



Kunst en cultuur

Vakspecifieke trendanalyse 2015

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Kunst en cultuur

Vakspecifieke trendanalyse 2015

Oktober 2015

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

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

Auteurs: Viola van Lanschot Hubrecht, Pascal Marsman, Astrid Rass, Stéfanie van Tuinen

Informatie

SLO

Vaksectie Kunst en cultuur

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 314

Internet: www.slo.nl

E-mail: v.vanlanschothubrecht@slo.nl

AN: 7.7408.641

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Waartoe en waarom van onderwijs in kunst en cultuur	7
3.	Stand van zaken in beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum	9
3.1	Primair onderwijs	9
3.2	Onderbouw voortgezet onderwijs: leergebied kunst & cultuur	11
3.3	Bovenbouw vmbo: Kunstvakken 1 (CKV) en Kunstvakken 2	11
3.4	Bovenbouw havo en vwo	14
4.	Sectoroverstijgende ontwikkelingen vanuit een leerplankundig perspectief	17
4.1	Verscheidenheid in vorm en inhoud	17
4.2	Verscheidenheid in visie en focus	20
4.3	Verscheidenheid in professionaliteit, professionalisering van leraren	24
5.	Sectorspecifieke ontwikkelingen	29
5.1	Primair onderwijs	29
5.2	Vmbo	31
5.3	Bovenbouw havo en vwo	33
6.	Leerplankundige aandachtspunten	35
	Referenties	41
	Bijlage 1: Geraadpleegde deskundigen	47
	Bijlage 2: Overzicht van (examen)vakken in kunst en cultuur	49

1. Inleiding

In 2014-2015 heeft SLO op verzoek van het ministerie van OCW trendanalyses uitgevoerd voor alle vakken in primair- en voortgezet onderwijs. Ook voor het kunst- en cultuuronderwijs is een vakspecifieke trendanalyse (VTA) uitgevoerd. De trendanalyse sluit aan op de groeiende belangstelling in het landelijke onderwijsbeleid voor meer systematische informatie over – en mogelijke discrepanties tussen – het beoogde, het uitgevoerde en het gerealiseerde curriculum. De VTA beschrijft, per onderwijssector, de huidige situatie in het vakgebied en schetst vanuit een leerplankundig perspectief de actuele ontwikkelingen in praktijk, beleid en wetenschap. Daarmee is de VTA niet alleen voor lerarenopleidingen, onderzoekers en beleidsmedewerkers een interessante bron, ook voor de werkzaamheden op het gebied van leerplanontwikkeling heeft dit document een belangrijke functie. Om de actualiteitswaarde te bevorderen bestaat het voornemen de VTA tweejaarlijks bij te stellen. Deze eerste publicatie bevat de basis die in volgende jaargangen verbreed en verdiept zal worden.

Voor deze analyse, uitgevoerd in 2014-2015, zijn (inter)nationale bronnen bestudeerd en is de inhoudelijke en leerplankundige expertise benut van de vaksectie kunst en cultuur van SLO. Deze kennis wordt onder andere gevoed door directe contacten met het werkveld. Om de VTA te kunnen gebruiken is het van belang dat de inhoud ervan wordt onderschreven door deskundigen die betrokken zijn bij het onderwijs in kunst en cultuur. Om die reden is eind 2014 een conceptversie van de VTA, met richtvragen, voorgelegd aan circa 20 personen (zie bijlage 1) met als hoofdvraag: herkent u de geschetste situatie en de leerplankundige ontwikkelingen? De zeer waardevolle en over het algemeen positieve reacties van onder andere leraren, lectoren, hoogleraren, lerarenopleiders, vakverenigingen en adviseurs zijn verwerkt in voorliggende versie. Wij danken hen zeer hartelijk voor hun bijdrage.

Leeswijzer

De vakspecifieke trendanalyse voor onderwijs in kunst en cultuur is uitgewerkt in vijf hoofdstukken. Hoofdstuk 1 gaat in op het belang van onderwijs in kunst en cultuur en schetst het waartoe hiervan. Hoofdstuk 2 geeft een overzicht van het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum per onderwijssector. Het vertrekpunt in dit hoofdstuk zijn de wettelijke documenten, voorts wordt in het hoofdstuk geschetst hoe het beoogde curriculum in de praktijk wordt uitgevoerd, wat daarbij opvalt, en wat bekend is over de realisatie daarvan. In hoofdstuk 3 worden – sectoroverstijgend – de trends en leerplankundige ontwikkelingen in het kunst- en cultuuronderwijs beschreven en de daaruit voortkomende leerplankundige knelpunten benoemd. Hoofdstuk 4 zoomt in op sectorspecifieke leerplankundige ontwikkelingen en uitdagingen. Op basis van de voorgaande hoofdstukken geeft hoofdstuk 5 een overzicht van de leerplankundige aandachtspunten en uitdagingen die een oplossing kunnen zijn voor de geconstateerde leerplankundige knelpunten. Tot slot: bijlage 1 bevat de lijst met personen die geraadpleegd zijn en bijlage 2 geeft een overzicht van alle (examen)vakken in het kunst- en cultuuronderwijs.

2. Waartoe en waarom van onderwijs in kunst en cultuur

“Cultuur biedt mens en maatschappij mogelijkheden om zich te ontplooiën. Cultuuronderwijs geeft kinderen en jongeren kennis mee over kunst, media en erfgoed. De kunstvakken in het bijzonder hebben een functie in het stimuleren van creativiteit en het ontwikkelen van creatieve vaardigheden” (Ministerie van OCW, 2013a).

In deze tijd waarin zeer kritisch wordt gekeken naar de opbrengsten van het onderwijs is het belangrijk de waarde van kunst- en cultuuronderwijs te expliciteren. In diverse visiestukken, manifesten, artikelen, columns en video's wordt door – onder andere – lectoren, vakverenigingen, culturele instellingen het belang van kunst- en cultuuronderwijs onder de aandacht gebracht. De grote gemeenschappelijk deler in deze stukken is dat kunst- en cultuuronderwijs een duidelijke bijdrage levert aan de culturele, sociaal-emotionele, cognitieve en motorische ontwikkeling van leerlingen. Vraag een willekeurige vakdocent naar het waartoe van kunst en cultuuronderwijs en er zal een verklaring volgen waarin termen worden gebruikt als ontwikkeling van creativiteit, ontwikkeling van de identiteit, zelfontplooiing en Bildung, wat staat voor een brede culturele vorming. Dit correspondeert met de uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs zoals geformuleerd in de wet op het primair onderwijs (WPO) en het voortgezet onderwijs (WVO). Onderwijs waaronder onderwijs in 'expressieve vakken', is in de WPO gericht op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en op vaardigheden op sociaal, cultureel en lichamelijk gebied. Volgens de WVO dient het onderwijs, en kunst en cultuur als onderdeel daarvan, tot 'algemene maatschappelijke voorbereiding en persoonlijke vorming', of dient het doelen als (algemene of bijzondere) voorbereiding op naar inhoud verwante vervolgopleidingen in mbo, hbo of wo. Kunst- en cultuuronderwijs onderwijst leerlingen in kennis, houding en vaardigheden van meerdere kunst disciplines. Leerlingen ontwikkelen culturele competenties. Zij leren kunst te maken en mee te maken ofwel te verbeelden en te beleven. Zij leren op eigen en professionele kunstzinnige activiteiten te reflecteren waarmee zij kritisch leren beschouwen, kunstuitingen leren interpreteren en deze leren plaatsen in een breder ((maatschappelijk of (kunst- en cultuur)historisch)) perspectief.

Onderwijs in kunst, cultuur en erfgoed is anders dan onderwijs in andere vakken. Wat maakt het verschil?

De inhoud van dit onderwijs vergt een andere manier van leren, namelijk: experimenterend, onderzoekend, analyserend, ondernemend en actief, zowel binnen als buiten school. Leerlingen leren niet alleen artistieke vaardigheden en technieken om te ontwerpen en deze ontwerpen planmatig en veilig uit te voeren. Ze leren in een creatief proces te verbeelden in bijvoorbeeld, dans, drama, muziek, film, fotografie of literatuur. Ze leren zich te uiten en op zoek te gaan naar de eigen identiteit, naar de eigen persoonlijkheid. Het experimenteren, onderzoeken en oplossen van problemen is belangrijk voor de ontwikkeling van creativiteit en creatieve vaardigheden en is daarmee essentieel voor de ontplooiing van kinderen. Tevens legt het een fundament voor de tegenwoordig veel besproken 21ste-eeuwse vaardigheden.

Kunst-, cultuur- en erfgoedonderwijs stimuleert bovendien het kunst- en cultuurhistorisch besef en geeft leerlingen de mogelijkheid de wereld om hen heen beter te begrijpen. Leerlingen leren kijken, luisteren, beschouwen, analyseren, begrijpen, expliciteren, interpreteren, nuanceren en bovenal reflecteren op het eigen werk(proces) en op werk van kunstenaars. Zij ontdekken wat

hen raakt en waarom, of waarom niet, en leren een vorm van esthetisch bewustzijn te ontwikkelen om te ontdekken wat schoonheid voor hen betekent.

De ervaring leert dat onderwijs in kunst en cultuur tevens een positieve bijdrage levert aan de sfeer op school en aan de manier waarop leerlingen en ouders de school ervaren. Ook in de samenleving wordt kunst en cultuur gezien als middel voor verbinding, integratie (community art), zingeving en/of talentontwikkeling. Het onderwijs legt de basis voor een actieve cultuurparticipatie waarin mensen als professional, als vrijwilliger of als toeschouwer – individueel of samen – kunnen genieten van kunst en cultuur. Daarnaast is een aantrekkelijk cultureel klimaat ook positief voor de economie. Niet voor niets is de creatieve industrie uitgeroepen tot topsector. Sectoren die onder de topsector vallen zijn onder meer architectuur, mode, gaming, design, muziek en media en entertainment. Opvallend genoeg zijn deze domeinen nauwelijks of niet verankerd in het reguliere kunstonderwijs.

Onderwijs in kunst en cultuur heeft ook een statusprobleem. Een deel van het statusprobleem wordt veroorzaakt door de inhoud van de kunstvakken zelf, dat wil zeggen door de enorme diversiteit aan programma's en 'losse' lesactiviteiten. Deze diversiteit komt ook tot uiting in de naamgeving en wordt veroorzaakt door het brede palet dat bestaat uit aparte kunstvakken, kunstvakken geïntegreerd in leergebieden en in de bovenbouw van havo/vwo staan twee systemen naast elkaar. Hier kunnen scholen kiezen voor examenvakken 'oude stijl' en examenvakken 'nieuwe stijl'. Bij de oude stijl ligt het accent op vaktheorie en de praktijk van een kunstdiscipline: beeldende vakken of muziek. Nieuwe stijl is een combinatie van een multidisciplinaire theoretische benadering met een praktijkdeel van één discipline: beeldende vakken, muziek, dans of drama. De onderliggende visie op het kunstonderwijs (de mono-, multi- of interdisciplinaire benadering) en de interpretatie van het onderwijsteam (po) en de vaksectie (vo) van de inhoud, zijn direct van invloed op het uiteindelijke onderwijs dat de leerling krijgt. De 'ruimte' voor deze diversiteit is ontstaan omdat er op landelijk niveau in po en onderbouw vo enerzijds wettelijke richtlijnen over de inhoud van het kunstonderwijs bestaan die weinig richting geven en anderzijds in de tweede fase twee systemen naast elkaar bestaan. Elke school richt het onderwijs naar eigen inzicht in.

3. Stand van zaken in beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum

Het huidige onderwijs in kunst en cultuur wordt beschreven aan de hand van de driedeling beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum. Het beoogde curriculum beschrijft wat men wil bereiken, in de vorm van wettelijke doelen en eindtermen. Het uitgevoerde curriculum gaat over de uitvoering in de praktijk: hoe geven leraren en leerlingen invulling aan het beoogde curriculum? Het gerealiseerde curriculum, ten slotte, geeft de leeropbrengsten weer: in hoeverre is wat men beoogd heeft ook gerealiseerd?

3.1 Primair onderwijs

Beoogd

De overheid heeft kerndoelen geformuleerd die globaal aangeven wat er voor elk leergebied gedurende het primair onderwijs geleerd moet worden. Binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie staan drie kerndoelen centraal: de leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren; de leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren; de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. Bij de herziening van de kerndoelen in 2006 is cultureel erfgoed aan dit leergebied toegevoegd (Ministerie van OCW, 2006). Sinds de invoering van de subsidieregeling *Versterking cultuureducatie* in 2003 wordt naast kunstzinnige oriëntatie ook de term cultuureducatie gebruikt. Het leergebied kunstzinnige oriëntatie omvat drie globaal geformuleerde kerndoelen. Voor cultuureducatie zijn geen specifieke kerndoelen geformuleerd. Het gebruik van beide namen (kunstzinnige oriëntatie en cultuureducatie) zorgt voor verwarring in het veld. Ter illustratie: waar bij de ene school cultuureducatie zich tot enkele kunstvakken beperkt, wordt in een andere school cultuureducatie als breed leergebied beschouwd waartoe naast de kunstvakken, ook literatuur en geschiedenis gerekend worden. Recent zijn het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* (SLO, 2014) en *Cultuur in de Spiegel: een theoretisch kader over cultuuronderwijs* (Van Heusden, 2008, 2010; Van Heusden & Van Es, 2014) verschenen. Het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* (SLO, 2014) is één van de opbrengsten van de huidige subsidieregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*. Dit is een landelijk programma dat de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs moet waarborgen (Staatcourant, 2012b). Het ontwikkelde *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* neemt de kerndoelen als uitgangspunt. Het geeft leerkrachten zicht op de inhoud van verschillende disciplines en zorgt voor een meer gemeenschappelijk taalgebruik. In dezelfde subsidieregeling zijn op regionaal niveau, door culturele instellingen in samenwerking met scholen, inmiddels tientallen leerlijnen ontwikkeld voor kunstzinnige oriëntatie. Geen van de hierboven genoemde leerplankaders heeft een voorschrijvend of verplichtend karakter. De school maakt voor de inrichting van het onderwijsprogramma eigen afwegingen en keuzes.

Lesmethoden

Ook ten aanzien van lesmethoden maken scholen eigen keuzes. In de meest recente monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & Van der Grinten, 2014) geven bijna alle ondervraagden aan een methode te gebruiken voor kunst- en cultuuronderwijs. Hiervan geeft 80-90% aan slechts een deel van die methode te gebruiken. Tijdgebrek wordt als belangrijke reden genoemd om niet de hele methode te gebruiken. In

schooljaar 2013 – 2014 heeft SLO voor de eerste keer een curriculummonitor uitgevoerd. Uit de monitor (Koopmans-van Noorel, Blockhuis, Folmer, Ten Voorde 2014), ingevuld door 181 leraren po, blijkt dat ongeveer 40% van de ondervraagde leerkrachten onvoldoende zicht heeft op de doelen en inhouden van kunstzinnige oriëntatie. Daarbij geeft rond de 20% van de leerkrachten aan behoefte te hebben aan nadere uitwerkingen voor dit vakgebied, tegen bijvoorbeeld 11% van de leerkrachten die een nadere uitwerking voor taal en rekenen wenselijk vinden. Dit roept de vraag op of leerkrachten voldoende zijn toegerust om lessen te geven in het leergebied kunstzinnige oriëntatie. In onderstaande paragraaf gaan we hier nader op in.

Uitgevoerd en gerealiseerd

Kunstzinnige oriëntatie is niet stevig verankerd in het curriculum van de po-scholen (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). De globaal geformuleerde kerndoelen zijn bedoeld om ruimte te geven aan scholen, zodat zij binnen deze kaders hun leerplan kunnen invullen. De ervaring leert dat deze globale formuleringen scholen in de praktijk onvoldoende houvast geven. Dezelfde raden (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012) hebben geconstateerd dat de Onderwijsinspectie niet of nauwelijks toeziet op de uitvoering van kunstzinnige oriëntatie. In 2015 gaat de Inspectie van het Onderwijs een peilingsonderzoek uitvoeren naar het leergebied kunstzinnige oriëntatie (Kamerstukken II 2013/14a). In opdracht van het ministerie van OCW heeft SLO hiervoor een domeinbeschrijving opgesteld. In deze beschrijving worden het leerplankader en de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie als uitgangspunten gehanteerd. Daarnaast zijn ook door het LKCA (Hagenaars, Klootwijk & Kommers, 2014) en door Sardes (Haanstra, Van Heusden, Hoogeveen & Schönau, 2014) kwaliteitskaders gepubliceerd ten behoeve van het voorgenomen peilingsonderzoek.

