



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

CKV versie 2.0: Hoe kunnen we leerlingen nog beter leren kunst te waarderen?

van de Kamp, M.T.A.; van der Vlies, A.M.

Publication date

2013

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van de Kamp, M. T. A., & van der Vlies, A. M. (2013). *CKV versie 2.0: Hoe kunnen we leerlingen nog beter leren kunst te waarderen?* Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie / Interfacultaire lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam. http://www.expertisecentrum-kunsttheorie.nl/cms_data/ckv_versie_2_0.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

CKV VERSIE 2.0:

Hoe kunnen we leerlingen *nog* beter leren kunst te waarderen?

M.T.A. van de Kamp MA, MSc

A.M. van der Vlies MA

CKV VERSIE 2.0: Hoe kunnen we leerlingen *nog* beter leren kunst te waarderen

Een publicatie van het Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie / Interfacultaire lerarenopleidingen,
Universiteit van Amsterdam, 2013.



INHOUDSOPGAVE:	Pag.
TER INLEIDING	5
Wat houdt de brief van de staatssecretaris van 5 juli 2013 in voor ckv?	5
1 De kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs bij ckv moet omhoog	6
2 Vakdidactisch onderzoek en vakdidactische expertise van docenten	7
3 Aandachtspunten uit breder onderzoek naar cultuureducatie en over cultuurdeelname	8
4 Ondersteuning van de resultaten van het onderzoek van Een Vandaag/Trouw	8
5 Vak ckv blijft behouden dus nu verder gaan op de ingeslagen weg?	9
6 Verkenningcommissie kunstvakken (2012) zegt over ckv en de toekomst van ckv:	9
7 Damen (2010) deed onderzoek naar transfereffecten van ckv op later cultuurdeelname	10
8 Dieleman (2010) over theatereducatie en ckv	11
9 Esthetisch leren bij ckv en het ontwikkelen van waardering door kennis volgens het SCP	11
10 Esthetisch leren en waardeling ontwikkelen (voor beeldende kunst) volgens Leder et al.	12
11 De rol van de docent en het leren ontwikkelen van meer interesse voor kunst en cultuur	12
12 Het model van Bulloet en Reber (2013)	13
13 Steeds complexere mogelijkheden tot handelen bieden	13
14 Doelstellingen en relevantie verduidelijken van kunst en cultuur en differentiëren	14
15 Doelstellingen en legitimatie ckv	15
16 Het doel van cultuureducatie is volgens de Minister in de visiebrief '<i>Cultuur Beweegt</i>' gericht op:	15
17 Ckv vergt brede visie op leren	15
18 Vakdidactische visies op ckv: ruimte voor schooleigen invulling	16
19 Afstemmen van leeractiviteiten en werkvormen op verschillen tussen leerlingen, differentiëren	17
20 Vakdidactische verbeteringen	17
21 Wat kenmerkt het leren in het domein van de kunst	17
22 Wat kenmerkt het leren <i>over</i> en <i>door</i> kunst?	18
23 Wat zijn de algemene leerdoelen van het leren over en door kunst?	18
24 Welke verschillende soorten leerdoelen zijn er te onderscheiden in het leren <i>over</i> en <i>door</i> kunst?	19
25 Voorbeelden van doelstellingen voor het vak ckv	20
26 Daaraan gerelateerde leeractiviteiten kunnen gericht zijn op:	21
27 Lagere orde denkvaardigheden ontwikkelen	21
28 Hogere orde denkvaardigheden ontwikkelen	21
29 Tot slot	22
30 Geraadpleegde literatuur	22



TER INLEIDING

Op 5 juli 2013 verscheen een brief van staatssecretaris Dekker waarin hij aangaf dat het concept wetsvoorstel gericht op de bovenbouw van havo en vwo van voormalig minister van Bijsterveldt, ingetrokken werd. In de kamerbrief werd aangegeven welke consequenties dit zou hebben voor de aanpassingen van het vak ckv. Een belangrijke consequentie is dat het vak ckv als verplicht schoolexamen behouden blijft. De staatssecretaris geeft aan dat scholen meer vrijheid krijgen doordat beperkende vormvoorschriften ingetrokken worden. Ook vermeldt de staatssecretaris dat het vak ckv een modernisering en kwaliteitsimpuls behoeft, zodat leerlingen het vak meer gaan waarderen en zij enthousiast worden over kunst en cultuur en het idee krijgen iets waardevols te hebben geleerd.

In deze publicatie van het Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie analyseren we wat uit onderzoek bekend is over de kwaliteit van het vak ckv en wat mogelijke verbeterpunten zouden kunnen zijn voor de invulling van het vak en de lessen in het vak, op school of bij culturele instellingen. Ook inventariseren we welke vakdidactische verbeteringen door docenten in of buiten school, ingezet zouden kunnen worden gericht op meer betekenisvol leren bij het vak ckv.

Wat houdt de **brief** van de staatssecretaris van 5 juli 2013 in voor ckv?

Ik ben tot de conclusie gekomen dat het bieden van ruimte aan scholen van belang is om de prestaties op de kernvakken te verbeteren. In de visiebrief 'Cultuur beweegt' is het belang van goed kunst- en cultuuronderwijs uiteengezet. Mede op basis van de reacties uit het veld op het wetsvoorstel concludeer ik dat het afschaffen van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (ckv) als verplicht onderdeel van het eindexamen daar onvoldoende aan bij draagt. De bij het vak ckv gewenste grotere ruimte voor scholen zal gerealiseerd worden door minder vormvoorschriften op te leggen. Om bovenstaande redenen heb ik daarom samen met de minister besloten het wetsvoorstel niet verder in procedure te brengen. De onderdelen van het wetsvoorstel die bijdragen aan het creëren en handhaven van de vrije ruimte voor scholen zal ik via separate regelgeving mogelijk maken. Concreet betekent dit dat ik de vrije ruimte van scholen ga vergroten c.q. behouden door: [...] - de beperkende voorschriften voor het examenvak ckv in te trekken [...]

Wettelijke status CKV

De minister en ik hebben geconstateerd dat aanpassing van de wettelijke status van ckv onvoldoende bijdraagt aan behoud van voldoende en goede culturele en kunstzinnige vorming. Het voornemen ckv als voor alle leerlingen verplicht examenvak af te schaffen heeft geleid tot de zorg dat scholen minimale invulling gaan geven aan deze vormende taak van het onderwijs. Zoals in de visiebrief "Cultuur beweegt" is aangegeven, is het zowel voor het individu als voor de samenleving van cruciaal belang dat scholen kwalitatief goed kunst- en cultuuronderwijs aanbieden. Ik heb daarom besloten om, in afwijking van het oorspronkelijke voornemen in het wetsvoorstel, het vak ckv als verplicht schoolexamen te behouden.

Teneinde meer ruimte voor te creëren zal de verplichting tot actieve deelname aan 6 of 8 culturele activiteiten komen te vervallen. Dit vergt geen aanpassing van de Wet of van het Inrichtings- of Examenbesluit, het kan via aanpassing van de examenprogramma's bij Ministeriële Regeling zijn beslag krijgen (augustus 2015). Scholen krijgen hiermee extra ruimte om een schooleigen uitvoering mogelijk te maken: er komen immers minder (vorm)voorschriften waardoor scholen de vakinhoud van ckv indien gewenst ook in andere vakken kunnen integreren. Juist ten aanzien van culturele en kunstzinnige vorming is het van belang dat er ruimte wordt geboden voor een schooleigen visie hierop, en de school mogelijkheden biedt om aan te sluiten op het kunst- en cultuuronderwijs in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De Cultuurkaart kan hiervoor, net als nu al het geval is, worden benut ter ondersteuning.

Zowel de Raad voor Cultuur als de Verkenningcommissie Kunstvakken, hebben benadrukt dat het vak ckv een kwaliteitsimpuls behoeft. Ik heb samen met de minister vastgesteld dat innovatieve vormen van kunst- en cultuuronderwijs mogelijk moeten worden, zodat leerlingen het vak meer gaan waarderen en zij enthousiast worden voor kunst en cultuur en het idee krijgen dat zij echt iets waardevols hebben geleerd. Ik heb de SLO dan ook opdracht gegeven om in de komende maanden te onderzoeken op welke wijze het vak ckv kan worden aangepast om het te moderniseren en een kwaliteitsimpuls te geven.

1 De kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs bij ckv moet omhoog

In het bericht van de staatssecretaris van OCW over behoud van het verplichte vak ckv wordt gesproken over het belang van kwalitatief goed kunst- en cultuuronderwijs voor leerlingen en samenleving. De kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs moet wel omhoog volgens de staatssecretaris. Daarbij wordt bekeken hoe scholen het vak CKV aantrekkelijker en waardevoller kunnen maken voor hun leerlingen. Ook de Raad voor Cultuur en de verkenningscommissie kunstvakken hebben zich geuit over een gewenste kwaliteitsimpuls ten aanzien van ckv zo geeft de staatssecretaris in deze brief aan. Dat zijn opvallende constateringën omdat er niet veel onderzoek beschikbaar is over specifieke *vakdidactische* vormgeving (een onderzoek van [Dieleman, 2010](#) naar Theatereducatie en ckv en een globaal inzicht over meer leerlinggerichte of leerstofgerichte benaderingen van ckv docenten, [Damen, 2010](#)) of de kwaliteit en leeropbrengsten van het vak ckv op scholen. De inspectie doet er geen onderzoek naar en er worden geen centrale toetsen afgenomen die als indicatie van de kwaliteit beschouwd kunnen worden (Bamford, 2007). Het vak dient 'naar behoren' afgesloten te worden en is onderdeel van het handelingsdeel en wordt daarom niet met een cijfer maar met een voldoende of goed beoordeeld.

Betekent dit nu: ckv blijft als verplicht vak behouden, alles is weer goed dan kunnen we nu verder gaan op de ingeslagen weg? Nee, dat lijkt zeker niet gewenst. Een aangepaste, verbeterde opzet is voor leerlingen, docenten en scholen wenselijk: we hebben er allemaal baat bij als *alle* leerlingen het vak ckv meer gaan waarderen, het leerzaam en interessant vinden en kunst en cultuur betekenisvoller kunnen worden voor hen en daardoor nog meer draagvlak voor kunst ontwikkeld wordt onder jongeren. Uit een enquête (dd. [5 juli 2013](#)) van het programma 'Een Vandaag' en de krant Trouw, onder een groep van 700 jongeren die het vak ckv volgen of recent hebben gevolgd, bleek dat zeven op de tien leerlingen (71%) de kennis die ze hebben opgedaan niet waardevol vonden. Daarbij waren zij vooral niet te spreken over de invulling van de lessen. Volgens leerlingen deden zij daarin te vaak in hun ogen nutteloze opdrachten. Vier op de tien leerlingen (42%) willen het vak wél behouden, vooral omdat ze het belangrijk vinden dat kunst en cultuur op scholen wordt onderwezen.

