onderwijsvernieuwing parallel aan de profielen, de invoering van het Studiehuis, deed veel stof opwaaien. Het Studiehuis met zijn bredere vorming was het antwoord van de overheid op de kritiek van hogescholen en universiteiten dat het voortgezet onderwijs aantoonbaar tekortschoot in de toerusting van de leerlingen voor de vervolgopleidingen in het hoger onderwijs.

In december 1994-1995 zijn in totaal 26 nieuwe leerprogramma's, opgesteld door zo'n 150 deskundigen uit het voortgezet onderwijs, de hogescholen en de universiteiten, aangeboden aan Tineke Netelenbos, de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs. Brede vakontwikkelgroepen hadden in opdracht van de Stuurgroep Tweede Fase alle leerstof opnieuw geselecteerd, geijkt, en waar nodig gemoderniseerd. Hoewel er onder schoolleiders veel draagvlak bestond voor het idee van de profielen, weerklonken onmiddellijk waarschuwend geluiden van organisatiedeskundigen over de maakbaarheid en haalbaarheid van de onderwijsvernieuwing per augustus 1998. De staatssecretaris zette echter met steun van de Tweede Kamer door en zo kwam er vanuit OCW in korte tijd een complexe organisatiestructuur voor de nieuwe leeromgeving op gang, waarin de pedagogische idealen van de Tweede Fase geoperationaliseerd zouden moeten worden. Schoolgebouwen werden aangepast en er kwam ook een nieuwe eindexamenregeling, die niet alleen onevenwichtig bleek, maar bovendien leidde tot een aanzienlijke toename van het aantal formeel administratieve procedures, onder andere door het examendossier met de praktische opdrachten, toetsen, handelingsdelen en het profielwerkstuk.

De nieuwe benadering van leren in de Tweede Fase hield voor de havisten en vwo'ers in dat de lat hoger werd gelegd (meer vakken, meer studielasturen) en dat zij zelf hun leerproces zouden gaan plannen (zelf sturen). De rol van de docent werd in verband daarmee steeds meer die van coach. Door de gedetailleerde uitvoeringsvoorschriften bleek er nauwelijks eigen beleidsruimte voor de scholen. In plaats van ruimte, samenhang en flexibiliteit waarop men had gehoopt, constateerden de scholen talloze knelpunten, verbrokkeling van vakken en een onbeheersbare druk op leerlingen en docenten. Uit monitoring en diverse andere rapporten bleken na enkele jaren zowel de positieve opbrengsten van de vernieuwing als ook knelpunten op het gebied van onder andere werkdruk, curriculum (versnippering en overladenheid) en gebrek aan eigen ruimte voor scholen. Ook de onderwijsinspectie stelde vast dat bij verschillende vakken het evenwicht tussen de programma's en de beschikbare tijd niet in orde is.

Inmiddels heeft de minister een aantal verbeteringsvoorstellen gedaan om de Tweede Fase

per augustus 2007 te ontdoen van de complexe structuur en programmatische overladenheid. Deelvakken verdwijnen, er komt meer ruimte in de studielast voor het programma van verschillende vakken, de examenprogramma's van de meeste vakken worden tegen het licht gehouden van de nieuwe studielast, de profieldelen worden beperkt en er komen meer keuzemogelijkheden voor scholen en leerlingen.

In de Tweede Fase kunnen scholen en/of de leerlingen diverse keuzes maken op het terrein van de kunstvakken. Het vak CKV1 is voor de meeste leerlingen verplicht. In het huidige overgangsprofiel Cultuur en Maatschappij kan men kiezen voor een kunstvak oude stijl (muziek, vakken uit de beeldende vormgeving) of nieuwe stijl (CKV2,3). In de overgangsregeling tot 2007 hebben scholen de vrijheid een kunstvak niet aan te bieden en in plaats daarvan met een van de alternatieve mogelijkheden te komen. Het leergebied Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) omvat binnen de Tweede Fase de vakken CKV1, CKV2 en CKV3. CKV1 is een vak in het gemeenschappelijk deel van alle profielen. Doel van het vak is het bieden van een (enthousiasmerende) oriëntatie op cultuur en kunst (cultuureducatie). CKV2 is een kernvak in het profiel Cultuur en Maatschappij (binnen het profiel onlosmakelijk in samenhang met CKV3). CKV2 biedt een grondige introductie in actuele en historische kunst- en cultuurverschijnselen vanuit maatschappelijke of interdisciplinaire of multidisciplinaire perspectieven. CKV2 en/of CKV3 kan ook los worden gekozen in de 'vrije ruimte'. CKV3 is een kunstspecialisatie (deelvak) dat bestaat uit vakpraktijk en vaktheorie. Scholen kunnen voor CKV3 kiezen uit (de vakken behorende tot de) beeldende vormgeving, dans, drama en muziek. Beeldende vormgeving en muziek worden traditioneel het meest gekozen. CKV2 wordt geëxamineerd via een cd-rom-examen dat door de Citogroep, in opdracht van de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (Cevo), landelijk wordt aangeboden. Het deelvak CKV3 wordt geëxamineerd via het schoolexamen.

De aandacht voor CKV in de Tweede Fase heeft een sterke impuls gegeven aan buitenschoolse educatieve initiatieven vanuit de professionele culturele instellingen (aanbod), maar ook geleid tot toenemende vraag vanuit de scholen. Cultuurvouchers of CKV-bonnen worden verstrekt als financieel steuntje in de rug voor deelname aan culturele activiteiten. In de Tweede Fase havo/vwo kunnen ook de 'oude' kunstvakken worden aangeboden, inclusief centraal examen. Volgens voorstellen van OCW, die nog niet door de Kamer zijn gefiatteerd, zou het ook mogelijk moeten worden dat de vakken dans en drama als aparte vakken, conform tehatex en muziek, worden aangeboden, inclusief een centraal examen. Op dit moment is het beleid van de minister voor de kunstvakken in de Tweede Fase havo/vwo niet helder. In de lijn van de nieuwe besturingsfilosofie moeten scholen zelf maar kiezen wat ze willen, het combinatievak CKV2,3 met de nieuwe interdisciplinaire theoriecomponent CKV2 of de disciplinegerichte kunstvakken. In de monitoring van de Tweede

Fase heeft een aantal scholen in de aanloopfase aangegeven liever de traditionele kunstvakken te willen handhaven, aangezien docenten moeite hadden met CKV2. Dat was niet zo verbazingwekkend, want er waren geen voorzieningen voor professionalisering op het terrein van CKV2 beschikbaar gesteld. De eerstegraadsdocenten in de kunstvakken werden geacht de materie te beheersen. Door de onduidelijke positie van het examenvak CKV2 (wel of geen verplicht examenvak) stagneerde ook lange tijd de ontwikkeling van leermiddelen.

Al met al lijkt het dat de beleidsvrijheid voor de scholen niet bijdraagt aan een verbetering van de positie van de kunstvakken. Het niet willen maken van keuzes op het terrein van de kunstvakken leidt tot versnippering van krachten en aanbod in een toch al kleine sector. Dat kan bovendien op termijn de voortgang bedreigen in de ontwikkeling van het innovatieve combinatievak CKV2,3 – het eerste Nederlandse interdisciplinaire schoolvak dat via cd-rom werd geëxamineerd.

Vernieuwingen vanuit CKV1, CKV2 en CKV3

• CKV1

CKV1 is vanaf het begin opgevat als een schoolvak met een sterk naar buiten gerichte oriëntatie dat zou moeten steunen op ervaringsgericht leren. In CKV1 zijn de keuzes van de leerling en systematische reflectie op de individuele of collectieve ervaringen belangrijke elementen in het leerproces. Door zijn focus op een authentieke, externe leeromgeving kan CKV1 beschouwd worden als een leertheoretisch geavanceerd schoolvak. Leerlingen moesten worden geïnspireerd (aangerakt) door exemplarische verschijnselen uit het rijke aanbod aan kunst en cultuur, nadrukkelijk zo veel mogelijk op locatie of vanuit oorspronkelijke bronnen. Het actief leren moest vooral aangemoedigd worden door het beleven van plezierige confrontaties via dynamische praktijksituaties of getuigenissen van authentieke experts. Voorbereid op school of dankzij informatie van de school bezoeken leerlingen voorstellingen van (deels) eigen keuze, exposities, musea, theaters, concertzalen. Via reflectie en verslaglegging worden de buitenschoolse leerervaringen op school verder verdiept. Daarnaast voeren leerlingen ook zelf een praktische opdracht uit. Dankzij het project Cultuur en School in het voortgezet onderwijs worden cultuurvouchers of CKV-bonnen verstrekt waarmee de culturele activiteiten in het kader van CKV1 deels kunnen worden bekostigd.

Een andere belangrijke, mede door CKV1 gestimuleerde vernieuwing is het ontstaan van gemengde multidisciplinaire lerarenteams die gezamenlijk het aanbod aan CKV1 verzorgen of ondersteunen. CKV1 krijgt daarmee een schoolbreed karakter. Hoe CKV1 in de schoolpraktijk functioneert en de effecten op de cultuurdeelname van de leerlingen is onder andere onderzocht in het CKV1-Volgproject.*

* De resultaten zijn gepubliceerd in *Momentopnames CKV1*. Eindrapportage CKV1-Volgproject (*Cultuur + Educatie 8*, 2003).

Marie-Louise Damen (2004) onderzocht in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland het gebruik van het kunstdossier bij CKV1. Het kunstdossier functioneert als instrument waarmee de leerling tijdens het schoolexamen terugkijkt op zijn ervaringen met culturele activiteiten in het kader van het vak CKV1, en als een ontwikkelingsgericht portfolio. Het examenprogramma CKV1 is geformuleerd zonder kwalitatieve of vakmatige aanduidingen. Uit het CKV1-volgonderzoek is gebleken dat sommige docenten het als probleem ervaren dat onvoldoende duidelijk is welke eisen zij aan leerlingen mogen stellen. Damen heeft via een vragenlijst en vignetonderzoek van 34 scholen onderzocht hoe deze omgaan met het kunstdossier en de beoordeling daarvan. Het blijkt dat het kunstdossier voornamelijk wordt gebruikt als een combinatie van beoordelings- en ontwikkelingsportfolio. Daarnaast blijkt dat er over de beoordeling hier en daar wellicht wat discussie kan zijn, maar dat het oordeel over goede of slechte dossiers eensluidend is. Kennelijk ontwikkelt er zich een standaard op basis van de praktijk.

- CKV2

Het deelvak CKV2 beoogt (in combinatie met het zustervak CKV3) kennis van en inzicht in kunst en cultuur te vergroten door te reflecteren op het (maatschappelijk) functioneren van kunst in een actuele of historische culturele context. Het wordt vooral door de overheid als theoretisch vak beschouwd als tegenwicht van een – in haar ogen – onvoldoende op cognitieve ontwikkeling gerichte kunstzinnige praktijk. Gardner (1999) en anderen wijzen al jaren op de betekenis van de theorieën over meervoudige intelligentie in het onderwijs. Ten opzichte van CKV3 (hoewel ook voorzien van een aanzienlijke component vaktheorie) is CKV2 inderdaad theoretisch te noemen; het behandelt essenties uit wat gemakshalve 'kunsttheorie' wordt genoemd: aspecten van de kunst- en cultuurgeschiedenis, esthetica en de kunstsociologie. Het leren in CKV2 is allesbehalve theoretisch, het is in hoge mate contextgericht, met een focus op recente en belangrijke actuele ontwikkelingen in de cultuurgeschiedenis.

CKV2 is als schoolvak vooruitstrevend en heeft op internationale congressen opzien gebaard, enerzijds door de multidisciplinaire benadering van kunst en cultuur in het onderwijsprogramma (de ons omringende landen kennen dit nog niet), anderzijds door de multimediale computerondersteunde examens. Hoewel interdisciplinariteit in de actuele kunst, en gaandeweg ook in de kunstvakopleidingen, een heel normaal gegeven is, heeft in het buitenland een bredere vertaling naar de schoolpraktijk nog nauwelijks plaatsgevonden. CKV2 leent zich door haar opzet goed voor vormen van samenwerkend leren en zelfstandig (internet)onderzoek waarmee nieuwe kennis gegenereerd wordt. Er zijn allerlei cultuur-educatieve of gespecialiseerde websites, al dan niet in verbinding met een educatieve uitgever, waarop de leerling informatie, ideeën of verwijzingen kan vinden.

Informatieprocesverwerking komt ook aan de orde in het examen CKV2 dat als school-examen wordt afgenomen. Het examen wordt echter geproduceerd en genormeerd door de Cevo als ware het een centraal examen (zie voor deelnemersaantallen de bijlage op p. 34). Inmiddels is ook met tal van andere vakken ervaring opgedaan in het gebruik van de computer bij centrale examens. De ervaringen met de multimediale schoolexamens CKV2 zijn positief. Ook CKV2 is een vak dat op een aantal scholen in co-teaching wordt aangeboden. Onderzoeksgegevens hierover zijn niet bekend.

- CKV3

Het programma voor CKV3 bestaat uit vaktheorie en praktijk van dans, drama, muziek of beeldende vorming. Vaktheorie en praktijk vormen een samenhangend geheel. CKV3 muziek en CKV3 beeldende vorming borduren met (beperkte) wijzigingen voort op eerdere examenprogramma's; CKV3 dans en CKV3 drama zijn nieuwe disciplines die nog geen traditie als examenvak kennen. De CKV3-vakken worden als schoolexamen afgenomen. Het resultaat van CKV2 en CKV3 gezamenlijk bepaalt het examenresultaat. CKV3 staat open voor alle leerlingen, ongeacht talent, voor wie creativiteit en expressie vanuit een of meer kunstdisciplines betekenis heeft. CKV3 wordt verzorgd door een deskundige kunstvakdocent.

Cultuurprofiel scholen

Een interessante ontwikkeling voor de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is ingezet vanuit het project Cultuur en School: scholen voor voortgezet onderwijs die zich speciaal willen inzetten voor cultuureducatie kunnen zich ontwikkelen tot cultuurprofiel school. Het ministerie heeft projectgelden beschikbaar gesteld (2004-2006). Het beschikbare budget bedraagt 1.300.000 euro (met een plafond van 100.000 euro per aanvraag). De bedoeling is dat pilotprojecten worden gerealiseerd die producten en prestaties opleveren die niet alleen van belang zijn voor de betreffende school zelf, maar ook interessant zijn voor andere scholen en die zich daarom lenen voor overdracht of verdere verspreiding.

Onder een cultuurprofiel school wordt verstaan een school waar cultuur en kunst geïntegreerd is in het curriculum, waar actieve kunstbeoefening voorop staat, of een school die zich ontwikkeld heeft tot brede school en daarbij het accent legt op cultuur en kunst. Kunst, cultuur en/of cultureel erfgoed dienen structureel onderdeel uit te maken van het schoolbeleid. Daarnaast dient een cultuurprofiel school samenwerkingsverbanden aan te gaan met de (culturele) omgeving. Criteria om in aanmerking te komen voor het predikaat cultuurprofiel school zijn onder andere een doorgaande leerlijn op het gebied van kunst en cultuur; een aanbod dat is bestemd voor alle leerlingen in alle schooltypen en in alle leerjaren

(daarnaast kan er een apart programma zijn voor getalenteerde leerlingen die willen doormerken naar het kunstonderwijs); samenhang tussen de kunstvakken onderling en tussen kunstvakken en andere onderdelen van het curriculum.

Hoogbergen en Hoogeveen (2003) hebben in opdracht van OCW onderzoek verricht in een bestand van 94 scholen die zich op de een of ander manier profileren op het gebied van kunst en cultuur. Het rapport op basis van 48 procent respons geeft een representatief beeld van de eredivisie van de Nederlandse kunsteducatie.

Ontwikkelingen in de lerarenopleidingen voor de kunstvakken.

De (recente) geschiedenis van de lerarenopleidingen in de kunstvakken moet geplaatst worden in het kader van de herstructurering van het kunstvakonderwijs en een reeks van moeilijkheden tussen de HBO-raad en de kunstvakinstellingen enerzijds en het departement van OCW anderzijds, onder andere op het gebied van limitering en bekostiging. Het rapport *Beleidsonderzoek Kunstonderwijs (2004)* van Het Expertise Centrum bevat bevindingen en conclusies over de effecten van het herstructureringsproces 1999-2003. Voor de lerarenopleidingen in de kunstvakken is in dit kader vooral de herordening van de opleidingen relevant en de totstandkoming van landelijke opleidingskwalificaties voor de opleidingen tot bachelor-docent in de kunstvakken.

In het kader van de herstructurering heeft OCW aangestuurd op een herschikking van de lerarenopleidingen in de kunstvakken. Het doel was om meer dan twintig verschillende docentopleidingen terug te brengen tot een overzichtelijk geheel van vier (bachelor-)docentopleidingen waaraan een ongedeelde eerstegraadsbevoegdheid werd verbonden. De lerarenopleidingen in het kunstonderwijs en de hbo-opleidingen tot leraar voortgezet onderwijs in de kunstvakken zijn vanaf 2002-2003 samengevoegd. Oude opleidingen werden afgebouwd. Voor de lerarenopleidingen muziek, dans en drama was de klap (behoudens de bekostiging) niet zo groot. Bij beeldende kunst en vormgeving moesten de eerste- en tweedegraadsopleidingen van de academies voor beeldende kunsten (en vormgeving) samengaan met docentenopleidingen tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen aan overige hogescholen – een wereld van artistiek verschil, nog verder gecompliceerd door het fenomeen van de dag- en de avondopleidingen (kopopleidingen).