Lestijd

Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2013) blijkt tussen 1994 en 2012 in de groepen 3 tot en met 8 de tijd voor kunstzinnige oriëntatie te zijn afgenomen. In 1994 wordt hier gemiddeld 3 uur en 45 minuten per week aan besteed. In 2012 is dat 2 uur. Tussen 2005 en 2009 zijn er, in opdracht van het ministerie van OCW, jaarlijks monitoronderzoeken uitgevoerd door Sardes (primair onderwijs) en Oberon (voortgezet onderwijs). Uit het meest recente monitoronderzoek in het primair onderwijs (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & Van der Grinten, 2014) blijkt echter geen afname van het aantal uren dat aan kunstzinnige oriëntatie wordt besteed. Navraag bij Sardes leert ons dat er geen verklaring gegeven kan worden voor het verschil in uren, in vergelijking met het inspectieonderzoek. Ook de inspectie kan daarover geen uitsluitsel geven.

Deskundigheid leraren

Van Hoorn en Hagenaars hebben middels een literatuurstudie in 2012 onderzocht hoe deskundig leerkrachten zijn in het geven van lessen kunstzinnige oriëntatie. Uit deze studie blijkt onder andere dat leerkrachten het niveau van hun vakinhoudelijke kennis te laag vinden om lessen te verzorgen in (delen van) een kunstvak. Zij erkennen daarbij een vakdidactische handelingsverlegenheid om aansprekende lessen te geven. In het monitoronderzoek uit 2014 (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & Van der Grinten) wordt dit opnieuw bevestigd: scholen zijn (nog steeds) niet erg positief over de deskundigheid van de groepsleerkrachten voor het geven van de kunstvakken. Bovenstaande constatering pleiten voor een betere toerusting van leerkrachten, waarbij meer sturing en de ontwikkeling van een richtinggevend kader voor kunstzinnige oriëntatie als beoogd curriculum behulpzaam kunnen zijn. Om daarbij betere uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum is het van belang dit met regelmaat te monitoren.

3.2 Onderbouw voortgezet onderwijs: leergebied kunst & cultuur

Beoogd

In de onderbouw van het vo spreekt men van het leergebied kunst & cultuur, waarvoor vijf globale kerndoelen zijn beschreven. Deze zijn te typeren als vaardigheden, te weten: (48) produceren, (49) presenteren, (50) leren kijken en luisteren, (51) verslag doen van ervaringen en (52) reflecteren. Juist door deze globaal geformuleerde kerndoelen hebben scholen meer ruimte gekregen om zelf inhoudelijke keuzes te maken aangaande het onderwijsprogramma.

Uitgevoerd en gerealiseerd

Scholen en docenten maken met behulp van de kerndoelen zelf keuzes voor het onderwijsprogramma in kunst en cultuur. Er is sprake van een grote diversiteit op uitvoeringsniveau. Sommige scholen bieden de kunstdisciplines aan als monovakken, andere scholen bieden daarnaast projecten aan, weer andere scholen geven invulling aan het onderwijsprogramma voor kunst en cultuur in de vorm van een (samenhangend) leergebied. In de eerder genoemde curriculummonitor (Koopmans-van Noorel, Blockhuis, Folmer, Ten Voorde, 2014) geeft 43% (181 respondenten) van de groep ondervraagde vo-leraren – werkzaam in de onderbouw – aan dat hun school zich profileert op het gebied van kunst en cultuur. Met de globale kerndoelen is ruimte gecreëerd voor scholen om de ‘vaak losse, zelfstandige kunstvakken’ vanuit een overkoepelend, breed leergebied aan te bieden. Tussen 2005 en 2009 hebben Oberon en Sardes in opdracht van het ministerie van OCW, jaarlijks monitoronderzoeken uitgevoerd naar cultuureducatie in respectievelijk voortgezet en primair onderwijs. Uit de meting van 2009 (Oomen et al.) blijkt dat scholen in het voortgezet onderwijs cultuureducatie steeds beter verankerd hebben. Het aantal uren is sinds de jaren negentig gelijk gebleven. In de onderbouw van het vmbo en havo/vwo wordt gemiddeld genomen drie uur besteed aan kunstvakken. Veel scholen bieden meerdere kunstdisciplines aan, de nadruk ligt op beeldende vorming. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de meeste scholen cultuureducatie alleen in de kunstvakken (90%) of in projecten (82%) aanbieden. Minder vaak besteden ze aandacht aan cultuureducatie in andere vakken dan kunstvakken (33%). Hoewel door de vernieuwing van de onderbouw scholen meer vakoverstijgend zijn gaan werken is die ontwikkeling op z'n retour. Op ongeveer een kwart van de scholen is sprake van een samenhangend programma voor cultuureducatie. De doorlopende leerlijn is een aandachtspunt. Het onderzoek stelt dat het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn lastig is als cultuureducatie over meer vakken verspreid is. Dit sluit aan bij de uitkomsten van de curriculummonitor (Koopmans-van Noorel, Blockhuis, Folmer, Ten Voorde, 2014). Driekwart van de kunstdocenten (onderbouw) geeft aan dat er binnen hun school niet of nauwelijks aandacht besteed wordt aan de samenhang tussen vakken. Belemmeringen op het gebied van onderwijstijd worden als voornaamste reden gegeven om te komen tot meer samenhang. De ruimte die de globaal geformuleerde kerndoelen biedt heeft dus lang niet overal geleid tot een meer integrale visie op de vormgeving van de inhoud van het leergebied. Mogelijk blijven hier kansen liggen.

3.3 Bovenbouw vmbo: Kunstvakken 1 (CKV) en Kunstvakken 2

Kunstvakken 1, beoogd

Kunstvakken 1 ook wel aangeduid als Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV), is voor alle leerlingen in het vmbo een verplicht vak en wordt in leerjaar 3 of 4 afgesloten met een schoolexamen. Sinds de globalisering van de examenprogramma's in 2007 staat daarin de deelname aan vier culturele activiteiten centraal. Vóór de globalisering bestond het examenprogramma kunstvakken 1 uit 'een kunstvak naar keuze' en culturele activiteiten. Aangezien de wet voorschrijft dat in het gemeenschappelijk deel van de leerwegen ten minste één van de vakken behorende tot beeldende vorming, muziek, dans en drama aangeboden

dient te worden lijkt er een inconsequentie in de uitvoering van de wet- en regelgeving te zijn ontstaan. Deze vraag is inmiddels voorgelegd aan OCW.

Het huidige examenprogramma voor Kunstvakken 1 bestaat uit vier eindtermen: oriëntatie op leren werken, basisvaardigheden, deelname aan vier culturele activiteiten en reflectie daarop door middel van het samen te stellen kunstdossier. Daarnaast dient rekening gehouden te worden met de preambule. Dit zijn zes algemene onderwijsdoelen die voor alle vakken en sectoren in het vmbo gelden (www.examenblad.nl). CKV betreft een schoolexamen dat 'naar behoren' moet worden afgerond.

Kunstvakken 1, uitgevoerd en gerealiseerd

Hoewel het doel is dat leerlingen zelfstandig een keuze maken uit het aanbod van culturele activiteiten en deze vooral beleven op locatie, varieert de vorm waarin kunstvakken 1 aangeboden wordt per school. Het blijkt dat scholen de ruimte die zij krijgen benutten wanneer het gaat om de uiteindelijke uitvoering en realisatie van CKV. Sommige scholen bieden tijdens ingeroosterde cultuurdagen georganiseerde (buitenschoolse) activiteiten aan in de vorm van workshops, andere scholen brengen CKV onder bij een van de kunstdisciplines, terwijl weer andere scholen dit vakonderdeel plaatsen onder de noemer van een ander vak, bijvoorbeeld Nederlands of geschiedenis. Uit het toenemend aantal vragen van CKV-docenten aan SLO over dit onderwerp blijkt dat er behoefte is aan duidelijkheid over Kunstvakken 1. De vragen gaan over de inhoud, de vorm en de benodigde tijd voor Kunstvakken 1.

Ook voor het vmbo is momenteel een stimuleringsregeling ter versteviging van het cultuureducatief aanbod (Staatscourant, 2013). Voorafgaand aan deze regeling is onderzoek gedaan naar de beschikbaarheid van en de behoefte aan cultuureducatieve activiteiten voor het vmbo (Klomp & Van der Zant, 2012). Volgens dit onderzoek besteden vmbo-scholen op verschillende manieren aandacht aan kunst en cultuur. De onderzoekers schetsen vier categorieën: (1) cultuurprofiel scholen, scholen die kunst en cultuur ademen; (2) scholen die een accent leggen op een kunstdiscipline; (3) scholen die onder de noemer van talentontwikkeling extra aandacht besteden aan kunst en cultuur; (4) scholen die weinig aandacht besteden aan kunst en cultuur. De conclusie uit het betreffende onderzoek is dat: (1) de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen – tussen po en vmbo en tussen vmbo en mbo – nog niet ver gevorderd is; (2) er veel educatieve programma's voor het onderwijs ontwikkeld zijn waarvan een zeer beperkt aantal geschikt is voor het vmbo; (3) het cultuureducatieve aanbod van culturele instellingen weinig aansluit bij de doelgroep en (4) het cultuureducatieve aanbod incidenteel aansluit bij kunstvakken, andere vakken, kerndoelen of eindtermen.

Kunstvakken 2, beoogd

Op scholen waar Kunstvakken 2 (beeldende vorming, muziek, dans en drama) wordt aangeboden, kunnen gl- en tl-leerlingen een kunstdiscipline als examenvak kiezen. Leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg hebben die optie niet. Voor dit niveau is geen examenprogramma voor Kunstvakken 2.

Voor gl en tl bestaat het examenprogramma voor Kunstvakken 2 (www.examenblad.nl) uit een centraal examen (CE) en een schoolexamen (SE). Daarnaast bouwen leerlingen een examendossier op. De school heeft de mogelijkheid om aan de exameneenheden die gerekend worden tot het schoolexamen een eigen invulling te geven. Produceren of maken, musiceren, dansen en spelen worden getoetst in een schoolexamen. Het theoretische deel van de verschillende disciplines – beschouwen, beluisteren en kennis over 'de betreffende discipline in de maatschappij' en 'de betreffende discipline en andere kunsten' – wordt getoetst in een centraal schriftelijk examen (CSE). Het examen beeldende vorming kent naast een CSE ook een centraal praktisch examen (CPE). In het CPE ligt het accent op het zelf produceren van beeldend werk. Van leerlingen wordt verwacht dat zij onder andere, zelfstandig een probleemstelling formuleren en tot autonoom of toegepast werk komen, diverse fasen van het

werkproces zelfstandig doorlopen, het tijdspad bewaken en een relatie leggen tussen het eigen beeldend werk en het beeldend werk van anderen. Van de vier examenprogramma's voor de kunstvakken kent alleen beeldende vorming een CPE. Dit geeft het vak een ander gewicht en meer status. Het kan zich immers op hetzelfde niveau meten met de andere examenvakken. Voor de drie andere kunstdisciplines is geen CPE. Verder onderzocht zou moeten worden of en in welke mate vakverenigingen dit als een probleem ervaren.

Kunstvakken 2, uitgevoerd en gerealiseerd

Wanneer scholen in het derde leerjaar een kunstvak als verplicht vak aanbieden besluiten leerlingen aan het eind van leerjaar 3 vaak pas of ze examen willen doen in het betreffende kunstvak. In dat geval blijft er relatief weinig tijd over om leerlingen voor te bereiden op het examen, dat kan als knelpunt ervaren worden en zet het programma onder druk. Als richtlijn wordt aangehouden dat het centraal examen betrekking heeft op een derde deel van het examenprogramma en het schoolexamen betrekking heeft op twee derde deel. Het SE heeft de vorm van een examendossier en bevat een overzicht van de toetsen en opdrachten en van de behaalde resultaten en vorderingen plus informatie over het handelingsdeel. De opbouw daarvan start in leerjaar 3. Bij het centraal praktisch examen (alleen van toepassing op beeldende vorming) gaat het om het uitvoeren van een centraal vastgestelde opdracht waarbij zowel het proces van uitvoering als het product wordt beoordeeld. De tijdsduur van het CPE bedraagt twaalf klokuren, die de school naar eigen inzicht kan inroosteren in de daarvoor vastgestelde periode.

Wanneer het gaat om het gerealiseerde curriculum is de beoordeling van leerlingenwerk een knelpunt. De ervaring leert dat de inspectie steeds strenger let op de verschillen tussen SE- en CE-cijfers (www.onderwijsinspectie.nl). Landelijk is afgesproken dat het verschil tussen de beide examens niet groter mag zijn dan een 0,5 punt, gemiddeld over drie jaar van alle vakken en alle leerlingen. Uit het veld blijkt dat leerlingen in de regel vaak hogere cijfers voor de praktijkopdrachten halen dan voor de theorie. Om te voorkomen dat docenten verantwoording moeten afleggen over het grote verschil tussen SE en CE-cijfer beoordelen zij de praktijkopdrachten bij beeldend, dans, drama en muziek dikwijls lager sinds de invoering van de landelijke regeling, zo blijkt uit gesprekken met het veld. Een andere motief voor een lagere beoordeling heeft volgens de vakvereniging, te maken met de 'calculerende' leerling. Met een hoog cijfer voor de praktijk compenseren leerlingen een laag cijfer voor theorie. Wat de reden ook moge zijn, het gevolg is dat getalenteerde leerlingen, leerlingen die erg goed zijn in bepaalde praktische vaardigheden, maar mogelijk minder sterk zijn in theorie, hierdoor tekort worden gedaan.

Aantal examenkandidaten

Onderstaande cijfers geven de absolute aantallen examenkandidaten voor de kunstvakken gl/tl weer zoals aangetroffen in de examenverslagen van Cito (www.cito.nl). De verschillen in de aantallen zijn beter te interpreteren wanneer ze afgezet worden tegen het totaal aantal examenkandidaten. Om die reden is ook het aantal examenkandidaten voor het verplichte vak Nederlands in de tabel opgenomen. In de Cito-examenverslagen van 2012 ontbreken de vakken dans en drama. Uit de onderwijsdata van DUO blijkt dat er in 2012 voor dans 61 examenkandidaten waren en voor drama 313 (www.duo.nl).

Tabel 1. Overzicht aantal examenkandidaten gl/tl per kunstvak. Bron: Cito examenverslagen 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

	2010	2011	2012	2013	2014
<i>Nederlands</i>	51.171	51.347	51.736	56.044	57.442
Beeldende vakken	8.789	8.692	8.660	9.130	9.081
Muziek	917	822	871	867	888
Dans	54	2		70	75
Drama	281	9		329	321
Totaal kunstvakken 2	10.041	9.525	9.531	10.396	10.365

3.4 Bovenbouw havo en vwo

Beoogd

Op dit moment kent de bovenbouw van havo en vwo twee systemen van kunstvakken: oude stijl en nieuwe stijl. Oude stijl kunstvakken omvat de vakken Muziek en Tehatex (tekenen, handvaardigheid en textiel). Tehatex kent een Centraal Praktisch Examen (CPE) voor vwo. Nieuwe stijl omvat Kunst (algemeen) in combinatie met Kunst (beeldende vormgeving), Kunst (dans), Kunst (drama) en Kunst (muziek). Deze in de loop der jaren ontstane tweedeling zorgt voor onduidelijkheid bij docenten en leerlingen. Bij de oude stijl kunstvakken ligt het accent op vaktheorie en praktijk van de mono-kunstdiscipline. Bij nieuwe stijl wordt er een combinatie gemaakt van enerzijds een multidisciplinaire vaktheoretische benadering, zoals bij het vak Kunst (algemeen). Anderzijds omvat nieuwe stijl een praktijkdeel van één discipline, of Kunst (beeldende vormgeving), of Kunst (dans), of Kunst (drama) of Kunst (muziek). Het kan dus voorkomen dat er op één school zowel Muziek ('oude stijl') als Kunst (drama) in combinatie met Kunst (algemeen) wordt gegeven (www.examenblad.nl). In 2012 is op verzoek van het ministerie van OCW een Verkenningcommissie Kunstvakken geïnstalleerd met de opdracht te onderzoeken hoe er een einde zou kunnen komen aan de ontstane tweedeling en hoe deze examenvakken in de bovenbouw havo en vwo in de toekomst op eenduidige wijze verankerd kunnen worden. In het rapport van deze Verkenningcommissie Kunstvakken (2012) zijn aanbevelingen gedaan hoe deze situatie in de toekomst gewijzigd zou kunnen worden. In juni 2014 is door het ministerie van OCW besloten de twee hierboven geschetste systemen in tact te laten, het advies van de verkenningcommissie is niet overgenomen. In de verantwoording aan de Kamer (Kamerstukken II 2013/14c) beschrijft de staatssecretaris eerst meer duidelijkheid te willen hebben over het vak CKV, alvorens een reactie op het eerder uitgebrachte advies te geven. Inmiddels is ook duidelijk dat CKV als verplicht examenvak blijft bestaan. Sinds maart 2014 is de Vernieuwingscommissie CKV actief met de ontwikkeling van een nieuw examenprogramma voor havo/vwo. Dit examenprogramma moet een kwaliteitsimpuls voor het vak CKV opleveren. In de opdrachtbrief van het ministerie van OCW zijn onderzoeksvragen opgenomen met betrekking tot 'duidelijker stofomschrijving' van het domein *Kennis van kunst en cultuur* en het wel/niet opnemen van 'praktische activiteiten' en het wel/niet afsluiten van dit vak met een cijfer (dat dan meetelt in het combinatiecijfer). De vernieuwingscommissie heeft in juni 2014 het eerste conceptexamenprogramma aan het ministerie gepresenteerd. Dit conceptexamenprogramma is in september 2014 tijdens een besloten veldraadpleging voorgelegd aan het veld. In december 2014 is het definitieve *Advies Examenprogramma CKV havo/vwo* aan OCW worden opgeleverd. In juni 2015 heeft de staatssecretaris van OCW in een brief aan de Tweede Kamer laten weten dat hij dit advies wil overnemen. Om docenten meer houvast te bieden bij de vormgeving van het vak gaat SLO hiervoor handreikingen ontwikkelen. Deze handreikingen gaan ook benut worden voor de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal. De invoering van het herziene examenprogramma start op 1 augustus 2017 (Kamerstukken II 2014/15a).