Ook deze voorstanders pleiten echter vaak voor een andere invulling van de huidige lessen. Dit is dus wel een indicatie gebaseerd op onderzoek naar leerling-reacties, en de uitkomsten geven aanleiding tot het nadenken over kwaliteitsverbeteringen van de invulling van de lessen van het vak ckv. De wens van de staatssecretaris in de brief dd. 5 juli 2013, *'dat innovatieve vormen van kunst- en cultuuronderwijs mogelijk moeten worden, zodat leerlingen het vak meer gaan waarderen en zij enthousiast worden voor kunst en cultuur en het idee krijgen dat zij echt iets waardevols hebben geleerd'* is bij uitstek gericht op vakdidactische verbeteringen van de lessen, leeractiviteiten, doelstellingen en de verdere ontwikkeling van vakdidactische expertise van docenten. Docenten kunnen de lessen uitdagender maken voor leerlingen en hen motiveren door hen steeds complexere mogelijkheden tot leren/handelen te bieden in het vak. Het vak en de lessen meer betekenisvol en uitdagend maken vergt echter een hoog niveau aan vakdidactische expertise van docenten en vakdidactisch onderzoek naar de specifieke kennis, vaardigheden en attitudes van het vak CKV.

2 Vakdidactisch onderzoek en vakdidactische expertise van docenten

Van Boxtel schrijft in een notitie (2013) dat vakdidactiek over het vak gaat, maar vooral over het *leren en onderwijzen* van het vak. Belangrijk daarbij is volgens haar dat vakdidactiek niet beschouwd moet worden als een vertaling van de vakwetenschap/het domein naar het schoolvak en ook niet het toepassen van onderwijskunde of psychologie op een vak, maar vakdidactiek is erop gericht om te reflecteren op het belang en de betekenis van specifieke vakinhouden voor (verschillende) leerlingen. Van Boxtel (2013) licht toe dat de vakdidactiek zich met name richt op de vraag hoe een specifiek schoolvak onderwezen kan worden zodat leerlingen *vakspecifieke* kennis, vaardigheden en attitudes verwerven. In de vakdidactiek is volgens van Boxtel

(2013) aandacht voor leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, docentrollen, instructiebronnen en materialen, werkvormen, de leeromgeving en toetsing.

'Vakdidactiek is zowel gerelateerd aan een schoolvak dat onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen, onderwijswetenschappelijk en vakdidactisch onderzoek, ontwikkelingen in de vakwetenschap en ontwikkelingen op scholen voortdurend in beweging is. De vakdidactiek is gericht op de ontwikkeling van vakspecifiek denken en handelen, het ontwerpen van onderwijsleersituaties en het professionaliseren van vakdocenten aansluitend op de doelen van het vak en de mogelijkheden van de leerlingen.' (Van Boxtel, 2013). De vakdidacticus legt volgens haar relaties tussen de vakinhouden, geselecteerd vanuit een visie op onderwijsdoelen, kenmerken van de leerlingen en de expertise van de leraren en is gericht op het realiseren van onderwijs dat de vakspecifieke doelen realiseert en betekenisvol is voor leerlingen.

Van Boxtel (2013) geeft aan dat: *'het vakdidactisch onderzoek plaatsvindt op het snijvlak van de wetenschappelijke discipline waarop het schoolvak is gebaseerd en de Onderwijswetenschappen. De vakdidactiek is echter breder dan de vakwetenschap, maar werkt tegelijkertijd met een sterke selectie uit die vakwetenschap. Het onderwijswetenschappelijk onderzoek is ook breder dan het vakdidactisch onderzoek (het omvat bijvoorbeeld ook onderwijssociologie en neurowetenschappen). Vakdidactisch onderzoek overlapt volgens echter met het (algemene) onderwijswetenschappelijke onderzoek zoals in onderzoek naar onderwijsleerprocessen, curriculumontwikkeling en professionalisering van docenten.'* Veel vakdidactisch onderzoek naar ckv en de kunstvakken in Nederland is echter niet beschikbaar. Ook internationaal is het onderzoek naar specifieke kunstvakvaardigheden beperkt, zo constateerden Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin (2013) recent.

3 Aandachtspunten uit breder onderzoek naar cultuureducatie en over cultuurdeelname

Uit bredere onderzoeken naar cultuureducatie is wel meer informatie over andere aspecten van ckv beschikbaar. Zo is er is er een rapportage , het ckv 1 volgonderzoek, door Ganzeboom et al. beschikbaar (2003). Haanstra et al. (2002, 2006) deed veel onderzoek naar ckv 1. De Onderwijsraad en Raad voor Cultuur brachten rapporten uit (2006 en 2013). Bamford (2007) bestudeerde kunst en cultuureducatie in Nederland. Veel van deze onderzoeken en rapporten brachten interessante informatie over cultuurdeelname en bevindingen van docenten en leerlingen aan het licht en constateerden aandachtspunten zoals de opleiding van ckv docenten (Bamford, 2007; Onderwijsraad, 2006). Deze onderzoeken leverden veel nieuwe inzichten op over cultuurparticipatie en cultuurbeleid, bijvoorbeeld over het besteden van de cultuur vouchers bij ckv. De aandacht in bovengenoemde onderzoeken was echter vooral gericht op het aspect van cultuurdeelname (via vouchers en cultuurkaart); de beleving van cultuur door leerlingen en het cultuurbeleid, zowel op landelijk-, lokaal- en schoolniveau.

Deze onderzoeken gaven echter in beperkte mate inzicht in specifieke *vakdidactische* verbeterpunten met betrekking tot de lesinvulling van ckv. Het onderzoek van Bamford (2007) formuleerde wel specifieke verbeterpunten gericht op het *onderwijs* in cultuureducatie. Bamford (2007) concludeerde met betrekking tot ckv dat: bij de activiteiten in het kader van ckv1 meer evenwicht zou moeten zijn tussen consumeren van kunst en het actief creëren ervan; dat het belangrijk was dat projecten en leerlijnen zouden culmineren in een hoogstaande presentatie van het leerproces; dat er een duidelijke koppeling diende te zijn tussen proces en product. Zij gaf daarnaast aan dat er een onderscheid tussen kunsteducatie en cultuureducatie gemaakt diende te worden; dat er leerlijnen ontwikkeld zouden moeten worden voor de hele schoolloopbaan van kinderen; dat media educatie meer aandacht zou moeten krijgen in cultuureducatie en dat de kwaliteit beter vastgesteld zou moeten worden. Schönau (2007) gaf echter aan dat de manier waarop het onderzoek uitgevoerd werd tot vragen leidde.

Het project Cultuur in de Spiegel werd onder andere op basis van de aanbevelingen van Bamford (2007) in 2009 geïnitieerd en medegefinancierd door het Fonds voor Cultuurparticipatie, met als doel een doorlopende leerlijn te ontwikkelen voor cultuuronderwijs. De wens van de toenmalige beleidsmakers van OCW was erop gericht één vakgebied te ontwikkelen, zodat alle educaties (kunsteducatie, media educatie, erfgoededucatie) samengevoegd konden worden onder één noemer: cultuureducatie. Of dat inhoudelijk wenselijk was, of door experts van elk van deze educaties als zinvol werd beschouwd werd niet onderzocht of ter discussie gesteld. Daarin schuilt echter wel een probleem met de ontwikkeling van de vakdidactiek op dit brede vlak. Van Heusden ontwikkelde vervolgens een visie op cultuureducatie vanuit zijn achtergrond in de semiotiek, en bracht deze visie in verband met de cognitiewetenschap en de ontwikkelingspsychologie. In de visie van Van Heusden bleek echter geen aandacht te zijn voor de leerpsychologie, pedagogiek of vakdidactiek. Daarnaast was de opvatting die Van Heusden hanteerde in zijn visie op cultuuronderwijs, sterk beperkend voor de vakspecifieke aspecten van zowel kunsteducatie, als media-educatie als erfgoededucatie; werd de rol van de praktijk ondergeschikt aan de rol van reflectie; werd zijn opvatting over schoonheid en kennis niet gerelateerd aan het domein van de kunst; was de aandacht voor het ontwikkelen van creatieve vaardigheden in de kunst en voor de rol die emoties spelen bij het kijken naar kunst en het beoefenen van kunst beperkt.

Onder meer op basis van het eerder genoemde rapport van Bamford (2007) werd de beleidskoers van het ministerie van OCW verlegd van een accent op kwantiteit (cultuurdeelname) naar meer kwaliteit in cultuureducatie. Naar aanleiding van het onderzoek van Damen (2010), werd in het recente beleid van minister Bussemaker (2013) het accent verder verbreed naar cultuurdeelname, kwaliteit en naar het ontwikkelen van creativiteit. Hoewel er dus veel onderzoek naar cultuureducatie en ckv gedaan is, is er nog zeer beperkt vakdidactisch onderzoek beschikbaar over ckv.

4 Ondersteuning van de resultaten van het onderzoek van Een Vandaag/Trouw

Onderzoek naar de kwaliteit van de lesinvulling van het vak ckv is dus nauwelijks beschikbaar. Het is daarom moeilijk om uitsluitend op basis van de enquête van 'Een Vandaag' en Trouw op te maken of de ervaringen van de leerlingen terecht wijzen op tekortkomingen in de lesinvulling van het vak ckv. Uit gesprekken met oud-leerlingen die een aantoonbare interesse voor kunst- en cultuur hebben (bachelor studenten kunstgeschiedenis en theaterwetenschap van de UvA) is echter eveneens op te maken dat de meerderheid van studenten vindt dat zij onvoldoende op niveau uitgedaagd werden en dat de leerdoelen en de relevantie van opdrachten vaak niet voldoende duidelijk werden gemaakt. Uit de beschrijvingen van studenten komt het beeld naar voren dat er grote verschillen in kwaliteit zijn tussen scholen en docenten. Er is wel degelijk ook 'good practice' maar op sommige scholen lijkt het vak op een te vrijblijvende manier ingevuld te worden. Zij geven aan dat ckv-docenten gefocust waren op een leerlinggerichte benadering (het leuke van kunst/aansluiting op de beleavingswereld) maar dan vaak niet meer verdieping aanreikten, waardoor volgens hen onvoldoende inzicht in kunst kon ontstaan. Over het algemeen geven zij aan dat als zij wel gemotiveerd werden bij ckv, dat het vooral met de uitdagende opdrachten, het enthousiasme en de expertise van een docent of de wijze van presenteren (in de school) te maken had, waardoor zij het vak interessant vonden. Het waarom (de legitimatie of relevantie) van opdrachten of het vak werd volgens hen niet of nauwelijks verduidelijkt en over de lesinvulling gaven zij aan dat daarin verbeteringen mogelijk zouden zijn. Het Cultureel Jongerenprofiel dat door CJP en Youngworks (2012) ontwikkeld is, lijkt een goede bron voor ckv docenten om de lesinvulling meer gedifferentieerd op verschillende soorten leerlingen in te richten.

