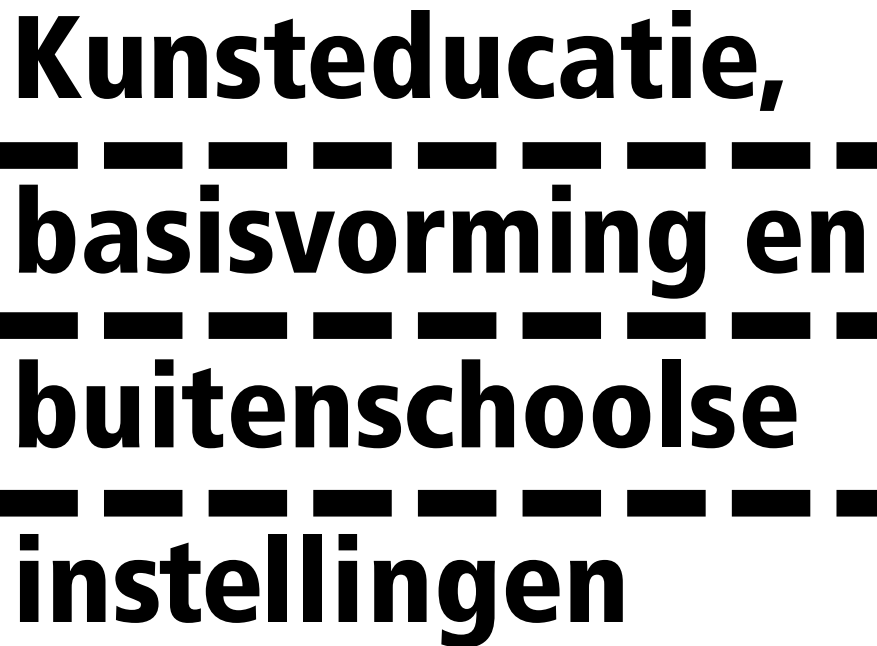


KATERNEN KUNSTEDUCATIE



**Kunsteducatie,
basisvorming en
buitenschoolse
instellingen**

Samenstelling

MARJO VAN HOORN

LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie

Utrecht 1994

**CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE
BIBLIOTHEEK, DEN HAAG**

Kunsteducatie

Kunsteducatie, basisvorming en buitenschoolse instellingen / samenst.: Marjo van Hoorn. - Utrecht : LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. - (Katernen Kunsteducatie, ISSN 0927-1686 ; 5)

Met lit. opg.

Trefw.: kunsteducatie / basisvorming.

ISBN 90 6997 062 7

© LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, Utrecht 1994

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of anderszins, of worden opgeslagen in een elektronisch bestand, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

05 marjo van hoorn en jan ensink

KUNSTEDUCATIE, BASISVORMING EN BUITENSCHOOLSE INSTELLINGEN

Inleiding

10 janna voogt

DE BASISVORMING ALS NIEUW ONDERWIJSPAKKET

15 janna voogt

DE KUNSTVAKKEN IN DE BASISVORMING

24 frans weeber

ORIËNTATIE OP DE KUNSTVAKKEN IN HELLEVOETSLUIS

30 frans weeber

KUNSTEDUCATIE OP SCHOOL IN DEURNE

34 aggi langedijk

KIVO: EEN BRUG TUSSEN SCHOLEN EN CULTURELE INSTELLINGEN IN AMSTERDAM

41 diederik schönau

DE STEUNFUNCTIE EN KUNSTEDUCATIE IN DE REGIO NIJMEGEN

50 peter hermans

BERICHT VAN DE NIEUWE KUNSTMOEDERTJES

Het kunsteducatiebeleid nader beschouwd

63

Bibliografie

KUNSTEDUCATIE, BASISVORMING EN BUITENSCHOOLE INSTELLINGEN

INLEIDING

MARJO VAN HOORN EN JAN ENSINK

Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs is het onderwerp van deze uitgave in de reeks *Katernen Kunsteducatie*. Eén aanleiding daartoe is de invoering van de basisvorming in augustus 1993, die ook voor de kunstvakken¹ belangrijke consequenties heeft. Een tweede aanleiding is de in november 1993 verschenen notitie *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs: op weg naar een nieuw perspectief* van de ministeries van O&W en WVC.

In de discussies die aan de invoering van de basisvorming vooraf gingen, zijn de consequenties voor de onderwijshoud van de kunstvakken uitgebreid aan de orde geweest. Voor een diepgaande evaluatie daarvan is het op dit moment nog te vroeg. De basisvorming is vooral een uitdaging geweest voor de schoolorganisatie. Ook in de notitie van beide ministeries worden de mogelijkheden van de scholen benadrukt om als organisatie - al dan niet samen met buitenschoolse instellingen - de kunstvakken nieuwe impulsen te geven.

Inhoud katern In de artikelen in dit katern wordt een eerste balans opgemaakt van de invoering van de kunstzinnige basisvorming. Wat zijn de doelstellingen van de overheid, wat heeft de invoering vooralsnog betekend voor de binnen- en buitenschoolse praktijk, welke ontwikkelingen tekenen zich af en welke mogelijkheden en drempels zijn er te voorzien? Het accent ligt, zoals boven aangegeven, op het organisatorisch aspect ervan in relatie tot het onderwijsaanbod. Janna Voogt van het Procesmanagement Basisvorming (PMB) geeft in het eerste artikel een overzicht van het ontstaansproces van de basisvorming en typeert de belangrijkste aspecten. In het tweede artikel werkt zij de resultaten uit van het jaarlijks

PMB-onderzoek naar de stand van zaken in de basisvorming. De invoering in de praktijk van de kunstvakken in de basisvorming wordt in dit artikel belicht. Uit Voogts informatie blijkt dat de scholen zich nog slechts bij uitzondering wagen aan de invoering van de 'nieuwe' kunstvakken dans, drama, fotografie/film; de meerderheid handhaafde de klassieke vakken: beeldend en muziek. Wellicht meer alarmerend is de constatering dat de kunstvakken in urenaantal zijn gedaald.

De praktijk Toch zijn er wel degelijk voorbeelden van scholengemeenschappen en ook van buitenschoolse instellingen die inspelen op de nieuwe mogelijkheden die de basisvorming biedt voor kunsteducatie. In de notitie van O&W en WVC worden er negen aangehaald. Dit katern beschrijft vier praktijkvoorbeelden uitvoerig. Op scholengemeenschap Helinium in Hellevoetsluis is dankzij de inzet van de schoolleiding en betrokken docenten het zogenoemde oriëntatiejaar voor de kunstvakken tot stand gekomen en ingericht. Slechts weinig scholen hebben deze mogelijkheid om vorm te geven aan de kunstzinnige basisvorming aangegrepen; Helinium toont aan dat dit ook bepaald geen gemakkelijke keuze is, maar wel een die gerealiseerd kan worden. De kleine scholengemeenschap in Deurne maakt vanuit de eigen behoefte gebruik van kunstprogramma's van het BISK in Eindhoven, de provinciale steunfunctie-instelling kunsteducatie voor Brabant. De rompslomp rondom de selectie en organisatie van programma's wordt overgelaten aan een buitenschoolse gespecialiseerde instelling, die een gestructureerd en overzichtelijk meerjarenprogramma van kunstconfrontaties aanbiedt.

Verder geven twee buitenschoolse instellingen weer hoe zij hebben ingespeeld op de invoering van de basisvorming en welke aanvulling zij de scholen op het binnenschoolse

programma kunnen bieden. Het KIVO, een samenwerkingsverband van Amsterdamse culturele instellingen dat zich op het voortgezet onderwijs richt, kon zonder veel moeite de bestaande activiteiten aanpassen aan de kerndoelen van de basisvorming. Het Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming Nijmegen ontwikkelt al jaren in nauwe samenwerking met scholen een aanbod dat het reguliere curriculum verrijkt.

Ontwikkelingen Peter Hermans ten slotte geeft in het laatste artikel een uitgebreide beschouwing van de ontwikkelingen rondom de kunstvakken in de basisvorming, waarbij uiteraard ook de notitie *Kunsteducatie* uitvoerig aan de orde komt. Hermans is uitermate somber over de ontwikkelingen zoals die zich in de praktijk aftekenen. De notitie acht hij een optelsom van instrumentele aanbevelingen waarin bovenal datgene ontbreekt waar de onderwijspraktijk volgens hem het meest behoefte aan heeft: inhoudelijke onderbouwing, zoals een antwoord op de vraag waarom receptieve kunsteducatie zo centraal moet staan in kunstzinnige vorming.

Ter afsluiting volgt een bibliografie van recente publikaties over basisvorming in relatie tot kunsteducatie.

Ter inleiding op het thema van het katern en in aanvulling op Hermans' artikel volgt nu een korte samenvatting van de notitie van O&W en WVC, de reactie van de Onderwijsraad en de plannen van het LOKV voor de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs.

Notitie van O&W en WVC De notitie *Kunsteducatie* schetst een zeer optimistisch beeld van (de voorwaarden tot) kunsteducatie. In hoofdlijnen is de weerslag van de notitie:

- De kunstvakken moeten zich nadrukkelijker op de kunsten richten door meer kunst-

programmering aan te bieden, verspreid over meer kunstdisciplines, en door oriëntatie op de culturele omgeving;

- De lokale of regionale steunfunctie- en bemiddelingsinstellingen voor kunsteducatie en culturele instellingen kunnen de scholen hierbij van dienst zijn met een gestructureerd programma-aanbod en ondersteuning bij niet-traditionele vakken;
- De schaalvergroting en het budget-financieringssysteem bieden de scholen betere mogelijkheden om zelfstandig en gestructureerd eigen invullingen te creëren en samenwerkingsverbanden aan te gaan met kunst- en cultuurinstellingen.

De randvoorwaarden voor een bloeiende kunsteducatie in het voortgezet onderwijs zijn hiermee gegeven. Voor de inhoudelijke stimulering van deze beleidsintenties stellen de bewindspersonen de oprichting voor van een *platform* van betrokken instanties en geledingen als tegenwicht voor de nagestreefde decentralisatie.

De inzet van de notitie behelst vooral een versterking van de receptieve kunsteducatie en daarmee de kunstparticipatie van jongeren in het onderwijs, een speerpunt in het beleid van WVC dat daarbij natuurlijk een mooie rol ziet weggelegd voor de buitenschoolse instellingen. Het ministerie van O&W bevestigt deze ingezette beleidslijn tot een meer kunstgerichte invulling van de kunstvakken, die bovendien organisatorisch goede aansluiting vindt bij het beleid tot vergroting en verzelfstandiging van scholen.

Advies Onderwijsraad De Onderwijsraad wijst in zijn uitvoerige advies over de notitie op de kloof tussen beleid en praktijk (zie ook Hermans), en dringt aan op nader onderzoek van de achtergronden daarvan. De vrije ruimte die scholen nu hebben gekregen staat onder druk van een groot aantal claims, waarvan de kunsteducatie er maar één is (en die daarin volgens de laatste indicaties weinig uren krijgt toebedeeld).

Stimulering van kunsteducatie heeft weinig zin als ook niet gekeken wordt naar fundamentele voorwaarden en drempels, waarvan de Onderwijsraad er tien aangeeft. Zo acht de Onderwijsraad de invulling van kunsteducatie in de notitie nogal eenzijdig kunstgericht, te weinig gerelateerd aan de algemene doelstelling van het voortgezet onderwijs, en onvoldoende uitgewerkt als het gaat om de aansluiting tussen de verschillende onderwijsfasen (basisonderwijs en hoger).

Verder vraagt de Onderwijsraad zich af wat de meerwaarde is van de oprichting van een landelijk platform. De raad ziet het LOKV als een instelling die bij uitstek geschikt is om de omschreven beleidsintenties inhoudelijk te stimuleren.

Beleid LOKV De uitgezette lijn in de notitie vormt inderdaad een bevestiging van de taakstelling die het LOKV na de reorganisatie in 1990 heeft gekozen. Het LOKV heeft als landelijk, door WVC gesubsidieerd instituut voor kunsteducatie, in de afgelopen jaren voor de onderwijsverzorging het accent verlegd van het ontwikkelen van leermiddelen naar de ontwikkeling en stimulering van professioneel kunstaanbod voor kinderen en jongeren. Het LOKV stootte daarmee een taak af die al door de landelijke onderwijsverzorgingsinstellingen als het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) en Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) werd uitgevoerd en concentreert zich nu op de invalshoek van kunstparticipatie in het onderwijs.

Het uitgangspunt daarbij is dat de plaatselijke of regionale instellingen centraal moeten staan in het proces van de ontwikkeling en besteding van kunstaanbod in de scholen. Dit streven wordt door middel van premieregelingen, proefprojecten, indirecte en zonodig rechtstreekse bemiddeling van kunstaanbod, geconcretiseerd.

Voortgezet onderwijs Tot nu toe concentreerde het LOKV zich voornamelijk op het basisonderwijs. Het instituut biedt versterking aan de bestaande structuur of stimuleert het ontstaan van lokale en regionale ondersteunings- en bemiddelingsinstanties. Zo wordt via een premiereregeling een financiële basis geboden om het gebruik door basisscholen van kunstenaars van die instellingen te vergroten.

De situatie voor de leeftijdsgroep twaalf tot zestien jaar is echter heel anders. In de notitie wordt de suggestie gewekt dat er sinds lange tijd en op grote schaal contacten bestaan tussen scholen voor voortgezet onderwijs en kunst- en cultuurinstellingen. Natuurlijk zijn er dergelijke contacten, maar op dit moment kan zeker niet gesproken worden van structurele samenwerkingsverbanden op grote schaal tussen scholen voor voortgezet onderwijs en (kunst)educatie- en (kunst)instellingen.

De steunfunctionarissen en de bemiddelaars van kunstenaars zijn niet of nauwelijks actief voor het voortgezet onderwijs. Terwijl het basisonderwijs beschikt over de LONDO-gelden, en de steunfunctie-instituten vaak (in opdracht van de subsidiërende provincie) uitsluitend voor het basisonderwijs werken, moet de dienstverlening aan het voortgezet onderwijs kostendekkend zijn. Daarnaast geldt nog eens dat de (vak)docenten in het voortgezet onderwijs grotendeels zelf zorg (willen) dragen voor de culturele vorming van hun leerlingen.

Activiteiten Ook voor het voortgezet onderwijs is het uitgangspunt van het LOKV om een groter, gedifferentieerder en beter over de schooltypen verspreid kunstenaars aanbod te stimuleren, waarin de plaatselijke en regionale instanties een belangrijke rol moeten spelen. Hiervoor onderneemt het LOKV verschillende activiteiten.

Er is een literatuuronderzoek gestart waarin gegevens verzameld worden uit jeugd- en

jongerenonderzoek die rechtstreeks te maken hebben met kunst- en cultuurdeelname van jongeren van twaalf tot en met eenentwintig jaar. Aldus wordt geprobeerd een realistisch beeld te krijgen van deze leeftijdsgroep en hun interesses. De gegevens kunnen als bouwsteen dienen voor het concretiseren van het beleid dat plaatselijk, regionaal en door het LOKV wordt nagestreefd.

Naast dit onderzoek richt het LOKV samen met lokale partners een aantal proefprojecten in waarin samenwerkingsvormen voor receptieve kunsteducatie in de basisvorming worden uitgetoetst. In deze proefprojecten wordt aandacht gegeven aan:

- het aanbod van kunstconfrontaties;
- samenwerkingspartners binnen (schoolleiding, culturele commissie, leerlingencommissie) en buiten (steunfunctie-instelling, culturele commissie, culturele instelling) de school;
- een startpremie van het LOKV en de continuering daarvan door anderen;
- de plaats van het aanbod in het regulier schoolprogramma.

Ervaring in SeCu Er is in het verleden al ervaring opgedaan met het type samenwerking dat de overheidsnotitie en het beleid van het LOKV nastreeft. Van 1981 tot en met half 1984, tijdens de SeCu-projecten, is op veel plaatsen geprobeerd structurele lokale en regionale samenwerkingsverbanden tussen het secundair onderwijs en culturele instellingen te realiseren. De rapportages over dit project variëren van gematigd positief tot kritisch. In 1988 verscheen een onderzoeksrapport over de SeCu-projecten van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam (SCO), waarvan de conclusies en aanbevelingen nog steeds relevant zijn.² Het rapport wijst al op het feit dat de wens tot innovatie en samenwerking teveel als gegeven werd verondersteld. De meeste

onderzochte scholen voelden die behoefte ook niet zo, waardoor een formulering van doel en inhoud en een daarop gebaseerde invoeringsstrategie ook slecht van de grond kwamen. Een bezinning op concrete schooldoelen van de kunsteducatie en de rol van samenwerkingsactiviteiten daarbij is dus een eerste vereiste. De schoolleiding zou voorts de voorwaarden moeten scheppen door te zorgen voor een cultureel klimaat op school en taakuren voor coördinatie vrij te maken. Samenwerkingsactiviteiten met externe instanties moeten in heldere afspraken en taakverdeling worden uitgewerkt, waarbij wordt aanbevolen een groot deel van de activiteiten in de school te laten plaatsvinden, en met interne begeleiding. Het kunst-aanbod moet beter afgestemd worden op de behoeften van de scholen. De aanbieders moeten zich nauwkeuriger informeren over de doelgroepen en de onderwijsprogramma's.

In de notitie *Kunsteducatie* sluit een aantal uitspraken rechtstreeks aan op aanbevelingen uit het SCO-rapport: de externe instellingen moeten vraaggestuurd en marktgericht opereren; de scholen moeten hun eigen verantwoordelijkheid nemen voor het culturele klimaat op school en krijgen daartoe meer vrijheid in budget, programma en personele inzet.

Hoe nu verder? De gegevens uit de PMB-enquête 1994 bevestigen opnieuw dat de gewenste ontwikkeling zonder stimulering slechts incidenteel plaatsvindt. Het zal niet eenvoudig zijn om een situatie te bereiken waarin op grote schaal en wijdverspreid, samenwerking plaatsvindt tussen scholengemeenschappen, kunsteducatieve en culturele instellingen, ook al lijken de randvoorwaarden voor de scholen verbeterd.

De scholengemeenschappen hebben hun handen vol aan fusies of de naweeën daarvan (evenals de buitenschoolse instellingen), het veranderen van de onderwijsinhoud en

het onderbrengen van het bestaande docentenkorps. Bovendien wijzen de SeCu-rapportage en Hermans in zijn bijdrage in dit katern er op, dat in de meeste scholen weinig motivatie is voor het opwaarderen van receptieve kunsteducatie. Verder leidt de huidige strategie tot zeer grote plaatselijke verschillen, hetgeen in strijd is met zowel de gedachte van onderwijsgelijkheid als cultuurspreiding.

Er zal dus nog heel wat moeten gebeuren, wil de kunsteducatie de rooskleurige toekomst bereiken die het overheidsbeleid deze toedicht. Het platform is daarbij maar een van de mogelijke instrumenten. De overheid en alle betrokken instellingen voor kunst, kunsteducatie en onderwijs zullen met elkaar in gesprek moeten om de inhoudelijke onderbouwing van het beleid te versterken.

Noten

¹ *Kunstzinnige vakken of expressievakken* zijn ook gebruikelijke termen; gezien de intenties van de overheid en de invalshoek van het LOKV wordt hier de voorkeur gegeven aan *kunsvakken*.

² Haanstra, Folkert, Wil Oud en Annemiek Veen. *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen*. - Amsterdam : Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam : Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch (distr.), 1988. - (SCO Rapport 165).

DE BASISVORMING ALS NIEUW ONDERWIJSPAKKET

JANNA VOOGT

In dit artikel zet Janna Voogt de feiten rond de basisvorming op een rij: het ontstaan van de wetswijziging basisvorming, het basispakket basisvorming en de totstandkoming en karakterisering van de kerndoelen. Hiermee typeert ze de belangrijkste aspecten van de basisvorming als nieuw onderwijspakket.

De vijftien vakken Het verplichte vakkenpakket van de basisvorming staat beschreven in artikel 11a, 2e lid van de gewijzigde wet op het voortgezet onderwijs (wvo).

- 1** Nederlandse taal (eventueel met Friese taal)
- 2** Engels
- 3** Frans of Duits
- 4** geschiedenis en staatsinrichting
- 5** aardrijkskunde
- 6** economie
- 7** wiskunde
- 8** natuur- en scheikunde
- 9** biologie
- 10** verzorging
- 11** informatiekunde
- 12** techniek
- 13** lichamelijke opvoeding
- 14 en 15** twee vakken uit: beeldende vorming (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, film/fotografie en audiovisuele vormgeving), muziek, dans, drama.

Deze vijftien vakken zijn dus verplicht voor alle scholen, waarbij de leerlingen zelf Frans of Duits mogen kiezen, en er minimaal uit twee van de zeven kunstvakken wordt gekozen. Bij de keuze van de kunstvakken geldt wel de volgende bepaling: 'Van de in dit onderdeel genoemde vakken kunnen niet uitsluitend de vakken dans tezamen met drama, noch uitsluitend vakken behorende tot de beeldende vorming gegeven worden.'

Kerdoelen Artikel 11a, 4e lid van de wvo schrijft voor dat er kerndoelen vastgesteld moeten worden. De kerndoelen worden in overleg met de Onderwijsraad voor een periode van ten hoogste vijf jaar bij algemene maatregel van bestuur (amvb) vastgesteld. Deze amvb bevat tevens een adviesurentabel voor de vakken, die als grondslag dient voor de vaststelling van de kerndoelen. De school moet de kerndoelen ten minste hanteren als doelstellingen die aan het eind van de basisvorming bereikt moeten zijn (art. 11a, lid 5).

Kerdoelen geven een beschrijving van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Bij dringend bezwaar (art. 11a, lid 6) kan het bevoegd gezag van een bijzondere school de kerndoelen veranderen. De voorgestelde veranderingen moeten ter goedkeuring worden voorgelegd aan de inspecteur. Bij onoplosbaar verschil van mening beslist de Onderwijsraad.

Toetsen De leerlingen moeten ter afsluiting van de basisvorming de gelegenheid krijgen om toetsen af te leggen voor de verplichte vakken, met uitzondering van het vak lichamelijke opvoeding (artikel 28a, lid 1). De afsluitende toetsing wordt niet eerder voltooid dan aan het einde van het tweede leerjaar. De toetsen kunnen per vak of in een combinatie van vakken worden afgelegd (art. 28a, lid 2).

De minister stelt de opgaven vast die het bevoegd gezag bij het afnemen van de toetsen in ieder geval moet gebruiken. Bij amvb kunnen nadere voorschriften gegeven worden voor de toetsen (art. 28a, lid 3) en de toetsen kunnen ook aangepast worden (art. 28a, lid 4).

Het bevoegd gezag geeft aan het eind van het tweede leerjaar een advies aan de leerlingen over het door hen verder te volgen onderwijs. Ook op dit punt zijn nadere regelingen bij amvb mogelijk (art. 28a, lid 5).

Vakinhouden Procesmanager J.C.J. van Luyn heeft veel werk gemaakt van de bestudering van de kerndoelen voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs. Van zijn werk maak ik dankbaar gebruik.¹

- Er zijn in totaal 246 vak-kerndoelen waarin vakspecifieke streefdoelen zijn gegeven.
- Elk vak heeft daarnaast een of meer algemene doelstellingen, waarin aangegeven wordt welk ontwikkelingsdoel het vak als geheel dient.
- Daarnaast heeft de Commissie Herziening Eindtermen (CHE) nog zes vakoverschrijdende kerndoelen vastgesteld.

Met het formuleren van de kerndoelen is ook het onderwijsaanbod gemoderniseerd. Veel van de al jaren in gang zijnde vakinhoudelijke ontwikkelingen zijn terug te vinden in de verwoording van de kerndoelen. Zo is bij het talenonderwijs de nadruk komen te liggen op de communicatieve functie van de taal. Het wiskunde/rekenonderwijs staat in het teken van het realistisch gebruik in de dagelijkse omgeving. Actuele thema's als milieu-educatie en de Europese dimensie zijn terug te vinden in de kerndoelen. Oude vakken zijn op die manier voorzien van nieuwe vakinhouden, terwijl nieuwe vakken zijn toegevoegd: informatiekunde, techniek en verzorging.

Vaardigheden De kerndoelen impliceren naast nieuwe onderwijsinhouden ook een nieuwe onderwijsaanpak. In de wet staat dat de kerndoelen gericht zijn op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden bij leerlingen. Nieuw hierin is het begrip vaardigheden. De wijze waarop dit element in de kerndoelen is verwoord, laat zien dat het onderwijs moet bewerkstelligen dat leerlingen actief deelnemen aan het onderwijsleerproces, dat van leerlingen niet uitsluitend reproductieve prestaties worden gevraagd en dat zij niet alleen worden gestimuleerd in hun cognitieve, maar ook in hun sociale en emotionele ontwikkeling.

Drie ontwikkelingen Van Luyn ziet drie maatschappelijke ontwikkelingen gestalte krijgen in de kerndoelen:

1. Kennis omwille van de kennis (ofwel wetenschap omwille van de wetenschap) is als ideaal verdrongen door kennis omwille van het praktisch nut.
2. Kennis alleen is niet (meer) voldoende. Kennis veroudert snel en het is veeleer van belang vaardigheden te ontwikkelen waarmee je zelf kennis op peil kunt houden, jezelf breed kunt ontwikkelen en waarmee je de eigen sociale en maatschappelijke redzaamheid verhoogt.
3. Er is in onze maatschappij een toenemende behoefte aan samenhang ontstaan. De vele specialisaties en opsplitsingen in vakken en disciplines hebben een vreemdend effect. Onderwerpen worden uit hun 'natuurlijke' context gehaald en verbanden worden niet gelegd. Principes aangeleerd in de ene discipline kun je niet meer vertalen naar een andere vakinhoud of discipline. Een simpel voorbeeld uit het voortgezet onderwijs hiervan is de in de mentorlessen aangeleerde zaken, die niet terugkomen in de vakkenlessen.

De CHE geeft in haar verantwoordingen van de adviezen over de kerndoelen eveneens aan dat de basisvorming een verbreding is van het onderwijsaanbod als antwoord op deze maatschappelijke ontwikkelingen. De CHE spreekt van verbreding door het accent op vaardigheidsontwikkeling, verbreding door het accent op toepassingsgerichtheid en versterking van de samenhang tussen vakken en kerndoelen.

Van Luyn lanceert het drieletterwoord TVS voor de karakteristiek in de kerndoelen: *Toepassing, Vaardigheid en Samenhang*. Daarmee suggereert hij niet een volgorde of invoeringsstrategie, maar geeft hij alleen aan dat in de kerndoelen de toepassing het meest wordt aangeduid, dan de vaardigheid en het minst de samenhang.