Vanwege de sectorale indeling in het hoger beroepsonderwijs en hun kleinschaligheid hebben de docentopleidingen in het kunstonderwijs over het algemeen weinig contact met de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs in de algemene en technische vakken. De hogescholen die deze opleidingen verzorgen, hebben zich verenigd in het samenwerkingsverband Educatief Partnerschap (EPS). Het EPS wil de samenwerking uitbreiden naar de overige lerarenopleidingen in het hbo, waaronder die voor de kunstvakken en de agrarische vakken.

Een transparant overzicht van de lesbevoegdheden voor leraren in de kunstvakken is niet eenvoudig te vinden. De informatie moet bijeen worden gesprokkeld uit diverse overheidsregelingen, die niet erg op elkaar zijn afgestemd. Er zijn allerlei getuigschriften, diploma's, akten van bekwaamheid en verklaringen met civiel effect. De docent in de kunstvakken heeft in de overheidsdocumenten een status aparte gekregen: in de lijst van bekwaamheden is een apart plekje ingeruimd voor de specifieke bewijzen van bekwaamheid op het gebied van tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen (de beeldende vakken) en voor die op het gebied van muziek en dramatische en dansante expressievormen (ook wel de podiumvakken genoemd). Los van de diploma's die genoemd worden bij de specifieke bewijzen van bekwaamheid (kunstonderwijs) zijn er doctorale diploma's, diverse mo-aktes, staatsdiploma's, en getuigschriften van de tweedegraadslerarenopleidingen (hbo).

De docentopleidingen in de kunstvakken, in het bijzonder de opleidingen in de monosectorale kunsthogescholen, bevinden zich in de marges van het lerarenbeleid. Ze koesteren hun kostbare eigenheid, maar dat brengt tegelijk het gevaar met zich mee van informatieachterstand, of het onvoldoende of niet tijdig betrokken worden bij ontwikkelingen in het lerarenbeleid. De competenties voor de bachelor-docentopleiding bijvoorbeeld zijn gebaseerd op een eigen model (van bureau Savant) dat specifiek voor de kunstinstellingen is ontwikkeld. Het model van Savant is werkbaar, maar wijkt af van het model van de lerarencompetenties die door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel zijn opgesteld, op basis waarvan binnenkort bekwaamheidseisen worden vastgesteld zoals voorgeschreven door de Wet Beroepen in het Onderwijs. Het is in het belang van de lerarenopleidingen in de kunstvakken om de aansluiting met de andere lerarenopleidingen te verbeteren.

Ontwikkelingen, kansen en bedreigingen

De maatschappij ontwikkelt zich steeds meer en verder tot een kennissamenleving. Op tal van terreinen is omvangrijk meer informatie en kennis beschikbaar dan (zelfs maar) een decennium geleden. Tegelijk is ook, om goed te kunnen functioneren in een beroep of op sociaal en persoonlijk vlak meer kennis nodig dan voorheen. In de kennissamenleving gaat het echter niet alleen om een kwantitatieve toename; de opvattingen over het wezen van kennis zelf zijn aan het verschuiven. In en buiten het onderwijs werd kennis (of het beheersen van kennis) hoofdzakelijk gezien in waarden en normen van parate feitenkennis, weet hebben van samenhangen en bekend zijn met principes. Gaandeweg is het accent verschoven naar het kunnen inzetten van kennis: het (integraal) samengaan van weten, vaardigheden en attitudes, met andere woorden competenties. Het gaat hierbij meestal om kennis, vaardigheden en attitudes die specifiek zijn voor bepaalde (beroeps)situaties, maar daar-

naast vooral ook om bredere competenties zoals probleemaanpak, zelfsturing en het kunnen samenwerken.

In het afgelopen decennium hebben structuurveranderingen in diverse sectoren van het onderwijs geleid tot vernieuwing en harmonisatie van leerinhouden (beïnvloed door examenprogramma's en kerndoelen), introductie van meer keuzemogelijkheden in het aanbod aan kunstvakken en modernisering van het leren (onder invloed van constructivistische leertheorieën). Ook ICT en interdisciplinariteit (CKV1, CKV2) hebben hun intrede gedaan. Het kennisdomein van docenten in de kunstvakken is gaandeweg omvangrijker en complexer geworden; dat proces is nog volop in ontwikkeling. Het vormt een belasting voor de docenten in actieve dienst en het levert ernstige spanning op met de studieduur van de opleiding tot leraar. Voortgezette lerarenopleidingen in de kunstvakken (disciplinaire of interdisciplinaire masters, hbo- en wo-masters), zullen daarom mede in het kader van professionalisering van schoolteams hun intrede gaan doen. In het kader van een leven lang leren zullen scholen en opleidingen partnerships aangaan om de gewenste voorzieningen te realiseren.

De organisatie en bemiddeling van culturele activiteiten gaan steeds meer deel uitmaken van de functie van docent kunstvakken. Buitenschools leren vanuit CKV en cultuureducatie verrijkt structureel het onderwijsaanbod; de leeromgeving wordt groter, realistischer en vooral ook mooier. Tegelijk doen zich meer in het algemeen verschuivingen voor in de rol van de docent. Functiedifferentiatie is in de scholen sterk in ontwikkeling.

Het beroep van leraar in de kunstvakken heeft een bijzondere dimensie door de breedte van het cultuureducatieve werkterrein en de oriëntatie op sectoren buiten de school. Veel docenten werken in een gemengde beroepspraktijk: niet alleen in school, maar ook buiten of rondom de school in andere sectoren van de cultuureducatie of amateurkunst. Daarmee kan de docent kunstvakken rolmodel worden voor het nieuwe leren: kunst en cultuur zijn overal, en 24 uur per dag. Het nieuwe leren met zijn sterke ICT-inslag zal ertoe leiden dat ook in het kunst- en cultuuronderwijs het accent steeds meer wordt gelegd op de digitale wereld (en multimedia). In het eerder genoemde Alameda Community Learning Center bijvoorbeeld heet het leergebied Kunst & Cultuur 'Art & Media'. De aangeboden keuzevakken zijn Digital Music, Digital Video Studio, 3-D Design, Art Design en Art 7/8.

ICT is een belangrijk hulpmiddel, waarvan het belang nog verder zal toenemen. De beeldschermwereld is echter vooral een virtuele wereld, een schijn- of oefenwereld. Kunst & Cultuur gaat over mensen van vlees en bloed en het analoge dagelijkse leven en de samenleving. De kunstvakken ontlenen daaraan hun legitimatie en identiteit. Laat kunstvakken dus op de eerste plaats gericht blijven op praktische competenties, kunstzinnige vaardigheden, artistieke ontwikkeling en creativiteit. Daarmee dragen zij bij aan de beoogde goede

balans tussen weten, doen, zijn en samenleven. Kunstvakken passen uitstekend bij de sociaal-constructivistische leertheorieën van het moderne onderwijs en kunnen een goede tegenhanger zijn in geval van een doorslaande individualisering.

Kunstvakken vereisen wel goed getrainde en bevolgen vaklieden in de school, de klas, leer-groep of welke organisatievorm dan ook. De globalisering van de kerndoelen in de kunstvakken tot een sober raamwerk van kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie of het leergebied Kunst & Cultuur kan gevaarlijk zijn als daarmee bij opinieleiders in de school het beeld ontstaat dat de kerndoelen een compleet beeld representeren, of dat het niet uitmaakt of je zingt, tekent of danst – laat staan hóe goed.

Competentiegericht onderwijs, van primair onderwijs tot lerarenopleidingen, biedt een goed kader voor het aansturen van leerprocessen, waarin ruimte is voor (persoonlijke en collectieve) ontwikkeling in een groep (bijvoorbeeld schoolklas), individuele keuzes (bijvoorbeeld via leerafspraken) en vooral ruimte voor integratie van leerervaringen die binnen en buiten de school zijn verworven. Hoeksema en Van der Werf (2002) wijzen erop, dat leerlingen hun identiteit bouwen via een 'zap'-cultuur en niet langer de resultante zijn van de instellingen (instituten) uit hun omgeving.

De ontwikkeling van het nieuwe onderwijs, meer vraaggedreven en competentiegericht, biedt in de komende jaren tal van kansen en dus ook valkuilen voor de docent in de kunstvakken. De geschiedenis leert dat namen en inhouden van vakken verwaaien. Op dit moment klinken in beleidsdocumenten vooral de containerbegrippen 'kunsteducatie' en 'cultuureducatie' in relatie tot maatschappelijke problemen (*civil society*). De geschiedenis heeft ook geleerd dat kunstvakken, in welke setting ook, een uitstekend kader vormen om leerlingen te inspireren en onderwijs aan te passen (adapteren) aan de vragen en de vermogens van de leerling. De geschiedenis heeft vooral geleerd dat kunstvakken voor veel leerlingen een leeromgeving zijn die betekenisvolle leerprocessen uitlokt. Lerarenopleidingen staan voor de forse taak om studenten op te leiden tot bevolgen begeleiders van dat nieuwe leren, als competente inspirators, 'facilitators' en vernieuwers. Een inspirerende set competenties voor de bachelor-opleiding docent kunstvakken (muziek, beeldende kunst en vormgeving, dans en theater) is daarvoor een belangrijk instrument.

Bijlage

Deelname centrale examens

Tabel 1

Deelname centrale examens kunstvakken vmbo in leerlingaantallen

	2004	2003	2002
beeldende vakken (nieuw)	7023	6324	-
tehatex (oud)	-	546	10820
dans	27	22	-
drama	75	59	-
muziek (oud en nieuw)	522	734	746

Bron: Citogroep

Tabel 2

Deelname centrale examens CKV2 en kunstvakken havo en vwo in leerlingaantallen

	havo	havo	havo	vwo	vwo	vwo
	2004	2003	2002	2004	2003	2002
CKV2	5287	4891	3398	2505	2058	1700
muziek	1155	1077	1186	670	654	713
beeldende vakken (tehatex)	5753	6063	6922	2598	2921	3178

Bron: Citogroep

Literatuur

- Damen, M.L.** (2004). De beoordeling van leerlingen in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1. In *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*. Cultuur + Educatie 10. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bie, D. de** [e.a.] (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Diephuis, H.** (2001). *Hoe staat het met de tweede fase: een onderzoek naar successen, knelpunten en oplossingen in de profieldelen, het gemeenschappelijke en het vrije deel*. Enschede: SLO.
- Ganzeboom, H.** [e.a.] (2003). *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 8. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hoogbergen, M. & Hoogeveen, K.** (2003). *Cultuur maakt School. Praktijk en toekomst van cultuurscholen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Het Expertise Centrum** (2004). *Beleidsonderzoek Kunstonderwijs*. Den Haag: HEC.
- Hoeksema, K., Hoeksema, M.L. & Werf, S. van der** (2004). *Sociologie voor de praktijk*. Zesde druk. Bussum: Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs** (1999). *Werk aan de basis: evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kamp, M. van der & Ottevanger, D.** (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*. Cultuur + Educatie 6. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Kuijk, J. van** [e.a.] (2002). *Tijdsbesteding, beleving en studeerbaarheid tweede fase: onderzoek naar de studielast in de tweede fase. Tweede meetjaar: schooljaar 2001-2002*. Nijmegen: ITS.
- Ministerie van OCW** (2000). *Koers BVE. Perspectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW** (2004). Toespraak minister Van der Hoeven bij de opening van de Hoftoren in Den Haag, 17-06-2004, geraadpleegd op www.minocw.nl/toespraken/2004/.

Ministerie van OCW (2004). *Koers Primair Onderwijs. Opbrengsten-document 'Ruimte voor de school'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2004). *Koers Voortgezet Onderwijs. Resultaten interactieve gespreksronde*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2001). *Onderwijs in stelling: kracht en creativiteit voor de kennissamenleving. Brief aan Tweede Kamer, 7 november 2001*.

Ministerie van OCW (2003). *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo. Zoetermeer: Ministerie van OCW*.

Leune, J.M.G. (2002). *Onderwijs en maatschappelijke verandering; een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland*. In *Jaarboek 2002 van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs* (pp. 11-49). Assen: Van Gorcum.

Onderwijsraad (2003). *Leren in samenspel. Ontwikkelingen en inspiraties*. Den Haag: Onderwijsraad.

Silberman, M.L. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. San Francisco, CA: Allyn and Bacon.

Simons, P.R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sociaal Economische Raad (2002). *Het nieuwe leren: advies over een leven lang leren in de kenniseconomie*. Den Haag: SER.

Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *Handleiding voor de vakontwikkelgroepen 2e fase vo*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.

Stijlen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'? Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Eindrapport Beweging in de onderbouw*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Tweede Fase Adviespunt (2001). *De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo: eindverslag van de schoolbezoeken van het Tweede fase Adviespunt*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt.

Wald, A. & Linden, J. van der (2001). *Leren in perspectief*. Leuven: Garant.

Competenties formuleren als strategie

Jaap Vinken

“Ik bouw geen systeem, ik hanteer een strategie. Ik bedoel als je iets wilt onderzoeken, als je iets wilt uitwerken, dan heeft het geen zin in vaste begrippen te blijven hangen. Dat eindeloze uitputten is zinloos. Je moet al schrijvend voorbij aan je eigen tekst zien te komen. Hetzelfde geldt trouwens voor de lezer. Als alles is opgevuld, valt er niets aan af te lezen.”

[Jean Baudrillard in interview SKRIEN, 1984]

In de context van de werkelijkheid

Het onderwijs is geen vrijplaats waar vooraf aan het ware leven nog even kan worden drooggezwommen. Leren gebeurt in de context van de werkelijkheid: een postmoderne technologische omgeving die gekenmerkt wordt door alternatie, innovatie en communicatie – en daarmee door complexiteit, ongrijpbaarheid en permanente verandering.

De hedendaagse mens moet (kunnen) deelnemen. Dat is althans een opvatting die maatschappelijk en politiek de boventoon voert. *Outcasts*, kunstenaars en filosofen pleiten weliswaar af en toe voor het recht op verveling – en de zin daarvan, maar algemeen is de gedachte dat men slechts ‘bestaat’ wanneer men handelt als deel van de onvoorstelbaar complexe mêlée van gebeurtenissen, interacties en processen.

Het hele leven wordt tegenwoordig beschouwd als een leerperiode. Een tijd waarin je als kind, leerling, werkende en recreant permanent mogelijkheden aangereikt krijgt om *zelf* te exploiteren. Opgedane kennis, inzichten en vaardigheden worden gesubjectiveerd. Het geleerde wordt gekoppeld aan een eigen systeem. Dit eigen systeem is een soort overlevingsstrategie in het complex van betekenissen en betekenisgevende processen waarin alle elementen, inclusief het individu, afhankelijke relaties aangaan. Het vermogen (van het leven) te leren is in die moderne dynamiek een levensvoorwaardelijke component van elk menselijk handelen. En leren leren is in zo’n wereld de hoofdzaak van het moderne onderwijs. Ter voorbereiding op de maatschappelijke *éducation permanente* creëert het beroeps-onderwijs (de overheid, de instellingen, de docent én de student) daarom de ‘krachtige leeromgeving’ – waarin de student centraal kan staan. Geen vrijplaats dus om droog te zwemmen, dan wel toch een construct waarin de student dat subjectief hanteren van opgedane kennis, inzichten en vaardigheden kan (uit)oefenen. Het idee is dat die leeromgeving daarom de realiteit, veranderlijkheid, de diversiteit en de maatschappelijke bedding van het toekomstig beroepsveld representeert.

In de brochuretaal op de site van het ministerie van OCW wordt het ideaal van de ‘krachtige leeromgeving’ zo geschetst: een transparante organisatie van de leeromgeving; heldere doelen; korte instructies; gestructureerde ingangen tot bestaande kennis

en informatie; compleet en rijk aan middelen en materialen; uitnodigend tot activiteit; realistisch of verwijzend naar praktische gebruikssituaties; emotioneel veilig en inspirerend; sociaal-interactief; gevarieerde leerroutes; gevarieerde docentrollen (onder andere instructeur, model en coach); uitnodigend om ook eigen leervragen te ontwikkelen; met gebruik van ICT.

Het beroepsonderwijs, en dus ook de docentenopleidingen in het kunstvakonderwijs, wordt heringericht om recht te doen aan de verlangde representatie. Deel van de representatie was in de jaren negentig de omarming van het idee van het competentiegericht onderwijs. Benadrukt moet worden dat competentiegericht onderwijs niet een doel op zichzelf is, maar een middel om gestalte te geven aan een idee – dat eigenlijk sinds de oertijd vanzelfsprekend is in het beroepsonderwijs, namelijk dat dit onderwijs moet verkeren met het beroepsveld. Het onderwijs moet structuren en werkwijzen implementeren die op een dynamische manier kunnen anticiperen op veranderingen in die relatie.

Het proces en de procedure

Het opstellen van de landelijke opleidingsprofielen vindt plaats in het kader van de herstructurering van het kunstonderwijs, die past in het bredere ontwikkelingsperspectief van het hoger onderwijs. De profielontwikkeling is een gefaseerd proces, waarvoor de algemene vergadering van de HBO-raad in 1997 het stramien bepaalde (*Stramien Opleidingskwalificaties HBO*). Het opleidingsprofiel is de middelste stap in het proces: het is de ‘vertaling’ door het onderwijs van het beroepsprofiel en vormt het vertrekpunt voor het opstellen van opleidingsprogramma’s door de verschillende instellingen.

In het kader van de herstructurering is in 1997 de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs (PRO-KUO) geïnstalleerd door het ministerie van OCW. Een van de opdrachten aan PRO-KUO was om de beroepsprofielen en startkwalificaties op te stellen. Uitgangspunt hierbij was om te starten in de beroepspraktijk: het beschrijven van die beroepen waarvoor het kunstvakonderwijs in principe zou moeten opleiden. Per kunstdiscipline zijn daartoe beroepsprofielen beschreven, zodat op grond van deze beschrijvingen kon worden bekeken hoe het aanbod in het kunstonderwijs zich verhield tot de ontwikkelingen in de beroepspraktijk.