Studenten van de universitaire lerarenopleiding (ILO-UvA) doen vakdidactisch ontwerponderzoek tijdens hun opleiding tot eerstegraads docent kunstgeschiedenis/ckv en kunst algemeen. Zij hebben daarvoor regelmatig een vakmotivatie-test (vragen over moeilijkheidsgraad; plezier; inzet/interesse en nut/relevantie) afgenomen onder ckv leerlingen op diverse scholen. Daarin waren bepaalde patronen steeds hetzelfde: gemiddelde tot positieve uitkomsten waren doorgaans te vinden ten aanzien van het aspect *plezier*; leerlingen

vonden de *moeilijkheidsgraad* van het vak gering. Op de subschaal inzet en interesse waren vaak lage scores: leerlingen voelden *vaak niet de noodzaak zich in te zetten* en waren *enigszins geïnteresseerd*. Op de subschaal van *nut en relevantie* was er eveneens vaak sprake van een lage score: leerlingen waren over het algemeen vaak niet overtuigd van het nut of de relevantie van het vak. Wanneer je deze uitkomsten van een dergelijke vakmotivatie-test interpreteert lijkt het erop dat leerlingen onvoldoende bewust gemaakt worden van de relevantie van kunst en cultuur; zij vinden het vak ckv over het algemeen wel leuk en zijn wel geïnteresseerd in kunst en cultuur. De moeilijkheidsgraad van de opdrachten is volgens leerlingen vaak laag: ze worden kennelijk te weinig uitgedaagd. Het nut of de relevantie van het vak ckv niet goed begrijpen in combinatie met een geringe moeilijkheidsgraad (te weinig uitdaging op niveau) geven enige context voor de uitkomsten van het onderzoek dat 'Een Vandaag' in samenwerking met Trouw deed. Uit de motivatie psychologie is bekend dat wanneer leerlingen de relevantie en het doel van een bepaalde leertaak niet goed begrijpen en het niveau van de taak te weinig uitdagend is, dit leidt tot ongeïnteresseerdheid, verveling of onderpresteren (zie p. 5).

5 Vak ckv blijft behouden dus verder gaan op de ingeslagen weg?

Nu wordt het vak ckv op talloze verschillende manieren ingevuld en die ruimte voor scholen blijft behouden en is gewenst. Dat neemt niet weg dat er toch sprake lijkt van vakinhoudelijke, vakdidactische en mogelijk ook pedagogische verbetermogelijkheden omtrent de lesinvulling van het vak ckv. Ook al denken we zelf als docenten vaak dat we het prima doen: bovengenoemde uitslagen laten toch een genuanceerder beeld zien. We mogen ons dit soort uitkomsten als docenten zeker aantrekken. Nu het vak behouden blijft is dat reden te meer om een verbeteringslag te gaan maken op alle scholen, door alle docenten, voor alle leerlingen.

De vrijblijvendheid moet van het vak ckv af, is wat je kunt concluderen op basis van de reacties van de staatssecretaris, de Raad voor Cultuur, de verkenningscommissie kunstvakken, het onderzoek van [Dieleman, 2010](#) en de reacties van leerlingen uit de enquête van Een Vandaag/Trouw. Hieronder een aantal samenvattingen uit het onderzoek van de verkenningscommissie kunstvakken; van Damen (2010) en van Dieleman (2010) naar ckv. Hopelijk kunnen we op basis daarvan inzicht ontwikkelen in de wijze waarop we als docenten de gewenste en benodigde kwaliteitsverbetering bij ckv kunnen realiseren.

6 Verkenningscommissie kunstvakken (2012) zegt over ckv en de toekomst van ckv:

Het vak ckv heeft de cultuurdeelname van de leerlingen bevorderd¹. Scholen en buitenschoolse educatieve instellingen hebben duurzame contacten opgebouwd en geïnvesteerd in de ontwikkeling van lesprogramma's en activiteiten. De cultuurkaart heeft hierbij een faciliterende rol gehad. Er is echter ook kritiek op de te vrijblijvende invulling van de kenniscomponent van het vak² en de soms ontoereikende toerusting van leerkrachten voor het begeleiden van leerlingen in de verschillende kunstdisciplines en kunstvormen³. Ook maakt ckv geen deel uit van het zogenaamde combinatiecijfer dat meetelt in het schoolexamen. Dit verlaagt de status van het vak⁴

Toekomst ckv

De Verkenningscommissie doet, met het oog op bovenstaande en op de relatie met de nieuwe kunstvakken, de volgende aanbevelingen:

- Laat de indeling in de vier domeinen bestaan. Domein A Culturele activiteiten, al dan niet zelfstandig uitgevoerd, blijft de basis vormen van het vak. Het ervaringsgerichte karakter van ckv staat voorop.

¹ Deze studie toonde korte termijneffecten, maar (nog) geen lange termijneffecten van CKV op cultuurdeelname aan. Damen (2010)

² zie bijvoorbeeld Raad voor Cultuur (2011)

³ Ganzeboom (2002)

⁴ Dieleman (2010)

- Maak een duidelijke, maar beperkte stofomschrijving voor domein B zoals ook bij ckv het geval is. Omschrijf de eisen aan kennis en vaardigheden en besteed daarbij nadrukkelijk aandacht aan interdisciplinariteit. De kennis en vaardigheden moeten gericht zijn op deelname aan culturele activiteiten en de reflectie daarop (domeinen A en D).
- De commissie adviseert het vak ckv af te sluiten met een cijfer. Dit zorgt voor een hogere status van het schoolvak en geeft een impuls aan kwaliteitsverbetering doordat leerlingen een extra stimulans krijgen om zich voor het vak in te zetten.
- Zorg voor voldoende gekwalificeerde docenten voor ckv. Stel bijscholing voor dit vak verplicht.
- De commissie stelt voor om, in navolging van het nieuwe examenprogramma van de kunstvakken, klein onderhoud te plegen aan het examenprogramma ckv.

7 Damen (2010) deed onderzoek naar transfereffecten van ckv op latere cultuurdeelname

Damen onderzocht de effecten van ckv op cultuurdeelname in haar proefschrift. In het onderzoek van Damen (2010) was de belangrijkste verklarende variabele de didactische aanpak van de docenten. Zij onderzocht in hoeverre er sprake was van een meer leerlinggerichte of leerstofgerichte didactische visie van ckv docenten aan de hand van vragenlijsten. Om de antwoorden te kunnen duiden, ontwikkelde zij een aantal indicatoren waarmee zij kon vaststellen of er van een meer leerlinggerichte (indicator: het opdoen van ervaringen met kunst is belangrijker dan kennis) of een meer leerstofgerichte visie (indicatoren: de docent stelt begrippen en stromingen aan de orde in de les en toetst de kennis) gesproken kon worden. Zij stelde vervolgens vast dat ckv docenten vooral een leerlinggerichte benadering hanteerden. Daarnaast zij stelde geen effecten vast van kunsteducatie (en de gehanteerde didactiek door docenten) op de cultuurdeelname van leerlingen die het vak ckv gevolgd hadden. Zij concludeerde dat de rol van docenten - in tegenstelling tot wat doorgaans beweerd wordt, namelijk dat deze groot is en voor 10 tot 15% van invloed is op de leeropbrengsten - mogelijk overschat is.

Toch zou je kanttekeningen kunnen plaatsen bij een aantal aannames in dit onderzoek. Is er bijvoorbeeld wel sprake van een dichotomie inzake leerlinggerichte of leerstofgerichte didactiek? Of wordt een effectieve didactiek in de kunstvakken juist gekenmerkt door het aandacht besteden aan zowel de leerwensen van leerlingen als het bijbrengen van kennis en inzicht over de leerstof. Zoals Hattie (2009) aangaf over effectief leren: *'Wanneer docenten leren denken over doceren vanuit het perspectief van het leren door hun leerlingen, en leerlingen leren denken over leren vanuit het perspectief van doceren, ontstaat de optimale situatie voor effectief leren, dan laten leerlingen het zelfregulerende vermogen (self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, self-teaching) zien, dat het meest gewenst is bij het leren.'* John Hattie. (2009).

De belangrijkste verklarende variabele, de didactische aanpak van docenten, werd afgeleid uit ingevulde vragenlijsten door docenten, dus niet rechtstreeks gemeten. De directe leeropbrengsten van de lessen ckv werden in dit onderzoek ook niet vastgesteld. Het zou daarom kunnen zijn dat de leeropbrengst van de lessen - zo kort na de invoering van het vak ckv - op dat moment nog niet goed was, waarmee het ontbreken van (transfer)effecten van ckv lessen op de latere cultuurdeelname ook verklaard zouden kunnen worden. Dat zou bijvoorbeeld samen kunnen hangen met beperkte vakinhoudelijke en vakdidactische vaardigheden van docenten in het nieuwe vak ckv, waarvoor zij op dat moment (2000 - 2003) nog niet of nauwelijks opgeleid waren. Voor het verbeteren van de kwaliteit van het vak CKV geven de uitkomsten van dit onderzoek van Damen (2010) daarom slechts in beperkte mate inzicht.

8 Dieleman (2010) over theatereducatie en ckv

Het onderzoek van Dieleman (2010) biedt meer inzicht in manieren waarop de kwaliteit van het vak ckv bevorderd zou kunnen worden. Dieleman heeft zich met name verdiept in theatereducatie. Hij bracht in 'Het nieuwe theaterleren' het veld in kaart waar theater en onderwijs elkaar ontmoeten in het kader van het vak ckv.