De wetswijziging

- 1986** *De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) brengt advies uit over de basisvorming. Het advies wordt in hoofdlijnen overgenomen.*
- 1986-1987** *Minister Deetman raadpleegt organisaties en adviesraden over het advies van de WRR.*
- Eind 1987** *Minister Deetman legt het bijgestelde wetsvoorstel tot wijziging van de wet op het voortgezet onderwijs aan de Tweede Kamer voor.*
- November 1989** *De val van het kabinet Lubbers-2 vertraagt de afwikkeling, maar de coalitiepartners voor het nieuwe kabinet maken in het regeerakkoord afspraken over de basisvorming. Dat betekent dat er een tamelijk ingrijpende wijzigingsnota nodig is.*
- Augustus 1990** *De wijzigingsnota wordt aangeboden aan de Tweede Kamer.*
- 1990-1992** *De wijzigingsnota wordt schriftelijk en mondeling behandeld in de Eerste en Tweede Kamer.*
- 27 juni 1992** *De Tweede Kamer aanvaardt in grote meerderheid het 'wetsvoorstel basisvorming', geen wet maar een wetswijziging. De oude Mammoetwet blijft gewoon bestaan als wet op het voortgezet onderwijs (wvo). Een aantal zaken in het wetsvoorstel moet nog worden uitgewerkt en vastgesteld bij een algemene maatregel van bestuur (amvb).*
- 1993** *Onder de naam Inrichtingsbesluit worden de amvb's, waaronder de kerndoelen, vastgesteld.*

De wetswijziging regelt drie zaken:

- de invoering van het 'pakket' basisvorming en de daarbij behorende kerndoelen;
- de vernieuwing van het lager beroepsonderwijs tot voorbereidend beroepsonderwijs;
- de stimulering van de vorming van scholengemeenschappen.

De wetswijziging streeft de volgende wetsdoelen na:

- een algehele verhoging van het peil van het jeugdonderwijs;
- uitstel van het verplichte

*moment van studie- en beroeps-
keuze;*
*- harmonisering en modernisering
van het onderwijsaanbod tot een
basisvorming voor alle leerlingen
in de eerste leerjaren van het
voortgezet onderwijs, gepaard
aan de invoering van kerndoelen;*
*- het versterken van het beroeps-
voorbereidend karakter van het
lager beroepsonderwijs;*
*- het ontwikkelen van breder sa-
mengestelde en grotere scholen.*

De kerndoelen

- Januari 1989** *De eindtermencommissies bieden de kerndoelen voor de verplichte basisvormingsvakken aan de minister aan. Deze eindtermen zijn op twee niveaus ontworpen.*
- Medio 1989** *De commissies herzien de eindtermen, zodanig dat minstens een kwart van de beschikbare tijd voor eigen invulling van de scholen overblijft. De eindtermen zijn beperkt tot de doelstellingen en een beknopte toelichting.*
- 1990** *De nieuwe coalitie (Lubbers-3) stelt de Commissie Herziening Eindtermen (CHE) in. Deze commissie moet de eindtermen nader bezien met name voor de omvang en de mate van specificatie. De CHE adviseert de kerndoelen globaal te omschrijven, maar de functionele specificaties te handhaven. Niveau-aanduidingen worden zoveel mogelijk vermeden.*
- Juni 1990** *De CHE komt met het ontwerpbesluit kerndoelen (het paarse boekje). Er wordt een commissie opgericht om de examenprogramma's af te stemmen op de kerndoelen. Deze commissie brengt advies uit.*
- Januari 1991** *Staatssecretaris Wallage stelt het Procesmanagement Basisvorming (PMB) in. Het PMB krijgt tot taak het invoeringsproces van basisvorming in het voortgezet onderwijs te ondersteunen, coördineren en stimuleren.*
- Oktober 1991** *De CHE komt na een hernieuwde bewerking met een nader advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs.*

Toepassing In de kerndoelen wordt voortdurend geprobeerd om de leerstof dicht bij de leerling te krijgen door die te plaatsen in de werkelijkheid die de leerling zelf ervaart. Ook zijn de kerndoelen er op gericht om wat de leerling leert praktisch nuttig te laten zijn door toepassingsmogelijkheden te creëren. Dit heeft weer tot gevolg dat leerlingen meer 'doe-opdrachten' moeten uitvoeren en daardoor op een actievere manier bij het leerproces worden betrokken. Drie steekwoorden die onder deze karakteristiek schuilgaan zijn dan ook: herkenbaarheid van het aanbod, toepasbaarheid van de leerstof en leren door doen.

Vaardigheid Over het accent op vaardigheidsontwikkeling zegt de CHE een aantal vaardigheidsdoelen zo belangrijk te vinden dat deze voor alle vakken moeten gelden. Hiermee wordt bereikt dat alle onderdelen van de basisvorming gemeenschappelijke handelingsdoelen hebben die op het niveau van het afzonderlijke vak zijn aangevuld met specifieke vaardigheden.

Hieruit kunnen we concluderen dat de zes vaardigheidsdoelen dienen voor de *samenhang* in de basisvorming en dat vaardigheidsdoelen worden opgevat als *handelingsdoelen*. Deze zes algemene vaardigheidsdoelen zijn:

1. een eenvoudig onderzoek verrichten (alleen of in samenwerking);
2. een eigen standpunt verwoorden;
3. samenwerken aan opdrachten;
4. relatie leggen tussen onderwijsaanbod en praktijk van verschillende beroepen;
5. in het onderwijsaanbod eigen mogelijkheden en interesses ontdekken en ontdekken wat de betekenis is van vakken voor vervolgstudie en in beroepen;
6. zelf beoordelen van werkstukken en het procesverloop op basis van gestelde criteria.

Bij nadere analyse van de vak-kerndoelen zijn er verschillende typen vaardigheden te onderscheiden: technische, strategische en menselijke (sociale) vaardigheden. Onder technische vaardigheden verstaan we het type vaardigheden waarbij het accent ligt op een correcte uitvoering, zoals een goede uitspraak van een taal en het kunnen lezen en schrijven.

Met strategische vaardigheden zitten we op het niveau van het aanwenden van aangeleerde technische vaardigheden voor een verderliggend doel dan uitsluitend een correcte uitvoering. Studievaardigheden, zoekstrategieën, ontdekken van logica en het hanteren van redeneerstrategieën zijn voorbeelden van dergelijke vaardigheden. Onder menselijk/sociale vaardigheden ten slotte is alles te rekenen dat aan te duiden is onder de noemer 'het omgaan met jezelf en anderen'. Daarbij zijn zelfevaluatie, zelfregulatie en zelfhandhaving en communicatieve vaardigheden aan de orde.

Geheel sluitend is het onderscheid niet. Het onderscheid tussen toepassen/leren door doen en vaardigheden is niet scherp te trekken. Het gaat hierbij dan ook vooral om het geven van een karakteristiek waardoor duidelijk wordt in welke richting het onderwijsaanbod (inhoud en handelen van docenten) veranderd moet worden.

Samenhang De zes algemene vaardigheidsdoelen zijn dus bedoeld om de samenhang tussen vakken, doelen en domeinen te realiseren of op z'n minst te stimuleren.

Daarnaast is het verwezenlijken van de toepassings- en vaardigheidskarakteristiek al een samenhang verhogende factor voor het gehele onderwijsaanbod. De CHE stelt dat de kerndoelen de samenhang in het onderwijsaanbod en het vakoverstijgend aanbieden van vakken of delen daarvan stimuleren door:

- een zinvolle ordening van kerndoelen en domeinen;

- de verwevenheid van kerndoelen bij de vakken natuur- en scheikunde en biologie;
- de verwevenheid van kerndoelen bij de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis en staatsinrichting;
- kerndoelen te formuleren die voor alle moderne vreemde talen hetzelfde zijn;
- bepaalde thematieken als een mozaïek in de kerndoelen van verschillende vakken onder te brengen;
- algemene vaardigheidsdoelen te formuleren die voor alle vakken gelden;
- bij een groot aantal vakken het gebruik van de computer in de kerndoelen op te nemen.

Het gaat daarbij om samenhang binnen het vak, samenhang tussen vakken (vakgebieden, integratie van vakken) en samenhang in de vorm van inhoudelijk en didactische afstemming. Een verbijzondering van het laatste is het creëren van samenhang tussen de onderwerpen van de mentorlessen (studiebegeleiding), de leerlingbegeleiding (sociaal-emotionele begeleiding), de keuzebegeleiding en de 'normale' vaklessen.

Noot

¹ Luyn, van J.C.J. *De T.V.S. karakteristiek*. - Utrecht : Procesmanagement Basisvorming, 1992.

DR. JANNA C. VOOGT *is sinds 1992 procesmanager bij het Procesmanagement Basisvorming (PMB). Daarvoor was zij universitair docent aan de Universiteit van Utrecht met onderwijs- en onderzoekstaken op het terrein van veranderingsprocessen in het onderwijs, managementvraagstukken en begeleidings- en communicatievaardigheden. Haar proefschrift Scholen Doorlicht (1989) behelst een studie over schooldiagnose.*

DE KUNSTVAKKEN IN DE BASISVORMING

JANNA VOOGT

De invoering van de basisvorming betekent dat de scholen belangrijke keuzen kunnen maken over welke kunstvakken zij aanbieden en hoe zij de lessen verdelen en de kerndoelen invullen. Het Procesmanagement Basisvorming (PMB) heeft inmiddels twee enquêtes gehouden onder alle scholen voor voortgezet onderwijs over de stand van zaken rond de invoering van de basisvorming. Janna Voogt zet in dit artikel uiteen voor welke keuzen de scholen staan en belicht de resultaten van de tweede enquête voor de kunstvakken.

Keuzevakken of oriëntatiejaar Volgens artikel 11a, lid 2b van de wet op het voortgezet onderwijs bevat de basisvorming ten minste twee van de vier 'keuzevakken' muziek, drama, dans en (een van de vakken) beeldende vorming.¹ De keuze is aan de school, maar de invulling mag niet geschieden door alleen dans en drama aan te bieden of alleen vakken die tot de beeldende vorming behoren.

Een volgende bepaling (artikel 11a, lid 3) biedt scholen de mogelijkheid om in het eerste leerjaar van deze keuze af te wijken. Het aanbod mag dan een oriëntatiejaar omvatten op alle genoemde vakken. Dit wetsartikel heeft het begrip *oriëntatiejaar* doen ontstaan. De Commissie Herziening Eindtermen (CHE) spreekt in dit verband over *kunstzinnige vorming*: 'Het vakgebied kunstzinnige vorming biedt het voordeel van gemeenschappelijke vertrekpunten en keuzemogelijkheden voor leerlingen. De globaal geformuleerde kerndoelen bieden daartoe alle ruimte.'

Gevolgen voor de kunstvakken In de notitie *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs; op weg naar een nieuw perspectief* van de ministeries O&W en WVC worden

de gevolgen van de invoering van de basisvorming voor de kunstvakken nog eens op een rij gezet.

- Het verplichte aanbod van drie vakken (muziek, handenarbeid en tekenen) wordt versmald tot twee kunstvakken.
- Het potentiële aanbod in de kunstvakken wordt verbreed met dans, drama, film/fotografie en audiovisuele vormgeving.
- Scholen kunnen een oriëntatiejaar instellen.
- Scholen kunnen een geïntegreerd vakgebied beeldende vorming aanbieden.
- Naast de adviestabellen wordt een minimum aantal uren kunstvakken op alle schooltypen gegarandeerd.
- Het aantal uren kunstvakken in het gymnasium en het vbo wordt uitgebreid.
- Het aantal uren kunstvakken in het havo en mavo wordt verminderd.
- De invoering van de kerndoelen muziek, dans, drama en beeldende vorming en de bijbehorende afsluitingstoetsen voorziet in kwaliteitsbewaking en inhoudelijke sturing van de kunstvakken.
- Scholen kunnen naar eigen keuze in de vrije ruimte extra uren onderwijs in kunstvakken geven.
- De invoering van adviestabellen en de vrije ruimte geven scholen meer organisatorische mogelijkheden om te komen tot kunsteducatie als schoolbeleid.

De keuzen voor de school De scholen kunnen veel nadrukkelijker dan vroeger keuzen bepalen en beslissingen nemen. De belangrijkste keuzen betreffen het aanbod kunstvakken, de verdeling van de lessen en de invulling van de kerndoelen. De scholen kunnen het aanbod in de kunstvakken op drie manieren uitbreiden. Zo kunnen zij de adviestabel 'oprekken': de uren staan voor het bereiken van de kerndoelen met een marge van 25% extra tijd. Meer uren voor de kunstzinnige vakken betekent dan uren weghalen bij andere vakken. Meer kunstzin-

nige vakken aanbieden kan ook door afzonderlijke vakken te integreren of combineren, of door te kiezen voor een oriëntatiejaar. Ten slotte kunnen de scholen meer tijd en meer vakken bereiken door een deel van de vrije ruimte te benutten.

Langdurig invoeringsproces De ontwikkeling van basisvorming in scholen is geen kleinigheid. De basisvorming bestaat niet. De urenverdeling, het wel of niet combineren of integreren, de invulling van de vrije ruimte, het vormgeven aan de realisatie van de kerndoelen en het accentueren van thema's of educatie in het onderwijsaanbod zijn allemaal aspecten waarop de school keuzen moet formuleren en beslissingen moet nemen. Het invoeringsproces van de basisvorming zal dus een *pluriform* karakter krijgen.

Bovendien heeft het invoeringsproces betrekking op het *hele* onderwijsaanbod. De kerndoelen vereisen in veel gevallen vernieuwing van de vakinhoud; er zijn nieuwe vakken toegevoegd en de didactische aanpak van het onderwijsleerproces zal moeten veranderen in de richting van de *TVS-karakteristiek*.² Het gaat bij de invoering van de basisvorming dus om een *totaalontwikkeling*.

Een logisch gevolg van de hoeveelheid en de complexiteit van aspecten die een rol spelen in het invoeringsproces van de basisvorming is dat deze invoering alleen geleidelijk kan gebeuren. Niet alles kan tegelijk, maar ook nog niet alle randvoorwaarden zijn vervuld. Een gedeelte van de leermethodes is al op de markt, een gedeelte ontbreekt nog; denk aan methodes voor vakgebieden en vakcombinaties. De toetsontwikkeling moet nog op gang komen en het ondersteuningsaanbod moet nog meer worden toegespitst. Kortom, de invoering van de basisvorming is een proces van jaren en jaren.

Veranderingscapaciteit Het feit dat de invoering van de basisvorming op schoolniveau een totaalontwikkeling wordt genoemd, houdt in dat verschuivingen in het aanbod hun uitwerking zullen hebben op het totale ontwikkelingsproces van de school. We illustreren dit aan de hand van een voorbeeld. Eerst zetten we de belangrijkste factoren die meespelen in het proces van schoolontwikkeling op een rij.

1. De school functioneert binnen de kaders van wet- en regelgeving (overheidsbeleid).
2. De school heeft een meer of minder bewust eigen schoolbeleid (schoolconcept).
3. De individuele teamleden hebben hun eigen oriëntaties en betrokkenheid (docenten).
4. In de school is een overleg- en besluitvormingsstructuur (schoolorganisatie).
5. De school heeft haar onderwijsaanbod/curriculum georganiseerd (onderwijsorganisatie).
6. De schoolleiding geeft op bepaalde wijze leiding aan de school (schoolleiding).
7. Er kunnen ad hoc interventies worden gepleegd door interne en externe deskundigen.

Deze factoren hebben onderlinge relaties, werken op elkaar in en bepalen samen de kwaliteit van de *veranderingscapaciteit* van de school. Daarbij geldt: hoe flexibeler de afzonderlijke factoren in elkaar steken, hoe groter de veranderingscapaciteit. Maar dat is gemakkelijk gezegd.

Factor 1 De regelgeving wordt door de deregulering flexibeler en scholen maken in het kader van meer autonomie meer eigen keuzen. Als voorbeeld nemen we een school die een bepaalde educatie gaat realiseren. We lopen de factoren langs om te zien wat voor uitwerking deze kunnen hebben en wat voor eisen dit stelt. De factoren spelen door elkaar en tegelijkertijd een rol.

Factor 2 De keuze voor de betreffende educatie moet passen in het schoolconcept. Een school die als uitgangspunt hanteert dat het onderwijs uitsluitend gericht moet zijn op de cognitieve ontwikkeling van kinderen in met name alpha- en bètavakken, zal niet zo gauw een keuze maken voor de ontwikkeling van een gamma-educatie. Het schoolconcept moet geschikt zijn, of geschikt gemaakt worden en dat is een langdurig proces.

Factor 3 Een educatie invoeren heeft veelal tot gevolg dat vakken worden gecombineerd, soms zelfs geïntegreerd, maar het betekent altijd dat collega's moeten gaan samenwerken. Individuele docenten kunnen op dit vlak weerstanden hebben omdat ze een collega beslist niet mogen, of omdat het in de school niet de gewoonte is zich met elkaars werk te bemoeien, of omdat ze in de collega een concurrent zien die er met lessen vandoor gaat. Collegiale samenwerking moet realiteit zijn of worden ontwikkeld.

Factor 4 De educatie moet organisatorisch ingebed worden want het invoeren van een educatie vraagt een breed draagvlak in de school. Een deel van het team gaat nauwer samenwerken. Dit vereist voortdurende terugkoppeling naar de organisatie als geheel, anders ontstaat er gemakkelijk sub-groepvorming. Ook moet de plaats van de betreffende educatiegroep in de overlegstructuur zorgvuldig bekeken worden: bij welke sectie of secties behoort deze groep voortaan, of wordt een nieuwe sectie gecreëerd? De samenwerking tussen de betrokken docenten moet eveneens georganiseerd worden. De organisatie van het personeel (het formatiebudgetsysteem) zal aangepast moeten worden.

Factor 5 De gevolgen voor het onderwijsaanbod zijn duidelijk: nieuwe leerinhouden, eventueel een nieuwe methode. Maar ook

het lesrooster zal aangepast moeten worden: hoeveel uren worden uitgetrokken voor de nieuwe educatie; worden er blokken gebruikt; hoe zit het met de verdeling van de lokalen?

Factor 6 en 7 Hoe krachtig stimuleert de schoolleiding de educatie? Welke stimulanzen en ondersteuning weet de schoolleiding te arrangeren?

Onderzoek heeft uitgewezen dat scholen met voldoende veranderingscapaciteit om vernieuwingsoperaties uit te voeren, dun gezaaid zijn in Nederland.³ De onderzoekers stelden vast dat 10% van de scholen heel goed, en 20% van de scholen voorzichtig zo'n operatie zou kunnen organiseren. Dat betekent dat in totaal 30% van de scholen voldoende veranderingscapaciteit bezit om de organisatie af te stemmen op zaken als vakkenintegratie.

Stand van zaken in de praktijk Eind 1992, begin 1993 enquêteerde het Procesmanagement Basisvorming (PMB) alle scholen voor voortgezet onderwijs over de stand van zaken rond de invoering van de basisvorming. De resultaten van deze enquête verschenen in januari 1993.⁴ Voorjaar 1994 presenteerde het PMB de resultaten van een tweede enquête, over de stand van zaken eind 1993, begin 1994.⁵ Een onderdeel van deze tweede enquête was de *vakkenmatrix*, waarin vragen gesteld werden over de afzonderlijke vakken.

In deze vakkenmatrix konden scholen aangeven:

- voor welke vakken zij een *nieuwe methode* hebben aangeschaft;
- of zij *behoefte* hebben aan *ondersteuning*;
- voor welke vakken zij *i-materiaal* hebben aangeschaft;
- op welk *moment* zij elk van de vakken *afsluiten*;
- welke *vakkencombinaties* zij hanteren.

Daarnaast hebben scholen hun *lessentabellen* ingeleverd voor de hele periode basisvorming tot en met het schooljaar 1995/96, zodat het aantal uren voor de afzonderlijke vakken is af te lezen. Uitgaande van het huidige aantal van ongeveer 1250 scholen heeft 73% van de scholen de vragen beantwoord; uiteindelijk zijn de gegevens van 866 scholen verwerkt.

Nieuwe methodes Drie vragen in de vakkenmatrix hadden betrekking op de aanschaf van nieuwe methodes. Educatieve uitgeverij hebben met het oog op de basisvorming op grote schaal methodes voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs vernieuwd en vervangen. De scholen is gevraagd voor welke vakken zij nieuwe methodes hebben aangeschaft, voor welke vakken zij volgend jaar methodes aanschaffen en voor welke vakken zij volgend jaar methodes voor de tweede klassen aanschaffen.

tekenen	handenarbeid	textiele werkvormen	film, etc.	beeldende vakken	muziek	dans	drama
schooljaar 1993/94							
30%	18%	2%	0,1%	6%	30%	0,4%	3%
schooljaar 1994/95							
4%	4%	0,2%	0,1%	1%	7%	0,1%	0,6%
voor de tweede klassen in 1994/95							
7%	5%	0,5%	0,2%	2%	10%	0,1%	0,2%

(Wanneer scholen beeldende vakken geïntegreerd geven, is de score verwerkt in de kolom beeldende vakken).

Commentaar

Ongeveer een derde van de scholen heeft nieuwe methodes aangeschaft voor de vakken tekenen en muziek. Op 18% van de scholen is een methode handenarbeid aan-

geschaft. In het komend jaar is de aanschaf beduidend lager, maar nog steeds het hoogst voor deze drie vakken. De lage percentages bij de overige vakken kunnen wellicht op twee manieren verklaard worden. Het aantal scholen dat bijvoorbeeld textiele werkvormen aanbiedt, is beduidend lager dan het aantal scholen dat tekenen, handenarbeid, of muziek aanbiedt, dus is de aanschaf van een nieuwe methode ook veel lager. De geringe belangstelling voor methodes bij de nieuwe kunstvakken ligt voor de hand: er zijn (nog) weinig of geen methodes op de markt die vergelijkbaar zijn met die voor de 'traditionele' kunstvakken.

Ondersteuningsbehoefte Een tweede vraag in de vakkenmatrix die van belang is voor een beeld van de stand van zaken rond de kunstvakken in de basisvorming betreft de behoefte aan vakinhoudelijke ondersteuning.

tekenen	handenarbeid	textiele werkvormen	film, etc.	beeldende vakken	muziek	dans	drama
4%	4%	1%	0%	2%	3%	0,4%	2%

Commentaar

Al lijken de percentages laag, toch is het goed om te beseffen dat het bij percentages van 5% tot 10% nog altijd gaat om 43 tot 86 scholen. Zo zijn er bijvoorbeeld nog altijd 21 scholen die ondersteuning wensen voor het vak drama (2,42%). Minder dan 10 scholen hebben behoefte aan ondersteuning voor de vakken textiele werkvormen, film en dans. Wat film en dans betreft zou ook hier een verklaring voor de geringe ondersteuningsbehoefte kunnen worden gevonden in de relatief geringe belangstelling bij scholen voor deze vakken.

Toch blijft het speculeren: is de vorm van ondersteuning die docenten in de kunstvakken op dit moment (kunnen) krijgen voldoende of is er gewoon geen behoefte aan ondersteuning? Docenten in de kunstvakken zijn traditioneel solitair, ze zoeken het zelf wel uit. De uitkomst van de enquête lijkt dit te bevestigen.

I-materiaal Vraag 11 van de vakkenmatrix betrof de vraag voor welke vakken de scholen *i-materiaal* hebben aangeschaft. De term *i-materiaal* verwijst naar (les)materiaal dat speciaal ontwikkeld is voor het individueel beroepsonderwijs (ivbo).

tekenen	handenarbeid	textiele werkvormen	film, etc.	beeldende vakken	muziek	dans	drama
2%	2%	0,5%	0%	0,5%	2%	0%	0%

Commentaar

Op basis van de responsgegevens stellen we vast dat er 0,69% zelfstandige ivbo-scholen zijn (N = 6). Veertien procent van de scholen en afdelingen (N = 121) geeft aan dat ze met i-leerlingen te maken hebben. Bij vraag 35 uit de enquête blijkt echter dat 29% van de scholen (N = 251) zegt maatregelen te nemen voor i-leerlingen waar het vakkenaanbod en materiaal betreft. Ook deze verschillen kunnen misschien worden verklaard door het feit dat nog niet al het materiaal op de markt is en in het ivbo geldt evenzeer dat scholen niet alle kunstvakken aanbieden. Minder dan 6 scholen hebben materiaal aangeschaft voor textiele werkvormen, film, beeldende vakken (geïntegreerd), dans en drama (2% = 17 à 18 scholen).

Afsluitingsmoment Als de basisvorming in een vak is afgerond, wordt deze afgesloten

door een toets waarvoor de minister opgeven ter beschikking stelt die scholen moeten gebruiken. De vragen 5 t/m 7 in de vakkenmatrix gingen over het *moment* waarop scholen de basisvorming in elk van de vakken afsluiten. Dat moment kan voor sommige vakken al na één jaar zijn. Gelet op de adviestabel voor de twee kunstvakken (samen 320 uur) ligt afsluiting na één jaar niet voor de hand, maar 11% van de scholen rondt de muzikale basisvorming van haar leerlingen al na één jaar af, zoals blijkt uit de volgende tabel.

tekenen	handenarbeid	textiele werkvormen	film, etc.	beeldende vakken	muziek	dans	drama
schooljaar 1993/94							
3%	5%	0,5%	0% (N = 1)	1%	11%	1%	1%
tweede invoeringsjaar							
38%	35%	6%	0,5% (N = 5)	10%	38%	1%	5%
derde invoeringsjaar							
33%	26%	5%	0,5% (N = 5)	5%	32%	0%	10%

De scores in deze tabel zijn *somscores*. Eigenlijk mogen die niet opgeteld worden per vak over de jaren heen. Scholen kunnen immers voor verschillende groepen leerlingen verschillende afsluitingsmomenten kiezen. Toch leveren ze wel een beeld op van de verdeling over de jaren.

Commentaar

Het aantal scholen dat voor de kunstvakken de basisvorming al na één jaar afsluit is (met uitzondering van muziek) laag. Dat gegeven correspondeert met de algemene bevindingen uit de enquête. Wanneer we bijvoorbeeld zoeken naar vakken die door *meer dan de helft* van de scholen in het eerste

jaar van invoering worden afgesloten, vinden we *niets*. Het vak dat in dit opzicht het hoogste scoort (46% van de scholen) is informatiekunde. Een ander vak dat nog boven de 10% scholen scoort is (naast muziek) verzorging (16%).

In het tweede invoeringsjaar beginnen scholen vakken af te sluiten. Tussen de 30% en 50% van de scholen sluit in het tweede jaar biologie (46%), economie (43%), aardrijkskunde (40%), muziek en tekenen (38%), handenarbeid (35%) en geschiedenis (33%) af.

