

Wat leert een kind op de basisschool

Beeldende vorming en muziek onder de loep genomen

*Sarah van Halderen
Master Kunsteducatie jaar 1/2
Docent: Marjo van Hoorn
November 2011*

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3 – 4
2. Terug in de geschiedenis: van eindtermen naar kerndoelen	5 – 6
2.1. Vergelijking en discussie	5 – 8
3. PPon en Monitor	8 – 9
4. Wat leert een kind op de basisschool	10
4.1. Leer- en vormingsaanbod beeldende vorming vóór de kerndoelen	10-12
4.2. Leer- en vormingsaanbod muziek vóór de kerndoelen	12-15
4.3. Kennis en vaardigheden beeldende vorming eerste generatie kerndoelen	15-16
4.4. Kennis en vaardigheden muziek eerste generatie kerndoelen	16-18
4.5. Kennis en vaardigheden beeldende vorming en muziek tweede generatie kerndoelen	19
4.6. Kennis en vaardigheden beeldende vorming en muziek derde generatie kerndoelen	19-21
4.7. Kennis en vaardigheden beeldende vorming en muziek derde generatie kerndoelen	21-22
4.8. Kennis en vaardigheden beeldende vorming en muziek derde generatie kerndoelen	22-23
5. Conclusie	24-25
5.1. Aanbeveling	25
 Literatuur	 26-27
Bijlagen	

1. Inleiding

‘Want ieder kind heeft recht op kunsteducatie’ (Monsma, 2010)

Het was J.H. Gunning (1858-1940), hoogleraar pedagogiek aan de universiteit van Utrecht, die in 1924 het belang van de culturele waarden van kunstzinnige opvoeding aanstipte. In het onderwijs had ieder kind in zijn optiek, recht op de ontwikkeling van kunstzin en – vaardigheden.

Gunning bestempelde het toen bestaande Nederlandse onderwijs als ‘eenzijdig’, er moest gewerkt worden aan een bredere vorming van de geest door gebruik te maken van kunstzinnige vorming. (Asselbergs, in *‘Op vleugels en me krukken’*, 1991)

Ruim zestig jaar later behoorden de kunstvakken tot het vaste schoolcurriculum. De discussies die toen speelden gingen vooral over de invulling van het aantal vakken en uren binnen het kunstonderwijs.

De plaats van beeldende vorming in het basisonderwijs was op dat moment zeer wankel maar overleefde uiteindelijk. (Kamp van der, in *‘Op vleugels en met krukken’*, 1991).

In 1980 schreef Max van der Kamp (1947-2007) een proefschrift genaamd: ‘Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming’, waarin hij inzicht gaf in zijn onderzoek naar de doelen en effecten van tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen en muziek in het middelbaar onderwijs op Mavo en Havo- niveau.

Tijdens een symposium tien jaar later, voorafgaand aan de introductie van de kerndoelen, sprak hij over de kwaliteitsaspecten van kunstzinnige vorming. Vele andere deskundigen op het gebied van kunsteducatie gaven hun visie. Er werd gesproken over de verschillende kunstdisciplines, de ontwikkelingen binnen het leergebied kunstzinnige vorming en de plaats van kunsteducatie binnen het basisonderwijs. Al deze bijdragen zijn gebundeld in *‘Op vleugels en met krukken: over de kwaliteit van de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs’* (1991).

We zien dat de plaats van de kunsteducatie binnen het basisonderwijs maar ook de inhoud ervan, door de jaren heen onverminderd voor discussie zorgt.

Op dit moment is de kunst- en cultuureducatie en daarmee de kwaliteit ervan, weer actueel door de recentelijk geschreven brief door staatssecretaris Zijlstra waarin hij een nieuwe visie op het cultuurbeleid geeft (Zijlstra, 2011).

In zijn brief geeft de staatssecretaris aan dat het kabinet het onderwijs een steviger fundament wil bieden om de kwaliteit van cultuureducatie te verhogen.

Hij biedt daarin onder andere een ondersteuning voor een betere invulling van de kerndoelen cultuureducatie. Voordat deze ondersteuning kan worden gestart, zal het kabinet de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur vragen om advies te geven over de huidige vormgeving van cultuureducatie in het onderwijs. Pas dan kan de ondersteuning inhoudelijk worden vormgegeven (Zijlstra, 2011).

Deze vraag voor advies toont dat er nu ook nog stappen te nemen zijn in de verbetering van de kwaliteit en de invulling van kerndoelen binnen de cultuureducatie.

In mijn eigen praktijk als docent beeldende vorming op middelbare scholen, Havo en Vmbo, zie ik grote verschillen in de invulling van het kunstonderwijs en in de kwaliteit van het werk van de leerling. Soms had die kwaliteit naar mijn mening te maken met het ontbreken van motorische kwaliteiten of desinteresse voor het vak. Maar in veel gevallen kreeg ik het gevoel dat de leerlingen op de basisschool onvoldoende vaardigheden op hadden gedaan, dat ze nog niet rijp waren voor het kunstonderwijs op de middelbare school.

Wat heeft de basisschool zijn leerlingen werkelijk geleerd en hoe hebben zij geprobeerd aan te sluiten bij middelbaar onderwijs? Het bracht mij tot de volgende onderzoeksvraag: *‘wat leert een kind op de basisschool bij de vakken beeldende vorming en muziek?’*

Het tweede hoofdstuk bevat een historisch overzicht van de ontwikkelingen binnen de eindtermen en kerndoelen, gaat in op haar overeenkomsten en verschillen en behandelt de daaruit voortvloeiende discussies.

Vervolgens beschrijft hoofdstuk drie de verschillende wijzen van onderzoek welke gedaan zijn om de kwaliteit van de lessen beeldende vorming en muziek van 1989 tot 2010 in beeld te brengen. De uitwerking van deze onderzoeken zijn te vinden in hoofdstuk vier.

In het laatste hoofdstuk wordt een conclusie weergegeven welke afsluit met een aanbeveling.

2. Terug in de geschiedenis; van eindtermen naar kerndoelen

Om te zien wat leerlingen op de basisschool leren, moeten we bij het begin beginnen. Hoe zit het met de kwaliteit van de lessen?

Wie of wat hebben eigenlijk invloed op de kwaliteit van ons basisonderwijs?

Allereerst de docent. Een docent is de informatiedrager van de school. Het is zijn taak om kwalitatief, inhoudelijk goed onderwijs te verzorgen en kennis en vaardigheden naar behoren over te dragen. Zonder docent wordt er weinig geleerd.

Maar toch kan een docent niet zonder een richtlijn, doelen.

Zonder doelen is er geen duidelijkheid over het niveau van kennis en vaardigheden. Docenten hebben een richtlijn nodig om te weten welke kennis en vaardigheden op welke leeftijd moeten worden aangeleerd.

Van belang is wel dat deze doelen, kwalificatieniveaus, helder en scherp zijn omschreven, zodat zij duidelijkheid vormen over de leerstandaarden van leerlingen.

2.1 Vergelijking en discussie

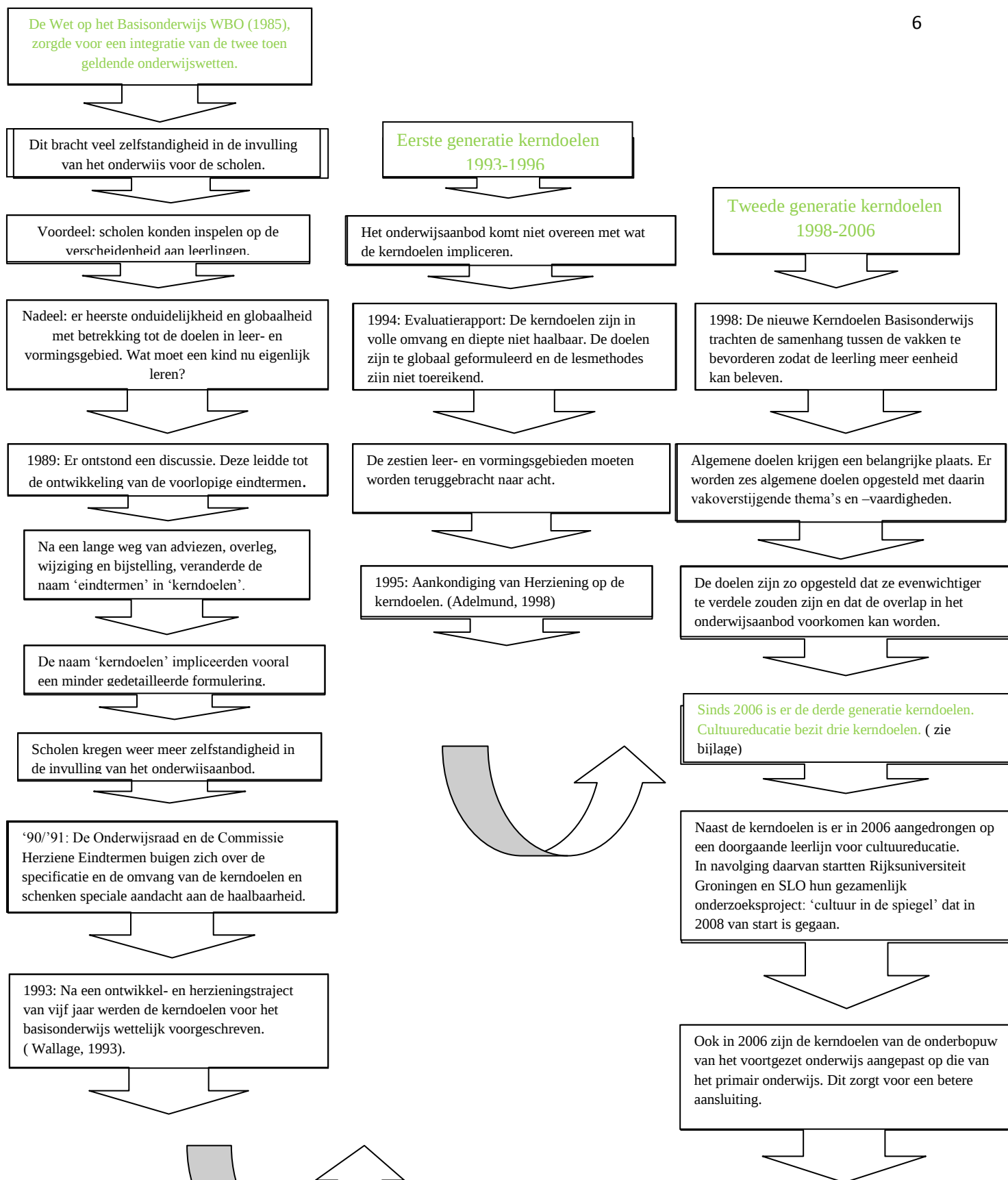
In de laatste drie decennia is er heel wat gebeurd met de doelen in het basisonderwijs. Op de volgende pagina volgt een schematisch, chronologisch overzicht (figuur 1) en in de bijlage is een uitgebreidere beschrijving te vinden van de eerste, tweede en derde generatie kerndoelen. Het overzicht start vanaf 1985, loopt tot en met 2010 en laat zien dat er in die vijftientig jaar drie keer een verandering plaats vond in de formulering en inhoud van eindtermen naar kerndoelen.