Dieleman zegt daarover: "*Het interdisciplinaire karakter van ckv vraagt om kennis van de verschillende kunstdisciplines en ervaring met culturele activiteiten bij voorkeur die waarin verschillende disciplines vertegenwoordigd zijn. De theatrale podiumkunsten lenen zich hier bij uitstek voor, omdat zij van zichzelf interdisciplinair zijn en veelal (literaire) tekst, beeldende vormgeving, muziek en in toenemende mate ook nieuwe media in zich verenigen. Een belangrijk probleem binnen ckv is de keuze van de culturele activiteiten. In de exameneisen wordt gesproken over activiteiten van erkende kwaliteit maar nergens wordt omschreven wat dit precies inhoudt. Het roept de vraag op of er een culturele canon bestaat en of de keuze van de culturele activiteiten hierop gebaseerd moet zijn. Voor het actuele theater is het referentiekader vooral terug te vinden in het geheugen van een relatief kleine groep kenners. Deze 'kenners' brengen naar iedere voorstelling hun kijkervaring mee en vormen zo het referentiekader waaraan het theater wordt getoetst. Leerlingen behoren natuurlijk niet tot de kenners, maar docenten evenmin. In de praktijk wordt ckv namelijk vooral gegeven door docenten beeldende vorming, docenten muziek, docenten Nederlands en docenten vreemde talen.*"

Dieleman (2010) laat in zijn onderzoek zien dat de rol van de kennis van de docent als expert in één of meerdere kunstdisciplines, ten grondslag ligt aan het leerproces over kunst bij ckv. Hij geeft terecht aan dat niet alle docenten over een brede bevoegdheid voor CKV beschikken, en dat veel docenten mono-disciplinair zijn opgeleid. Zijn vervolgonderzoek richt zich op de positie van theatereducatie in het totale onderwijsveld, vanaf de basisschool, en op de specifieke rol van de theaterervaring als bijzondere vorm van esthetische ervaring in dat onderwijs.

9 Esthetisch leren bij ckv en het ontwikkelen van waardering door kennis volgens het SCP

Het esthetisch ervaren van kunst, het leren ontwikkelen van interesse en waardering voor kunst in het ckv onderwijs lijkt inderdaad een belangrijke kern van de problematiek te vormen wanneer je kijkt naar de uitkomsten van de leerlingenenquête van 'Een Vandaag' en trouw. Inzicht in het verbeteren van de kwaliteit van ckv onderwijs zou daarom samen moeten hangen met inzicht in de specifieke leerprocessen en de complexe samenhang van cognitieve, affectieve en sensomotorische aspecten bij het leren *over* en *door* kunst. Begrijpen op welke manier esthetische ervaringen gestimuleerd kunnen worden en tot interesse kunnen leiden is daarom van belang voor de verdere ontwikkeling en verbetering van het vak ckv. Hoe je bij leerlingen nog meer interesse voor kunst kunt doen ontstaan is van belang voor ckv docenten om te weten.

Uit een recent verschenen onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau (2012) bleek dat veel mensen wel interesse in kunst en cultuur hebben, maar dat zij desondanks niet vaak een museum, concert etc. bezoeken. *Interesse is gerelateerd aan zowel conversie (het aandeel bezoekers onder geïnteresseerden) als bezoek. Anders dan levensloop en opleidingsniveau, die meer randvoorwaarden dan te beïnvloeden factoren zijn, is interesse mogelijk een aangrijpingspunt voor culturele instellingen en voor het cultuurbeleid van overheden. Interesse staat centraal in denkbeelden over publieksbeïnvloeding en mobilisatie. Kunstbezoek vergt interesse in kunst en bereidheid tot bezoek aan kunst. Zo bezien zijn er twee wegen om een groter bereik van de kunsten te realiseren: het doen ontstaan van interesse bij niet-geïnteresseerden en het verder aanwakkeren van interesse bij lauwtjes geïnteresseerde niet-bezoekers. Dat laatste kan het wegnemen van drempels en/of het verhogen van motivatie omvatten.* (p 10).

10 Esthetisch leren en waardering ontwikkelen (voor beeldende kunst) volgens Leder et al.

Het doen ontstaan van meer interesse en het verhogen van motivatie zijn verbonden aan de intensiteit en kwaliteit van esthetische ervaringen met betrekking tot kunst. Leder et al (2004) bestudeerden de manier waarop waardering voor beeldende kunst tot stand komt. Zij zagen dat dit een bijzonder complex mechanisme was. Daarin staan zintuiglijke ervaringen centraal die zowel fysiek (sensomotorisch), emotioneel (affectief), cognitief ervaren worden in een sociale context. De drijfveer in dat proces is de wil om te begrijpen waar kunst over gaat, wat de betekenissen zijn die uitgedrukt en ervaren kunnen worden in een specifiek kunstwerk en daarover met anderen van gedachten wisselen.

Leren waarderen van kunst is geen afstandelijk proces: de persoonlijke beleving speelt een grote rol. De onderzoekers ontwikkelden een theoretisch model waarin zij de fasen beschrijven van de waardering voor beeldende kunst. De zintuiglijke waarneming van kunst lijkt veel op de waarneming van alledaagse beelden: dat proces verloopt bijna automatisch. Daarna gaan mensen al snel classificeren: zij gaan datgene wat zij zien indelen in categorieën en vergelijken met wat zij eerder gezien hebben en kijken naar overeenkomsten en verschillen. Ook dat proces vereist geen speciale kennis of kunde. De fase daarna gaat over het kunnen onderscheiden van beeldende aspecten: de voorstelling en de vormgeving. Daar wordt het proces pas een bewust gestuurd (leer)proces. Tot dat moment verloopt het proces automatisch.

11 De rol van de docent en het leren ontwikkelen van meer interesse voor kunst en cultuur

Het complexe gegeven in dit leerproces van het leren waarderen van kunst is, dat in elke fase sprake is van een emotionele invloed: als je iets interessant vindt blijf je kijken, is dat niet zo dan haak je af. In het kader van leerprocessen bij de kunstvakken, merken docenten op dat moment dat er weerstand ontstaat omdat de leerling aangeeft: *'dit is voor mij niet interessant, ik wil afhaken'*. En dan moet de docent een verband tussen de interesse van de leerling en de leerstof vinden om zo de leerling te stimuleren toch verder te kijken omdat de docent weet wat in het verschiets ligt. Als docenten ckv vanuit een leerling-gerichte benadering niet verder gaan dan datgene wat de leerling zelf al interessant vindt en stoppen wanneer een leerling aangeeft bepaalde kunst 'saai' te vinden, zou het leerrendement inderdaad beperkt kunnen zijn: leerlingen blijven dan gericht op wat zij al interessant vonden en ontwikkelen dan mogelijk niet of nauwelijks nieuwe kennis of inzichten.

De fase waarin sprake is van beheersing van basale vaardigheden in het ervaren en waarderen van kunst, vergt kennis van kunstvocabulaire, van de context waarin kunst gemaakt is, van de functies van kunst etc. Zonder die kennis blijft het kijken algemeen en oppervlakkig en vrijblijvend. In veel benaderingen van kunst spelen bijvoorbeeld vrije associaties een grote rol. Leerlingen wordt gevraagd te benoemen welke associaties het kunstwerk bij hen oproept. Associëren is echter het oproepen van bestaande kennis. Een leerling die dus eigen associaties oproept, zal niet snel het gevoel hebben nieuwe kennis of inzichten te hebben opgedaan. Dus ook al worden leerlingen erbij betrokken door hen vragen te stellen: interesse en verdiepend inzicht ontstaan doorgaans niet vanzelf.

Uit onderzoek van Malt & Majid (2013 - zie eventueel ook het programma 'Taal Bepaalt' op wetenschap 24) is gebleken dat wanneer je meer woorden hebt om je zintuiglijke ervaringen te beschrijven ervaringen intensiever beleefd kunnen worden en andersom dat het opdoen van nieuwe zintuiglijke ervaringen weer kunnen leiden tot het uitbreiden van woorden om die te benoemen. Bewust verwoorden van wat je ziet of hoort is dus een belangrijke factor in het meer betekenisvol leren ervaren van kunst. Net als het leren bewust en genuanceerd kijken, moet je ook het specifieke kunstvocabulaire leren begrijpen en bewust leren toepassen in verschillende kunstcontexten. Betekenissen die voortkomen uit een aandachtige manier van kijken *met* kennis van zaken, zorgen ervoor dat er een interessante gelaagdheid gaat ontstaan. De kijker kan daaraan de eigen interpretaties verbinden. Dan wordt het kijken naar kunst interessanter. En nog een fase verder gaat een kijker

heel genuanceerde verschillen, verwijzingen, uitgedrukte emoties of concepten, betekenislagen, ambiguïteit zien etc.

12 Het model van Bullot en Reber (2013)

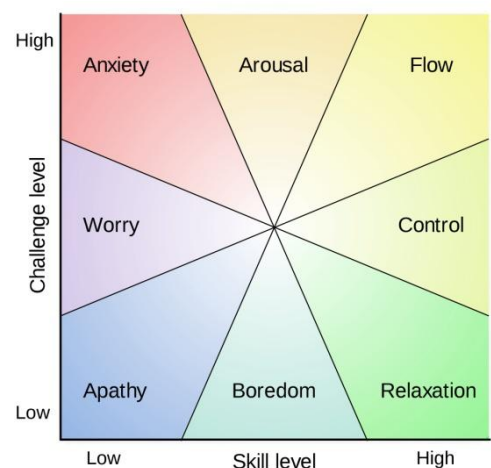
Bullot en Reber (2013) gaven kritiek op de essentialistische visie in veel onderzoek naar de waardering van kunst door de neuropsychologie. Zij introduceerden de contextualistische visie, waarin aandacht is voor de rol die de cultuurhistorische context en de kunsthistorische kennis en vaardigheden spelen bij het kijken naar kunst. Zij gaven aan in hun onderzoek, dat wanneer je, wanneer je de esthetische waardering van mensen voor kunst onderzoekt, altijd rekening dient te houden met de specifieke context van kunst. Omdat in de kunst schoonheid een ruim begrip is en kunstenaars vanaf de moderne kunst, vaak gebroken hebben met de klassieke schoonheidsregels omdat zij chaos, wanorde, gevoelens van vervreemding etc. wilden uitdrukken. Een beschouwer die op de hoogte is van deze kunst context, zal moderne kunst op een andere manier of meer waarderen dan iemand met minder kennis en ervaring met moderne kunst. Bullot en Reber ontwikkelden daarom een model waarin zij het psychologische en kunsthistorische domein met elkaar verbinden.