Uitgevoerd en gerealiseerd

Voor havo en vwo geldt dat er, afgezien van het aantal leerlingen dat geslaagd is voor een bepaald kunstvak, weinig zicht is op het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum van de hierboven genoemde kunstvakken. Uitzondering hierop vormen wellicht de cultuurprofiel scholen die via hun website enige inzage geven in het gerealiseerde en uitgevoerde curriculum in onder- en bovenbouw (zie www.cultuurprofiel scholen.nl). De exemplarische doorkijkjes op de site van de cultuurprofiel scholen geven een rijk beeld van de mogelijkheden die een school heeft wanneer kunst en cultuur richtinggevend zijn voor het curriculum. Ter illustratie: extra focus op theater of podiumkunsten, talentspecials of digitale media en kunst.

De al eerder besproken landelijke regeling met betrekking tot de eindcijfers SE en CE (nooit meer dan 0,5 punt verschil), speelt ook bij havo en vwo (www.onderwijsinspectie.nl). Er zijn docenten die, aangespoord door de schoolleiding, hierop hun becijfering aanpassen. Hun leerlingen krijgen voor het SE-deel standaard bijvoorbeeld nooit hoger dan een 7 terwijl ze op grond van hun praktijkwerk wel een hoger cijfer hadden verdiend.

Aantal examenkandidaten

Onderstaande cijfers geven de absolute aantallen examenkandidaten voor de kunstvakken weer zoals aangetroffen in de examenverslagen van Cito (www.cito.nl). Als maat is in deze tabel het totaal aantal examenkandidaten (voor het verplichte vak Nederlands) opgenomen. Het jaarlijks aantal examens bij de kunstvakken loopt niet synchroon met het totaal aantal examenkandidaten per jaar. Opvallend is dat tussen 2010 en 2012 het aantal examenkandidaten voor de kunstvakken behoorlijk is gedaald. Vanaf 2012 stijgt het aantal examenkandidaten weer.

Tabel 2. *overzicht aantal examenkandidaten per kunstvak. Bron: Cito examenverslagen 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.*

	2010	2011	2012	2013	2014
<i>Nederlands havo</i>	<i>50.169</i>	<i>50.771</i>	<i>51.876</i>	<i>55.254</i>	<i>56.031</i>
<i>Nederlands vwo</i>	<i>35.920</i>	<i>37.402</i>	<i>37.468</i>	<i>38.413</i>	<i>37.624</i>
Muziek havo	1.408	1.449	1.471	1.391	1.457
Muziek vwo	1.029	1.212	1.108	1.113	1.118
Tehatex havo	5.656	5.395	5.291	4.909	4.782
Tehatex vwo	2.783	2.846	2.904	2.753	2.474
KuA havo	9.283	5.743	4.443	7.936	7.641
KuA vwo	6.013	3.645	3.199	5.341	5.168
Totaal kunstvakken	26.172	20.290	18.416	23.443	22.640

4. Sectoroverstijgende ontwikkelingen vanuit een leerplankundig perspectief

Op basis van het hierboven geschetste beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum en op basis van de huidige situatie en recente ontwikkelingen binnen het vakgebied, zijn op hoofdlijnen de volgende leerplankundige ontwikkelingen waar te nemen. Deze zijn vanwege het wel zeer diverse onderwijslandschap in het kunst en cultuurdomein geordend rond de volgende drie paragrafen: (1) verscheidenheid in vorm en inhoud; (2) verscheidenheid in visie en focus; (3) verscheidenheid in professionaliteit.

4.1 Verscheidenheid in vorm en inhoud

Het kunst- en cultuuronderwijs kenmerkt zich door een grote verscheidenheid. Deze diversiteit betreft de visie, de inhoud, de vormgeving én de naamgeving. Tot en met klas 3 van het vo is het onderwijsprogramma gebaseerd op globale kerndoelen en werken scholen, verdiepend of verbredend, en mono-, multi- of interdisciplinair. In de bovenbouw van havo/vwo staan twee systemen – ‘oude stijl’ en ‘nieuwe stijl’ – naast elkaar. Daarnaast is de wereld van de kunst, mede gevoed door de snel opeenvolgende technologische ontwikkelingen, constant in beweging. Hierdoor ontstaan nieuwe (meng)vormen van kunst, nieuwe opvattingen over kunst (hybride kunst, conceptuele kunst) en er is discussie over de termen ‘kunst’ en ‘cultuur’, inclusief de functie die kunst heeft in de hedendaagse en toekomstige maatschappij. Met de verscheidenheid in opvattingen en inhoud, de technologische veranderingen, de verschillende onderwijsniveaus en de autonomie van scholen is het nauwelijks mogelijk in het onderwijs een eenduidige aanpak te hanteren. Een direct gevolg van deze grote verscheidenheid is dat er ook grote verschillen bestaan in de inhoud en vormgeving van kunst- en cultuuronderwijs. De diversiteit die hierdoor ontstaat, heeft leerplankundige consequenties voor een samenhangend en doorlopend onderwijsprogramma. Op basis van het vorige hoofdstuk kan geconstateerd worden dat er een kloof is tussen de globale kerndoelen in po (en de niet voorschrijvende uitwerking daarvan in het leerplankader) en de kerndoelen van de onderbouw vo voor het leergebied kunst en cultuur. Tussen de onderbouw vo en de kunstvakspecifieke eindtermen in bovenbouw vo (vmbo, havo/vwo) bestaat eveneens een hiaat. In havo/vwo bemoeilijkt de keuze van de school voor een kunstvak ‘oude stijl’, verdiepend van aard, of een verbredend kunstvak ‘nieuwe stijl’ de inrichting en daarmee de doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw naar de bovenbouw en van tl naar havo. Hierdoor wordt het moeilijk een samenhangend en doorlopend programma te ontwikkelen.

Samenhangend en doorlopend programma

De behoefte aan een samenhangend en doorlopend programma leeft in alle onderwijssectoren en staat al jaren hoog op de politieke onderwijsagenda. In dit kader wordt doorgaans gesproken over doorlopende, of verticale leerlijnen waarmee bedoeld wordt op een sequentie van de leerinhoud voor een bepaald vakgebied of discipline gedurende een kortere of langere periode. In literatuur over leerlijnen wordt ook over horizontale leerlijnen gesproken (Van den Akker & Thijs, 2009). Hiermee wordt bedoeld de samenhang en afstemming tussen de inhouden van verschillende vakken of leergebieden. SLO hanteert de volgende definitie voor een leerlijn: ‘Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden leidend naar een einddoel’. De begrippen samenhang en doorlopende leerlijnen komen veelvuldig voor in beleids- en onderwijsrapporten. De invoering van het basisonderwijs (in 1985), de tweede fase (in 2003), de vernieuwde tweede fase (in 2007) en de nieuwe onderbouw (in 2004) zijn

onderwijsontwikkelingen geweest die ertoe hebben geleid dat er meer aandacht kwam voor een samenhangend en doorlopend programma. Tegelijkertijd constateren Oomen et. al. (2009) dat in po en vo circa een kwart van de scholen een samenhangend programma heeft. In po zijn bij ruim de helft van de scholen sommige activiteiten op elkaar afgestemd. Minder dan de helft van de scholen in vo stemt sommige activiteiten thematisch af. Aangaande de doorlopende leerlijn zijn er in po niet veel scholen (28%) waarin kennis en vaardigheden als een leerlijn op elkaar voortbouwen. In het vo is er op een vijfde van de scholen 'in grote mate' sprake van een doorlopende leerlijn. Ook is er nog nauwelijks sprake van een doorlopende leerlijn tussen po en vo. Op slechts 5 % van de vo-scholen vindt afstemming plaats met het po.

De waarde van een samenhangend curriculum

De SLO website wijst op het belang dat de leerling in het primair en het voortgezet onderwijs zo min mogelijk overlap, breuken of lacunes in het leerproces ervaart. Uit onderzoek (Bransford, Brown & Cocking, 2000) is gebleken dat samenhang van leerinhouden een positief effect heeft op het leerrendement van leerlingen. Meer samenhang in het onderwijsaanbod kan de onderwijskwaliteit vergroten, want samenhang maakt leerstof voor leerlingen betekenisvoller en begrijpelijker. Tevens is gebleken dat een samenhangend programma efficiënter is voor het leren en het onthouden van gegevens. Om die reden is het van belang dat leerlingen het curriculum als een samenhangend geheel ervaren. Bamford (2007), die een grootschalig onderzoek deed naar de situatie van het kunst- en cultuuronderwijs in Nederland, constateerde eveneens dat een samenhangend onderwijsaanbod een groter leereffect heeft dan een aanbod van losse onsamenhangende gefragmenteerde, lesactiviteiten. In het kunst en cultuuronderwijs blijkt dat laatste veelal de praktijk te zijn.

Samenhang in de praktijk

In kerndoelen voor po en onderbouw vo en in examenprogramma's voor de bovenbouw van het vo is de globale inhoud van het kunstonderwijs omschreven. Het is aan de scholen om deze kerndoelen en examenprogramma's te vertalen in een samenhangend onderwijsprogramma. Scholen hebben daar een grote vrijheid in. De wet op het Basisonderwijs in 1985 deed de kloof tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs verdwijnen. De belangrijkste veranderingen waren daarbij de invoering van het Engels als verplicht vak, een grotere nadruk op maatschappijkennis en wereldoriëntatie, en meer plaats voor expressievakken en samenhang. In 2004 kregen vo-scholen in de nieuwe onderbouw met minder kerndoelen meer ruimte voor het inrichten van een samenhangend curriculum. *"Leren in samenhang betekent onder andere dat leerkrachten de relaties tussen inhoud uit de verschillende vakken en leergebieden aanbrengen en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel"* (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004a, 2004b). Voor het kunstonderwijs betekende dit dat de kunstvakken in leergebieden konden worden aangeboden. De projectgroep Onderbouw VO (2008) constateerde na drie jaar dat er meer aandacht was voor samenhang en dat scholen hier bewuster over waren gaan nadenken. Slechts 16% van de scholen koos voor een leergebied Kunst en cultuur. Dit leverde een tweede plek in het onderzoek op. Bovenaan, met 28% van de scholen, stond het leergebied Mens en maatschappij. Hoewel de discussie over het nut en de waarde van een samenhangend onderwijsprogramma goed op de kaart is gezet, blijkt dat samenhang in het hele curriculum nog geen gemeengoed is geworden en blijvend aandacht verdient. Ook in de vernieuwde tweede fase (2007) hebben scholen meer ruimte gekregen om hun onderwijs in de bovenbouw naar eigen inzicht en met meer samenhang in te vullen. De ervaring leert dat docenten in de tweede fase veelal en vooral gericht zijn op de eindtermen van het desbetreffende examenprogramma (lees: het CE-deel) en dat de beschikbare ruimte van en binnen het schoolexamendeel niet ten volle benut wordt door de school of door de leerling.

In Nederland zijn in de loop der jaren door (onderwijsondersteunende) instellingen verscheidene onderzoeken gedaan, handleidingen geschreven en praktische instrumenten ontworpen voor

het onderwijs ten behoeve van een leerlijn (Scholtens, 2007). Ondanks alle handreikingen is het voor het kunst en cultuuronderwijs moeilijk een leerlijn te ontwikkelen, dit heeft te maken met de inhoud van de kunstvakken. De grote verscheidenheid van opvattingen, visies en theorieën die over de volle breedte van het onderwijs in kunst- en cultuur heersen leiden in de praktijk tot een grote variatie aan leerlijnen. Ter illustratie, er zijn inhoudelijke leerlijnen, leerlijnen voor vaardigheden, media en ontwikkelingslijnen. Die diversiteit aan leerlijnen past in het Nederlandse onderwijsbeleid. Een leerlijn is dynamisch en een product op maat en zal per regio, per stad, per school verschillende invullingen kennen. Idealiter is een leerlijn zo veel mogelijk afgestemd op de leerling – in een bepaalde (culturele) omgeving – de leeftijdsgroep en de visie van de school.

Ontwikkeling van leerlijnen

Omdat geconstateerd werd dat een theoretische grondslag voor cultuureducatie evenals onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen ontbrak (Bamford, 2007; Scholtens, 2007; Van Heusden, 2008; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012), heeft het ministerie van OCW de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* (Zijlstra, 2012) in het leven geroepen. In deze regeling wordt stevig ingezet op de doorlopende leerlijn als richtinggevend kader in het primair onderwijs. Dit heeft voor het primair onderwijs in 2014 geleid tot een *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. Scholen zijn vrij in het gebruik daarvan. Tegelijkertijd zijn de opbrengsten van het vierjarig onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs opgeleverd (2008-2014). Dit onderzoek is uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen en SLO in samenwerking met veertien scholen primair en voortgezet onderwijs. Voor het eerst werd er in Nederland een wetenschappelijk onderzoek naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs van deze omvang uitgevoerd. Het onderzoek had als ambitie om docenten en scholen een kader te leveren van waaruit zij een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs kunnen ontwikkelen die aansluit bij hun eigen schoolvisie, afgestemd is op hun leerlingen en kan worden geïntegreerd in het schoolcurriculum. De onderzoekspublicatie *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Van Heusden, 2010) was hiervan één van de eerste resultaten. Hierin zette Van Heusden zijn cultuurtheorie uiteen. Cultuur wordt hier opgevat als de manier waarop mensen, individueel en als collectief, zichzelf en hun omgeving vorm en betekenis geven. Cultuur is geen 'ding', maar een proces. De reflectie op dit proces – het cultureel bewustzijn – is een belangrijke dimensie van cultuur omdat dit bewustzijn ten grondslag ligt aan het handelen.

Deze theorie is de basis van het empirisch deel van het onderzoek waarbij SLO en de RuG, samen met de docenten van de pilotscholen, onderzochten wat deze theorie kan betekenen voor het huidige cultuuronderwijs. In 2014 is op basis daarvan het leerplankader *Cultuur in de Spiegel* (Van der Hoeven et. al., 2014) gepubliceerd. Dit biedt scholen handvatten om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen.

In het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* wordt cultuuronderwijs opgevat als onderwijs in cultureel bewustzijn. Leerlingen leren om te reflecteren op cultuur in algemene zin, op hun eigen cultuur en op de cultuur van anderen. Vanuit de theorie is kunst maken en/of meemaken een basisvorm van reflectie. In de praktijk kan het worden ingezet bij al het onderwijs (van 4-18 jaar) waar (aspecten van) cultuur het onderwerp vormen, zoals de kunstvakken, literatuur, levensbeschouwing, maatschappijvakken, aardrijkskunde, geschiedenis en filosofie. Hoewel er relatief veel kunstvakexperts betrokken waren binnen het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*, betrof het dus een veel breder gebied dan enkel het gebied van de kunstvakken.