We zouden kunnen zeggen: nieuwe vakken worden afgesloten in het tweede jaar, evenals (voor de helft van de scholen) de mensenmaatschappijvakken en de kunstvakken. Het merendeel van de scholen kiest voor het afsluiten van de talen en de bètavakken in het derde invoeringsjaar. Een derde deel van de scholen sluit in dat jaar ook de vakken tekenen (33%) en muziek (32%) af.

De vakkencombinaties In de vakkenmatrix werden vier vragen (de nummers 12 tot en met 15) ingeruimd om te inventariseren welke vakkencombinaties scholen toepassen. Per vraag kon één vakkencombinatie worden ingevuld; op deze wijze konden scholen (maximaal) vier vakkencombinaties noemen.

Sommige scholen hebben bij het beantwoorden van deze vragen de *afzonderlijke* vakken die zij combineren in één kolom gezet.

Jammer genoeg is dan niet meer te achterhalen om welke *combinaties* het gaat.

Andere scholen gaven combinaties aan die, volgens de wet op het voortgezet onderwijs, in de basisvorming als één vak worden beschouwd, bijvoorbeeld natuur- en scheikunde of de aanduiding 'beeldende vakken'. Deze 'schijncombinaties' en antwoorden waarbij alleen de afzonderlijke vakken werden genoemd, zijn in de analyse buiten beschouwing gelaten.

We geven in de volgende tabel weer hoe de

aantallen combinaties per vraag waren en wat er na 'opschoning' aan bruikbare gegevens overbleef.

	aantal combinaties	percentage	na opschoning	percentage
vraag 12: 1e combinatie	178	20,55%	164	18,94%
vraag 13: 2e combinatie	70	8,08%	59	6,81%
vraag 14: 3e combinatie	20	2,30%	16	1,84%
vraag 15: 4e combinatie	12	1,39%	12	1,39%
totaal	280	32,32%	251	28,98%

Het gegeven percentage dat ongeveer een derde van de scholen bezig is met vakkencombinaties komt overeen met twee andere vragen (27 en 28) uit de enquête. Een kleine 20% van de scholen beperkt zich daarbij tot één vakkencombinatie, terwijl zo'n 10% van de scholen meer vakkencombinaties aanbiedt. Ook zien we een overeenkomst met de onderzoeksresultaten over de kwaliteit van de veranderingscapaciteit van scholen.

We laten eerst zien hoeveel keer een bepaald vak is genoemd in een combinatie in de vragen 12 tot en met 15. Wanneer deze aantallen worden opgeteld, wordt zichtbaar welk vak het meest voorkomt in de combinaties.

	tekenen	handenarbeid	textiele werkvormen	film, etc.	beeldende vakken	muziek	dans	drama
vraag 12	27	29	7	0	12	1	0	0
vraag 13	13	12	4	0	7	1	0	0
vraag 14	7	9	3	0	3	0	0	1
vraag 15	5	3	2	0	2	3	1	4
totaal	52	53	16	0	24	5	1	5

Van alle vakken die (kunnen) worden gecombineerd, wordt biologie het meest

genoemd (83 keer), met natuur- en scheikunde als goede tweede. Daarna volgen de vakken geschiedenis en aardrijkskunde en op enige afstand vinden we de vakken tekenen en handenarbeid. We kunnen deze uitkomst nader specificeren met de volgende tabel, waarin is aangegeven welke vakkencombinaties voor de kunstvakken per vraag hoeveel keer zijn aangegeven.

	vraag 12	vraag 13	vraag 14	vraag 15	totaal
Nederlands/drama				1	1
techniek/tekenen/ handvaardigheid				1	1
tekenen/handvaardigheid	20	8	2	1	31
tekenen/handenarbeid/ textiele werkvormen	4	2	1	1	8
tekenen/handenarbeid/ textiele werkvormen/ beeldende vakken	1	1	2		4
tekenen/handvaardigheid/ beeldende vakken	2				2
tekenen/beeldende vakken				1	1
handenarbeid/ textiele werkvormen	2	1	1		4
handenarbeid/textiele werkvormen/drama			1		1
muziek/drama				1	1
muziek/dans/drama				1	1
totaal	29	12	7	7	55

Commentaar

Er zijn originele combinaties bij, waarbij moet worden aangetekend dat wij ons bij deze analyse niet hebben beziggehouden met de vraag of bepaalde vakkencombinaties wettelijk wel zijn toegestaan. De meest voorkomende combinatie is natuur- en scheikunde/biologie (60 scholen); op de tweede plaats volgt geschiedenis/staatsinrichting/aardrijkskunde (46 scholen). De combinatie tekenen/handvaardigheid scoort in vergelijking met deze combinaties redelijk hoog (31 scholen).

Lessentabel In de lessentabel hebben scholen aangegeven hoe zij de uren over de vakken hebben verdeeld. De lessentabellen zijn opgesteld voor de hele basisvormingperiode tot en met het schooljaar 1995/96. Het gaat hierbij om 725 scholen die gezamenlijk 1721 lessentabellen hebben ingeleverd. Met de verwerking van de gegevens is het PMB juni 1994 nog volop bezig. De resultaten worden gepubliceerd in de Info-reeks basisvorming nummer 8 van het PMB. Wij vermelden onder op deze pagina alvast het gemiddeld aantal uren dat scholen per week aan de beeldende vakken en muziek besteden.

Commentaar

De gemiddelden hebben alleen betrekking op de scholen waar het betreffende kunstvak wordt aangeboden. Een voorbeeld: wanneer ivbo-scholen in het eerste leerjaar tekenen aanbieden, dan wordt er *op die scholen* gemiddeld 1,8 lesuur aan besteed.

De vakken film/fotografie/audiovisuele vormgeving, dans, drama en het fenomeen oriëntatiejaar zijn niet opgenomen in de tabel omdat maar een gering aantal scholen deze mogelijkheid aanbiedt. Het gemiddeld aantal uren dat deze scholen voor deze vakken reserveren, kan als landelijk gemiddelde niet worden vergeleken met het aanbod in de overige vakken. In dit licht zijn ook de relatief hoge gemiddelden voor beeldende

vakken enigszins geflatteerd. Ook het vak textiele werkvormen ontbreekt in de tabel vanwege het kleine aantal scholen waar het wordt aangeboden. Op ivbo-scholen die wèl textiele werkvormen aanbieden, wordt gemiddeld twee uur aan dit vak besteed; voor de overige schooltypen ligt het gemiddelde ruim boven de 1 uur.

Opvallend hoog is het gemiddeld aantal van drie uren dat in het vierde jaar van het vbo voor muziek wordt gereserveerd. In alle andere schooltypen en jaren van de basisvorming blijft het aanbod voor dit vak stabiel op gemiddeld 1 uur. Ook het gemiddeld aantal uren tekenen in het vierde jaar van dit schooltype is relatief hoog. Het vermoeden bestaat echter dat scholen het technisch tekenen en andere vormen van tekenen in de beroepsvoorbereidende sfeer tot het kunstvak tekenen hebben gerekend.

Slotconclusie Het hier geanalyseerde cijfermateriaal van de PMB-enquête 1994 geeft aan dat de scholen tot nu toe weinig vernieuwingsgezind gebruik maken van de mogelijkheden in de basisvorming. De vergroting, verbreding en flexibele invulling die in de notitie van O&W en WVC over de kunstvakken in de basisvorming wordt aangeprezen, blijkt in de praktijk van het onderwijs vooralsnog nauwelijks doorgang te vinden.

	ivbo		vbo				mavo		
	1e jr	2e jr	1e jr	2e jr	3e jr	4e jr	1e jr	2e jr	3e jr
tekenen	1,8	1,6	1,6	1,4	2,0	3,0	1,6	1,1	1,4
handvaardigheid	2,9	2,2	2,0	1,7	2,0	3,0	1,3	1,2	1,4
beeldende vakken	4,1	3,0	3,1	2,4	1,9	2,9	2,4	1,8	1,8
muziek	1,1	1,0	1,1	1,0	1,2	3,0	1,1	1,0	1,1

	havo			atheneum			gymnasium		
	1e jr	2e jr	3e jr	2e jr	3e jr	4e jr	1e jr	2e jr	3e jr
tekenen	1,7	1,1	1,3	1,7	1,2	1,4	1,7	1,2	1,1
handvaardigheid	1,2	1,1	1,3	1,2	1,1	1,3	1,1	1,2	1,1
beeldende vakken	2,3	1,9	1,8	2,3	1,9	1,7	?	1,6	1,3
muziek	1,1	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,0	1,0

Noten

¹ *Beeldende vorming* omvat de vakken tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen, met daarnaast de mogelijkheid tot opname van de vakken film, fotografie en audiovisuele vorming.

² Zie voor uitleg pagina 12, 13 en 14.

³ Hofman, R.H. en Lugthart, E. *Interne capaciteiten in het voortgezet onderwijs*. - Groningen : Rion, 1991.

⁴ Voogt, J.C. *Het onderwijsveld in beweging : resultaten stand van zaken Enquête jaarwisseling 1992-1993*. - Almere : Procesmanagement Basisvorming, 1993. - (Info-reeks basisvorming ; 4).

⁵ Voogt, J.C. *Het fundament gelegd : resultaten stand van zaken Enquête jaarwisseling 1993-1994*. - Utrecht : Procesmanagement Basisvorming, 1994. - (Info-reeks basisvorming ; 7).

ORIËNTATIE OP DE KUNSTVAKKEN IN HELLEVOETSLUIS

FRANS WEEBER

De gemeentelijke scholengemeenschap Helinium (vwo/havo/mavo) in Hellevoetsluis koos bij de invoering van de basisvorming als een van de weinige scholen voor een oriëntatie op de kunstvakken. Tekenen, handvaardigheid en muziek staan als vanzelfsprekend op het programma, maar ook voor dans, drama en film/fotografie is plaats ingeruimd. Frans Weeber ging kijken hoe de school dit in praktijk brengt.

Oriëntatie en kennismaking Alle vakken komen gedurende het eerste jaar in ongeveer gelijke mate aan de orde. Niet allemaal tegelijk, maar in de meeste gevallen in een combinatie van twee vakken gedurende een periode van vier weken. Het jaar is verdeeld in acht periodes en elk kunstvak komt in twee van de acht periodes aan bod. In de eerste helft van het jaar staan de oriëntatie en kennismaking centraal; in de tweede helft volgt er een verdieping. Aan het eind van het jaar kiest iedere leerling de twee vakken die hem of haar het meeste aanspreken.

Camera obscura Zover is het echter nog niet. Bij het bezoek aan de school zijn de lessen van de vierde periode nog in volle gang. Groep IX heeft vier weken lang film/fotografie en drama. In het lokaal van leraar Tony Bos staat een diascherm dat beschenen wordt door een lamp van duizend watt. Een voor een gaan de leerlingen voor het scherm staan, terwijl een medeleerling gedurende een minuut een zwarte doos op zijn klasgenoot gericht houdt. Dit geheimzinnige ritueel is een eerste kennismaking met de *camera obscura*. Wie deze proef nog nooit heeft gedaan, zal niet geloven dat zo'n simpel dingetje een heuse foto kan produceren. In onze tijd is een camera immers een hoogstandje van technisch vernuft.

Fotograferen met een doosje Johan is net aan de beurt om zijn 'camera' uit te proberen, een doosje van zwart karton dat hij zelf in elkaar geplakt heeft. De lensopening is afgedekt met een stukje kneedgum. Coen gaat voor het scherm staan en moet één minuut stil blijven staan. Johan zet zijn camera op een tafel en haalt de kneedgum uit de lensopening. Hij constateert dat het niet gemakkelijk is om een minuut lang een doosje vast te houden zonder het te bewegen. Dan is het Coens beurt om een foto te maken.

Vijf minuten later zijn de beide jongens in de doka. De velletjes fotopapier gaan in de ontwikkelaar en langzaam verschijnt het beeld. De eerste verrukking maakt snel plaats voor een kritische beschouwing van het resultaat. In dat opzicht doen Johan en Coen niet onder voor professionele fotografen. De silhouetten van de beide jongens zijn duidelijk te zien, maar de foto's zijn wat te donker geworden en de camera is tijdens de opname bewogen. Ook dat zien de jonge amateurfotografen meteen. Het wat tegenvallende resultaat lijkt echter geen enkele invloed te hebben op het enthousiasme voor fotografie. 'Ik ga hiermee door', vertelt Johan met een stem die geen ruimte voor twijfel laat bestaan. 'Als ik later een eigen huis heb, komt er ook een doka in.'

Resultaten bekijken Het is steeds een beperkte groep die bezig is met het fotograferen. De rest van de klas werkt ondertussen aan een schriftelijke opdracht. In een werkmappie staan negen vormen van fotografie, bijvoorbeeld reclame-, spionage-, kunst- en familiefotografie. Over elke vorm van fotografie moeten de leerlingen een kort stukje schrijven. Aan het eind van de les gaat de opdracht als huiswerk mee de tas in. 'Je kunt er ook nog met je ouders over praten of er iets over opzoeken in een encyclopedie', zegt Tony Bos ter toelichting. Daarna gaan de leerlingen met z'n allen de

doka in om de resultaten te bespreken. Een kleine twintig foto's liggen inmiddels in de spoelbak. Tony pakt met een tang de ene na de andere foto en vraagt de leerlingen om hun commentaar. Die weten precies te vertellen waar de onvolkomenheden op de foto's door veroorzaakt worden. De ene leerling had een camera met een gaatje erin, terwijl een ander weet dat hij zijn toestel niet goed heeft stil gehouden. Maar hoe het resultaat ook is, ze willen allemaal hun foto bewaren, want ze zijn er trots op.

Communicatief aspect Na de les heeft Tony Bos tijd voor een gesprek. Zijn enthousiasme voor het vak doet niet onder voor dat van de leerlingen. Zijn opleiding heeft hij in Finland gedaan, omdat er in Nederland geen officiële opleiding tot leraar fotografie bestaat. 'Ik solliciteerde op deze school als docent fotografie en moest meteen mijn eigen methode schrijven. Mijn programma is voor een deel gebaseerd op mijn eigen kennis en voor een deel op ideeën die ik her en der uit boeken heb moeten halen.' Bos heeft ervoor gekozen te werken vanuit de invalshoek 'communicatie'. 'Het is niet de bedoeling de kinderen lastig te vallen met technische aspecten van de moderne fotografie. Zo'n experiment met de camera obscura is eigenlijk het enige technische dat we doen. Ook is het niet de bedoeling om kunstenaars te produceren, al komt het kunstzinnige aspect van fotografie zijdelings wel aan de orde. Communiceren kun je daarentegen op elk niveau, daarbij is in deze lessen de camera het hulpmiddel.'

Samenwerking met drama In de tweede periode gaan de leerlingen een beeldverhaal maken van drie foto's. Ze moeten daarvoor een onderwerp nemen dat dicht bij hun eigen belevingswereld staat. Bos: 'Op die manier leren ze hoe ze met foto's een verhaal kunnen vertellen, bijvoorbeeld over de invulling van hun vrije tijd, of over de vak-

ken die ze op school het leukst vinden.’
Voor dit onderdeel werkt Bos samen met zijn collega ‘drama’. ‘Bij drama leren ze een situatie uit te beelden. Ze gaan de foto’s voor het beeldverhaal ook in de dramalessen maken.’

Bos vindt dat hij in een bijna ideale situatie zit. ‘Zo’n prachtige donkere kamer kom je natuurlijk niet overal tegen. Maar veel belangrijker vind ik dat de school echt kiest voor de kunstvakken. Vaak tel je als leraar in deze sector niet echt mee. Op deze school wordt niet alleen gezegd dat de kunstvakken belangrijk en gelijkwaardig aan andere vakken zijn, maar wordt die keuze ook waargemaakt in de vorm van faciliteiten.’

Vakken autonoom Conrector Richard Grooten is verantwoordelijk voor de organisatorische kant van het project kunstvakken. De keuze voor de invoering van een oriëntatieprogramma voor zes verschillende vakken brengt hij als volgt onder woorden. ‘We liepen al geruime tijd met het idee dat we de kunstvakken een belangrijke plaats wilden geven. Een oriëntatieprogramma is een van de mogelijkheden die de basisvorming biedt. Als je wilt dat leerlingen gemotiveerd zijn voor de vakken die ze in hun programma hebben, dan is zo’n oriëntatie eigenlijk niet meer dan logisch.’

Oorspronkelijk dacht men op het Helinium aan een geïntegreerde opzet van het vakgebied kunsteducatie. Grooten: ‘Uiteindelijk hebben we daar niet voor gekozen. Het kan erg vertragend werken als vakdocenten op elk onderdeelje van het programma met elkaar moeten overleggen. In de huidige opzet zijn alle vakken in feite autonoom gebleven. Nu ontstaan de initiatieven tot overleg en samenwerking vanuit de leraren zelf en dat is veel effectiever. Daarmee ontdek je ook de zwakke punten in de organisatie, want er is geen ingeroosterd moment voor dat overleg. Daar willen we volgend

jaar beslist rekening mee houden. Het lukt nu nauwelijks om met alle leraren voor de kunstvakken tegelijk te overleggen.’

Extra uren Een belangrijk knelpunt in de organisatie was de groeps grootte. Grooten: ‘Elke brugklas telt gemiddeld dertig leerlingen. Met zo’n grote groep kun je geen dans of drama doen.’ De oplossing die men op het Helinium koos, getuigt ervan hoe serieus de plaats is die men de kunstvakken toekent. Tijdens de kunstvakuren worden de negen brugklassen verdeeld over twaalf kunstgroepen. De school krijgt een rijksvergoeding van vijftien uren voor een tiende brugklas. Daarnaast geven leden van de directie een aantal extra uren les.

‘Op die manier hebben we de benodigde uren bij elkaar gesprokkeld’, aldus Grooten. ‘Het is wel duidelijk dat de opzet in voldoende mate door de verschillende geledingen gedragen wordt, want over de inzet van de faciliteiten was men het in grote lijnen eens. Natuurlijk zijn er ook wanklanken; dat hou je altijd. Maar er is in de school voldoende draagvlak aanwezig. Daarbij speelt ook een rol dat het leerlingenaantal groeit. Niemand hoeft zich dus zorgen te maken over zijn baan. Van zo’n groeisituatie kun je gebruik maken door juist dan veranderingen te realiseren. Wanneer inhoudelijke vernieuwing ingrijpt in de rechtspositionele zekerheid van mensen, is de kans op medewerking natuurlijk veel minder groot.’

Groepsvorming Wanneer je drie extra groepen formeert, is de volgende vraag hoe je die gaat samenstellen. Grooten: ‘Het eenvoudigste is om uit elke klas acht leerlingen weg te halen en die club van tweeënzeventig vervolgens weer over drie groepen te verdelen. Dan heb je precies twaalf groepen van vierentwintig leerlingen. We zijn een stap verder gegaan en hebben steeds drie brugklassen verdeeld over vier kunstgroepen. Zo’n groep bestaat voor iedere leerling

voor een derde uit 'bekenden' en voor het overige deel uit leerlingen van de twee andere brugklassen.'

De vraag rijst of dat niet een zware belasting is voor brugklassers die op hun nieuwe school toch al aan zoveel dingen moeten wennen. Wat vinden de leerlingen van kunstgroep IX daarvan? 'Het maakt me niets uit', was een van de meest gehoorde commentaren. Een enkeling was zelfs uitdrukkelijk positief. 'Je leert elkaar beter kennen en niet alleen de kinderen van je eigen klas', vindt Elfride. En Johan vindt dat je door die kunstgroepen meer kansen hebt om vrienden te maken.

Rooster 'We hebben niet de eenvoudigste groepsindeling gekozen', geeft Richard Grooten toe. Maar het spookbeeld van een overspannen conrector die zich wekenlang moet afzonderen om het roostertechnisch allemaal in orde te maken, gaat hier niet op. Grooten: 'Het maken van het rooster was eigenlijk nog een van de minst moeilijke klussen. Als je namelijk voor drie groepen de systematiek duidelijk hebt, kun je die voor de andere groepen volgen.'

De combinatie van vakken voor een willekeurige kunstgroep ziet er als volgt uit:
eerste periode: handvaardigheid en tekenen;
tweede periode: muziek en dans;
derde periode: tekenen;

vierde periode: drama en film/fotografie.
Grooten: 'Het belangrijkste was de juiste combinaties van vakken te vinden. Zo kunnen dans en drama niet tegelijk gegeven worden, omdat de docenten van hetzelfde lokaal gebruik moeten maken.'

Sneller gewend 'Twee keer in de week twee uur muziek; ik wist niet wat me overkwam', zegt muziekdocent Ton de Lange. 'Ik was even bang dat ik in een paar weken door de stof heen zou zijn. Maar dat is natuurlijk niet zo. Ik heb alle brugklassers nu maar twee keer vier weken. De tweede

week was ik al helemaal gewend en ik zou eigenlijk niet eens kunnen aangeven in welk opzicht deze opzet nou zo anders is. Je bent wel veel sneller aan de leerlingen gewend en zij aan jou. Dat vind ik een duidelijk voordeel. Na een week weten ze meteen dat muziekles over iets meer gaat dan alleen over Michael Jackson.'

De alledaagse dingen veranderen volgens De Lange niet zoveel. 'Of je de leerlingen nu één of vier uur per week ziet, er zijn altijd jongens en meisjes die beweren dat ze niet kunnen zingen. Met de muzieklessen kun je eraan bijdragen dat kinderen hun stem op de juiste manier leren gebruiken. Welke organisatievorm je ook kiest, dat blijft voor mij een belangrijk gegeven.'

Schroom overwonnen De eerste periode van vier weken gebruikt Ton de Lange om de leerlingen te laten kennis maken met verschillende aspecten van de muziek. Daar hoort ook de beleving van ritme en maat bij. Voor het zevende uur heeft hij een eenvoudige, Griekse volksdans op het programma staan. Na een fiks aantal demonstraties van Ton moeten de leerlingen er ook aan geloven. Ze schuifelen wat onwennig heen en weer. Zo nu en dan laat De Lange een van de leerlingen de passen voor de groep voordoen, die daar beschroomd en verlegen gehoor aan geeft.

Als klap op de vuurpijl moeten ze in een kring staan: jongen - meisje - jongen - meisje. En ook nog elkaars handen vasthouden. Vrijwel iedereen trekt de mouwen van zijn trui over zijn handen, want elkaar een blote hand geven is wel erg dichtbij. En nu dansen ze op muziek; eerst nog wat stuntelig, maar toch steeds beter. Ton stopt om de juiste passen nog een keer voor te doen. En als ze opnieuw de handen moeten vastpakken, worden de mouwen vergeten en breekt er een klein beetje spontaniteit door. Ze zien er nog niet uit als volbloed Grieken, maar ze hebben er duidelijk lol in. Ze zijn zelfs ver-

geten dat het eng is om elkaar zomaar een hand te geven.

Leuk zijn Misschien is de inzet van de leerlingen tijdens de les te danken aan de strakke leiding van De Lange. Hij is het type docent dat orde en rust in de les hoog in het vaandel heeft staan. En dat is wellicht meteen ook de oorzaak van de lichte scepsis die hij heeft ten aanzien van de nieuwe opzet. 'De leerlingen gaan aan het einde van het jaar voor twee vakken kiezen.

Iedereen weet dat de populariteit van een vak in belangrijke mate samenhangt met de persoon van de leraar.' De Lange ziet zichzelf als strenge leraar dan ook voor een dilemma geplaatst: 'Ik moet ook leuk zijn, anders kiezen ze me straks niet. Maar het ligt niet in mijn aard de populaire jongen uit te hangen. Je hebt als leraar ook een pedagogische taak. Ik probeer daarin voor mezelf een tussenweg te vinden, maar het is een probleem dat ik nog niet helemaal heb opgelost. Nogmaals, voor de leerlingen vind ik dit een prachtig systeem. Voor de leraren moeten we uitkijken dat het niet een oneigenlijke druk op onze schouders legt.'

Cultureel leven Tot slot van een 'dagje kunst op Helinium' praten we met Dick Bijdevaate, sinds 1986 rector van de school. Hij wordt wel gezien als de inspirator achter het project. Wat is zijn persoonlijke betrokkenheid bij het kunstproject? 'Ik houd van een zekere stijl, van mooie dingen. Ik geloof dat kunst en cultuur wezenlijke elementen zijn in het leven van een mens', zegt hij. 'Nu is Hellevoetsluis een gemeente waarin het culturele leven nog weinig ontwikkeld is. Er is bijvoorbeeld geen stadsschouwburg en geen actief muzikaal verenigingsleven. Overigens is dat verklaarbaar. Hellevoetsluis is een jonge gemeente die in een tijd van vijftien jaar is volgebouwd. Er is eerst een zekere rust nodig wil er in cultureel opzicht iets groeien. Ik heb me altijd afgevraagd hoe

we als school daar in positieve zin een bijdrage aan kunnen leveren.'

Bijdevaate herinnert zich maar al te goed de gesprekken en de overpeinzingen over wat er gedaan zou kunnen worden om de kunstvakken een duidelijke plaats te geven. Hij staat op en trekt de map *Projectenbank Kunsteducatie* van het LOKV uit de kast.¹

'Het LOKV heeft daarin zonder het te weten een rol gespeeld. Toen ik op een middag in deze map zat te bladeren, ontdekte ik dat het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) projecten opzette, ook voor kunstvakken in samenwerking met de scholen. Die mogelijkheid hebben we met beide handen aangegrepen.'

Belangstelling tonen De invoering van het oriëntatiejaar is geen geringe verandering geweest. Kan Bijdevaate aangeven hoe hij de neuzen van alle betrokkenen dezelfde kant heeft opgekregen? 'Ik heb ze dezelfde kant niet opgekregen', zegt hij laconiek. 'En dat is ook niet nodig. Ik zit te springen om leraren die kritisch zijn en een eigen visie hebben. Het belangrijkste is dat je afspraken met elkaar kunt maken. Daarbij hoeft je het helemaal niet voor honderd procent met elkaar eens te zijn. Als er maar sprake is van een goede samenwerking. De enige bedreiging is een teruglopende werkgelegenheid. Je krijgt mensen niet enthousiast als het hen uren kost. We hebben op dit moment de wind mee, want het leerlingenaantal stijgt. Veranderingen kun je daarom het beste realiseren wanneer de school groeit.' De directe uitvoerende betrokkenheid van Bijdevaate is op dit moment een stuk minder. 'Maar ik blijf belangstelling tonen', zegt hij nadrukkelijk. 'Ook als er financieel-technische problemen opgelost moeten worden, zal ik alles doen wat mogelijk is. Daarbij maak ik ook wel eens een fout. Bij de inrichting van het lokaal voor film/fotografie hebben we het budget flink overschreden. Soms moet je die gok nemen,

want de onderwijskundige lijn staat voorop. Ik weet dat je die filosofie niet tot in het oneindige kunt doorvoeren, maar een school leiden is iets anders dan boekhouden.'