In deze beschrijvingen is een onderscheid gemaakt tussen beroepsprofiel en startkwalificaties. Met beroepsprofiel wordt in dit verband bedoeld een beschrijving van de activiteiten die een beroepsbeoefenaar ontplooit na een aantal jaren praktijkervaring; bij de startkwalificaties is de jonge professional met net een kunstvakopleiding achter de rug het uitgangspunt. De Projectorganisatie Kunstvakonderwijs heeft de kwaliteit en de bruikbaarheid van het

ontwikkelde materiaal getoetst in verschillende werkconferenties en zowel vertegenwoordigers van de beroepspraktijk als van het kunstonderwijs bleken zich in grote mate te kunnen vinden in het eindresultaat.

In 2001 is een vervolg op het werk van de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs gestart onder regie van de HBO-raad, met het sectoraal adviescollege kunstonderwijs in een aansturende en coördinerende rol. Allereerst zijn er vijf op het beroepsveld afgestemde domeinen onderscheiden: beeldende kunst en vormgeving, film en televisie, muziek, theater en dans. Binnen deze domeinen zijn de zogenoemde disciplinenetwerken benaderd om te komen tot het opstellen van de opleidingsprofielen. Voor de docentenopleidingen was dat het disciplinebrede Netwerk Kunstvakdocentenopleidingen (KVDO). Dit netwerk heeft per profiel een schrijfgroep ingesteld. Elke groep werd ondersteund door externe (ook onderwijskundige) experts, door betrokkenen bij de (inmiddels opgeheven) Projectorganisatie Kunstvakonderwijs en door op de tussenresultaten reflecterende vertegenwoordigers van de disciplinenetwerken (zie verder onder 'Werkwijze en uitgangspunten' op p. 43).

Om de dialoog met de beroepspraktijk gestalte te geven, is er een convenant afgesloten tussen de HBO-raad, als vertegenwoordiger van de betrokken hogescholen, en de Federatie van Kunstenaarsverenigingen, als vertegenwoordiger van de beroepspraktijk. In het convenant is onder andere vastgelegd dat de beroeps- en opleidingsprofielen periodiek worden voorgelegd aan het beroepsveld.

In het kunstvakonderwijs werden aldus tien nieuwe opleidingsprofielen opgesteld, die tezamen inzicht geven in de structuur en samenhang van de kwalificaties van afgestudeerden van de initiële kunstopleidingen op hbo-bachelorniveau. Van deze tien profielen worden er inmiddels zes gebruikt. Dat wil zeggen: ze zijn voor hogescholen de basis geweest voor opleidingsprogramma's. De laatste vier, die betrekking hebben op de kunstvakdocentenopleidingen, zijn recent gereed gekomen en bevinden zich in het proces van validering. Deze vertraging werd veroorzaakt door de voor de docentenopleidingen belangrijke aspecten van inpassing in de bachelor-masterstructuur, meer specifiek in relatie tot (wettelijke) bevoegdheden en bekwaamheden en de zorg over de zwaarte van het programma. Voortdurend werden de laatste ontwikkelingen gevolgd, bijvoorbeeld die van de inrichting van het profiel Cultuur en Maatschappij in het voortgezet onderwijs en de positie van de kunstvakken daarin.

Lopende de discussie met het departement over de inpassing in de bachelor-masterstructuur heeft het Netwerk KVDO in opdracht van de HBO-raad een profiel geschreven voor een multidisciplinaire master Kunsteducatie. Dit profiel zal in december 2004 een beroepsveldraadpleging ondergaan en volgt daarna het traject richting validering (zie voor een beschrijving van het profiel hbo-master Kunsteducatie de bijlage op p. 54).

Wat zijn competenties?

Competentiegericht opleiden kenmerkt zich door een integrale benadering van kennis, vaardigheden en attitude, door zelfsturing en een op de student gericht curriculum. En op dat bepaalde moment in het continuüm van opgeleid worden en een beroep praktiseren – het afstuderen – dient de student te beschikken over een waaier aan competenties én deze competenties aantoonbaar te gebruiken.

'Competentie' als begrip is niet exclusief verbonden aan processen in het onderwijs. Het 'competentie-denken' is een wijdverbreid fenomeen en wordt sinds de vroege jaren zeventig steeds vaker gehanteerd waar mensen, processen en organisaties *gemanaged* en tegen het licht gehouden worden. Helaas is daarmee de boude terminologie uit de Anglo-Amerikaanse handboeken over *human resource management* geïnfiltreerd in het toch al zwaar vervuilde taalgebruik in het onderwijs.

In het bedrijfsleven en in arbeidsorganisaties is het steeds minder usance om functies en functievereisten scherp te definiëren: tijdens het *managen* wordt de koppeling tussen het werk en de persoon die dat werk doet steeds meer weggelaten. De werkende fluctueert daardoor als het ware door zijn loopbaan, immer klaar voor verandering en anticiperend. Hij is daarmee minder een persoon dan een bekwaamheid. Het zich permanent kunnen aanpassen en het ontwikkelen van competenties is dus van groot belang voor het individu, maar ook voor 'de zaak' – het welvaren van het bedrijf en het volvoeren van de ambities van de arbeidsorganisatie, bijvoorbeeld een onderwijsinstelling.

Om coherentie in het bedrijf of de organisatie in stand te houden (om het behalen van doelen mogelijk te maken) en tóch ook om persoonlijke vervulling en welbevinden te veroorzaken (doelen met individuele aspecten), wordt op allerlei verschillende niveaus het begrip 'competentie' gehanteerd. Het uitoefenen van competenties (werken) is alleen zinvol in een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes, dat kan functioneren als zowel een persoonlijk als een gemeenschappelijk referentiekader.

Eenduidigheid over de precieze betekenis van het woord 'competentie' is niet te vinden. Aan de bron ligt het Engelse *competence* (ongeveer: 'expertise') of het meer Amerikaanse *competency* (ongeveer: 'vaardigheid'), maar ook daarover zijn de deskundigen het niet eens. De in dit verband gangbare Nederlandse term 'competentie' betekent iets als 'deskundig, bekwaam, tot handelen bevoegd'. In de inmiddels zeer uitgebreide literatuur over de invoering van het competentie-denken in het Nederlandse onderwijs wordt doorgaans begonnen met het uiten van verbazing over het onduidelijke woordgebruik en de verbasterde woordfamilies. Overigens: het hanteren van een enigszins arbitraire terminologie was bij het schrijven aan de opleidingsprofielen vaak een handige uitweg. Woorden als januskoppen dienden dankzij hun meerduidigheid als mediator tussen verschillende opvattingen.

Toch, op allerlei momenten komt het aan op definiëring. De crux voor een succesvolle toepassing van het competentiegerichte onderwijs is dat elk deel van het geheel (instelling, onderwijsmanagement, docent, leerling) meedoet uit overtuiging en met begrip, en weet van het wat, hoe en waarom. Er is daarom ook grote behoefte aan één generieke definitie van competenties (of competentiesets).

Onbegrip leidt tot angst en onzekerheid, zeker wanneer de maatschappelijke en materiële status van werk en functie traditioneel gekoppeld is aan nauwe omschrijvingen en wettelijke rechten en bepalingen. Oprechte en begrijpelijke gevoeligheden, zeker in het Nederlandse onderwijs, waar veranderingen niet meer juichend worden ontvangen. Het is van groot belang dat competentiegerichte opleiden in een onderwijsinstelling nooit slechts op één deelgebied, op één groep, van toepassing *lijkt* te zijn. Oftewel: het onderwijsmanagement en de rest van de organisatie moet zich ook aantoonbaar onderhevig maken aan de veranderingen die competentiegerichte werken meebrengt op elk individueel niveau en binnen elk deel van de organisatie.

Competenties zijn: contextgebonden, tijdgebonden, persoonlijk, typisch, veranderlijk, onder elkaars invloed, gebonden aan activiteiten en taken. Dat maakt het per definitie moeilijk om de zo hevig verlangde generieke beschrijving te geven. Echter de winst kan in de poging zitten, het resultaat – inclusief wat er *niet* staat – is een raamwerk en kan een handvat zijn om het proces uit te leggen. Bijvoorbeeld: het idee van individuele ontwikkeling is algemeen aanvaard als een intrinsiek positief idee, net zoals extra ruimte voor individuele ontwikkeling in de loopbaan. Als echter in de communicatie hierover het belang van de organisatie prevaleert en ook de implementatie dwangkenmerken heeft ('gij zult cursussen volgen') is er vaak een reactie, veroorzaakt door een gevoel van schending van persoonlijke integriteit: 'Ik ontwikkel me dan liever uit eigenbelang'.

Een generieke definitie, dus ook een competentieprofiel, is pas van waarde als zij geaccepteerd wordt door degene die ermee moet werken. Daarom moet de definitie flexibel zijn en ruimte geven voor aanpassing aan persoonlijke, institutionele of sectorale omstandigheden, karakteristieken, veranderingen of problemen. Het is een karwei dat lijkt op het formuleren van wat 'goede' kunst is. Het is algemeen geaccepteerd dat dat onmogelijk is, maar altijd vinden we dat het nodig blijft om het te doen; het zegt wat over de tijd, de persoon die het formuleert, de lezer et cetera.

Het is daarom zaak dat termen bandbreedtes aangeven in plaats van ijkpunten. Dan kan een bepaalde competentie, bijvoorbeeld bij een assessment of bij het eindexamen, zinvoller worden beschouwd. Niet: het is er wel of niet bij deze persoon, maar: hoe werkt een competentie in een in de tijd adequaat variërende mate op een adequaat variërende wijze in relatie met andere eveneens veranderende competenties. En dat weer in relatie met

competentiesets die gehanteerd worden door andere individuen en organisaties, beroepsgroepen et cetera, et cetera.

Werkwijze en uitgangspunten

De profielschrijfgroepen bestonden voor elke kunstdiscipline uit vier vertegenwoordigers van hogescholen die een bekostigde bacheloropleiding docent in de kunstvakken voeren. Elke schrijfgroep werd ondersteund door externe deskundigen, een redacteur die tekstvoorstellen deed en de afstemming tussen de verschillende profielen bewaakte, en het sectoraal advies college kunstonderwijs van de HBO-raad.

De schrijfgroep besteedde haar tijd en aandacht vooral aan het opstellen van de competenties – véél tijd, omdat er zoals eerder in dit artikel beschreven, regelmatig geanticipeerd moest worden op veranderingen in het onderwijs. De centrale vraag bij het opstellen was: welke vermogens of bekwaamheden moet een student verwerven om later een zinvolle bijdrage te kunnen leveren in zijn beroepssituatie? Bij elke competentie werden vervolgens gedragsindicatoren benoemd (zie ook kader 'Beschrijving gedragsindicatoren' hieronder). Deze indicatoren geven aan welk waarneembaar gedrag een afstuderend student/beginnend docent moet vertonen om te mogen concluderen dat hij of zij de desbetreffende competentie verworven heeft.

Beschrijving gedragsindicatoren

Bij de beschrijving van de gedragsindicatoren kwam het aan op werkwoorden. Er moet gedrag zichtbaar zijn. Kwantitatief is er verschil ontstaan tussen de profielen voor de verschillende kunstdisciplines. De schrijfgroep Docent Dans formuleerde veel meer indicatoren dan bijvoorbeeld de schrijfgroep Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. Dit is een gevolg van verschillende tradities op het gebied van de wijze van toetsen en de historisch gegroeide verschillen in beroepsperspectieven. Het idee van het competentiegerichte opleiden is dat er geen lijst gehanteerd wordt die afgevinkt wordt om te kijken of iemand kan afstuderen (of hoe hij of zij zich door het curriculum beweegt). Daarom, en ook om de onderlinge vergelijkbaarheid te vergroten, is in de redactionele fase ook bij dans het aantal indicatoren enigszins teruggebracht door ze breder en op een hoger abstractieniveau te formuleren. Overigens kunnen instellingen bij het schrijven van hun programma's indicatoren weglaten of toevoegen.

De schrijfgroepen hebben de uitgangspunten overgenomen van de collega's die eerder de profielen voor de vakopleidingen geschreven hebben. Deze uitgangspunten waren gericht

op de totstandkoming van een pregnant geformuleerde, accurate competentieset.

Puntsgewijs samengevat:

- Er zijn niet te veel afzonderlijke competenties geformuleerd, die door hun bewoording direct als vermogen herkenbaar zijn.
- Voor de verschillende opleidingen moeten zoveel mogelijk dezelfde namen voor dezelfde competenties gebruikt worden; de definities mogen van discipline tot discipline verschillen.
- De competenties en gedragsindicatoren moeten eenvoudig en aansprekend zijn geformuleerd en herkenbaar zijn voor studenten en docenten.
- Bij twijfel over de opname van een competentie of gedragsindicator is in het oog gehouden dat opleidingen in de praktijk breder zijn opgezet dan voor bepaalde beroepssituaties nodig is. Er is een doorslaggevende rol toegekend aan het gezamenlijke oordeel van de schrijfgroepleden over wat een opleiding een student moet meegeven.
- De opleidingskwalificaties sluiten nauw aan bij de kwalificaties van de desbetreffende vakopleidingen.

Het werkproces van de profielschrijfgroepen bestond uit de volgende serie stappen:

- Inventarisatie van de inhoud van de beroepsprofielen en startkwalificaties in bijlage 1g van het rapport *Beroep Kunstenaar* van de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs (1999).
- Aanvulling van de beroepsprofielen met nieuwe informatie over ontwikkelingen in de beroepspraktijk, het niveau van het hoger beroepsonderwijs et cetera.
- Identificatie van competentiegebieden. Dit komt erop neer dat op basis van de informatie uit de beroepsprofielen en startkwalificaties een aantal gebieden werden onderscheiden waarin een student zich moet bekwamen. Elk van de gebieden vooronderstelt een specifieke invalshoek op het onderwijs aan de opleiding. Uiteindelijk zijn vier competentiedomeinen c.q. opleidingsdimensies onderscheiden: artistiek; vaktechnisch; professioneel-maatschappelijk; (kunst)pedagogisch.
- Identificatie van competenties: per competentiedomein werd een reeks afzonderlijke competenties onderscheiden; het uitgangspunt daarbij was dat het aantal competenties niet te groot mocht worden. Voor elke competentie werd een naam bedacht en een definitie geformuleerd.
- Indeling van de startkwalificaties bij competenties: de startkwalificaties werden stuk voor stuk ondergebracht bij een competentie; dit gebeurde soms door net zolang te schuiven met een kwalificatie totdat de meest geschikte noemer gevonden was.
- Herformulering van de kwalificaties als gedragsindicatoren: deze stap was ingrijpend, omdat een vertaalslag plaatsvond (zie ook kader 'Vertaalslag kwalificaties' op p. 45). De startkwalificaties waren immers geformuleerd in termen van kennis, vaardigheden en

attitudes (de docent kan ...; is in staat om ...) en moesten nu gegoten worden in waarnemingstermen (de docent verricht ...; de docent maakt ...). Waar nodig werden elementen aan de beroepskwalificaties toegevoegd.

Vertaalslag kwalificaties

De kwalificaties in bijlage 1g van het rapport *Beroep Kunstenaar* (Projectorganisatie Kunstvakonderwijs 1999) zijn flink onder handen genomen. Een voorbeeld van het integratieve karakter: in bijlage 1g staat onder het kopje 'vernieuwingsgerichte houding en vaardigheden' bij de docent beeldende kunst en vormgeving: 'kan actuele inhoudelijke ontwikkelingen in de kunst (met name beeldende kunst en vormgeving) onderzoeken en toepassen in de onderwijspraktijk.' Dat is onder 'reflectief vermogen' geworden: 'toont over brede kennis te beschikken van de actuele ontwikkelingen binnen het eigen (kunst)pedagogische vakgebied, de beeldende kunst en vormgeving, de andere kunstdisciplines en de beeldcultuur in het algemeen.'

De kwalificatie 'onderzoeken' sneuvelde en werd meer van toepassing geacht in het masterprofiel.

Het vernieuwingsgerichte aspect staat onder het 'vermogen tot groei en vernieuwing', als a: 'toont een oriënterende en onderzoekende grondhouding en staat open voor nieuwe inzichten en vaardigheden wat betreft methoden, technieken, materialen', en b: 'is in staat de persoonlijke (kunst)pedagogische visie steeds verder te ontwikkelen.'

Het abstractieniveau van de profielbeschrijvingen is bewust hoog, zodat verschillende opleidingen deze profielen als uitgangspunt kunnen nemen voor een nadere invulling van hun opleiding. De competenties geven over het algemeen alleen de aard van het te ontwikkelen vermogen aan. De indicatoren zijn een hulpmiddel om vast te stellen in hoeverre het vermogen ontwikkeld is.

Het opleidingsprofiel is een kwaliteitskader dat enerzijds richting geeft en anderzijds voldoende ruimte biedt voor opleidingen om hun eigen weg te kiezen in de wijze waarop studenten opgeleid worden. Met de beschreven vermogens als uitgangspunt kan elke opleiding zelf haar programma's inrichten. Ook de student kan eigen accenten aanbrengen ten opzichte van het opleidingscurriculum. Bij visitaties en accreditaties kan men later controleren of de studenten inderdaad de beschreven vermogens verwerven en of de programma's dat mogelijk maken.

Een profielbeschrijving vanuit alle mogelijke perspectieven is niet 'reëel'. Het zou dan lijken of er wordt opgeleid tot een Duizendpoot Complete Docent. De profielen zijn zo ook niet

bedoeld. De belangrijkste verschillende beroepsinvullingen en opvattingen daarover moeten te herkennen zijn.