Zij onderscheiden een drie fasen in de waardering van kunst, en beschrijven voor elk van de fasen (basale waarneming; aandacht voor de kunstzinnige vormgeving; kunstzinnig inzicht) hoe daarin kennis, vaardigheden en attitudes een rol spelen in de waardering van kunst, evenals kunsthistorische kennis, emoties, waarneming en de culturele context van de kunst. Pas wanneer een beschouwer over vaardigheden in het onderscheiden van kunstzinnige vormgeving beschikt, en over een bepaalde mate van kunsthistorische kennis beschikt, kan het kijken naar kunst een rijke gelaagdheid opleveren, waarin de beschouwer zelf betekenislagen toevoegt maar ook bestaande betekenislagen kan oproepen en verbinden. Dan wordt het beschouwen van kunst ook interessant in relatie tot het denken over kunst (het discours), en ontstaat steeds meer interesse voor het kijken naar kunst. Het aandachtige, gefocuste kijken en ervaren en leren van kunst met diepgang, levert betekenisvolheid en waardering op - zeker als je daarover met anderen van gedachten kunt wisselen - en dat proces van ervaren en van gedachten wisselen is zo aangenaam dat het proces een doel op zichzelf wordt. Dat lijkt erg op het proces dat 'flow' genoemd wordt.

13 Steeds complexere mogelijkheden tot handelen bieden

Flow als principe is voor docenten eveneens bijzonder interessant om te bestuderen. Flow is volgens Csikszentmihalyi (1999) een optimale ervaring: *"De toestand waarin mensen dermate betrokken zijn bij een activiteit dat ze alles om hen heen vergeten. Deze ervaring is zo positief dat het de moeite waard is om deze te herhalen zonder de noodzaak van een externe beloning. [...] De optimale ervaring is iets wat wij doen gebeuren."*

Je ziet op de figuur hiernaast hoe een bepaald niveau van kennis, vaardigheden en uitdagingen met elkaar samenhangen. Wanneer je leerlingen onder hun niveau laat werken worden zij apathisch of verveeld, vraag je een te hoog niveau dan kunnen zij gestrest raken. Zodra je hen uitdaagt op het niveau dat net iets boven hun eigen niveau ligt is de kans op betrokkenheid groter (dat is verwant aan het idee van de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky). Als de betrokkenheid intrinsieke beloning oplevert, wil je deze beloning vasthouden. Dit leidt tot toename in de complexiteit van het ervaren op zintuiglijk, intellectueel en emotioneel gebied.



Flow kun je als docent bevorderen door duidelijkheid te geven in doelen en in onmiddellijke feedback; door belangstelling te tonen voor wat leerlingen op een bepaald moment doen; door hen keuzemogelijkheden te bieden; vertrouwen te geven en hen uit te dagen door hen steeds complexere mogelijkheden tot handelen te bieden. Met alle verschillende interesses van leerlingen vraagt dat natuurlijk nogal wat van een docent. Een docent moet dan in staat zijn elke leerling uit te dagen net boven zijn of haar niveau.

Dat vraagt vaardigheden in differentiëren en dat zijn hogere, complexe docentvaardigheden. Uit onderzoek van de inspectie is gebleken dat slechts ongeveer de helft van alle docenten differentieert (Inspectie van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012. p. 21). Docenten kunnen de leerresultaten voor ca. 20% beïnvloeden en zijn daarmee een bepalende factor voor de leerresultaten van leerlingen/het onderwijs (Van de Grift, 2010). Daar ligt dus - ook als ckv en kunstvakdocenten - een kans voor kwaliteitsverbetering van de lessen. Het leren kritisch en creatief denken over kunst door effectieve werkvormen gericht op samenwerkend leren, dialogisch leren met aandacht voor verschillen tussen leerlingen: daarin ligt de uitdaging voor het leren waarderen van kunst op school en in het museum. Simpelweg toepassen van dergelijke werkvormen in de lessen is echter niet voldoende. Deze werkvormen moeten op een zodanige manier toegepast worden zodat ze werkelijk leiden tot het leren ervaren van kunst op een meer betekenisvolle manier voor leerlingen. Dat vergt dus hogere docentvaardigheden met betrekking tot de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en kunde van de docent en evaluaties om te controleren of dat doel daadwerkelijk bereikt is.

14 Doelstellingen en relevantie verduidelijken van kunst en cultuur en differentiëren

Wanneer leerlingen niet goed begrijpen waarom zij in een druk rooster, tijd moeten nemen om voor hen 'onnuttige' taken te verrichten, is te begrijpen dat de motivatie voor het vak aanvankelijk niet groot is. Allereerst lijkt het daarom een opdracht voor ckv docenten om ervoor te zorgen dat zij helder en overtuigend kunnen beargumenteren waarom leerlingen het vak ckv krijgen en wat zij daarvan precies leren (doelstellingen goed onderbouwen en relateren aan de leertaak en herhaaldelijk en concreet verduidelijken wat leerlingen van een leertaak leren).

Daarnaast zouden docenten de doelstellingen heel duidelijk moeten kunnen relateren aan (gevarieerde) leeractiviteiten en werkvormen. Bovendien zou het niveau (de moeilijkheidsgraad) van de opdrachten voor iedere leerling voldoende uitdagend moeten zijn en dus afgestemd moeten zijn op verschillen tussen leerlingen. Dat betekent dat ckv docenten meer rekening zouden moeten houden met individuele verschillen tussen leerlingen bijvoorbeeld door meer keuzemogelijkheden (differentiëren - denk aan de verschillende Culturele Jongerenprofielen van CJP/Youngworks, 2012). In hoeverre het ontbreken van een cijfer voor het vak ckv meespeelt in het niet ervaren van ckv als nuttig en relevant vak, zou verder onderzocht kunnen worden. Ongetwijfeld speelt dit een rol in een context waarin leerlingen juist gestimuleerd worden hogere prestaties (lees hogere cijfers) te behalen voor andere schoolvakken (zie ook [Dieleman, 2010](#)).

Veel ckv docenten hebben in de afgelopen 14 jaar een praktijk ontwikkeld, waarin zij volop aandacht besteden aan een breed scala aan kunst- en cultuurvormen (inclusief media-educatie en erfgoed educatie). Daarnaast wordt het vak in de lessen veelal ingevuld door praktische opdrachten in een of meerdere kunstdisciplines. Maar is voor leerlingen altijd voldoende duidelijk wat zij van het maken van een tekening, schrijfopdracht, recensie, musical etc. leren? Ervaren zij door het uitvoeren van zo'n praktische opdracht voldoende dat zij iets zinvol geleerd hebben over kunst en cultuur? Een studente van de lerarenopleiding ILO UvA deed onderzoek onder havo leerlingen over ckv en concludeerde: " *De leerlingen geven aan het meeste te leren door te doen, maar hebben ook duidelijke behoefte aan uitleg en sturing van een docent. Verder vinden ze dat ze goed zelfstandig kunnen werken, maar werken ze ook graag samen. De leerlingen werken graag naar een duidelijk doel toe, ze vinden een link met de praktijk leuk en houden van afwisseling. Het vak CKV wordt door de meerderheid van de leerlingen niet als belangrijk bestempeld, maar het wordt wel gewaardeerd als een*

leuk vak. Uit de interviews kwam verder nog naar voren dat de leerlingen het belangrijk vinden om het doel van de les in te zien. Ze willen graag weten wat ze aan de informatie hebben en wat ze ermee kunnen in hun verdere leven." (M. Sanders (2010). *Havo didactiek binnen ckv*. Ontwerponderzoek, ILO UvA).

15 Doelstellingen en legitimatie ckv

Leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo moeten via de ckv lessen, via hun ckv-docenten kunnen leren wat het belang van kunst en cultuur is voor henzelf (en voor hun toekomst) en voor de samenleving; hoe zij kritisch en creatief kunnen denken; hoe zij zich in kunnen leven in anderen/ het andere of onbekende; hoe zij kunnen communiceren en samenwerken met anderen dat is voor hen allemaal van belang om te leren omdat zij leven in een geglobaliseerde wereld waarin zij in staat moeten zijn nieuwe oplossingen te bedenken voor een scala aan problemen. Leerlingen moeten via vakdocenten kunnen leren cultuurhistorisch besef te ontwikkelen, zodat zij hun eigen cultuur en die van anderen leren kennen en zich ook open durven te stellen voor het andere, het onbekende. Dat is eveneens van belang in de huidige maatschappij en wereld.

Het vak ckv houdt in dat leerlingen kennis leren maken met een breed scala aan kunstvormen in verschillende culturele contexten, zij leren inzichten over Kunst en Cultuur te ontwikkelen die van belang zijn voor hun brede, algemene vorming (ofwel '*bildung*'). Leerlingen ontwikkelen bij ckv basiskennis over kunst en cultuur in verschillende cultuurhistorische contexten, waardoor zij cultuurhistorisch besef ontwikkelen; zij ontwikkelen basisvaardigheden in kunstanalyse en creatieve, sociale en communicatieve vaardigheden en empathisch vermogen. In vakdidactisch opzicht betekent dit ook dat doelstellingen voor de lessen en leeractiviteiten en werkvormen hierop gericht zouden moeten zijn. Aan het eind van een les, lessenreeks of opdracht, zou vervolgens geëvalueerd moeten worden of/ in welke mate de leerdoelen, ook volgens de leerlingen zelf, bereikt zijn.

16 Het doel van cultuureducatie is volgens de Minister in de visiebrief '*Cultuur Beweegt*' gericht op:

- **RECEPTIE** het verwerven van kennis over kunst, media en erfgoed en daarmee het ontwikkelen van interesse voor kunst en het ontwikkelen van cultuurhistorisch besef - via authentieke objecten.
- **PRODUCTIE & CREATIVITEIT** het ontwikkelen van creatieve vaardigheden en daarmee het verbeeldingsvermogen en vermogen tot innovatie.
- **REFLECTIE** het ontwikkelen van een eigen voorkeur en het eigen talent (het ontwikkelen van zelfinzicht) en het ontwikkelen van inlevingsvermogen, vermogen tot reflectie op de samenleving en een gezamenlijk referentiekader (cultuur verbindt en heeft een socialiserende functie).

17 Ckv vergt een brede visie op leren

Omdat ckv een open houding van leerlingen vergt - gekenmerkt door nieuwsgierigheid en creativiteit - en niet alle leerlingen hierover van nature in dezelfde mate beschikken; ervaren sommige leerlingen dit vak als minder 'nuttig' dan economie of wiskunde. Uitspraken dat ckv 'minder nuttig' zou zijn, getuigen van een smal, utilitair perspectief op school en leren (niet vreemd in de huidige context gericht op prestaties in de kernvakken) waarbij deze leerlingen denken dat zij op school uitsluitend vakken zouden moeten krijgen gericht op directe toepasbaarheid of bruikbaarheid in relatie tot hun vervolgstudie. ckv is daarom voor leerlingen juist belangrijk om hun perspectief op het leren te verbreden. Docenten ckv hebben in dat opzicht dus een belangrijke taak.