Noot

¹ De *Projectenbank Kunst-educatie* is een documentatiesysteem, waarin het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, beschrijvingen van kunsteducatieve projecten verzamelt, archiveert en uitleent.

FRANS WEEBER is *free-lance publicist*.

KUNSTEDUCATIE OP SCHOOL IN DEURNE

FRANS WEEBER

De Deurnese ivbo-school Elkerveorde doet samen met zeven andere scholen voor voortgezet onderwijs mee aan een experiment van het *Brabants Instituut Steunfunctie Kunstzinnige Vorming* (BISK). Over een periode van drie jaar krijgen de leerlingen een cultureel programma aangeboden op het gebied van beeldende kunst, drama, dans en audiovisuele kunst. Frans Weeber bezocht met de derde klassers een toneelstuk en sprak met docenten van de school en medewerkers van het BISK.

Voorbeeldig theaterpubliek Voor de bijna honderddertig derde klassers van Elkerveorde is het een bijzondere dag. Ze gaan in jongerencentrum Den Deel kijken naar de toneelvoorstelling *Lanceloet van Denemarken*, gespeeld door het twee man sterke gezelschap *Het Monument* uit Maastricht. Aanvankelijk is het nog rumoerig in de zaal, maar als een van de spelers zijn stem verheft, is iedereen stil en gedragen de Deurnese jongeren zich als een voorbeeldig theaterpubliek.

Lanceloet is een middeleeuws stuk. 'In die tijd werden alle rollen gespeeld door mannen, dus ook de vrouwenrollen', legt een van de spelers uit. Daarna spelen zij afwisselend de verschillende rollen. Een eenvoudig hoofddekseel of een cape laten zien wie ze op dat moment uitbeelden. Tussen het spel door discussiëren ze ook nog over wie welk personage moet spelen en wie de muziek moet bedienen. Het toneelstuk duurt ongeveer een uur en pas het laatste kwartier klinkt hier en daar wat geroezemoes, een teken dat het voor een enkeling wel lang genoeg geduurd heeft.

Kunstbeschouwing In het basisonderwijs is het in schoolverband bezoeken van theaters en musea een redelijk ingeburgerde

gewoonte. In het voortgezet onderwijs is er in dat opzicht in veel mindere mate sprake van een traditie.

Op Elkerveorde bestaat een duidelijke wens de kunsteducatie een volwaardige plaats te geven. Directeur Thea de Rijcke benadrukt het belang daarvan voor de jongens en meisjes in haar school. 'In de kerndoelen van de basisvorming wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor kunstbeschouwing. Daarnaast vind ik het juist voor ivbo-leerlingen van belang dat ze via de school in aanraking komen met verschillende kunstuitingen. Het zijn kinderen die vaak wat minder gestimuleerd worden om eens een museum binnen te lopen of een theater- of balletvoorstelling te bezoeken.'

Welcome aanvulling Muziekdocent Piet van de Rijt heeft zich enige tijd geleden sterk gemaakt voor het programma kunsteducatie en heeft de contacten gelegd met het BISK. Hij herinnert zich een uitvoering van een aantal slagwerkinstrumentalisten. 'Zij konden de leerlingen laten horen dat er met slagwerkinstrumenten heel wat meer mogelijk is dan het aangeven van een dreunend ritme. Dat je met deze instrumenten wel degelijk muziek kunt maken. De meeste leerlingen denken bij muziek namelijk in de eerste plaats aan melodie-instrumenten. Zo'n uitvoering geeft volop stof om in de lessen verder te praten.'

Een extern programma lijkt vrijwel altijd een doorbreking van de eigen planning. Van de Rijt ziet dat anders en vindt het programma van het BISK een welkome aanvulling op zijn eigen muzieklessen. 'Er zijn altijd onderdelen waar je als docent niet aan toekomt, omdat je de kennis of vaardigheid mist. Op deze manier kun je de leerlingen laten kennismaken met aspecten die anders onderbelicht zouden blijven. We zijn bovendien tijdig op de hoogte van het aanbod en kunnen daar bij het samenstellen van ons eigen programma rekening mee houden.'

Vertaalslag Maja Bunthof en Jan Stoffels van het BISK zijn vanuit hun kantoor in Eindhoven naar Deurne gereisd om uit te leggen wat het programma kunsteducatie omvat en hoe het tot stand is gekomen. Stoffels: 'Voor het basisonderwijs bieden we al jaren een ondersteuningsaanbod in de breedste zin van het woord. Dat varieert van de begeleiding van schoolteams en het geven van open cursussen tot het uitvoeren van projecten. Daarnaast bemiddelen we in kunstaanbod, waarbij we een soort *kunst-menu* aan de scholen sturen waaruit zij een keuze kunnen maken. Die laatste vorm is meteen de schakel naar het voortgezet onderwijs, want het is natuurlijk vreemd dat de kunstconfrontatie stopt wanneer kinderen twaalf jaar zijn.

We hebben de verschillende kunstdisciplines eerst vertaald naar de praktijk van het onderwijs. Je moet natuurlijk wel dezelfde taal spreken. Als de school bijvoorbeeld geen docent dans of drama heeft, moet je weten wie je dan op dat onderwerp aan kunt spreken. Literatuur en drama hebben we een plaats gegeven bij het vak Nederlands. Audiovisuele vorming hebben we gekoppeld aan tekenen en dans aan lichamelijke opvoeding.'

Docenten betrekken Volgens de medewerkers van het BISK is het essentieel dat de kunstconfrontatie gekoppeld wordt aan een van de schoolse vakken. Maja Bunthof: 'We willen met ons aanbod meer dan een serie leuke, vrijblijvende uitstapjes bieden. Een docent moet in de les aandacht kunnen besteden aan het theater- of museumbezoek. Vooraf is dat nodig om de aandacht van de leerlingen te richten op bepaalde aspecten die anders misschien onopgemerkt blijven. En ook een nabespreking kun je niet missen.'

Bij de dans- en theatervoorstellingen organiseert het BISK daarom voor de docenten *preview* dagen. Bunthof: 'Onze ervaring is

dat de leraren dat erg op prijs stellen. Soms horen er bij een museum- of theaterbezoek bepaalde lessen. Als het nodig is, organiseren we *workshops* om de deelnemende docenten vertrouwd te maken met voor hen ongebruikelijke werkvormen. Die workshops worden goed bezocht en er is dus een duidelijke interesse om in een cultureel programma te investeren.'

Financiering Wie over 'investeren' praat, denkt natuurlijk niet in de eerste plaats aan menselijke motivatie, maar aan geld. Bij een programma zoals het BISK presenteert, is dat zeker niet onterecht. Het BISK is een gesubsidieerde instelling en de diensten hoeven niet door de scholen betaald te worden. Anders ligt dat bij de kunstenaars die door het BISK worden gecontracteerd. Deze kosten worden wel aan de scholen doorberekend. Stoffels: 'We streven naar een schoolbijdrage van tien gulden per jaar per leerling. Daarvoor worden per schooljaar twee activiteiten aangeboden.' Anno 1994 mag vijf gulden voor een theaterbezoek zeker niet te duur genoemd worden. Toch is voor directeur Thea de Rijcke de financiering een behoorlijke zorg. 'We hebben eenmalig een bijdrage gekregen van een vereniging, maar dat geld is nu besteed en met ingang van volgend jaar zullen we een andere financiering moeten vinden. Ik probeer de ouders zoveel mogelijk warm te krijgen voor dit project, zodat ze wellicht bereid zijn een verhoging van de ouderbijdrage voor dit doel te accepteren.'

Poëzie Naast het aanbod van het BISK wil de school ook op andere manieren 'cultuur' in de school halen. Onlangs werd in alle eerste, tweede en derde klassen een poëzieproject gedaan. Harold van der Burgt, leraar Nederlands, vertelt over het project: 'We merkten bij de leerlingen een zekere weerstand tegen poëzie. Ze vinden poëzie moeilijk en oubollig, vooroordelen die hen ervan

weerhouden om ook eens een gedicht te lezen. We hebben enkele dichtbundels geselecteerd waarin ze vrijblijvend mochten snuffelen. De bedoeling was dat ze een aantal gedichten uitkozen en die overschreven. Ook zijn we met de leerlingen zelf gedichten gaan schrijven. Dat geheel hebben we gebundeld tot een werkstuk.'

Geen beoordeling Zes weken lang werd er wekelijks één les Nederlands uitgetrokken voor poëzie. Het project is duidelijk aangeslagen. In de school hangen verschillende wissellijsten, met daarin met veel zorg geschreven gedichten. Voor Jorien uit de derde klas zijn dichtvormen als rondeel en het elfje een ware openbaring. Ze schrijft regelmatig in een dagboek en door het poëzieproject heeft ze haar literaire repertoire aardig kunnen uitbreiden. 'Bij een gedicht dacht ik altijd aan iets heel moeilijks met deftige, oud-Nederlandse woorden. Maar een rondeel of een elfje is eigenlijk heel makkelijk. En als ik nu mijn gevoelens op papier wil zetten, schrijf ik vaak een rondeel of een elfje.' Ze is blij dat het werkstuk niet beoordeeld werd met een cijfer. 'Het ging erom wat je zelf mooi vindt.' Van der Burgt bevestigt dat. 'Juist omdat we met dit project de terughoudendheid ten aanzien van poëzie wilden doorbreken, wilden we de leerlingen zo onbevangen mogelijk laten kiezen. Als je leerlingen een gedicht laat kiezen dat hen aanspreekt, is het natuurlijk vreemd om die keuze te beoordelen.'

***Voelen en dan begrijpen
Ik
16 jaar
wie ben ik?
waarvoor ben ik hier?
onzeker.***

Zo begint Sarah, ook een derde klasser, haar werkstuk, een intens en eerlijk verhaal over zichzelf, opgetekend in korte gedichtjes.

Over poëzie heeft ze een duidelijke mening. 'Gedichten zijn niet moeilijk als je ervoor open staat. Je moet voelen wat een dichter bedoelt en als je dat voelt, dan begrijp je het gedicht ook.' Sarah schrijft de gedichten vooral voor haarzelf. Dat vindt ze het makkelijkst. 'Als je voor een ander schrijft, moet het ook overkomen en je probeert ook om moeilijkere of mooiere woorden te gebruiken. Soms zit ik er wel eens over na te denken hoe ik iets mooi kan opschrijven.'

Els, een leerlinge uit de eerste klas, heeft in haar werkstuk veel gedichten over paarden opgeschreven. 'Ik houd nu eenmaal veel van paarden en daarom heb ik daar ook de meeste gedichten over geschreven.' Els is duidelijk anders naar poëzie gaan kijken. Onlangs heeft ze zelfs uit de bibliotheek een aantal boeken met gedichten erin gehaald. Zomaar om zelf thuis te lezen.

Wellicht onbedoeld, maar daarom niet minder waardevol, heeft het poëzieproject nog een belangrijk neveneffect gehad. Els brengt dat met een tevreden gezicht onder woorden: 'We hebben laten zien dat je ook op een vbo-school gedichten kunt schrijven. Daar hoef je heus niet voor op de havo te zitten.'

KIVO: EEN BRUG TUSSEN SCHOLEN EN CULTURELE INSTELLINGEN IN AMSTERDAM

AGGI LANGEDIJK

KIVO (Kulturele Instellingen en Voortgezet Onderwijs) heeft tot doel projecten te organiseren voor het voortgezet onderwijs in Amsterdam. Ze wil daarmee een brug slaan tussen scholen en culturele instellingen om de cultuurparticipatie van de leerlingen te bevorderen. De projecten, zo constateren de medewerkers in dit artikel blijken uitstekend te corresponderen met de nieuwe kerndoelen in de basisvorming. De karakteristieken van de KIVO-werkwijze sluiten aan bij de principes achter de basisvorming.

Doelgroep KIVO is een samenwerkingsverband van het Amsterdams Historisch Museum, de Openbare Bibliotheek Amsterdam, de Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam (SKVA) en het Tropenmuseum, onderdeel van Koninklijk Instituut voor de Tropen (KIT).

KIVO heeft vanaf de oprichting in 1986 gekozen voor cultuureducatie in de ruime zin van het woord, bestemd voor de doelgroep waarvoor de drempels van de culturele instellingen het hoogst zijn: de leerlingen en leerkrachten van het vbo en mavo. Sinds de invoering van de basisvorming is de doelgroep uitgebreid tot de basisvorming van andere schooltypen. Daarbij staat KIVO op het standpunt dat het aanbieden van culturele projecten vooral succesvol is wanneer die projecten in de lessen of het leerplan passen. Wat niet zeggen wil dat de leerlingen het complete project in de school afwerken. Museum- en bibliotheekbezoek spelen een onmisbare rol in het aanbod. Deze uitgangspunten hebben geleid tot een visie en aanpak die naadloos aansluiten bij de nieuwe basisvorming.

Samenwerking De wortels van de samenwerking van de vier instellingen liggen in de SeCu-projecten, in 1981 door O&W en WVC

opgezet in de drie grote steden en de provincies. Bij het SeCu-project in Amsterdam waren zes culturele instellingen betrokken: de Openbare Bibliotheek, de Werkschuit en het Instituut voor Dramatische Vorming (beide maken nu deel uit van de SKVA), het Tropenmuseum, het Bijbels Museum en de Muziekschool. Het project werd door diverse oorzaken een mislukking. Een evenwichtige spreiding van de activiteiten over de instellingen ontbrak, sommige instellingen probeerden bestaande activiteiten onder SeCuvlag gefinancierd te krijgen, en het systeem van een projectmedewerker die als het ware boven de instellingen stond, werkte niet bevredigend.

De gevolgen van de verkeerde aanpak lieten niet lang op zich wachten. Drie instellingen - Openbare Bibliotheek, Werkschuit en Instituut voor Dramatische Vorming - stapten kwaad op. Toen vrij vlot daarna de SeCu-gelden werden overgeheveld naar de gemeente, staken de dissidenten de koppen bij elkaar, benaderden het Tropenmuseum en het Amsterdams Historisch Museum en dienden gezamenlijk een subsidie-aanvraag in. Die werd gehonoreerd en daarmee was KIVO een feit.

De subsidie was bescheiden. Er konden drie part-time medewerkers uit worden betaald, één van de bibliotheek, een tweede van beide betrokken musea en een consultant van de SKVA.

Pragmatisch Om 'SeCu-achtige' conflicten te voorkomen is bewust gekozen voor medewerkers die deskundigheid hebben op één van de deelgebieden en bureau houden in de 'eigen' instelling. Op deze manier kan optimaal gebruik worden gemaakt van de participerende instellingen en is het werk verankerd in de achterban. Het zijn bovendien medewerkers die in de educatieve of vergelijkbare diensten van hun instellingen het bedienen van het voortgezet onderwijs tot taak hebben. Deze beide randvoorwaar-

den hebben zeker bijgedragen aan het succes van KIVO.

Van veel belang is daarnaast de KIVO-beleidsvergadering. Daarin hebben de drie medewerkers zitting, plus één afgevaardigde per instelling. In deze vergadering worden beleidslijnen bepaald, projectvoorstellen besproken en de voortgang bewaakt. Een gunstig neveneffect is dat de vertegenwoordigers van de instellingen elkaar in dit overleg goed leren kennen.

Verschillen Denk nu niet dat de vier KIVO-instellingen in perfecte harmonie samenwerken. De instellingen zijn verschillend georganiseerd, hebben andere doelstellingen en uiteenlopende bedrijfsculturen. Zo zijn de SKVA en de Openbare Bibliotheek meer leerlinggericht, terwijl de musea vaker uitgaan van het onderwerp. Een wezenlijk verschil waarmee de KIVO-medewerkers bij elk project geconfronteerd worden. De SKVA associeert bijvoorbeeld Afrikaanse maskers eerder met geheimzinnig en expressief, terwijl het Tropenmuseum vanuit volkenkundige opvattingen waakt over verkeerde beeldvorming en de maskers zo gewoon mogelijk wil voorstellen. Daar komt bij dat musea door hun collecties minder flexibel zijn in de keuze van onderwerpen.

Ook het bereik van de instellingen varieert. De musea werken landelijk of zelfs internationaal, terwijl de andere partners Amsterdam als werkterrein hebben. Dat geeft het KIVO-werk een relatief verschillend gewicht bij de instellingen.

De manier waarop onderwijsgroepen worden benaderd, verschilt eveneens. Bij de SKVA kijkt niemand ervan op wanneer een medewerker voor langere tijd intensief met één groep werkt, terwijl de musea gewend zijn tientallen groepen per dag over de vloer te krijgen. Gevolg is dat de directies van de instellingen uiteenlopend reageren op KIVO-projecten waarmee medewerkers een dagdeel of meer bezig zijn. Vanzelfsprekend is

het af en toe lastig te voldoen aan deze uiteenlopende verwachtingen wat tijdsinvestering en opbrengst betreft.

Ondanks conflicterende opvattingen en allerlei praktische fricties is KIVO nog steeds niet als een zeepbel uiteen gespat. De organisatorische opzet is daaraan debet. De drie speciale medewerkers kennen de verschillen en kunnen daardoor nadrukkelijk de overeenkomsten zoeken. Dit verloopt weliswaar niet altijd even soepel, maar met de goede wil van alle partners lukt het altijd.

Projecten In de afgelopen jaren ontwikkelde KIVO een tiental projecten over uiteenlopende onderwerpen. Van kleding tot homosexualiteit, van de geschiedenis van de Dam tot de vormgeving van boekomslagen. Om beurten draagt een van de instellingen het thema aan voor een nieuw project. Bij elk project werken ten minste twee instellingen samen en daarbij staat voorop dat deze samenwerking het project een meerwaarde moet verschaffen. Zo wordt er tijdens het project *Muziek, dans en theater* in het Tropenmuseum niet alleen rondgekeken maar dankzij de dans-expertise van de SKVA ook actief gedanst.

Of een projectthema wordt opgepakt, hangt af van verschillende factoren. Raakt het de interesse en belevingswereld van de doelgroep? Zijn er voldoende aanknopingspunten voor andere KIVO-instellingen om erop in te haken? En sinds kort: past het in de basisvorming?

Uitgangspunt bij de opzet van een project zijn de ervaringen en ideeën van de leerlingen zodat de deelnemers zich kunnen herkennen in de thema's en daardoor gemotiveerder werken. De multi-etnische samenstelling van de doelgroep leidt ertoe dat vanzelfsprekend veel aandacht wordt besteed aan het multi-culturele karakter van de projecten. Een belangrijke doelstelling is immers de scholieren te confronteren met andere aspecten van cultuur dan ze thuis

leren kennen en in contact te brengen met normen en waarden die hen onbekend zijn. Uit deze uitgangspunten moge blijken dat kunst- en cultuureducatie bij KIVO eerder als middel functioneren dan als doel op zich. De doelgroep is nu eenmaal gebaat bij een concreet aanbod.

Verhuisbericht Het nieuwe project *Verhuisbericht* vormt hiervan een treffende illustratie. De lessen beginnen met het voorlezen van een aantal tekstfragmenten. Een ervan gaat over Lisa die een brief schrijft aan haar vriendje Mike vanuit haar nieuwe huis. In een ander fragment rijdt Dressia uit Casablanca voor het eerst Den Haag binnen, ze vindt het maar een grijze stad. Een paar leerlingen zullen de gebeurtenissen herkennen en dan komen al snel de verhalen los. Verhuizen, hoe was dat? De leerlingen interviewen elkaar. Daarna wordt een koffer met fototoestellen uit de verhuiskist gehaald en krijgen de leerlingen de opdracht thuis een voorwerp te fotograferen dat ze zeker meenemen als ze zouden verhuizen. Wanneer de foto's zijn afgedrukt, schrijven ze er een verhaal onder. 'Dat schilderij kreeg ik van mijn opa toen die doodging en hij zei tegen me dat ik het altijd mee moest nemen als ik ging verhuizen,' schrijft Seref uit een van de brugklassen die het project uitvoerden. Veel van zijn klasgenoten fotografeerden knuffels en computers.

Later in het Tropenmuseum vertellen enkele leerlingen hun verhuiservaringen en worden de foto's van de dierbare objecten op tentoonstellingspanelen geprikt. Vervolgens gaan ze in groepen op pad met een verhuiskoffer vol opdrachten en luisteren in 'Zuid-Oost Azië' naar een gesproken brief van Raida die van het platteland naar Bombay verhuisde, zoeken Nederlandse voorwerpen in het 'Surinaamse huis' en bestuderen de nomadentent.

Een Dam in de Amstel Voorbeelden van lessenseries zijn: *Kaftje Kijken*, *Een reis naar de Oost*, *Een Dam in de Amstel*. Ter toelichting een fragment uit de brochure die jaarlijks naar de scholen gaat:

‘Met de lessenserie *Een Dam in de Amstel* bieden wij een project omgevingsgeschiedenis aan. Aan de hand van schilderijen en maquettes uit het Amsterdams Historisch Museum onderzoeken leerlingen hoe de Dam door de geschiedenis heen veranderd is, qua uiterlijk en qua functie. Daarbij oefenen leerlingen verschillende vaardigheden: ze leren zelf informatie te vergaren en oefenen met het zoekstelsel van de bibliotheek. Ze leren ook om de vergaarde kennis om te smeden tot een verhaal voor anderen. Tot slot ervaren ze hoe het is om te vertellen aan een groep medeleerlingen. En misschien hebben ze ontdekt wat een schat aan informatie zo’n schilderij op het tweede gezicht biedt!’

Een Dam in de Amstel bestaat uit zes lessen en is bestemd voor de klassen 2, 3 en 4 van vbo en mavo. De informatie uit de brochure is gericht op geschiedenisdocenten. Het project loopt al een aantal jaren en werd in het afgelopen schooljaar 1992/93 gebruikt door zes scholen. Ook bij de instellingen voor basiseducatie bestaat belangstelling.

Inmiddels zijn voor deze doelgroep drie versies beschikbaar waarvan het taalniveau ingrijpend verschilt. Aan de basiseducatie nemen zeer veel allochtonen deel en hun beheersing van het Nederlands is soms nog minimaal.

Het al oudere project *Kaftje Kijken* wordt op verschillende scholen vast uitgevoerd. Het project is bestemd voor de secties Nederlands, tekenen en handvaardigheid en is erop gericht het lezen van boeken te stimuleren. De invalshoek is opmerkelijk, want het project is gericht op omslag en flaptekst. In de derde les krijgen de deelnemers opdracht de boekomslagen te zoeken die bij de voorlezen tekstfragmenten horen en verwer-

ven zo inzicht in de relatie tussen omslag en inhoud. Natuurlijk worden er ook omslagen ontworpen en flapteksten geschreven. Met al deze projecten bereikt KIVO haar beoogde doel: een aantal lessenreeksen hebben voorgoed hun weg naar het onderwijs gevonden en groepen jongeren bereikt waarvoor de drempels van bibliotheek en museum het hoogst zijn.

Materialen De KIVO-projecten omvatten altijd een docentenhandleiding, leerlingmateriaal en een leskist. In de docentenhandleiding worden de projecten van les tot les beschreven. Alle benodigde materialen zitten in de leskist. De transportdienst van de Openbare Bibliotheek bezorgt de aangevraagde leskist op het filiaal dat het dichtst bij de school gelegen is. Een goed voorbeeld van de voordelen van het KIVO-samenwerkingsverband.

In de meeste projecten is een excursie verwerkt naar één van de twee musea of de bibliotheek. Het bekijken van een theatervoorstelling kan eveneens deel uitmaken van een project. Het bezoek aan de buitenschoolse instelling is echter geen doel op zich. De excursie past in het thema waar de leerlingen mee bezig zijn en daardoor nemen ze vaak gemotiveerder deel aan het aangeboden programma.

Een belangrijk kenmerk van de KIVO-werkwijze is het persoonlijk contact met de docenten bij de planning en de uitvoering van de projecten. In principe voert de docent het merendeel van het programma uit, maar ondersteuning door een KIVO-medewerker of een externe deskundige is altijd mogelijk.

TVS-model Kenmerkend voor de nieuwe basisvorming is het *TVS-model*.¹ De drie trefwoorden *Toepassing*, *Vaardigheid* en *Samenhang* geven aan dat het onderwijs meer dan tot nu het geval was, gericht is op het verwerven van toepassingsgerichte ken-

nis en vaardigheden en dat het bovendien de bedoeling is dat kinderen die zaken verwerven in een samenhangend onderwijsaanbod. Projecten zijn een geschikte werkvorm om een samenhangend onderwijsaanbod te realiseren. Een goed gekozen thema werkt motiverend en smeedt de verschillende vaardigheden en vakgebieden tot een geïntegreerd geheel.

Dat de werkwijze van KIVO hierbij goed aansluit, is geen toeval. KIVO heeft zich vanaf haar ontstaan gericht op het ontwikkelen van vaardigheden. Deze keuze vloeit voort uit de aard van de culturele instellingen die in KIVO samenwerken. Zo is het weinig verwonderlijk dat in veel projecten aandacht wordt besteed aan het verzamelen van informatie (algemeen vaardigheidsdoel 1b). Het is immers het doel van de Openbare Bibliotheek het gebruik van boeken, databestanden en knipselmappen te stimuleren. Musea proberen leerlingen te leren informatie uit beeldbronnen te halen. Alle leskisten bevatten een scala aan informatiebronnen voor gebruik op school.

Het verrichten van gedetailleerde waarnemingen (algemeen vaardigheidsdoel 1c) is dagelijkse kost voor mensen die werken in de beeldende en dramatische vorming of in musea. Het visuele aspect staat bij hen centraal. Vandaar dat waarnemingsdoelen regelmatig terug te vinden zijn in de KIVO-docentenhandleidingen. Ook de overige algemene vaardigheidsdoelen komen stuk voor stuk terug in de projecten.

Som der delen Bij het ontwikkelen van projecten speelt de toepasbaarheid van de vaardigheden die de leerlingen leren of oefenen een grote rol. Niet alleen tijdens het project, ook na afloop moeten de leerlingen de opgedane vaardigheden kunnen gebruiken.

In *Een Dam in de Amstel* zoeken de deelnemers achtergrondinformatie bij voorwerpen die in het Amsterdams Historisch Museum

aanwezig zijn. Om die informatie te vinden is de bibliotheek onmisbaar, de leerlingen oefenen dus ook het gebruik van de verschillende zoeksystemen in de bibliotheek. Wanneer ze later zelf informatie zoeken over een thema, kunnen zij de geleerde vaardigheid toepassen.