Wanneer we kijken naar deze cyclus, zien we een aantal overeenkomsten.

De invoering van de Wet op het Basisonderwijs (WBO, 1985) bracht voor scholen veel zelfstandigheid voor de invulling van het eigen onderwijs. Dit was ook het geval op het moment van de naamsverandering van ‘eindtermen naar kerndoelen’. Door de nieuwe, minder gedetailleerde formulering van de doelen kregen scholen weer meer de mogelijkheid zelfstandig invulling te geven aan het onderwijs aanbod. Toch bleek dat de kerndoelen op aangeven van de kritiek uit het werkveld, door de Onderwijsraad en de Commissie Herziene Eindtermen onderzocht moesten worden op omvang en haalbaarheid. Dit betreft precies de uitslag van het evaluatierapport uit 1994, na de wettelijke invoering van de eerste generatiekerndoelen: ‘de kerndoelen zijn in volle omvang en diepte niet haalbaar’.

Als we verder kijken naar het verloop van eindtermen en kerndoelen, zien we verschillende redenen die geleid hebben tot herziening.

De eindtermen veranderden in kerndoelen omdat zij inhoudelijk onduidelijk waren over wat een leerling nu precies zou moeten leren. De eerste generatie kerndoelen probeerde dit te ondervangen door een minder gedetailleerde formulering zodat scholen hun lesaanbod specifieker konden afstemmen op hun leerlingenpopulatie. Op deze manier zou het duidelijker worden wat de leerlingen zouden moeten leren.



(Figuur 1)

Toch bleken de kerndoelen van de eerste generatie nog te globaal en niet haalbaar voor scholen.

De tweede generatie kerndoelen zou de samenhang tussen de vakken bevorderen, meer aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en zo meer haalbaar en hanteerbaar worden. Maar we zien dat de derde generatie kerndoelen, welke van kracht zijn sinds 2006, ook tot doel hebben de samenhang tussen vak- en leergebieden te bevorderen. De derde generatie kerndoelen had tot doel de samenhang tussen vak- en leergebieden tot een hoger niveau te tillen.

Alle veranderingen binnen de doelen deden in het werkveld veel stof opwaaien en discussies werden met verve gevoerd.

Na de invoering van de eindtermen muziek was er al snel kritiek op de eenzijdigheid. De eindtermen leken uitsluitend gericht op cognitieve- en motorische vaardigheden. Ook ontbraken er in de eindtermen attitudeaspecten, er werd niets duidelijk over persoonlijkheidsvorming binnen de eindtermen. (Bisschop Boele, E. 1989/90)

De eerste generatie kerndoelen voor muziek werd na veel kritiek herzien om die reden dat ze zorgden voor vergaande globalisering en omdat de domeinindeling niet in orde was. Maar ook deze nieuwe, herziene versie werd door het werkveld niet geschikt bevonden. De domeinindeling was wel minder globaal maar nog steeds niet werkbaar. Het werkveld kreeg ook sterk het gevoel dat het muziekonderwijs een gedateerd keurslijf aangemeten kreeg. Verder was er veel kritiek op de formulering van doelstellingen en kerndoelen. (VLS, 1992). Het lesprogramma van de beeldende vakken tijdens de eerste generatie kerndoelen werd overladen en versnipperd gevonden. Er was geen samenhang. Er werd niet meer gesproken over vakken maar over leergebieden waartussen integratie zou moeten plaatsvinden. Door de herziening van de eerste generatie kerndoelen stelde de commissie Wijnen het kerndeel en differentieel deel in. Sommige kunstvakken als beeldende- en muzikale vorming bleven verplicht maar de andere kunstvakken werden naar de 'vrije ruimte' geschoven. Niet verplicht dus. Door deze verandering was het werkveld bang dat de kunstvakken in de vrije ruimte minder serieus genomen zouden worden.

Docenten vonden dat drama en dans, net als beeldende vorming en muziek, tot het kerndeel moesten behoren. Zonder deze vakken werd de cultuureducatie te mager bevonden en zou het niet in staat zijn leerlingen actief, receptief en reflectief ervaringen te laten opdoen. De nadruk ligt te veel op de cognitieve ontwikkeling (A. Twaalfhoven, 2002). Dit 'probleem' was ook aan de orde na de invoering van de eindtermen.

De kerndoelen van de tweede generatie werden op een beeldende wijze geglobaliseerd en om het ladingdekkend te maken werden er een aantal termen uit andere kunstdisciplines als drama, muziek en dans aan toegevoegd.

Dit zorgt voor weinig aanknopingspunten voor onderwijsontwikkeling wat betreft vakken als muziek, dans en drama.

Het werkveld kreeg het gevoel dat alle kunstvakken op één hoop geveegd werden. Daarmee werd geen rekening gehouden met bijvoorbeeld het verschil tussen beeldende kunst en

podiumkunst. Het verschil tussen deze vraagt een verschillende didactische aanpak. De kerndoelen gingen hieraan geheel voorbij.

Ook zouden de nieuwe kerndoelen meer ruimte geven tot samenwerking tussen de vakken en zo samenhang bevorderen. Maar het is door de tweede generatie kerndoelen juist moeilijker geworden om raakvlakken te vinden voor samenwerking met andere vakken. De eerste generatie kerndoelen hadden een veel nauwkeuriger beschrijving, daar was het makkelijker om vakintegrerend te werken. (Overmars, J. 2005).

Op het gebied van muziek was de werking naar de onderwijspraktijk te gering en het was erg onduidelijk welk beheersingsniveau gehaald moest worden.

Verder bood de formulering van de kerndoelen de scholen weinig houvast om het onderwijs goed in te richten (Eerden, H van. 2002).

Uit al deze kritiekpunten valt af te lezen dat er binnen elke generatie doelen iets niet goed werkte, dat de kwaliteit van het kunstonderwijs dus niet optimaal kon zijn.

Periodieke Peilingsonderzoeken waren de eerste onderzoeksmethoden tot het toetsen van de daadwerkelijke kwaliteit van het basisonderwijs.

3. PPon en Monitor

In 1987 start het project Periodiek Peilingsonderzoek (PPon), geïnitieerd door het Cito. Zij verrichten onderzoek op nagenoeg alle leer- en vormingsgebieden aan het einde van het basisonderwijs. De uitkomsten van het onderzoek geven inzicht in het leeraanbod en – opbrengsten.

De domeinbeschrijving, een structurele beschrijving van een leergebied aan de hand van leer- en vormingsdoelen, is het fundament van elk peilingsonderzoek. De beschrijving wordt gebaseerd op de kerndoelen basisonderwijs, methodeanalyses en vakinhoudelijke en – didactische publicaties. Doordat het peilingsonderzoek wordt uitgevoerd op basis van een reeks toetsen welke zich verbinden met de diverse onderwerpen van een leergebied, is het mogelijk een vrij gedetailleerde weergave te tonen van waartoe leerlingen aan het einde van de basisschool in staat zijn. (van der Schoot, 2008).

Naast de Periodieke Peilingsonderzoeken van het Cito, is de monitor Cultuureducatie van advies- en onderzoeksbureau Sardes ook een onderzoek naar de kwaliteit van cultuureducatie in het basisonderwijs.

In opdracht van het Ministerie van OCW voerde Sardes een driejarig onderzoek uit op scholen die participeerden in de landelijke regeling *Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs*, welke sinds 2004 bestaat. Deze subsidieregeling probeert scholen te stimuleren een eigen visie op cultuureducatie te ontwikkelen en een meerjarig activiteitenprogramma te ontwerpen. Door dit onderzoek werd duidelijk welke ontwikkeling de basisscholen doormaakten met betrekking tot cultuureducatie en wat de opbrengsten en resultaten van de regeling waren. In 2008 werd dit onderzoek afgerond.

Naast bovengenoemd onderzoek, voert Sardes regelmatig monitoronderzoek uit in opdracht van provincies en is het onderzoek naar cultuureducatie in het basisonderwijs sinds 2009

geïntegreerd met de monitor cultuureducatie voor het voortgezet onderwijs, uitgevoerd door onderzoeksbureau Oberon.

Er bestaat controle op de inhoud van deze peilings- en monitoronderzoeken. De Inspectie van het Onderwijs heeft, naast het houden van toezicht op de kwaliteit van het onderwijs, het bewaken ervan en het rapporteren over ontwikkelingen en kwaliteit, tot taak de onderzoeksrapporten over de kwaliteit in het onderwijs te evalueren.

Sinds 2006 is de derde generatie kerndoelen van kracht in het basisonderwijs. Voor deze kerndoelen voor cultuureducatie, heeft Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) tussendoelen en leerlijnen (TULE) ontwikkeld. De tussendoelen en leerlijnen tonen een mogelijke uitwerking van de kerndoelen en geven voorbeelden van verdeling van inhoud en activiteiten over alle verschillende leerjaren. Op deze manier worden handvatten aangereikt om zo efficiënt mogelijk te werken met de kerndoelen. Ook kan men er beter voor zorgen dat de leerling een doorlopende ontwikkeling doormaakt.

De inhoudslijn welke staat voor de inhoud van de leerstof, de onderwijslijn welke duidelijk maakt wat de leerkracht doet en de lijn van de lerende, die in gaat op wat de leerlingen doen tijdens het leerproces, vormen samen de leerlijn. In de leerlijn zijn tussendoelen aanwezig. Dit zijn gemarkeerde momenten in de ontwikkeling van leerlingen op weg naar de kerndoelen. (Projectgroep TULE, 2008).

Er bleek een grote vraag te zijn naar een volwaardig en onderbouwd curriculum voor het cultuuronderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs. Hoe zouden leerlingen via het onderwijs op de beste manier in aanraking komen met kunst en cultuur?

Als reactie op deze vraag startte SLO samen met de Rijksuniversiteit Groningen in 2008 een vierjarig onderzoek waarin zij, in samenwerking met 14 scholen uit primair- en middelbaar onderwijs, een theoretisch kader en een raamleerplan ontwikkelden. (Heusden, van B, 2010).

‘Cultuur in de spiegel’ is het eerste wetenschappelijk onderzoek van deze omvang in Nederland dat zicht bezig houdt met de doorlopende leerlijn in het cultuuronderwijs. Het onderzoeksmateriaal, voortgekomen uit het onderzoek, is eind 2012 beschikbaar.

4. Wat leert een kind op de basisschool

Nu het (historisch) verloop van de ontwikkeling van eindtermen naar kerndoelen is getoond, discussies uit het werkveld zijn besproken en de wijze van onderzoek naar de kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs uitgewerkt, is de tijd aangebroken om te zien wat leerlingen hebben geleerd tijdens het kunstonderwijs van de afgelopen zesentwintig jaar. Het historisch verloop wordt hierbij aangehouden en start bij het leer- en vormingsaanbod beeldende vorming en muziek van in de tijd van de eindtermen.