Ckv is belangrijk omdat:

"Cultuureducatie hoort thuis in het hart van het onderwijs: daar wordt een fundament gelegd voor de culturele ontwikkeling van kinderen."
Cultuureducatie: Leren en creëren! Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012

"Kunst is zo oud als de mensheid zelf, het is onderdeel van iedere cultuur en het is een belangrijk domein binnen de menselijke ervaring, net als wetenschap, technologie, wiskunde en de geesteswetenschappen. Om die reden verdient kunst een belangrijke plek in het Onderwijs."
Jaarrapport Actieve Cultuurparticipatie. Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2012.

"Het onderwijs dient een "hoger doel." Om toekomstige generaties leerlingen adequaat voor te bereiden op de wereld waarin zij zullen komen te leven pleit de werkgroep daarom voor het toevoegen van een derde dimensie aan het onderwijs. Naast de twee bestaande dimensies, kennis en vaardigheden, bestaat die derde dimensie – treffend de 'menselijke factor genoemd' – uit een veelomvattende en eigentijdse vorm van Bildung, gecombineerd met *21st century skills* en empathische aspecten"
117e geschrift van de Prof. mr. B.M. Teldersstichting: Onderwijs: de derde dimensie.

18 Vakdidactische visies op ckv: ruimte voor schooleigen invulling

In de afgelopen 14 jaren ontstonden verschillende didactische visies op het vak ckv:

A Ervaringsgericht leren centraal

Volgens bepaalde didactische visies staan de culturele activiteiten centraal, en daarin vormt kennis van kunst en cultuur een ondersteuning van het bezoek aan voorstellingen, concerten en musea.

B Kennis en leerstof centraal

Andere didactische visies nemen juist de kennis over kunst en cultuur als belangrijkste uitgangspunt en daarvan maken dan culturele en praktische activiteiten een onderdeel uit.

C Productieve opdrachten centraal

Ook zijn er didactische visies die juist de praktische activiteiten centraal stellen: dit omdat leerlingen door zelf actief bezig te zijn met kunst zich beter in kunnen leven in wat kunstenaars beweegt. Op sommige scholen worden praktische activiteiten verbonden aan toneeluitvoeringen of concerten tijdens culturele avonden of projectdagen. Ook worden samen met instellingen of gezelschappen projecten ontwikkeld.

D Reflectie centraal

Weer andere scholen of docenten willen juist het denken over de betekenissen van kunst centraal stellen en hun leerlingen leren nadenken over de waarde van kunst in verschillende tijden en culturen.

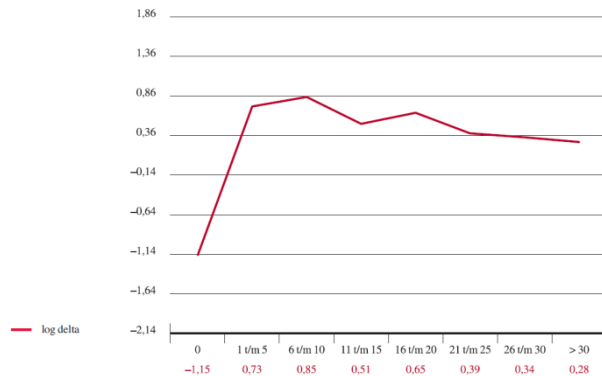
Maar juist ook allerlei mengvormen van deze uitgangspunten zijn gangbaar geworden.

Scholen en docenten hebben dus momenteel reeds alle ruimte genomen om een goede vorm te vinden die voor hun leerlingen het meest optimaal is en scholen en docenten behouden deze ruimte ook in de nieuwe plannen. Een mogelijk idee voor het verbeteren van de kwaliteit van ckv zou daarom kunnen zijn om geen onnodige tijd te steken in het veranderen van de organisatie, maar juist alle tijd te besteden aan het verbeteren van de lesinvulling en de vakdidactische expertise door docenten ckv. Met name het ontwikkelen van hogere orde docentvaardigheden lijkt voor alle docenten, inclusief ckv docenten, een belangrijke mogelijkheid tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en de leerresultaten van leerlingen.

19 Afstemmen van leeractiviteiten en werkvormen op verschillen tussen leerlingen, differentiëren

Ongeveer de helft tot tweederde deel van de leraren beheerst de complexere vaardigheden echter niet. (Inspectie van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012. p. 21). Ook uit onderzoek van Van de Grift (2010) blijkt dat weinig docenten de hogere of complexe docentvaardigheden beheersen en toepassen. Hogere of complexe docentvaardigheden zijn bijvoorbeeld: De docent laat leerlingen hardop denken; de docent zorgt voor

Grafiek 3. Pedagogisch didactische vaardigheden bij verschillende aantallen beroepservaringjaren van leraren



interactieve instructie- en werkvormen; de docent leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen; de docent biedt zwakke leerlingen extra leer- of instructietijd; de docent stemt instructie af op verschillen tussen leerlingen; de docent stemt verwerking van leerstof af op verschillen tussen leerlingen; de docent moedigt kritisch denken van leerlingen aan; de docent vraagt leerlingen na te denken over oplossingsstrategieën. Uit het onderzoek van de inspectie en van [Van de Grift \(2010\)](#) is gebleken dat deze docentvaardigheden door beperkt aantal docenten toegepast wordt.

20 Vakdidactische verbeteringen

Vakdidactische verbeteringen met betrekking tot de lesinvulling van het vak ckv zouden kunnen bestaan uit een betere afstemming tussen leerdoelen en effectievere leeractiviteiten/werkvormen. Ook met betrekking tot de leerzaamheid van leertaken lijken verbeteringen gewenst. Deze zouden meer gericht kunnen zijn op effectief, betekenisvol leren in verschillende authentieke contexten. Daarnaast zou goed geëvalueerd moeten worden wat de opbrengst van leertaken geweest is (dat kan vastgesteld worden op basis van de leerresultaten; de reactie van de leerlingen en/of op het gedrag van de leerlingen). Leerlingen kunnen mogelijk ook beter begeleid worden in het leerproces, door leeractiviteiten en leertaken meer af te stemmen op het niveau en de interesse van de leerling. Waarbij de rol van de docent als motivator en inspirator uiteraard van groot belang is en blijft.

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

VAKDIDACTIEK

- Het bepalen van adequate **leerdoelen**, passend bij de **eindtermen** van het vak
- Het ontwikkelen van leerzame **leertaken**
- Het ontwikkelen van effectieve **leeractiviteiten**
- Het ontwikkelen van effectieve **werkvormen**
- Het **toetsen** van de leerdoelen (*summatief*) en het leerproces (*formatief*)
- Het begeleiden van het **leerproces**

Met aandacht voor de verschillen tussen leerlingen (Differentiatie)

M.T.A. van de Kamp, 2013.

21 Wat kenmerkt het leren in het domein van de kunst?

Omdat de taxonomie van Bloom gericht is op de cognitieve leerdoelen, is deze naar onze mening niet toereikend voor het domein van de kunst. Kunst is namelijk niet uitsluitend (meta-)cognitief maar ook zintuiglijk (sensomotorisch), affectief, creatief en sociaal van karakter. Kunst leren waarderen, vergt niet alleen kennis, maar ook beeldend inzicht (muzikaal inzicht etc. voor de andere kunsten) en empathisch vermogen, je moet kennis ontwikkelen of jezelf kunnen inleven in een onderwerp of thema waarover je werk wilt maken; of jezelf inleven het kunstwerk of het idee van een kunstenaar (in emotioneel opzicht), kunnen aanvoelen wat jij zelf of de kunstenaar in het werk wil uitdrukken (expressie/concept). Over je werkproces of de kunst van anderen moet je kunnen reflecteren en met anderen kunnen communiceren.

Kunst is een discipline of domein. Het bevat een kenmerkende eigen wijze van ervaren, denken (discours) en creëren: via beelden, dans, muziek, drama of literatuur/poëzie. Kennisverwerving in de kunst is fundamenteel anders dan bijvoorbeeld kennisverwerving in het logisch-mathematische domein:

- **Leren door en over kunst is een sensomotorisch, affectief, (meta-)cognitief, creatief, en sociaal proces van embodied, imaginative cognition en creativiteit.**
- **Creëren bij de kunstvakken is gericht op transformatie van het bestaande.**

(Efland, 2004; Gardner, 2006; Goodman, 1976; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Immordino-Yang, 2011; Plucker et al, 2004).

22 Wat kenmerkt het leren over en door kunst?

- **Embodied cognition** gaat over de wisselwerking tussen lichaam en geest in leerprocessen; abstracte concepten en de rede of ratio zijn gebaseerd op lichamelijke, emotionele en zintuiglijke ervaringen (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

- **Imagination of verbeeldingsvermogen** is de handeling of het vermogen om mentale beelden te vormen van datgene wat niet aanwezig is of wat nog niet eerder ervaren werd. En het is de handeling of het vermogen om nieuwe ideeën of beelden te creëren door combineren en reorganiseren van eerdere ervaringen (Efland, 2004).

- **Creativiteit** is de interactie tussen vaardigheid, proces en omgeving waardoor een individu of groep een waarneembaar product kan maken dat als nieuw en als nuttig beschouwd kan worden in een bepaalde sociale context (Plucker, Beghetto & Dow, 2004).

23 Wat zijn de algemene leerdoelen van het leren over en door kunst?

- **LEREN OVER KUNST - kunsttheoretisch inzicht:** *reflectief (en receptief, productief doel)* De leerling leert een verdiepend inzicht te ontwikkelen in de betekenis van kunst (in verschillende kunstdisciplines) door kunst te ervaren, begrijpen, analyseren en beschrijven in de context van verschillende perspectieven, functies, locaties en tijden. Dit vereist de ontwikkeling van: cognitieve, affectieve, sensomotorische, creatieve, metacognitieve en sociale vaardigheden of *skills*. (zie ook bijlage met modellen van de esthetische ervaring van Leder et al., 2004 en het model van Bullot & Reber, 2013).
- **LEREN DOOR KUNST - artistieke processen en producten/ creëren:** *productief (en receptief, reflectief doel)* De leerling kan zelfstandig een creatief kunstzinnig onderzoeksproces ontwikkelen dat leidt tot de productie en de presentatie van eigen werk en de leerling kan reflecteren op het eigen product en proces (en het product en proces van andere leerlingen). Je zou dus affectieve, sensomotorische, cognitieve, creatieve, metacognitieve, sociale vaardigheden moeten leren ontwikkelen bij de kunstvakken, zodat je kunst van anderen leert kennen en leert waarderen en kunstproducten leert creëren (gericht op transformatie - van idee naar beeld, theater-, dans-, muziekperformance) waarbij je leert reflecteren op het eigen creatieve proces.