Het streven naar samenhang tussen vakken of delen van vakken in de basisvorming, is voor KIVO evenmin nieuw. Vanaf de start in 1986 is KIVO ervan uitgegaan dat in een project verschillende vakgebieden samenwerken. *Van Top tot Teen* - een lessenreeks over wat kleding en mode zeggen over jezelf, de internationale wereld en de verschillende culturen - richt zich op maar liefst vier vakken: textiele werkvormen, maatschappijleer, Nederlands en aardrijkskunde. In de praktijk blijkt het voor docenten niet eenvoudig interdisciplinair te werken. Het is moeilijk tijd voor overleg en onderlinge afstemming te vinden. Samenwerken betekent nu eenmaal duidelijke afspraken, een goede coördinatie en inhoudelijke afstemming. De docentenhandleidingen van KIVO bieden die structuur. De deeltaken zijn duidelijk omschreven en daardoor kan de samenwerking inhoudelijk soepel verlopen. Doordat de projectonderdelen op elkaar aansluiten, levert de samenwerking aanzienlijk meer op dan de som der delen. Met het steuntje van KIVO in de rug is het bijna alle scholen gelukt om de vakoverstijgende samenwerking tussen docenten te realiseren.

Strategie Met de invoering van de basisvorming heeft KIVO alle bestaande projecten gescreend op basisvormingselementen. In de brochure *KIVO in de Basisvorming* staat nu keurig op een rij welke kerndoelen bij welk project van toepassing zijn. Docenten kunnen zo onmiddellijk zien aan welke vaardigheids- of andere doelen met een project wordt gewerkt. De brochure is aan alle vbo/mavo scholen in Amsterdam verzonden.

Vervolgens hebben de KIVO-medewerkers gesproken met de 'coördinatoren basisvorming' of de schoolleiding wanneer het scholen betrof die weinig gebruik van de KIVO-projecten maakten. Veel scholen zaten diep in de fusieperikelen of hadden nog maar weinig tijd en energie in de invulling van de basisvorming gestoken. Ze spraken over hun problemen en gaven de KIVO-medewerkers een goed inzicht in waar het volgens de scholen met de basisvorming om draaide. Op deze eerste informatieronde volgde het besluit de doelgroep uit te breiden tot de onderbouw van het hele voortgezet onderwijs. Het al beschikbare materiaal past zo goed in de basisvorming dat een behoorlijke respons binnen bereik lijkt te liggen. Bij nieuwe projecten zal bij themakeuze en invulling nadrukkelijk met de kerndoelen worden gerekend.

Daarnaast wil KIVO leerlingen en docenten betrekken bij de keuze van het thema. Luisteren naar de doelgroep betekent immers een grotere betrokkenheid van die doelgroep en een grotere afname van de projecten. Wanneer de scholen straks zelfstandiger worden en meer dan nu de vrijheid hebben hun eigen cultuurbeleid op te zetten, zal het KIVO-aanbod niet de enige optie zijn. Luisteren naar de wensen van docenten, schoolleiders en leerlingen is dan van essentieel belang om een rol van betekenis te blijven spelen.

Honderd klassen Momenteel maken circa honderd klassen per jaar gebruik van het KIVO-aanbod. Met ongeveer twintig leerlingen per klas betekent dit dat KIVO jaarlijks tweeduizend Amsterdamse jongeren bereikt die gemiddeld vijf lesuren intensief bezig zijn met cultuureducatie. Voor alle vier KIVO-instellingen geldt dat KIVO een belangrijke schakel is in hun contacten met het voortgezet onderwijs.

Opzet en werkwijze van KIVO blijken uit te monden in projecten die voor Amsterdamse

scholieren interessant en boeiend zijn. Bovendien blijkt de combinatie van kunstzinnige vorming, bibliotheek en musea geschikt voor het aanbieden van culturele projecten die goed passen in de basisvorming.

Bij elk project wordt steeds opnieuw met zorg nagegaan wat mogelijk en haalbaar is, waarbij de gekozen doelgroep borg staat voor de concrete, vaardigheidsgerichte aanpak en de inbedding in het leerplan. KIVO heeft niets tegen culturele evenementen of uitstapjes, wel is er een aantal praktische redenen waarom KIVO slechts zelden op een tijdelijke tentoonstelling of voorstelling inhaakt. KIVO ontwikkelt projecten die een langere looptijd hebben (circa vijf lessen) en waarbij de voorbereiding en de vervolgles(sen) een gelijkwaardig onderdeel zijn. Wanneer de scholieren goed voorbereid naar museum of theater gaan, zien en horen ze meer. Soms komen ze zelfs ogen en oren tekort en daar gaat het om, want bij een KIVO-project moet hard gewerkt en veel geleerd worden. De projecten voldoen daarmee aan de wens van de leraren die graag willen dat de aangeboden cultuur handen en voeten krijgt in de lessen.

KIVO heeft momenteel negen projecten beschikbaar waarvoor een toenemende belangstelling bestaat, van zowel de oorspronkelijke doelgroep (vbo en mavo) als van andere scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs. Opmerkelijk is de deelname van instellingen voor basiseducatie en een streekschool die in 1993 met vijf klassen deelnam aan *Muziek, dans en theater*, een intensief project over niet-westerse muziek, dans en theater dat naast kijkopdrachten in het Tropenmuseum lessen in het bespelen van de panfluit en Afrikaanse en Zuidamerikaanse dansen omvat.

Uitbreiding Het ligt voor de hand hieruit te concluderen dat de aanpak van KIVO voor uitbreiding en ook verbreding vatbaar is. Amsterdam beschikt immers over een zeer

breed scala aan culturele instellingen die via de KIVO-werkwijze wellicht ook de KIVO-doelgroepen kunnen bereiken. In de nieuwe *Beleidsnota* is opgenomen dat KIVO open staat voor samenwerking met andere culturele instellingen. 'Motivatie daarbij is dat een dergelijke uitbreiding van samenwerking betekent dat er een nog gevarieerder aanbod kan worden gedaan,' aldus de nota waarin anderen de mogelijkheid wordt geboden op projectbasis te participeren. Nieuwe partners kunnen al vanaf het begin bij een project betrokken worden. Daarnaast onderzoekt KIVO een structurele samenwerking met een paar instellingen. Dit gaat voorzichtig. De drie KIVO-medewerkers werken nu vanuit de eigen instelling; werken voor andere partners zou een ingrijpende verandering betekenen, tenzij de nieuwe partner ook over een part-time KIVO-medewerker kan beschikken.

KIVO blijft kiezen voor de pragmatische, brede aanpak die zelfs vergeten doelgroepen als het kmbo (kort middelbaar beroeps-onderwijs) over de drempel trekt en in contact brengt met culturele uitingen die deze jongeren anders niet leren kennen. KIVO wil inspelen op de behoefte van juist die onderwijssectoren die niet toehappen wanneer opzet en aanpak van een project niet aansluiten bij het onderwijs en de belevingswereld van de leerlingen. De KIVO-medewerkers doen dit vanuit de doelstellingen van hun eigen instelling. Dat is niet makkelijk, maar de kans op succes voor alle betrokken partijen is duidelijk groter.

Noot

¹ Zie voor uitleg pagina 12, 13 en 14 in dit katern.

AGGI LANGEDIJK is eindredacteur van de Katernen Kunsteducatie. Haar bijdrage is tot stand gekomen met medewerking van onderwijjsjournalist Wilma Cornelisse en de KIVO-medewerkers Arja van Veldhuizen (Amsterdams Historisch Museum en Tropenmuseum, 020-5231765), Ad van Dam (Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam, 020-6263010) en Mirjam van Campen (Onderwijsmediatheekdienst van de Openbare Bibliotheek Amsterdam, 020-5230780).

DE STEUNFUNCTIE EN KUNSTEDUCATIE IN DE REGIO NIJMEGEN

DIEDERIK SCHÖNAU

Nijmegen heeft een lange en inhoudelijk sterke traditie in de buitenschoolse kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Daarbij is er vanaf het begin gewerkt aan de uitbreiding van het aanbod en de verbetering van de kwaliteit. Ook bij landelijke vernieuwingsprojecten was Nijmegen waar mogelijk in de voorste gelederen te vinden, stelt Diederik Schönau in dit artikel. Nu de invoering van de basisvorming is begonnen, is het een goed moment om de blik te richten op een regio waar de steunfunctie voor het voortgezet onderwijs zich bewezen heeft - en hopelijk de kans krijgt haar rol als voortrekker ook in de toekomst te blijven vervullen.

Cultureel jeugdprogramma Het begon in Nijmegen precies veertig jaar geleden. In 1954 startte de gemeente een *Cultureel Jeugdprogramma*, dat was bedoeld om scholieren in het voortgezet onderwijs in contact te brengen met toneel- en muziekuitvoeringen. De formule was eenvoudig: soms ging het om 'gewone' voorstellingen, andere keren betrof het speciale uitvoeringen, die waren afgestemd op het jeugdige publiek. Het was de tijd van de schoolvoorstellingen van *Het Gelders Orkest*, *Het Nationale Ballet* en andere grote groepen. De gemeente organiseerde het programma en bood financiële steun aan de scholen, waardoor in principe alle leerlingen eens per jaar naar de schouwburg of concertzaal konden gaan. Van enige systematische voorbereiding op school was nauwelijks sprake, van 'nazorg' al evenmin.

Regionale steunfunctie Dat veranderde halverwege de jaren zeventig. Toen werd vanuit het toenmalige Spelcentrum (verbonden aan het stedelijk cultureel centrum De Lindenberg) een programma opgezet om leerlingen bij hun theaterbezoek te begelei-

den. Tevoren werd op school informatie gegeven over de inhoud van een toneelstuk en de manier waarop het stuk op het toneel werd gebracht. Aldus kwamen de leerlingen beter voorbereid in de schouwburg. Wat vroeger een leuke (en voor sommigen saaie) onderbreking was van de dagelijkse lespraktijk, werd gaandeweg een andere vorm van onderwijs. Deze actieve voorbereiding en begeleiding van theaterbezoek mondde na een aantal jaren uit in de oprichting van het *Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming Nijmegen* (RSKV).

Versnippering Bij dit Steunpunt waren inmiddels verschillende culturele instellingen betrokken en dit leidde tot versnippering. De consultants van het Steunpunt waren in dienst van het al eerder genoemde Spelcentrum, de Stedelijke Muziekschool en de Vrije Academie in Nijmegen, en de toenmalige Streekmuziekschool in Wijchen; de twee bemiddelaars voor de voorstellingen voor het (voortgezet) onderwijs waren werkzaam bij de gemeente Nijmegen. Er was geen centrale regie. Elk instituut had redenen genoeg om een eigen weg te gaan in de ondersteuning van scholen. Waar voor de medewerkers van het Spelcentrum een duidelijke uitdaging lag in het begeleiden van het voortgezet onderwijs, beperkten andere instellingen hun ondersteuning juist tot het primair onderwijs. Maar er waren ook verschillen in visie op de functie van de consultants en op de inhoud en vorm van hun werk.

De belangrijkste subsidiënt van de steunfunctie-activiteiten, de provincie Gelderland, zag deze versnippering met lede ogen aan. Op provinciaal niveau had men bovendien een sterke voorkeur voor de ondersteuning voor scholen in het primair onderwijs. In Nijmegen daarentegen was een substantieel deel van alle activiteiten, circa 30%, gericht op het voortgezet onderwijs en het sociaal-cultureel werk.

Reorganisatie Door haar sterke traditie en grote activiteit en mede door forse bijdragen van de gemeente, kon de steunfunctie in de regio Nijmegen uitgroeien tot veruit het grootste regionale Steunpunt van Gelderland. Maar de versnippering bleef. De provincie zocht naar mogelijkheden om aan deze situatie een einde te maken.

Na een lange en moeizame discussie met de eerstelijnsinstellingen besloot de provincie in 1985 de opzet van de steunfunctie te reorganiseren in zes regionale Steunpunten: Arnhem, Gelderse Vallei, Nijmegen, Oost Gelderland, Gelders Rivierengebied en de Veluwe. Daarmee werd eveneens een herverdeling van de steunfunctie-activiteiten over de hele provincie in gang gezet.

Nijmegen kreeg een aparte steunfunctie-organisatie, los van de eerstelijnsinstellingen en de gemeente, die in 1989 volledig verzelfstandigd werd. Alle consultants zouden in dienst komen van het Steunpunt. Deze stap werd tevens gebruikt om een eind te maken aan een groot aantal zeer kleine aanstellingen. Ook werden meer uren vrijgemaakt voor disciplines die tot dan toe nauwelijks aan bod gekomen waren, zoals dans en literatuur.

Verbeteringen Met deze verzelfstandiging beoogde men vier fundamentele verbeteringen: kwalitatieve versterking, gelijke rechtsposities, intensief onderling contact en een grotere beheersbaarheid. Intern werd actief gewerkt aan een betere afstemming van de werkzaamheden in elke discipline. Vanuit een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid werd gestreefd naar een evenwichtiger verdeling in het aanbod uit de verschillende disciplines. Waar tot dan toe elke discipline via haar eigen instituut de afnemers bediende, werd het veld nu discipline-overstijgend benaderd.

De pijn die deze operatie met zich meebracht, werd ruimschoots gecompenseerd door de meerwaarde van het samenwerken.

Waar eerst sprake was van functionarissen uit vijf verschillende culturen, is nu een gemeenschappelijke cultuur ontstaan. Over en weer leerde men elkaars vakgebieden beter kennen. Er werd nagedacht over de verdere ontwikkeling van het eigen werk. De noodzaak van samenwerking maakte plaats voor plezier in samenwerking. Als slotakkoord werd een eigen huis betrokken. Het Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming Nijmegen was eindelijk echt zelfstandig en herkenbaar.

Herkenbaarheid Deze herkenbaarheid is voor de buitenwacht, afnemers en aanbiedende instanties van groot belang. Eén adres, één telefoonnummer en continuïteit in de dienstverlening zijn belangrijke punten. Door deze organisatievorm is het makkelijker te reageren op verzoeken. Alle disciplines in één huis stimuleert de discussie en de vernieuwing, maar ook de efficiëntie: de lijnen zijn kort. Tevens kan gericht gewerkt gaan worden aan het opzetten van een netwerk met centra voor kunstzinnige vorming, instellingen voor onderwijsverzorging, lerarenopleidingen en kunstacademies. De historisch sterke punten van de Nijmeegse steunfunctie - creativiteit, vernieuwing en enthousiasme - komen beter uit de verf. Als nadeel geldt, dat het directe contact met collega's in de eerste lijn ten dele verloren is gegaan.

Onderzoek De inhoud van het werk heeft onder deze reorganisatie nauwelijks geleden. Dat blijkt uit het rapport *De steunfunctie kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland*. Dit rapport was het eindverslag van een onderzoek dat de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam uitvoerde in opdracht van het provinciaal bestuur van Gelderland.¹ Het onderzoek had tot doel beter inzicht te krijgen in de kwaliteit en doelmatigheid van de steunfunctie in de provincie, zowel wat het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs

en sociaal-cultureel werk betreft. Uit het onderzoek kwam naar voren dat de Steunpunten over het algemeen goed aan hun doelstellingen voldoen. Datzelfde geldt voor de regionale organisatiestructuur van de steunfunctie. Niettemin blijven er altijd knelpunten aanwijsbaar die voor verbetering vatbaar zijn.

Spreadingsmodel Maar het was de provincie niet alleen te doen om in de bestaande structuur knelpunten op te lossen. Zoals gezegd wilde zij ook de middelen evenwichtiger over de zes Steunpunten verdelen. In 1988 werd daartoe een *normatief spreidingsmodel* aangekondigd, waarbij het aantal leerlingen in het basisonderwijs in elke regio als norm werd genomen. Omdat de herverdeling via natuurlijk verloop te langzaam gaat, moeten de Steunpunten in gezamenlijk overleg de verlangde herverdeling bereiken, liefst met ingang van het schooljaar 1994/95. Omdat het middel van gedwongen verhuizingen niet aan de orde is, moet deze herverdeling bereikt worden door een herspreiding op basis van activiteiten. Concreet betekent dit, dat medewerkers wel in dienst blijven van hun eigen Steunpunt, maar voor de uitvoering van werkzaamheden elders in de provincie kunnen worden ingezet. Deze optie geldt voor alle Steunpunten met een te ruime formatie. De beste mogelijkheden worden bereikt als door uitwisseling en uitlening alle Steunpunten actief aan deze herverdeling van werkzaamheden meedoen.

Doorlopende leerroute Een tweede wijziging in beleid was, dat de provincie het belang erkende van de ondersteuning van het voortgezet onderwijs. In de nieuwe verdeelsleutel mag nu in alle regio's *twintig procent* van de activiteiten worden ingezet voor het voortgezet onderwijs. Deze extra aandacht voor het voortgezet onderwijs hangt samen met de komst van de basisvor-

ming. Het strikte onderscheid tussen basisschool en voortgezet onderwijs is door de invoering van de basisvorming minder vanzelfsprekend geworden. Het belang van een doorlopende ontwikkelingslijn is vastgelegd in de idee van een basisvorming met een doorlopende leerroute van 4 tot 14 jaar. Inhoudelijk is deze lijn vastgelegd in kern-doelen, die zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs zijn opgesteld.

Provinciale samenwerking De noodzaak tot herspreiding biedt de Steunpunten de mogelijkheid hun deskundigheid gezamenlijk beschikbaar te stellen van de hele provincie. Vooral voor de ondersteuning van het voortgezet onderwijs biedt een provinciale aanpak nieuwe mogelijkheden. Bemiddeling bijvoorbeeld kan heel goed - en wellicht efficiënter - in gezamenlijkheid worden gerealiseerd. Bovendien spelen in het voortgezet onderwijs lokale tradities en voorkeuren een minder grote rol dan in het basisonderwijs. Ook voor het opzetten van nieuwe projecten biedt provinciale samenwerking interessante mogelijkheden. Dankzij de samenwerking tussen consultants van dezelfde disciplines uit verschillende regio's kunnen nieuwe ideeën ontstaan. In onderling overleg kan gezocht worden naar de beste wijze van implementatie van deze centraal ontwikkelde projecten in de diverse regio's. Wat in een stedelijke regio als Nijmegen aanslaat, kan niet altijd even succesvol worden ingezet in regio's als de Veluwe of de Achterhoek, en andersom.

Aanbod voor voortgezet onderwijs Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden, dat de beleidsmatige en inhoudelijke ontwikkeling van de steunfunctiewerkzaamheden in de regio Nijmegen de afgelopen tien jaar sterk werden beïnvloed door externe omstandigheden. Door de voortdurende bezuinigingen zijn er gaten geslagen in de formatie (of nooit ingevuld), zodat discipli-

nes als audiovisuele vormgeving en dans 'onderontwikkeld' zijn gebleven. De activiteiten die in het schoolseizoen 1993/94 in het voortgezet onderwijs in Nijmegen worden uitgevoerd, zijn in ieder geval nog niet zo evenwichtig gespreid over de verschillende disciplines als men zou willen. Over de afname heeft men daarentegen niet te klagen: zo'n vijftientig procent van alle scholen voor voortgezet onderwijs maakt structureel gebruik van de diensten van het Steunpunt. Met veel creativiteit, kunst en vliegwerk is er een interessant aanbod opgezet. Van de nood is een deugd gemaakt. In plaats van projecten voor elke discipline apart te ontwerpen, is actief gezocht naar mogelijkheden om twee of meer disciplines in één project met elkaar te verbinden.

Drama en beeldende vorming Het project *Beeld en Verbeelding* bijvoorbeeld, bedoeld voor leerlingen in de onderbouw van het vbo, is een combinatie van drama en beeldende vorming. Leerlingen maken kennis met alle aspecten van theatervormgeving. Het project is opgezet rond een speciaal voor dit project uit het landelijk aanbod geselecteerde theatervoorstelling: *De Familie Polis* van Theater Poppenkeet. Leerlingen worden uitgenodigd voor deze voorstelling op een speelse manier objecten te maken en decors te ontwerpen. Het project bestaat uit een aantal fasen. Eerst krijgen de leerlingen in vier lessen informatie over de voorstelling en worden ze rondgeleid door de schouwburg. Tevens brengen ze een bezoek aan een decoratelier. Een van de acteurs geeft een gastles op de school. Dit laatste is mogelijk dankzij de financiële steun van het Theater Instituut Nederland. Het Nijmeegse project sluit namelijk aan bij het project *Moving Objects* dat door dit instituut is opgezet. Ook is er door dit instituut een videoband samengesteld voor gebruik in de klas. Het ontwerpen en uitvoeren van de objecten en decors vindt plaats in de lessen handen-

arbeid (of tekenen). Het project wordt afgesloten met een tentoonstelling van alle ontwerpen en maquettes en een bezoek aan de voorstelling.

Het aantrekkelijke van dit project is, dat leerlingen zich lang en actief op een theatervoorstelling voorbereiden. Daarbij is de visuele component van het theaterbedrijf voor de leerlingen de ingang om zich de inhoud van de voorstelling eigen te maken. Het theaterstuk gaat leven in beelden. Door het zelf maken van decors en objecten krijgt de voorstelling voor de leerlingen een eigen gezicht. Het zelf maken van maquettes prikkelt de fantasie, maar ook de wil om het eigen idee goed uit te voeren en te exposeren. De uiteindelijke voorstelling is dan een soort thuiswedstrijd, waar de leerling zich nauw bij betrokken zal voelen.

Literatuur en toneel Het project *Theater voor de lijst* combineert de disciplines literatuur en toneel. Dit project is voortgekomen uit het gelijknamige LOKV-project. Het is bedoeld voor leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo. Dit jaar is het boek van Theo Thijssen *Kees de Jongen* uitgekozen, omdat dit seizoen de Stichting KunstWerk van dit boek een toneelbewerking van de hand van Gerben Hellinga op de planken brengt. Leerlingen lezen het boek, dat klassikaal besproken wordt. Er vindt een gesprek plaats met een van de acteurs of met de regisseur, waarna de voorstelling bekeken en in de klas nabesproken wordt. Dit project maakt deel uit van het leesbevorderingsproject *Sirene*, waarin verschillende bibliotheken, de Nijmeegse universiteit en het Steunpunt Nijmegen samenwerken.

Voordrachtfestival Het derde project waarin verschillende kunst disciplines samenkomen, is het inmiddels landelijk bekende *Voordrachtfestival*. Aan dit festival doen leerlingen mee uit vrijwel alle soorten van voortgezet onderwijs, van voorbereidend

beroepsonderwijs tot gymnasium. Centraal in dit festival staat de combinatie van literatuur, voordracht en drama. Aan de hand van een door het Steunpunt geformuleerd thema kiezen leerlingen zelf gedichten en teksten uit. In 1994 is het thema *Spanning*: duidelijk genoeg voor een gerichte zoektocht door de poëzie en breed genoeg voor een persoonlijke invulling. In de loop der jaren blijken de leerlingen (en de scholen) steeds meer aandacht te besteden aan de theatrale, visuele en muzikale ondersteuning van de voorgedragen gedichten en teksten.

Het project mondt uit in een driedaags festival in de toneelzaal van De Lindenberg. Voor de meeste leerlingen is dit de eerste keer dat zij op een toneel staan. Als er één vorm van kunstzinnige vorming vormend is, dan is het wel dit festival. Het project is in de Nijmeegse regio een traditie geworden, waar scholen en docenten al ruim van tevoren rekening mee houden.

Afficheproject Een aantal jaren geleden is parallel aan dit festival een apart *afficheproject* gestart. In 1994 nemen acht scholen uit de regio Nijmegen hieraan deel. Leerlingen ontwerpen een affiche dat het thema van het *Voordrachtfestival* moet verbeelden. Een jury kiest uit het ingestuurde werk een winnaar. Het winnende ontwerp wordt het officiële festivalaffiche, gedrukt in een oplage van vijfhonderd stuks. Alle ontwerpen worden gedurende drie weken tentoongesteld in De Lindenberg. Het ontwerpen van een affiche - op scholen een traditioneel onderwerp in de lessen tekenen - krijgt door dit festival ineens een meerwaarde: minder vrijblijvend, met een expositie, een beoordeling door externe deskundigen en een prijsuitreiking. En voor de winnaar en alle andere deelnemers de eerste publieke erkenning van hun ontwerpvaardigheden. Bijkomend effect is, dat deze koppeling van festival en afficheproject nog meer leerlingen bij het festival betreft.

Eén kunstdiscipline Ten slotte zijn er voor het voortgezet onderwijs twee projecten die zich richten op één kunstdiscipline: het *theaterproject* en het audiovisuele programma *Met het Klokhuis de klas in*. Beide projecten zijn bedoeld als kennismaking met alle facetten van respectievelijk (professioneel) theater en audiovisuele vormgeving. Het theaterproject heeft zich in de afgelopen jaren zo sterk ontwikkeld, dat er dit jaar drieënveertig schoolklassen bij betrokken zijn. Dit project vormt nu een regulier onderdeel in het lesrooster van negen scholen voor voortgezet onderwijs.

Makelaarsfunctie In het opzetten van nieuwe projecten voor het voortgezet onderwijs kan een Steunpunt voor kunstzinnige vorming een voortrekkersrol vervullen. De afstand tussen de scholen en instellingen kan door de makelaarsfunctie van een Steunpunt worden overbrugd. Een enkele instelling is niet bij machte met elke school een diepgaande en blijvende relatie op te bouwen. Het Steunpunt heeft daarom de afgelopen jaren een netwerk opgebouwd van instellingen die zich bewegen op het gebied van de (buitenschoolse) kunsteducatie, variërend van zelfstandig opererende groepen van kunstenaars tot kunstvakopleidingen en centra voor kunstzinnige vorming. Scholen van hun kant kunnen het aanbod niet overzien en zeker niet op kwaliteit en relevantie beoordelen.

Het LOKV zou weliswaar deze rol van makelaar kunnen vervullen, maar de afstand tussen een landelijk instituut en een individuele school is te groot om van een ondersteuning op maat te kunnen spreken. Het ligt meer voor de hand dat het LOKV de Steunpunten informeert en voorziet van nieuw materiaal. Op provinciaal of regionaal niveau kan dan het beste beoordeeld worden welke producten aansluiten bij de wensen van de school.

Gestructureerde benadering Daarom heeft het Steunpunt in Nijmegen al een aantal jaren geleden gekozen voor een gestructureerde benadering van de scholen voor voortgezet onderwijs in de regio.

Niet langer geldt dat de wensen van de scholen worden afgewacht. Er is gekozen voor een aanpak die verder reikt dan eenmalige activiteiten of projecten. Scholen worden gestimuleerd in het formuleren van een meerjarig cultureel beleid. Bezoeken aan voorstellingen en tentoonstellingen moeten niet als los zand aan elkaar hangen. Er wordt gestreefd naar samenhang tussen produktieve en receptieve activiteiten. Idealiter moeten leerlingen in hun hele schoolcarrière een compleet en doordacht kunstaanbod krijgen. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een cultureel jaarprogramma. Ook kunnen er via het Steunpunt diensten worden aangeboden om kunstvakken of onderdelen ervan op scholen te stimuleren of te ondersteunen.