Met het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie voor primair onderwijs* (SLO, 2014), het *Leerplankader Cultuuronderwijs volgens Cultuur in de Spiegel* (Van der Hoeven et. al., 2014), het verschijnen van het themanummer over leerlijnen in het vakblad *Kunstzone* (*Kunstzone 05*, 2014) en 'doorlopende leerlijnen' als thema geagendeerd in de matchingsregeling van het Fonds Cultuurparticipatie (www.cultuurparticipatie.nl), kan met recht worden geconstateerd dat

leerlijnen ook bij het kunst- en cultuuronderwijs in de belangstelling staan. De recent ontwikkelde leerlijnen hebben geen verplichtend karakter.

4.2 Verscheidenheid in visie en focus

Naast de grote verscheidenheid aan opvattingen en mogelijkheden leven er verschillende visies op het 'waartoe' van kunst- en cultuuronderwijs. Deze visies lopen uiteen en hebben vervolgens consequenties voor de invulling van het onderwijsprogramma voor kunst en cultuur. In deze paragraaf zijn de leerplankundige ontwikkelingen geplaatst in vier verschillende perspectieven: (1) het perspectief vanuit de inhoud (2) het ontwikkelingsgerichte perspectief, (3) het maatschappelijke en (4) het economisch perspectief. Hoewel in de praktijk leraren vaak elementen uit alle perspectieven combineren, zal de nadruk vaak op één van de vier perspectieven liggen. Al deze verschillende visies en belangen in het brede vakgebied leven, maken discussies over vernieuwing ingewikkeld en staan het maken van duidelijke keuzes over het 'wat' in de weg.

4.2.1 Het perspectief vanuit de inhoud

De opvattingen over vorm en inhoud van het onderwijs worden ook gevoed door 'stromingen' of 'richtingen' binnen de kunstwereld zelf. De meeste scholen vullen het onderwijs in kunst en cultuur in op basis van de kerndoelen en eindtermen, zonder een duidelijke visie op dit brede domein. Er zijn ook scholen die juist werken vanuit een visie of een theoretisch kader. Daarin zijn de meest bekende: authentieke kunsteducatie, (Haanstra, 2001, 2011), cultuurgebaseerd onderwijs, Art Based Learning (Lutters, 2012) en 'altermodern' kunstonderwijs (Bourriaud, 2009).

Authentieke kunsteducatie

Authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001, 2011) is gebaseerd op authentiek leren. De essentie hiervan is dat de interesse van de leerling en de kunst die hij in de dagelijkse praktijk beoefent en ervaart, leert te verbinden met de echte praktijk van kunstenaars en kunstdisciplines. Haanstra hanteert vier criteria die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dit zijn 1) aansluiten bij de leefwereld van de leerling, 2) leren buiten de school, 3) leren in complexe taaksituaties en 4) leren door onderlinge communicatie en samenwerking. Om scherp te krijgen waar het bij authentiek leren om gaat, introduceert Haanstra de term Schoolkunst. Dit is kunst die voldoet aan de schoolse voorwaarden. Authentiek leren brengt leerlingen naar buiten en legt met inhoudelijke thema's, die aansluiten bij de leefwereld van de leerling, de verbinding met professionals in de kunstensector. Authentiek leren vergt andere vaardigheden van de leraar en stelt andere eisen aan de leeromgeving.

Cultuurgebaseerd onderwijs

Enkele scholen in Nederland werken vanuit het concept 'Cultuurgebaseerd onderwijs'. Dit is een visie op onderwijs waarbij kunst en cultuur het vertrekpunt zijn van het leren. In de regel worden de vakken thematisch en in samenhang aangeboden. De thema's zijn afkomstig uit de dagelijkse werkelijkheid en leefwereld van de leerlingen. Waar mogelijk brengen leerlingen onderwijstijd door in de omgeving van de school en bij instellingen op het gebied van cultuur, kunst, media en erfgoed. Dit type onderwijs is te herkennen binnen de cultuurprofiel scholen in het vo. In het po komt dit versterkt voor bij de Kunstmagneetscholen, Wanitascholen en een grote groep aspirant cultuurprofiel scholen (www.cultuuralsbasis.nl).

Art Based learning (ABL)

Dit is een methodiek die is ontwikkeld door Jeroen Lutters. Hierbij wordt kunst als een vorm van denken en als inspirerende onalledaagse kennisbron ingezet. De karakteristieke vier stappen van ABL: (1) de vraag, (2) het sprekende object, (3) de mogelijke wereld en (4) het verhaal, vormen de kern van de methodiek. De leerling kan door de dialoog met het object antwoord

krijgen op complexe vragen. De objecten kunnen afkomstig zijn uit diverse vakgebieden en de vragen kunnen breed van aard zijn. De kunstobjecten beperken zich niet alleen tot schilderkunst, foto en film, maar betreffen ook muziek, dans, theater, literatuur en architectuur (www.windesheim.nl).

Altermodern

Bourriaud (2009) introduceert 'altermodern' kunstonderwijs en beschrijft dat 'het tijdperk van globalisering' leidt tot een nieuw bewustzijn bij de mens. Dit zogenoemde 'altermodern' bewustzijn manifesteert zich onder meer bij hedendaagse kunstenaars en leidt tot vernieuwing in de kunst. Altermodern kunstenaars staan open voor invloeden uit allerlei culturen en combineren in hun werk steeds meer invloeden en tradities. De altermodern kunstenaar combineert allerlei soorten beelden en culturen met elkaar en geeft betekenis aan de beelden (Den Hartog Jager, 2009). Geïnspireerd door Bourriaud zijn vervolgens de mogelijkheden van 'altermodern kunstonderwijs' beschreven (Groenendijk, Hoekstra & Klatser, 2012). Altermodern kunstonderwijs is een vorm van onderwijs die aansluit bij actuele kunst, de leefwereld van jongeren en de mondiale ontwikkelingen. De uitgangspunten zijn intercultureel, procesgericht en leerlinggestuurd waarbij het respectievelijk gaat om interculturele uitwisseling, het artistieke proces en de verantwoordelijkheid van de leerling, ofwel het eigenaarschap.

Hoewel lerarenopleidingen wel aandacht besteden aan (enkele van) bovengenoemde 'stromingen', leert de ervaring dat een kleine groep scholen het kunstonderwijs hierop baseert. Een verklaring kan zijn dat leraren nog te weinig inzicht hebben in deze visies of het moeilijk kunnen vinden de vertaalslag te maken naar de praktijk.

4.2.2 Het ontwikkelingsgerichte perspectief

Elke vakdocent stemt zijn onderwijs voortdurend af op de ontwikkeling en leefwereld van de leerlingen die hij/zij voor zich heeft. Er zijn echter scholen die sterker dan anderen vanuit een ontwikkelingsgerichte visie werken. Hierbij leggen scholen het accent op de algemene ontwikkeling van de individuele leerling. Voor ontwikkelingsgerichte leerlijnen is zowel in po als in vo de invloed van het constructivisme van groot belang. Kenmerken die voor een ontwikkelingsgerichte leerlijn van belang zijn: de leerling staat centraal; de leerling bouwt aan zijn eigen kennis; hij relateert kennis aan elkaar; de leerling leert in een betekenisvolle omgeving. Daarnaast speelt 'de zone van naaste ontwikkeling' van Vygotsky bij de ontwikkelingsgerichte leerlijnen een rol van betekenis. Een bekende ontwikkelingsgerichte invalshoek is die van de OGO-scholen in primair onderwijs. OGO staat voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (www.ogo-academie.nl). Deze scholen benaderen het kind vanuit een holistische visie. Ook de Freinetscholen, Montessori-, Dalton-, Jenaplan- en Vrije scholen vallen op door hun sterke visie, met focus op de aansluiting bij de ontwikkeling en leerbehoeften van het kind. Het kunst- en cultuuronderwijs op dit soort scholen kenmerkt zich door betekenisvolle contexten die passen bij zowel de ontwikkeling van de leerling alsmede de ontwikkelingen in de kunsten en de maatschappij. Het doel is om leerlingen een brede vorming te bieden. Deze gedachte sluit aan bij de hernieuwde focus op het begrip Bildung, ook wel bildung (met kleine letter 'b') genoemd. De hernieuwde focus op het principe van bildung was reden tot samenwerking tussen de Hogeschool Utrecht en Internationale School voor Wijsbegeerte (ISVW). Zij hebben, speciaal ten behoeve van het Nederlandse onderwijs en gericht op leraren en docenten, het boek *En denken! Bildung voor leraren* (Van Stralen & Gude, 2012) geschreven. In deze bundel wordt onder bildung verstaan 'het proces van persoonlijke vorming op basis van een brede kennismaking en beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen'. Bildung is niet iets voor de elite maar 'een geboorterecht én -plicht van iedereen'. Bildung gaat niet alleen over persoonlijke ontwikkeling maar 'staat in een dynamische relatie met actief participeren in en bijdragen aan de samenleving'. Het gedachtegoed over bildung wordt inmiddels op meer plekken in het onderwijs

(en zeker ook daarbuiten) benut bij het nadenken over een visie op onderwijs of meer specifiek het ontwikkelen van een visie op onderwijs in kunst en cultuur.

De Amerikaanse filosoof Nussbaum heeft veel gepubliceerd over onder andere 'opvoeding, vorming en onderwijs'. Zij vindt het daarbij van wezenlijk belang dat mensen hun vermogens ontwikkelen (capabilities approach) en leren om op hun eigen emoties en tradities te reflecteren door kritisch zelfonderzoek en narratieve verbeelding. Haar boek *Niet voor de Winst* (2011) vond in Nederland veel bijval, juist bij kunstvaksecties, vanwege de focus op de waarde van de geesteswetenschappen in een tijd waarin alles wereldwijd in het teken van de (economische) winst lijkt te staan. Als theaterwetenschapper/filosoof hecht Nussbaum veel waarde aan het leren van en over literatuur (en film en theater), met betrekking tot het vergroten van zelfreflectie (over werking van emoties/of vergroten van empathisch vermogen), morele oordeelsvorming en wereldburgerschap.

De ervaring leert dat een kleine groep leraren binnen kunst en cultuuronderwijs vanuit een ontwikkelingsgerichte visie werkt. Hierbij leggen docenten het accent op de algemene ontwikkeling van de individuele leerling. Het doel is om leerlingen een brede culturele vorming te bieden. De aandacht voor bildung neemt toe. Dit vraagt van leraren dat zij de ontwikkeling van de leerling kunnen volgen, het niveau kunnen duiden, doelen kunnen stellen, leerlingen kunnen uitdagen en om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen, gedifferentieerd les kunnen geven. De praktijk leert dat leraren het moeilijk vinden gedifferentieerd les te geven.

4.2.3 Het maatschappelijke perspectief

De maatschappelijke gerichte visie staat in relatie tot thema's die op dit moment actueel zijn in het onderwijs, zoals maatwerk, talentontwikkeling en excellentie. Vanuit deze benadering worden leerlingen opgeleid tot het maximum van hun mogelijkheden. Sligte (2012) benoemt met betrekking tot talentontwikkeling het spanningsveld tussen het ontdekken van talent en het ontwikkelen van talent. Voor het ontdekken van talent is een breed en gevarieerd aanbod nodig, het ontwikkelen van talent vereist een diepgang om talenten verder te ontplooiën.

Leerplankundig bezien betekent dit maatwerk. Het is niet ongebruikelijk dat scholen voor voortgezet onderwijs de link leggen tussen talentontwikkeling en de reguliere kunstvakken op school. De indruk bestaat dat scholen meer dan voorheen talentklassen aanbieden. Lessen die naast het reguliere programma plaatsvinden. Binnen deze trajecten krijgen leerlingen de mogelijkheid hun talenten te ontdekken doordat ze mogen 'proeven' van een breed aanbod van verschillende kunstdisciplines, zoals dat veelal het geval is in de cultuurprofiel scholen. Echter, in het basisonderwijs is er nog nauwelijks sprake van talentontwikkeling (Hamersveld & Van der Meulen, 2014). Hermans (2012) spreekt over een opbouw die grofweg van talentontwikkeling naar talentmaximalisatie loopt. De leerkracht en de kunstdocent spelen een belangrijke rol in het ontdekken en ontwikkelen van talenten. Naast de school vormen de ouders en 'peers' (ontwikkelingsgelijken) een belangrijke stimulans om talent te laten bloeien. Volgens Walma van der Molen (2014) zijn een rijke leeromgeving, het belang om verschillende talenten te ontdekken en te waarderen, de urgentie die gevoeld wordt en de tijd die besteed wordt aan talentontwikkeling hierbij van wezenlijk belang (Walma van der Molen, 2014). Walma van der Molen vindt dat er in het kunstonderwijs kritisch gekeken zou moeten worden naar de invulling van deze elementen.

Talentontwikkeling

Het Ministerie van OCW onderkent het belang van kwalitatief goed onderwijs en talentontwikkeling in kunst en cultuur (Kamerstukken II 2013/14a, 2013/14b; Staatscourant 2011, 2012a, 2012b, 2013). Talentontwikkeling binnen de kunsten geeft ruimte aan creatieve en artistieke leerlingen, die op hun beurt, verderop in hun loopbaan een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de creatieve industrie en de samenleving als geheel. De vraag is of de school de plek is waar een leerling met bijvoorbeeld een toptalent voor dans of muziek dit verder kan ontwikkelen, of zijn er plekken (buitenschools) die daarvoor beter toegerust zijn?

Vergelijkbaar met de situatie in de sportwereld, ontwikkelen kinderen en jongeren zich in dit vakgebied juist buiten de school en ligt er een schat aan mogelijkheden. Buiten school zijn er veel professionals in de sport die onderwijs op maat verzorgen (Van Eijck, Van der Zant & Leden, 2014). Hetzelfde geldt voor de talentvolle kunstleerlingen. Deze zijn ook meer gebaat bij extra opleiding en training aan bijvoorbeeld een dansschool, muziekschool, een vooropleiding kunstacademie of conservatorium (DaMu-regeling 2012).

Stimuleringsregeling talentontwikkeling

Om dans- en muziektalenten te stimuleren is de Beleidsregel verstrekking DaMu-licentie vo opgesteld (zie ook: <http://wetten.overheid.nl/>). Het doel van deze regeling is om een DAMU-leerling in staat te stellen gedurende het vo-onderwijs deel te nemen aan een HBO-voortraject, met verlichting van een dubbele studielast en integratie van regulier en kunstonderwijs daar waar mogelijk. Ook dit betekent een pleidooi voor leerplankundig maatwerk. Veel leraren zijn echter onvoldoende voorbereid op de taak een gepersonaliseerd curriculum te ontwikkelen. Daar waar leerkrachten in po vooralsnog te weinig kennis hebben van het vakgebied, lijkt de grote diversiteit in de manier waarop aankomend kunstdocenten voor het vo worden opgeleid een groot struikelblok voor de inrichting van maatwerktrajecten. Dit staat talentontwikkeling en het ontdekken van talenten in de weg. Bijkomend, heeft het kunstonderwijs aan de ene kant last van een imagoprobleem aan de andere kant lijdt het onder de focus op taal en rekenen in het onderwijs. Weliswaar wordt het belang van talentontwikkeling in de kunsten bij het Ministerie van OCW en de scholen wel gevoeld, echter zolang er in het veld onduidelijkheid is over de relevantie, de inhoud, de opbrengst en het aanbod van onderwijs in kunst en cultuur is het moeilijk om vorm te geven aan talentontwikkeling. Nu blijkt inhoud en aanbod te verbrokkelen, waardoor op sommige scholen wel en op andere scholen geen sprake is van talentontwikkeling en leerlingen dus op verschillende wijze voorbereid worden op vervolgonderwijs (Hamersveld & Van der Meulen, 2014). Wanneer een leerling een bovengemiddeld beheersingsniveau dan wel een bovengemiddelde interesse heeft, zou de leraar in overleg met de leerling een extra of ander (maatwerk)traject kunnen ontwikkelen; aanbodgericht of vraaggestuurd. Uitgewerkte leerplankaders die zicht geven op de tussendoelen en op het gemiddelde beheersingsniveau zouden die ontwikkeling kunnen stimuleren. In *Leerplan in Beeld* (<http://leerplaninbeeld.slo.nl>) zijn voor alle vakgebieden met uitzondering van de kunstvakken en bewegingsonderwijs leerlijnen ontwikkeld. Deze leerlijnen geven zicht op de kern van inhoud en vaardigheden, op subkernen en tussendoelen en op basis- en keuzestof. Tevens wordt de samenhang tussen leerlijnen van de verschillende leergebieden (schoolvakken) aangegeven. Ook voor de kunstvakken zou deze basis gelegd moeten worden om talenten te ontdekken en te ontwikkelen. Van groot belang is dat de verantwoordelijkheid voor talentontwikkeling bij scholen komt te liggen en niet enkel afhankelijk is van het belang en de prioritering die ouders aan die ontwikkeling stellen. Daarbij reikt de ontdekking, ontwikkeling en begeleiding van talentontwikkeling in de kunsten verder dan de poorten van de school. Professionals in de kunstwereld, buiten de school, kunnen leerkrachten, leraren en leerlingen van dienst zijn bij verdere talentmaximalisatie indien de basis – de inhoud en de opbrengsten – op orde is. Of een leerling nu een groot of klein talent bezit in de kunsten; in alle gevallen betekent dit een pleidooi voor leerplankundig maatwerk. Hiervoor is het noodzakelijk dat leerkrachten en leraren de talenten signaleren en de verrijgings- en verdiepingsbehoeften van de leerling kunnen inschatten. Om talenten binnen kunstonderwijs tot bloei te laten komen is het van belang dat er een goede samenwerking en overdracht tot stand komt tussen leerkrachten, kunstdocenten en kunstprofessionals teneinde een gepersonaliseerd curriculum samen te kunnen stellen (Hermans, 2012). Hiervoor moet de basiskennis en -vaardigheden op orde zijn. Dankzij de Regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* (Staatscourant, 2012b) is een start gemaakt om de basis in het po te verbeteren, deze lijn zou doorgezet moeten worden naar het vo om de vele nieuwe initiatieven rond talentontwikkeling een kans van slagen te geven.