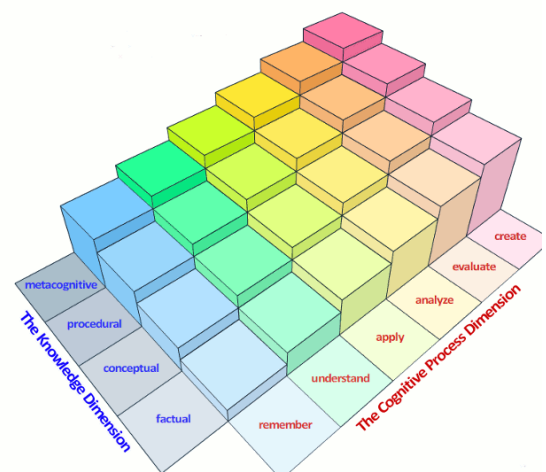
- **AFFECTIEVE LEERDOELEN** zijn gericht op het leren voelen en bewust leren ervaren van emoties van jezelf en van anderen (empathie), om zodoende te leren hoe je kunst heel genuanceerd kunt ervaren, beleven en waarderen. Bij de kunstvakken leren leerlingen over en door hun eigen emoties en over die van anderen, waardoor zij empathisch vermogen leren ontwikkelen. Zij leren zich daarbij in te leven in de ander, het andere of het onbekende in de kunst. Door zelf actief met kunst bezig te zijn, leren leerlingen niet alleen creatieve vermogens ontwikkelen maar eveneens hoe zij hun persoonlijke ervaringen, ideeën of emoties uit kunnen drukken in beelden, muziek of performances. Motivatie en zelfwaarde: Het maken van kunstproducten/performances zorgt doorgaans voor een grotere motivatie voor en interesse in kunst. Heel veel leerlingen ontlene een gevoel van zelfwaarde aan het maken van een kunstwerk, tentoonstelling of performance als zij daarbij iets hebben gemaakt waar zij zelf trots op kunnen zijn.
- **SENSOMOTORISCHE LEERDOELEN** zijn gericht op het zintuiglijk leren ervaren van kunst (visueel, auditief, lichaams-kinesthetisch), om zodoende te leren hoe je heel genuanceerd naar kunst kunt kijken en luisteren. Observeren vanuit een open houding. Daarnaast leren leerlingen *over* kunst door bewust te worden van zintuiglijke ervaringen. Leren kijken en luisteren naar kunst vanuit een open houding en met oog voor detail, ofwel goed leren observeren is niet alleen voor een intensievere beleving van kunst van belang, maar eveneens voor communicatie -en vormgevingsvaardigheden in verschillende kunstdisciplines. Daarnaast is het ontwikkelen van onderscheidend vermogen en observatievermogen voor tal van beroepen een belangrijke vaardigheid.

- **(META-)COGNITIEVE LEERDOELEN** zijn gericht op het ontwikkelen van kennis en inzichten en de reflectie daarop, om zodoende heel genuanceerd te leren denken over kunst. Kennis en waardering voor kunst in verschillende contexten te ontwikkelen door het leren *over* en *door* kunst. Hierdoor ontwikkelen leerlingen een beter begrip van de waarde en betekenissen van kunst in verschillende tijden en plaatsen, van belang in het kader van een geglobaliseerde (kunst)wereld. Daarnaast leren leerlingen via kunst reflectief vermogen te ontwikkelen omdat zij zich in leren leven in de ideeën of motieven van de ander, het andere of het onbekende in de kunst en daarover nadenken. Eveneens leren zij zichzelf te evalueren (product en proces).
- **CREATIEVE LEERDOELEN** zijn gericht op het zelfstandig leren ontwikkelen van een creatief kunstzinnig onderzoeksproces door leerlingen, om zodoende een origineel, eigen werk te produceren en presenteren. Creativiteit in beelden, muziek, dans, drama en media: leerlingen leren bij de kunstvakken alternatieve denkstrategieën kennen en toepassen. Leerlingen ontwikkelen divergente denkvaardigheden, verbeeldingsvermogen, en alternatieve oplossingsstrategieën zoals *problem finding*. Leerlingen leren hoe zij ideeën in beelden, muziek of performances kunnen transformeren. Leerlingen leren met complexe aspecten van kunst, zoals meerduidigheid om te gaan. (Van de Kamp et al, 2012).
- **SOCIALE LEERDOELEN** zijn gericht op het zich leren inleven in anderen om zodoende te kunnen communiceren over en reflecteren op het eigen product en proces (en het product en proces van andere leerlingen en/of professionele kunstenaars). Leerlingen leren daardoor begrip en inzicht ontwikkelen in de mening, visie en gevoelens van anderen door te leren over kunst in dialoog met anderen. Dat is belangrijk voor het ontwikkelen van sociale en empathische vermogens. Leerlingen leren hierdoor eveneens de eigen mening, visie en gevoelens te verbaliseren.

25 Voorbeelden van doelstellingen voor het vak ckv

Bij ckv leren leerlingen:

- over het belang van kunst en cultuur voor henzelf, belang van cultuur/kunst in de wereld
- genuanceerd en gedetailleerd kijken en luisteren naar voorbeelden, zij leren zo inzicht in kunst te ontwikkelen
- hun creatieve vermogens te ontwikkelen, zij leren open te staan voor meerdere perspectieven
- kennis over verschillende kunsten (in de context van verschillende tijden en plaatsen), en daardoor leren zij interesse voor kunst te ontwikkelen
- door zelf met kunst bezig te zijn, inzicht in kunst te ontwikkelen
- hoe zij vanuit hun eigen leervraag onderzoek kunnen doen over/door kunst en cultuur
- genuanceerd denken over verschillende kunstuitingen door met elkaar erover te discussiëren/dialogoog te gaan.



Herziene taxonomie van de leerdoelen van Bloom.

<http://www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html>

26 Daaraan gerelateerde leeractiviteiten kunnen gericht zijn op:

- a) analyseren, evalueren en reflecteren
- b) kunst analyseren (en daarvoor kunstvocabulaire onthouden, begrijpen en toepassen), interpreteren, evalueren
- c) creëren
- d) onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, reflecteren
- e) creëren, reflecteren
- f) analyseren, evalueren, creëren
- g) analyseren, evalueren, reflecteren

27 Lagere orde denkvaardigheden ontwikkelen

Lagere orde denkvaardigheden als onthouden en begrijpen kunnen bijvoorbeeld door activerende werkvormen ontwikkeld worden. Voor kunstanalyse: film domino, beschrijf voor een blinde, rummikub etc. Voorbeelden van deze werkvormen gericht op het leren onthouden, begrijpen en eenvoudig toepassen van kunstbegrippen zijn te vinden op de website van het expertisecentrum kunsttheorie (tab kunstanalyse). Lagere orde denkvaardigheden zijn de basis voor de hogere orde denkvaardigheden. Dat moeten leerlingen ook leren als zij met dergelijke speelse werkvormen werken, gericht op het leren op onthouden en begrijpen van begrippen. Pas wanneer leerlingen het vocabulaire en de vaardigheden ontwikkeld hebben om daarmee kunstspecifieke middelen te kunnen onderscheiden, kunnen zij deze toepassen op (andere) voorbeelden en kunnen zij steeds genuanceerdere verschillen waarnemen. Dat geldt overigens niet alleen voor leerlingen maar ook voor onszelf als ckv en kunsttheorie docenten wanneer wij als docenten onze leerlingen meer wilt laten zien/horen/leren dan zij zelf al kunnen zien/horen.

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Activerende werkvorm: Film domino

Leerlingen kunnen filmshots analyseren en vergelijken op camerastandpunt, compositie en belichting

Camerastandpunt:	Belichting:
Kadertrek:	Overig, noemlijk:

Lagere orde denkvaardigheden zijn gericht op onthouden en begrijpen en eenvoudig toepassen

Het verwerven van basiskennis en vaardigheden heeft mogelijk bij ckv minder aandacht gekregen, omdat de doelstellingen van het vak daar niet op gericht leken en de leerstof niet afgebakend was. Interesse en smaak ontwikkelen, het bezoeken van culturele activiteiten (cultuurparticipatie) werden als kerndoelen aangeduid. Specifieke doelen gericht op basiskennis van begrippen werden in domein B wel geformuleerd maar er was geen richtlijn om deze te toetsen (versterkt door ckv als handelingsdeel, een vak zonder cijfers) en de kennis werd niet geëxpliciteerd. Het bevorderen van cultuurdeelname als belangrijkste doel van ckv oude stijl, leek een leerlinggerichte didactiek in de hand te werken en heeft mogelijk bij sommige docenten in de hand gewerkt dat zij beperkt nieuwe kennis aangereikt hebben aan leerlingen en/of de leeropbrengsten van de lessen ckv vastgesteld hebben.

28 Hogere orde denkvaardigheden ontwikkelen

Hogere denkvaardigheden kunnen bijvoorbeeld via creatieve opdrachten ontwikkeld worden, op basis van een leervraag of onderzoeksvraag van de leerling zelf, of gerelateerd aan culturele activiteiten. De docent kan daarbij voorbeelden selecteren gericht op het ontwikkelen van kennis van professionele kunst ([Dieleman, 2010](#)). Het is belangrijk dat leerlingen duidelijke doelstellingen en expliciete criteria aangereikt krijgen. Ook zouden zij regelmatig feedback (tussentijdse feedback kan bijvoorbeeld ook door peer-feedback gebeuren) op basis van [criteria](#) moeten krijgen. Daarmee ontstaat een grotere mogelijkheid tot diepgang en worden opdrachten minder vrijblijvend uitgevoerd. Ook kan de docent vanuit gezamenlijke leervragen van leerlingen,

verdiepende lessen organiseren (met behulp van bronnenonderzoek evt. mede door leerlingen). Via [dialogisch leren](#), [observerend leren](#) (Groenendijk, 2012), [hardop denken](#) en/of [reciprocal teaching](#) kunnen leerlingen op een meer interactieve manier betrokken worden bij de leerstof.