4.1 Leer- en vormingsaanbod beeldende vorming vóór 1993

Werkwijze

Naar 1400 basisscholen, verspreid over heel Nederland, werd een vragenlijst verzonden. Uiteindelijk werkten er 595 scholen mee, een respons van 40 %. De participerende scholen waren verspreid over heel Nederland en van verschillende denominatie en leerling-populatie. De vragenlijst stelde vragen over 'randvoorwaarden' en 'activiteiten' met betrekking tot de lessen beeldende vorming en muziek. Onder de noemer 'randvoorwaarden' vallen aspecten als accommodatie, aanwezigheid van vakleerkrachten en de tijd die aan het vak besteed wordt. Binnen de 'activiteiten' valt het leer- en vormingsaanbod van een school. Hier wordt gekeken welke activiteiten er in welke jaar laag zijn ontplooid en wat de verschillen zijn tussen groeps- en vakleerkrachten.

In dit PPO behoorde textiele werkvormen ook tot de beeldende vorming.

Randvoorwaarden

Beschikbare lestijd voor beeldende vorming

Uit het Periodiek Peilingsonderzoek van Brink, Wijnstra en Janssens (1989) blijkt dat er een aanzienlijk verschil bestond tussen lage en hoge klassen en de tijd die zij aan beeldende vorming besteedden. In groep 3 tot en met 8 werd gemiddeld twee a twee en een half uur per week aan het vak besteed. In de lagere groepen 1 en 2 was dat twee keer zoveel. Het vak handvaardigheid kreeg in de laagste groepen de meeste aandacht, ongeveer anderhalf uur per week, textiele werkvormen kreeg amper één uur. In de hogere groepen hadden de klassen voor zowel handvaardigheid als tekenen iets minder dan een uur te besteden, textiele werkvormen werd het minst belangrijk gevonden en kreeg per week drie kwartier.

De accommodaties en leermiddelen

Uit het onderzoek kwam ook naar voren dat bijna alle basisscholen de tekenlessen in het eigen klaslokaal gaven.

Bij handvaardigheid en textiele werkvormen was dat anders. Voor deze vaklessen werd op een groot aantal scholen gebruik gemaakt van een speciaal daarvoor ingerichte ruimte.

Met betrekking tot de aanwezige materialen op basisscholen waren er verschillende materialen in de basisuitrusting te vinden: potloden, scharen, kwasten, klei, spatramen, tamponneerkwasten, stanleymessen en ijzeren linialen, timmer- en

houtbewerkinggereedschappen, werkbanken en/of handarbeidtafels.

Materialen als emailleerovens, batik- en/of stofverfmateriaal en verzamelingen van reproducties, dia's of boeken over kunstwerken waren op minder dan de helft van de onderzochte scholen aanwezig (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

De planning en voorbereiding van de lessen

Wanneer we een blik werpen op de planning van de lessen beeldende vorming van vóór 1993, zien we in het onderzoek dat het merendeel van de leerkrachten zijn lessen op korte termijn plande. Bij de vakken handvaardigheid en textiele werkvormen organiseerden de leerkrachten hun lessen op langere termijn. Ongeveer 60% van leerkrachten maakten tijdens het voorbereiden van hun lessen gebruik van één of meer boeken of methodes. In de hogere groepen was dit gebruik iets hogere dan in de lagere groepen.

Naarmate de groep hoger werd, vermeerderde het gebruik van methodes en boeken voor het bepalen van het onderwerp (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

De leerkrachten die het onderwijs in de beeldende vorming verzorgen

Verder is uit het onderzoek gebleken dat op slechts 7% van de onderzochte scholen, in groep 1 en 2 een vakleerkracht aanwezig was voor één of meer onderdelen van de beeldende vorming. In groep 7 en 8 kwam het aantal scholen waar een vakleerkracht geheel of gedeeltelijk lessen beeldende vorming verzorgde boven de 50%.

Voor het vak textiele werkvormen was de aanwezigheid van een vakleerkracht het meest voorkomend, bij de tekenlessen het minst.

Op het moment dat er gekeken werd naar eventuele verschillen in aanbod tussen groeps- en vakleerkrachten, bleken deze nagenoeg niet aanwezig. De variatie in aanbod was wel het grootst op het moment dat groeps- en vakleerkracht de taken verdeelden (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

Leer- en vormingsaanbod

Activiteitenaanbod en het aantal verschillende activiteiten

Activiteiten of vaardigheden die in alle groepen aan de orde werden gesteld waren voornamelijk teken- , knip- en plakactiviteiten.

In vergelijking met teken- en handvaardigheidactiviteiten kwamen op veel scholen relatief weinig textiele werkvormen aan bod, met uitzondering van borduren. Het aantal activiteiten per jaar op het gebied van textiele werkvormen bedroeg in groep 1 en 2 drie en in groep 7 en 8 vijf. Het aantal verschillende activiteiten op het gebied van tekenen en handvaardigheid bedroeg ongeveer achttien per jaar (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

De onderwerpkeuze

Om tot een interessant en relevant onderwerp voor de les te komen, meldt het onderzoek dat er in de lagere groepen vaak gebruik wordt gemaakt van de fantasie van leerlingen. De seizoenen, de kalender of een actualiteit waren belangrijke bronnen.

In hogere groepen waren lesmethodes vaker de bron voor de keuze van het onderwerp (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

De uitvoering van de opdrachten en didactische activiteiten

Er is ook gekeken naar de formulering van de opdrachten binnen de lessen beeldende vorming. In een les waren drie aspecten van beeldende vorming aanwezig: functie/inhoud, vormgeving en waardering.

Het aantal leerkrachten wat geen aandacht besteedde aan elk van deze aspecten kwam alleen in groep 7 en 8 boven de 10% uit.

Bij de nabespreking van beeldend werk is het percentage leerkrachten dat geen aandacht besteedde aan het vormgevingsaspect beperkt. Het was wel duidelijk dat het grootste deel van de leerkrachten het meest de nadruk legden op de waardering van beeldend werk.

In het onderzoek kwam naar voren dat de fantasie van leerlingen een zeer belangrijke plek innam in het beeldend onderwijs. Het aantal opdrachten waarbij natuurgetrouw gewerkt moest worden was beperkt maar nam in de hogere groepen toe (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

Het beschouwen van kunst- en vormgevingsvormen

Tijdens het onderzoek bleek dat er alleen in de hogere groepen aandacht werd besteed aan de theoretische kant van de beeldende vorming.

In groep 1 en 2 werd geen enkele kunst- en vormgevingsvorm door meer dan een kwart van de leerkrachten aan de orde gesteld.

Schilderkunst en reclame waren de meest gebruikte onderwerpen. Overige kunst- en vormgevingsvormen als beeldhouwkunst, architectuur en mode kwamen bij minder dan de helft van de onderzochte basisscholen aan de orde (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989).

4.2 Leer- en vormingsaanbod muziek vóór 1993

Randvoorwaarden

Groeps- en vakleerkrachten

Uit het onderzoek van Zwarts en Wijnstra (1989) bleek dat de lessen in het muziekonderwijs vóór 1993 meestal verzorgd door de eigen groepsleerkracht. In die tijd was het niet ongebruikelijk dat de leerkracht zich specialiseerde waardoor hij in meerdere klassen binnen de school les gaf.

Als we kijken naar percentages zien we dat 70% van de groepsleerkrachten zelf het muziekonderwijs verzorgde. In 6% van de gevallen was het een collega die de lessen gaf. Wanneer we een blik werpen op de vakleerkracht, bleek dat 11% verantwoordelijk was voor alle muzieklessen terwijl 12% het werk samen met de groepsleerkracht deelde.

De vakleerkrachten waren het meest werkzaam in groep 3 tot en met 8, in groep 1 en 2 werden zij nauwelijks gevonden.

Aangenomen werd dat vakleerkrachten een gedegen muzikale vorming hadden gehad en in staat waren om meerdere muziekinstrumenten te bespelen. Uit het onderzoek bleek dat 36% van de groepsleerkrachten ooit één of meer muziekcursussen volgde (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Het gebruik van methodes en leermiddelen

Methoden werden voor de vormgeving van het onderwijs erg belangrijk gevonden.

Het onderzoek meldt dat in 70% van de gevallen de leerkrachten in het muziekonderwijs gebruik maakten van een methode. Het was wel zo dat de methodes vaker werden gebruikt als er een vakleerkracht voor de klas aanwezig was. Wanneer er gebruikt gemaakt werd van een methode was dat er vaak maar één.

Van een eigen methode, een methode ontwikkeld door een muziekconsulent of onderwijsbegeleidingsdienst was in sommige gevallen ook sprake.

Naast methodes en liedbundels waren ook overige leermiddelen van belang. Uit het onderzoek bleek dat 81% van de leerkrachten, in ieder geval één keer per jaar, gebruik maakte van ritmische Orff-instrumentarium, 54% deed dat tenminste tien keer per jaar.

Naast ritme-instrumentarium konden scholen beschikken over melodie-instrumenten en overige leermiddelen. Het bleek dat de melodie-instrumenten minder vaak aanwezig waren en dus ook minder frequent gebruikt werden. Van de overige leermiddelen werden de recorders, cassettes en banden het meest gebruikt (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Tijd muziekonderwijs

Per week werd er gemiddeld vijf kwartier muziekonderwijs gegeven. In de eerste twee groepen van de basisschool was dit het dubbele aantal uur.

Naast de reguliere muzieklessen werd er in de klas tijd besteed aan incidentele muziekactiviteiten. In groep 8 was dit aantal uren het hoogst. Waarschijnlijk had de eindmusical invloed op deze cijfers.

Wanneer we het reguliere- en incidentele muziekonderwijs bij elkaar optellen, is te zien dat in een jaar van veertig weken gemiddeld 58 uur aan muziekonderwijs werd besteed, dit was 6% van de totale onderwijstijd (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Leer- en vormingsaanbod

Tijdsbesteding per domein

In het onderzoek van Zwarts en Wijnstra (1989) komt ook naar voren dat de meeste tijd werd besteed aan het maken van muziek. In groep 1 en 2 lag dit procentueel iets lager dan in de andere groepen. Bewegen op muziek werd vooral gegeven in de onderbouw, deze activiteit daalde sterk naarmate de jaren hoger werden. Het luisteren naar en vastleggen en leren weergeven van muziek (notatie), steeg in de loop van de jaren, hoewel er in de laagste groepen meer werd geluisterd dan in de hogere. Wanneer er een vakleerkracht voor de klas aanwezig was, steeg de aandacht voor muzieknotatie.

Zingen

Ruim de helft van het muziekonderwijs, 54%, bestond uit zingen. In de twee laagste groepen werd meer gezongen dan in de hogere. Groepsleerkrachten besteedden meer tijd aan zingen dan vakleerkrachten (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Aantal aangeleerde liederen

Elke leerkracht leerde in een schooljaar liederen aan. Het aantal varieerde van een enkele tot meer dan negentig. Gemiddeld waren het er twintig: elke veertien schooldagen een nieuw lied. Hier was er nauwelijks verschil tussen een groeps- of vakleerkracht.