4.2.4 Economisch perspectief

Vanuit economisch perspectief geredeneerd staan de kunstensector, de kunstbeoefening en de kunst centraal. Het onderwijs moet de basis leggen voor een actieve cultuurparticipatie, waarin professionals, amateurs en vrijwilligers in de sector kunst (toegankelijk) maken en toeschouwers kunnen genieten van kunst en cultuur. 'Kunst' kan op deze manier 'werk' betekenen voor professionals en 'vrijtijdsbesteding' zijn van het publiek. Vandaag de dag is het werk van kunstenaars voor een breder publiek toegankelijk omdat kunstwerken (van world art tot hedendaagse en 'oude' kunst) wereldwijd op reis gaan naar galeries of musea en dikwijls ontsloten worden via internet. De kunstwereld is lokaal, nationaal en internationaal continu in beweging. Een aantrekkelijk cultureel klimaat is gebleken ook positief te zijn voor de economie. Nederland kent een groot aantal bijzonder succesvolle professionals in de sector. Het betreft kunstenaars, artiesten en vormgevers die de Nederlandse economie een enorme impuls geven. Niet voor niets is de creatieve industrie uitgeroepen tot topsector. Sectoren die onder de creatieve industrie vallen zijn onder meer architectuur, mode, gaming, design, muziek en media en entertainment. Deze disciplines zijn dankzij technologische ontwikkelingen sterk in beweging. Door veranderingen in onze cultuur, onder andere door commercialisering en mondialisering en door de veranderende technologie, waaronder het gebruik van digitale media (beeldcultuur) en internet, zijn de grenzen tussen de traditionele kunstvormen (beeldende kunst, muziek, literatuur, drama, film, dans) en tussen kunst, amusement en cultuur aan het vervagen. De gevolgen zijn dat op meerdere niveaus nieuwe vormen van kunst, nieuwe verschijningsvormen en cross-overs ontstaan tussen culturen, tussen kunstdisciplines, maar ook tussen kunst en andere vakgebieden (www.kunstfactor.nl). Volgens Parsons (2004) – en hij is daarin niet de enige – bestaat veel actuele kunst uit integratie van verschillende kunstdisciplines. In het verlengde daarvan zijn in de Human Capital agenda van de creatieve industrie en de ambities van de sector, de cross-overs tussen de creatieve sector, de wetenschap en de techniek expliciet als kansrijk benoemd (Topteam Creatieve Industrie, 2012). Het gaat hierbij vooral om een interdisciplinaire samenwerking tussen opleidingen en het bedrijfsleven en de verbinding van kennis, creativiteit en ondernemerschap. In dit verband worden in één adem dikwijls ook de 21ste-eeuwse vaardigheden genoemd. Hoewel een aantal van deze vaardigheden – innovatief vermogen, creativiteit en probleemoplossend vermogen – van oudsher in het curriculum van de kunstvakken aan de orde komt, is het van belang om deze begrippen in de veranderende wereld voortdurend te actualiseren en te duiden. De creatieve industrie heeft belang bij een betere aansluiting van (de profielen) in het voortgezet onderwijs op vervolgopleidingen onder andere op vaardigheden als innovatief en creatief denken en vraaggericht ontwerpen. Naast het doen van onderzoek, het creëren van vorm en het geven van betekenis gaat het in de creatieve industrie ook om de wijze van vormgeven: het creatieve innovatieproces en de techniek staan centraal. De basis wordt hiervoor gelegd in het kunst- en cultuuronderwijs. Echter de vraag is of het huidige kunst- en cultuuronderwijs – lees: de inhoud daarvan – goed aansluit bij de ontwikkelingen in de kunstensector en voldoende rekening houdt met technologische ontwikkelingen om jongeren te enthousiasmeren en kansen te creëren. Vanuit dit perspectief zou het tijd zijn voor een drastische herbezinning van het traditionele – verzuilde – kunstcurriculum.

4.3 Verscheidenheid in professionaliteit, professionalisering van leraren

De grote diversiteit in de manier waarop kunst- en cultuuronderwijs in de schoolpraktijk wordt uitgevoerd vraagt een hoge mate van professionaliteit en brede inzetbaarheid van de leraar. Zowel bij leraren, als bij de opleidingen en vakverenigingen, zijn de meningen verdeeld over de mate waarin de startbekwame leerkracht en de kunstdocent voldoende opgeleid zijn voor deze taak.

Leerkracht po

De leerkracht in het po moet voor alle vakgebieden breed opgeleid zijn (Commissie Kennisbasis Pabo, 2012).

Dit betekent dat leerkrachten ook competent moeten zijn om onderwijs te verzorgen in het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Eerder (paragraaf 2.1) is aangegeven dat leerkrachten weinig positief zijn over hun deskundigheid betreffende de kunstvakken (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & Van der Grinten, 2014; Van Hoorn & Hagedaars, 2012). Zij geven daarbij aan met name vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden te missen. In een door Sardes & Oberon recent uitgevoerd monitoronderzoek (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & Van der Grinten, 2014), wordt een kleine toename van het aantal vakleerkrachten in de basisschool geconstateerd. Deze toename is te danken aan onder andere de professionalisering van groepsleerkrachten. Tegelijkertijd is de constatering dat bij- en nascholingsactiviteiten weinig gericht zijn op kunst en cultuur. Een citaat uit dit onderzoek: "Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het samen voorbereiden en uitvoeren van lessen een positieve uitwerking heeft op de kwaliteit van het cultuuronderwijs op de basisschool. De groepsleerkracht brengt pedagogisch-didactische competenties in en de vakleerkracht inhoudelijke expertise (ambachtelijke vaardigheden en technieken en artistieke competenties). Dit gebeurt echter zelden op de scholen, al is er nu wel wat vaker op schoolniveau sprake van gezamenlijke ontwikkeling van culturele activiteiten."

De kunstdocent in het vo

De (bachelor) kunstdocent wordt voornamelijk voor één kunstvak opgeleid. Echter groepsleerkrachten en kunstdocenten hebben, naast (praktijk)kennis van de inhoud van één kunstvak, ook (praktijk)kennis nodig van andere kunstvakken en van vak- en leergebiedoverstijgend onderwijs in kunst en cultuur (Van Meerkerk & Frankenhuis, 2013). Een leraar moet niet alleen pedagogisch-didactisch competent zijn, maar ook over een zekere mate van vakmanschap (vaktechnische en vakinhoudelijke expertise) beschikken. Hieronder wordt vaktechnische en vakinhoudelijke expertise verstaan. De kunstdocent, eenmaal werkzaam in de beroepspraktijk, krijgt daarbij te maken met zowel onderwijsactiviteiten die vanuit een ambachtelijke visie op kunst- en cultuuronderwijs zijn ontworpen, zoals gebruik van materialen en technieken, als onderwijsactiviteiten die meer een beroep doen op een brede of theoretische kennis van kunst- en cultuuronderwijs. Kunstdocenten in het havo/vwo kunnen daarbij te maken krijgen met de keuze van scholen voor een examen in de kunstvakken 'nieuwe stijl' of een examen 'oude stijl'. Zowel bij docenten in het voortgezet onderwijs, als binnen de opleidingen, zijn de meningen verdeeld over het theoretische deel van de kunstvakken en de samenhang tussen theorie en praktijk (Kamerstukken 2013/14c).

Kunstdocenten worden voor een zeer brede doelgroep opgeleid. In vier jaar tijd behalen zij een ongegradeerde bevoegdheid. Dit betekent dat kunstdocenten zowel de tweede, als de eerstegraads bevoegdheid bezitten (HBO Raad, 2011, 2012a, 2012b). Van Meerkerk & Frankenhuis (2013) signaleren een probleem bij de bepaling van het niveau en de competenties van de afgestudeerde kunstdocent. Zij roepen kunstdocentenopleidingen, de Vereniging Hogescholen en het KVDO, op één lijn te trekken ten aanzien van competenties en het afstudeerniveau.

De kunstdocent als leerplanontwikkelaar

De afgelopen jaren is er in toenemende mate aandacht voor curriculaire (ontwerp)taken. Het ontwikkelen van onderwijs heeft de interesse. De professionaliteit van de leraar wordt om die reden in verband gebracht met de mate waarin zij curriculaire ontwerptaken kunnen uitvoeren. Zowel in de generieke kennisbasis voor tweedegraads docentenopleidingen (HBO Raad, 2011), als in de kennisbasis docent muziek en docent beeldende kunst en vormgeving (HBO Raad, 2012a, 2012b) kunnen een aantal curriculaire (ontwerp)taken worden onderscheiden (Van Tuinen-Weghorst, 2013). Dit houdt in dat leraren over competenties beschikken om,

bijvoorbeeld, vakvernieuwingen te concretiseren, doorlopende leerlijnen te realiseren, de kwaliteit van het onderwijs te borgen, differentiatie vorm te geven, te kunnen integreren of samenhang te kunnen realiseren. In de leermiddelenmonitor geven 69 van de 137 ondervraagde kunstdocenten in het vo aan voornamelijk zelf ontwikkelde of gevonden leermiddelen, als aanvulling op de methoden, in hun lessen te gebruiken. Nog eens 30 leraren geven aan enkel zelf ontwikkelde of gevonden leermiddelen te gebruiken (SLO, 2012b). Hiermee blijken de kunstdocenten al een aantal jaren de hoogst scorende groep docenten te zijn wanneer het gaat om het ontwerpen en ontwikkelen van leermiddelen. Het betreft 17% van het totaal aantal geënquêteerde vo-docenten (SLO, 2012a). Ook blijkt dat een groot aantal werkzaamheden van (aspirant) cultuurprofiel scholen zich voornamelijk richten op de eerder genoemde leerplankundige vraagstukken (Gerrits, 2006).

Aanbevelingen

Diverse adviezen, rapporten en beleidsbrieven onderschrijven de noodzaak van goed opgeleide leraren in dit vakgebied (Meerkerk & Frankenhuis, 2014; Commissie Kennisbasis Pabo, 2012; Kamerstukken 2012/13b; Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, 2012; Staatscourant, 2012a). Ook één van de aandachtspunten in de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* (Staatscourant, 2012b) betreft de professionaliteit en deskundigheidsbevordering van leraren. In het huidige beleid van OCW ligt daarbij de focus op het primair onderwijs. Ook de PO-Raad en het netwerk van pabo's (Landelijk Overleg Leraren Basisonderwijs) zetten hun beleid de komende jaren in op professionalisering van leerkrachten en schoolbesturen. Hierbij willen ze, vanuit de focus op het brede vormingsgebied, expliciet aandacht besteden aan de rol van kunst en cultuuronderwijs (Programmeringsoverleg, 2013). Hoewel er binnen de schoolcontext, relatief veel curriculaire ontwerptaken te onderscheiden zijn, besteden de huidige (post-)initiële lerarenopleidingen voornamelijk op fragmentarische wijze aandacht aan curriculaire ontwerpvaardigheden (Van Tuinen-Weghorst, 2013; De Boer, De Kieviet, Klein, Mulder & Rodenboog, 2009). In algemene bewoording gezegd is er binnen de lerarenopleidingen geringe aandacht voor curriculumontwikkeling. Hier ligt een uitdaging voor opleidingen en scholen om de (aspirant) leerkracht en (aspirant) kunstdocent, binnen het kunst en cultuuronderwijs en vanuit hun brede bevoegdheid, te bekwaamen in curriculaire (ontwerp)taken. Het accent zal moeten liggen op de wijze waarop deze bekwaamheid geïntegreerd kan worden binnen het huidige curriculum van (post)initiële opleidingen en binnen de beroepspraktijk van het onderwijs. Zowel het curriculum van bovengenoemde opleidingen, als het takenpakket van leerkrachten en kunstdocenten, biedt nauwelijks ruimte voor curriculaire (ontwerp)taken. Om kunstdocenten en leerkrachten te ondersteunen bij hun leerplankundige activiteiten zijn de volgende acties wenselijk:

- Kunstdocenten hebben, in vergelijking met andere vakdocenten (SLO, 2012b), meer te maken met curriculaire (ontwerp)taken. Binnen dit kader is het de vraag in hoeverre kunstdocenten toegerust worden op hun rol als leraar in het algemeen, en als ontwerper van onderwijs in het bijzonder. Nader onderzoek naar de behoefte en relevantie van (na-)scholing op het gebied van leerplanontwikkeling is wenselijk.
- Leerkrachten in het primair onderwijs ervaren weinig eigenaarschap ten aanzien van de inrichting van een onderwijsprogramma voor kunst en cultuur (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). Op pabo's wordt op dit moment gewerkt aan de ontwikkeling van specialisatietrajecten en nascholingstrajecten voor leerkrachten (Programmeringsoverleg, 2013). Kunst en cultuuronderwijs is daarbij één van de specialisaties. Aan de hand van pilots zou onderzocht moeten worden in hoeverre leerplankundige ontwerpcompetenties aan bod komen in de pabo-opleidingen en hoe deze in specialisatietrajecten voor het gebied van kunst en cultuur vorm gaan krijgen.

- In het kader van de bovenstaande aanbeveling zou onderzocht kunnen worden in hoeverre kunstdocenten werkzaam in het vo, een bijdrage kunnen leveren aan de professionalisering van de leerkracht en de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs in het po. Dit zou tevens een stimulans kunnen zijn bij het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen tussen po en vo.
- Onderzoek naar de behoefte aan en de aard van leerplankundige ondersteuning van kunstdocenten en leerkrachten bij de concretisering van de landelijke leerlijn kunstzinnige oriëntatie is wenselijk. Dit onderzoek kan plaatsvinden in de vorm van pilots, waarbij vanuit een cyclisch proces van ontwikkelen en (formatief) evalueren, onderwijsmaterialen ontwikkeld worden. Tevens zou dit onderzoek zich moeten richten op de mate waarin leerkrachten en kunstdocenten, aan de hand van doorlopende leerlijnen kunst- en cultuuronderwijs (van po naar vo), onderwijsprogramma's maken. Denk aan visieontwikkeling en daaruit voortvloeiende leerplankundige (ontwerp)taken, opbrengstgericht werken, ontwikkelen en arrangeren van leermiddelen en het ontwikkelen van een beoordelingsinstrumentarium.

Gezien de grotere nadruk op leerplanontwikkelvaardigheden verdient het aanbeveling te onderzoeken in welke mate opleiders kennis hebben van curriculumontwikkeling en waar of hoe zij dit concretiseren in het curriculum van de opleiding.

5. Sectorspecifieke ontwikkelingen

Dit hoofdstuk gaat in op de meest opvallende ontwikkelingen in de verschillende sectoren op dit moment. Die ontwikkelingen doen zich voor in po, vmbo bovenbouw en tweede fase.

5.1 Primair onderwijs

Voor het kunst- en cultuuronderwijs en specifiek voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie zijn de afgelopen jaren verschillende initiatieven geweest om het onderwijs een kwaliteitsimpuls te geven. SLO was betrokken bij het eerder genoemde meerjarige onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (van 4 tot 18 jaar). Daarnaast gaf het Ministerie van OCW vanuit de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* de opdracht aan SLO om voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie een leerplankader te ontwikkelen. Tegelijkertijd gingen vanuit de matchingsregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* (Staatscourant, 2012b) 54 deelnemers aan de slag met het ontwerpen en ontwikkelen van doorlopende leerlijnen voor cultuureducatie. Een aantal daarvan is voornemens om de inhoud van hun producten af te stemmen op het (landelijk) leerplankader kunstzinnige oriëntatie.