Contract De medewerkers van het Steunpunt in Nijmegen proberen scholen die daarom vragen te begeleiden in het vormgeven van hun culturele schoolbeleid. Bij voorkeur wordt een driejarig contract afgesloten tussen school en Steunpunt. Beide partijen weten dan dat hun inspanningen niet vrijblijvend zijn, maar gericht op een structurele verandering en invoering. Het biedt scholen de mogelijkheid het hele domein van de kunstzinnige vorming aan bod te laten komen. Het Steunpunt heeft als voorwaarde voor deze vorm van begeleiden dat scholen ten minste vier kunstvakken opnemen, maar het liefst zes. In elk leerjaar komen dan twee disciplines aan bod. De school kiest. Elk aanbod bestaat uit deelname aan culturele activiteiten zonder meer ('kunstconfrontatie') en uit activiteiten waarbij deelname wordt gekoppeld aan verdieping door zelfwerkzaamheid. Deze vorm van begeleiding en vernieuwing wordt financieel onder-

steund door subsidies van WVC die via het LOKV hun weg naar de scholen vinden.

Gesprekken Om deze nauwe samenwerking tussen scholen en Steunpunt te bereiken, voeren de medewerkers van het Steunpunt eerst een gesprek met de 'culturele commissie' of met de persoon die verantwoordelijk is voor het cultuurbeleid van de school. Dit gesprek heeft tot doel inzicht te krijgen in het culturele klimaat. Dit is noodzakelijk om te kunnen beoordelen hoe de gevraagde dienst past in het culturele beleid of aansluit op de identiteit van de school. Dat beleid betreft in de visie van het Steunpunt zowel de plaats en rol van de 'zittende' kunstvakken, als die van de overige kunstvakken en van de buitencurriculaire culturele activiteiten.

Aldus ontstaat er over en weer inzicht in elkaars mogelijkheden en beperkingen. De medewerkers van het Steunpunt kennen het aanbod en kunnen daardoor suggesties doen die aansluiten bij de behoefte van een school. De school ontdekt het Steunpunt als intermediair tussen de eigen school en de wereld van de kunsten. Meer dan eens wenden scholen zich uit zichzelf tot het Steunpunt voor informatie over voorstellingen, groepen en activiteiten die niet tot het aanbod behoren van het Steunpunt, maar waarin de school wel is geïnteresseerd. De consultants vervullen dan de rol van deskundig adviseur die een school kan behoeven voor 'miskopen'. Anderzijds verplicht deze vorm van dienstverlening het Steunpunt kritisch te blijven kijken naar het eigen aanbod. Evaluatie van de geleverde diensten en producten zal in de toekomst dan ook een vast onderdeel moeten zijn van de eigen, interne kwaliteitscontrole.

'Zware' delegatie Aan het eerste gesprek op een school nemen altijd de coördinator voortgezet onderwijs en de bemiddelaar van het Steunpunt deel, de eerste voor de

beleidsmatige inpassing, laatstgenoemde voor de inhoudelijke invulling. Scholen blijken een 'zware' delegatie zeer op prijs te stellen: het geeft aan dat het Steunpunt de school serieus neemt en er echt 'werk' van wil maken. Daarna zijn op het bureau van het Steunpunt altijd twee mensen aanspreekbaar. Hoe belangrijk persoonlijk contact ook moge zijn, het mag niet leiden tot het monopoliseren van contacten door één persoon. Als organisatie word je daardoor te kwetsbaar. En twee weten meer dan een: bij het eerste gesprek geeft dat al meteen extra gewicht, omdat het denkproces wordt gestimuleerd. Het is niet de eenzame handelsreiziger (of, om de vergelijking vast te houden: de loslopende makelaar) die zijn waar komt slijten, maar een team dat wil meedenken. Deze aanpak kost in het begin weliswaar veel tijd, maar werpt al na een jaar zijn vruchten af: één telefoontje aan het begin van het schooljaar en de contacten zijn weer gelegd en de eerste afspraken gemaakt. Juist deze professionele, gerichte benadering maakt het Steunpunt voor scholen herkenbaar. Als een project of voorstelling onverhoopt niet beantwoordt aan de verwachtingen, zijn de lijnen tussen school en Steunpunt kort en wordt niet alleen kritiek geleverd, maar kan er meteen worden gewerkt aan een verbetering van het 'product'. Ook zal de school met een serieuze reactie sneller tevreden zijn. Het project of de voorstelling maakt immers deel uit van een groter geheel: wat minder succesvol was, kan worden gecompenseerd. Persoonlijke contacten blijken daarbij van zeer groot belang.

Deze aanpak is voor veel scholen nieuw. Wat tevoren het karakter had van losse activiteiten, wordt nu onderdeel van een beleid. Sterker: de kunsteducatie wordt gebruikt om de school naar buiten toe te profileren. De steunfunctionarissen zijn vaak een katalysator in dat proces.

Voortraject Er heeft zich de laatste jaren in het voortgezet onderwijs op het gebied van de kunsteducatie nog een andere lijn ontwikkeld: die van het voortraject voor hoger kunstonderwijs. Weliswaar speelt deze ontwikkeling zich in de bovenbouw af en valt zij buiten de basisvorming, maar voor de onvermijdelijke heroriëntatie van de kunstvakken in de onderbouw is deze ontwikkeling niet onbelangrijk. Ook in Nijmegen is een aantal scholen bezig naast de reguliere lessen een vooropleiding op te zetten, in nauwe samenwerking met diverse kunstacademies en centra voor kunstzinnige vorming. Het Steunpunt is bij die ontwikkeling niet betrokken. Inhoudelijk kunnen de medewerkers van de steunfunctie wellicht weinig toevoegen, maar het zou jammer zijn als deze mogelijkheid van een vooropleiding de verdere ontwikkeling van de kunstzinnige vorming op een school in de weg staat. Want er is op die scholen nog meer mogelijk in de vorm van aanvullende theater-, muziek- en filmprojecten. Juist daar kan een Steunpunt zijn diensten aanbieden.

Bemiddelen en stimuleren In het vormgeven van de kunsteducatie op scholen kan een Steunpunt een bemiddelende en stimulerende rol vervullen en dat is wat in Nijmegen ook gebeurt. De mogelijkheden en beperkingen die de basisvorming met zich brengt dwingen scholen tot het herzien van hun lesaanbod en van de buitencurriculaire activiteiten. De consultants van een Steunpunt kunnen hierbij door hun ervaring, positie en kennis optreden als intermediair, makelaar en 'kwaliteitsbewaker'. Zij kunnen de verbinding vormen tussen scholen en externe instanties. De opdracht gaat dan vanuit het Steunpunt in twee richtingen: naar de school om de vraag en gewenste doelstellingen duidelijk te krijgen en naar de aanbieders om hun produkt zoveel mogelijk te laten aansluiten bij de wensen en de mogelijkheden van het onderwijs of van de school.

Flexibiliteit In dat verband zijn de medewerkers van het Steunpunt in Nijmegen voorstander van grote flexibiliteit. Geen vaste programma's en nog minder: vaste volgordes. Als een school het anders wil dan andere scholen, dan moet dat kunnen. De wensen van de school staan voorop, want dat is de basis waarop de kunsteducatie gestalte moet krijgen. De scholen zijn immers zelf verantwoordelijk voor de invulling van hun doelstellingen. Als ondersteunende instelling moet je je daarbij richten naar de wensen en doelstellingen van de school.

Overigens hoeft deze vorm van ondersteuning zich niet te beperken tot de basisvorming. Kunsteducatie is niet iets voor de onderbouw, maar moet in het hele curriculum een rol spelen. Idealiter kiest de leerling zelf zijn pakket en kan hij een of twee kunstvakken in een ononderbroken lijn meenemen tot aan zijn eindexamen. Dat laatste is nu nog niet mogelijk voor de jongste loten aan de stam van kunstvakken: dans, drama en film/fotografie/audiovisuele vormgeving. Maar er is geen redelijk argument te bedenken waarom deze vakken in de toekomst niet dezelfde positie in de bovenbouw krijgen als de beeldende vakken en muziek.

Marktgericht Het Steunpunt is de voorkeur die scholen en aanbieder kunstinstellingen, personen en groepen het gebouw van de kunsteducatie laat betreden. Het Steunpunt kan ook letterlijk de thuisbasis worden van deze projecten en groepen. Maar ook hier geldt dat een Steunpunt niet hoeft af te wachten. Men kan zelf op pad gaan en contacten leggen met leraren- en kunstvakopleidingen om de stroom van nieuw opgeleiden deels te kanaliseren in de richting van het voortgezet onderwijs. De stimulans die uitgaat van het meer marktgericht denken van zowel scholen als kunstinstellingen bevordert het zoeken van wederzijds contact. Voor leerlingen beperkt

het 'naar school gaan' zich niet tot een dagelijks verblijf op één plek, maar biedt het ook mogelijkheden van actief atelierbezoek, al of niet na schooltijd. In Nijmegen is bijvoorbeeld in 1994 een project gestart voor leerlingen van de bovenbouw, waarbij een twintigtal leerlingen op vrijwillige basis de repetities bijwoont van een nieuw stuk van de jeugdtheatergroep Teneeter. De leerlingen volgen de gesprekken tussen regisseur en spelers en regisseur en decorontwerpers, en kunnen zelf aan die discussie deelnemen. Het is de bedoeling dat zij regelmatig verslag doen in hun schoolkrant. Dit laatste is wellicht het belangrijkste element: het overbrengen van enthousiasme naar de medeleerlingen.

Nieuwe uitdaging De soms stormachtige ontwikkeling die de Steunfunctie Nijmegen heeft doorgemaakt, heeft de creativiteit en de ondernemingslust van de medewerkers niet gebroken. Het succes blijkt uit de positieve waardering door scholen, maar ook door personen en instanties buiten de eigen regio. De basisvorming vormt de nieuwe uitdaging, een nieuw aanknopingspunt om de ideeën en plannen vorm te geven. Zoveel is duidelijk: 'U vraagt, wij draaien' is voorgoed verleden tijd. Consulents zullen zich actiever dan ooit moeten gaan richten op wat zich in het onderwijs voordoet. Des te belangrijker wordt de noodzaak van intensieve samenwerking tussen consulents van gelijke disciplines, juist ook op provinciaal en eventueel op landelijk niveau. De bevordering van de eigen deskundigheid kan daar niet los van worden gezien. Kunsteducatie die op routine drijft of op haar lauweren rust is in tegenspraak met zichzelf.

Noot

¹ Haanstra, Folkert, Max van der Kamp, Jacob Oostwoud Wijdenes. *De steunfunctie kunstzinnige vorming in de provincie Gelderland*. - Amsterdam : Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1992. - (SCO Rapport ; 282).

Met dank aan Greetje van Gemert en Joop Mols van het Steunpunt Nijmegen.

DIEDERIK SCHÖNAU was tot 1 januari 1994 secretaris van het bestuur van het Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming Nijmegen. Hij werkt bij het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) in Arnhem, waar hij belast is met de productie van afsluitingstoetsen voor de beeldende vakken in de basisvorming.

BERICHT VAN DE NIEUWE KUNSTMOEDERTJES¹

HET KUNSTEDUCATIEBELEID NADER BESCHOUWD

PETER HERMANS

In de notitie *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs: op weg naar een nieuw perspectief* wordt op een ongepast optimistische toon gesuggereerd dat met de invoering van de basisvorming een brede basis voor de kunsteducatie is gegarandeerd. De praktijk zal het tegendeel bewijzen, is de opvatting van Peter Hermans, die in dit artikel zijn bezwaren tegen de notitie van de ministeries O&W en WVC uiteenzet.

Herziening In 1989 verscheen de nota *Kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs*. Inhoudelijk viel de nota op door de uitvoerige en accurate wijze waarop doelen, inhoud en positie van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs werden geschetst. De brede waardering die de nota in het onderwijsveld ten deel viel, moet vooral worden toegeschreven aan een mengeling van gevoelens van herkenning en (vooral) van erkenning. Maar de nota was eerder een *statement* dan een beleidsdocument: beleidsinitiatieven werden er nauwelijks aan verbonden. Een herziening was te verwachten en in een brief van mei 1993 kondigden staatssecretaris Wallage van O&W en minister d'Ancona van WVC aan dat de nota verder voor kennisgeving moest worden aangenomen. In november 1993 publiceerden de bewindspersonen de notitie *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs: op weg naar een nieuw perspectief*. Hierin wordt in de conclusies het beleid ten aanzien van de kunsteducatie als volgt samengevat: 'Wij vinden het van groot belang dat scholen daadwerkelijk aan de slag gaan met kunsteducatie en de aanwezige mogelijkheden benutten. De voorwaarden zijn daarvoor gecreëerd. De voorbeelden laten zien welke mogelijkheden de scholen worden geboden. Daarnaast zul-

len wij met een aantal stimulerende maatregelen scholen op weg helpen. Centraal in dit stimuleringsbeleid is dat scholen eigen keuzen maken.'

Een verzuchting die het onderwijsbeleid en de cultuurpolitiek niet past.

Wat is kunsteducatie? Kunsteducatie is, volgens de opstellers van de notitie, een verzamelnaam voor 'alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden ingezet'. Naast het onderwijs dat in de kunstvakken wordt verzorgd, vindt kunsteducatie ook plaats 'in het kader van het schoolbeleid'. Vergelijk deze omschrijving met die van Ensink: 'Kunstzinnige vorming is de traditionele verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden ingezet. Het LOKV gebruikt bij voorkeur de vervangende term kunsteducatie. De naamsverandering geeft aan dat het accent (...) is verschoven van het vormende, ontplooiende aspect naar het op de kunsten georiënteerde aspect (...)'.² Geen woord in de notitie *Kunsteducatie* over de manier waarop die verschuiving naar de kunsten in het onderwijsaanbod (de beeldende vakken, muziek, dans en drama) tot stand kwam, komt of moet komen. De kern-doelen kunnen misschien met enige moeite worden gelezen als meer 'kunst'-georiënteerd dan de examenprogramma's die zo'n twintig jaar geleden vorm kregen, maar van de verschuiving waar Ensink op doelt is *in de praktijk* van het onderwijs (nog) geen sprake. De opstellers van de notitie verschuilen zich iets te gretig achter de brede rug van Thorbecke als zij denken dat die verschuiving naar een meer kunstgerichte oriëntatie *vanzelf* zal plaatsvinden.

Waarom kunsteducatie? Volgens de notitie *Kunsteducatie* nopen veranderingen in zowel het stelsel als in de inhoud van het

voortgezet onderwijs tot het schetsen van een nieuw perspectief. De volgende veranderingen in het stelsel worden daarbij met name genoemd: de invoering van basisvorming, de introductie van 'doorstroomprofielen' in de bovenbouw van havo en vwo, de vorming van scholengemeenschappen en de vergrote autonomie van scholen (formatiebudgetsysteem en bekostigingssysteem materieel). In vergelijking met de stelselwijzigingen wordt aan de *inhoudelijke* wijzigingen nauwelijks aandacht besteed. Er wordt geen enkele poging gedaan de introductie van kunsteducatie in cultuurpolitieke zin handen en voeten te geven. 'Aan de slag gaan' met 'alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden ingezet', riekt niet alleen sterk naar het credo van de kunstzinnige vorming van '68, als richtinggevend principe voor sociale cultuurspreiding heeft het iedere betekenis verloren.

Twee taken In de nieuwe besturingsfilosofie van de overheid wordt scholen op een aantal terreinen een veel grotere autonomie toegekend dan tot nu toe het geval was. In bestuurlijk/organisatorisch opzicht krijgt (het bevoegd gezag van) de school onder andere een veel grotere zeggenschap over de inzet van financiële middelen en het personeelsbeleid. Het zijn vooral deze ontwikkelingen die worden aangegrepen om de school een 'nieuwe' positie toe te delen in het cultuurpolitieke debat: het onderwijs als breekijzer voor cultuurparticipatie. De minister van WVC ziet voor de school twee taken weggelegd die in onderlinge samenhang tot hun recht moeten komen. Ten eerste wordt van scholen verwacht dat zij een aanbod van kunstvakken verwezenlijken dat tegemoet komt aan de deugdelijkheidseisen die de overheid aan het onderwijs stelt. Daarnaast wil de overheid dat scholen, gebruik makend van de mogelijkheden die de grotere autonomie hen biedt,

leerlingen leert 'de drempel van kunstinstellingen te overschrijden'.³

Kunstvakken in het onderwijs Negentig procent van de tekst van de notitie is gewijd aan een beschrijving van de kunstvakken in het 'nieuwe' voortgezet onderwijs. Wat invoering van de basisvorming precies betekent voor de kunstvakken wordt in tien punten uiteengezet (zie de bijdrage van Voogt voor een volledig overzicht).

Uit dit gedeelte van de notitie blijkt hoe ingewikkeld de situatie van de binnenschoolse kunstzinnige vorming is en was, maar ook hoe onvolledig (en soms onzorgvuldig) de informatie in de notitie is. Als eerste bewijs van de bijzondere aandacht van de overheid voor de kunstzinnige vorming van de jeugd wordt genoemd dat het verplichte aanbod van kunstvakken van drie naar twee is versmald. In werkelijkheid waren tot 1 augustus 1993 alleen *in het eerste leerjaar* drie vakken verplicht (tekenen, muziek, handvaardigheid). In de leerjaren daarna is, door de ingewikkelde accoladeconstructie in de minimumlessentabel, nooit sprake geweest van een *verplichting* om drie vakken aan te bieden.

Vervolgens worden als *features* van de basisvorming gepresenteerd:

- de verbreding van het potentiële aanbod van de kunstvakken met dans, drama en film/fotografie;
- de mogelijkheid om een geïntegreerd vakgebied beeldende vorming in het aanbod op te nemen;
- de mogelijkheid voor scholen om in de 'vrije ruimte' (niet-geoordeelde uren) extra uren aan de kunstvakken te geven.

In de nota van 1989 werd al gewezen op het feit dat de regelgeving al sinds 1968 toestond om dans, drama, film/fotografie en audiovisuele vormgeving als zelfstandig vak aan te wijzen. Zo stond ook niets het aanbieden van beeldende vorming in de weg,

behalve dan misschien zoals in de nota werd opgemerkt, het gegeven 'dat scholen zich vaak niet bewust waren van de wettelijke mogelijkheden'. Het feit dat scholen die de beeldende vakken en muziek als examenvak aanbieden daarvoor die vrije ruimte moeten aanspreken, is de opstellers van de nieuwe notitie kennelijk ontschoten (zults in tegenstelling tot de nota van 1989).

Ongeloofwaardig Het gebrek aan kritische beschouwing dat uit de notitie spreekt, kan moeilijk worden gelegitimeerd met de gedachte dat het nog te vroeg zou zijn om uit de gegevens uit de PMB-enquêtes consequenties voor het beleid te trekken, daarvoor zijn de gevolgen van de invoering van basisvorming voor het onderwijs in de kunstvakken te desastreuus.

De eerste bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs bevestigen overigens het beeld dat uit de PMB-enquêtes naar voren komt. De inspectie constateert dat per week gemiddeld een half lesuur *minder* aan het onderwijs in de kunstvakken wordt besteed dan voor de invoering van de basisvorming het geval was.⁴

De opmerking op pagina 3 van de notitie dat 'de overheid deelname aan cultuur zó belangrijk vindt dat zij het tot haar taak rekent daarvoor optimale voorwaarden te scheppen' moet veel betrokken onderwijsgeven dan ook als volslagen ongeloofwaardig in de oren klinken.

Tijdens een mondeling overleg met de verantwoordelijke bewindspersonen over de notitie toonden de cultuurspecialisten van PvdA (Niessen: 'de resultaten zijn weinig bemoedigend'), VVD (Jorritsma-Lebbink: 'stemt niet tot vrolijkheid') en D66 (Nuis: 'kennelijk staan nog veel barrières de kunstvakken en een cultureel klimaat op school in de weg') gelukkig meer realiteitszin.⁵ Maar ook zij wensen (vooralsnog) aan hun constatering geen beleidsmatige consequenties te verbinden.

Tweede fase Eenzelfde vorm van blikver-nauwing kenmerkt de beschrijving van de situatie in de tweede fase van het voortge-zet onderwijs in de notitie.⁶ Op het havo kan één kunstvak als keuzevak in het verplichte profieldeel worden opgenomen, voor vwo-leerlingen bestaat die mogelijkheid niet. Geen woord over het feit dat daardoor bij-voorbeeld het huidige vwo-examen in de beeldende vakken, dat ook internationaal als een uniek onderwijskundig fenomeen wordt beschouwd, binnenkort tot het verleden zal behoren. Maar, zo menen de opstel-lers van de notitie, 'het vrije gedeelte is echt vrij. Het kan op het havo zowel als het vwo onder meer worden ingevuld door kunstvak-ken en eventueel meer specifiek ten behoe-ve van de voorbereiding van het kunstvakon-derwijs'. Die laatste suggestie verdient spe-ciale aandacht.

In de discussie over de kwaliteit van de uit-stroom van het kunstvakonderwijs (weer zo'n gemeenschappelijk probleemkind van O&W en WVC) wordt sinds enige tijd ook de kwaliteit van de instroom betrokken. Een diploma voortgezet onderwijs is geen vol-doende garantie voor een succesvolle afron-ding van een kunstvakopleiding. Dat is het nooit geweest. Toelatingsexamens zijn al jaren gemeengoed in het kunstvakonderwijs. De opstellers van de notitie stellen nu voor om, voortbouwend op de voorstellen uit de nota *Profiel tweede fase voortgezet onder-wijs*, scholen te stimuleren in het vrije gedeelte van het programma zogenaamde voortrajecten voor het hoger kunstonderwijs op te nemen. Dat idee is óók niet nieuw. Het Amerikaanse voortgezet onderwijs kent al jaren het *Advanced Placement Program* voor een groot aantal vakken in het voort-gezet onderwijs, waaronder de kunstvakken. De vraag is nu of zo'n programma in plaats van, of *bovenop* het programma komt dat de leerling anders zou volgen. Een tweede vraag is hoe het aanbod in de kunstvakken eruit zal zien voor leerlingen die *niet* in aan-

merking komen voor zo'n voortraject. De vrijheid van de school strekt immers niet verder dan de financiële en personele mid-delen reiken.

Reglementenpolitiek De bemoeienis van de overheid met het onderwijs in de kunst-vakken als onderdeel van de kunsteducatie zal beperkt blijven tot wat door J. Kassies zo treffend *reglementenpolitiek* is genoemd.⁷ Evenals dit bij de basisvorming het geval is, wordt het beleid voor het onderwijs in de kunstvakken in de tweede fase van het voortgezet onderwijs overgelaten aan de 'autonome' school. De overheid ziet, in de woorden van Kassies 'af van een inhoudelij-ke discussie tot de chaos compleet is en men, wederom, reglementen (nu structuren genoemd) ontwerpt, die de inhoud van het onderwijs zelf dreigen aan te tasten'. De beschrijving van het onderwijs in de kunstvakken in de notitie *Kunsteducatie* is een bedenkelijk staaltje van ambtelijk proza. Het is niet meer dan een façade om het zwakke bouwsel van de kunsteducatie zoveel mogelijk aan het oog te onttrekken. Het beleid is de greep op de barrières die de kunsteducatie in de weg staan definitief kwijtgeraakt. En dat op een moment waar-op, zoals oud-staatssecretaris van onderwijs K. de Jong Ozn. onlangs opmerkte, 'is gebleken (dat de overheid) die kunstzinnige vorming niet alleen maar aan de goedwil-lendheid van de scholen (kan) overlaten.'⁸

Een nieuw perspectief? Het nieuwe per-spectief waar de ondertitel van de notitie naar verwijst, heeft betrekking op de wijze waarop de bijdrage van het onderwijs aan de sociale cultuurspreiding ingevuld zou moeten worden. De beleidsmatige uitgangs-punten voor dit nieuwe perspectief (mis-schien zijn 'verdwijnpunten' in dit kader beter op zijn plaats) zijn terug te voeren tot de drie die P. Hagenars in 1988 formuleer-de:

1. sociale spreiding van cultuurdeelname moet (nog steeds) bevorderd worden;
2. sociale spreiding kan gestimuleerd worden door kennis en vaardigheden te vergroten door middel van ouderlijk gezin en onderwijs;
3. sociale spreiding kan vergroot worden door deelname aan cultuur als een positieve gedragsvorm te waarderen.⁹

De eerste pijler waarop die sociale cultuurspreiding moet rusten is het onderwijs in de kunstvakken en dat blijkt, zoals hiervoor werd betoogd, een uiterst wankele te zijn. De tweede pijler betreft de inspanning die de school als geheel moet leveren bij het verwezenlijken van 'cultuureducatie'. In de notitie wordt het smalle cultuurbegrip gehanteerd: 'cultuur' moet worden gelezen als 'kunst'. Dat ligt voor de hand, de notitie gaat immers over de kunstvakken, maar het blijft onduidelijk of *cultuureducatie* in het overheidsbeleid wordt gezien als breder dan uitsluitend het domein van de kunsten (het wachten is dan ook op gelijksoortige notities over bijvoorbeeld de talen, de mens- en maatschappijvakken, de natuurwetenschappelijke vakken, technologie en sport). Het nieuwe perspectief dat geboden wordt, neigt wel heel sterk naar de nieuwe kleren van de keizer: het culturele klimaat van de school kan worden versterkt door een nauwe samenwerking tussen onderwijs en buitenschoolse instellingen (alsof de *SeCu*-projecten nooit hebben bestaan). Ook hier weer worden de mogelijkheden die de nieuwe besturingsfilosofie van de overheid het onderwijs biedt, als legitimatie en motief gebruikt. De autonome school kan meer dan in het verleden zelf beslissen over de inzet van mensen en middelen.

Kunsteducatie als markt De kunsteducatie is een markt geworden met alle gevolgen van dien. De opstellers van de notitie voorzien een uitwisseling van mensen, faciliteiten en diensten tussen scholen

en ondersteuningsinstellingen. Op het eerste gezicht is die gedachte zo slecht nog niet. Voor een bedrijfsmatig opererende school is het de afweging waard of zij bijvoorbeeld voor film/fotografie en audiovisuele vormgeving zelf faciliteiten inricht of de faciliteiten van een centrum voor kunstzinnige vorming huurt.