Wel was er een verschil te zien tussen groeps- en vakleerkracht wat betreft het aanleren van

liederen in de lagere- en hogere groepen. In de groepen 1 en 2 lag het gemiddelde aantal aangeleerde liederen anderhalf keer hoger dan in de bovenbouw.

Ongeveer 85% van de leerkrachten besteedde tijdens het zingen aandacht aan stemvorming, 20% deed dat regelmatig (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Begeleiding van liederen

Bij de begeleiding van het zingen maakten de leerkrachten het meest gebruik van ritme-instrumenten voor leerlingen. Soms bespeelden leerkrachten een eigen begeleidingsinstrument. Platen en cassettes werden ook regelmatig gebruikt, melodie-instrumenten werden meestal achterwege gelaten (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Andere vormen van muziek maken

Naast zingen werden er in het basisonderwijs ook andere vormen van muziek maken aangeleerd. Dit waren het werken met maat en ritme en het ontwerpen van muziek. Ongeveer 13% van de totale tijd voor het muziekonderwijs werd hieraan besteed. Wanneer er een vakleerkracht aanwezig was, werd er meer tijd aan andere vormen van muziek maken besteed (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Muziek beluisteren

Een deel van het vak muziek, gemiddeld 4%, bestond uit het luisteren naar de structuur en samenstelling. Ook het (her)kennen van instrumenten en ensembles en de eigenschappen van geluid kennen, was een onderdeel van het vak.

De verschillen tussen de groepen waren erg groot. In de bovenbouw werd veel meer aandacht besteed aan structurerend luisteren dan in de lagere groepen.

Het bleek dat in de loop van de jaren steeds minder naar de structuur van muziek werd geluisterd.

Verschillen in aanpak tussen groeps- en vakleerkrachten waren minimaal.

Als we een blik werpen op het herkennen en benoemen van een maatsoort en het benoemen van de vorm van een muziekstuk, bleek slechts 25 tot 30% van de leerkrachten aandacht te schenken aan dit deel van het vak (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Het vastleggen en weergeven van muziek

Binnen het muziekonderwijs werd ongeveer 5% van de tijd gewijd aan muzieknotatie. In de groepen 5 en 6 was er een relatief hoge stijging. Deze stijging was over de jaren aanwezig wanneer er een vakleerkracht voor de klas stond.

Er waren twee manieren van muzieknotatie; de klassieke notatie, weergegeven door middel van een notenbalk en noten, en de grafische notatie waarbij het stijgen en dalen van de melodie en het harder en zachter spelen onder andere van belang zijn. Uit onderzoek kwam naar voren dat beide manieren niet favoriet waren binnen het onderwijs. Geen van de manieren werd veel gebruikt maar de grafische wijze toch meer als die met notenbalk en noten.

De notatie werd eigenlijk het meest gebruikt voor zingen, klappen of spelen van een ritme, niet voor het volgen van een muziekstuk.

Het gebruik van notatiesystemen nam in de loop van de jaren wel toe maar kwam nergens boven de 50% (Zwarts & Wijnstra, 1989).

Bewegen op muziek

Ongeveer 16% van de onderwijstijd voor muziek werd gebruikt voor het bewegen op muziek. De verschillen tussen de groepen was echter groot. In de lagere groepen werd meer dan 20 uur besteed aan vormen van bewegen op muziek, in de hogere groepen gemiddeld nog geen 10 uur.

Van alle aparte onderdelen binnen het bewegen, werd het meest aandacht besteed aan het lopen op de maat van een ritme of muziekstuk. Het bewegen op disco- of beatmuziek kwam het minst voor.

Wat dit onderdeel betreft gaf het weinig verschil of de lessen door een groeps- of vakleerkracht gegeven werden (Zwarts & Wijnstra, 1989).

De kerndoelen basisonderwijs 1993 hebben een uitgangspunt gevormd voor het tweede- en derde peilingonderzoek op het gebied van de beeldende vorming en muziek in de bovenbouw van de basisschool. Het eerste onderzoek binnen beide vakken, de inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod beeldende vorming- (Brink, Wijnstra & Janssens, 1989), en muziek (Zwarts & Wijnstra, 1989), is in het vorige hoofdstuk beschreven. Voor het vak muziek werd in 1992 al een tweede peiling uitgevoerd, de derde volgde een aantal jaren later.

Voor zowel beeldende vorming als muziek bestond het onderzoek uit een aantal onderdelen. Bij beeldende vorming waren de randvoorwaarden, het leer- en vormingsaanbod en praktijkopdrachten belangrijk.

Bij muziek werden ook de randvoorwaarden en het leer- en vormingsaanbod onderzocht. Door middel van een aanbodvragenlijst voor docenten, een vragenlijst, toetsen en praktische opgaven voor leerlingen werden 890 scholen benaderd. Ongeveer 28%, 253 scholen, participeerden uiteindelijk in het onderzoek.

4.3 Kennis en vaardigheden beeldende vorming 1993 - 1996

Randvoorwaarden

Lestijd

Uit het onderzoek bleek dat de tijd die verschillende docenten gemiddeld aan beeldende vakken besteedden erg uiteenliep. De meeste leerkrachten besteedden gemiddeld twee uur per week aan beeldend onderwijs. Ongeveer een kwart van hen twee uur of meer en een kleine 10% maar één uur per week. Tussen de jaargroepen was er nauwelijks verschil in tijd per week: in groep zes 113 minuten, in groep zeven 115 minuten en in groep acht 111 minuten (Hermans, van der Schoot & Sluijter, 2001).

Aanbiedings- en organisatievorm

Wanneer we kijken naar de manier waarop de leerkrachten de vakken aanbieden, zien we dat bij 90% van de leerkrachten onderscheid gemaakt werd tussen tekenen en handvaardigheid. Slechts 5% koos voor een geïntegreerde aanpak. Bijna altijd werkten de leerlingen klassikaal op individuele wijze aan een werkstuk maar het kwam ook wel eens voor dat leerlingen

opgesplitst werden in kleinere groepen en aan verschillende opdrachten werkten. Wanneer we een blik werpen op de ruimten waarin de beeldende vakken werden gegeven, zien we dat vooral handvaardigheid een aparte ruimte met speciale voorzieningen to zijn beschikking had. Opvallend is wel dat 30% van de leerkrachten de handvaardigheidlessen niet in een apart ingericht lokaal aanbood (Hermans, van der Schoot & Sluiter, 2001).

Ondersteuning

Ongeveer de helft van de leerkrachten bleek ondersteuning te krijgen tijdens de beeldende vakken. Een kwart van de leerkrachten rekende op de ondersteuning van een collega, terwijl 20% hulp ontving van een ouder. De leerkrachten gaven aan regelmatig, dat is in ieder geval één keer per maand, hulp te ontvangen (Hermans, van der Schoot & Sluiter, 2001).

Methodegebruik

Meer dan 90% van de leerkrachten in de bovenbouw van de basisschool maakte gebruik van één of meer methodes. Toch is er nagenoeg niemand die de gehele methode volgde. Het werd meer gebruikt als een leidraad of om ideeën op te doen (Hermans, van der Schoot & Sluiter, 2001).

De uitvoering van opdrachten en materiaalgebruik

De tekenlessen stond vooral in het tekenen met (kleur)potlood of viltstift en het schilderen met water- en plakkaatverf centraal. Het tekenen met verschillende krijtsoorten werd opvallend genoeg weinig genoemd. Ook het tekenen met pen en inkt of met houtskool kwam sporadisch voor.

De meeste genoemde activiteiten van handvaardigheid was het snijden, knippen of plakken met papier of karton. De variatie in materiaalgebruik was bij de lessen handvaardigheid groter dan bij tekenen. Het werken en construeren met karton, papier, gips, klei, hout of kosteloos materiaal werd ook relatief vaak als activiteit ontplooid (Hermans, van der Schoot & Sluiter, 2001).

4.4 Kennis en vaardigheden muziek 1993 - 1996

Randvoorwaarden

Groeps- of vakleerkracht

Uit het onderzoek van van Weerden en Veldhuijzen (2000) in het muziekonderwijs blijkt dat op bijna alle basisscholen het muziekonderwijs verzorgd werd door de eigen groepsleerkracht. Op ongeveer een vijfde van de scholen, 13%, was een vakleerkracht aanwezig die zelfstandig de lessen verzorgde. In 8% van de gevallen werkte de vakleerkracht samen met een groepsleerkracht.

Het onderzoek liet ook zien dat 60% van de vakleerkrachten een conservatorium- of soortgelijke opleiding volgde. Ongeveer 24% van hen volgde een onderwijzersopleiding of nascholingscursussen.

Van de groepsleerkrachten volgde 24% een muzikale opleiding of cursus.

Methoden en leermiddelen

Een vrij groot deel van de leerkrachten in het basisonderwijs, 70%, maakte geen gebruik van een methode.

Wanneer we een blik werpen op de gebruikte leermiddelen, bleek dat de methode wel vaak gebruikt werd als bron van les ideeën. Naast methodes werden liedbundels ook vaak als inspiratie gebruikt. Vakleerkrachten gaven aan dat zij de inhoud van hun lessen vaak baseerden op eigen inbreng en ervaring.

De meest voorkomende en gebruikte leermiddelen waren tijdens het onderzoek nog steeds de band- of cassette recorder. Het Orff-instrumentarium bleek op ruim 85% van de scholen aanwezig te zijn. Ondanks dat het instrumentarium op scholen veelvuldig aanwezig was, steeg het gebruik ervan maar tot 43%.

Zelfgemaakte instrumenten werden steeds minder gebruikt, vakleerkrachten wel vaker dan groepsleerkrachten (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Lestijd

In groep 6 van de basisschool werd gemiddeld 48 minuten per week aan muziekles besteed. In groep 7 en 8 was dat gemiddeld 44 minuten per week..

Als we kijken naar de globaal te verdelen lestijd bleek dat een derde van de scholen ongeveer 30 minuten muziekles per week en per klas verzorgde. Nog eens een derde 45 minuten en een kwart 60 minuten. Minder dan 6% kwam boven de 60 minuten (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Zingen

In het onderzoek van 1997 kwam naar voren dat het zingen van muziek ongeveer 59% van de tijd in beslag nam: 27 minuten per week.

95% van alle leerkrachten gaven in het onderzoek aan dat in het gehele schooljaar gemiddeld 15 liederen aanleerden (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Begeleiding van liederen

Er bestaan verschillende manieren om het zingen van leerlingen te begeleiden: instrumentaal door de leerkracht, op ritme- of melodische instrumenten door leerlingen of door muziek op plaat of cassette.

Het gebruik van plaat en/of cassette kwam het meeste voor bij groepsleerkrachten, de andere manieren kwamen vaker voor in de lessen van vakleerkrachten (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Andere vormen van muziek maken

De andere twee vormen van muziek maken, naast zingen, waren werken met maat en ritme en het ontwerpen en uitvoeren van muziek.