5.1.1 Een leerplankader kunstzinnige oriëntatie

In 2014 is het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* opgeleverd. Het omvat een concretisering van de kerndoelen en heeft tot doel richting te geven aan verdere ontwikkelingen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie zowel op landelijk als op lokaal niveau. Binnen dit leerplankader zijn competenties met betrekking tot het creatieve proces in leerlijnen voor de disciplines beeldend, dans, drama en muziek uitgewerkt. Cultureel erfgoed is inmiddels als afzonderlijk deel aan het leerplankader toegevoegd, maar maakt ook onderdeel uit van de verschillende leerlijnen. Het leerplankader kan houvast geven bij de invulling en borging van het onderwijsprogramma en laat de opbouw van inhoud en vaardigheden van de verschillende kunstdisciplines in het leergebied zien. Ook zijn extra aandachtspunten waaronder betekenisvol leren, het creatieve proces en divergente opdrachten, en de samenhang met 21ste-eeuwse vaardigheden beschreven. Het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* is een globale, niet voorschrijvende, richtinggevende beschrijving van het leergebied.

In vogelvlucht: beleidsontwikkelingen

Aan het begin van deze eeuw constateerde de overheid (projectgroep Cultuur en School) dat er op po-scholen te weinig werd gedaan aan culturele activiteiten en dat er nauwelijks een visie op cultuureducatie aanwezig was (Taakgroep cultuureducatie, 2003). De *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* (2004) moest daarin verandering brengen. De regeling houdt in dat de school subsidie (€ 10,90 per leerling) ontvangt, waarmee zij, in samenwerking met haar culturele omgeving (culturele instellingen) op schoolniveau beleid voor cultuureducatie ontwikkelt. In de samenwerking geeft de school aan wat ze wil bereiken met cultuureducatie en hoe ze daarbij andere leergebieden in het onderwijs betrekken. In het kader van deze regeling heeft OCW een cursus laten ontwikkelen om leerkrachten op te leiden tot interne cultuurcoördinator (ICC). Vanaf schooljaar 2012-2013 tot en met 2015-2016 worden de middelen van de regeling versterking cultuureducatie (in totaal 18 miljoen euro, 10,90 per leerling per jaar) opgenomen in de prestatiebox (Staatscourant, 2012a).

Cultuureducatie strekt zich uit van beeldend onderwijs, muziek, dans en drama, literatuur, audiovisueel tot cultureel erfgoed (Staatscourant, 2011). Om scholen 'meer grip op de inhoud'

van cultuureducatie te geven en om voor leerlingen een fundament te leggen voor de culturele ontwikkeling, adviseerde de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012) om cultuureducatie in het hart van het curriculum te plaatsen. Op dit moment is die plek nog marginaal.

Leerkrachten in het po missen inhoudelijke kennis en voelen zich onvoldoende deskundig om een inhoudelijk programma samen te stellen. De culturele sector waarop zij een beroep willen doen is onoverzichtelijk en versnipperd. Scholen moeten zélf de regie gaan voeren over de kwaliteitsverbetering van cultuureducatie en culturele instellingen daarbij betrekken (Onderwijsraad & Raad voor cultuur, 2012). Het Ministerie van OCW heeft in een beleidsreactie (Kamerstukken II 2013/14a), een aantal acties geformuleerd waaronder:

- het ontwikkelen van een leerlijn cultuureducatie;
- overleg met de PO-raad over de wijze waarop de professionele ontwikkeling van cultuureducatie gestimuleerd kan worden;
- afspraken met de HBO-Raad over een nascholingsaanbod;
- een review van beoordelingsinstrumenten voor cultuureducatie;
- een uitwerking van het ICC profiel;
- een inspectierapportage over cultuureducatie;
- monitoring van cultuureducatie en de aanstelling van een procesbegeleider. Waar in de opdracht van het ministerie van OCW nog gesproken werd over de leerlijn cultuureducatie primair onderwijs, is uiteindelijk besloten dat de naam *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* de lading beter dekt. Het leerplankader voor kunstzinnige oriëntatie is uitgewerkt op macroniveau. Het is een concretisering van de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie en geeft daarmee richting aan de mogelijke invulling van het leergebied. Het heeft geen verplichtend kader. Een landelijke leerlijn is globaler beschreven dan een leerlijn in een regionale of lokale context. De activiteiten die binnen de *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs* ([Staatscourant, 2012b](#)) van het Fonds voor Cultuurparticipatie zijn uitgevoerd rondom de ontwikkeling, vernieuwing en verdieping van het curriculum voor cultuureducatie, zijn veelal uitgewerkt op het meso- of microniveau van leerplanontwikkeling.

Stimulans muziekonderwijs

Niet alleen gaat het Ministerie van OCW cultuureducatie in het po versterken, maar ook gaat zij de activiteiten van het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit* versnellen door een extra impuls te geven aan muziekonderwijs (Kamerstukken II 2014/15b). Onderdeel van deze extra impuls vormt een regeling bij het Fonds voor Cultuurparticipatie om de kennis en deskundigheid van mensen die voor de klas staan te vergroten. De regeling staat open voor alle scholen die hun deskundigheid willen vergroten, maar ook voor alle muziekvormen – zowel popmuziek als klassieke muziek. Scholen kunnen samenwerken met alle partijen uit het muziekveld, zoals muziekscholen, harmonieën, brassbands, fanfares, orkesten en poppodia.

Knelpunten en kansen

Het leerplankader is één van de eerste stappen om de kwaliteit van cultuureducatie in het po te optimaliseren. De opbrengsten dienen verzilverd te worden door aandacht voor opschaling en implementatie naar, onder andere, scholen, uitgevers, culturele instellingen, pabo's en nascholingstrajecten voor huidige leerkrachten en kunstdocenten. Het leerplankader dient daarbij als katalysator voor verdere uitwerkingen in producten en processen die scholen uiteindelijk ondersteunen bij de vormgeving van een hoogwaardig onderwijsaanbod voor kunstzinnige oriëntatie. Om de kwaliteit ook op langere termijn te kunnen waarborgen is een continue vorm van monitoring, zowel op landelijk, als op lokaal niveau, wenselijk. Dit stelt SLO in staat om gefundeerde uitspraken te doen over de kwaliteit van het curriculum voor kunstzinnige oriëntatie en om daar waar mogelijk te ondersteunen of bij te sturen. Mogelijk dat het komende peilingsonderzoek uitgevoerd door de Onderwijsinspectie (Kamerstukken II 2013/14a) hiervoor de gewenste informatie oplevert. Het peilingsonderzoek zal gebaseerd

worden op de Domeinbeschrijving (SLO, 2015), waarbij het leerplankader als richtinggevend kader is gehanteerd.

5.2 Vmbo

5.2.1 Andere mogelijkheden voor kunst- en cultuuronderwijs in het vmbo

Met de vernieuwing van de beroepsgerichte examenprogramma's in het vmbo komen er voor scholen substantieel meer mogelijkheden om aandacht te besteden aan kunst en cultuur. Onder voorbehoud van een geslaagde pilotfase zullen de sectoren en de beroepsgerichte examenprogramma's in het vmbo met ingang van schooljaar 2016-2017 vervangen worden door beroepsgerichte profielvakken bestaande uit profielmodulen en keuzevakken. Dit conform de structuur die door de regiegroep van het project *Vernieuwing beroepsgerichte programma's vmbo* is vastgelegd (Abbenhuis & Kerkhoffs, 2012). Er zijn op dit moment tien profielen in concept gereed die qua inhoud breder zijn dan de huidige (35) beroepsgerichte examenprogramma's. Elk profielvak, of ieder beroepsgericht examenprogramma bestaat uit vier profielmodulen. Daarnaast kiest de leerling vier keuzevakken uit het aanbod van de school. Mede vanwege de inwisselbaarheid van profielmodulen en keuzevakken is een rekeneenheid gehanteerd van ca. 100 uur per deel. Dit zou betekenen dat het onderwijsprogramma verdeeld over leerjaar 3 en 4 ca. 800 uur omvat. Het aantal uren dient als indicatie gezien te worden. Scholen maken zelf van het examenprogramma een onderwijsprogramma en bepalen zelf welke keuzevakken zij willen aanbieden en hoeveel tijd zij hiervoor inroosteren (www.vernieuwingvmbo.nl). In deze vernieuwing zijn er enkele keuzevakken ontwikkeld met een kunstzinnig (beroepsoriënterend) karakter. Voor scholen die in de leerwegen van het vmbo meer aan kunst en cultuur willen doen ligt hier een kans.

Kunstgerelateerde keuzevakken

Door de introductie van profielvakken, profielmodulen en keuzevakken kunnen vmbo-scholen naast de licentieafhankelijke profielen door middel van keuzevakken een sterk kunstzinnig georiënteerd, beroepsgericht onderwijsprogramma gaan aanbieden. De beoogde lespraktijk zou voor de helft van het totale programma van de leerling, 400 uur, uit kunstgerelateerde keuzevakken kunnen bestaan. Op dit moment zijn er landelijk circa 130 keuzevakken beschikbaar. Ter illustratie enkele titels van kunstgerelateerde keuzevakken: (1) vormgeving, (2) mode & design, (3) interieurontwerp & design, (4) tekenen, schilderen en illustreren, (5) fotografie, (6) vormgeving & typografie, (7) groene vormgeving & styling, (8) podium. Deze ontwikkeling is met name interessant voor de leerlingen in bb, kb en gl van het vmbo en voor scholen die meer aandacht willen besteden aan kunst en cultuur, of zich willen profileren op dat gebied. Het landelijk aanbod van keuzevakken is zo groot dat scholen bij het bepalen van het programma-aanbod afwegingen moeten maken om tot keuzes te komen. Zij zullen zich bij de keuzes laten leiden door aspecten als deskundigheid van leraren, onderwijsvisie, outillage, profilering, doorstroomrelevantie. Nu al is duidelijk dat met het totaal aantal profiel- en keuzevakken, de variatiemogelijkheden zo groot zijn, dat geen school hetzelfde programma zal aanbieden. Nader onderzoek is gewenst om te onderzoeken of en in welke mate scholen kunstgerelateerde keuzevakken aanbieden, hoe dat geconcretiseerd wordt en of zich leerplankundige knelpunten voordoen. Ook de professionaliteit van docenten is een aandachtspunt. Zijn leraren voldoende geëquipeerd om van kunstgerelateerde keuzevakken kwalitatief onderwijs te maken en dat aan te bieden? Dit heeft te maken met waar de verantwoordelijkheid voor de uitvoering wordt gelegd: bij de kunstdocent of bij de beroepsgerichte vakdocent.

Verantwoordelijkheid: kunstdocent of beroepsgerichte vakdocent?

Zijn de kunstgerelateerde keuzevakken eigenlijk wel te duiden als onderwijs in kunst en cultuur? De titels van de eerder genoemde keuzevakken doen vermoeden van wel, zij zijn immers zeer

verwant met de onderwerpen die in de kunstvakken centraal staan. Echter de werkgroepen en de sectorvernieuwingscommissies wier taak het was het beroepsgerichte profielvak en de keuzevakken te ontwikkelen bestonden vooral uit praktijkdocenten. In hoeverre kunstdocenten op de hoogte zijn van de vernieuwingen in het vmbo, van de kunstgerelateerde keuzevakken en daarvan de mogelijkheden voor hun vakgebied zien, is onduidelijk. Ook kan de vraag gesteld worden of de keuzevakken die beroepsoriënterend zijn en specifieke technische en ambachtelijke vaardigheden vragen wel passen bij de achtergrond van een kunstdocent. Andersom leeft de vraag of het kunstzinnige aspect in de keuzevakken wel past bij de kennis en vaardigheden van de beroepsgerichte vakdocent. Mogelijk dat de kunstdocent en de beroepsgerichte vakdocent kunnen samenwerken in deze en samen lessen kunnen ontwikkelen, lessen kunnen uitvoeren (teamteaching), pta's kunnen maken en schoolexamens kunnen afnemen. De vernieuwing heeft, afhankelijk van de keuzes die de school maakt, in elk geval consequenties voor de professionalisering van vmbo-leraren. Nu al zijn er signalen waaruit blijkt dat bijscholing nodig is. Ten gunste van het uitgevoerde curriculum dienen enerzijds nascholingstrajecten ontwikkeld te worden, anderzijds dient er in het curriculum van de lerarenopleiding voor de kunstvakken aandacht te komen voor de vernieuwing van het vmbo, de visie die daaronder ligt, en de kunstgerelateerde keuzevakken daarin.

Kunstzinnig georiënteerd, beroepsgericht programma in bb, kb en gl

Met de kunstgerelateerde keuzevakken kunnen scholen, na de pilotfase vanaf schooljaar 2016-2017, hun bb, kb- en gl-leerlingen een toekomstbestendig, eigentijds en vernieuwend, kunstzinnig georiënteerd, beroepsgericht programma aanbieden van zekere omvang. De uitdaging voor scholen die in deze drie leerwegen meer aandacht willen besteden aan kunst en cultuur is om op basis van keuzevakken een samenhangend en evenwichtig onderwijsprogramma te ontwikkelen. Het is aan de scholen het examenprogramma te concretiseren, rekening te houden met de aansluiting van onderbouw naar bovenbouw en in samenwerking met het vervolgonderwijs doorlopende leerlijnen te ontwikkelen en daarbij de verplichte culturele activiteiten op logische en samenhangende wijze te integreren. Zowel de keuzevakken als CKV moeten met een schoolexamen afgesloten worden. Voor het veld, en in het bijzonder voor de cultuurprofiel scholen, zou het interessant zijn een kunstzinnige leerroute uit te werken, met aandacht voor integratie van CKV en de aansluiting op het vervolgonderwijs.

De theoretische leerweg en de doorlopende leerlijn naar havo

De vernieuwing van de beroepsgerichte programma's heeft geen consequenties voor de theoretische leerweg. Leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg kunnen een van de volgende kunstvakken als examenvak kiezen: beeldende vorming, muziek, dans en drama. Dit wordt aangeduid als Kunstvakken 2. Daarnaast is voor deze leerlingen het vak Kunstvakken 1 (CKV) verplicht. Op dit moment ligt er voor havo en vwo een nieuw CKV-examenprogramma. Het effect van de vernieuwing voor tl-leerlingen die door willen stromen naar havo zal nog moeten worden onderzocht.

Versterking cultuureducatie: subsidieregeling

Gelijk aan bovenstaande ontwikkelingen loopt er een vierjarige landelijke subsidieregeling voor de versterking van cultuureducatie in het (po en) vmbo waarvan de eerste twee jaren voorbij zijn. Voor de schooljaren 2015-2016 en 2016-2017 gaan het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) en het Prins Bernhard Cultuurfonds (Cultuurfonds) vanaf eind 2014 op zoek naar nieuwe geschikte projecten die een stimulans kunnen geven aan cultuureducatie voor het vmbo. De fondsen willen hiermee de culturele ontwikkeling van vmbo-leerlingen stimuleren en de kwaliteit van cultuureducatie verder verbeteren. Culturele instellingen kunnen daarvoor voorstellen indienen waarbij aangegeven dient te worden hoe in het tweejarig project wordt samengewerkt met één of meerdere vmbo-scholen en op welke wijze deze betrokken zijn bij de voorbereiding van de aanvraag. Hierbij hebben culturele instellingen het initiatief. De voortrekkersrol zou

echter ook bij scholen en leraren kunnen liggen. Zij weten als geen ander hoe het onderwijs uitgevoerd wordt en waaraan behoefte is. Dit geldt zeker voor de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen, de plaats van cultuur in (andere) vakken en de samenhang tussen vakken. Scholen en leraren kennen het onderwijsprogramma en hun leerlingen. Culturele instellingen hebben vaak minder zicht op kerndoelen, eindtermen, het onderwijsprogramma van de school en de cultuur van de vmbo-populatie.