Iets anders is de uitwisseling van personeel. De voorstellen van de *Commissie Toekomst Leraarschap* over onderwijsbevoegdheden bieden de school weliswaar veel mogelijkheden in het personeelsbeleid, maar het is de vraag of het onderwijs er rijp voor is om op deze wijze een gedeelte van zijn taken af te staan aan derden als deze voorstellen doorgang vinden.¹⁰ Ook moet worden afgewacht of afspraken die in het kader van het *Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing* tussen overheid en onderwijskoepels over de arbeidsvoorwaarden zijn gemaakt, zullen leiden tot een situatie waarin lessen in de kunstvakken kunnen worden verzorgd door een specialist van buiten. In de nota van 1989 werd de mogelijkheid om 'externen' in te huren overigens ook al geopperd, docenten aan muziekscholen werden daarbij met name genoemd.

Voor alle duidelijkheid, de vraag is niet of er *incidenteel* gebruik kan worden gemaakt van de mogelijkheden die buitenschoolse instellingen bieden, maar of er een vorm van contractonderwijs kan ontstaan. De terughoudende opstelling van het ministerie van Onderwijs ten aanzien van het starten van een lerarenopleiding voor film/fotografie en audiovisuele vormgeving aan een van de hogescholen voor de kunsten, stemt in dit licht tot nadenken.

Concurrentie Naast faciliteiten en personeel omvat de markt die kunsteducatie heet ook nog diensten en produkten. De opstellers van de notitie gaan ervan uit dat er een vraaggestuurde markt ontstaat waarbij de school de vragende partij is. Verwacht mag

worden dat er een vorm van concurrentie op de markt van de kunsteducatie zal ontstaan. Deze concurrentie kan alleen tot positieve resultaten leiden wanneer zowel bij aanbieder als afnemer een duidelijke visie op de kwaliteit van het 'produkt' bestaat, maar dat moet als een ijdele hoop worden beschouwd. Ook de gedachte dat er een vraaggestuurde markt zal ontstaan voor de kunsteducatie is natuurlijk een illusie, die vraag zal grotendeels moeten worden *gecreëerd*. Als 'aanbiedende' partijen worden genoemd:

- ondersteuningsinstellingen,
- onderwijsverzorgingsinstellingen,
- 'op kunsteducatie gespecialiseerde instellingen',
- kunstinstellingen,
- kunst- en cultuurinstellingen.

Onderwijsverzorgingsinstellingen De aanbieders zijn in twee categorieën onder te brengen: WVC- en O&W-instellingen. In de notitie wordt gesuggereerd dat de macht van de onderwijsverzorgingsinstellingen na 1 januari 1995 snel zal slinken. Op die datum expireert de wet op de onderwijsverzorging, maar die wet komt niet te vervallen zoals in de notitie wordt gesuggereerd. Het ligt in de bedoeling om een voorstel van de regering om de wet te verlengen vóór het verkiezingsreces bij de Tweede Kamer in te dienen. Wèl zullen de verhoudingen tussen het onderwijs en de onderwijsverzorgingsinstellingen drastisch veranderen. Het budget voor onderwijsverzorging zal in toenemende mate direct aan de scholen worden uitgekeerd. Scholen zullen in de toekomst zelf kunnen beschikken over een budget waarmee zij 'de gewenste ondersteuning kunnen verwerven bij die instellingen die volgens de school de beste diensten en/of producten leveren'. Er is geen enkele reden waarom bijvoorbeeld de landelijke pedagogische centra zich niet op de markt van de kunsteducatie zouden storten. Op dit

moment verzorgt het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) de ondersteuning van de beeldende vakken in het onderwijs en neemt het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) de ondersteuning van muziek voor zijn rekening.¹¹ Het zou een vorm van kapitaalvernietiging zijn wanneer deze instellingen hun activiteiten voor de kunstvakken na 1995 zouden staken. Sterker nog, niets staat een marktgerichte onderwijsverzorgingsinstelling in de weg om haar activiteiten niet alleen te beperken tot diensten, maar ook kunstproducten op te nemen in het aanbod.

De onderwijsverzorgingsinstellingen hebben als voordeel boven de buitenschoolse instellingen dat zij de 'markt' door en door kennen. Daarbij komt dat zij óók een grote expertise hebben opgebouwd in de begeleiding van het schoolmanagement, een belangrijke spil in de samenwerking tussen onderwijs en buitenschoolse instellingen. Een derde voordeel van de onderwijsverzorgingsinstellingen is dat zij op dit moment een landelijk bereik hebben.

Landelijke instellingen Het ligt voor de hand dat de onderwijsverzorging samenwerking zoekt met landelijke instellingen als het LOKV en grotere (regionale) steunfunctie-instellingen. De expertise van het LOKV is de laatste jaren echter danig uitgehold en bij de steunfunctie is deze expertise nauwelijks aanwezig. De inbreng van deze instellingen bij een samenwerking met de onderwijsverzorging zou dan vooral expertise op het terrein van (bemiddeling van educatieve) kunstproducten en kunstinstellingen moeten zijn. Wanneer niet op korte termijn wordt aangetoond dat deze expertise op overtuigende wijze voor het voortgezet onderwijs kan worden ingezet, dan is het niet ondenkbaar dat de onderwijsverzorging zelf een *directe* samenwerking met kunstinstellingen aangaat.

Steunfunctie In de nota van 1989 werd terecht opgemerkt dat de SeCu-projecten hebben geleerd dat de kwaliteit van de samenwerking tussen scholen en buitenschoolse instellingen staat of valt met de competentie van beide partijen op het terrein van de kunsteducatie. Uit de bijdragen van Langedijk en Schönau in dit katern blijkt hoe schoorvoetend de steunfunctie kunstzinnige vorming tot nu toe activiteiten in de richting van het voortgezet onderwijs heeft ontplooid. Dat is niet verwonderlijk gezien de ontvankelijkheid van de afnemers voor het 'produkt'. Het voortgezet onderwijs is een onontgonnen gebied voor de steunfunctie. De ervaring van de steunfunctionarissen ligt vooral in het basisonderwijs, iets wat de opstellers van de notitie voor het gemak vergeten te vermelden. Met als gevolg dat de suggestie wordt gewekt dat de steunfunctie voldoende is geëquipeerd om deze nieuwe markt te bedienen (en te ontsluiten). Die suggestie wordt nog eens versterkt door de conclusie van de notitie waar de bewindspersonen erop aandringen dat 'de scholen daadwerkelijk aan de gang gaan met kunsteducatie en de aanwezige mogelijkheden benutten'. Sterker nog, zij menen dat 'de voorwaarden daarvoor zijn gecreëerd'.

'Culturele achterstandsgebieden' Eenzelfde redenering is van toepassing op de ervaring en competentie in het voortgezet onderwijs zelf. Het aantal scholen dat ertoe over is gegaan om een of meer leidinggevenden te belasten met de zorg voor het cultureel klimaat op de school, is op de vingers van één hand te tellen en dat is te weinig om te suggereren dat 'de voorwaarden zijn gecreëerd'. Niet alle scholen en schoolleiders zullen bereid en in staat zijn eenzelfde inzet en inspanning te leveren als de conrector die in de bijdrage van Weeber in dit katern aan het woord komt. Hoe de markt van de kunsteducatie gestalte gaat krijgen, wordt overgelaten aan het

krachtenspel dat in de toekomstige verzorging van het onderwijs zal ontstaan. Daarbij dreigt het risico dat door de decentralisatie die het gevolg is van de nieuwe besturingsfilosofie sterke plaatselijke en regionale verschillen kunnen optreden in de mogelijkheden voor en de kwaliteit van samenwerking tussen scholen en instellingen.

Verschillen in aandacht van scholen voor kunsteducatie zouden, opgeteld bij de beperkte speelruimte die sommige instellingen wordt geboden, wel eens tot 'culturele achterstandsgebieden' kunnen leiden. Het is niet te hopen dat Komrij's tirade naar aanleiding van de decentralisatie van het kunstbeleid ook van toepassing zal blijken te zijn op de decentralisatie van dit aspect van de kunsteducatie: 'men moet, geloof ik, zèlf in het achterland zijn grootgebracht, om te weten hoe groot de provinciale achterlijkheid is...'.¹² Aan de andere kant is Nederland zó klein dat de vraag zich opdringt wat een ondersteunende instelling ervan weerhoudt om het hele land tot haar markt te rekenen wanneer de financiering van de ondersteuning bij de scholen komt te liggen. Opvallend is trouwens dat in de notitie volledig voorbij wordt gegaan aan het mogelijke ontstaan van bedrijven en particuliere instellingen die zich met de kunsteducatie gaan bezighouden. Dat lijkt vergezocht, maar dergelijke instellingen zijn nu al actief op het terrein van de volwasseneneducatie.

Kunsteducatie als produkt De ondersteunende instellingen bieden de scholen naast diensten ook produkten aan in het kader van de kunsteducatie. Die produkten variëren van lesmateriaal tot voorstellingen. Instellingen beperken zich daarbij niet uitsluitend tot produkten die ze zelf ontwikkelen. Een overzicht van alle produkten die landelijk aan het onderwijs worden aangeboden, zal een grote variëteit te zien geven. *Voor elck wat wils* kan echter niet dienen als basis voor een concurrerende positie op de

markt, noch komt het tegemoet aan het ideaal van sociale cultuurspreiding: een spreiding in *kwaliteit* is nooit beoogd. De vraag is dus of er en zo ja welke eisen aan het produkt van de aanbiedende instellingen gesteld moeten kunnen worden. Meer in het bijzonder: welke vorm moet het produkt krijgen?

Tot nu toe is vooral ingezet op het ontwikkelen van (kortlopende) educatieve programma's, al dan niet gekoppeld aan bijvoorbeeld een voorstelling of een museumbezoek. Voor het basisonderwijs is een dergelijk model waarschijnlijk het meest geschikt. De klasseleerkracht in het basisonderwijs is immers meestal onvoldoende toegerust om zelf het benodigde lesmateriaal te ontwikkelen.

Het is de vraag of dergelijke lespakketten als model kunnen dienen voor de produkten voor het voortgezet onderwijs. Gezien de discussies rond het rapport van de *Commissie Evaluatie Basisonderwijs* moet trouwens worden betwijfeld of dit soort produkten in de toekomst ook in het basisonderwijs nog aftrek zal vinden. Door leerkrachten werd immers vooral geklaagd over al die lespakketten die naast het reguliere onderwijsaanbod nog zo nodig de klas in moeten.

Ondersteuning wel gewenst? Ondersteunende instellingen krijgen in het voortgezet onderwijs te maken met vakleerkrachten en meer nog dan in het basisonderwijs het geval is, valt het te betwijfelen of die behoefte hebben aan lesmateriaal. Niet alleen moet dat inhoudelijk in het onderwijsprogramma passen, er moet ook tijd voor vrijgemaakt kunnen worden en aan die tijd ontbreekt het de meesten nu juist. De opstellers van de notitie menen dat de produkten en diensten van ondersteunende instellingen vooral een plaats kunnen krijgen in de 'vrije ruimte' waarover de school beschikt, maar zij gaan voorbij aan de bele-

ving van vakleerkrachten dat iedere claim op die vrije ruimte ten koste gaat van de reguliere onderwijstijd. Daarnaast wordt duidelijk dat de vrije ruimte al volledig 'dichtgetimmerd' is.¹³

Ook het vermoeden dat scholen misschien ondersteuning zouden zoeken voor de kunstvakken waarin zij zelf geen onderwijs (kunnen) verzorgen, wordt door de enquête van het PMB tegengesproken: 2% van de scholen heeft behoefte aan ondersteuning op het gebied van drama; voor film/fotografie en audiovisuele vormgeving en dans zijn die percentages respectievelijk 0% en 0,4%.

Produktspecificaties Uitgaande van de premisse dat de buitenschoolse ondersteuning erin slaagt haar expertise op het terrein van het voortgezet onderwijs op peil te brengen en dat in het voortgezet onderwijs de noodzakelijke expertise en attitude voor inrichting van kunsteducatie ontstaat, zouden de produktspecificaties er als volgt kunnen uitzien. Een marktgerichte ondersteuning zou haar kaarten vooral moeten zetten op een breed aanbod van educatieve kunstconfrontaties, zonder lesmateriaal als bijprodukt.

In het geval van kunstconfrontaties in de school zou vooral geïnvesteerd moeten worden in de begeleiding van kunstenaars bij het vormgeven van produkties en workshops in een educatief kader. Een dergelijke vorm van kunsteducatie zou met een zo gering mogelijke voorbereiding en nazorg van de onderwijsgevende gerealiseerd moeten kunnen worden. Voor confrontaties buiten de school zou voorbereiding en nazorg, mocht die noodzakelijk blijken, verzorgd moeten worden door menskracht die via de ondersteunende instelling wordt geleverd. Een alternatief is het organiseren van dezelfde confrontaties voor onderwijsgegenden, voorafgaand aan het bezoek van leerlingen, gekoppeld aan voorlichting over de mogelijke voorbereiding en nazorg.

Er zijn in de Verenigde Staten voldoende voorbeelden te vinden van succesvolle programma's die op een dergelijke leest geschoeid zijn. *Young Audiences* bijvoorbeeld geeft zijn activiteiten via regionale en plaatselijke *chapters* vorm. De afdeling in Rochester N.Y. (driehonderdduizend inwoners) programmeerde in 1993 met een full-time staf van twee personen en een budget van \$300.000 een kleine drieduizend voorstellingen voor ruim honderdvijfentwintig gezelschappen/kunstenars, met een publieksbereik van driehonderddertigduizend leerlingen. Andere voorbeelden zijn de *Muse Machine* in Dayton, Ohio (honderdduizend leerlingen) en *Urban Gateways* in Chicago (tienduizend programma's op negenhonderd scholen en zeventigduizend leerlingen in programma's buiten de scholen).

De grote vraag is natuurlijk of een dergelijke inrichting van het aanbod leidt tot de grotere sociale cultuurspreiding die de politiek voor ogen staat. Tot nu toe is een dergelijk verband alleen aangetoond in het geval van intensief begeleide programma's in het basisonderwijs. Daarbij moet niet uit het oog verloren worden dat het programma's betreft die jaren geleden werden aangeboden in een culturele context die verschilde van de huidige. Daardoor kan op basis van dit soort onderzoeksresultaten moeilijk worden voorspeld of het op dit moment aanbieden van dergelijke programma's over enige tijd even succesvol zal blijken te zijn geweest. Met andere woorden, er is geen enkele reden om te veronderstellen dat een aanbod dat minder nadrukkelijk op educatie en meer op kunst is gestoeld, geen bijdrage zou leveren aan de sociale cultuurspreiding.

De kwaliteit van de kunsteducatie Welke vorm het toekomstige aanbod van de buitenschoolse instellingen richting onderwijs ook zal krijgen, er moeten bepaalde garanties voor de kwaliteit van het gebodene worden geschapen. Let wel, het gaat hier

niet om de kwaliteit van een kunstproduct dat bedoeld is voor een educatief kader, maar over de kwaliteit van de kunsteducatie als geheel. In de notitie wordt op twee niveaus aandacht besteed aan de discussie over die kwaliteit. Er moet een *platform* komen dat stimulerend, signalerend en initieënd optreedt en er moet een vorm van *kwaliteitscontrole* plaatsvinden.

Om met dat laatste te beginnen: aangezien de doelgroep het onderwijs betreft, lijkt de Inspectie van het Onderwijs de eerst aangewezene om daarop toezicht te houden, ongeacht het gegeven dat de autonome school zelf een grotere rol in de kwaliteitsbewaking krijgt toebedeeld. De minister van Onderwijs deelde tijdens het mondeling overleg met de Kamer desgevraagd mee dat hij vindt dat de inspectie de scholen met een 'zekere hardhandigheid op hun eventuele falen (moet) wijzen'.

Het is echter de vraag of de onderwijsinspectie voldoende is toegerust om de doelmatigheid van de kunsteducatie op scholen te controleren. Het aantal inspecteurs met een achtergrond in de kunstvakken in de inspectie voortgezet onderwijs is sinds jaar en dag op de vingers van een hand te tellen. De suggestie om een coördinerend inspecteur voor de kunstvakken aan te stellen, door het kamerlid Niessen (PvdA) in het mondeling overleg over de notitie van de hand gewezen, zou nu juist de nodige deskundigheid bij het hele college kunnen bewerkstelligen.

Het is opvallend dat nergens in de notitie gewag wordt gemaakt van de rol die de Landelijke Stichting Kwaliteitsbewaking AK/KV (de voormalige inspectie kunstzinnige vorming) in dit geheel zou kunnen spelen. Het ligt toch voor de hand om juist in het geval van de kunsteducatie te kiezen voor een gezamenlijke *visitatie*, ook al is dit sturingsinstrument niet in de eerste plaats bedoeld voor dit onderwijstype. Zoals in de nota van 1989 werd opgemerkt: de positie

van de kunstvakken in het onderwijs is inderdaad 'een andere' en daarom zou in dit geval niet moeten worden geschroomd om een specifieke vorm van kwaliteitszorg mogelijk te maken.

Platform Met de introductie van een *platform* dat sturing geeft aan de toekomstige ontwikkeling van de kunsteducatie wordt de achilleshiel blootgelegd van de plannen die in de notitie worden gepresenteerd. De terugtrekkende overheid blijkt er niet op te vertrouwen dat het vrije spel tussen de autonome school en het buitenschoolse aanbod zal leiden tot de kunsteducatie die zij voor ogen heeft. Het is nog volslagen onduidelijk welke positie en functie dit platform in het geheel moet krijgen. Veel verder dan dat het een soort 'ambassadeur voor de kunst en cultuur' moet zijn, komen de opstellers van de notitie niet.

Tijdens het mondeling overleg van de bewindspersonen met de Kamer over de notitie werd door de leden dan ook druk gespeculeerd. Het platform zou op instigatie van de Inspectie direct materiaal moeten kunnen aanreiken waaraan de school behoefte heeft; het zou als aanjager moeten fungeren van activiteiten op scholen waar nog te weinig aandacht aan kunsteducatie wordt besteed; het zou het kunstonderwijs op scholen moeten stimuleren.

De minister van WVC zag het platform als een *pool* van mensen die bij het onderwerp betrokken zijn. Volgens de minister zal het platform:

- producten en diensten inventariseren die beschikbaar kunnen worden gesteld aan het onderwijs;
- materiaal aandragen, vragen beantwoorden en scholen verwijzen naar andere scholen of deskundige instanties;
- inzicht geven in de knelpunten en ontwikkelingen van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs en kunsteducatie als schoolbeleid.

Procesmanagement Wie denkt dat de overheid met de instelling van een platform blijk geeft van enig belang dat zij zou hechten aan een succesvolle implementatie van de kunsteducatie, komt bedrogen uit. In het financiële kader dat die implementatie mogelijk moet maken zijn geen middelen voor het platform voorzien. Bij de taken die het platform worden toegedicht, doemt het beeld op van een procesmanagement kunsteducatie, een intermediair tussen het overheidsbeleid, het onderwijs en de buitenschoolse instellingen, een landelijke instelling waarvan, zoals het kamerlid Beinema opmerkte, de kosten hoog zullen zijn in vergelijking met het beschikbare budget.

Maar zelfs al zou in de financiering zijn voorzien, waarin ligt dan de noodzaak voor het instellen ervan?

Welke positie krijgt het platform, als het er al komt, in het steeds ingewikkelder wordende stelsel dat rondom de kunstvakken in het onderwijs wordt opgetrokken? De taken van het platform die worden opgesomd kunnen zonder problemen worden uitgevoerd door het LOKV, in samenwerking met de beide inspectiecolleges en de buitenschoolse ondersteuning. Een platform zou hoogstens kunnen worden gelegitimeerd vanuit een wens tot sturing en coördinatie. Het intrigerende is nu dat juist zo'n strakke (landelijke) coördinatie indruist tegen de nieuwe bestuursfilosofie die de grondslag vormt voor deze notitie.

Financiering Als ergens duidelijk wordt hoe schamel de inspanning voor de kunsteducatie van elk van de betrokken departementen is, dan is het wel op de halve pagina waarop het financiële kader voor de implementatie van de kunsteducatie wordt geschetst. Zo'n slordige zeven miljoen waarvan WVC 60% voor zijn rekening neemt. Ogenscheinlijk investeert O&W vier miljoen in de kunsteducatie in de vorm van leerplanontwikkeling, toetsen basisvorming en voor-

trajecten. Met enige goede wil zijn de twee ton voor de voortrajecten als een inspanning van O&W jegens de kunsteducatie te beschouwen; de slordige tweeënhalf miljoen die worden besteed aan leerplanontwikkeling en toetsontwikkeling staan daar groten-deels los van. Het zijn geen extra inspanningen, noch is er sprake van reallocatie van gelden.

Volgens artikel 28 van de wet op het voortgezet onderwijs (wvo) moet de minister voor alle vakken die in de basisvorming kunnen worden aangeboden zorg dragen voor de vaststelling van 'opgaven' die scholen moeten gebruiken bij de afsluiting van de basisvorming, dus ook voor de kunstvakken. De acht ton voor toetsontwikkeling die nu wordt opgevoerd als onderdeel van het meerjarig financieel kader was ook zonder deze notitie uitgegeven. Hetzelfde geldt (op zijn minst voor een gedeelte) voor de gelden die in het kader van de wet op de onderwijsverzorging (wov) worden gespendeerd aan leerplanontwikkeling voor de kunstvakken. Waar de investering van WVC vandaan komt wordt niet gespecificeerd, maar het zal ook hier wel om gelden gaan die nu ook al voor dit soort activiteiten worden uitgegeven, zij het onder een andere naam.

Epiloog De introductie van 'kunsteducatie' kan moeilijk worden opgevat als een beleidsvoornemen. Daarvoor wordt er door ambtenaren, de bewindspersonen en de 'cultuurspecialisten' te slordig omgesprongen met iets wat nog niet zo lang geleden als een groot goed werd beschouwd: de kunstzinnige *vorming* van opgroeiende kinderen. Er is geen beleid, geen visie, er zijn alleen nog reglementen. Kunstzinnige vorming is, 121 jaar nadat Victor de Stuijers haar een plaats in het onderwijs gaf, definitief 'geene zaak van de regering' meer en wat nog erger is, ze is ook geen onderwerp van voortdurende zorg meer. De notitie *Kunsteducatie* is een ordinaire poging om

het weerbarstige beleidsterrein dat kunstzinnige vorming heet, definitief buiten de deur te zetten.

Noten

¹ Zie Komrij, G. *Averechts*. - Amsterdam : Arbeiderspers, 1980, p.146-148.

² In: *Scholen in kunst : effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname* / Letty Ranshuysen ; met bijdragen van H. Ganzeboom en W. Oud. - Utrecht : LOKV, 1993. - (Katernen Kunsteducatie ; 3), p. 6.

³ Tweede Kamer, vergaderjaar 1993-1994, 21 164, no. 9.

⁴ Basisvorming; 2. *Het invoeringsproces*. Inspectie van het Onderwijs, Inspectierapport, nr. 1994-2.

⁵ Tweede Kamer, vergaderjaar 1993-1994, 21 164, no. 9.

⁶ In de meest recente plannen is de positie van de kunstvakken in de tweede fase van het voortgezet onderwijs gewijzigd. Ook vwo-leerlingen zullen hoogstwaarschijnlijk één kunstvak in het verplichte profieldeel als keuzevak kunnen opnemen. Dit neemt niet weg dat in de notitie volledig voorbij werd gegaan aan de negatieve consequenties van de oorspronkelijke plannen voor de kunstvakken in de tweede fase.

⁷ Kassies, Jan. *Vormgeving van het kunstbeleid*, in: Van Eyndhoven, S.J.C. en N. Deen (red). *Vormgeving van beleid in onderwijs en cultuur*. - Groningen : Wolters-Noordhoff, 1972.

⁸ In: *Overheid moet kunsteducatie op scholen stimuleren*. Haagsche Courant, 11 januari 1994.

⁹ Hagens, P. *Verticale cultuurspreiding; niet alleen*

geldkwestie maar vooral een attitudeverandering, in :
Kunstbeleid in beweging. -
's-Gravenhage, VNG Uitgeverij,
1988.

¹⁰ De *Commissie Toekomst Leraarschap*, beter bekend als de 'commissie Van Es', bracht onder leiding van Andrée van Es in 1993 advies uit over de rol, de positie en waardering van het leraarschap, gezien in het licht van het toekomstig onderwijsbestel. Het publieksrapport verscheen onder de veelzeggende titel *Het gedroomde koninkrijk*.

¹¹ Ook het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) zijn actief op het terrein van de kunstvakken.

¹² Geciteerd door J. Rogier in *Vrij Nederland*, 24 april 1984.

¹³ Vergelijk de antwoorden op de vragen 23 en 30 van de PMB-enquête (Info-reeks basisvorming, deel 7).

PETER HERMANS *was secretaris van de Commissie Eindtermen Beeldende Vakken.*

BIBLIOGRAFIE

De hiernavolgende titels vormen een aanvulling van recente publikaties op de Bibliografie kunstzinnige basisvorming in: *Kunsten & Educatie, Tijdschrift voor Theorievorming 2* (1989) 2 (sept.68-70).

Bisschop-Boele, E.

Taal in de muziekles : de rol van taal in het vak muziek in het voortgezet onderwijs
Enschede : SLO, 1991. - 46 p. - (Studie en onderzoek binnen het project Muziek VO-1). - Met lit. opg.

Bekeken wordt welke de rol is van taal in het vak muziek.

Hiertoe worden de volgende zaken besproken: de samenhang tussen taal en kennis, de samenhang tussen kennis en muziek, het functioneren van taal in het onderwijs, visies op onderwijs en visies op muziekonderwijs. Het thans gangbare bestaansgerichte scholingsconcept leidt tot de keuze voor een symbolistische visie op kennis en muziek en tot de keuze voor de leerpsychologie van Bruner. Uit deze keuze vloeien de volgende conclusies voort: het vak muziek is bijzonder geschikt voor het afwisselen van talige en niet-talige middelen om het algemene onderwijsdoel van de basisvorming, ontwikkeling van alle persoonlijkheidsaspecten, gestalte te geven. Daarbij blijft taal het dominante symboolsysteem, waardoor het vak muziek past binnen het reguliere onderwijssysteem.

Boer, M. de

De basis voor een leerplan fictie

In: Moer (1992) 7 (nov.253-258). - Met lit. opg.

Sinds enige tijd wordt bij het Instituut voor Leerplan-

ontwikkeling (SLO) gewerkt aan een leerplan fictie voor de basisvorming, in het kader van het project Nederlands VO-1.

De schooltypen lbo en mavo krijgen hierbij prioriteit, omdat hier literatuuronderwijs of fictie-onderwijs geen gevestigde praktijk is. Op twee aspecten van het maken van het fictie-leerplan wordt ingegaan: het formuleren van doelen voor fictie-onderwijs en het krijgen van een beeld van het fictie-onderwijs zoals het nu in de onderbouw van lbo en mavo gegeven wordt.