Deze twee onderdelen namen ongeveer 8% van de besteedde tijd in beslag. Wanneer een vakleerkracht betrokken was bij de les, kwamen deze onderdelen vaker voor (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Muziek beluisteren

Uit onderzoek bleek dat veel leerkrachten zeer weinig aandacht besteedden aan het

(her)kennen van instrumenten en ensembles (analytisch luisteren). Bijna de helft van de leerkrachten besteedde nooit tijd aan het benoemen van soorten geluid uit de omgeving of het herkennen en benoemen van liederen of muziek aan de hand van melodie- en ritmefragmenten.

Er was evengoed een klein verschil in aanpak tussen een groeps- of vakleerkracht. Over het algemeen werkten vakleerkrachten meer met deze verschillende aspecten van muziek beluisteren.

Op 80% van de scholen kwam er een vorm van affectief (waarderend) luisteren aan de orde. De aandacht voor soorten muziekinstrumenten scoorde het hoogst. Stemming in de muziek en plaats en herkomst hadden ook een kleine plek binnen de tijdsbesteding (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Het vastleggen en weergeven van muziek

Het noteren van muziek of het gebruik van grafische- of traditionele notatie werden vaak toegepast in combinatie met de uitvoering van een lied of muziekstuk. Gericht bezig zijn met notatie kwam nauwelijks voor. Meer dan 50% van de leerkrachten vertelde er nooit aandacht aan te besteden. Notatie werd binnen in lesverband het meest gebruikt voor het klappen, spelen of zingen van een melodie of ritme (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Bewegen op muziek

De gemiddelde tijd die in 1997 aan dit aspect van het vak muziek werd besteed was ongeveer 3 minuten per week, 7% van de gehele tijd voor muziek. Ruim 27% van de leerkrachten besteedde er helemaal geen aandacht aan (van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Regeling ‘Versterking Cultuureducatie’ 2005 - 2006

Het Nederlandse Kabinet is van mening dat cultuureducatie een belangrijke plek inneemt in het Nederlandse onderwijs. In het kader van het motto: ‘samen werken, samen leven,’ probeert de overheid prioriteit te geven aan cultuureducatie. Het doel hiervan is om leerlingen in een doorlopende leerlijn kennis te maken met verschillende aspecten van kunst, cultuur en erfgoed (Hoogeveen & van der Vegt, 2006)

Om deze cultuureducatie op de Nederlandse basisscholen de extra stimulans te geven en alle basisscholen een kans te geven hun eigen visie op cultuureducatie te ontwikkelen, komt het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap met de regeling ‘Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs’: een mogelijkheid tot subsidieaanvraag.

‘Scholen voor primair onderwijs wordt gevraagd hun visie op cultuureducatie te ontwikkelen en deze te vertalen in een samenhangend geheel van cultuureducatieve activiteiten’

(Hoogeveen & van der Vegt, 2006). Ook werd getracht een structureel samenwerkingsverband tussen de scholen en gemeenten, provincies en culturele instellingen.

Advies- en onderzoeksbureau Sardes voert, in opdracht van het ministerie een driejarig onderzoek uit waarbij de voortgang en resultaten worden getoond. De participerende scholen zijn in twee cohorten verdeeld: het eerste cohort van 712, in het jaar 2004-2005 aangemelde scholen en een tweede cohort van 2178 scholen. Zij meldden zich een schooljaar later aan

voor subsidie.

Uiteindelijk is uit beide jaarcohorten een steekproef getrokken van ongeveer 385 participerende scholen.

De vragenlijst is elektronisch afgenomen.

4.5 Kennis en vaardigheden Beeldende vorming en muziek

Aantal uren kunstzinnige vorming

Uit het onderzoek van Hoogeveen en van der Vegt (2006) blijkt dat net als in voorgaande jaren de meeste tijd besteed wordt aan tekenen en handvaardigheid.

De denominatie van de school blijkt echter een grote rol te spelen: openbare- en algemeen bijzondere scholen besteden gemiddeld meer tijd aan tekenen en handvaardigheid dan protestants-christelijke- en rooms katholieke scholen. De verschillen zijn vooral te vinden in de onderbouw van de basisschool en is groter dan één uur per week.

Vooral in de onderbouw besteden traditionele vernieuwingsscholen iets meer tijd aan tekenen en muziek, ongeveer een half uur extra per week.

Leermethoden

Uit het onderzoek naar eventuele lesmethoden komt naar voren dat een vijfde deel van de scholen geen enkele methode gebruikt voor kunstzinnige oriëntatie. De rest van de scholen gebruikt vooral bij tekenen, handvaardigheid en muziek een methode.

Vakleerkrachten

Het onderzoek van Hoogeveen en van der Vegt (2006) toont ook aan dat in het eerste cohort 33% van de scholen vakleerkrachten of freelancers voor de kunstzinnige oriëntatie in dienst heeft.

In het tweede cohort is dat 28%.

Regeling ‘Versterking Cultuureducatie’ 2006-2007

Aan het eind van 2006 voerde onderzoeksbureau Sardes, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, een tweede meting uit naar de resultaten van de regeling ‘Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs.

Dit tweede onderzoek is afgenomen op scholen welke in het schooljaar 2005-2006 (cohort 2) en vanaf het jaar 2006-2007 (cohort 3) subsidie ontvingen.

Het totaal aantal onderzochte scholen kwam uit op 477, waarvan 252 uit het eerste- en 225 uit het tweede cohort. Naast elektronische vragenlijsten werd er gebruik gemaakt van telefonische interviews.

4.6 Kennis en vaardigheden beeldende vorming en muziek

Aantal uren kunstzinnige vorming

Uit het tweede onderzoek (Hoogeveen, den Blanken & van der Vegt, 2007) blijkt dat het aantal uren voor kunstzinnige vorming in de onderbouw het grootst is. Net als in voorgaande jaren zijn handvaardigheid en tekenen het best vertegenwoordigd.

De scholen in het tweede cohort besteden over het algemeen iets meer aandacht aan tekenen en handvaardigheid dan de scholen uit het eerste cohort.

De denominatie van scholen, zo blijkt uit het onderzoek, speelt in dit tweede onderzoek nog steeds een rol. Algemeen bijzondere scholen besteden tussen een uur en anderhalf uur meer aan kunst- en cultuureducatie, voornamelijk aan tekenen en handvaardigheid.

Leermethoden

Ongeveer 84% van de scholen geven in het onderzoek aan dat zij gebruik maken van één of meer leermethoden.

Eén zesde deel gebruikt dus geen enkele methode voor kunstzinnige oriëntatie. Dit geldt vooral voor de vakken tekenen, handvaardigheid en muziek.

Vakleerkrachten

In het tweede cohort, zo blijkt uit het onderzoek, heeft 25% van de scholen één of meer vakleerkrachten voor de vakken binnen kunstzinnige oriëntatie. Naast vaste vakleerkrachten kunnen dit ook freelancers zijn (Hoogeveen & van der Vegt, 2007).

De gemiddelde weektaak van de docenten varieert van twee tot eenentwintig uur per week. Het onderzoek van Hoogeveen, den Blanken en van der Vegt (2007), gedaan door middel van interviews, wijst uit dat het draagvlak voor cultuureducatie onder docenten erg verschilt. Enkele scholen gaven aan dat leerkracht niet zo graag warmlopen voor cultuureducatie:

‘Bij onze school blijft dit moeilijk, ik moet er erg aan trekken. Men ervaart het als iets dat erbij komt en er moet al zoveel.’ (Hoogeveen, den Blanken & van der Vegt, 2007).

Ook zijn er scholen met een klein aantal enthousiaste leerkrachten die de cultuureducatie voort trekken.

‘De aandacht voor cultuureducatie is nog niet iets voor het hele team. Twee leerkrachten zijn er in het bijzonder aan bezig en in deze ontwikkelingsfase is dat ook genoeg. Op den duur moet het wel verbreed worden.’ (Hoogeveen, den Blanken & van der Vegt, 2007).

Tenslotte zijn er ook scholen die met het gehele team achter de cultuureducatie staan en waar heel veel aan kunstzinnige oriëntatie wordt gedaan.

‘Er is veel betrokkenheid onder de leerkrachten, vier van de acht leerkrachten spelen gitaar en samen vormen ze een koor. Verder is er een docent werkzaam die zowel een dans- als een dramaopleiding heeft afgerond, alleen is die niet werkzaam als vakleerkracht.’ ‘Cultuur is iets dat alle leerkrachten leuk vinden. Er zijn echter wel enkele specialisten die er meer actief

mee bezig zijn. Aangezien de school behoorlijk klein is, kan niet iedereen zich permitteren om veel tijd aan cultuureducatie te besteden.’ (Hoogeveen, den Blanken & van der Vegt, 2007)

Cultuureducatie 2008 – 2009

‘Cultuureducatie heeft op steeds meer scholen in het primair- en voortgezet onderwijs een vast plaats verworven. Zowel binnen het reguliere programma als daar buiten besteed het onderwijs aandacht aan kunst cultuur en erfgoed’.
(Hoogeveen & Oomen, 2009)

Het onderzoek van Hoogeveen en Oomen (2009) werd gedaan op 800 scholen, regulier- en speciaal onderwijs. Uiteindelijk zijn van 500 scholen gegevens ontvangen waarmee de respons op 63% kwam. De scholen zijn van verschillende denominatie en afkomstig uit verschillende regio's.

Om tot een onderzoeksresultaat te komen is er gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst.

4.7 Kennis en vaardigheden Beeldende vorming en muziek

Aantal uren cultuureducatie

Ten opzichte van voorgaande jaren zijn er geen grote verschillen in uren cultuureducatie, blijkt uit het onderzoek van Hoogeveen en Oomen (2009). Er wordt nog steeds de meeste tijd aan tekenen en handvaardigheid besteed. Teken en gemiddeld 3 uur per week en handvaardigheid één uur per week. Muziek komt op een derde plaats.

Leermethoden

Uit het onderzoek blijkt tevens dat het methodegebruik onder de docenten ongeveer hetzelfde is gebleven in vergelijking met onderzoeken uit voorgaande jaren.

Het overgrote deel van de docenten gebruikt een methode voor één of meer vakken uit de cultuureducatie. Daarmee is niet gezegd dat de methode volledig gevolgd wordt.

Samenhang en doorgaande lijn

Volgens het onderzoek heeft niet elke school een samenhangend programma. Eén vijfde deel van de scholen geeft aan dat er sprake is van vooral losstaande activiteiten binnen de cultuureducatie. Bij de helft van de scholen zijn activiteiten soms op elkaar afgestemd en een kwart van de scholen heeft een volledig samenhangend programma.

Wat betreft een doorlopende leerlijn laat het onderzoek zien dat een groot deel van de participerende scholen werkt met een doorlopende leerlijn. Een kwart van de scholen werkt zonder enige doorlopende leerlijn.