De formuleringen van de competenties gaf in de schrijfgroepen en de vergaderingen van het Netwerk KVDO gedurende het hele proces aanleiding tot discussie. Ieder was zich zeer bewust van de mogelijke uitwerkingen die de gekozen woorden kunnen oproepen. Het document moest gekenmerkt worden door openheid en diversiteit, analoog aan de beroepspraktijk. In het vervolg van het werkproces zal verdere discussie en toetsing nodig zijn, waarbij geprobeerd moet worden om de getoonde betrokkenheid te consolideren. Het profiel is geen leesstuk, maar een instrument. Het is bovendien een eerste versie, versie 1.0 en een *work-in-progress* – het is de bedoeling dat het kritiek krijgt, dat het met veranderingen mee verandert en nooit af is.

Het sectoraal advies college kunstonderwijs van de HBO-raad heeft inmiddels de procedure gestart voor de aanstelling van een 'onderhoudsfunctionaris'. Deze zal ondermeer de profielen (van het hele kunstvakonderwijs) gaan beheren. Alle profielen staan, uit de aard der zaak van het competentie-denken, continu onder druk van veranderingen in het veld en zijn daarom nooit af. Er wordt via deze onderhoudsfunctionaris bijvoorbeeld meer duidelijkheid gezocht over de wenselijkheid en mogelijkheden van samenwerking met universiteiten en van instroommogelijkheden en criteria voor intake-assessment voor afgestudeerden aan kunstvakopleidingen en kunstgerelateerde universitaire opleidingen in de nieuwe masteropleiding.

De receptie en de communicatie

In het (kunst)onderwijs wordt verandering vaak met scepsis ontvangen. Dat komt omdat de sector onderhevig is aan permanente verandering. In een cirkelredenering zou je kunnen stellen dat dat prima strookt met de eerder geschetste maatschappelijke context als voedingsbodem van het competentie-denken. Maar de zin van verandering is voor de meeste betrokkenen niet meer te zien, ondermeer door de wijze van communiceren. Er wordt over de processen vaak gecommuniceerd op een manier die boordevol aannames zit over reëel bestaande actoren in de wereld – terwijl dat eigenlijk vaak diffuse en fluïde samenstellingen zijn, zoals bijvoorbeeld 'het beroepsveld' of 'de maatschappij'. Daarbij worden begrippen vaak gebruikt alsof ze eenduidig zijn. Bijvoorbeeld, in de opleidingsprofielen is sprake van een competentie onder het kopje 'communicatief vermogen'. Het is daar natuurlijk ook prominent terechtgekomen vanuit het idee dat 'communicatie' een van de belangrijkste aspecten is van 'de maatschappij'. Communicatief vermogen in combinatie met andere competenties als 'reflectief vermogen' zou een individu tot een relevante pro-actieve deelnemer maken in een krachtenspel met (gedeelde) belangen die daarmee constructief kunnen zijn voor de eigen beroepspraktijk én het geheel – in casu de school, het onderwijs, het

beroepsveld en de maatschappij. Dat is het ideaal. Het is echter goed denkbaar dat de betrokkenen in het onderwijs zich *gedwongen* voelen deze competentie te ontwikkelen en toe te passen. Zo is het begrijpelijk dat ze het hele competentie-denken tot een al te schone theorie verklaren en zich achterdochtig afvragen: *wie* vraagt dat aan mij en *waarom*?

De introductie van de opleidingsprofielen op basis van competenties vergt vaak een omslag in het denken en werken, die niet voor iedereen gemakkelijk te maken zal zijn, omdat de mondelinge en informele cultuur op de opleidingen op cruciale punten aangevuld zal moeten worden met schriftelijke, geëxpliciteerde werkwijzen. Bovendien wordt het kunstonderwijs traditioneel ook gekenmerkt door mythen en verhalen, die studenten op een verrassende manier inspireren en verder kunnen brengen. De competenties moeten daarvoor ruimte blijven bieden. Het koesteren van het onverwachte en het tonen van tolerantie ten opzichte van particuliere opvattingen is in het kunstonderwijs een groot goed.

De schrijfgroepen hebben hun engagement met de beroepsgroep willen tonen. Mijn ervaring is dat er met liefde voor de zaak is gewerkt. Tijdens bevroegen discussies is het respect voor elkaars standpunten en problemen behouden gebleven. Zeker is er tijdens het schrijven veel begripsverwarring geweest. Om het nog ingewikkelder te maken werd er gestreefd naar onderlinge vergelijkbaarheid door zoveel mogelijk overeenkomstige indelingen, terminologie, mate van detaillering en beschrijvingen te hanteren voor de diverse docentenopleidingen in de vier disciplines – waarbij ook nog eens de overige profielen in het kunstvakonderwijs als referentie dienden.

Traditioneel is er in de kunstvakdocentenopleidingen een onderscheid tussen de podiumkunsten – muziek, dans en theater – en beeldende kunst en vormgeving. Het binnenschools beroepsveld wordt dominant beheerst door beeldende kunst en vormgeving. Het uitvoerende karakter van de podiumkunsten, de daaraan gekoppelde werkwijze in het verwerven van daaraan gerelateerde competenties in een één-op-één verhouding tussen docent en student, en de grotere hoeveelheid specialisaties, maakt dat het beroepsveld voor de podiumkunsten meer nadruk legt op de buitenschoolse kunsteducatie. Wijzigingen als gevolg van de herstructurering (speciaal ook in relatie met bevoegdheden/bekwaamheden als gevolg van de invoering van het bachelor-mastersysteem) hebben voor de docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving dan ook een relatief veel groter effect. Daarnaast zijn er op deze opleidingen onderling veel grotere verschillen in beroepsopvatting. Hun profiel was dan ook – op zoek naar compromissen en in afwachting van beleidsontwikkelingen – veel later gereed. De profielen van de docentenopleidingen voor de podiumkunsten zijn daarop waar mogelijk weer aangepast op aspecten die te maken hebben met de bevoegdheden van de bachelor.

Integratie van kennis, vaardigheden en attitude is in het kunstvakonderwijs eigenlijk al

gebruikelijk. De nadruk op de persoonlijke ontwikkeling, zelf leren analyseren en conclusies gebruiken om verder te komen, het geleerde direct presenteren in (een simulatie van) de praktijk, de vaak persoonlijke omgang tussen docenten en studenten et cetera – het is allemaal al lang gemeengoed. Daarom zou juist in het kunstonderwijs de implementatie van competentiegericht onderwijs van een leien dakje kunnen gaan... Of is hier de wet van de remmende voorsprong van toepassing? Expliciet maken van wat impliciet is, is misschien de moeilijkste opgave.

Tot slot

De omgang met woorden in de schrijfgroepen verliep moeizaam, maar was ook wel mooi. Moeizaam, omdat begrippen, die vaak al eeuwen de ronde doen en in het gebruik diverse betekenissen hebben opgelopen, toch in een nieuw onderling verband moesten worden geformuleerd. Het proces was vergelijkbaar met een gesprek of een discussie waarvan de schriftelijke uitwerking voor iedereen herkenbaar moet zijn en tegelijk de mogelijkheid moet bieden haar verschillend te interpreteren en te gebruiken. Het was mooi als er tevreden werd geconstateerd dat er na lange etymologische sparring-sessies en associatieve exercities precies dat woord werd gevonden, dat niet tot verkeerd begrip of gebruik kon leiden. Belangrijk is dat onderkend werd dat bij lezing elk woord (en de zich waarschijnlijk opdringende associatie) gezien zou moeten worden als radertje in het *gehele* profiel, dat per stuk dienstig moet zijn en vooral *richtinggevend* bij het schrijven van de opleidingsprogramma's door de instellingen. Het hele profiel moet de instelling, de docent en de student voldoende ruimte bieden om eigen accenten aan te brengen in de curricula. Zie voor voorbeelden 'Ter exegeese' op p. 49.

Ter exegese

Beroepsprofiel bachelor-docent in een kunstvak*

Hoofdfunctie van een docent in een kunstvak is het verzorgen van onderwijs in het desbetreffende kunstvak binnen de verschillende sectoren/fasen van het onderwijs, dan wel het geven van lessen, cursussen of het opzetten en begeleiden van projecten binnen de buitenschoolse kunsteducatie of de amateurkunst. Kennis en beheersing van de betreffende kunstdiscipline en het specifieke kunstvak is vanzelfsprekend een voorwaarde om het docentschap daarin goed te kunnen uitoefenen. De werkzaamheden kunnen zowel binnenschools als buitenschools plaatsvinden. De docent verzorgt onderwijs in de theorie en praktijk van zijn kunstdiscipline, soms ook onderwijs in kunst en cultuur in het algemeen.

Afgestudeerden zijn in het binnenschoolse gebied werkzaam als vakleerkracht in het kunstvak en (intern) schoolbegeleider binnen het primair onderwijs, als docent in het vmbo, havo en vwo**, in het secundair beroepsonderwijs en enkele opleidingen binnen het hbo. In het buitenschoolse gebied worden functies en werkzaamheden vervuld door docenten/kunstenaars afkomstig van diverse opleidingen. Voor afgestudeerden van de betreffende kunstvakdocentenopleiding die werkzaam zijn in de buitenschoolse kunsteducatie gelden vaak ook aanvullende activiteiten. Die betreffen vooral het 'ondernemerschap in de kunsteducatie', gericht op nieuw aanbod voor nieuwe doelgroepen. Binnen de centra voor kunsteducatie fungeren afgestudeerden van de opleiding vaak als kaderdocent, staffunctionaris of coördinerende schakel tussen meerdere vakspecialisten.

Competenties docent in een kunstvak

Onder de competenties staan omschrijvingen uit de profielen voor respectievelijk docentopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans, muziek en theater. Beeldende kunst en vormgeving heeft minder 'vermogens' dan de andere drie opleidingen. Bijvoorbeeld 'ambachtelijk vermogen' is daar niet apart beschreven, want wordt als impliciet beschouwd binnen andere competenties van een docent beeldende kunst en vormgeving. In de podiumkunsten wordt traditioneel evidentier belang gehecht aan het ambachtelijk vermogen, bijvoorbeeld in relatie met de fysiek (dans, theater), instrumentbeheersing (muziek), dictie (theater). Ook bij '(kunst)pedagogisch vermogen' wijkt beeldende kunst en vormgeving af. Min of meer om dezelfde redenen is hier het (kunst)pedagogisch vermogen tot één vermogen gecombineerd met het didactisch vermogen. De uitvoerende kunsten hebben, voortvloeiend uit de traditie, een grotere detaillering van de gedragsindicatoren onder 'didactisch vermogen'.

* Hier is alleen de karakterisering van een algemene docent weergegeven. In de preambules van de profielen is bij elke discipline ingegaan op speciale karakteristieken.

** Feitelijk is in deze profielbeschrijving het onderscheid tussen de bachelor en de master in het midden gelaten – uit strategische overwegingen, in afwachting van verdere besluitvorming (zie ook 'Het proces en de procedure' op p. 39 en de bijlage 'Profiel hbo-master Kunsteducatie' op p. 54).

Creërend vermogen

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent creëert beelden die voortkomen uit het volgen van een artistieke visie en kan dit creatieve proces in dienst van het docentschap stellen

- Dans

De beginnende docent maakt dans en dansante producten die voortkomen uit het volgen van een eigen artistieke visie en stelt het creatieve proces in dienst van het docentschap

- Muziek

De beginnende docent maakt muziek en muzikale producten die voortkomen uit het volgen van een eigen artistieke visie en stelt het creatieve proces in dienst van het docentschap

- Theater

De beginnende docent maakt theater en theatrale producten die voortkomen uit het volgen van een eigen artistieke visie en stelt het creatieve proces in dienst van het docentschap

Ambachtelijk vermogen

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen een breed scala aan instrumentele vaardigheden en ambachtelijke kennis efficiënt en effectief toe te passen

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen een breed scala aan instrumentele vaardigheden en ambachtelijke kennis efficiënt en effectief toe te passen

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen een breed scala aan kennis en vaardigheden efficiënt en effectief toe te passen bij de totstandkoming van theatrale producten

(Kunst)pedagogisch vermogen

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent zet (kunst)pedagogische, didactische en vakinhoudelijke kennis en vaardigheden op een methodische wijze in bij educatieve activiteiten om het beeldend vermogen van de leerling/cursist te ontwikkelen

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor leerlingen/cursisten

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor leerlingen/cursisten

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor leerlingen/cursisten

Didactisch vermogen

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en evalueren vanuit een (kunst)vakgerichte didactische visie

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en evalueren vanuit een (kunst)pedagogische visie

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en evalueren vanuit een (kunst)pedagogische visie

Operationaliserend vermogen

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent kan voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie opzetten en instandhouden

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en in stand te houden

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en in stand te houden

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en in stand te houden

Vermogen tot samenwerking

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent is in staat een zelfstandige bijdrage te leveren aan een gezamenlijk educatief product of proces

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen vanuit de eigen expertise samen met anderen een bijdrage te leveren aan dans-, kunst- en cultuuronderwijs

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen vanuit de eigen expertise samen met anderen een bijdrage te leveren aan muziek-, kunst- en cultuuronderwijs

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen vanuit de eigen expertise een bijdrage te leveren aan een gezamenlijk product of proces

Communicatief vermogen

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent kan effectief en efficiënt zijn of haar artistieke, pedagogische en didactische visies in onderling verband hanteren, presenteren en toelichten

- Dans

De beginnende docent kan effectief en efficiënt zijn of haar artistieke, pedagogische en/of didactische visies in onderling verband hanteren, presenteren en toelichten

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen zijn of haar visie en handelen zowel mondeling als schriftelijk effectief en efficiënt te communiceren, af te stemmen en te verantwoorden

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen effectief en efficiënt zijn of haar artistieke, pedagogische en didactische visies in onderling verband te hanteren, presenteren en toe te lichten

Reflectief vermogen

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent kan het eigen (kunst)pedagogisch, didactisch en artistieke handelen beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen het eigen (kunst)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen het eigen (kunst)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen het eigen (kunst)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen

Vermogen tot groei en vernieuwing

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent kan zijn of haar docentschap verder ontwikkelen en verdiepen

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen zijn of haar kunstenaarschap en docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen zijn of haar docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen zijn of haar docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen

Omgevingsgerichtheid

- Beeldende kunst en vormgeving

De beginnende docent kan relevante omgevingsfactoren in de samenleving signaleren en deze gebruiken bij zijn werkzaamheden als docent

- Dans

De beginnende docent bezit het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en te gebruiken in zijn of haar werkzaamheden als docent

- Muziek

De beginnende docent bezit het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en gebruikt deze bij zijn of haar werkzaamheden als docent

- Theater

De beginnende docent bezit het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en deze te gebruiken bij zijn werkzaamheden als docent

Bijlage

Profiel hbo-master Kunsteducatie

Het Netwerk KVDO heeft een profiel ontwikkeld voor de beoogde, nieuwe hbo-master Kunsteducatie. Uitgangspunt is dat de huidige vierjarige opleidingen al te zwaar zijn overladen om competente docenten voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te kunnen leveren, mede als gevolg van de invoering en invulling van CKV (met name CKV2). Dit werd aldus geformuleerd: *“Wij zijn er voorstander van dat het door de hogescholen af te geven getuigschrift voor de bacheloropleiding afgestudeerden de mogelijkheid geeft om les te geven in de relevante kunstdiscipline in de basisvorming, het mbo en het vmbo, alsmede het buitenschoolse werkveld. In relatie tot het voorbereidend hoger onderwijs staan wij op het standpunt dat er een sterke inhoudelijke koppeling bestaat tussen het meer theoretische vak CKV2 en het meer op uitvoering gerichte CKV3. Van afgestudeerden kan worden verwacht dat zij op grond van het bachelordiploma voldoende basis hebben voor het verzorgen van kunstdisciplinegebonden onderwijs in het voorbereidend hoger onderwijs (CKV3). De bevoegdheid voor het verzorgen van het brede, interdisciplinaire vak CKV2 – in de gewenste combinatie met CKV3 – behoort in onze optiek echter niet bij de bachelorgraad. Het getuigschrift van de masteropleiding biedt afgestudeerden de volledige onderwijsbevoegdheid in de kunstdiscipline waarvoor zij zijn opgeleid. Door de grote aandacht voor de meer theoretische competenties in de masteropleiding onderscheidt de master zich van de bachelor vanwege de mogelijkheid van afgestudeerden om in het voorbereidend hoger onderwijs het vak CKV2 (in samenhang met CKV3) te verzorgen. Ook kan worden verondersteld dat afgestudeerden de bekwaamheid ten aanzien van het vak CKV3 verder hebben ontwikkeld. Met deze opzet wordt aangesloten bij de nationaal en internationaal gangbare praktijk.”*

Er is een profiel voor één interdisciplinaire (kunstenbrede) masteropleiding geschreven, dat in samenhang met het bachelorprofiel gezien moet worden. Het Netwerk KVDO vindt dat verdere verdieping en verbreding van de bachelorcompetenties, alsmede onderzoek- en managementcompetenties, deel zouden moeten uitmaken van zo’n mastertraject. Deze moet voorzien in een verdere professionalisering en specialisering. Dit kan een belangrijke bijdrage leveren aan verbeterde afstemming op de (veranderende) behoeften in het beroepsveld. Het Netwerk KVDO formuleert de opportuniteit van de nieuwe opleiding master Kunsteducatie ook in relatie met het feit dat er een universitaire pendant voor een opleiding van eerstegraadsdocenten in het kunstvakonderwijs ontbreekt – waar het ook niet vanzelfsprekend is, gezien een volgens het Netwerk noodzakelijke bedding van zo’n opleiding in de kunstenopleidingen. Of het departement genegen is over te gaan tot bekostiging van deze masteropleiding is nog onbekend. Inmiddels is menig instelling doende om, anticiperend op de validering en de daar uiteindelijk uit voortvloeiende mogelijkheid tot accreditatie door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie, onderwijsprogramma’s te schrijven voor dergelijke opleidingen.

Competenties in de praktijk: verslag van een 'haalbaarheid'-discussie

Piet Hagens
Marie-José Kommers
Judith Liefertink

De beschrijving van de ontwikkelingen en competenties in de voorgaande bijdragen roept vragen op: zijn de – theoretisch geformuleerde – competenties wel haalbaar in de praktijk? Is competentiegericht onderwijs mogelijk bij alle kunstvakdocentenopleidingen en daarbij behorende vakinhouden? Kan de pas afgestudeerde docent direct op elk niveau van onderwijs ingezet worden? Om deze vragen te beantwoorden heeft Cultuur + Educatie op vrijdag 24 september 2004 een expertmeeting met paneldiscussies gehouden waaraan deelnemers (oud-)studenten van kunstvakopleidingen, kunstvakdocenten uit het voortgezet onderwijs en opleiders van kunstvakdocentenopleidingen. De overkoepelende vraag voor de paneldiscussies luidde: welke kennis, attitudes en vaardigheden heeft een startende docent nodig om een goede docent te zijn?

's Ochtends vonden vier simultane paneldiscussies plaats waarin studenten, vakdocenten en opleiders spraken vanuit hun eigen discipline: dans, drama, muziek of beeldende kunst en vormgeving. Tijdens deze discussies kwamen de volgende thema's – en bijbehorende vragen – aan bod.

- *Thema 1: Theorie versus praktijk*

Zijn de – theoretisch geformuleerde – competenties uitvoerbaar in de praktijk?

Leidt competentiegericht onderwijs tot veranderingen in het onderwijs?

Past competentiegericht onderwijs bij alle kunstvakinhouden?

- *Thema 2: Breed versus diep*

Vakinhoud: hoeveel moet de docent kennen en kunnen om op elk niveau adequaat zijn vak te doceren? Is de voorbereiding hierop in de opleiding realiseerbaar?

Onderwijsniveaus: kan de afgestudeerde docent op elk niveau van het onderwijs ingezet worden?

Takenpakket: zijn zittende docenten voldoende toegerust om hun steeds uitgebreider takenpakket te kunnen vervullen (vakken, beroepskenis en vaardigheden, pedagogische kennis en vaardigheden, organisatorische kennis en vaardigheden)?

- *Thema 3: Actief versus reflectief*

Spiegelt de verhouding tussen actief en reflectief onderwijs in de docentenopleiding zich in de praktijk? Wordt opgeleid voor wat de docent in de praktijk van het onderwijs later moet doceren?

's Middags was er een interdisciplinaire discussie met een panel dat bestond uit een selectie van de deelnemers van de ochtenddiscussies. Men sprak over de vraag: wat is zinvol aan multidisciplinair onderwijs (CKV1,2 Tweede Fase, kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs, leergebied kunst en cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs)? Hoe ver kan men daarin gaan? Is een geïntegreerd kunstvak gewenst of is dit zelfs de toekomst? Of juist niet?

Werkwijze

Van de vier paneldiscussies in de ochtend en van de interdisciplinaire middagdiscussie zijn verslagen gemaakt. Uit de vier verslagen van de ochtenddiscussies zijn de hoofdzaken en onderwerpen gedestilleerd die in alle paneldiscussies aan de orde kwamen. De uitspraken en standpunten van de deelnemers zijn daarna gegroepeerd en bekeken op verschillen en overeenkomsten. Op deze uitspraken en de standpunten is het eerste deel – 'Paneldiscussie dans, drama, muziek en beeldende kunst en vormgeving' – van deze bijdrage gebaseerd. Het tweede deel – 'Interdisciplinaire discussie' – is een weergave van de middagdiscussie.

Verantwoording

Omdat deze bijdrage een indruk wil geven van de praktijk van de bij docentenopleidingen betrokken partijen (docenten, opleiders en studenten) worden de namen van de deelnemers er niet in vermeld. Zie voor de deelnemerslijst de bijlage op p. 68.

Dit verslag bevat geen conclusies, interpretaties of verklaringen. Alleen als iets expliciet werd gezegd in een paneldiscussie is dit – indien relevant – opgenomen. Bijvoorbeeld: tijdens de paneldiscussie dans werd expliciet gezegd dat een van de karakteristieken van een dansdocent een flexibele houding is. Deze eigenschap is wellicht ook van belang voor docenten van de andere disciplines, maar werd niet genoemd.

Hoewel regelmatig wordt gesproken in termen als 'de opleidingen' en 'de docenten', hebben de uitspraken betrekking op de persoonlijke situatie en ervaringen van de individuele panelleden.

Paneldiscussie dans, drama, muziek en beeldende kunst en vormgeving

- *Zijn de competenties bekend?*

Ter voorbereiding ontvingen de panelleden een overzicht van de competenties die opgenomen zijn in de profielen voor de docentopleidingen dans, muziek, theater en beeldende kunst en vormgeving. Het zijn:

– *Creërend vermogen* – eigen artistieke visie en creatief proces in dienst van het docentschap kunnen stellen.

- *Ambachtelijk vermogen* – breed scala aan vaardigheden en ambachtelijke kennis efficiënt en effectief toe kunnen passen.
- *(Kunst)pedagogisch vermogen* – het vermogen om een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor de leerlingen.
- *Didactisch vermogen* – het vermogen om (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en te evalueren vanuit een (kunst)vakgerichte didactische visie.
- *Operationaliserend vermogen* – het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en in stand te houden.
- *Vermogen tot samenwerking* – in staat om vanuit de eigen expertise samen met anderen een bijdrage te leveren aan kunst- en cultuuronderwijs.
- *Communicatief vermogen* – effectief en efficiënt de artistieke, pedagogische en didactische visies in onderling verband hanteren, presenteren en toelichten.
- *Reflectief vermogen* – het eigen (kunst)pedagogisch en artistiek handelen kunnen beschouwen, analyseren, duiden en oordelen.
- *Vermogen tot groei en vernieuwing* – het vermogen om zijn of haar docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen.
- *Omgevingsgerichtheid* – het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en te gebruiken bij de werkzaamheden als docent.

Waren deze competenties bekend bij de betrokken partijen – opleiders, docenten uit het werkveld en studenten? Vooral de opleiders zijn op de hoogte van deze competenties. Docenten zijn veel minder bekend met de competenties. Vooral docenten die al langer werkzaam zijn, kennen ze niet, al kunnen zij zich wel vinden in de competenties. Sommige studenten kennen, andere studenten herkennen de competenties van hun opleiding. Enkele studenten zijn competentiegericht opgeleid; het staat vast wat elke student op het eind van het studiejaar moet kennen en kunnen en daar wordt door hen zelf naar toegewerkt, zodat zij aan het eind van het jaar aan de eisen voldoen.

De competenties voor de docentenopleidingen kunstvakken zijn niet de enige competenties die in de praktijk gehanteerd worden. Zo hanteert een hogeschool zeven competenties die verwant zijn aan de bovengenoemde landelijk vastgestelde competenties uit de profielen voor de docentenopleidingen en werkt een aantal docenten met SBL-competenties. Dit zijn competenties die voor elke docent in het (voortgezet) onderwijs gelden.*

- *Werken de kunstvakopleidingen met competenties?*

Dat de opleiders op de hoogte zijn van de competenties, betekent niet dat op alle kunstvakopleidingen competentiegericht onderwijs op dezelfde wijze en in dezelfde mate is inge-

voerd. Op sommige opleidingen wordt het competentiegericht onderwijs aarzelend, op andere kunstvakopleidingen voortvarend ter hand genomen. Zo staat op de dansopleidingen het competentiegericht onderwijs nog in de kinderschoenen; het wordt schoorvoetend ingevoerd. De opmerking: "Competentiegericht werken? Dat doen we toch altijd al?", geeft de stand van zaken aan op de opleidingen drama. De invoering van het competentiegericht opleiden heeft voor de dramaopleidingen geresulteerd in een meer interdisciplinaire en vakoverstijgende manier van werken. De dramaopleidingen geven door middel van clustering van vakken vorm aan competentiegericht onderwijs. Dit zorgt ervoor dat de studenten een helder beeld hebben van de opleiding in relatie tot de toekomstige onderwijspraktijk. Ook zien ze de samenhang tussen de vakken, de opleiding en het beroepsveld. De opleidingen drama, muziek en beeldende kunst en vormgeving hebben de competenties beschreven in hun studiegids. Een dramaopleiding heeft overigens de competenties vertaald in eenvoudige eindtermen en uitgedeeld aan de studenten, die ze gebruiken als reflectie-instrument bij de afsluiting van een vak(onderdeel).

- *Welke competenties zijn belangrijk?*

Hoewel de studenten na het afronden van hun kunstvakdocentenopleiding geacht worden zich alle competenties uit de profielen voor de kunstvakdocentenopleidingen eigen gemaakt te hebben, vinden de opleidingen en de docenten niet elke competentie even belangrijk. 'Reflectief vermogen' en 'vermogen tot groei en vernieuwing' zijn competenties die docenten en opleidingen van alle vier de disciplines belangrijk vinden. De vertegenwoordigers van dans, drama en muziek vinden vooral 'omgevingsgerichtheid' en 'didactisch vermogen' van belang. Opvallend is dat in de ogen van de opleidingen en studenten beeldende kunst en vormgeving 'ambachtelijk vermogen' een belangrijke competentie is. Zij komt echter niet voor in het landelijk vastgestelde opleidingsprofiel beeldende kunst en vormgeving. Een studente beeldend vertelt dat zij zichzelf bijvoorbeeld ambachtelijk onvoldoende vindt toegerust om een cursus keramiek te verzorgen bij een centrum voor de kunsten, hoewel ze hier toe wel bevoegd is. Toch zijn de studenten niet ontevreden over hun opleiding. De opleiding biedt een basis en de mogelijkheid je vaardigheden eigen te maken om jezelf verder te kunnen ontwikkelen.

Docenten zijn ook deze mening toegedaan; competenties zijn een basis, ze krijgen pas vorm in de onderwijspraktijk. Een beginnend docent moet wel over alle competenties beschikken, zij het niet allemaal op het hoogste of op gelijk niveau.

- *Welke vaardigheden en karaktereigenschappen heeft een docent nog meer nodig?*

Docenten weten uit ervaring dat goed kunnen luisteren een vereiste is, evenals oprechte

belangstelling voor wat leerlingen bezighoudt. Gedrevenheid is een karaktereigenschap die belangrijk is in de ogen van vertegenwoordigers van diverse opleidingen. In de ogen van de muziekdocenten en opleiders muziek komt daar een extra dimensie bij, namelijk als muziekdocent de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het kunstzinnige profiel van de school en je als eenmanssectie staande kunnen houden. Op de hoogte zijn van de laatste muzikale ontwikkelingen is een andere eis die specifiek geacht wordt voor een muziekdocent (door de eigen discipline). Een eigenschap die specifiek genoemd wordt voor een docent dans is een flexibele houding; je les om kunnen gooien als je daarmee de aandacht van de leerlingen kunt vasthouden. Volgens dansdocenten zit de toegevoegde waarde van hun vak in 'dans als middel' om sociale omgang te leren en de persoonlijkheid van de leerlingen te vormen.

De vertegenwoordigers van de disciplines dans, drama en muziek hechten veel waarde aan de vaardigheid van een docent om zich in te kunnen leven in de belevingswereld van leerlingen. Daar komt nog bij voor een docent drama dat hij of zij zich goed moet realiseren hoe je mensen benadert die in ontwikkeling zijn. Als je een opdracht geeft waarin status of macht een belangrijk onderdeel is, kan dat heel gevaarlijk zijn voor machtsverhoudingen in een klas.

- *In hoeverre bereiden de opleidingen de toekomstige docenten voor op hun beroepspraktijk?*

Sluit het competentiegericht onderwijs op de opleidingen aan bij de praktijk op de scholen voor voortgezet onderwijs? De docenten vinden van niet. De opleidingen zijn te weinig gericht op de onderwijspraktijk; de vaardigheden die de docenten zich eigen hebben gemaakt tijdens de opleiding zijn bijvoorbeeld te weinig gericht op de leerlingen met wie zij in het onderwijs te maken krijgen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn niet altijd geïnteresseerd en gemotiveerd als ze niet gekozen hebben voor een bepaald vak. Dit probleem wordt benoemd in de paneldiscussie met vertegenwoordigers van dans.

Idealiter zou het werkveld – de scholen waar de studenten in de toekomst gaan werken – sturend moeten zijn voor de opleidingen, maar dit gebeurt niet. Een werkelijke, directe beïnvloeding door het onderwijswerkveld van (de eindtermen van) de opleiding komt niet of nauwelijks voor. Contact met de praktijk vindt in feite alleen plaats in het kader van stages. Eigenlijk zouden opleiders meer op scholen moeten gaan kijken, omdat in de stages de verworven competenties van studenten zichtbaar worden. Stages vormen eigenlijk de kern van de docentenopleiding. In stages komen zowel het kunstvak, de kunsttheorie als de beroepsvoorbereiding geïntegreerd aan de orde. Studenten worden bovendien tijdens stages geconfronteerd met de verschillen tussen de opleiding en de praktijk. Vooral als ze op plekken komen waar nog op een 'ouderwetse' manier lesgegeven wordt. Opvoeding van het werk-

veld is blijkbaar moeilijk.

Een docent beeldende kunst en vormgeving beziet het van de andere kant. Hij is van mening dat opleidingen kunnen veranderen wat ze willen, het uiteindelijke doel van de opleiding blijft 'het voor de klas staan'. Op welke manier de docentenopleiding ook ingericht is, nog steeds kan je als docent in het voortgezet onderwijs aan het handelen van stagiaires zien of zij 'het' wel of niet hebben. Als je in de klas lesgeeft, ben je je niet bewust van de competenties die je nodig hebt, je gebruikt deze gewoon integraal. Je onderbouwt je lessen op je eigen manier. Deze docent wilde hiermee overigens niet zeggen dat hij het belang van competenties in twijfel trekt. Competenties maken volgens hem de beroepsinhoud benoembaar en begeleidbaar.

- *Wat is het belangrijkste: vakkennis of didactische vaardigheden?*

Gaat het competentiegericht onderwijs ten koste van de vakkennis die je als docent moet hebben? De opleidingen muziek en beeldend vinden het ontwikkelen van reflectief vermogen bij de studenten belangrijker dan het bijbrengen van zoveel mogelijk vakkennis. Voor muziek geldt dat er zoveel muziekstijlen zijn, dat het onmogelijk is om op de hoogte te zijn en te blijven van alle ontwikkelingen. Een muziekdocent moet zijn enthousiasme over kunsten brengen op leerlingen en aansluiten bij wat zij – vanuit hun eigen beleavingswereld – aandragen. Een muziekdocent: "Met vakkennis maar zonder interesse in mensen ben je geen goede docent." Een studente beeldende kunst en vormgeving zet vraagtekens bij de nieuwe rol van de docent als procesbegeleider: "Je bent wél kunstvakdocent en je zult voldoende kennis verworven moeten hebben over het vak dat je doceert." Een docent muziek en een docent drama merken op dat vakkennis wel van belang kan zijn voor het aanzien bij collega's die andere vakken doceren.

Bij de opleiding tot drama- of dansdocent ligt de verhouding vakkennis en didactische en pedagogische vaardigheden anders. Een opleider drama is van mening dat spelvaardigheidstraining heel belangrijk is tijdens de opleiding. Didactische en pedagogische vaardigheden zijn nog aan te leren in de praktijk, spelvaardigheid niet. Een andere opleider drama vindt zowel spelvaardigheidstraining als didactische en pedagogische vaardigheden van belang tijdens de opleiding: "Het vak is te kwetsbaar om met vallen en opstaan in didactische zin erkenning en waardering te oogsten." Voor een docent dans is het kunstenaarschap het belangrijkste, terwijl in de opleiding veel aandacht is voor techniek. De opleiders leggen kunstenaarschap uit als affiniteit met dans, gedrevenheid en het kunnen creëren. Overdracht speelt daarnaast een grote rol. Een docente: "Als kunstenaar in het voortgezet onderwijs loop je tegen veel onbegrip aan en zal het moeilijk zijn je staande te houden."

UniC: eigenzinnig havo/vwo

Vanaf augustus 2004 bestaat er in Utrecht een nieuwe havo/vwo-school met een uniek onderwijsconcept: UniC.

“Op deze school is leren uitdagend, aantrekkelijk en leuk. De thema's sluiten aan bij de leefwereld van de leerlingen en geven aanleiding tot nadenken en discussie. Leerlingen werken aan de thema's of taken in hun eigen tempo, op hun eigen niveau en kiezen zelf een werkvorm. De leerlingen krijgen door de jaren heen een steeds grotere verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. En naast flink werken is er op UniC voldoende tijd voor sport, creatieve vakken en eigen interesses.”

“UniC stelt hoge eisen aan de docenten. Zij zijn in de eerste plaats begeleiders of coaches van de leerling. Naast vakbekwaamheid vraagt de nieuwe manier om leerlingen leerstof aan te reiken ook creativiteit en het kunnen denken vanuit het perspectief van de leerlingen. De inspiratie van de docent blijft natuurlijk belangrijk, maar de docent staat niet langer centraal. Het zijn juist de leerlingen die zes jaar lang de kans krijgen hun talenten te ontwikkelen. En docenten laten zien dat zij talent hebben om onderwijs aantrekkelijk en zinvol te maken.”

[Bron: www.unic-utrecht.nl]

- *Is een brede opleiding ideaal of een opleiding die de diepte ingaat?*

Hoe breed moeten studenten eigenlijk worden opgeleid? Sinds alle opleidingen ongegradeerd zijn, mogen afgestudeerde studenten lesgeven in alle onderwijstypen en alle leerjaren. Maar is het wel mogelijk om studenten hiervoor op te leiden? Studenten en docenten geven over het algemeen de voorkeur aan een brede opleiding waarin studenten kennis kunnen maken met verschillende beroepspraktijken en ze pas later de diepte ingaan. Het voordeel hiervan is dat studenten de ruimte hebben om individuele keuzes te maken. Enkele studenten vinden een brede confrontatie met de verschillende soorten onderwijs belangrijk om een bewuste keuze te maken voor het uiteindelijke onderwijstype. Immers, na de middelbare school weet je nog niet precies wat je wilt. Al is het wel zo dat een breed programma ontzettend veel vraagt van studenten. Zo'n programma verlangt gedrevenheid. Kortom: een groot nadeel van een brede opleiding is een overladen programma.

Niet iedereen is voorstander van een brede opleiding. Een muziekdocente: “Je moet leren diep te gaan.” Startende docenten hebben de attitude en de competenties nodig om zich te kunnen verdiepen in een bepaalde beroepspraktijk. Door middel van transfer (het vermogen om geleerde vaardigheden in verschillende situaties in te zetten) is het mogelijk om in elke beroepspraktijk te werken. Veel aandacht voor transfer tijdens de opleiding is belangrijker dan een zo breed mogelijke oriëntatie. Een opleider beeldende kunst en vormgeving noemt

in dit kader het belang van de competenties 'reflectief vermogen' en 'vermogen tot groei en vernieuwing'.

Over het algemeen zien de opleiders een master-opleiding Kunsteducatie* als mogelijkheid voor studenten om zich te specialiseren. Een opleider oppert het formuleren van uitstroombieden, zodat een student kan kiezen waarin hij zich wil specialiseren: basisonderwijs, buitenschools, vmbo et cetera.

Nu kunnen studenten zich specialiseren door het volgen van 'minors', stages en praktijkopdrachten. Een startende docent zal in het begin veel vallen en opstaan. Enkel onderstrepen het belang van een coach voor een startende docent. Voor een beginnend docent is begeleiding bij praktische zaken ontzettend belangrijk; hij kan zich dan op de inhoud richten. Een regelmatig terugkomend onderwerp in de paneldiscussies over de breedte van de opleidingen is het vak CKV2,3. Enkele muziekdocenten vinden dat beginnende docenten niet moeten starten met het doceren van dit vak. Een afgestudeerde studente beeldende kunst en vormgeving en een dansstudente zijn het daarmee eens. Zij achten hun kennis en kunde niet voldoende om CKV2 te geven. Ze weten zich onbekwaam, maar zijn formeel wel bevoegd. Een aantal docenten en studenten vindt dat, hoewel de uitvoering van CKV2,3-onderwijs erg afhankelijk is van de werkplek, de opleidingen meer aandacht moeten besteden aan onderwijsontwikkelingen zoals CKV2,3. De opleiders dans en drama daarentegen menen dat er tijdens de opleiding te weinig tijd is om voldoende kennis over CKV2,3 over te brengen.

- *Zijn zittende docenten voldoende toegerust om hun steeds uitgebreider takenpakket te vervullen?*

Sinds de invoering van de Tweede Fase is het idee over lesgeven enorm veranderd, waardoor docenten steeds (didactische) vaardigheden bij moeten leren. Volgens een muziekdocent is er met de komst van CKV1 en CKV in het vmbo geen sprake meer van muziekles, maar van les in cultuur. Een opleider beeldende kunst en vormgeving vindt dat een docent die denkt 'ik zit hier nog wel tot mijn pensioen' en een opdracht van tien jaar geleden uit de kast trekt, niet geschikt is voor de huidige docententaak. Het gaat dan niet zozeer om de noodzaak zich inhoudelijk bij te scholen, als wel om de wil te groeien en te reflecteren op het eigen functioneren. Dat laatste moet je wel durven, een afwachtende houding kan voortkomen uit angst voor vernieuwing.

- *Actief of receptief?*

Hoe verhouden de wensen op het gebied van actieve en receptieve kunstbeoefening zich tot de ontwikkelingen van actief naar receptief, naar minder praktisch bezig zijn en naar

* Voor de master-opleiding Kunsteducatie is een landelijk competentieprofiel opgesteld en verschillende opleidingen zijn bezig met het voorbereiden van een accreditatieaanvraag. Zie ook de bijlage 'Profiel hbo-master Kunsteducatie' op p. 54.

meer kunstconfrontatie? De opleiders drama herkennen deze ontwikkeling, maar merken op dat tijdens het lesgeven in het voortgezet onderwijs geen onderscheid gemaakt wordt tussen theorie en praktijk. Leerlingen leren theorie door de praktijk. Je kunt eventueel spelenderwijs de theorie behandelen. Een docent beeldende kunst en vormgeving vindt het heel belangrijk voor leerlingen dat zij zelf beeldend werken: "Het vuur in het vak is de praktijk." Daarop voortbordurend constateert een studente beeldende kunst en vormgeving dat het zelf maken van beeldend werk, het zelf doorlopen van een beeldend proces, nodig is om leerlingen tijdens hún beeldend werkproces te kunnen begeleiden. Het is onmogelijk leerlingen te begeleiden als je zelf geen inzicht hebt in dat proces. De muziekdocenten vinden een goede balans tussen actief en receptief onderwijs wenselijk. Filmmuziek kan bijvoorbeeld zo behandeld worden dat leerlingen eerst de muziek analyseren en later zelf muziek maken bij een filmscène.

Interdisciplinaire discussie

De centrale vraag van de interdisciplinaire middagbijeenkomst was: wat is zinvol aan multidisciplinair onderwijs (CKV1,2 Tweede Fase, kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs, leergebied kunst en cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs)? Hoe ver kan men daarin gaan? Is een geïntegreerd kunstvak gewenst of is dit zelfs de toekomst? Of juist niet?

- *Hoe wordt multi- en interdisciplinair onderwijs ingevuld op de verschillende opleidingen?*

Op een bepaalde hogeschool krijgen studenten muziek, beeldend en dans in het tweede jaar een inleiding in de 'niet eigen' disciplines. Zo leert een student muziek de basistermen van beeldend en dans. In het derde leerjaar diepen de studenten gedurende een week zodanig een CKV1-thema uit, dat het resultaat bruikbaar is voor een school voor voortgezet onderwijs. In het vierde leerjaar worden twee van de zes onderwerpen van CKV2 behandeld,* waaronder in ieder geval de twintigste eeuw.

Een andere docentenopleiding vertelt dat alle eerstejaarsstudenten in interdisciplinaire groepjes al doende een traject van interdisciplinaire projecten doorlopen en van alle kunst-disciplines een voorstelling of tentoonstelling bezoeken. In het tweede jaar volgen de leerlingen workshops, bijvoorbeeld bij educatieve diensten van kunstinstituten en bezoeken zij jeugdvoorstellingen per discipline. In het derde jaar krijgen de studenten modules kunstbeschouwing aangeboden in een andere dan de eigen discipline. Daarnaast vindt in het derde jaar een CKV1-project plaats, waarin de studenten al doende kennis en vaardigheden verwerven. Een voorbeeld: de studenten dansen een schilderij en geven op deze manier vorm aan bijvoorbeeld lijn en kleurgebruik. Daarna beschrijven ze het schilderij met

* De zes onderwerpen van CKV2 zijn: *Cultuur van de Kerk van de 11de t/m de 14de eeuw, Hofcultuur in de 16de en 17de eeuw, Burgerlijke cultuur van de 17de eeuw in Nederland, Cultuur van Romantiek en Realisme in de 19de eeuw, Cultuur van het Moderne in de eerste helft van de 20ste eeuw en Massacultuur in de tweede helft van de 20ste eeuw.*

woorden. De studenten krijgen in dat jaar ook een inleiding in CKV2-perioden en zij ontwerpen digitaal en interactief materiaal voor het voortgezet onderwijs. In het vierde jaar verdiepen de studenten zich in twee CKV2-onderwerpen.

Een laatste voorbeeld is een hogeschool met een interdisciplinaire route. In deze route werken de docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans en schoolmuziek samen in onder andere workshops, performances en coöperatief leren. De studenten bezoeken ook Scratchworx, een interdisciplinaire werkplek van de Waag Society in Amsterdam (zie kader op p. 66).

Niet alle kunst disciplines zijn vertegenwoordigd op de kunstvakdocentenopleidingen, zoals ook blijkt uit de net beschreven voorbeelden van multidisciplinair onderwijs. Eén verklaring hiervoor is de fysieke aanwezigheid van de kunstvakken op een hogeschool. Een andere verklaring is de mate waarin de kunst disciplines voorkomen in het onderwijswerkveld; over het algemeen zijn beeldende kunst en vormgeving en muziek sterk vertegenwoordigd, veel meer dan dans en drama. Het accent dat de docentenopleiding legt op CKV in de opleiding kan hierdoor verschillen.

- *Hoe vullen scholen voor voortgezet onderwijs multi- of interdisciplinair onderwijs in?*

De wijze waarop docenten in het voortgezet onderwijs multi- of interdisciplinair kunst onderwijs vorm geven is verschillend. Een muziekdocent vertelt dat hij, van oudsher, beeldende kunst en vormgeving en andere kunst disciplines bij zijn lessen betreft. Leerlingen leren zo dat de kunstvakken een relatie met elkaar hebben en niet los van elkaar staan. Op een andere school leveren leerlingen 4 havo een bijdrage aan de kerstuitvoering en aan de aankleding van feesten, vanuit hun eigen interesse en voorkeur voor kunstvak disciplines. De algemene opvatting over dit laatste voorbeeld is overigens dat dit geen multidisciplinair onderwijs is; het is op zijn hoogst niet meer dan de som der delen.

- *Hoeveel kennis moet een docent hebben van een andere discipline?*

Een oud-studente beeldende kunst en vormgeving en een studente muziek vinden dat je kennis van andere disciplines nodig hebt; kunst is breder dan alleen het vak waarvoor je in eerste instantie hebt gekozen. Al dreigt het gevaar van overladenheid van het programma; een gevaar dat ook in de ochtenddiscussies aan de orde werd gesteld. De tijd die je besteedt aan andere kunst disciplines, gaat af van de tijd voor (de praktijk, de theorie en de beroepsvoorbereiding van) je eigen kunst discipline. Bovendien blijkt dat drama- en dansstudenten later geen docent CKV willen worden. Dit geldt in veel mindere mate voor studenten beeldende kunst en vormgeving en muziek.

Een dansstudente benadrukt dat je niet volledig op de hoogte kunt en hoeft te zijn van de

andere disciplines. Zij vindt het belangrijker dat je als student geleerd hebt samen te werken en gebruik te maken van kennis van collega's in de kunstvakken.

ScratchWorx: multidisciplinair onderwijs

“ScratchWorx is een project van Waag Society/Expertisecentrum voor Culturele Vakken en ICT, waarin leerlingen van het VMBO in het kader van het CKV onderwijs een interactieve, audiovisuele, VJ/DJ 'performance' geven. [...] In het kader van CKV onderwijs krijgen leerlingen les in nieuwe media. In een aantal lessen leren ze video-, foto- en geluidsopnames maken uit hun eigen omgeving. Vervolgens wordt dit materiaal door hen gemonteerd op Apple iBook computers. Daarna vindt de Scratchparty plaats, waar ze hun materiaal mixen en manipuleren middels de sensoren en filters van de ScratchConsole. Doordat de leerlingen zelf materiaal maken, leren ze kritisch kijken naar hun omgevingswereld die goeddeels een beeldcultuur aan het worden is. Als producenten van nieuwe media leren ze zich uitdrukken en genuanceerder na te denken over hun identiteit en hun cultuur.”

[Bron: <http://scratchworx.waag.org>]

- *Wat is de status van de kunstvakken in het onderwijs?*

Een opleider noemt het een griezelige ontwikkeling dat leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs geen kennis meer maken met de basisprincipes van muziek. Zij vindt dat je geen muzikaal gehoor kunt ontwikkelen als je die kennis en ervaringen mist. Een andere opleider vult aan: “Momenteel is er een vervlakking gaande in het onderwijs die zijn weerga niet kent. Het basisonderwijs kent in de nabije toekomst kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Deze komen – als we niet oppassen – in de plaats van de afzonderlijke kunstvakken. Kunstzinnige oriëntatie is niet eens kunst, maar een oriëntatie op kunst.” Hij betreurt het dat op de pabo's studenten opgeleid kunnen worden voor de functie van kunstcoördinator. De (kunst)vakmatige manier van werken delft hierdoor het onderspit.

- *Wat is de meerwaarde van multidisciplinair werken?*

Voor een docent beeldende kunst en vormgeving zit de meerwaarde van multidisciplinair werken in het conceptuele; in de nieuwe vormen die ontstaan. Een docent dans ziet het als een uitdaging om naast de gescheiden vakken samen te werken in een project met verschillende disciplines. Docenten gaan volgens hem nog te veel uit van of/of; waarom is het geen en/en? Een opleider benadrukt dat de meerwaarde van multidisciplinair onderwijs duidelijk moet zijn. Anders bestaat het gevaar van verzanding in een smakeloze prut.

Een opleider muziek gaat nog iets verder: “Wil je kinderen iets meegeven, dan moet je per

se een basis leggen.” Daarom werkt multidisciplinair werken volgens hem ook niet; op zo’n manier wordt er voor geen enkel kunstvak een basis gelegd en blijft alles wel erg oppervlakkig. Een opleider drama is het hiermee niet eens. Zij vindt dat kunstonderwijs voor leerlingen tot vijftien jaar ‘spelenderwijs’ moet zijn; ze moeten eerst ‘losgemaakt’ en verleid worden tot het genieten van kunst in het algemeen. Daarna kun je kwaliteit aan gaan brengen op grond van één of meerdere disciplines.

- *Actief of receptief?*

De aanwezigen zijn van mening dat kunstvakonderwijs op scholen voor basis- en voorgezet onderwijs vooral ‘zelf doen’ in moet houden. Zij betreuren het dan ook dat in het vigerende overheidsbeleid de nadruk steeds meer ligt op de receptieve en reflectieve kant van kunst-educatie. Voor leerlingen komt het te vaak neer op woorden over kunst en over het beleven ervan, maar niet op het zelf doen. Een docent zegt dat zij door de huidige ontwikkelingen – vooral in het basisonderwijs – niet in staat gesteld wordt op een professionele manier les te geven in en met kunst. Een opleider vult aan dat het in het basisonderwijs wel belangrijk gevonden wordt dat je weet waar Amsterdam ligt, maar als je geen G-sleutel kunt herkennen, is dat niet erg. Na alle jaren van inspanning staan de kunstvakken nog steeds niet ‘boven de streep’.

Bijlage

Deelnemers paneldiscussies expertmeeting 24 september 2004

Beeldende kunst en vormgeving

Broekhuizen, Leontine	Opleider	Artez Arnhem
Edwards, Cindy	Afgestudeerd	Fontys Academie Beeldende Vorming Tilburg
Haanstra, Folkert	Lector	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Heus, Angelique de	Opleider	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Kamp, Marie-Thérèse van der	Opleider	Fontys Academie Beeldende Vorming Tilburg
Kreukels, Daphne	Student	Artez Arnhem
Meer, Ruud van der	Docent	Cambreur College Dongen
Meijden, Sandra van der	Afgestudeerd	Fontys Academie Beeldende Vorming Tilburg
Sies, Noël	Docent	ISW het Westland 's-Gravenzande
Slits, Ton	Opleider	Hogeschool Zuyd, Academie voor Beeldende Kunst Maastricht
Vinken, Jaap	Auteur/adviseur	Vinken en Van Kampen
Hagenaars, Piet	Gespreksleider	Cultuurnetwerk Nederland
Kommers, Marie-José	Rapporteur	Cultuurnetwerk Nederland

Dans

Bos, Ingeborg	Opleider	Artez Dansacademie Arnhem
Gladpootjes, Celine	Student	Artez Dansacademie Arnhem
Gruber, Veronica	Docent	Olympus College Arnhem
Piters, Kim	Student	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Theaterschool
Sap, Saskia	Opleider	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Theaterschool
Slagtand, Erna	Docent	Drie vmbo-scholen
Vissers, Martin	Docent	Dongemond College Raamsdonksveer
Wal, Hanneke van der	Opleider	Dansacademie Rotterdam
Wouters, Mieke	Opleider	Fontys Dansacademie Tilburg
Severien, Guido	Gespreksleider	Codarts, Hogeschool voor de Kunsten Rotterdam
Tal, Marlies	Rapporteur	Cultuurnetwerk Nederland

Drama

Galama, Laetitia	Opleider	Hogeschool voor de Kunsten Utrecht
Jacobs, Bas	Docent	Baken Stad College Almere
Janssens, Lidwine	Opleider	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Jonker, Thera	Opleider	Hogeschool voor de Kunsten Utrecht
Wessels, Ruud	Docent	Visser 't Hooff Lyceum Leiden
Herfs, Jos	Gespreksleider	
Lieftink, Judith	Rapporteur	Cultuurnetwerk Nederland

Muziek

Blom, Rita	Opleider	Fontys Brabants Conservatorium Tilburg
Calsteren, Suze van	Student	Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, Conservatorium

Claassens, Miek Frowijn, Ria	Docent Opleider	Alkwin Kollege Uithoorn Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, Conservatorium
Haverkort, Frans	Opleider	Artez Conservatorium Zwolle/ Christelijke Hogeschool Windesheim
Himmelreich, Lorenz Hoeve, Collin	Docent Student	OSG Huygenwaard Heerhugowaard Conservatorium Rotterdam, Hogeschool voor Muziek en Dans Rotterdam
Legêne, Clara Mol, Ellen Molendijk, Leo	Docent Student Opleider	Categoriaal gymnasium Fontys Brabants Conservatorium Tilburg Conservatorium Rotterdam, Hogeschool Muziek en Dans Rotterdam
Wentel, Jeroen Yperlaan, Floris	Docent Docent	Meerwegen College Amersfoort Penta College CSG, Angelus Merula Spijkenisse
Vogelezang, Paul Vingerhoets, Camiel	Gespreksleider Rapporteur	Cultuurnetwerk Nederland Cultuurnetwerk Nederland
Interdisciplinair		
Blom, Rita	Opleider muziek	Fontys Brabants Conservatorium Tilburg
Bos, Ingeborg	Opleider dans	Artez Dansacademie Arnhem
Bosch, Netty van den	Opleider dans	Artez Dansacademie Arnhem
Broekhuizen, Leontine	Opleider beeldend	Artez Arnhem
Galama, Laetitia,	Opleider drama	Hogeschool voor de Kunsten Utrecht
Gladpootjes, Celine	Student dans	Artez Dansacademie Arnhem
Gruber, Veronica	Docent dans	Olympus College Arnhem
Haanstra, Folkert	Lector	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Haverkort, Frans	Opleider muziek	Artez Conservatorium Zwolle/ Christelijke Hogeschool Windesheim
Jacobs, Bas	Docent drama	Baken Stad College Almere
Janssens, Lidwine	Opleider drama	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Kamp, Marie-Thérèse van der	Opleider beeldend	Fontys Academie Beeldende Vorming Tilburg
Meer, Ruud van der	Docent beeldend	Cambreur College Dongen
Meijden, Sandra van der	Afgestudeerd beeldend	Fontys Academie Beeldende Vorming Tilburg
Mol, Ellen	Student muziek	Fontys Brabants Conservatorium Tilburg
Severien, Guido	Beleidsmedewerker	Codarts, Hogeschool voor de Kunsten, Rotterdam
Slits, Ton	Opleider beeldend	Hogeschool Zuyd, Academie voor Beeldende Kunst Maastricht
Vinken, Jaap	Auteur/adviseur	Vinken en Van Kampen
Vissers, Martin	Docent dans	Dongemond College Raamsdonksveer
Wentel, Jeroen	Docent muziek	Meerwegen College Amersfoort
Wessels, Ruud	Docent drama	Visser 't Hooft Lyceum Leiden
Hagenaars, Piet	Gespreksleider	Cultuurnetwerk Nederland
Kommers, Marie-José	Verslaglegger	Cultuurnetwerk Nederland
Liefink, Judith	Rapporteur	Cultuurnetwerk Nederland

Epiloog

Vanaf het moment van binnenkomst voor de expertmeeting was er discussie. Het leek alsof de partijen die direct bij de docentenopleiding betrokken zijn, opleiders, docenten uit het voortgezet onderwijs en studenten, niet eerder met elkaar overleg voerden over de onderwerpen zoals op 24 september op de agenda stonden. Van meet af aan was de houding van de gespreksvoerders actief en betrokken. Men had duidelijk zin om aan de discussie deel te nemen. Mening en opvattingen vonden bijval of leidden tot heftige discussies. Ervaringen werden uitgewisseld en soms kon men nauwelijks op elkaar wachten om te vertellen wat men ervan vond. Het verslag geeft daar – jammer genoeg – eigenlijk geen goed beeld van. Dat komt vooral omdat in het verslag – naar onze mening terecht – geprobeerd is de discussie te abstraheren om vooral de belangrijkste aspecten ervan naar voren te brengen.

Actieve versus reflectieve kunstbeoefening

Met de komst van het domein Kunst & Cultuur in de onderbouw, het interdisciplinaire vakgebied CKV in het vmbo en de vakken CKV1 (2,3) in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs komt de actieve kunstbeoefening van de leerling in het nauw. Hoewel in de beschrijving van kerndoelen en eindtermen van de genoemde kunstvakken genoeg mogelijkheden zijn voor de actieve kunstbeoefening, lijkt in de praktijk van het onderwijs de nadruk steeds meer te komen liggen op de receptieve en reflectieve kanten van het kunstvakgebied. De kunstconfrontatie wint het van het maken van eigen werk. Ook het overheidsbeleid legt, door bijvoorbeeld de uitgifte en bekostiging van CKV-vouchers, meer en meer de nadruk op receptieve en reflectieve kunsteducatie.

Deze ontwikkeling wordt door opleiders, werkveld en studenten gezien als een grote verschralling van het onderwijs in de kunstvakken. Juist het kunstzinnig proces en het product ervan leveren leerlingen nieuwe, andere inzichten op over de wereld en hun werkelijkheid daarin en zorgt voor diepgang en kwaliteit. Als kunst en cultuur een bijdrage leveren aan de vervulling van het mens zijn – en vele bronnen bevestigen dat – dan wordt in, met en door actieve en reflectieve kunstdeelname zinwording mogelijk. En recht op zinwording, op bestaansvervulling, heeft iedereen.

Er moet dan ook, volgens de discussianten, gezocht worden naar een balans waardoor leerlingen zowel op een reflectieve als een productieve manier de zeggingskracht van kunst onderzoeken om zo zelf te komen tot een geconcentreerde en verdiepte vertolking van eigen gevoelens en ervaringen. Opleiders en docenten vinden dat de weegschaal naar de verkeerde kant doorslaat en dat dit op dit moment leidt tot een vervlakking in het onderwijs die zijn weerga niet kent. Volgens hen is 'het vuur in het vak' toch de praktijk, het actief bezig zijn met kunst, en dit is waar zij gezamenlijk voor zullen blijven vechten.

Curriculum docentenopleidingen

Uit het beroepsprofiel – docent in een kunstvak – zijn bekwaamheden oftewel competenties afgeleid waarover de professionele docent dient te beschikken. Deze bekwaamheden zijn vervolgens vertaald in kennis en vaardigheden die een student nodig heeft om later te kunnen functioneren in de beroepspraktijk. Tijdens zijn opleiding traint en ontwikkelt de student kennis en vaardigheden die op een organische wijze samengevoegd zijn, waardoor integraliteit wordt bevorderd en fragmentatie van de rol van de aanstaande docent zoveel mogelijk wordt tegengaan.

De meeste opleidingen hebben de opvatting dat een goede docent zelf ook over goede kwaliteiten en ervaringen op het gebied van het kunstvak moet beschikken. De gedachte hierachter is, dat je zo als docent in een kunstvak vanzelfsprekender beeldende of muzikale, theatrale en dansante processen bij anderen kunt herkennen, activeren en begeleiden. Parallel daaraan worden, vanuit de theoretische en praktische vorming op het brede terrein van de theorie der kunsten, alsmede op dat van de vakdidactiek en de onderwijskunde, door de aankomende docent handelingsvaardigheden verworven voor en een eigen mening ontwikkeld en gevormd over het lesgeven in het schoolvak.

De stage als kern van de docentenopleiding

De stage, het oefenen in de beoogde beroepspraktijk, vormt naar de mening van een groot aantal opleidingen, de kern van de studie aan de docentenopleiding. Alle deelgebieden die onderdeel uitmaken van het integrale curriculum – het beoefenen van het kunstvak zelf, de theorie der kunsten en de vakdidactiek en onderwijskunde – dragen er toe bij dat de aanstaande docent de belangrijke taak van het initiëren, begeleiden en beïnvloeden van leer-, denk- en werkprocessen bij leerlingen in het schoolkunstvak leert uitvoeren. Deze deelgebieden komen in de onderwijsstage bij elkaar en zijn gerelateerd aan bijna alle voor de docentenopleidingen in de kunstvakken vastgestelde competentiegebieden

De inhoud van de vereiste bekwaamheden en de daarvan afgeleide kennis en vaardigheden is gebaseerd op de praktijk én op theoretische bronnen en onderzoeksgegevens. Want ook al wordt er in de opleiding volop aandacht besteed aan specifieke praktijkbehoeften en praktijkvragen van de student als aanstaande docent, toch moet er nadrukkelijk aandacht geschonken worden aan de theorievorming, zodat de koppeling tussen theorie en praktijk – in opleiding en beroepspraktijk – blijvend wordt gelegd. Op die manier krijgt de student de gelegenheid zich optimaal te ontplooien als aanstaande docent. Tegelijkertijd ontwikkelt hij voldoende kennis en vaardigheden om leerlingen in een onderwijsleersituatie mogelijkheden tot leren te bieden. De student leert immers verbanden te leggen door theorie en reflectie, formuleert nieuwe vragen op basis van ervaringen en integreert nieuwe

elementen in zijn kennisbestand. Daarmee verwerft de student een bekwaamheid tot zelfstandig verder leren in het beroep.

Toetsing van competenties op de docentenopleiding

Over de toetsing van competentiegericht onderwijs is tijdens de expertmeeting nauwelijks gesproken. Voor studenten is het competentieprofiel te beschouwen als een instrument waarmee zij hun eigen leerproces kunnen sturen. Het competentieprofiel als interne thermometer: waar sta ik in mijn leer- en ontwikkelproces? Voor opleiding en werkveld functioneren de competentieprofielen als externe thermometer: is de student bekwaam om toegelaten te worden tot een volgende fase in de opleiding, respectievelijk bekwaam om als beginnend 'goede' docent naar het werkveld te vertrekken?

De student zal dus moeten bewijzen dat hij de beoogde competenties ook daadwerkelijk beheerst en dat hij voldoet aan de eisen voor de startbekwaamheid van een goede docent. In de literatuur over en in de praktijk van het competentiegericht onderwijs wordt het assessment* – in verschillende fases van de opleiding – gezien als een passend beoordelingsmoment. De student moet zich op dat moment bewijzen en leeft ernaartoe. Tegelijk heeft zo'n beoordelingsmoment het nadeel dat het om een momentopname gaat. Dat is vanuit het oogpunt van betrouwbaarheid onwenselijk. Bovendien biedt het studenten weinig mogelijkheid om de verworven bekwaamheden vanuit een eigen inbreng te laten zien. In veel opleidingen wordt het portfolio geïntroduceerd om het momentane karakter van een assessment te reduceren. De student presenteert tijdens het assessment een portfolio, waarin hij leerprocessen en -producten en andere bewijsmaterialen opneemt die bedoeld zijn om de opleiding te overtuigen van zijn verworven competenties. De inhoud van het portfolio kan bestaan uit video-opnames van concrete les- en handelingssituaties waarmee de student zijn gedrag in kenmerkende beroepssituaties toont. Het kunnen voorbeelden zijn van vakinhoudelijke deskundigheid, maar ook oordelen van anderen over zijn bekwaamheden, zoals feedback van schoolpracticumdocenten, van leerlingen of medestudenten. Het kunnen producten zijn die een student gemaakt heeft, zoals lesmateriaal en toetsen, maar zeker ook zelfreflecties in velerlei vorm. Met het beoordelingsportfolio heeft de student een grote verantwoordelijkheid bij de selectie van het bewijsmateriaal dat hij wil tonen.

Het competentiegericht onderwijs houdt voorts in dat een opleiding kan worden beschouwd als afgerond, zodra de student over de beoogde competenties blijkt te beschikken. Dat betekent nogal wat. De toetsing en beoordeling zullen zijn gericht op de vaststelling van de bereikte niveaus van competenties. Het tempo waarin studenten de opleiding zullen afronden zal – meer dan nu het geval is – individueel gaan verschillen.

** De toetsomgeving waarin de aankomende docent laat zien dat hij competent is en waarin zijn competenties beoordeeld worden, wordt wel een assessment genoemd.*

Gezamenlijk op zoek naar de goede opleiding

Ook tijdens deze expertmeeting bleek weer dat het onderwijs aan de opleidingen sterk in beweging is. In de discussies kwam naar voren dat opleiders, docenten én studenten gezamenlijk op zoek zijn naar dát wat een goede docent moet zijn. De docentenopleidingen in het kunstvakonderwijs hebben het werken met competenties voortvarend, dan wel aarzelend ter hand genomen. De meningen over het werken met en vanuit competenties zijn dan ook verdeeld. Sommige opleiders vinden dat het nog in de kinderschoenen staat, terwijl anderen al lang competentiegericht werken. Men probeert het competentiegericht leren in te bedden in de opleidingen en dit gebeurt – zoals uit de discussies bleek – in de verschillende kunstvakdocentenopleidingen op diverse manieren.

Het competentiegericht onderwijs brengt – volgens de opleiders – met zich mee dat studenten meer en meer hun opleiding sturen en betrokken zijn bij het ontwerpen van de opleiding. Studenten zijn hierdoor goed geïnformeerd over en geïnteresseerd bij hun onderwijs. Daarnaast weten ze beter wat ze moeten kennen en kunnen om later goed toegerust voor de klas te staan.

Wat – zoals uit de discussies bleek – bij competentiegericht onderwijs in ieder geval niet uit het oog mag worden verloren, is de samenhang en het verband tussen vakgebieden en competenties. Een grote valkuil van het competentiegericht onderwijs is dat de student te veel ‘afstreept’ welke competenties aan bod zijn gekomen en verworven lijken te zijn. Belangrijk is dan ook dat competenties niet los staan, maar met elkaar in verband gebracht worden en elkaar versterken en ondersteunen.

Daarnaast blijkt overduidelijk dat de beginnend docent over meer bekwaamheden moet beschikken dan de competenties die zijn vastgesteld voor de docentenopleidingen in de kunstvakken. Van belang geachte kwaliteiten van de docent, zoals enthousiasme, flexibiliteit, helderheid, nieuwsgierigheid, doelgerichtheid, openheid, inspiratie en bezieling komen in de vastgestelde competenties niet of nauwelijks aan de orde. Dit betekent voor een student van de docentenopleidingen dat er niet alleen gewerkt moet worden aan het bereiken van de algemeen vastgestelde competenties. Hij wordt tevens gestimuleerd tot reflectie op de vraag welke persoonlijke missie en kwaliteiten hem steunen bij het uitvoeren van bepaalde competenties in de beroepspraktijk. En zijn verworven overtuigingen over onderwijs komen uiteindelijk tot uiting in concreet gedrag, dat ook gedragen wordt door kennis, inzichten en vaardigheden.

Piet Hagenaars

Literatuur

Bartelink, D. (2004). *Visie op onderwijs en leren*. Manuscript. Tilburg.

Hagenaars, P. (2001). *Recht op cultuur. Een colloquium over culturele competentie in onderwijs en welzijnswerk*. Key-note-lezing Hogeschool Gent, 6 december 2001, Utrecht.

Remmers, F. (2004). *Kunst & Cultuur: durf te denken!* Samenvatting van de tekst zoals uitgesproken door Fer Remmers op de jaarvergadering van de Nederlandse Vereniging voor Beeldend Onderwijs, de NVTO, op 12 mei 2004.

Stokking, K. (2004). Standaardiseren of differentiëren? Utrechtse BaMa-ambities en de verschillen tussen studenten. In *Thema, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*. Nummer 2, 2004.

Verloop, N. & Lowick, J. (Red.), (2003). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten.

Wouda, S. & Snoek, M. (2003). *EPS Project Assessment & Portfolio in de opleiding*. Lelystad.

Appendix

Cijfers kunstvakonderwijs en docentenopleidingen kunstvakken

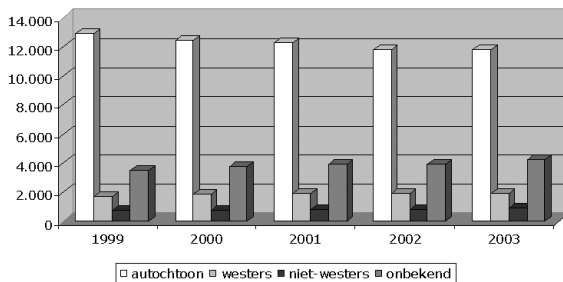
In deze appendix wordt een cijfermatig overzicht gegeven van het kunstvakonderwijs. Deze appendix dient als achtergrondinformatie en toont gegevens over inschrijvingen, instroom, studieduur, uitval en diploma's in het kunstvakonderwijs. Waar mogelijk worden de docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans, drama, en muziek apart behandeld. De gebruikte gegevens zijn afkomstig van de website www.hbo-raad.nl.* In de grafieken worden verschillende variabelen gebruikt. De variabelen 'leeftijd', 'vooropleiding' en 'etniciteit' worden kort toegelicht.

Toelichting variabelen

In verschillende grafieken zijn de gegevens uitgesplitst naar leeftijdsgroep van de student. Het gaat altijd om de leeftijd van de student op 1 oktober van het betreffende jaar. Andere grafieken zijn uitgesplitst naar vooropleiding van de student. Het gaat daarbij om het hoogst bereikte opleidingsniveau vóór het instroomjaar. Soms zijn de gegevens uitgesplitst naar etniciteit. Een student is autochtoon indien beide ouders in Nederland zijn geboren. Wanneer één van de ouders in het buitenland is geboren, is de student allochtoon. Allochtone studenten zijn onderverdeeld naar westerse en niet-westerse herkomstlanden. De toeliding van de etniciteit is conform de definitie van het Centraal Bureau voor de Statistiek.