5.3 Bovenbouw havo en vwo

Over de effecten en impact van het bestaan van twee stijlen van kunstvakken op havo en vwo, is in hoofdstuk 2 al uitgebreid ingegaan. De ontwikkelingen in de bovenbouw zijn de afgelopen twee jaar grotendeels 'on hold' gezet omdat het veld in afwachting was van de reactie van het ministerie van OCW op het *Advies van de Verkenningscommissie Kunstvakken* (2012). Vanwege de onduidelijkheid hebben scholen en hun docenten, ervoor gekozen om bijvoorbeeld geen nieuwe methodes aan te schaffen, geen verbouwing van het kunstlokaal te beginnen of niet met volle overtuiging voor de cultuurprofilering van de school te kiezen. Cito en CvTE zijn voor de kunstvakken oude stijl doorgegaan met de constructie van nieuwe examenthema's (zoals voor beeldende vakken/tehatex vwo, 2017). Daarnaast heeft CvTE voor oude stijl kunstvakken syllabuscommissies geïnstalleerd (zoals bij muziek havo-vwo, 2017).

Inmiddels is duidelijk geworden dat OCW het Advies van de Verkenningscommissie Kunstvakken niet overneemt (Kamerstukken II 2013/14c) en dat de huidige situatie met de twee systemen van kunstvakken blijft bestaan. In 2013 (Kamerstukken II 2012/13a) was duidelijk geworden dat het vak CKV mocht blijven bestaan. Dit leidde ertoe dat in maart 2014 een Vernieuwingscommissie CKV aan de slag ging om het examenprogramma voor havo/vwo te herzien. De commissie diende een examenprogramma te ontwikkelen dat zou zorgen voor een kwaliteitsimpuls van het vak, met een duidelijker inhoudsomschrijving voor het domein *Kennis van Kunst en Cultuur* en meer innovatieve vormen van kunst- en cultuuronderwijs, waardoor leerlingen het vak meer gaan waarderen. Ook moest onderzocht worden in hoeverre de focus op 'Kunst en Cultuur van de 20ste en 21ste eeuw' hiervoor inspiratie zou kunnen bieden en hoe het nieuwe programma bij de leerlingen een creatieve en onderzoekende houding zou kunnen stimuleren. Inmiddels is het nieuwe examenprogramma CKV voor havo en vwo door de staatssecretaris vastgesteld (Kamerstukken II 2014/15a) en ontwikkelt SLO een handreiking voor het schoolexamen. De herziening van CKV houdt onder meer in dat scholen meer ruimte krijgen voor een eigen invulling van het vak en de verplichting tot actieve deelname aan zes of acht culturele activiteiten komt te vervallen. De huidige studielasturen voor dit schoolexamen vak blijven gehandhaafd op 120 uur (havo) of 160 uur (vwo).

6. Leerplankundige aandachtspunten

In de voorgaande hoofdstukken is het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum beschreven en zijn leerplankundige ontwikkelingen en/of knelpunten beschreven. Dit hoofdstuk schetst aandachtspunten als oplossing voor de eerder geconstateerde leerplankundige knelpunten. Na de sectoroverstijgende aandachtspunten volgen de sectorspecifieke punten gevolgd door een korte samenvatting van die punten.

Leerplankundige aandachtspunten (sectoroverstijgend):

- 1) Investeer in een structurele inhoudelijke monitoring van het gehele kunst- en cultuuronderwijs, inclusief kunst en cultuuronderwijs in praktijkonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs.
- 2) Stimuleer een eerlijke beoordeling van praktijkwerk, als onderdeel van het SE.
- 3) Investeer in een duidelijk, minder globaal en minder divers curriculum voor kunst en cultuur waardoor het mogelijk wordt doorlopende leerlijnen te optimaliseren.
- 4) Bevorder samenhang: leer docenten samenhang te zien en vanuit samenhang onderwijs te ontwikkelen.
- 5) Optimaliseer de mogelijkheden voor talentontdekking en talentontwikkeling door vanuit een inhoudelijke basis, verrijkings- en verdiepingsstof te beschrijven.
- 6) Onderzoek of modernisering en actualisering van het curriculum voor kunst en cultuur gewenst is om beter aan te sluiten bij de technologische ontwikkelingen.
- 7) Onderzoek in welke mate er behoefte is aan leerplankundige professionalisering van leerkrachten en leraren.

Leerplankundige aandachtspunten (sectorspecifiek):

- 8) Monitor op structurele wijze de kwaliteit van cultuureducatie in het *basisonderwijs*.
- 9) Schep duidelijkheid in de wetgeving over Kunstvakken 1 voor de verschillende leerwegen in het *vmbo*.
- 10) Onderzoek of, en in welke mate, *vmbo*-scholen zich op basis van de vernieuwing in de beroepsgerichte programma's willen profileren met kunst en cultuur en breng hun behoefte verder in beeld.
- 11) Onderzoek hoe het examenprogramma voor CKV (*havo/vwo*) zich verhoudt tot de oude stijl en nieuwe stijl kunstvakken, Kunstvakken 1 in *vmbo* en optimaliseer doorlopende leerlijnen.

Een toelichting op bovenstaande punten.

Ad 1. Monitoring

Om betere uitspraken te kunnen doen over het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum van het kunst- en cultuuronderwijs, is het van belang om dit op systematische wijze in het gehele onderwijs te monitoren. Met name voor de aansluiting van het po naar de onderbouw van het vo en van de onderbouw van het vo naar de bovenbouw is het interessant meer inzicht te krijgen in hoe scholen invulling geven aan de kerndoelen voor po en onderbouw vo, de examenprogramma's voor kunstvakken 1 en 2 in het *vmbo* en de examenprogramma's binnen de twee systemen in *havo/vwo*.

Ad 2. Beoordeling in het vo

De landelijke regeling met betrekking tot de eindcijfers, (er mag maximaal 0,5 punt verschil zijn tussen het cijfer van het schoolexamen (SE) en het cijfer van het centraal examen (CE)), speelt zowel in vmbo als in havo/vwo. In het schoolexamen wordt praktijk getoetst, het CE toetst theorie. De beide onderdelen zijn van onvergelykbare orde. Juist het praktijkdeel (afgesloten met een SE) spreekt veel leerlingen aan. Ze hebben meestal meer affiniteit met het praktische 'doe-deel' van de desbetreffende discipline dan met kunst- en cultuurgeschiedenis of de vaktheorie. Vaak kiezen leerlingen een kunstvak juist omdat ze willen dansen, musiceren of tekenen en hun technische vaardigheden op dat gebied willen vergroten. Leerlingen scoren vaak hoger op het praktijkdeel dan op het theoriedeel. Om het verschil tussen CE en SE niet groter te laten zijn dan die 0,5 punt, worden docenten door hun schoolleiding aangespoord tot het bewust geven van 'lagere' praktijkcijfers dan een leerling eigenlijk voor zijn praktijkwerk zou verdienen. Deze praktijk werkt voor leerlingen demotiverend.

Ad 3. Doorlopende leerlijnen

Er is sprake van een grote diversiteit binnen het onderwijs in kunst en cultuur. Niet alleen de inhoud is divers, ook de visie van waaruit scholen en docenten werken is divers en bepalend voor de wijze waarop vorm gegeven wordt aan het onderwijs. Dit betekent dat het mogelijk is dat op het gebied van kennis en vaardigheden leerlingen met een vergelijkbare leeftijd en een soortgelijk opleidingsniveau op de belangrijke schakelmomenten in het onderwijs niet over dezelfde kunstbagage beschikken. Dat zegt uiteraard niet alles over het niveau. In de onderbouw van het vo wordt de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van leerlingen in grote mate bepaald door het onderwijsprogramma, gebaseerd op globale kerndoelen: scholen hanteren hierbij wel of niet het leerplankader (po), gebruiken wel of niet het theoretisch kader van *Cultuur in de Spiegel* als kritische reflectie, hebben een onderwijsprogramma voor de kunstvakken dat gericht is op verdieping of juist op verbreding, of werken mono-, multi- of interdisciplinair binnen de kunstvakken. In de bovenbouw havo/vwo staan twee stromen – oude of nieuwe stijl – naast elkaar. Zoveel scholen, zoveel smaken en zelfs binnen één school kunnen smaken verschillen, maar leerlingen die een kunstvak als examenvak kiezen komen uiteindelijk allemaal in de trechter naar het (centraal theoretisch) examen. In de huidige situatie is het daardoor vrijwel onmogelijk om leerlingen op een vergelijkbaar opleidingsniveau af te leveren aan het vervolgonderwijs. Willen we leerlingen, net zoals dat bij veel andere vakken het geval is, naar een vergelijkbaar opleidingsniveau brengen, dan zal daarvoor een eenduidiger en minder globaal leerplankader nodig zijn. Een curriculum dat ruimte biedt voor de scholen, maar aansluit bij de bijzondere aard van de kunstvakken. Om de kwaliteit van het kunst en cultuuronderwijs in een doorlopende leerlijn van vier tot en met achttien jaar te borgen, is het van belang dat er in die hele keten meerdere stappen worden gezet met speciale aandacht voor de belangrijke overgangsmomenten in de leerroute van de leerlingen.

Ad 4. Bevorder samenhang

Niet alleen omdat de grenzen tussen de kunstdisciplines in de maatschappij vervagen, maar ook omdat leren in samenhang een positief effect heeft op het leereffect van leerlingen, is het van belang om grondig onderzoek te doen naar de functie en operationalisering van samenhang in het kunst- en cultuuronderwijs. Al jaren staat samenhang als thema hoog op de beleids- en leerplankundige agenda, zo ook bij de kunstvakken in het po, vo en hbo. Met de invoering van het basisonderwijs, de basisvorming en de introductie van de leergebieden – en daardoor de aandacht voor projectonderwijs – zijn stappen in de goede richting gezet. Echter, een duurzame verankering van samenhang in het onderwijs ontbreekt vaak nog. Er is meer onderzoek nodig om zicht te krijgen op de complexiteit van samenhang, zodat scholen en leraren beter toegerust worden om een samenhangend curriculum te ontwikkelen en te realiseren.

Ad 5. Talentontwikkeling

Wanneer het curriculum voor kunst en cultuur helder is en dus de basis duidelijk is, kan ook beter ingespeeld worden op talentontwikkeling. De ontwikkeling van talent vindt in het brede kunstzinnige vakgebied niet alleen binnenschools plaats, maar ook in buiten- en naschoolse trajecten.

Waarschijnlijk zijn de talentvolle leerlingen geïnteresseerd in een extra uitdaging, door een programma te volgen bij bijvoorbeeld een dansschool, een muziekschool, een vooropleiding van de kunstacademie of conservatorium. Daarvoor is leerplankundig maatwerk nodig: elke leerling zijn persoonlijk curriculum! Hiervoor is het noodzakelijk om vanuit een duidelijke inhoudelijke basis de verrijkings- en verdiepingsbehoeften van de leerling te kunnen inschatten, samen te werken met culturele instellingen en hogescholen en een gepersonaliseerd curriculum samen te stellen, dat door leerlingen te verzilveren is bij bijvoorbeeld toelatingsprocedures van vervolgopleidingen.

Ad 6. Modernisering en actualisering van het curriculum

De wereld van kunst en cultuur en de vakgebieden in de creatieve sector (design, media, gaming, muziek, entertainment) zijn mede dankzij de technologische ontwikkelingen sterk in beweging. Dit heeft nog geen weerslag gevonden in de huidige kerndoelen en examenprogramma's, daardoor lijkt het dat scholen en docenten onvoldoende worden uitgedaagd het mediagebruik binnen de kunstvakken te moderniseren en actualiseren. Ook de deskundigheid van docenten lijkt daarin een rol te spelen. Onderzocht zou moeten worden in hoeverre het onderwijs in kunst en cultuur meegaat met de tijd en of actualisering van kerndoelen en examenprogramma's op dit onderdeel wenselijk is. Daarin zou de professionaliseringsbehoefte van leraren meegenomen kunnen worden.

Ad 7. Professionalisering

De grote diversiteit in de manier waarop kunst- en cultuuronderwijs in de schoolpraktijk kan worden uitgevoerd vraagt een hoge mate van professionaliteit en brede inzetbaarheid van de (aanstaande) leraar.

- Kunstdocenten hebben, uit de aard van hun vak, te maken met specifieke curriculaire uitdagingen. Zo is het de vraag in hoeverre aanstaande kunstdocenten toegerust worden op hun rol als ontwerper van onderwijs. Nader onderzoek naar de behoefte en relevantie van (na-)scholing op het gebied van leerplanontwikkeling is wenselijk.
- Leerkrachten in het primair onderwijs ervaren weinig eigenaarschap ten aanzien van de inrichting van een onderwijsprogramma voor kunst en cultuur (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). Dit vraagt om een specifiekere toerusting op het vakgebied.
- Onderzoek naar de reden waarom leerkrachten en kunstdocenten moeite hebben met het concretiseren van leerplankundige ontwerpvoorstellen is nauwelijks voorhanden en zou zicht kunnen geven op behoeften, relevantie en op mogelijke beleidsstappen.
- Onderzoek naar de behoefte aan en de aard van leerplankundige ondersteuning van kunstdocenten en leerkrachten bij de concretisering van de landelijke leerlijn kunstzinnige oriëntatie is wenselijk.
- Daarbij dient tevens onderzoek gedaan te worden naar de kennisbasis voor kunstdocentenopleiders over curriculumontwikkeling.

Ad 8. Kwaliteit van cultuureducatie in basisonderwijs

Om grip te krijgen op de kwaliteit van cultuureducatie heeft SLO op verzoek van het ministerie van OCW een *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* ontwikkeld. Binnen dit kader zijn competenties van het creatieve proces uitgewerkt in leerlijnen voor beeldend, dans, drama en muziek. Het leerplankader heeft geen verplichtend karakter en is een eerste aanzet om de kwaliteit van cultuureducatie te optimaliseren. De opbrengsten dienen verzilverd te worden door aandacht voor opschaling en implementatie naar, onder andere, uitgevers, culturele

instellingen, pabo's en nascholingstrajecten voor huidige leerkrachten en kunstdocenten. Het leerplankader dient als hulpmiddel voor scholen om vorm te geven aan een onderwijsaanbod voor kunstzinnige oriëntatie met kwaliteit. Scholen maken zelf de vertaalslag naar hun onderwijs. Voor de implementatie zijn er zowel aandachtspunten voor het product als het proces.

Product

- Geef een vertaling van het leerplankader op meso- en micro niveau en doe daarbij ook suggesties voor vakoverstijgend werken. Vul dit aan met exemplarische (les)voorbeelden.
- Zorg voor doorkijkjes bij de voorbeelden (zoals bij het project Tussendoelen en Leerlijnen (TuLE, www.tule.slo.nl)).
- Geef concrete voorbeelden van scholen met verschillende ambitieniveaus.
- Werk de beoordeling van competenties uit.
- Maak een nadere uitwerking van cultureel erfgoed.
- Verwijs in het leerplankader naar bestaande methodes. (Zorg bijvoorbeeld voor een databank waarin leerkrachten (delen van) methodes kunnen selecteren die het best passen bij hun wensen).
- Koppel didactische handreikingen aan het leerplankader.
- Koppel inspirerende opbrengsten uit de *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit* aan de website van het leerplankader.
- Geef een overzicht van bestaande beschikbare leerplanproducten (leerplannen, methodes e.d.) landelijk en lokaal.
- Maak de aansluiting inzichtelijk tussen het po en vo en tussen voor- en vroegschoolse educatie met het po.

Proces

- Investeer in netwerken, op landelijk, regionaal en lokaal niveau, om zo draagvlak te krijgen voor gezamenlijke terminologie en investeer in gesprekken over de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie.
- Ontwikkel instrumenten om scholen aan de hand van dit kader in gesprek te laten gaan met culturele instellingen over het ambitieniveau en scenario's.

Ad 9. Kunstvakken 1 in vmbo

Volgens de wet moeten alle leerwegen in het gemeenschappelijk deel minstens één kunstvak aanbieden (beeldende vorming, muziek, dans of drama). Dit was tot 2007 in het examenprogramma van Kunstvakken 1 (inclusief CKV) geborgd: leerlingen volgden 'een kunstvak naar keuze' en namen daarnaast deel aan culturele en kunstzinnige activiteiten. Na de globalisering is de naam van het examenprogramma veranderd in Kunstvakken 1 en is de inhoud gewijzigd, waardoor daarin niet langer geborgd is dat leerlingen een kunstvak volgen. Er lijkt een inconsequentie te zijn ontstaan in de uitwerking van de wetgeving. Dit pleit voor helderheid op dit punt.

Ad 10. Curriculumontwikkeling door vernieuwingen in vmbo

Met de vernieuwing van de beroepsgerichte examenprogramma's in het vmbo zullen de sectoren en de beroepsgerichte examenprogramma's in het vmbo met ingang van schooljaar 2016-2017 vervangen worden door profielen, profielmodulen en keuzevakken. In deze vernieuwing zijn er op landelijk niveau onder andere een aantal kunstgerelateerde keuzevakken ontwikkeld. Dit betekent dat vmbo scholen in hun curriculum meer aandacht kunnen besteden aan kunst en cultuur. Voor scholen die dat gegeven interessant vinden is het de uitdaging een samenhangend en evenwichtig onderwijsprogramma te ontwikkelen. Hierbij dient rekening gehouden te worden met de doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw en van bovenbouw naar vervolgonderwijs. Ook biedt dit nieuwe kansen om de verplichte CKV-

activiteiten van het Kunstvakken 1 examenprogramma op logische en samenhangende wijze te integreren.