Een voorbeeld hiervan is het project 'The Dark Knight & creatief denken' zoals dit tijdens de inspiratiedag voor ckv docenten door het Expertisecentrum Kunsttheorie gepresenteerd werd. Aan de hand van een diepteanalyse van allerlei soorten perspectieven (narratieve vormgeving, theatrale vormgeving, muzikale vormgeving, visuele vormgeving, filmische vormgeving) werden steeds meer betekenislagen van de film bestudeerd. Leerlingen leerden daarmee een scala aan kennis vaardigheden over film, theater, muziek en media: observeren, analyseren, evalueren (kritisch denken); creatief denken, empathisch vermogen ontwikkelen. Toetsing van verdiepend inzicht van leerlingen in innovatieve aspecten van deze film vormde de afsluiting. De toets werd vervolgens uitvoerig met leerlingen besproken. De meerderheid van de leerlingen gaf in de evaluatie van de opdracht aan dat zij de werkwijze leerzaam vonden: ze beschreven specifieke inzichten die ontwikkeld hadden in de lessen. Ze gaven aan dat zij deze inzichten ook toepasten op nieuwe voorbeelden. Ze formuleerden daarnaast ook specifieke vervolgvragen. (= *evaluatie van de reacties van leerlingen*). De beschrijvingen van leerlingen sloten aan bij de niveaus van de [beoordelingsmatrix kunstanalyse](#)⁵. Aan het gedrag van leerlingen in de lessen was te merken dat zij gemotiveerd en geïnteresseerd waren, dat bleek uit aandacht en concentratie tijdens de lessen, uit een meer actieve houding, meer inhoudelijke vragen aan de hand van bestudeerde aspecten (= *evaluatie van leerlingen gedrag*). Uit de toetsresultaten bleek dat zij een beduidend hogere gemiddelde score (7.5 gem. - 27 lln.) behaalden dan bij eerdere opdrachten/toetsen (gem. 6.8) (= *evaluatie van leerresultaten*).

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

THE DARK KNIGHT & CREATIEF DENKEN

Diepteanalyse in film door hardop kijken en observerend leren

Diepteanalyse in film gericht op leren differentiëren van creatieve, innovatieve aspecten in de film Batman - The Dark Knight (onderscheiden van genuanceerde verschillen) door hardop denken, kijken en observerend leren/reciprocal teaching.

- **Narratieve vormgeving** in plotstructuur (Hollywood in 8 stappen) en dialogen
- **Theatrale vormgeving** in acteerstijlen en speelstijlen
- **Muzikale vormgeving** in soundtrack van het concept chaos
- **Visuele vormgeving** in inscenering (belichting, set-design, grime)
- **Filmische vormgeving** in camerawerk, camerabeweging, cameratechniek, special effects en montage



M.T.A. van de Kamp, 2013.

Hogere orde denkvaardigheden zijn gericht op (kunst)analyseren, evalueren en creatief denken. Hogere docentvaardigheden zijn daarbij gewenst om leerlingen optimaal te leren leren (gericht op differentiatie en leerstrategieën bevorderen van leerlingen).

29 Tot slot

Op basis van onderzoek lijkt een kwaliteitsverbetering van de lesinvulling van ckv gewenst. Vakinhoudelijke en vakdidactische expertise en hogere orde docentvaardigheden zijn nodig voor ckv docenten, om betekenisvolle en effectieve lessen te kunnen ontwerpen en uitvoeren, waarin sprake is van een goede balans tussen het verwerven van lagere orde en hogere orde denkvaardigheden door leerlingen. Dat geldt zowel voor ckv docenten in het voortgezet onderwijs maar ook voor ckv docenten/educatief medewerkers bij culturele instellingen. Docenten zouden zich goed bewust moeten zijn van de mechanismen van het esthetisch leren over kunst en cultuur (inclusief erfgoed educatie en media educatie) door leerlingen om hen adequaat te kunnen begeleiden en hen te stimuleren het blikveld te verruimen evenals hun concepties en opvattingen over kunst.

Om het leren van leerlingen effectief en betekenisvol te laten zijn, zouden de leeractiviteiten van de lessen ckv nog meer gericht moeten zijn op het nastreven van verschillende soorten leerdoelen en het evalueren van de leeropbrengsten. Verschillende soorten leerdoelen zijn: affectieve, sensomotorische, cognitieve, creatieve, metacognitieve en sociale leerdoelen. De ordening van verschillende soorten leerdoelen kan afgestemd worden op de interesses, leerwensen en leerbehoeften van de leerling waardoor leerlingen voldoende op niveau uitgedaagd worden (flow-theorie, Csikszentmihalyi, 1999). De visie op het vak, de

⁵ Op de website van het Expertisecentrum Kunsttheorie is deze matrix te downloaden via de tab kunstanalyse.

organisatie van het vak en de leerroute kunnen afgestemd zijn op de visie van de school/instelling, het ckv-team en de individuele ckv docent. Om leerlingen te leren dat wat zij bij ckv leren waardevol is, zouden ckv docenten de verschillende soorten doelstellingen van het vak ckv en de les ckv moeten expliciteren. Dit zodat leerlingen werkelijk begrijpen wat zij precies leren in de ckv lessen. Afwisselende en activerende werkvormen en instructievormen met aandacht voor lagere orde en hogere orde denk- en kunstvaardigheden, kunnen de lessen voor leerlingen verlevendigen en de leerresultaten bevorderen. Door na afloop van het leerproces samen met leerlingen te evalueren wat er geleerd is en te reflecteren op het belang van het geleerde, kunnen leerlingen een groter besef ontwikkelen voor het belang van het leren over kunst en cultuur bij ckv. Voor henzelf, voor hun toekomst en voor het ontwikkelen van draagvlak voor kunst en cultuur in de maatschappij.

30 Geraadpleegde literatuur:

- **Anderson, L.W. , Krathwohl, D.R. , Airasian, P.W., Byrd, P.A., Ferguson, C., Mayer, P.R., Miranda, H. & Raths, J.** (2002). Revising Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. In: *Theory Into Practice*, (41) 4.
- **Bamford, A.** (2007). Netwerken en verbindingen: Arts and cultural education in the Netherlands.
- **Brief met de visie van minister Bussemaker op cultuur.** (2013). Cultuur Beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving.
- **Brief van staatssecretaris Dekker, Ministerie van OCW dd. 5 juli 2013.** Te downloaden via: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/07/05/kamerbrief-over-het-wetsvoorstel-bovenbouw-havo-vwo/kamerbrief-over-het-wetsvoorstel-bovenbouw-havo-vwo.pdf>
- **CJP & Youngworks.** (2012). Het Cultureel Jongerenprofiel.
- **Csikszentmihaly, M., & Hermanson, K.** (2004). Intrinsic motivation in the museum: Why does one want to learn? In Hooper-Greenhill,E.(2004).*The Educational Role of the Museum*. [pp. 146-160]. Londen.
- **Csikszentmihalyi, M.** (1999). *Flow*. Amsterdam.
- **Damen, M. L.** (2010). Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs. [Proefschrift](#).
- **Dieleman** (2010, February 4). [Het nieuwe theaterleren : een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo.](#) UvA Universiteit van Amsterdam (343 pag.) Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- **Een Vandaag/Trouw.** (2013). Onderzoek naar CKV. <http://www.eenvandaag.nl/uploads/doc/Rapportage%20onderzoek%20CKV.pdf>
- **Efland, A. D.** (2004). Art education as imaginative cognition. In Eisner,E.W. (ed.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*.(pp.751-774). London, Routledge.
- **Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. L., Nagel, I.** (2003). Momentopnames CKV 1. Eindrapportage CKV 1-volgproject. *Cultuur+Educatie*, 8.
- **Gardner, H.** (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA, Harvard Business School Publishing.
- **Goodman, N.** (1976). *Languages of Art*. Indianapolis, Indiana, Hackett Publishing Company Inc
- **Groenendijk, T.** (2012). Observe and explore: empirical studies about learning in creative writing and the visual arts. [Proefschrift](#).
- **Haanstra, F. & Damen, M.** (2006). *Ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006: achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- **Haanstra, F., Nagel, I. & Ganzeboom, H.** (2002). A preliminary assessment of a new arts education program in Dutch secondary schools. *Journal of Art & Design Education*, 21(2), 164-172.
- **Hattie, J.** (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, Routledge.
- **Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A.** (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, brain, and education*, 1.
- **Immordino-Yang, M. H.** (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational philosophy and theory*, 1. 98 - 103.
- **Inspectie van het onderwijs.** (2011; 2012). Onderwijsverslag. p. 21

- **Leder H., Belke B., Oeberst, A., & Augustin, D.** (2004). A model of aesthetic appreciation and esthetic judgements. In *British Journal of Psychology*, 95, 489–508
- **Leder, H., Gerger, G., Dressler, S. G., & Schabmann, A.** (2012). How art is appreciated. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6. 2 - 10.
- **Malt, B., & Majid, A.** (2013). How thought is mapped into words. *WIREs: Cognitive Science*. Advance online publication. [doi:10.1002/wcs.1251](https://doi.org/10.1002/wcs.1251).
- **Onderwijsraad.** (2006). [Onderwijs in cultuur](#).
- **Onderwijsraad en Raad voor Cultuur.** (2012). [Cultuureducatie: leren, creëren en inspireren!](#)
- **Palincsar, A. S. & Brown, A. L.** (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and instruction*, 2, pp 117-175.
<http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses/Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf>
- **Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G.**(2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83 – 96.
- **Schönau, D.** (2007). Deugt het rapport van Anne Bamford? [Sicamaq, 36](#)
- **Sociaal Cultureel Planbureau.** (2012). [Kunstminnend Nederland](#).
- **Van Boxtel, C. A. M.** (2013). Notitie vakdidactisch onderzoek. (Niet gepubliceerd.)
- **Van de Grift, W.J.C.M.** (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. [Rede](#) uitgesproken bij de officiële aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de onderwijskunde bij de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen op dinsdag 23 maart 2010.
- **Van Heusden, B.** (2010). [Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs](#)
- **Van de Kamp, M.T.A.** (2012). Misvattingen over het leren over kunst. Website Wiardi Beckman Stichting: <http://www.wbs.nl/platform/debatten/3405/misvattingen-over-het-leren-over-kunst>
- **Van de Kamp, M. T., Admiraal, W., & Rijlaarsdam, G.** (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken. Waarom is creativiteit belangrijk? *Kunstzone*, 8 (februari/maart), 6-9.
- **Verkenningcommissie kunstvakken.** (2012). De kunst van het nieuwe. Vier disciplines, één doel. Enschede, [SLO](#).
- **Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S.** (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. [OECD](#).