Inschrijvingen

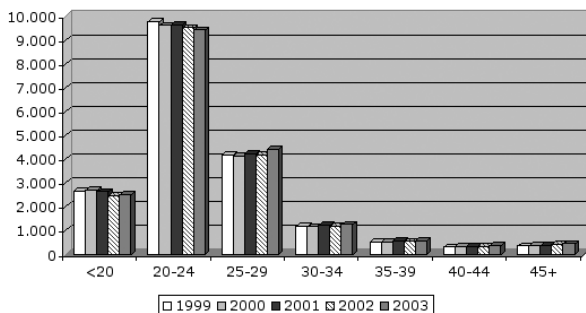
In de grafieken (1, 2 en 3) over inschrijvingen wordt elke inschrijving geteld waarbij de student actief is op 1 oktober van het betreffende studiejaar, ongeacht de bekostigingsstatus. Neveninschrijvingen voor dezelfde opleiding worden niet meegeteld. De hoofdschrijving van een student met meerdere inschrijvingen wordt bepaald volgens een uitgebreid algoritme. De belangrijkste elementen hieruit zijn dat bekostigde inschrijvingen en eerder door de student gestarte opleidingen voorgaan.



Grafiek 1: Inschrijvingen in het totale kunstvakonderwijs naar etniciteit

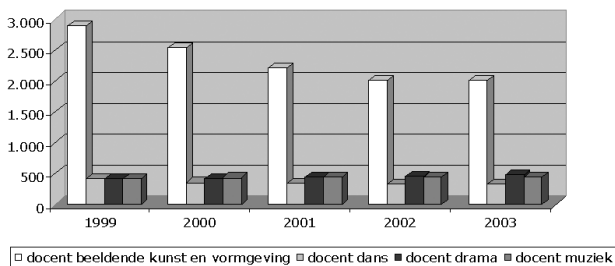
* De kengetallen binnen het domein student op deze website zijn gebaseerd op een extract uit het Centraal Register Inschrijvingen Hoger Onderwijs (CRIHO), beheerd door de IB-groep. Hogescholen en universiteiten dragen zelf zorg voor correcte vermelding van de gegevens. Desondanks kunnen gegevens uit de studentenadministraties van de instellingen afwijken van het CRIHO.

De meeste inschrijvingen zijn afkomstig van autochtone studenten (grafiek 1). Er is een zeer licht dalende lijn in het aantal inschrijvingen van autochtonen. Niet-westerse allochtonen schrijven zich maar weinig in voor het kunstvakonderwijs.



Grafiek 2: Inschrijvingen in het totale kunstvakonderwijs naar leeftijd

De grootste groep studenten die zich inschrijft voor het kunstvakonderwijs is tussen de 20 en de 24 jaar (grafiek 2). De 25- tot 29-jarigen vormen de tweede grootste groep. Met het stijgen van de leeftijd daalt het aantal inschrijvingen.

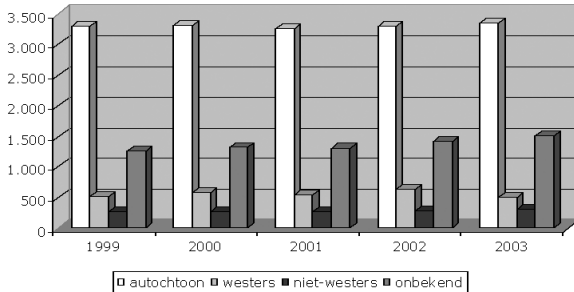


Grafiek 3: Inschrijvingen naar docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek

De meeste studenten schrijven zich in voor de opleiding docent beeldende kunst en vormgeving (grafiek 3). Veel minder schrijven zich in voor de andere drie docentenvakken: dans, drama en muziek. Het aantal inschrijvingen voor deze drie blijft door de jaren heen wel ongeveer gelijk.

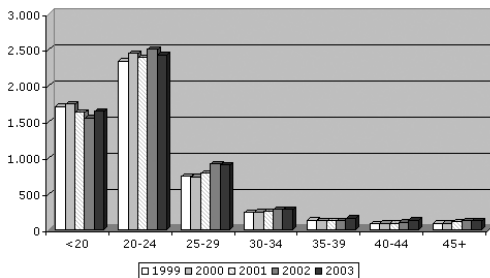
Instroom

In de grafieken (4, 5, 6 en 7) over instroom in het kunstvakonderwijs worden inschrijvingen geteld van elke student die actief is op 1 oktober van het betreffende studiejaar en sinds 1986 nog niet eerder op die peildatum stond ingeschreven bij die hogeschool. Deze studenten stromen in tijdens het studiejaar.



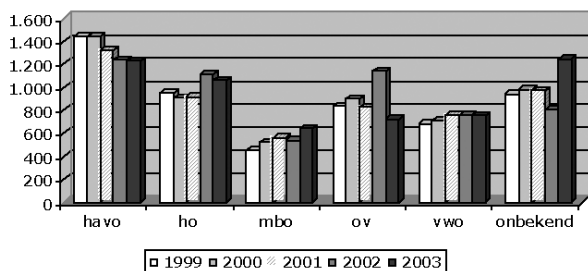
Grafiek 4: Instroom in het totale kunstvakonderwijs naar etniciteit

Uit grafiek 4 blijkt dat vooral autochtone studenten instromen in het kunstvakonderwijs; er stromen maar weinig niet-westerse allochtonen in. De aantallen instromers blijven gelijk door de jaren heen.



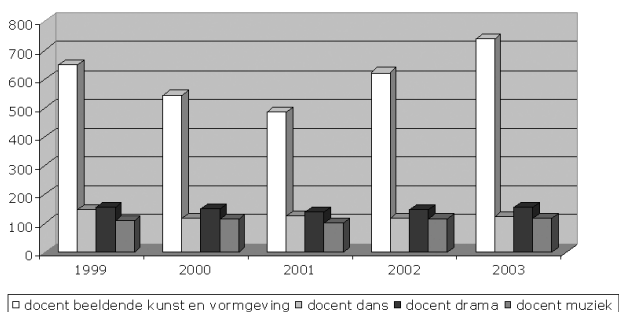
Grafiek 5: Instroom in het totale kunstvakonderwijs naar leeftijd

De meeste studenten die instromen in het kunstvakonderwijs zijn 20 tot 24 jaar (grafiek 5). Een redelijk grote groep is jonger dan 20 wanneer zij instromen. Verder geldt dat de instroom steeds kleiner is naarmate de leeftijd hoger wordt.



Grafiek 6: Instroom in het totale kunstvakonderwijs naar vooropleiding

In grafiek 6 is te zien dat de grootste groep instromers in het kunstvakonderwijs van de havo komt. Dit geldt voor alle jaren.



Grafiek 7: Instroom in de docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek

Grafiek 7 laat de instroom in het kunstvakonderwijs in de verschillende docentenopleidingen zien. De instroom is het hoogst bij de opleiding docent beeldende kunst en vormgeving. Dit geldt voor alle jaren. Er is een dalende lijn van ingestroomde studenten beeldende kunst en vormgeving tot 2001 en daarna neemt het aantal studenten beeldende kunst en vormgeving weer toe. De instroom van studenten dans, drama en muziek is veel lager dan de instroom van studenten beeldende kunst en vormgeving, maar wel constant over de jaren.

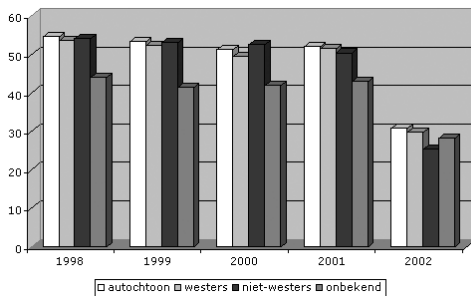
Herindeling kunstonderwijs

Vanaf het studiejaar 2002 zijn de opleidingen in het kunstvakonderwijs anders ingedeeld dan voorheen. Bij deze herindeling zijn ook opleidingen gesplitst, waardoor historische inschrijvingsgegevens niet naar de huidige situatie te converteren zijn. Het resultaat hiervan is dat studieduur en uitval volgens de hier gehanteerde definities voor het kunstvakonderwijs

grote variaties over de jaren laten zien. Deze grote variaties zijn het gevolg van de administratieve splitsing van de opleidingen en slechts voor een klein deel gerelateerd aan studiegedrag of studieprestaties van de betrokken studenten.

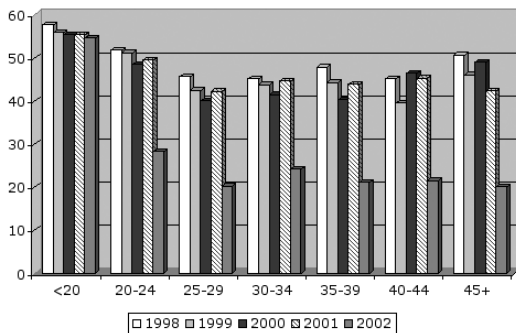
Studieduur

De studieduur (grafiek 8 en 9) is het aantal maanden dat een student bij een opleiding bij een instelling stond ingeschreven tussen het moment van instroom en het behalen van het diploma of het staken van de opleiding. Zowel de studieduur van de gediplomeerden als van de uitvallers wordt gepresenteerd per uitstroomjaar (het jaar waarin het diploma werd behaald of het laatste jaar waarin de student stond ingeschreven).



Grafiek 8: Gemiddelde studieduur in maanden gediplomeerden totale kunstvakonderwijs (bachelor) naar etniciteit

Grafiek 8 laat zien dat de studenten in de categorie 'onbekend' het snelst hun bachelordiploma behaalden. Wie er in deze categorie zitten, is helaas niet bekend. De autochtonen, westerse en niet-westerse allochtonen doen ongeveer even lang over hun studie in het kunstvakonderwijs.

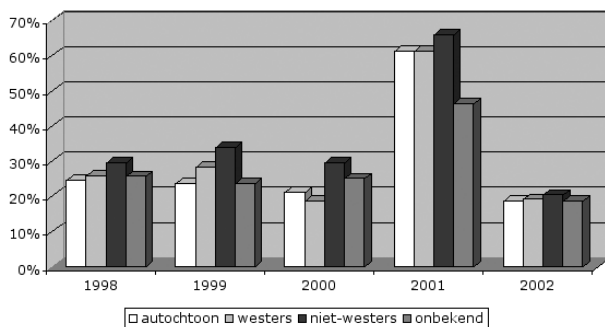


Grafiek 9: Gemiddelde studieduur in maanden gediplomeerden totale kunstvakonderwijs (bachelor) naar leeftijd

De jongste studenten hebben de hoogste gemiddelde studieduur. Oudere studenten ronden over het algemeen hun studie in het kunstvakonderwijs sneller af (grafiek 9).

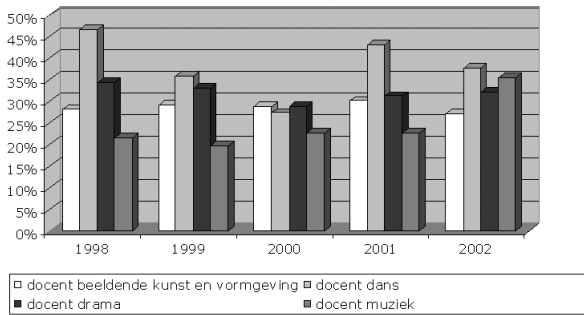
Uitval

De uitval (grafiek 10 en 11) is gedefinieerd als het aandeel studenten dat binnen een bepaald aantal jaren na instroom aan een opleiding bij een instelling niet meer staat ingeschreven bij diezelfde opleiding bij diezelfde instelling. Zowel de uitval na één als na drie jaar wordt per instroomcohort (alle studenten die in het vermelde jaar een opleiding bij een instelling starten) gepresenteerd. Bij de uitval worden ook onderbrekers meegeteld. Dit zijn studenten die hun studie tijdelijk hebben onderbroken om deze later te hervatten. De studenten die als uitval worden benoemd, zijn dus allemaal studenten die op dit moment niet meer voor dezelfde opleiding bij dezelfde instelling staan ingeschreven. Een deel van hen zal niet meer terugkeren, terwijl een ander deel – de onderbrekers – in de toekomst zal terugkeren en op dat moment niet meer tot de uitval zal worden gerekend.



Grafiek 10: Uitval in het totale kunstvakonderwijs naar etniciteit na 1 jaar

Grafiek 10 laat zien dat de uitval in 1998, 1999 en 2000 het grootst was onder de niet-westerse allochtonen. In 2001 is er onder alle groepen een zeer grote uitval. Dit is waarschijnlijk het gevolg van de eerdergenoemde administratieve herindeling van het kunstvakonderwijs.

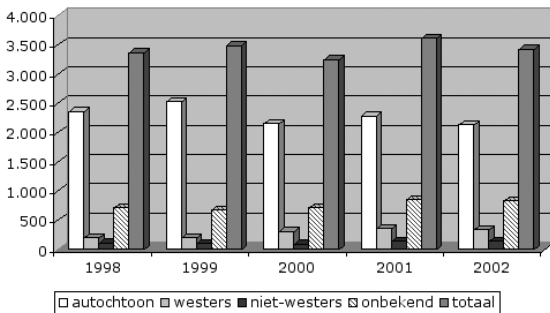


Grafiek 11: Uitval naar docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek na 1 jaar

Grafiek 11 toont dat door de jaren heen, met uitzondering van 2000, de studenten van de opleiding dans het meeste uitvallen. Ook aan de opleiding docent drama is veel uitval van studenten, per jaar valt ongeveer een derde uit. Van de studenten van de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving valt per jaar ongeveer een kwart uit.

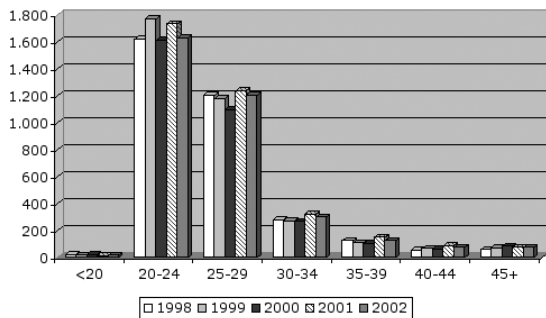
Diploma's

In de grafieken (12, 13 en 14) over diploma's worden alle diploma's geteld die in het betreffende studiejaar zijn afgegeven. Propedeusediploma's worden hierbij buiten beschouwing gelaten en elk ander diploma wordt geteld, ongeacht de bekostigingsstatus van de bijbehorende inschrijving.



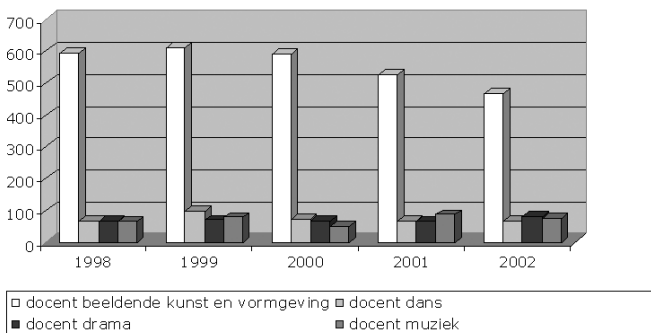
Grafiek 12: Diploma's in het totale kunstvakonderwijs naar etniciteit

Grafiek 12 laat zien dat de autochtone studenten het vaakst hun diploma halen. Overigens ligt dit voor de hand omdat de meeste studenten ook autochtoon zijn. Daarnaast zagen we in grafiek 10 dat de uitval na 1 jaar het hoogst is onder niet-westerse allochtonen.



Grafiek 13: Diploma's in het totale kunstvakonderwijs naar leeftijd

Het blijkt dat de groep studenten van 20 tot 24 jaar het vaakst hun diploma halen (grafiek 13). Ook dit ligt voor de hand omdat de grootste groep studenten van deze leeftijd is.



Grafiek 14: Diploma's naar docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek

Studenten van de docentenopleiding beeldende kunst en vormgeving halen het vaakst hun diploma (grafiek 14). Omdat de grootste groep studenten dit ook studeert, is dit geen ongevoen beeld.

Judith Liefink

Over de auteurs

Piet Hagens is directeur van Cultuurnetwerk Nederland. Hij was directeur van de Academie voor Beeldende Vorming in Tilburg en directielid van de Fontys Hogeschool voor de Kunsten. Hagens publiceerde over kunst- en cultuureducatie, beeldende kunst (negentiende en twintigste eeuw), lokaal-regionale geschiedenis, museumbeleid, hoger kunstvakonderwijs en management voor non-profit instellingen.

E-mail: piethagens@cultuurnetwerk.nl

Jos Herfs is muziekpedagoog, onderwijsontwikkelaar en beleidsadviseur. Hij is en was als docent, opleidingsdocent en onderwijsmanager werkzaam in diverse onderwijssectoren, van primair onderwijs tot kunstvakonderwijs. Herfs publiceerde vooral over muziekonderwijs.

E-mail: jjherfs@wanadoo.nl

Marie-José Kommers is medewerker deskresearch bij Cultuurnetwerk Nederland. Zij is hoofdredacteur van *Zicht op...*, een bibliografische reeks over een cultuureducatief onderwerp.

E-mail: marie-josekommers@cultuurnetwerk.nl

Judith Liefink is sociologe. Als medewerker projecten Studies & Onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland levert zij bijdragen aan onderzoeken en publicaties waaronder de reeks *Cultuur + Educatie*.

E-mail: judithliefink@cultuurnetwerk.nl

Jaap Vinken is als auteur en adviseur werkzaam in de culturele sector (voor individuele kunstenaars en kunstinstellingen). Hij is verbonden aan Vinken en van Kampen dat voor de competentieprofielen van het kunstvakonderwijs tekstvoorstellen deed en de onderlinge afstemming en redactie.

E-mail: vvk@planet.nl

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.