Boer, M. de

'Drama' in de basisvorming : van kernvak tot keuzevak

In: Muziek en Onderwijs 28 (1991) 4 (jul.91-93).

Schets van de periode tussen 1990, toen de Commissie Herziening Eindtermen zich onder andere over de bijgestelde eindtermen muziek boog en 1991, waarin de beraadslagingen over de basisvorming in de Tweede Kamer plaatsvonden. Middels correspondentie en feiten in vogelvlucht wordt duidelijk gemaakt hoe muziek van één van de vaste vakken in het kerncurriculum, geworden is tot een keuzevak met o.a. dans en drama.

Bulletin

Bulletin basisvorming

Red. B. Douma ; in samenw. met de red. van 'Uitleg'. - No. 1 (2 sept. 1992).- Utrecht : Procesmanagement Basisvorming, 1992.

Het Bulletin verschijnt periodiek als bijlage van 'Uitleg'.

Claassens, M.

Muziek en reclame

Hoevelaken : CPS, 1992. - 2 dl. + videoband.

Het lesprogramma 'Muziek en

reclame' is een introductie bij het onderwijs voor het vak muziek voor het derde leerjaar, volgens de uitgangspunten van het Advies Basisvorming Muziek. Ontwikkelingen in het vak muziek worden gepresenteerd in een concrete, praktische en aanspreekbare uitwerking. De algemene doelstellingen van 'Muziek en reclame' zijn: de leerling kan (reclame) muziek beschrijven in termen van klankeigenschappen, betekenis en sfeer; de leerling ontdekt door middel van opdrachten dat reclamemuziek doelgericht wordt gebruikt om het (koop)gedrag van mensen te beïnvloeden; de leerling heeft kennis van de betekenis van muziek in reclame, verkoop-technieken van reclame; functies van muziek in reclame; de leerling kan zijn kennis van muziek in reclame toepassen bij het ontwerpen van reclamemuziek. Het pakket bestaat uit: een leerlingenboek; een docentenboek; en een videoband met voorbeelden van reclamespots en luistervoorbeelden.

Coppens, J.

Expressievakken en hun exclusiviteit : meer duidelijkheid in een langdurige discussie

In: Speltribune (1991) 1 (jan./febr.3-6).

De vraag wordt beantwoord of de expressievakken (drama, beeldende vorming, muziek, lichamelijke opvoeding) allemaal hetzelfde of ieder iets eigens te bieden hebben. Hiertoe worden de algemene doelen van de 'goedgekeurde' expressievakken muziek, beeldende vorming en lichamelijke oefening, vergeleken met die van het 'overbodige' vak drama.

Denissen, H.

De afsluiting van de basisvorming

In: Nieuwsbrief Muziek VO-1 2 (14-18).

Het is nog onduidelijk hoe de basisvorming afgesloten moet gaan worden. In het kader van het project afsluiting basisvorming van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) wordt per vak hierover gepubliceerd. Als uitgangspunt voor de publicatie muziek diende het eindtermenontwerp van juli 1989 (herziene versie). Men heeft zich hierbij gericht op het algemene niveau. De afsluitingstoetsen dienen betrekking te hebben op alle eindtermen, waarbij het begrip 'toets' ruim moet worden opgevat. Het is onmogelijk het benodigde brede toetsinstrumentarium binnen korte tijd op de markt te brengen. Enkele opdrachten in relatie met de vakonderdelen worden nader bekeken: practicumopdracht en repertoirevoorbeelden met bijbehorende beoordelingsmodellen, evenals een schriftelijke opgave met antwoordmodel.

Denissen, H.J.M.

Voorstellen voor afsluitende toetsen muziek

In: Arnhem : Cito, 1990. - 41 p. - (Afsluiting basisvorming). - Met bijl. en lit.opg.

Vakinhoudelijk en toetstechnisch kader dat in de komende jaren als uitgangspunt kan dienen voor de constructie van de beoogde afsluitingstoetsen voor het vak muziek. Het gereviseerde eindtermenontwerp (juli 1989) vormt het uitgangspunt voor deze publicatie. Hierin worden zeven domeinen voor het algemene niveau onderscheiden. De domeinen zijn: van luisteren naar zingen, van luisteren naar spelen, van

luisteren naar transformeren, van luisteren naar noteren, van luisteren naar verwoorden, van notatie naar spelen en van idee naar improviseren. Per domein/kerndoel wordt een toetsinstrumentarium beschreven en bij een aantal zijn voorbeeldopgaven geconstrueerd. Daar de afsluitingstoetsen betrekking dienen te hebben op alle eindtermen is een breed instrumentarium noodzakelijk. De opzet van het brede toetspakket is als volgt: een practicumopdracht met als doel naast cognitieve vooral psychomotorische vaardigheden te meten; schriftelijke opgaven bestaande uit gesloten, kort-, lang-antwoordvragen en opstelvragen; repertoirevoorbeelden ter ondersteuning van de docent bij het samenstellen van een eigen zangspelrepertoire en tot slot richtlijnen van algemene aard, waaronder beoordelingsinstructies.

Dinsbach, G.

Leerplanvoorbeeld tekenen in de basisvorming m-h-v

In: Enschede : SLO, 1993. - 86 p. - (Beeldende vakken VO-1). *De afstemming van het lesprogramma van de docent op de kerndoelen tekenen staat centraal in deze publicatie. Dit leerplanvoorbeeld biedt achtergrondinformatie over de mogelijke keuzes die docenten bij het maken van een leerplan moeten en kunnen maken. Er wordt aandacht geschonken aan onder meer kerndoelen met mogelijkheden voor praktijkervaring, leerstofordening, didactische overwegingen en 'de leerling' en 'de school'. Met praktische lesvoorbeelden voor leerjaar een, twee en drie.*

Eck, S. van

Basisvorming in het LBO : een haalbare kaart voor het vak muziek

In: Pyramide 44-45 (1990-1991) 5-4 (okt.-aug.). - 6 dl. *Een serie artikelen rondom de haalbaarheid van de basisvorming. Het eerste artikel gaat in op de historische ontwikkeling van het onderwijs in Nederland en op het begrip basisvorming. Deel twee schetst de muziekpedagogische stromingen sinds het begin van deze eeuw. De zeven leerbewegingen ofwel domeinen die te maken hebben met de muzikale activiteit van het luisteren, staan in het derde artikel centraal. Het vierde deel beschrijft de activiteit van het luisteren, die als rode draad door het geheel van de kerndoelen in de basisvorming voor het vak muziek loopt. In het vijfde artikel ligt het accent op de eigen expressiewaarde van muziek: je kunt die ondergaan en je kunt die zelf leggen in een bepaalde manier van uitvoeren. Tot slot geeft deel zes informatie over het begripkader dat nodig is voor het verwoorden van muzikale processen en muzikale middelen.*

Eijk, I. van

Beeldende vakken op de barriecade : verbreding wordt verschraling

In: Magazine voor Basisvorming 6 (1992) 5 (mei.6-9).

In de basisvorming worden de huidige verplichte vakken tekenen, handvaardigheid en muziek in een facultatief circuit geplaatst samen met nieuw in te voeren vakken als dans, drama en fotografie. De Vereniging van Leraren Beeldende Vakken (VLBV) is bang voor een verschraling ten aanzien van de beeldende vakken. Om dit te voorkomen

heeft zij voorstellen gedaan voor een geïntegreerd vakgebied beeldende vakken. Deze zijn door het Procesmanagement Basisvorming positief ontvangen. Momenteel ontwikkelt een werkgroep, bestaande uit docenten tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen, een leerplan dat de essenties van elk van de beeldende vakken omvat.

Engelen, P. van

Nieuw : dramalessen voor de basisvorming : een handig houvast voor dramadocenten die moeten omgaan met eindtermen en niveaus

In: Speltribune (1990) 5 (sept./okt.20-22).

Het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) en het Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV) hebben een lessenserie 'dramalessen voor de basisvorming' samengesteld. Ondanks het feit dat de eindtermen inmiddels plaats hebben gemaakt voor kerndoelen, blijft het uitgangspunt in wezen gelijk. In de praktijk blijkt dat de meeste docenten voor een belangrijk deel uit kunnen gaan van lessen die zij al geven. De serie lessen bestaat uit drie delen, die elk uitgaan van een andere uitgangssituatie: improviseren, naar toneel leren kijken en spelen met zelfvertrouwen. Er is een onderscheid in twee niveaus gemaakt, terwijl dit niveauonderscheid voor de basisvorming inmiddels niet meer bestaat.

Engelen, P. van

Op weg naar basisvorming : drama

Enschede : SLO, 1992. - 45 p.
Belichting van een relatief nieuw vak in het voortgezet

onderwijs: het vak drama. Samen met de beeldende vakken, dans en muziek, vormt drama het gebied kunstzinnige vorming, waarvan de leerling in de basisvorming tenminste twee vakken moet volgen. Aan bod komen: het doel van de basisvorming, de positie van het vak drama, de eisen aan de leerlingen, de consequenties voor de klaspraktijk, de organisatorische consequenties voor de docent en een checklist met beslispunten op schoolniveau en vakniveau.

Hausmans, J., en K. Smit

De computer in de klas : voorbeeldlessen muziek vo
Met medewerking van F. Cuypers... [et al.]. Enschede [etc.] : SLO [etc.], 1992. - 197 p. + geluidscassette en 3 diskettes.

Deze lessenseries voor de klassen een, twee en drie van mavo, havo en vwo zijn ontwikkeld binnen de vakinhoudelijke kaders, zoals die beschreven zijn in de kerndoelen muziek voor de basisvorming. Het zijn toepassingen van de diverse leerbewegingen. De verschillende opdrachten in de lessenseries hangen met elkaar samen. In het LOKV/SLO-project is gekozen voor het werken met de sequencerprogramma's EZ-track en Edit-track, waarvan EZ-track op een der diskettes is opgenomen. Ook komt een eenvoudig notatieprogramma (EZ-score) voor. De genoemde programma's zijn voor de ATARI-computer. In het project wordt de computer gebruikt om muziek mee te maken, deze wordt gebruikt als luisterinstrument en als ontwerpinstrument. De lessenseries zijn ontwikkeld rondom vier thema's: klankkleur, tempo en dynamiek, maat en ritme, en melodie.

Hawinkels, K.

Voorstel leerplan jeugdliteratuur in de basisvorming : een discussiestuk

In: Levende Talen (1992) 467 (febr.18-22).

Aan de hand van de kerndoelen Nederlands wordt aangegeven waarom je met onderwijs in jeugdliteratuur kunt bijdragen aan het bereiken van deze kerndoelen. De conclusie dat leerlingen in de periode van de basisvorming al enigszins literair competent gemaakt moeten worden, wordt geconcretiseerd in kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen. Beschreven wordt welke leerstof er minimaal (voor de huidige lbo-leerlingen) en maximaal (voor de huidige potentiële vwo-leerlingen) aan de orde komt. De leerstof wordt ingericht naar de onderdelen van het literaire systeem: productie, bemiddeling, receptie en verwerking. Daarbij is aangegeven welke didactiek en organisatie toegepast kunnen worden.

Herfs, J.

Wet basisvorming aanvaard : muziek toch gekort

In: Muziek en Onderwijs 29 (1992) 4 (jul.92-97).

Drie kritische bijdragen over de gevolgen van de aangenomen wet op de basisvorming voor het vak muziek. Aandacht onder meer voor: een vergelijking van het ontwerp-inrichtingsbesluit vwo-avo-vbo met de huidige inrichtingsbesluiten; kerndoelen en domeinindeling; de onderwijskundige voor- en nadelen; schets van de (bedreigde) positie van muziek in de lessentabel basisvorming; de verandering van de lessentabel en de inhoudelijke veranderingen die samenhangen met de komst van de basisvorming

voor het vbo (voorbereidend beroepsonderwijs, voorheen lbo).

Hermans, P.H.L.

Voorstel voor afsluitende toetsen beeldende vakken
Arnhem : Cito, 1990. - 29 p. - (Afsluiting basisvorming). - Met lit.opg.

Vakinhoudelijk en toetstechnisch kader dat in de komende jaren als uitgangspunt kan dienen voor de constructie van de beoogde afsluitingstoetsen voor de beeldende vakken tekenen, textiele werkvormen, handenarbeid en film/fotografie in de basisvorming. Het streven is toetsen te ontwikkelen waarin recht gedaan wordt aan de 'organische verwevenheid' van produktieve en reflectieve momenten in een proces van beeldend vormgeven. De relatie tussen praktisch beeldend werken en beeld- en kunstbeschuwing wordt in deze nota speciaal belicht. Ingegaan wordt op de kwaliteitseisen waaraan toetsen moeten voldoen: efficiëntie, validiteit en betrouwbaarheid en op de vraagvormen die gehanteerd kunnen worden. Zowel de eindtermen als de kerndoelen zijn geordend in drie domeinen, nl. vormgeving, middelen en beschouwing. Voor elk beeldend vak dienen tenminste twee toetspakketten te worden ontwikkeld teneinde alle kerndoelen afdoende te kunnen toetsen. Een pakket is gebaseerd op een exemplarisch beeldend probleem en is samengesteld uit een aantal samenhangende (deel)toetsen (schriftelijk, praktijkopdrachten, experimenten en proefjes). Er zijn voorbeelden opgenomen van opdrachten en toetsvragen die hiervan onderdeel kunnen uitmaken. Ze zijn bedoeld als

modelmatige beschrijvingen van de vorm en inhoud van toetsen die in het kader van de afsluiting afgenomen kunnen worden.

Lommen, B.

Muziek en tunes
Hoevelaken : CPS, 1992. - 2 dl. + cassetteband.

'Muziek en tunes' is een thema voor leerlingen aan het einde van het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs, waarin ze kennis maken met de technieken en middelen (klankeigenschappen) die een componist gebruikt bij het maken van een muziekstuk bij een televisieserie, actualiteitenprogramma enz. De leerling ervaart en bestudeert deze technieken (zingend, spelend, luisterend en onderzoekend) om er vervolgens zelf mee aan het werk te gaan in een ontwerpopdracht. De leerling zal aan de hand van het klankeigenschapsgebruik vragen moeten kunnen beantwoorden en beantwoorderen als past een muziekstuk bijvoorbeeld bij een televisieserie en hoe heeft een componist dit bewerkstelligd. Bij het maken van dit thema is onder meer uitgegaan van de eindtermen voor het vak muziek in de basisvorming. De meeste eindtermen komen in dit thema aan de orde en worden, waar mogelijk, met elkaar verbonden. Het pakket bestaat uit: een leerlingenboek, een docentenboek, een cassetteband met luistervoorbeelden.

Magazine

Magazine voor basisvorming : informatieblad voor het voortgezet onderwijs
Red. R. Bezemer ... [et al.] ; bijdr. S.N. Dwarshuis ... [et al.]. - Jrg. 1, no.1 (1987). - Hoevelaken : CPS, 1987.

Uitgave in opdracht van de landelijke onderwijsverzorgingsinstellingen APS, CPS, KPC, Cito, SLO en SVO. Verschijnt 10 keer per jaar.

**Matthijssen, Ch.,
C. Vermeulen en C. van
Vilsteren**

De basis van de basisvorming : een eerste verkenning van het innovatieproces basisvorming in het Dubbelproject basisvorming/primair beroepsonderwijs
Enschede : Universiteit Twente, Onderzoekcentrum Toegepaste Onderwijskunde, 1990. - 137 + 28 p. - Met lit. opg.
Verkenkend onderzoek naar de organisatie en de vormgeving van de innovatie basisvorming in het in augustus 1987 gestarte zogeheten Dubbel-experiment basisvorming-primair beroepsonderwijs, waarin lbo- en lbo/avo-scholengemeenschappen begonnen zijn met de invoering van de basisvorming. Overzicht van de startpositie van de twaalf scholen. Analyse van de vakwerkgroepen, voor onder meer de vakken Nederlands en beeldende vorming, die vooral inhoudelijk van belang zijn voor de vakkenlijn-ontwikkeling in de afzonderlijke scholen. Beschrijving van de opzet, sturing en verdere ontwikkeling van het innovatieproces in de deelnemende projectscholen. Vergelijkende studie van de twaalf scholen.

Op

Op weg naar basisvorming : beeldende vorming (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen)
G. Dinsbach ... [et al.]. - 2e gew. dr. - Enschede : SLO, 1992. - 60 p. - Met bijl. en kerndoelen beeldende vorming. *Schets van de consequenties*

van de invoering van kerndoe-
len voor de inhoud, de didac-
tiek, de toetsing en de leermid-
delen. Het mondt uit in een
checklist met beslispunten voor
school en docenten, die ook in
de verdere voorbereidingen op
school goed te gebruiken zijn.
Ingegaan wordt op vragen als:
wat is de positie van tekenen,
handarbeid en textiele werk-
vormen; wat wordt er van de
leerlingen gevraagd; wat zijn
de consequenties voor de klas-
sepraktijk en wat zijn de orga-
niserende consequenties
voor docenten? In de bijlage is
de tweede versie eindtermen
7a, 7b, 7c en 7d opgenomen.

Op

*Op weg naar basisvorming :
dans*
H. Haasen ... [et al.]. -
Enschede : SLO, 1992. - 27 p.
*Behandeling van een relatief
nieuw vak in het voortgezet
onderwijs: het vak dans. Samen
met de beeldende vakken,
drama en muziek, vormt dans
het gebied kunstzinnige vor-
ming, waarvan de leerling in
de basisvorming tenminste
twee vakken moet volgen. Aan
bod komen: het doel van de
basisvorming, de positie van
het vak dans, de eisen aan de
leerlingen, de consequenties
voor de klaspraktijk, de orga-
niserende consequenties
voor de docent en een check-
list met beslispunten op
schoolniveau en vakniveau.*

Op

*Op weg naar basisvorming :
muziek*
J. Hausmans ... [et al.]. - 2e
gew. dr. - Enschede : SLO,
1992. - 63 p. - Met bijl. en
kerndoelen muziek.
*Overzicht van de consequenties
van de invoering van kerndoe-
len voor de inhoud, de didac-*

*tiek, de toetsing, het lokaal en
de inventaris en de leermidde-
len. Het mondt uit in een
checklist met beslispunten voor
school en docenten, die ook in
de verdere voorbereidingen op
school goed te gebruiken zijn.
Ingegaan wordt op vragen als:
wat is de positie van het vak
muziek; wat zijn de consequen-
ties voor de klaspraktijk en
wat zijn de organiserende
consequenties voor docenten?
In de bijlage worden de leerin-
houden in een begrippenlijst
uitgewerkt.*

Oud, W., en J. Oostwoud Wijdenes

*Interculturele elementen in de
kunstzinnige vakken : eindrap-
port*
Amsterdam : SCO, 1992. - 154
p. - Met lit. opg. en samenvat-
ting.
*Het onderzoek beoogt inzicht
te verschaffen in de mogelijk-
heden het interculturele aspect
verantwoord te verwerken in
de kunstzinnige vakken in de
basisvorming. De ministeriële
richtlijn, dat in de eindtermen
recht moet worden gedaan aan
de culturele pluriformiteit van
de samenleving, vormt de ach-
tergrond van dit onderzoek dat
de Ontwikkelingsgroep
Eindtermen Beeldende Vorming
initieerde. In het onderzoek
zijn onderwijsprogramma's op
het gebied van intercultureel
onderwijs en kunstzinnige vor-
ming verzameld. Met behulp
van een begrippenkader, dat
gebaseerd is op opvattingen
over doelen en inhoud van
intercultureel onderwijs en
kunstzinnige vorming, zijn pro-
gramma's geanalyseerd. Het
onderzoek omvat tevens een
panelstudie. Deskundigen op
beide gebieden hebben een
oordeel gegeven over het
begrippenkader, over de resul-*

*taten van de analyse en over
de interculturele dimensies van
de eindtermen voor de beel-
dende vakken. Op grond van
de oordelen zijn stellingen
geformuleerd, die betrekking
hebben op keuzen om intercul-
turele aspecten verantwoord te
verwerken in de kunstzinnige
vakken.*

Postma, F.

*Licht : een stripalbum voor het
tekenonderwijs*
Red. B. Schasfoort. - Enschede
: SLO, 1993. - 25 p. - (Beelden-
de vakken VO-1).
*Dit album maakt deel uit van
een serie strips waarin de
beeldaspecten, die van belang
zijn voor het vak tekenen in de
basisvorming, centraal staan.
In dit album komen de volgen-
de beeldaspecten aan de orde:
visuele/innerlijke beelden;
beeldbeschouwen; de invloed
van het licht op het ontstaan
van kleur; de spectrumkleuren
en reflectie. In samenhang met
de informatieve tekst bevat het
album negen praktische
opdrachten waarin enerzijds
bepaalde begrippen worden
verduidelijkt en anderzijds
getoetst wordt of de leerling
de stof heeft begrepen.*

Postma, F.

*Lijn : een stripalbum voor het
tekenonderwijs*
Red. B. Schasfoort. - Enschede
: SLO, 1993. - 27 p. - (Beelden-
de vakken VO-1).
*Dit album maakt deel uit van
een serie strips waarin de
beeldaspecten, die van belang
zijn voor het vak tekenen in de
basisvorming, centraal staan.
Per album wordt steeds één
beeldaspect belicht. In dit
album komen de volgende
aspecten aan de orde: struc-
tuur, textuur en perspectief. In
samenhang met de informatie-*

ve tekst worden twaalf praktische opdrachten gegeven waarin enerzijds bepaalde begrippen worden verduidelijkt en anderzijds getoetst wordt of de leerling de stof heeft begrepen.

Renckens, L.

Onderwijskundige vernieuwing en de basisvorming : invoering nieuwe vakken een race tegen de klok

In: Didaktief 22 (1992) 7 (sept.18-20).

De invoering van de basisvorming zal voor het voorbereidend beroepsonderwijs twee grote veranderingen brengen: het voortbestaan als zelfstandig schooltype is onzeker omdat de vele disciplines die de basisvorming aanbiedt het beste te realiseren zijn door een fusie met het avo, en het onderwijsaanbod wijzigt zich. Op scholen voor avo verandert er veel minder. Een knelpunt ligt in de invoering van de nieuwe vakken beeldende vorming, techniek en verzorging. Scholen zijn verplicht om tenminste twee vakken uit de rij tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, muziek, drama en dans te doceren.

Roede, E.

Zorg en kwaliteit : probleemverkenning eerste fase voortgezet onderwijs 1990

Den Haag : SVO, 1990. - 61 p. - (SVO Programmeringsstudies ; 23). - Met lit. opg.

De nadruk wordt gelegd op de basisvorming als richtinggevend voor de vernieuwing van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De belangrijkste vernieuwingsinitiatieven worden inhoudelijk beschreven. Aangegeven wordt van welk onderzoek een bijdrage kan worden verwacht aan werk-

zaamheden door medewerkers van beleid, verzorgingsinstellingen en scholen. Voorts wordt een verantwoording gegeven van de voor het onderzoekprogramma 1991 behandelde onderzoekswensen. Dit zijn: leerlingbegeleiding, spreken en luisteren, schaalgrootte scholenbestand, voorbeeld lesmateriaal, godsdienstonderwijs, gedragsbeïnvloedingsmodellen, context evaluatie beeldende vakken, informatiekunde, ouderparticipatie, de tweede wereldoorlog, werkvorm practica, (t)huiswerkvrije school, samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs - voortgezet speciaal onderwijs, en modulering lager beroepsonderwijs.

Swinkels, H.

De ontwikkeling gefixeerd
In: Beeldaspecten 3 (1991) 9 (sept.6-8).

Fotografie en film staan op het punt om ingevoerd te worden als beeldende vakken in het onderwijs, conform de ruimte die de wet op de basisvorming hiertoe biedt. Het Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV) nam het initiatief tot leerplanontwikkeling en materiaalontwikkeling, in samenwerking met het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO). De verschillende fasen van dit project worden in het kort geschetst. Het project verkeert in het eindstadium van de ontwerp-fase. Er is een raamwerk gemaakt dat de leerstof afbakt en structureert. Hierin zijn voor de vier leerstofgebieden (documentaire fotografie, geënceneerde fotografie, techniek en beeldtaal) doelen en inhouden geformuleerd.

Swinkels, H.

Fotografie in de basisvorming
Bijdr. M. Middelkoop ; red. G. Dinsbach. - Enschede : SLO, 1993. - 51 p. - (Beeldende vakken VO-1). - Met lit. opg. en bijl.

In hoofdstuk een wordt een schets gegeven van fotografie als beeldend vak: wat is de essentie van fotografie en wat is de relatie van fotografie met de kerndoelen beeldende vorming zoals die voor de basisvorming zijn vastgesteld. Hoofdstuk twee gaat in op de positie en formele mogelijkheden van fotografie in de basisvorming. In hoofdstuk drie worden de leerplanmatige consequenties behandeld: de doelen van fotografie in de basisvorming, een raamwerk voor een leerplanvoorbeeld fotografie en een leerstofomschrijving geconcretiseerd met voorbeelden. Hoofdstuk vier gaat in op de randvoorwaarden deskundigheid, accommodatie, budget en ondersteuning.

Voogt, J.C.

Het onderwijsveld in beweging : resultaten stand van zaken
Enquête jaarwisseling 1992-1993

Procesmanagement Basisvorming. - Almere : Procesmanagement Basisvorming, 1993. - 75 p. - (Info-reeks basisvorming ; 4). - Met bijl. *Er is gepoogd een landelijk representatief overzicht te bieden van de onderwerpen die in het voorbereidend jaar voor de invoering van de basisvorming veel energie vergen van de scholen: de randvoorwaarden en middelen, het onderwijsaanbod en het invoeringsproces.*

Voogt, J.C.

Het fundamenteel gelegd : resultaten stand van zaken
Enquête

jaarwisseling 1993-1994

Procesmanagement Basisvorming. - Utrecht : Procesmanagement Basisvorming, 1994. - 122 p. - (Info-reeks basisvorming ; 7). - Met bijl.

De nadruk in het onderzoek ligt op de inhoud van het ontwikkelingsproces: hoe vindt de invoering van de basisvorming plaats, welke aandachtspunten zijn er op de scholen en welke instrumenten worden er gebruikt.

Katernen Kunsteducatie zijn
een uitgave van het LOKV,
Nederlands Instituut voor
Kunsteducatie.

UITGEVER

Bob Malmberg

VORMGEVING

Mevis & Van Deursen
m.m.v. Jessica Ottersberg

ZETWERK

Studio Jos Velmans, Utrecht

DRUKWERK

Van Marken, Delft

Ganzenmarkt 6
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Telefoon 030-33 23 28
Fax 030-33 40 18