Vakleerkracht

Het vak welke over het algemeen de meeste vakleerkrachten bezit is muziek. Uit het onderzoek naar de verdeling van vakleerkrachten (Hoogeveen & Oomen, 2007) blijkt dat maar een vijfde deel van de scholen op de kennis van een vakleerkracht kan terugvallen. De

beeldende vorming beschikt over het algemeen ook over vakleerkrachten.

De scholen die beschikken over een vakleerkracht brengen als reden aan dat de specifieke deskundigheid van de betreffende vakleerkracht zeer gewenst is.

De belangrijkste reden voor scholen om geen vakleerkracht aan te stellen is van financiële orde (Hoogeveen & Oomen, 2007).

Kunsteducatie 2010

Twintig basisscholen werden geïnterviewd, onder andere met een open interview, waarvan twee traditionele vernieuwingsscholen: Jenaplan en Freinet, de rest van verschillende grootte en denominatie.

4.8 Kennis en vaardigheden beeldende vorming en muziek

Vakleerkracht

Uit onderzoek van Monsma (2010) blijkt dat op het grootste deel van de onderzochte scholen een kunstdocent aanwezig is maar toch wordt het kunstonderwijs niet altijd verzorgd door een kunstdocent. ‘ Op scholen zijn kunstdocenten voor de educatie in een kunstdiscipline, maar daarnaast zijn er eveneens kunstenaars, leerkrachten of ouders met een kunstvak als achtergrond of met kunst als hobby die een kunstdiscipline voor hun rekening nemen’ (Monsma, 2010).

Eigen groepsleerkrachten verzorgen op een aantal scholen zelf de lessen beeldende vorming aan de hand van een methode.

Uit het onderzoek blijkt ook dat de kunstdocent op twaalf van de twintig scholen een eigen invulling geeft aan het kunstonderwijs. Het blijkt wel dat de kunstvakken meestal niet geïntegreerd worden met andere vaklessen. Of deze verbinding al dan niet tot stand komt, hangt af van competentie, inbedding en ervaring in het team. In het merendeel van de gevallen vind integratie van de vakken alleen plaats tijdens daarvoor ingeroosterde perioden.

Wanneer een ingehuurd kunstdocent de lessen voor zijn rekening neemt, wordt hij louter beoordeeld op het orde kunnen houden.

Accomodatie

Op een heel groot deel van de onderzochte scholen is er geen aparte ruimte beschikbaar voor muziek, dans, schilderen of theater. Op de meeste van deze plekken ligt wel een plan voor de bouw/aanschaf hiervan. Wel is er bijna altijd een podium aanwezig waar kunstzinnige uitingen gepresenteerd kunnen worden (Monsma, 2010).

Bijna alle scholen hebben een aantal culturele instellingen in hun netwerk beschikbaar die zij met de leerlingen bezoeken. In grote steden maken de scholen gebruik van kunstinstellingen, scholen in dorpen hebben contact met instellingen voor regionaal erfgoed en amateurverenigingen.

Methoden en didactiek

Uit het onderzoek van Monsma (2010) blijkt tevens dat alle leerlingen op de onderzochte basisscholen participeren aan de kunsteducatie.

Naast allerlei projecten die door het gehele jaar worden gegeven, nemen de leerlingen deel aan drie kunstdisciplines. Vaak zijn dit er meer. Eén en soms twee van deze vakken worden door de kunstdocent gegeven.

Groepsleerkrachten maken vaak gebruik van lesmethodes om de lessen vorm te geven.

Tekenen en handvaardigheid behouden op elke school de traditionele plaats.

Twee van de twintig scholen uitgezonderd, verzorgen de scholen allemaal muziekonderwijs, met de eigen vakdocent, een kunstdocent van een muziekschool, of een leerkracht met muziek als hobby.

Fotografie, film en nieuwe media worden echter veel minder in de les gebruikt.

Onderwerpkeuze

De keuze van de lesonderwerpen ligt op de meeste scholen bij de vakdocenten. Zij maken de keuze vaak op basis van schoolmethoden en culturele projecten. De vernieuwingsscholen vormen hier een uitzondering. Zij laten de leerlingen het lesthema kiezen (Monsma, 2010).

Evaluatie

Uit het onderzoek van Monsma (2010) blijkt dat veel scholen geen tijd nemen voor evaluatie binnen het kunstonderwijs. De kunstinhoudelijke activiteiten van de leerling worden helemaal niet geëvalueerd.

Doel

De doelen van het kunstonderwijs volgens de geïnterviewde scholen: kennismaken met de kunstdisciplines, het aanleren van technieken en vaardigheden en het zich kunnen uiten in een van de kunstdisciplines.

Als resultaat van het kunstonderwijs noemen de scholen: openheid bij de leerling, vergroten van zelfvertrouwen en verbeeldingskracht, leren reflecteren, beter presenteren, uiten van een eigen mening en kennis ontwikkelen over stromingen in de kunst. Ook het verbeteren van technieken en materiaalkeuze horen hierbij.

De leerkrachten van de geïnterviewde scholen geven aan dat er toch onduidelijkheid bestaat over het niveau van de leerling. De doelen zijn aanwezig maar dat betekent niet dat zij ook altijd worden getoetst. Doel en resultaat zijn niet aan elkaar gekoppeld.

5. Conclusie

Waar het onderwijs rond 1924 ‘eenzijdig’ werd genoemd en de schouders eronder moesten om te zorgen dat kunst de geest breder ging vormen, werd er ruim dertig jaar later nog steeds ‘gevochten’ voor de plaats van de kunstvakken binnen het onderwijs.

De verschillende generaties kerndoelen speelden hier, zoals dit onderzoek aangeeft, een heel belangrijke rol in.

Ondanks die regelmatige verandering van doelen en de levendige discussies die daarmee samenvielen, heeft de leerling al die jaren een vorm van kunstonderwijs aangeboden gekregen.

Binnen het kunstonderwijs van vóór 1993, gevormd door de eindtermen, waren tekenen en handvaardigheid de meest gegeven vakken binnen de kunsteducatie. Het onderzoek van Brink, Wijnstra en Janssens (1989) liet al eerder zien dat de meest voorkomende activiteiten knip-, plak- en tekenwerkzaamheden waren maar in de basisuitrusting van de school waren veel meer materialen en dus meer mogelijkheden aanwezig.

Muziek kwam op een derde plaats. Meestal gegeven door de groepsleerkracht, werd de meeste tijd besteed aan het zingen van liederen.

Wat ook al duidelijk werd uit de gevoerde discussies, was dat het kunstonderwijs op dit moment nog erg eenzijdig ingevuld werd. Dit ondanks de zelfstandigheid in invulling van het onderwijs, welke de Wet op het Basisonderwijs eerder bracht.

Niet lang daarna werden de eindtermen veranderd in kerndoelen en lag de weg open voor verandering.

In het onderzoek van Hermans, van der Schoot en Sluijter (2001) was te zien dat tekenen en handvaardigheid toch weer de meest gegeven vakken waren. Het aanbod in activiteiten verschilde onderling wel. Tijdens de tekenlessen bleven de activiteiten beperkt: meestal werd er getekend met grijs- of kleurpotlood of geschilderd met plakkaatverf. Houtskool, pen en inkt en krijtsoorten werden zeer weinig uit de kast gehaald. Bij handvaardigheid was de variatie groter; de leerlingen leerden werken met karton, hout, gips, klei en kosteloos materiaal. Muziek behield zijn derde plaats en veranderde weinig van activiteit. Het lesprogramma bestond op scholen voor het grootste deel uit zingen.

Om de kunsteducatie een extra stimulans te geven kwam de Overheid in de jaren 2005 en 2006 met eerder genoemde ‘regeling versterking cultuureducatie’. Deze subsidieregeling zou er voor moeten zorgen dat scholen hun leerlingen in een doorlopende leerlijn kennis konden laten maken met verschillende aspecten van kunst, cultuur en erfgoed. Ook zou het een structurele samenwerking tussen scholen, gemeenten, provincies en culturele instellingen bevorderen.

Uit het onderzoek van Hoogeveen en van der Vegt (2006) bleek dat tekenen en handvaardigheid hun koppositie behielden. Traditionele vernieuwingsscholen deelden het lesaanbod iets anders in: zij besteedden meer tijd aan tekenen en muziek.

Een jaar na de invoering van de regeling meldden zich meer scholen aan maar bleek in het onderzoek van Hoogeveen, van der Vegt en den Blanken (2007) dat de koppositie van tekenen en handvaardigheid nog onveranderd was. Het draagvlak voor kunsteducatie bleek onder de scholen heel verschillend; een deel van de scholen waren slecht gemotiveerd op het

gebied van kunsteducatie en ervaren de vakken als ‘iets dat erbij komt, naast alles wat al moet’. Een ander deel van de scholen waren enthousiast maar vonden het moeilijk om het vak voort te trekken. En een percentage scholen stond met het totale team achter het vak.

Logischerwijs werd hier veel tijd besteed aan een breed scala aan kunstzinnige vakken en werden er geregeld specialisten ingehuurd.

In de daarop volgende jaren bleven tekenen en handvaardigheid populair en kwam muziek weer op een derde plaats. Het lesprogramma werd op een klein aantal scholen gevormd tot een samenhangend programma maar er werd over het algemeen maar zeer weinig gewerkt met een doorlopende leerlijn.

Het kunstonderwijs in 2010 laat zien dat tekenen en handvaardigheid nog niet van hun traditionele troon gestoten zijn. Muziek volgt nog steeds als derde in de rij.

Actieve kunstbeoefening heeft, volgens het onderzoek van Monsma (2010) wel een centrale plaats weten te vinden in de schoolweek van de leerling. Scholen weten steeds beter hun weg te vinden naar cultuurproducenten en hebben relaties in hun omgeving. Op deze wijze kunnen scholen hun leerlingen vele verschillende activiteiten aanbieden, wat zou moeten leiden tot een brede oriëntatie op kunst en cultuur. Monsma (2010) merkt wel op dat het de scholen nog ontbreekt aan sturing in kunstinhoudelijke invulling en daarmee aan een gedegen samenhang.

Het kunstonderwijs geeft de indruk dat het bestaat uit losse, fragmentarische activiteiten.

Dit vraagt naar een volwaardig en onderbouwd curriculum voor cultuuronderwijs. De ontwikkeling van een theoretische onderbouwing en een raamleerplan door SLO en de Rijksuniversiteit Groningen, binnen het eerder genoemde project ‘cultuur in de spiegel, sluit hier naadloos op aan. Doordat zij zich toeleggen op de ontwikkeling voor zowel basis- als voortgezet onderwijs, wordt er een grote stap gezet in de richting van een samenhangend en doorlopend curriculum waarin basis- en voortgezet onderwijs beter op elkaar aansluiten.

Terugkerend naar de onderzoeksvraag: *‘wat leert een kind op de basisschool bij de vakken beeldende vorming en muziek’* zien we duidelijk dat iedere leerling basisvaardigheden op het gebied van beeldende vorming en muziek krijgt aangeboden. Maar daar blijft het in veel gevallen bij, uitzonderingen daar gelaten. Subsidieregelingen door de Overheid gaven vaak niet het gewenste effect. Toch zijn er de laatste jaren steeds meer scholen die gebruik maken van culturele instellingen en experts op het gebied van kunst. Daarmee lijkt de leerling in ieder geval breder georiënteerd te worden iets minder bezig te zijn met een basale vorm van kunsteducatie.

5.1. Aanbeveling

In vergelijking met het basisonderwijs heeft het middelbaar onderwijs over het algemeen een breder en gevarieerder aanbod van kunsteducatieve activiteiten.

Het basisonderwijs zou verplicht moeten worden om in samenspraak met het middelbaar onderwijs op een zelfde manier een breed en gevarieerd aanbod te ontwikkelen. Meer aanbod in verschillende kunstdisciplines maar ook per vak meer de diepte in. Op deze manier ontwikkelen leerlingen op veel jongere leeftijd kunstzinnige vaardigheden en kun je het kunstonderwijs zowel op de basisschool als op de middelbare school in een doorlopende leerlijn naar een hoge niveau tillen.

Literatuur

Adelmond, K. Ministerie van OC&W (1998). *Kerdoelen basisonderwijs 1998: over de relatie tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak*, Den Haag: SDU

Asselbergs, V. (1991). De historische noodzaak van de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs. In P. van Engelen, Kramer, A. Quelle, P. eds (1991). *Op vleugels en met krukken: Over de kwaliteit van kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*, Enschede: SLO

Brink, H. Wijnstra, J.M & Janssens, J.G. (1989). *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij de beeldende vorming in de basisschool*, Arnhem: CITO

Hermans, P. Schoot, F. Van der & Sluijter, C. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2*, Arnhem: Citogroep

Heusden, van B. (2010) *Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn*, Enschede: SLO

Hoogeveen, K. & Oomen, C. & Visser, I. [et al.] (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, monitor 2008-2009*, Utrecht: Oberon/Sardes

Kamp, M. van der, (1991). Kwaliteitsaspecten van kunstzinnige vorming. In P. van Engelen, Kramer, A. Quelle, P. eds (1991). *Op vleugels en met krukken: Over de kwaliteit van kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*, Enschede: SLO

Monsma, D.(2010).*Kwaliteit kunsteducatie op Hollandse basisscholen: brede oriëntatie op kunst en cultuur, maar geen gesprek over de inhoud van kunsteducatie*, Rotterdam: [s.n]

Projectgroep TULE (2008). *Kunstzinnige oriëntatie, inhouden en activiteiten bij kerndoelen*, Enschede: SLO

Schoot, van der F. (1998). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*, Arnhem: CITO

Vegt, A.L. van der & Hoogeveen, K. (2006). *Cultuur in beweging: monitor versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2005-2006*, Utrecht: Sardes

Vegt, A.L. van der & Hoogeveen, K. & Blanken, M. den, (2007). *Cultuur blijft bewegen: monitor versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2006-2007*, Utrecht: Sardes

Wallage, J. (1993). *Besluit kerndoelen basisonderwijs*, Den Haag: SDU

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2, uitkomsten van de tweede peiling in 1997*, Arnhem: CITO

Wijnstra, J.M & Zwarts, M.A. (1989). *Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij het muziekonderwijs in de basisschool*, Arnhem: CITO

Artikelen:

Bisschop Boele, E (1989/90). Kerndoelen: Herziene eindtermen, *Muziek&Onderwijs*, 27(7), 475-476

Eerden, H. van (2002). Kerndoelen herzien: en waar blijft muziek, *Muziek&Onderwijs*, 39 (3), 7-9

Herziene kerndoelen basisonderwijs en basisvorming (1997). *Muziek&Onderwijs*, 34 (1), 170-174

Overmars, J. (2005). Nieuwe kerndoelen: de kans is blijven liggen, *Kunstzone*, 4 (1), 13-15

Twaalfhoven, A. (2002). Meer kansen voor cultuureducatie in het primair onderwijs: Commissie Wijnen adviseert 30% vrije ruimte in curriculum, *Bulletin Cultuur&School*, 5(25), 12-17

Vereniging Leraren Schoolmuziek (1992). Herziene kerndoelen ontmoeten zware kritiek, *Muziek&Onderwijs*, 29(1), 16-20

Geraadpleegde websites:

- <http://www.cfi.nl>
- www.oberon.eu
- www.sardes.nl
- www.rijksoverheid.nl
- www.slo.nl
- www.cultuurplein.nl
- www.tule.slo.nl
- www.cultuurindespiegel.nl

--- Bijlagen

Kerndoelen basisonderwijs 1993-1996

De kerndoelen voor tekenen en handvaardigheid zoals ze beschreven worden in het Besluit Kerndoelen Basisonderwijs in 1993.

Domeinen	Kerndoelen
A.Vormgeving	1. De leerlingen kunnen werkstukken maken - naar de werkelijkheid door middel van gericht kijken - naar een idee door middel van verbeelding en voorstelling - op basis van functionele eisen die aan het product te stellen zijn 2. De leerlingen kunnen in een werkstuk materialen, technieken en beeldaspecten op een zodanige manier combineren, dat ze bijdragen aan de zeggingskracht ervan
B.Middelen	3. De leerlingen kunnen werkstukken maken met adequate toepassing van verschillende technieken en materialen
C. Beschouwing	4. De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden: - beeldende producten typeren naar aard (bijvoorbeeld tekening, keramiek, plastic) - beeldaspecten die een centrale rol spelen in de vormgeving van een werkstuk aangeven - opvallende materialen en technieken die in beeldend werk zijn gebruikt herkennen - stereotype beeldgebruik herkennen - symboolgebruik in bijvoorbeeld verkeer, sport, reclame, kleding en media herkennen - het verband aangeven tussen de vormgeving van het werkstuk en de bedoeling van de maker - het verband aangeven tussen gebruikte materialen en technieken en de uitdrukking van het werk - aangeven dat uitbeelden en vormgeven gebonden zijn aan tijd en aan cultuurgebied.

De kerndoelen voor muziek zoals ze beschreven worden in het Besluit Kerndoelen Basisonderwijs in 1993.

Algemene doelstelling

Het onderwijs in muziek is er op gericht dat de leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden verwerven om muziek te beluisteren, te beoefenen en om met elkaar over muziek te kunnen spreken.

Domeinen	Kerndoelen
A. Muziek beluisteren	1. De leerlingen kunnen: - geluiden op basis van duur, hoogte, kleur en sterkte benoemen en ordenen - aan de hand van beluisterde melodie- en ritmefragmenten liederen en muziekfragmenten benoemen - muziekinstrumenten uit de hoofdgroepen van instrumenten herkennen 2. De leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven dat: - muziek een sfeer kan oproepen - mensen met verschillende doelen muziek maken of beluisteren
B. Muziek maken	3. De leerlingen kunnen een gevarieerd repertoire van liederen in groepsverband zingen. Ze letten daarbij op zuiverheid, articulatie en voordracht 4. De leerlingen kunnen bij liederen, spreekteksten en muziekfragmenten: - maat, maataccent en tegenritme spelen - ritmische begeleiding verzorgen 5. De leerlingen kunnen eenvoudige instrumenten bespelen bij het zingen en bij het zingen of spelen van ritmische en melodische motieven
C. Muziek en bewegen	6. De leerlingen kunnen: - speel- en dansliederen uitvoeren die afkomstig zijn uit een breed samengesteld repertoire - volksdansen uitvoeren - met bewegingen vorm, melodie, ritme, tekst of sfeer uitbeelden
D. Muziek vastleggen	7. De leerlingen kunnen: - op globale wijze het verloop en de vorm van een lied of muziekstuk volgen aan de hand van een traditionele of grafische notatie - melodie, ritme en het sterker en zachter worden door middel van een grafische notatie vastleggen - in een twee- en driedelige maatsoort veel voorkomende ritmen noteren en spelen
E. Spreken over muziek	8. De leerlingen kunnen: - voorbeelden geven van muziekgebruik in hun omgeving - instrumenten uit de hoofdgroepen van instrumenten aangeven en plaatsen

	in typen orkesten - beluisterde muziek typen naar herkomst (land, werelddeel, sfeer, cultuur) ¹

¹ Wallage, J. (1993). *Besluit kerndoelen basisonderwijs*, Den Haag: SDU

Kerdoelen basisonderwijs 1998-2006;

De beschreven kerndoelen voor de vakken tekenen, handvaardigheid en muziek bestaan in de herziene kerndoelen uit algemene doelstellingen, leveren een bijdrage aan de algemene onderwijsdoelen en beschrijven vakinhoudelijke doelen.

Handvaardigheid:

Domeinen	Kerdoelen
A. Beeldende problemen	1. De leerlingen kunnen relevante kenmerken van wat ze waarnemen zichtbaar en eventueel tastbaar maken in eigen beeldend werk 2. De leerlingen kunnen vanuit beleving, fantasie en geheugen zich een voorstelling maken van een gegeven en deze zichtbaar en tastbaar maken in het eigen beeldend werk 3. De leerlingen kunnen beeldend werk maken dat hun ervaringen, gevoelens, ideeën en/of meningen zichtbaar en eventueel tastbaar maakt. Zij maken daarbij gebruik van een eigen voorstelling van gegevens en/of van wat ze waargenomen hebben. 4. De leerlingen kunnen beeldend werk maken dat voldoet aan communicatieve en/of gebruikseisen. Zij maken daarbij gebruik van een eigen voorstelling van gegevens en/of van wat ze waargenomen hebben.
B. Werkproces	1. De leerlingen kunnen zich oriënteren op eenvoudige beeldende problemen. Zij kunnen daarbij antwoord geven op de volgende vragen: - welke beeldend probleem kan ik gaan oplossen? - wat ga ik maken? - wat moet ik daarvoor onderzoeken? 2. De leerlingen kunnen voor eenvoudige beeldende problemen oplossingen bedenken. Zij kunnen daarbij antwoord geven op de volgende vragen: - waarmee kan ik het gaan maken? - hoe kan ik het gaan maken? - welke keuze maak ik? - in welke volgorde ga ik werken? 3. De leerlingen kunnen eenvoudige, zelfgekozen beeldende oplossingen uitvoeren. 4. De leerlingen kunnen de resultaten van hun beeldende activiteiten ordenen. Zij kunnen daarbij antwoord geven op de vragen: - wat heb ik gedaan en in welke volgorde? De leerlingen kunnen het eindresultaat presenteren aan anderen. Zij geven daarbij antwoord op de vraag: - hoe komt de bedoeling van het eindresultaat goed uit? 5. De leerlingen kunnen het doorlopen werkproces toelichten. Zij geven daarbij antwoord op de volgende vragen: - op welke manier ben ik te werk gegaan? - kan ik daarbij het werk in relatie brengen met de gestelde criteria en met andere

	oplossingen?
C. Middelen	1. De leerlingen kunnen vakeigen beeldende aspecten en symbolen zo gebruiken dat ze bijdragen aan de zeggingskracht van eigen beeldend werk. 2. De leerlingen kunnen basale beeldende mogelijkheden van boetseren, beeldhouwen en construeren, al dan niet ondersteund door eenvoudige computergestuurde vormgevingsprogramma's, adequaat in eigen beeldend werk gebruiken. 3. De leerlingen kunnen handvaardigheidmaterialen en gereedschappen op een veilige manier gebruiken.
D. Beschouwen	1. De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen tussen het eigen beeldend werk en dat van medeleerlingen, kunstenaars en vormgevers benoemen met betrekking tot het gebruik van beeldende middelen. 2. De leerlingen kunnen functie en vorm van beeldend werk in verband brengen met: - de gebruikte beeldende middelen - aspecten van de culturele context 3. De leerlingen kunnen stereotiepe verbeelding van waarden en normen herkennen in alledaagse beelden. 4. Leerlingen kunnen symboolgebruik in alledaagse beelden herkennen. 5. De leerlingen kunnen verslag doen van hun indruk van authentiek beeldend werk aan de hand van van tevoren aangegeven aandachtspunten met betrekking tot functie, vorm, beeldende middelen en/of culturele context. 6. De leerlingen hebben tenminste één tentoonstelling van beeldend werk bezocht en daar verslag van gedaan.

Tekenen:

Domeinen	Kerndoelen
A. Beeldende problemen	1. De leerlingen kunnen relevante kenmerken van wat ze waarnemen zichtbaar maken in eigen beeldend werk. 2. De leerlingen kunnen vanuit eigen beleving, fantasie en geheugen zich een voorstelling maken van een gegeven en deze zichtbaar en tastbaar maken in het eigen beeldend werk. 3. De leerlingen kunnen beeldend werk maken dat hun ervaringen, gevoelens en/of meningen zichtbaar maakt. Zij maken daarbij gebruik van een eigen voorstelling van gegevens en/of van wat ze waargenomen hebben. 4. De leerlingen kunnen beeldend werk maken dat voldoet aan communicatieve en/of gebruikseisen. Zij maken daarbij gebruik van een eigen voorstelling en/of van wat ze waargenomen hebben.
B. Werkproces	1. De leerlingen kunnen zich oriënteren op eenvoudige beeldende problemen. Zij kunnen daarbij antwoord geven op de volgende vragen: - welke beeldend probleem kan ik gaan oplossen? - wat ga ik maken? - wat moet ik daarvoor onderzoeken? 2. De leerlingen kunnen voor eenvoudige beeldende problemen oplossingen bedenken. Zij kunnen daarbij antwoord geven op de volgende vragen: - waarmee kan ik het gaan maken? - hoe kan ik het gaan maken? - welke keuze maak ik? - in welke volgorde ga ik werken? 3. De leerlingen kunnen eenvoudige, zelfgekozen beeldende oplossingen uitvoeren. 4. De leerlingen kunnen de resultaten van hun beeldende activiteiten ordenen. Zij kunnen daarbij antwoord geven op de vragen: - wat heb ik gedaan en in welke volgorde? De leerlingen kunnen het eindresultaat presenteren aan anderen. Zij geven daarbij antwoord op de vraag: - hoe komt de bedoeling van het eindresultaat goed uit? 5. De leerlingen kunnen het doorlopen werkproces toelichten. Zij geven daarbij antwoord op de volgende vragen: - op welke manier ben ik te werk gegaan? - kan ik daarbij het werk in relatie brengen met de gestelde criteria en met andere oplossingen?
C. Middelen	1. De leerlingen kunnen vakeigen beeldende aspecten en symbolen zo gebruiken dat ze bijdragen aan de zeggingskracht van eigen beeldend werk. 2. De leerlingen kunnen basale beeldende mogelijkheden van teken- en schildertechnieken, al dan niet ondersteund door eenvoudige computergestuurde vormgevingsprogramma's, adequaat in eigen beeldend werk gebruiken. 3. De leerlingen kunnen teken- en schildermaterialen en gereedschappen op een veilige manier gebruiken.

D. Beschouwen	1. De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen tussen het eigen beeldend werk en dat van medeleerlingen, kunstenaars en vormgevers benoemen met betrekking tot het gebruik van beeldende middelen. 2. De leerlingen kunnen functie en vorm van beeldend werk in verband brengen met: - de gebruikte beeldende middelen - aspecten van de culturele context 3. De leerlingen kunnen stereotiepe verbeelding van waarden en normen herkennen in alledaagse beelden. 4. Leerlingen kunnen symboolgebruik in alledaagse beelden herkennen. 5. De leerlingen kunnen verslag doen van hun indruk van authentiek beeldend werk aan de hand van tevoren aangegeven aandachtspunten met betrekking tot functie, vorm, beeldende middelen en/of culturele context. 6. De leerlingen hebben tenminste één tentoonstelling van beeldend werk bezocht en daar verslag van gedaan.
---------------	--

Muziek

Domeinen	Kerdoelen
A. Musiceren	1. De leerlingen kunnen: - in groepsverband een gevarieerd repertoire van op het gehoor aangeleerde liederen uitvoeren. Het repertoire is gevarieerd naar vorm, genre, stijl, functie en culturele achtergrond. - de liederen in passend tempo, in de maat, ritmisch, zuiver, met frasering, articulatie, dynamiek en expressie uitvoeren. 2. De leerlingen kunnen: - in groepsverband een gevarieerd repertoire van liedbegeleidingen en instrumentale composities uitvoeren. Het repertoire is gevarieerd naar vorm, genre, stijl, functies en culturele achtergrond en is aangeleerd op het gehoor en/of van notaties. - het repertoire in passend tempo, in de maat, ritmisch, met frasering, articulatie, dynamiek en expressie uitvoeren. 3. De leerlingen kunnen: - met anderen overleggen en samenwerken bij het uitvoeren van een liedbegeleiding en instrumentale compositie. - een inbreng hebben in de evaluatie van het zingen en instrumentaal spel.
B. Vormgeven	1. De leerlingen kunnen muziek componeren en improviseren. Zij kunnen een (buiten)muzikaal gegeven met behulp van instrumenten of de stem aanvullen, variëren of als geheel vormgeven. 2. De leerlingen kunnen: - bij het uitvoeren van een compositie- en improvisatieopdracht met anderen

	overleggen en samenwerken. Ze schenken daarbij aandacht aan: - planning - taakverdeling - vormgeving - uitvoering - bij de voorbereiding, uitvoering, presentatie en evaluatie van compositie- en improvisatieopdrachten, rekening houden met de eigen beperkingen en mogelijkheden. - een inbreng hebben in de evaluatie van het resultaat en het werkproces.
C. Presenteren	1. De leerlingen kunnen in groepsverband een repertoire presenteren aan anderen, bijvoorbeeld aan klasgenoten. Bij dit repertoire gaat het om: - liederen - gedeelten uit hun speelrepertoire - uitwerkingen van (eigen) composities - uitwerkingen van improvisatieopdrachten
D. Beluisteren	1. De leerlingen kunnen: - een presentatie, spreekbeurt of discussie over muziek volgen en verwerken (luistervaardigheid) - teksten over muziek interpreteren (leesvaardigheid) - zelfstandig informatie verwerven en verwerken over muziek, o.a. uit geautomatiseerde gegevensbestanden - muzikale begrippen en teksten over een onderwerp de muziek betreffende memoriseren - de leerlingen kunnen muzikale aspecten, zoals ritme, tempo, dynamiek, klankkleur, globaal verloop van toonhoogte en vorm in een luisterpartituur door middel van grafische notatie aanvullen, ordenen of wijzigen. 2. De leerlingen kunnen muzikale aspecten als ritme, tempo, dynamiek, klankkleur, globaal verloop van toonhoogte en vorm onderscheiden, herkennen en benoemen. 3. De leerlingen kunnen met eigen woorden betekenissen en functies van muziek aangeven, zo mogelijk met verwijzing naar muzikale aspecten en associaties met buitenmuzikale gegevens. 4. De leerlingen kunnen muzikale aspecten en betekenissen van muziek weergeven in beweging, spel, beeld of taal. - De leerlingen kunnen met eigen woorden aangeven hoe zij muziek ervaren door te verwijzen naar muzikale aspecten, betekenissen en functies van muziek. Zij kunnen daarin de meningen van anderen betrekken. 5. De leerlingen hebben, mede naar aanleiding van praktische voorbereidende activiteiten, ten minste één voorstelling bezocht op het gebied van muziek en daar aan de hand van tevoren opgegeven aandachtspunten verslag van gedaan.

Doelstellingen kerndoelen 1998-2006

Tekenen en handvaardigheid

Algemene doelstellingen

het onderwijs in tekenen en handvaardigheid is erop gericht dat leerlingen:

- De vaardigheden verwerven om belangrijke uiterlijke en inhoudelijke kenmerken van de wereld beeldend vorm te geven
- Gevoelens, ideeën en meningen zichtbaar kunnen maken in zelfgemaakte en ook voor anderen zichtbare beelden.
- Elementaire beeldende middelen kunnen gebruiken op het terrein van tekenen en handvaardigheid.
- Kennis en inzicht verwerven van/in de wijze waarop beeldende producten tot stand komen.
- Inzicht verwerven in de rol van beelden in hun persoonlijk leven en dat van anderen.
- Inzicht verwerven in de rol en de betekenissen van beelden in de maatschappij.
- Vaardigheden en kennis op het terrein van beeldende vakken verwerven met het oog op beslissingen over vervolgopleidingen, de latere beroepsuitoefening en het maatschappelijk functioneren, met inbegrip van de vrijetijdsbesteding.

Bijdrage aan de algemene onderwijsdoelen

Het vak draagt in ieder geval bij aan het realiseren van de onderdelen van de algemene onderwijsdoelen:

- Het (her)kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden.
- Inzicht ontwikkelen in de verworvenheden van kunst en cultuur.
- Het leren voldoen aan eisen van milieu, hygiëne, gezondheid en ergonomie.²

² Netelenbos, T. (1997). *Besluit kerndoelen en adviesurentabel basisvorming 1998-2003*, Den Haag: SDU

Kerdoelen Kunstzinnige oriëntatie 2006 tot heden

Leerlingen maken door de lessen kunstzinnige oriëntatie kennis met kunstzinnige- en culturele aspecten in hun leefwereld. Ze verwerven ook enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige- en culturele diversiteit. Deze kennis doen ze op binnen de schoolmuren maar gebeurt ook in interactie met de wereld om hen heen.

Door te leren zich open te stellen voor beeldende kunst, muziek en taal en beweging, leren ze kunstzinnige- en culturele uitingen uit hun omgeving meer waarderen en zich zelf te uiten.

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

Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van onderwerpen uit andere leergebieden, dit om de samenhang tussen vakken te bevorderen en de leerstof meer betekenis te geven.

Kerdoelen

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