- Informeer kunstdocenten (v)mbo, culturele instellingen, lerarenopleidingen en uitgevers over de vernieuwing van de beroepsgerichte programma's in het vmbo.
- Onderzoek of kunstdocenten en praktijkdocenten in het vmbo voldoende geëquipeerd zijn om van kunstgerelateerde keuzevakken een samenhangend en evenwichtig onderwijsprogramma te maken.
- Investeer in netwerken van (v)mbo-scholen die op basis van kunstgerelateerde profiel- en keuzevakken een samenhangend en evenwichtig programma naar het vervolgonderwijs willen ontwikkelen.
- Verzamel en/of beschrijf – op basis van profiel- en keuzevakken – good practices van kunstzinnige leerroutes naar het vervolgonderwijs en integreer CKV daarin.

Ad 11. Herziening examenprogramma voor CKV (havo/vwo)

De Vernieuwingscommissie CKV heeft gewerkt aan een nieuw examenprogramma voor havo en vwo om het vak een kwaliteitsimpuls te geven. Dit examenprogramma is inmiddels vastgesteld en aan SLO is de opdracht verstrekt een handreiking voor het schoolexamen te maken. Op termijn zal onderzocht moeten worden hoe het nieuwe examenprogramma CKV zich verhoudt tot Kunstvakken 1 en of het nodig is de doorlopende leerlijn van vmbo naar havo te optimaliseren.

Referenties

- Abbenhuis, R., & Kerkhoffs, J. (2012). *Structuurnotitie*. Enschede: SLO.
- Akker, van den, J., & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: Arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Boer, W. de, Kievit, R. de, Klein, D., Mulder, H., & Rodenboog, M. (2009). *Lerarenopleiding en leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bourriaud, N. (2009). The nomad and the Altermodern: The Tate Triennial. In: *Third Text: Critical Perspectives on Contemporary Art and Culture*, 23(6).
- Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn*. Brain, mind, experience, and school. Washington D.C.: National Academy Press.
- Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO Raad, vereniging van hogescholen.
- DaMu regeling (2013). Op 10 oktober 2014 ontleend aan:
http://wetten.overheid.nl/BWBR0033513/geldigheidsdatum_10-10-2014
- Eijck, K. van, Zant, P. van der, & Leden, J. van der (2014). Kunst in en buiten de klas. In Boekman: *Tijdschrift voor Kunst, Cultuur en Beleid*, 100.
- Gerrits, A. (2006). *Cultuur leert anders. Commissiebundel*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Groenendijk, T., Hoekstra, M., & Klatser, R. (2012). *Theorie en praktijk. Altermoderne Kunsteducatie*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Ontleend aan
http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/schoolkunst.pdf
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In: Gerwen, R. van, Green, L., Gullikers, J., Haanstra, F. & Wilson, B. *Cultuur + Educatie 31: Authentieke Kunsteducatie*, jaargang 2011 (p. 8-35). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F., Heusden, B., van, Hoogeveen, K., & Schönau, D. (2014). *Kader 'Kwaliteit Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'*. Utrecht: Sardes.
- Hagenaars, P., Klootwijk, D., & Kommers, M.-J. (2014). *Kwaliteitskader kunstzinnige oriëntatie*. Utrecht: LKCA.

- Hamersveld, I. van & Meulen, K. van der (2014). Een wereld apart. In: Dijkgraaf, M., Hamersveld, I. van, Leden, J. van der, Nuchelmans, A., Smithuijsen, C., & Woerseem, L. van. *Kunst in en buiten de klas. Wie stimuleert het artistieke talent?* (pp. 43-49). Amsterdam: Boekman.
- Hartog Jager, H. den (2009). *Moderne kunst is Altermodern*. (2009, 6 maart). *NRC Handelsblad*.
- HBO-raad (2011). *Generieke kennisbasis Tweedegraads docentenopleidingen*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2012a). *Kennisbasis Docent beeldende kunst & vormgeving – Bachelor*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2012b). *Kennisbasis Docent muziek – Bachelor*. Den Haag: HBO-raad.
- Hermans, P. (2012). *Determinanten van artistieke talentontwikkeling*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Op 28 augustus 2014 ontleend aan: <http://www.vereniginghogescholen.nl/documenten/1754-determinanten-van-artistieke-talentontwikkeling-peter-hermans-1?path=>
- Heusden, B. van (2008). *Projectplan Cultuur in de Spiegel*. Groningen / Enschede: Rijksuniversiteit Groningen / SLO.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Heusden, B. van, & Es, E. van (2014). *Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs*. In: *Cultuur + Educatie 39. Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur*, jaargang 2014 (39), p. 93-103.
- Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Vorle, R. van de (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Grinten, M., van der (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes, Oberon.
- Hoorn, van, M., & Hagenaars, P. (2012). *Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht*. In: *Cultuur + Educatie 33. Cultuureducatie een kwestie van onderwijskwaliteit*, jaargang 2012 (33), p. 48-71.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Over de volle breedte. Stand van zaken met betrekking tot het onderwijsaanbod in het basisonderwijs*. Utrecht: Ministerie van OCW.
- Kamerstukken II 2012/13a, 31 289, nr. 159, p. 1-5. (*Kamerbrief ministerie van OCW over Wetsvoorstel bovenbouw havo/vwo*).
- Kamerstukken II 2012/13b, 32 820, nr. 68, p. 1-7. (*Kamerbrief ministerie van OCW over het advies 'Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!'*).

Kamerstukken II 2013/14a, 32 820, nr. 108, p. 1-10. (*Beleidsreactie ministerie van OCW over de voortgangsreportage cultuureducatie*).

Kamerstukken II 2013/14b, 32 820, nr. 109, p. 1-6. (*Kamerbrief ministerie van OCW met een beleidsreactie over 'Meedoen is de kunst'*).

Kamerstukken II 2013/14c, 32 820, nr. 115, p. 1-5. (*Kamerbrief ministerie van OCW met reactie op het advies van de verkenningscommissie Kunstvakken*).

Kamerstukken II 2014/15a, 31 289, nr. 243, p. 1-2. (*Kamerbrief ministerie van OCW met advies over examenprogramma CKV havo/vwo*).

Kamerstukken II 2014/15b, 31 293, nr. 216, p. 1-8. (*Kamerbrief ministerie van OCW over impuls cultuuronderwijs*).

Klomp, K., & Zant, P. van der (2012). *Een beroep doen op cultuur*. Op 16 september 2014 ontleend aan: http://www.bureau-art.nl/publicaties_download.php?id=164

Koopmans-Noorel, van, A., Blockhuis, C., Folmer, E., & Voorde, M. ten (2014). *Curriculummonitor 2014*. Enschede: SLO.

Kunstzone (2014). *Tijdschrift voor kunst & cultuur in het onderwijs september 2014 (05)*. Stichting Kunstzone.

Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: Art-based learning in de praktijk*. Garant uitgevers.

Meerkerk, E. van, & Frankenhuis, S. (2013). *Citroenen proeven. Onderzoek naar de startbekwaamheid van kunstdocenten voor de bovenbouw van havo en vwo*. Den Haag: HBO Raad, Bestuurscommissie kunstdocentenopleidingen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan leraar 2020 – een krachtig beroep!* Op 10 oktober 2014 ontleend aan: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013a). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Op 10 oktober 2014 ontleend aan: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/06/11/cultuur-beweegt-de-betekenis-van-cultuur-in-een-veranderende-samenleving.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013b). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*. Op 10 oktober 2014 ontleend aan: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2013/12/16/bestuurlijk-kader-cultuur-en-onderwijs>

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo/Anthos uitgevers.

- Oers, B. van (2003). Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Op 9 oktober 2014 ontleend aan: http://www.ogo-academie.nl/documenten/oers_signatuur.pdf
- Onderbouw VO (2008). *Monitor 2005-2008, Blijvend in beweging*. Zwolle: Onderbouw VO.
- Onderwijsraad & Raad voor cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, C., Visser, I., Donker, A. Beekhoven, S., Hoogeveen, K. & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs; monitor 2008-2009 (2009)*. Utrecht: Oberon & Sardes.
- Parsons, M. (2004). *Arts and the integrated curriculum*. In: Eisner, E.W. & Day, M.D. (EdS), *Handbook of Research and Policy in Art Education*,. p. 775-794.
- Programmeringsoverleg Regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*, Utrecht: Fonds Cultuurparticipatie, 14 november 2013.
- Raad voor Cultuur (2014). *Meedoen is de kunst. Advies over actieve cultuurparticipatie*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Sligte, H. (2012, 16 november). Presentatie: De dag van de talentontwikkeling: inspireren en informeren. Op 21 januari 2015 ontleend aan: <http://www.vereniginghogescholen.nl/documenten/hbo-sectoren-1/sector-kunst-1/1744-dag-van-de-talentontwikkeling-inspireren-en-informereren-hku-1?path=hbo-sectoren-1/sector-kunst-1>
- Staatscourant (2011). *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2011-2012*. Staatscourant, 27 mei 2011, nr.9236.
- Staatscourant (2012a). *Verstreking van subsidie in het kader van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (regeling prestatiebox primair onderwijs)*. Staatscourant, 27 januari 2012, nr. 1714.
- Staatscourant (2012b). *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*. Staatscourant, 13 augustus 2012, nr. 15826.
- Staatscourant (2013). *Deelregeling stimulering cultuureducatie in het VMBO Fonds voor Cultuurparticipatie*. Staatscourant, 6 februari 2013, nr. 2669.
- Stralen van, G., & Gude, R. (2012). *En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Scholtens, S. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- SLO (2010). *Leerlijnen-en-vocabulaires-in-de-praktijk*. Op 1 oktober 2014 ontleend aan: <http://www.slo.nl/downloads/2010/leerlijnen-en-vocabulaires-in-de-praktijk.pdf>
- SLO (2012a). *Trends in leermiddelen – leermiddelenmonitor 07-12*. Enschede: SLO.
- SLO (2012b). *Leermiddelenmonitor 11/12 – Gebruik, ontwikkelen, kwaliteit en beleid*. Enschede: SLO.

SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. Op 18 september 2014 ontleend aan:
<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/>

SLO (2015). *Domeinbeschrijving van het leergebied kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs*. (Concept). Enschede: SLO

Taakgroep cultuureducatie in po (2003). *Hart(d) voor cultuur*. Op 10 oktober 2014 ontleend aan:
<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2005/10/14/bijlage-hart-d-voor-cultuur.html>

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004a). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Hoofdrapport*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004b). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Bijlagen*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Topteam Creatieve Industrie (2012). *Smart and Creatieve Human Capital. Talent voor de Topsector Creatieve Industrie*. (z.p.). (z.u.).

Tuinen – Weghorst, S. van (2013). *Meesterlijk ontwerpen: Leerplankundige ontwerptaken in de bachelor kunstdocentenopleidingen*. (Master thesis) Enschede / Zwolle: SLO / ArtEZ.

Verkenningcommissie Kunstvakken (2012). *De kunst van het nieuwe: vier disciplines, één doel*. Advies Verkenningcommissie Kunstvakken; Enschede, SLO, 2012. Op 10 oktober 2014 ontleend aan:
<http://www.slo.nl/downloads/2012/advies-verkenningcommissie-kunstvakken.pdf/>

Walma van der Molen, J. (2014). *Talent is een kiem*. In: Dijkgraaf, M., Hamersveld, I. van, Leden, J. van der, Nuchelmans, A., Smithuijsen, C. & Woersem, L. van. *Kunst in en buiten de klas. Wie stimuleert het artistieke talent?* (p. 6-13). Amsterdam: Boekman.

Zijlstra, H. (2012). *Meer dan kwaliteit, een visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW. Op 23 oktober 2013 ontleend aan: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2011/06/10/meer-dan-kwaliteit-een-nieuwe-visie-op-cultuurbeleid.html>

Geraadpleegde websites

<http://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/altermoderne-kunsteducatie/>

<http://www.cito.nl>

<http://www.cultuuralsbasis.nl/>

<http://www.cultuurindespiegel.nl/>

http://www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/Cultuureducatie_met_Kwaliteit/

http://www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/Cultuureducatie_voor_het_VMBO/

<http://www.cultuurparticipatie.nl/file/1416919051.6738CRYboP/publieksversie-regeling-stimulering-cultuureducatie-in-het-vmbo-fonds-voor-cultuurparticipatie.pdf>

<http://www.cultuurprofielscholen.nl/>
http://www.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/vo/leerlingen/Leerlingen/vo_1eerlingen8.asp
<http://www.examenblad.nl/>
<http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/>
www.kunstfactor.nl
<http://leerplaninbeeld.slo.nl>
<http://www.lkca.nl/>
<http://www.ogo-academie.nl/>
<http://www.ondewijscooperatie.nl/?nl/ondewijscooperatie/bekwaamheid/>
<http://www.ondewijsinspectie.nl/nieuwsbriefbijlage/2011/De+maatregel+in+het+kort.html>
<http://www.ondewijsraad.nl/>
<https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2011/12/19/8-miljoen-euro-voor-topsector-creatieve-industrie>
<http://www.topsectoren.nl/>
<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie/F-KDKunstzinnigeOrientatie.html>
<http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/>
<http://www.vereniginghogescholen.nl/hbo-sectoren/kunst>
<http://www.vernieuwingvmbo.nl>
http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/TitelIII/geldigheidsdatum_16-06-2014
http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/geldigheidsdatum_10-10-2014
http://wetten.overheid.nl/BWBR0033513/geldigheidsdatum_16-01-2015
<http://www.windesheim.nl/onderzoek/deskundigen/lutters/>

Bijlage 1: Geraadpleegde deskundigen

Mw. J. Anemaat	College De Brink (Gooische scholen federatie)
Mw. M. Berendsen	Plein C, Cultuurcompagnie Noord-Holland, Alkmaar
Mw. L. Broekhuizen	ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, Nijmegen
Mw. Y. Drissen	Bureau DWARS
Dhr. A. Gerrits	Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, Utrecht
Dhr. F. Haanstra	Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, Amsterdam
Dhr. P. Hagenaars	Ten tijde van raadpleging werkzaam bij Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, Utrecht
Mw. K. Hoogeveen	Sardes, Utrecht
Mw. A. Jacobse	Ten tijde van raadpleging werkzaam bij SLO, Enschede
Mw. E. Jansen	Kunstgebouw, Rijswijk
Mw. F. Konings	Bureau Konings Kunst, Rotterdam
Mw. Y. Lebbink	Vereniging Onderwijs Kunst en Cultuur (Vonkc)
Dhr. E. van Meerkerk	Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen
Dhr. R. Menting	Lyceum Schöndeln, Roermond
Dhr. J. Mulder	Vrije Universiteit, Amsterdam
Mw. M. O'Brien Braun	ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, Zwolle
Mw. I. Roozen	SLO, Enschede
Mw. A. Taminiau	SLO, Enschede
Mw. I. van Til	CultuurClick Groningen, expertisecentrum voor cultuuronderwijs, Groningen
Dhr. G. van Stralen	Hogeschool Utrecht, Utrecht
Dhr. H. Visscher	Vereniging voor CultuurProfielScholen

Bijlage 2: Overzicht van (examen)vakken in kunst en cultuur

	Primair onderwijs	Onderbouw vo	Vmbo bb/kb	Vmbo gl/tl	Havo	Vwo
PRIMAIR ONDERWIJS						
Kunstzinnige oriëntatie	X					
ONDERBOUW VO						
Leergebied kunst en cultuur		X				
VMBO						
Kunsvakken 1 (CKV)			X	X		
VMBO GL/TL						
Kunsvakken 2 (beeldende vakken)				X		
Kunsvakken 2 (dans)				X		
Kunsvakken 2 (drama)				X		
Kunsvakken 2 (muziek)				X		
HAVO/VWO						
Kunst (algemeen)					X	X
Kunst (beeldende vormgeving)					X	X
Kunst (dans)					X	X
Kunst (drama)					X	X
Kunst (muziek)					X	X
Handvaardigheid					X	X
Tekenen					X	X
Textiele vormgeving					X	X
Muziek					X	X
Culturele en kunstzinnige vorming					X	X
VWO						
Klassieke culturele vorming						X

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

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

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

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo

