

Waar het **Hart** van de Kunst ligt

De sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen bij de kunsteducatieve programma's van musea ter ondersteuning van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 in het Voortgezet Onderwijs HAVO-VWO

Willemien Geenen
Studentnummer: 3450236
Kunstbeleid en -Management
Professional School of the Arts Utrecht
Universiteit Utrecht
Utrecht, november 2010

Inhoudelijk begeleider: Wil Hildebrand
Procesbegeleider: Ivana Cerovecki & Stan van Ginkel

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1 Culturele en Kunstzinnige Vorming van begin tot nu	8
1.1 <u>De Tweede Fase</u>	9
1.2 <u>Herziening</u>	9
1.3 <u>Kunst Algemeen</u>	10
1.4 <u>Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama en Muziek</u>	11
1.5 <u>Culturele en Kunstzinnige Vorming 1</u>	11
1.6 <u>Lesmethodes</u>	12
1.7 <u>De rol van de CKV1 docenten</u>	13
1.8 <u>De Cultuurkaart</u>	13
2 Reeds ondervonden knelpunten	15
2.1 <u>Het reilen en zeilen van CKV1 op de scholen</u>	15
<i>Deelconclusie</i>	20
2.2 <u>De ontwikkeling binnen musea na de invoering van CKV1</u>	21
<i>Deelconclusie</i>	25
3 De spelers van het spel	26
3.1 <u>Actor-Netwerk Theorie</u>	26
3.2 <u>Multi-, inter- en transdisciplinaire samenwerking</u>	30
4 Mogelijke richtlijnen voor een kunsteducatief programma	33
4.1 <u>Leerplan ontwikkeling</u>	34
4.2 <u>Leerstijlen onderscheiden</u>	35
4.2a <i>David A. Kolb</i>	35

4.2b <i>Jan Vermunt</i>	37
5 Methodologie	40
5.1 <u>Factoren</u>	41
5.2 <u>SWOT analyse</u>	44
<i>Deelconclusie</i>	45
6 Resultaten	47
6.1 <u>Praktijkervaring van drie museummedewerkers</u>	47
6.2 <u>Sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen</u>	51
<i>Deelconclusie</i>	53
Conclusie	56
Literatuurlijst	58
Bijlagen	62

Inleiding

Op 11 juni 2010 vond de seminar ‘Artcasting – The Art Museum as Producer of the Moving Image’ plaats. Margriet Schavemaker (head of collection van het Stedelijk Museum in Amsterdam), Jane Burton (head of content and creative direction Tate media in Londen), Anne Michèle Ulrich (head of audiovisual department van het Centre Pompidou in Parijs) en Sjarel Ex (director van het Boijmans van Beuningen in Rotterdam) kaarten in dit seminar allemaal aan dat er sprake is van vergrijzing onder de bezoekers van musea.

Ook uit een onderzoek van Letty Ranshuysen voor ‘MuseumMonitor’ in 2009 blijkt dat de leeftijd van het Nederlandse museumpubliek tamelijk hoog is. De gemiddelde leeftijd van museumbezoekers is de afgelopen jaren zelfs gestegen. Er gingen in 2009 ten opzichte van 2003 opvallend meer mensen van boven de 50 naar het museum terwijl het aantal bezoekers tussen 27 en 49 afnam.¹ Dat opgeteld bij een lichte daling van het aantal jongere bezoekers lijkt in een trend te passen van afnemende belangstelling voor bezoek aan het museum onder jongeren.

Leeftijd \ Jaar	2003	2009	Vershil 2003-2009
13 t/m 18 jaar	4%	3%	-1%
19 t/m 26 jaar	8%	7%	-1%
27 t/m 49 jaar	44%	36%	-8%
50 t/m 64 jaar	29%	35%	+6%
65 jaar of ouder	15%	20%	+5%
TOTAAL	100%	100%	

Onderzoek leeftijden museumbezoekers 2003-2009²

Veel jongeren gaan pas naar een museum als ze ofwel gestimuleerd worden vanuit de opvoeding ofwel door middel van kunsteducatie op de middelbare scholen in aanraking komen met een museale omgeving. Niet iedereen krijgt vanuit de opvoeding het belang van kunst en cultuur mee. Er ligt dus een maatschappelijke verantwoordelijkheid bij de overheid,

¹ Ranshuysen, L. (2009) *IJzeren wetten en trends*. Rotterdam: MuseumMonitor. 3

MuseumMonitor is een landelijk museumpublieksonderzoek, dat door Onderzoeksbureau Letty Ranshuysen is ontwikkeld in samenwerking met TNS NIPO. Het TNS NIPO levert elk half jaar museumgebonden rapportages, waarna Letty Ranshuysen een jaarlijkse analyse maakt.

Ibidem, 1

² Ibidem, 3

ofwel het onderwijs om belangstelling voor kunst en cultuur te wekken. Ook musea lijken die verantwoordelijkheid in deze tijd te adopteren.

Uit een onderzoek van Laurien Vogelaar blijkt dat leerlingen zich vaak onvoldoende kunnen identificeren met wat wordt aangeboden tijdens de lessen en activiteiten. Het is niet zo dat het jongeren over het algemeen aan interesse ontbreekt voor kunst en cultuur. De interesse van de leerlingen ligt echter vaak bij andere zaken dan hetgeen waarop scholen de nadruk leggen. Een stadswandeling of een dansvoorstelling bijvoorbeeld wordt meestal enthousiaster ontvangen dan een rondleiding door een museum. In het museum moeten ze stil zijn en mede daardoor wordt zo'n bezoek vaak ervaren als saai.³

Het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 is geïntroduceerd met het doel de belangstelling voor kunst en cultuur te vergroten bij jongeren. Toch zijn er kennelijk nog steeds problemen om jongeren het museum in te krijgen. In veel musea zijn inmiddels educatieve afdelingen opgezet om programma's te ontwikkelen die voor jongeren aantrekkelijk zijn. Waar uitgevoerd, spelen deze educatieve kunstprogramma's van musea veelal in op het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 in het Voortgezet Onderwijs.⁴ Dit terwijl de overheid geen expliciete samenwerking tot stand brengt tussen musea en scholen. Het is niet bekend of, en zo ja wanneer, de beoogde verjonging van het museumpubliek kan worden verwacht als resultaat van de genoemde programma's.

Zowel de scholen als de musea beogen jongeren te interesseren voor kunst en cultuur. De musea hebben daarnaast een zakelijk belang om meer jongeren naar het museum te trekken. Hoewel de belangen van scholen en musea dicht bij elkaar liggen, is er toch een evident verschil. De scholen hebben namelijk geen zakelijk belang bij het bezoek van hun leerlingen aan een museum, terwijl de musea voor hun exploitatie mede afhankelijk zijn van het bezoek van jongeren. Doelen en taken van onderwijsinstellingen zijn min of meer normatief vastgelegd door het ministerie van OC en W. Die van musea niet. In tegenstelling tot de uitgebreide onderzoeksinspanning ter evaluatie van het vak CKV op de scholen, is er weinig onderzoek gedaan naar het effect van de kunsteducatieve programma's van musea. Daarnaast is de beschikbare informatie weinig gestructureerd. Er blijkt weinig bekend over de werkzaamheid van de kunsteducatieve programma's van musea die gericht zijn op CKV1. Daarom lijkt het nuttig in deze thesis op beschrijvende wijze na te gaan waar de sterkten en

³ Geldermans, A. (Oktober 2005). 'Jongeren geven hun mening over CKV' in: *Bulletin Cultuur en School*: 39. Pag. 12-16

⁴ Ondanks dat het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 vandaag de dag onder de noemer Culturele en Kunstzinnige Vorming gaat, zal in deze thesis het vak toch aangehaald worden als CKV1. Dit om verwarring te voorkomen.

zwakten van kunsteducatieve programma's van musea voor CKV1-leerlingen uit zouden kunnen bestaan; voor zover ze verhoogde belangstelling voor kunst en cultuur tot doel hebben.

Op basis van een literatuurverkenning zijn pragmatische invalshoeken- hier factoren genoemd vanwege hun specifieke invloed op de kwaliteit van een programma- onderscheiden aan de hand waarvan museumprogramma's rationeel op sterkten en zwakten kunnen worden beoordeeld. Er is gezocht naar inhoudelijke referenties voor een effectief programma in relevante publicaties, die informatie, oordelen en bevindingen over museumprogramma's bevatten.

Het methodisch kader van de SWOT-analyse en de aan de literatuur ontleende factoren vormden het fundament voor een lijstje voorgestructureerde vragen om de gang van zaken in de programma's in kaart te brengen; vragen die steeds op dezelfde wijze aan een drietal museummedewerkers van educatieve afdelingen zijn voorgelegd. Dat om te bezien in hoeverre de factoren in de museumpraktijk in beeld zijn bij het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's. Daarnaast om waar mogelijk kennis te nemen van museumstandpunten over de effectiviteit van het vak CKV1 op de scholen, de effectiviteit van de kunsteducatieve programma's van de musea gericht op CKV1 en de mate waarin het onderwijs en de museumprogramma's op elkaar aansluiten.

In hoofdstuk één wordt uiteengezet wat het vak CKV1 inhoudt en welke veranderingen er door de jaren heen zijn doorgevoerd. Hoofdstuk twee geeft een overzicht van bevindingen uit de literatuur met betrekking tot de effectiviteit van het vak CKV1 op de scholen en de effectiviteit van de kunsteducatieve programma's van de musea. Hoofdstuk drie brengt in kaart welke partijen het vak CKV1 vormgeven. Aan de hand van de Actor-Netwerk Theorie worden de verbanden tussen deze partijen uiteengezet. Daarnaast wordt er gekeken of er sprake is van een multidisciplinaire, interdisciplinaire of transdisciplinaire samenwerking. In hoofdstuk vier wordt aandacht besteed aan de vier rationele fasen die doorlopen kunnen worden bij de ontwikkeling van een leerplan. Er wordt daarbij ingegaan op de mogelijkheden van een leerplan dat gericht is op de leerstijl van de leerling waardoor zo'n leerplan aan effectiviteit kan winnen. De leerstijltheorieën van Davis Kolb en Jan Vermunt worden aangevoerd als voorbeelden. Hoofdstuk vijf gaat in op de methodologie, die aan deze thesis ten grondslag ligt. In hoofdstuk zes worden de gesprekken met museummedewerkers van educatieve afdelingen van Museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam, Teylers Museum

in Haarlem en het Gemeentemuseum in Den Haag weergegeven. Zoals gezegd is daarin nagegaan in hoeverre de factoren en bevindingen, vastgesteld aan de hand van literatuuronderzoek, in de praktijkervaring van de medewerkers van de verschillende musea naar voren komen. Daarbij wordt in een overzicht weergegeven welke factoren sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen bij de ontwikkeling van een kunsteducatief programma een rol spelen.

Samengevat luidt mijn hoofdvraag:

Waar liggen binnen de kunsteducatieve programma's van musea, die gericht zijn op het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 voor HAVO en VWO-leerlingen in het Voortgezet Onderwijs, de sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen?

Ik onderscheid de navolgende deelvragen:

- Wat is het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 en welke veranderingen zijn er door de jaren heen doorgevoerd?
- Welke knelpunten binnen scholen en musea bij Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 zijn in de literatuur reeds vastgesteld?
- Welke partijen nemen deel aan Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 en hoe verloopt de samenwerking?
- Hoe kan in een kunsteducatief programma aansluiting gevonden worden op het zelfstandig werken van de leerling, dat centraal staat binnen de Tweede Fase ?
- Welke factoren spelen na de komst van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 een rol binnen de musea?
- In hoeverre komen de resultaten uit de interviews overeen met de informatie uit de literatuur?

Hoofdstuk 1

Culturele en Kunstzinnige Vorming van begin tot nu.

In 1997 is de wet op de profielen aangenomen in Nederland, waarna op 1 augustus 1998 de eerste HAVO en VWO-scholen de Tweede Fase hebben ingevoerd. De overige scholen volgden een jaar later. Het doel van de invoering van deze vorm van onderwijs was een kwaliteitsverbetering in het onderwijs in de bovenbouw op het niveau HAVO en VWO. Op 2 juli 1997 werd het volgende vastgelegd in de wet:

“(...) Alzo Wij in overweging genomen hebben, dat het noodzakelijk is, de aansluiting van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en het hoger algemeen Voortgezet Onderwijs op het Hoger Onderwijs te verbeteren;

dat het in het bijzonder met het oog daarop gewenst is het onderwijsprogramma in de hogere leerjaren van deze onderwijssoorten te moderniseren en leerlingen in herkenbare en meer samenhangende programma’s gericht voor te bereiden op bepaalde opleidingen in het Hoger Onderwijs;

dat het gelet op deze doelstellingen en gelet op de noodzaak van het vergroten van de autonomie van scholen gewenst is, scholen meer ruimte te geven in de keuze van werkvormen in het onderwijsprogramma voor de hogere leerjaren;

dat het in verband daarmee noodzakelijk is, wijzigingen aan te brengen in de Wet op het Voortgezet Onderwijs, de Wet op het Hoger Onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Wet educatie en beroepsonderwijs; (...).”

Uit deze wet komen drie subdoelen naar voren. Allereerst wordt er een betere aansluiting op het Hoger Onderwijs nagestreefd. Om dit te kunnen bereiken is een tweede doelstelling vastgelegd, namelijk de modernisering van het onderwijs in de bovenbouw op het niveau van HAVO en VWO. Vervolgens moet aan de hand van een derde doelstelling, namelijk meer ruimte voor de middelbare scholen om een eigen invulling te geven aan de werkvorm, de modernisering tot stand komen.⁵

⁵ Tweede Fase Adviespunt (2005) *Zeven jaar Tweede Fase, een balans*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt. 9

1.1 De Tweede Fase

Vanaf de vierde klas van het Voortgezet Onderwijs beginnen de leerlingen aan de Tweede Fase. Naast een aantal verplichte vakken in het gemeenschappelijke deel kunnen de leerlingen een eigen vakkenpakket samenstellen. De leerlingen hebben hierbij niet een geheel vrije keuze, aangezien de vakken onderverdeeld zijn in vier clusters. Er kan gekozen worden uit de profielen Natuur & Techniek (N&T), Natuur & Gezondheid (N&G), Economie & Maatschappij (E&M) en Cultuur & Maatschappij (C&M). Deze profielen zijn een door de wet voorgeschreven verzameling aan vakken. Naast het profiel naar keuze zijn de leerlingen verplicht een profielkeuzevak en een keuze examenvak te kiezen, dat door de school worden aangeboden. De Tweede Fase is nauw verbonden met een nieuw didactische concept, het studiehuis. Hierbij staat een actieve houding van de leerlingen, zelfstandig leren, eigen verantwoordelijkheden en ontwikkeling van vaardigheden centraal.⁶

1.2 Herziening

Eén van de algemeen verplichte vakken, die in 1997 is ingevoerd, is het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Alle leerlingen in de Tweede Fase zijn verplicht dit vak te volgen. Tegelijkertijd zijn voor HAVO en VWO leerlingen, die voor het profiel Cultuur & Maatschappij hebben gekozen, de vakken Culturele en Kunstzinnige Vorming 2 (theorie) en Culturele en Kunstzinnige Vorming 3 (praktijk) ingevoerd.⁷

Met de herziening van de Tweede Fase in 2007 is het kunstvak niet langer verplicht binnen het profiel. In de vrije ruimte kan CKV als examenvak alleen als ‘heelvak’ (dus de leerling moet zowel CKV2 als CKV3 volgen) gekozen worden. Daarnaast gaat CKV1 nu onder de noemer CKV⁸, heeft CKV2 de naam ‘Kunst Algemeen’ gekregen en bij CKV3 kunnen de scholen ‘Kunst Beeldende Vorming, Drama, Muziek en/of Dans’ aanbieden waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Elke school is verplicht minimaal één van de vier richtingen aan te bieden.

Voor VWO-leerlingen werden in 1997 tweehonderd studielasturen gereserveerd. Deze studielast bleek echter veel te groot voor de leerlingen, waarna deze is teruggebracht naar

⁶ Dieleman, C. (2010) *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op HAVO en VWO*. Amsterdam: Vossiuspers UvA - Amsterdam University Press. 20, 107-108, 110-112, 117-118; Tweede Fase Adviespunt (2005) 11

⁷ Dieleman, C. (2010) 17

⁸ In deze thesis zal het vak onder de noemer CKV1 gaan, om verwarring te voorkomen. De overkoepelende naam voor CKV1, Kunst Algemeen en Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama en Muziek is ook CKV.

honderdzestig studielasturen. Ook zijn de leerlingen niet langer verplicht om tien culturele activiteiten te bezoeken, maar is deze norm verlaagd naar acht bezoeken.⁹

Bij de introductie van het vak in 1997 was aangegeven dat CKV2 getoetst zou worden bij het centraal examen. CKV3 zou afgesloten worden met een schoolexamen. Kort na de introductie werd de eindtoets van CKV2 toch nog veranderd in een schoolexamen. Er mocht door de scholen zelf gekozen worden voor een eigen samengesteld examen of een examen aangeboden door het CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). In het examenjaar 2010 is het examen voor de eerste keer getoetst tijdens het centraal examen met een toets op de computer.¹⁰

1.3 Kunst Algemeen

Het examenprogramma voor Kunst Algemeen bestaat uit drie domeinen. Bij het eindexamen moet de leerling acht *Vaardigheden* (domein A), zes *Invalshoeken voor reflectie* (domein B) en zes *Onderwerpen* (domein C) beheersen. De *Vaardigheden* (domein A) zijn deels verweven met de *Invalshoeken voor reflectie* (domein B). Voor de laatste vaardigheid moet de leerling de eindtermen van domein A en B kunnen toepassen op voorbeelden uit de *Onderwerpen* (domein C). Bij dit vak staat de theorie centraal.

De Centrale Examencommissie Vaststelling Opgave VWO, HAVO, VMBO (CEVO) wijst uit domein C drie onderwerpen aan voor het HAVO-examen en vier onderwerpen voor het VWO-examen. Daarnaast stelt de CEVO het aantal zittingen van het centraal examen en de tijdsduur van deze zittingen vast en maakt indien nodig een beperking en een specificatie bekend van de examenstof.¹¹

1.4 Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama en Muziek

De leerling maakt een keuze tussen Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama of Muziek. Er is geen school- en of centraal examen voor het vak. Er kan echter geen examen gedaan worden voor Kunst Algemeen als de leerling niet ook een van deze praktijkvakken heeft afgerond. De

⁹ Dieleman, C. (2010) 17-18, 108, 118-119; Tweede Fase Adviespunt (2005) 15-17; Bos, E., G. Dinsbach, M. Bakker, T. Boshoven, J. Herfs, D. Schonau (2008) *Syllabus Kunst (algemeen) VWO centraal examen 2010*. Utrecht: Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven VWO, HAVO, VMBO. 5

¹⁰ Hoogeveen, K., C. Oomen (2008-2009) *Cultuureducatie in het Primair en Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: Monitor. 10; Dieleman, C. (2010) 17-18, 108; Bos, E., G. Dinsbach, M. Bakker, T. Boshoven, J. Herfs, D. Schonau (2008) 5

¹¹ Bos, E., G. Dinsbach, M. Bakker, T. Boshoven, J. Herfs, D. Schonau (2008) 8-18;

leerling moet echter wel drie domeinen beheersen: domein A *Vaktheorie*, domein B *Praktijk* en domein C *Oriëntatie op studie en beroep*.

De opzet van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming is gebaseerd op de kernbegrippen van het studiehuis. Zelfstandig leren, eigen verantwoordelijkheid en ontwikkeling van vaardigheden staan centraal. Deze kernbegrippen zijn terug te zien bij Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama en Muziek in domein C: *Oriëntatie op studie en beroep*. Het gaat hier om een persoonlijk traject van de leerling, waardoor er niet een gegeneraliseerd programma toegepast kan worden vanuit de school.¹²

1.5 Culturele en Kunstzinnige Vorming 1

In tegenstelling tot Kunst Algemeen en Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama en Muziek is Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 een verplicht vak voor alle leerlingen. Bij CKV1 staat het ervaren door middel van beschouwen centraal. De doelstelling van het vak is dat de leerlingen leren een gemotiveerde keuze te maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. VWO-leerlingen worden geacht acht culturele activiteiten te bezoeken. Het vak is gericht op de interactie met culturele instellingen. De leerling zal zich buiten de vertrouwde omgeving van de school moeten begeven.

Voor CKV1 is geen centraal schriftelijk examen. Wel zijn er een aantal eindtermen vastgelegd waar de leerling aan moet voldoen, die betrekking hebben op vier deelgebieden: *culturele activiteiten* (domein A), *praktische activiteiten* (domein B), *kennis van kunst en cultuur* (domein C) en *reflectie en kunstdossier* (domein D). De ‘culturele activiteiten’ staan centraal binnen dit vak, aangezien deze bedoeld zijn om de leerlingen met verschillende kunstdisciplines in aanraking te laten komen. Deze activiteiten moeten van algemeen erkende kwaliteit zijn.

‘Kennis van kunst en cultuur’ is een belangrijk onderdeel, aangezien de leerlingen worden geacht een gefundeerde keuze uit het aanbod te kunnen maken. Om de leerlingen te begeleiden bij hun keuzes worden alle disciplines tijdens klassikale lessen geïntroduceerd. Er

¹²http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkum555euy1/f=/bestand.pdf (laatst geraadpleegd op 25-10-2010);
http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkum8f54ty4/f=/bestand.pdf (laatst geraadpleegd op 25-10-2010);
http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkum92pxsy5/f=/bestand.pdf (laatst geraadpleegd op 25-10-2010);
http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkumaa6dxy7/f=/bestand.pdf (laatst geraadpleegd op 25-10-2010)

kan door de docenten gekozen worden om met thema's te werken, waardoor het interdisciplinaire karakter van het vak tot zijn recht kan komen.

Het domein 'praktische activiteiten' staat in dienst van domein A. het gaat er bij dit onderdeel niet om dat de leerlingen praktische vaardigheden in een kunstdomein ontwikkelen, maar dat de culturele activiteiten door middel van praktische activiteiten worden voorbereid of verwerkt.

Door middel van het domein 'reflectie en kunstdossier' wordt het vak getoetst. Alle voorgaande domeinen moeten in dit domein samenkomen. Na een bezoek moeten de leerlingen reflecteren in een verslag dat onderdeel zal zijn van het kunstdossier.¹³

1.6 Lesmethodes

Toen in 1997 het vak CKV1 werd geïntroduceerd werden er zeven lesmethodes ontwikkeld door verschillende educatieve uitgeverijen.

Uitgeverij	Lesmethode
Thieme-Meulenhoff	Palet
EPN	De Verbeelding
Wolters-Noordhoff	Première
Malmberg	Zienderogen Kunst
Lambo	Signalement
SMD Educatieve Uitgevers	viaDELTA ckv-1: Metafoor
Meulenhoff	Boem Paukeslag

Overzicht lesmethodes CKV1¹⁴

De bovenstaande methodes zijn zo goed als hetzelfde. Centraal staat het basisboek, waarin verschillende begrippen worden uitgelegd en de verschillende kunstdisciplines worden geïntroduceerd. Daarnaast staan er in het basisboek kijk- en luisterwijzers die de leerling een helpende hand bieden bij het bezoeken van de culturele activiteiten en het reflecteren in het verslag. Ook wordt er bij bijna alle methodes een cd-rom geleverd. In de meeste methodes

¹³ Dieleman, C. (2010) 17-20, 118-123;
http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkukl8xscxi/f=/bestand.pdf (laatst geraadpleegd op 25-10-2010)

¹⁴ Dieleman, C. (2010) 131

wordt er gebruik gemaakt van themakaternen, waarbij een thema interdisciplinair wordt benaderd.¹⁵

1.7 De rol van de CKV1 docenten

Het vak wordt verzorgd door een multidisciplinair team van deskundige docenten, waarbij er een onderscheid wordt gemaakt tussen drie functies. Allereerst is er een ‘kunstcoördinator’ in het leven geroepen, die de organisatie en de inhoud van het vak bewaakt. De ‘vakdocenten’ vormen de tweede groep. Zij vullen het CKV1 programma in vanuit hun vakgebied. Dit kan één docent zijn die kennis bezit over alle disciplines of een team van vakdocenten, die de kennis bundelen. De derde functie wordt vervuld door de ‘kunstmentoren’. Deze functie is gericht op het begeleiden van de leerlingen bij de keuze voor de culturele activiteiten.¹⁶

1.8 De Cultuurkaart

In 2008 is een digitale Cultuurkaart ingevoerd in het Voortgezet Onderwijs, die de CKV-vouchers heeft vervangen. Jaarlijks wordt een bedrag van vijftien euro per leerling gekoppeld aan deze pas, die besteed kan worden aan culturele activiteiten. Daarnaast biedt de pas bij verschillende culturele instellingen kortingen. Scholen kunnen zelf eisen verbinden aan de besteding van het bedrag op de cultuurkaart.¹⁷

Besteding Cultuurkaart	Percentage
Leerlingen volgen een vast, door ons opgesteld programma	25 %
Leerlingen mogen kiezen uit een door ons opgesteld programma	5 %
Leerlingen zijn deels vrij en mogen deels kiezen uit een door ons opgesteld programma	61%
Leerlingen zijn volledig vrij in de keuze van culturele activiteiten	9 %

Analyse besteding cultuurkaart¹⁸

De leerlingen die Kunst Algemeen en Kunst Beeldende Vorming, Dans, Drama of Muziek volgen krijgen jaarlijks tien euro extra op de kaart gestort dankzij een subsidie van het

¹⁵ Dieleman, C. (2010) 131

¹⁶ Ibidem, 123

¹⁷ Hoogeveen, K., C. Oomen (2008-2009) 35

¹⁸ Ibidem, 35

VSBfonds. CJP¹⁹ (Cultureel Jongeren Paspoort) is de instelling die onder anderen de uitgifte van de passen regelt. Ook alle docenten in het Voortgezet Onderwijs krijgen een cultuurkaart.²⁰

¹⁹ De organisatie CJP heeft van het ministerie de taak gekregen om alles wat met de Cultuurkaart te maken heeft te regelen. CJP is ook een belangrijke informatiebron voor de docenten en de leerlingen. Zo wordt er acht keer per jaar het tijdschrift *Schoolmagazine* uitgegeven. Daarnaast wordt er veelvuldig onderzoek gedaan naar de cultuurbeleving van jongeren en welke culturele activiteiten jongeren bezoeken met de Cultuurkaart.

Dieleman, C. (2010) 144

²⁰ Ibidem, 119, 144; <http://pers.cjp.nl/templates/persberichten.asp?page=A9BF60-18A3-4134-B387-20302CCBD7EE&id=4F8221C2-84A6-4D70-AA45-FB29906BB88A> (laatst geraadpleegd op 25-10-2010)

Hoofdstuk 2

Reeds ondervonden knelpunten

Scholen en culturele instanties werken met verschillende doelstellingen en regels. Met de komst van het vak CKV1 wordt er van de overheid verwacht dat deze twee ‘velden’ elkaar gaan overlappen waardoor zich een nieuw veld vormt waarin nieuwe doelstellingen en regels opgesteld kunnen worden.²¹

2.1 Het reilen en zeilen van het vak CKV1 op de scholen

Cornelis Dieleman²² heeft in het proefschrift *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op HAVO en VWO* een beschrijvend onderzoek gedaan naar de inhoud van het vak CKV1 en de inbedding van de kunstdiscipline theater binnen dit vak. Ondanks het feit dat dit onderzoek vooral is gericht op het theater wordt ook inzicht geboden in de educatieve kwaliteit van het vak en de wijze waarop verschillende kunst domeinen in het vak aandacht krijgen. Hij signaleert verschillende problemen.

Allereerst is Dieleman van mening dat de exameneisen onwerkbaar zijn. Er is geen schoolexamen of centraalexamen voor het vak. Het vak moet aan de hand van verslagen van de culturele activiteit die de leerlingen hebben bezocht ‘naar behoren’ worden afgerond. Dit heeft echter als gevolg dat de status van het vak onder de leerlingen wordt ervaren als laag, ten opzichte van de andere vakken. Daarnaast zien de leerlingen vaak de zin van het schrijven van de verslagen niet in. Het doel van het schrijven van de verslagen is dat de leerlingen leren reflecteren. Het is echter een vorm van controle geworden voor de docenten om na te gaan of de leerlingen de activiteiten daadwerkelijk hebben bezocht.²³

Een tweede probleem dat zich voordoet is het maken van keuzes door de leerlingen voor de culturele activiteiten. In de exameneisen is vastgelegd dat de activiteiten van erkende kwaliteit moeten zijn. Er wordt echter nergens aangegeven wanneer deze activiteiten aan deze

²¹ Dieleman, C. (2010) 298-300

²² Cornelis Dieleman werkt sinds 1985 voor de opleiding theaterwetenschap aan de UvA. Van 1999 tot 2005 was hij naast zijn docentschap werkzaam als hoofd educatie van Het Zuidelijk Toneel in Eindhoven. Daarnaast is Dieleman initiatiefnemer van de website *Nederland Theaterland*. In februari 2010 is hij gepromoveerd op zijn proefschrift *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op HAVO en VWO*.

²³ Dieleman, C. (2010) 20-21, 108, 181, 187

kwaliteit voldoen. Het wordt dan ook aan de docent overgelaten wat hier onder wordt verstaan. Dit heeft als gevolg dat er verschillende criteria worden gehandhaafd door scholen en vaak verschillen deze criteria zelfs per docent. Het vak wordt daardoor op zeer uiteenlopende wijzen vorm gegeven. Omdat de leerlingen vaak vrij worden gelaten in de keuze voor de culturele activiteiten is het lastig om de lesinhoud daarop aan te passen. Vaak worden er dan enkele formele regels opgesteld en wordt er van de leerlingen verwacht dat ze de aandacht verdelen over de verschillende disciplines. Om de kwaliteit van de activiteiten te waarborgen besluiten veel scholen gezamenlijke activiteiten te organiseren. De leerling wordt dan echter beperkt in de keuzevrijheid. Uit interviews met leerlingen is naar voren gekomen dat dit vaak activiteiten zijn die de leerlingen zelf niet zouden kiezen. Er wordt dan ook voorbij gegaan aan het idee van zelfstandigheid waar het vak uit ontstaan is. Uit de interviews met leerlingen die keuzevrijheid hebben, blijkt dat zij erg graag deel zouden nemen aan gezamenlijke activiteiten. Ze hebben een heel duidelijk idee wat voor een activiteiten ze dan leuk zouden vinden.²⁴

Het derde probleem dat Dieleman in zijn proefschrift behandelt is de grote hoeveelheid tijd die het vak van leerlingen vergt. Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze buiten de vertrouwde omgeving van de school treden om in aanraking te komen met verschillende culturele instellingen. Dit betekent vaak dat de instellingen buiten de reguliere schooltijden bezocht moeten worden. De verschillende lesmethoden bieden houvast hoe het verslag geschreven kan worden. Dit heeft tot gevolg dat de verslagen tijdrovende en geestdodende invuloefeningen worden. Dieleman stelt overigens terecht de vraag wat een ervaringsvak als CKV1 eigenlijk met een methode moet. Daarnaast merkt hij op dat de methodes vaak niet aansluiten bij het actuele aanbod.²⁵

Lia Laagland²⁶ en Wam de Moor²⁷ hebben met de invoering van het vak CKV1 alle lesmethoden naast elkaar gelegd. Er wordt bij de lesmethoden niet uitgegaan van de actuele culturele activiteiten maar van de kennis. De leerling wordt gedwongen om te kijken door middel van veel te veel vragen en hierin worden ze enorm gestuurd. Er is nauwelijks ruimte voor eigen analyse. In het protocol voor de cursus ligt de nadruk op de culturele activiteiten, waar de andere domeinen vervolgens op aansluiten. De methoden bieden steun aan de docent

²⁴ Dieleman, C. (2010) 20-21, 120, 186-189, 194-199

²⁵ Ibidem, 20-21, 123

²⁶ Lia Laagland is docente filosofie en psychologie aan de Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem. Verder richt zij zich op pedagogiek, kunsttheorie en onderwijskunde.

²⁷ Wam de Moor is literatuurcriticus en literatuurdidacticus. Tot voor kort was hij verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, in het bijzonder voor vergelijkende kunstwetenschap. Hij was tot 1999 hoofdredacteur van *Tsjip/Letteren*, tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming en heeft meerdere publicaties op zijn naam staan.

en de leerling. Het gevaar is echter dat een methode van voor naar achter wordt doorgewerkt en er voorbij wordt gegaan aan het werkelijke doel van het vak CKV1.²⁸

Dieleman constateert dat ook de docenten te maken hebben met de tijdsdruk. De mentorfunctie neemt veel uren voor individuele begeleiding in beslag. Tijd die een docent meestal niet krijgt of heeft.²⁹ Het vak wordt vaak aangeboden door docenten die reeds doceerden in een kunstvak of een taal. Zij doen eigenlijk het vak CKV1 ‘ernaast’. Dit heeft tot gevolg dat de docenten die CKV1 aanbieden, hun prioriteit en affiniteit daar vaak niet hebben liggen. Daar komt bij dat het percentage docenten dat een lesbevoegdheid heeft op dit gebied erg laag is. Dieleman is dan ook van mening dat een docent óf voldoende kennis moet hebben van alle disciplines, die worden behandeld. Óf het vak moet aangeboden worden door een team van docenten, zodat alle disciplines vertegenwoordigd worden. Op scholen is te zien dat dit zelden het geval is. Dit heeft vooral te maken met het feit dat docenten eigen klassen toegewezen krijgen. Ook vindt er weinig overleg plaats tussen de docenten onderling. Elke individuele docent is opnieuw het wiel aan het uitvinden. De kunstcoördinator krijgt in de meeste gevallen tussen de nul en vier uur per week om de functie te vervullen. Er is echter gebleken dat er behoefte is aan vier tot acht uur in de week.³⁰

Bea Ros³¹ haalt in haar artikel *Kunstcoördinator blijkt vogelvrije ‘functie’* aan dat het niet duidelijk is in hoeverre de omscholingscursus voor kunstcoördinator verplicht is. Hij of zij zou zonder omscholingscursus niet bevoegd zijn om het vak CKV1 te geven, maar mag wel coördinator worden. Het Bureau Onderwijs en Beleid/Voortgezet Onderwijs³² wijst er echter op dat de bevoegdheid bij wet geregeld is. Het vak CKV1 moet verzorgd worden door docenten met een eerstegraads lesbevoegdheid.³³

Het vierde probleem dat Dieleman aanhaalt is het individuele karakter van het vak. Het blijkt vaak moeilijk te zijn voor de docenten om leerlingen te begeleiden in hun individuele keuzes voor culturele activiteiten. De docenten zijn vaak niet voldoende op de hoogte van het culturele aanbod. Ondanks dat alle docenten over een cultuurkaart beschikken die hun deelname aan culturele activiteiten zou moeten stimuleren. Dit heeft echter wederom

²⁸ Laagland, L., W. de Moor (December 1998) ‘Niet de culturele activiteiten maar de kennis staat centraal’ in: *Tsjip/Letteren*, 8:4. 24-28

²⁹ Dieleman, C. (2010) 20-21, 131-132

³⁰ Ibidem, 22, 123-126, 177, 184

³¹ Bea Ros is partner van Zonneberg & Ros Tekstproducties. Ze levert journalistiek werk en eindredactie, met als specialisaties het onderwijs, cultuureducatie, wetenschap, geschiedenis en (jeugd)literatuur. Daarnaast is ze als journalist verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

³² Bureau Onderwijs en Beleid/ Voortgezet Onderwijs is een onderdeel van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ros, B. (April 2000) ‘Kunstcoördinator blijkt vogelvrije ‘functie’ in: *Kunst & Educatie* 9:2. 22

³³ Ibidem, 22

te maken met de factor tijd. Mede hierdoor wordt er vaak gekozen voor groepsbezoeken. Daarnaast valt het op dat in theorie onderscheid wordt gemaakt tussen drie functies die een multidisciplinair team moeten vormen. In de praktijk komen de functies van kunstcoördinator, vakdocent en kunstmentor vaak bij één docent te liggen. De mentorfunctie is daardoor nooit goed van de grond gekomen. Terwijl deze mentor van groot belang is bij het maken van een keuze wat betreft de culturele activiteiten.³⁴

Ros en Marja Bavinck³⁵ stellen vast dat er veel onduidelijkheid is over de taken van de kunstcoördinator. Enerzijds is een school niet verplicht een kunstcoördinator aan te stellen. Er geldt geen officiële taakomschrijving, er is geen minimum aantal uren en er is geen budget. Anderzijds mag de kunstcoördinator formeel gezien alle uren en activiteiten verbonden aan het vak zelf verzorgen. Dit is echter een veel te zware taak voor slechts één persoon. Deze zou dan de organisatie en de inhoud van het vak moeten bewaken, de inhoudelijke invulling moeten geven aan het CKV1 programma en hij of zij moet de leerlingen begeleiden bij de keuze voor de culturele activiteiten. Allereerst is het de vraag of de kunstcoördinator over voldoende kennis beschikt om het vak inhoudelijk te kunnen verzorgen. Ten tweede vragen vakdocenten zich af of de kunstcoördinator voldoende inhoudelijke kennis heeft voor het verzorgen van activiteiten en bij het begeleiden van de leerling bij het maken van keuzes. Dit zou echter betekenen dat de kunstcoördinator slechts coördinerende taken uit mag voeren en dat zien veel coördinatoren niet zitten.

Bavinck merkt op dat het aan de kunstcoördinator zelf is om invulling te geven aan de functie. Er is geen controle van buiten de school, zoals een inspectie, omdat de school niet verplicht is de functie te vervullen. Het is aan de coördinator dus de taak om een zo breed mogelijk team om zich heen te verzamelen. Hij of zij zal dan het team aansturen, maar de zorg voor het vak wordt gezamenlijk gedragen. De coördinator zal dus ook een deel van de activiteiten op zich nemen. Daar waar nodig kan de coördinator inspringen bij begeleidingstaak. Net als Dieleman komt Bavinck tot de conclusie dat tijd een belangrijke factor is voor het goed laten functioneren van het vak. Die factor betreft niet alleen de coördinatie, begeleiding en de vastgestelde lesuren, maar ook het overleg tussen de teamleden. Daarbij is het van belang dat de verwachtingen en visies voor iedereen duidelijk

³⁴ Dieleman, C. (2010) 20-21, 123; <http://pers.cjp.nl/templates/persberichten.asp?page=A9BF60-18A3-4134-B387-20302CCBD7EE&id=4F8221C2-84A6-4D70-AA45-FB29906BB88A> (laatst geraadpleegd op 25-10-2010)

³⁵ Marja Bavinck was werkzaam als docent in het Voortgezet Onderwijs. Sinds 1990 leidt ze docenten op aan de Hogeschool voor de Kunsten Arnhem. Daarnaast geeft ze bijscholing aan docenten in het Voortgezet Onderwijs.

zijn. Ze raadt aan dat er een netwerk wordt opgezet waar verschillende scholen zich bij aan kunnen sluiten, zodat ervaringen uitgewisseld kunnen worden.³⁶

Dieleman komt door middel van interviews met culturele instellingen en docenten tot de conclusie dat de culturele instellingen vaak geen moeite hebben met het zoeken naar contact met kunstcoördinatoren op middelbare scholen. Dit doen zij ofwel zelf of er wordt bemiddeld door steunfunctie-instellingen. De coördinatoren worden zelfs vaak bedolven onder een enorm aanbod aan culturele activiteiten. Er is echter gebleken dat dit aanbod regelmatig niet wordt gebruikt. Docenten kiezen er vaak voor te putten uit de activiteiten, die reeds succesvol zijn gebleken. Wat hierbij meespeelt is dat het vaak niet mogelijk is om op korte termijn een activiteit te organiseren. Veel activiteiten worden ruim van tevoren vastgelegd. Het is lastig voor de culturele instellingen om de individuele leerling direct te bereiken, waardoor het onvermijdelijk is de leerling te benaderen via de docenten.³⁷

Uit interviews, die Dieleman met docenten heeft afgenomen, komt naar voren dat ook het ontbreken van geschikte ruimtes, geld en faciliteiten tot problemen leidt. De docenten hebben vaak geen vast lokaal voor de CKV1-lessen. Als er een lokaal beschikbaar is bevat dat vaak niet de faciliteiten om de lessen optimaal te geven. Daarnaast speelt geld niet alleen een belangrijke rol bij het aanschaffen van materiaal, maar ook bij de bezoeken zelf. Hierin moeten keuzes gemaakt worden. Vaak wordt het bedrag op de cultuurkaart aangevuld met een ouderbijdrage of gemeentelijke subsidies. Maar aangezien het geen vetpot is moet elk dubbeltje omgedraaid worden en moeten docenten alles in werking stellen om de toegangsprijzen zo laag mogelijk te krijgen.³⁸

Maria P. van Bakelen³⁹ ziet nieuwe kansen binnen handbereik met de komst van het vak en het zou zonde zijn als deze mogelijkheden door verkeerde zuinigheid niet kunnen worden gerealiseerd. In september 1998 kwam de bundel *Diepte-investeren; op zoek naar een effectieve manier van samenwerking tussen kunst en school*⁴⁰ uit waarin een oproep werd gedaan aan de overheid om zich niet alleen te richten op de plannen en richtlijnen, maar ook

³⁶ Bavinck, M. (December 1998) 'De kunstcoördinator CKV1 kent vele gezichten...' in: *Tsjip/Letteren*, 8:4. 35-39; Ros, B. (April 2000) 21

³⁷ Dieleman, C. (2010) 202-204, 242-243

³⁸ Ibidem, 179-180, 202

³⁹ Maria P. van Bakelen was als stafmedewerker Onderwijs & Ontwikkeling van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten nauw betrokken bij het ontstaan van het vak CKV. Zij was redactielid van de bundel *Diepte-investering*.

Maas, M. van der (1998) 'Culturele en Kunstzinnige vorming: probleem of uitdaging?' in: *Tsjip/Letteren*. 8:4. 29

⁴⁰ De bundel *Diepte-investering; op zoek naar een effectieve manier van samenwerking tussen kunst en school* was een initiatief van het tijdschrift *Theater en Educatie* in samenwerking met het *Theaterfestival*. Er is op 11 september 1998 in de stadsschouwburg in Amsterdam ook een conferentie georganiseerd onder dezelfde titel. Ibidem, 29

oog te hebben voor de extra inzet, energie en tijd van individuele docenten en culturele instellingen. Van Bakelen is van mening dat de overheid een stimulerende rol moet spelen in het realiseren van een permanente structuur waarbinnen het vak CKV kan gedijen.⁴¹

Volgens Dieleman heeft de overheid een irreëel beeld van de vergroting van cultuurparticipatie van jongeren door middel van kunsteducatie. De betrokken docenten hebben vaak bescheidenere en realistischere doelstellingen. Het is dan ook de vraag of er van een relatief klein kunstvak als CKV1 verwacht mag worden dat het een grote impact zal hebben. Het is hoe dan ook vast te stellen dat de rol van de docent van groot belang is voor het effect van het vak op de leerlingen.⁴²

Dieleman legt in zijn onderzoek nadruk op het feit dat de scholen en de culturele instanties verschillende doelstellingen en regels nastreven. In de theorie wordt er gesproken van een grote vrijheid in de invulling van het vak. In de praktijk blijkt echter dat die vrijheid ook een grote mate van flexibiliteit vraagt in de samenwerking met de culturele instellingen. De scholen ondervinden problemen met het aanbod van de culturele instellingen en de roostering van de onderwijsprogramma's. Er is weinig ruimte voor incidentele activiteiten, aangezien de activiteiten noodgedwongen vaak ruim van tevoren gepland moeten worden. De complexe schoolorganisatie staat vaak een goede samenwerking met culturele instellingen in de weg. De creativiteit van de docenten is vaak cruciaal in het alsnog tot stand brengen van een samenwerking.⁴³

Deelconclusie.

Welke knelpunten binnen de scholen, als het gaat om het vak CKV1, zijn in de literatuur reeds vastgesteld?

- De beoordeling bij het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 leidt tot onduidelijkheid.
- De ontwikkelde lesmethoden sluiten niet aan bij de doelen van het vak CKV1.
- Er is onduidelijkheid over de omscholingscursus van de kunstcoördinator en de taken die de functie betreft.
- Leerlingen hebben moeite met het maken van keuzes voor culturele activiteiten. En docenten ondervinden problemen bij het begeleiden van de individuele leerling bij de keuze.
- Het vak vergt erg veel tijd van leerling en docent.
- De communicatie tussen scholen en culturele instellingen verloopt vaak moeizaam. Dit heeft onder andere te maken met verschillende doelstellingen.
- Er is een gebrek aan geld, ruimte en faciliteiten op de scholen.

⁴¹ Maas, M. van der (1998) 33

⁴² Dieleman, C. (2010) 210-211

⁴³ Ibidem, 298-300

2.2 De ontwikkeling binnen musea na de invoering van CKV1

Hoewel bij de meeste onderzoeken naar het vak CKV1 de nadruk op de scholen ligt, zijn er ook enkele onderzoeken uitgevoerd naar de ontwikkelingen binnen musea met de introductie van het vak.

Joyce Vanhommerig⁴⁴ signaleert dat CKV1 zowel op de scholen als bij culturele instellingen grote veranderingen teweeg heeft gebracht. Veel culturele instellingen zien inmiddels het belang van educatie in. Ze beseffen steeds meer dat het geen zin heeft om projecten op te zetten zonder naar de vraag van scholen te kijken. Scholen en culturele instellingen lijken elkaar echter niet goed te begrijpen. Vanhommerig is van mening dat de verschillende instellingen een samenwerking moeten formaliseren om zo beter te kunnen communiceren met de scholen. Maar ze merkt op dat culturele instellingen het moeilijk vinden om gezamenlijke doelstellingen op te stellen. Daarnaast lijken ze het niet eens te worden over wie de organisatorische zaken op zich neemt. Een derde partij zou uitkomst kunnen bieden bij de vorming van een netwerk. Volgens Vanhommerig zouden de steunfunctie instellingen deze rol goed op zich kunnen nemen. Zij kunnen vraag en aanbod op elkaar afstemmen en de scholen informeren over projecten.⁴⁵

Ook Merel Eilander⁴⁶ merkt op dat de communicatie van de scholen naar de culturele instellingen niet goed verloopt. Het is vaak niet goed gecoördineerd en gestructureerd waardoor de behoefte van de scholen bij de culturele instellingen niet duidelijk is. Hierdoor sluiten de programma's van de culturele instellingen vaak niet aan bij de programma's van de scholen. Daarnaast blijkt ook vaak dat de informatie de andere kant op niet goed gecommuniceerd wordt. Sommige scholen ontvangen zoveel informatie dat het niet meer wordt overzien, terwijl anderen niet worden bereikt. Ook stemmen de culturele instellingen vaak onderling niet af welke informatie er wordt verstrekt en in welke mate. De kunstcoördinatoren gaan over het algemeen zelf niet actief op zoek naar informatie. Er is behoefte aan één centraal punt, waar alle informatie samenkomt. Door middel van een netwerk kan de informatiestroom niet alleen gereguleerd worden, maar worden de behoeftes van de verschillende partijen ook bij de ander bekend. De wederzijdse communicatie wordt makkelijker door gezamenlijk rond de tafel te gaan zitten. Door een mondelinge vraag te

⁴⁴ Joyce Vanhommerig is freelance journalist voor *Bulletin Cultuur & School*, daarnaast is ze werkzaam als redacteur bij Trajectum (een organisatie voor jeugdzorg).

⁴⁵ Vanhommerig, J. (december 2001) 'CKV dwingt instellingen tot krachtenbundeling' in: *Bulletin Cultuur & School*. 20. 14-16

⁴⁶ Merel Eilander studeerde met haar onderzoek *Gouden Draden* af aan de School voor Communicatie-management van de Hogeschool van Utrecht. Ze heeft de informatiemarkt voor het vak CKV1 onderzocht.

stellen kan er direct een reactie gegeven worden en onduidelijkheden uit de weg geruimd worden.

De verschillende partijen zullen geregeld bij elkaar moeten komen om te praten over vooraf opgestelde onderwerpen. Hierbij is coördinatie nodig volgens Eilander. Daar is een onafhankelijk centraal punt voor nodig met een coördinatie- en organisatiefunctie, die het contact onderhoudt met de leden van het netwerk en zorgt dat de informatie verspreid wordt. Daarnaast moet de structuur van het netwerk bewaakt worden, moet de centrale instantie initiërend werken en de doelstellingen vastleggen. Net als Vanhommerig is Eilander van mening dat de steunfunctie instellingen deze taak goed op zich zouden kunnen nemen. Vaak zijn ze al bekend met de verschillende partijen en hebben ze de benodigde kennis al in huis. Het coördineren van het centrale punt betekent echter dat er extra mankracht, tijd en geld nodig is. Eilander wijst er ook op dat het van belang is dat de verschillende partijen accepteren dat er een verbintenis voor langere tijd aangegaan moet worden en dat er tijd in de samenwerking moet worden gestoken. Verder moeten alle partijen bereid zijn om informatie te delen.⁴⁷

Met de invoering van het vak CKV1 zijn gemeentelijke ambtenaren een grotere rol gaan spelen bij het ontwikkelen van steunpunten, zoals steunfunctie instellingen. Er is een diffuus overheidsbeleid te zien in Nederland als het gaat om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Anita Twaalfhoven⁴⁸ ziet dat er behoefte is aan een regisseur die de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen begeleidt. Zij vraagt zich echter af of hier een steunpunt voor ingeschakeld moet worden of dat de educatieve medewerkers van het museum of de kunstcoördinatoren van de scholen deze rol zelf op zich kunnen nemen. Niet iedereen staat positief tegenover het versterken van de positie van steunfunctie instellingen, aangezien deze zich richten op aanbod. Dat staat alleen haaks op het streven om de scholen te stimuleren een eigen visie te ontwikkelen en de behoefte/vraag te formuleren. Daarnaast is het netwerk van de instellingen nog niet dekkend voor het Voortgezet Onderwijs. De capaciteit van de instellingen is nog niet toegespitst op de ontwikkeling die in gang is gezet met de komst van het vak CKV1. Twaalfhoven vraagt zich af of er op het moment geen sprake is van het stellen van te hoge eisen, die alleen met extra middelen in de praktijk te brengen zijn.

⁴⁷ Eilander, M. (December 1999) 'Onafhankelijkheid, commitment en duidelijke grenzen' in: *Kunst & Educatie*, 8:6. 21-23

⁴⁸ Anita Twaalfhoven is hoofdredacteur van Boekman en stafmedewerker van de Boekmanstichting. De Boekmanstichting verzamelt en verspreidt kennis en informatie over kunst en cultuur in beleid en praktijk. Daarnaast wordt vanuit de stichting onderzoek en meningsvorming over de productie, distributie en afname van kunst en cultuur en over het (inter)nationale kunst- en cultuurbeleid gestimuleerd. Naast haar werkzaamheden bij Boekman is Twaalfhoven freelance journalist voor *Bulletin Cultuur & School*.

Wanneer een samenwerking niet slaagt wordt de schuld direct bij de steunpunten gelegd. Het ontwikkelen van een netwerk is een kwestie van tijd. Als de werkwijze van de steunfunctie instellingen verschuift van aanbodgericht naar vraaggericht zou de rol van regisseur misschien wel heel geschikt kunnen zijn voor de steunfunctie instellingen. Twaalfhoven is van mening dat een neutraal informatief loket onder leiding van de steunfunctie instellingen, zoals een gemeentelijk VVV-bureau, een praktische oplossing kunnen zijn. In ieder geval totdat de steunfunctie instellingen klaar zijn voor de rol van regisseur⁴⁹

Volgens Mireille Oostindië⁵⁰ is er een kloof tussen de scholen en culturele instellingen, omdat ze verschillende doelstellingen hebben. Een culturele instelling is een bedrijf waarvan de educatieve afdeling slechts een klein onderdeel uitmaakt van het grote geheel. Bij een school staat de educatie centraal. Doordat docenten dagelijks met leerlingen te maken hebben, zijn ze beter op de hoogte van de leefwereld van deze jongeren dan de museummedewerkers. Hierdoor kunnen de docenten beter op de interesse van de leerlingen inspelen. De musea proberen zoveel mogelijk in te spelen op de nieuwe ontwikkelingen, maar ze lopen vaak tegen de grenzen van de mogelijkheden op. Er moet bij de ontwikkeling van een kunsteducatief programma uitgegaan worden van de eigen collectie en de voorzieningen binnen het gebouw. Daarnaast hebben de museummedewerkers op de educatieve afdeling zelf vaak geen ervaring met de Tweede Fase als onderwijsvorm. Dit heeft als gevolg dat de musea moeite hebben met het aanpassen van het programma op het zelfstandig werken van de leerlingen. Het gehoorzaam volgen van een rondleider daagt de leerlingen niet voldoende uit tot het zelf onderzoeken en ontwikkelen van eigen ideeën. De rondleidingen zullen dan ook anders ingericht moeten worden volgens Oostindië. Dat vergt echter tijd en energie.

Oostindië benadrukt dat voordat rondleidingen anders ingericht kunnen worden er inzicht in het vak CKV1 nodig is. Ondanks dat de einddoelen voor het vak vaststaan, is de uitvoering van het vak per school en zelfs soms per docent verschillend. Het is voor de musea lastig, om het aanbod aan te passen op het grote verschil in vraag. Daarnaast vormen de rondleiders vaak een autonome groep. Ze hebben meestal wel contact met het museum, de rondleiders mogen echter zelf invulling geven aan de inhoud van de rondleiding. Ze zijn in de meeste gevallen niet in dienst van het museum, maar worden direct betaald door de bezoekers

⁴⁹ Twaalfhoven, A. (April 2000) 'Kunsteducatie en de nieuwe rol van de gemeente' in: *Kunst & Educatie*. 9:2. 33-35

⁵⁰ Mireille Oostindië heeft Nederlandse taal en Letterkunde gestudeerd aan de Radboud Universiteit Nijmegen met daarop volgend de docentenopleiding aan het Ivlos in Utrecht. Ze is werkzaam als docent en heeft meerdere artikelen geschreven voor kranten en tijdschriften zoals voor *Tsjip/Letteren*.

die een rondleiding hebben aangevraagd. Met de invoering van CKV1 worden de educatieve afdeling en de rondleiders gedwongen meer met elkaar samen te werken.

Veel scholen organiseren activiteiten in groepsverband. Er wordt ook van de leerling verwacht dat hij of zij enkele individuele bezoeken aflegt aan culturele instellingen. Een museum moet zich daardoor richten op de individuele leerling. Vaak komt de mogelijkheid tot rondleiden te vervallen. Automatisch wordt er dan een beroep gedaan op de actieve houding van de leerling zelf. De collectie is zonder voorkennis of uitleg statisch en daardoor niet aantrekkelijk. De leerling zal zich voor een bezoek dus eerst moeten verdiepen in de collectie. Het gebeurt zelden dat leerlingen deze actieve houding aannemen. Er wordt van het museum verwacht dat zij hierop inspelen door een dynamische collectie te presenteren. Dat is echter in veel musea niet mogelijk. Werken moeten vaak van een afstand bekeken worden met als gevolg dat door de bezoeker een passieve houding aangenomen moet worden. Er zal dan volgens Oostindië toch een beroep gedaan moeten worden op het inlevingsvermogen van de leerling.

Net als Vanhommerig, Eilander en Twaalfhoven is Oostindië van mening dat er een samenwerkingsverband georganiseerd moet worden. Zo ontstaat er openheid, wat kan leiden tot betere communicatie en een wederzijds verantwoordelijkheidsgevoel. Het is volgens haar van belang dat beide partijen kennis maken met elkaars visie op leren. Ze moeten samen een pakket ontwikkelen dat gericht is op het zelfstandig leren van de leerling in het kader van het Studiehuis. Daarnaast moeten musea het doel van het vak CKV1 meenemen in de eigen doelstelling. Waar het doel van een museum is dat de bezoeker met een tevreden gevoel naar huis gaat, is het doel van het vak CKV1 dat de leerling een onderbouwde mening vormt waarom ze het museum waarderen of niet.⁵¹

Mieke Scharloo⁵² richt zich meer op de positieve ontwikkelingen binnen musea met de komst van het vak CKV1. Sinds de jaren negentig is de overheid zich meer en meer terug gaan trekken. Hierdoor zijn de culturele instellingen genoodzaakt efficiënter te werken. Dit wordt gestimuleerd door subsidies die in het vooruitzicht worden gesteld voor het ontwikkelen van projecten voor specifieke doelgroepen. Het vak CKV1 en het Studiehuis bieden interessante mogelijkheden voor culturele instellingen. Ze kunnen daardoor inspelen op de leerling als doelgroep. Volgens Scharloo wordt er door museummedewerkers uit

⁵¹ Oostindië, M. (December 1998) 'Culturele en Kunstzinnige Vorming ervaringen binnen een museum' in: *Tsjip/Letteren*. 8:4. 11-14

⁵² Mieke Scharloo heeft journalistiek aan Fontys Hogescholen en kunstgeschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam gestudeerd. Met het bedrijf *Mieke Scharloo Tekstproducties* richt zij zich op (eind)redactie-, tekst- en drukwerkproductie en grafische vormgeving.

verschillende disciplines vaker samengewerkt, omdat musea met de invoering van het vak CKV1 efficiënter moeten werken. De eerste taak van het museum heeft met publiek te maken. Daarom is de manier van presenteren van groot belang. Hierdoor zijn educatiemedewerkers van meer markten thuis. Zij houden zich niet alleen met educatie bezig, maar ook met presentatie en communicatie. Wel zegt ook Scharloo dat het voor musea vaak moeilijk is vast te stellen wat de vraag vanuit de scholen is. Daarom is het van belang dat musea de ontwikkelingen in het onderwijs in de gaten houden, zodat ze daar op in kunnen spelen.

Scharloo benadrukt de vooruitgang van kunsteducatie met de komst van CKV1. Leerlingen zijn niet langer afhankelijk van een welwillende docent, die bereid is leerlingen op sleeptouw te nemen. Ondanks dat docenten nu soms met veel moeite overtuigd moeten worden, zijn er veel nieuwe mogelijkheden.⁵³

Deelconclusie

Welke knelpunten binnen de musea, als het gaat om het vak CKV1, zijn in de literatuur reeds vastgesteld?

- Het vak CKV1 biedt nieuwe mogelijkheden en uitdagingen binnen musea. Er moet efficiënter gewerkt worden waardoor er betere samenwerking binnen het museum plaatsvindt en educatieve medewerkers meer verantwoordelijkheden krijgen.
- Er is een kloof tussen de musea en scholen, doordat de partijen verschillende doelstellingen hebben. De educatieve afdeling is slechts een klein onderdeel binnen het grotere geheel van het museum als bedrijf, terwijl educatie centraal staat op de scholen.
- Door slechte communicatie tussen musea en scholen is de behoefte van de scholen niet duidelijk. Daarnaast verschilt de vraag per school, waardoor musea moeilijkheden ondervinden met het afstemmen van het aanbod op de vraag.
- Er is van beide kanten behoefte aan een gestructureerde en gecoördineerde samenwerking al dan niet met de hulp van een derde partij (zoals een steunfunctie instelling).
- Musea lopen tegen de grenzen van de mogelijkheden op. Ze moeten uitgaan van de eigen collectie en voorzieningen. Daarnaast vinden veel musea het moeilijk om zich te richten op de individuele leerling die bereikt moet worden op een actieve wijze om aan de doelstellingen van CKV1 te voldoen.
- Beide partijen zijn niet op de hoogte van elkaars visie op leren.
- De educatieve afdeling en de vaak autonome groep rondleiders werken niet efficiënt met elkaar samen.

⁵³ Scharloo, M. (April 2000) 'Het wachten is op een heldere vraag' in: *Kunst & Educatie*. 9:2. 14-15

Hoofdstuk 3

De spelers van het spel

Voordat de ontwikkeling van de kunsteducatieve programma's van musea voor het vak CKV1 in kaart kunnen worden gebracht, is het van belang om duidelijk te krijgen welke partijen deelnemen aan het vak CKV1. Hier biedt de Actor-Netwerk Theorie uitkomst. Daarnaast is het goed om te kijken hoe de verschillende actoren samenwerken binnen het netwerk. Hiervoor zal het samenwerkingsmodel van Jochem Naafs gebruikt worden. Hij maakt een onderscheid tussen een multi-, inter- en transdisciplinaire samenwerking

3.1 De Actor-Netwerk Theorie

Leerlingen worden bij het vak CKV1 geacht buiten de vertrouwde omgeving van de school te treden. Niet alleen de overheid en de scholen spelen nu een rol in de totstandkoming van een vak. De Actor-Netwerk Theorie biedt inzicht in het veld en de verschillende spelers.

De Actor-Netwerk Theorie (ANT) is vanaf de jaren tachtig ontwikkeld door onder andere Bruno Latour, Michel Callon en John Law. Zij worden beschouwd als de grondleggers van de theorie. ANT vindt zijn basis in de sociologie, semiotiek en filosofie. Latour, Callon, Law en anderen zijn steeds opnieuw bezig met het aanpassen van de theorie door de komst van nieuwe inzichten. Ondanks dat de 'T' in ANT staat voor theorie, komt Callon tot de conclusie dat de ANT eigenlijk geen theorie is. De 'T' is een toevoeging van anderen, zoals dat vaak in de wetenschap en de kunst gebeurt. ANT verschilt van conventionele theorievorming. Het is een product van samenstellingen van verschillende auteurs met verschillende inzichten. De verschillende auteurs hebben dan ook allemaal andere ideeën over het gebruik van termen, als 'actor' en 'netwerk'. Daarnaast wordt vanuit de 'theorie' verondersteld dat alles altijd in beweging is en dat alles onderhevig is aan constante verandering, zo ook de 'theorie' zelf.⁵⁴

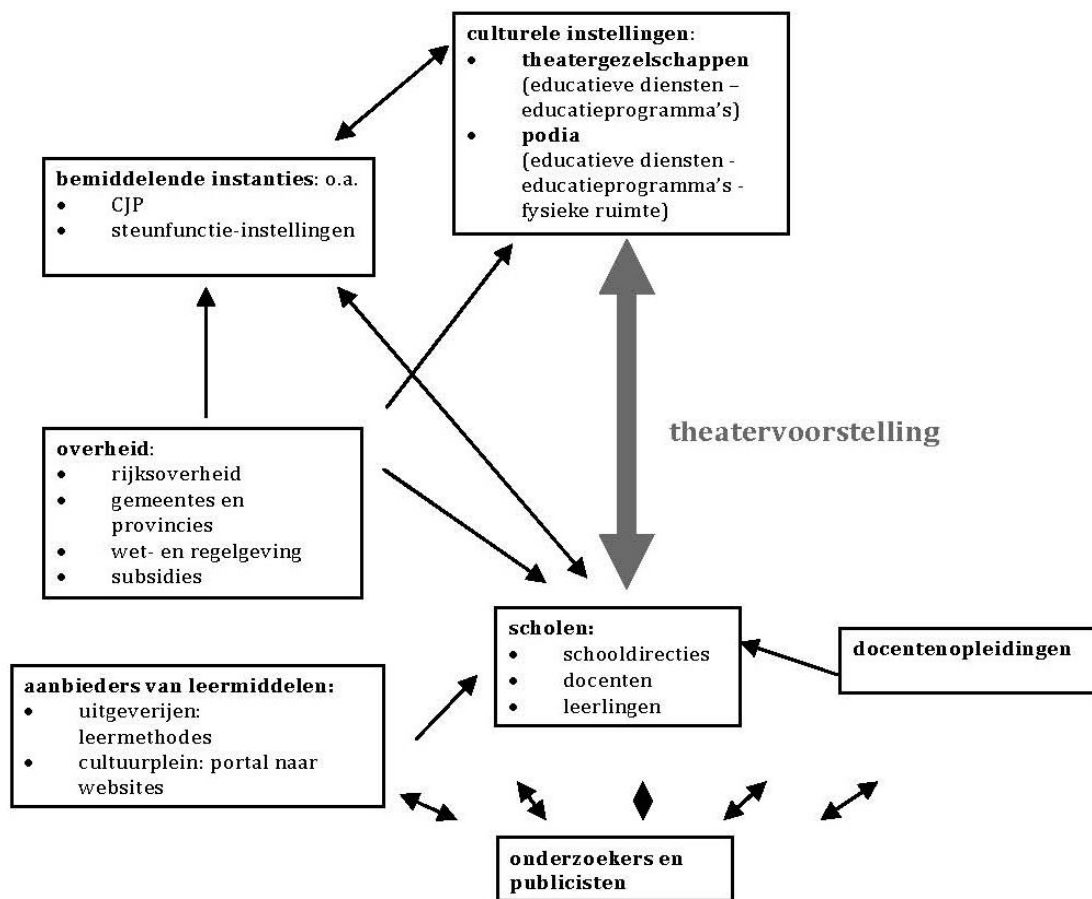
Latour probeert met ANT het sociale te herdefiniëren. Het sociale wordt gevormd door verbindingen tussen verschillende actoren (menselijk of niet-menselijk). Het doel van de theorie is om deze verbindingen in kaart te brengen, zodat een netwerk zichtbaar wordt. Eén

⁵⁴ Naafs, J. (2010) *Weet het (nog) niet. Over relaties in het transdisciplinaire maakproces*. Utrecht: Lectoraat Theatrale maakprocessen. 28; Dieleman, C. (2010) 49-50; Gielen, P. (2003) *Kunst in Netwerken. Artistieke selecties in de hedendaagse dans en de beeldende kunst*. Heverlee-Leuven: LannooCampus. 128

enkele actor vormt een opzichzelfstaand netwerk, maar maakt ook in relatie tot anderen deel uit van een netwerk. Een netwerk is echter geen definitief systeem en daarom moet het netwerk dan ook gezien worden als een serie van transformaties. Bij ANT wordt er zowel aan het individu als aan de structuur, waarin het individu zich bevindt, aandacht besteed.⁵⁵

Cornelis Dieleman heeft in zijn proefschrift de verschillende actoren in het CKV1-netwerk in kaart gebracht. Hoewel het model gericht is op theater, is dit model ook toepasbaar als het gaat om musea.

Actoren in het CKV1-netwerk



ANT-model van Cornelis Dieleman⁵⁶

⁵⁵ Naafs, J. (2010) 31-34; Dieleman, C. (2010) 51-52; Gielen, P. (2003) 128; Latour, B. (2005) *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Claredon. 3-5, 8;

⁵⁶ Dieleman, C. (2010) 58

In het model is te zien dat vooral de interactie tussen de scholen en de musea van belang is voor het netwerk van het vak CKV1. De school biedt het vak aan, waarbij de bezoeken aan culturele instellingen centraal staan. De culturele instellingen hebben er baat bij als de interesse van een jong publiek opgewekt wordt, zodat vergrijzing kan worden tegengegaan.

Het eerst volgende wat daarna opvalt is dat sommige pijlen beide kanten op werken en andere slechts één kant. Daarnaast hebben de scholen en de culturele instellingen niet altijd met dezelfde actoren te maken. Wel hebben beide actoren te maken met de overheid. De scholen, omdat de doelstellingen van bovenaf worden vastgelegd en er geld moet worden vrijgesteld voor het bezoeken van de verschillende culturele activiteiten. De musea, omdat ze in veel gevallen afhankelijk zijn van subsidies. Er kunnen vraagtekens gezet worden bij de keuze om de pijl vanaf de overheid eenzijdig naar de scholen en culturele instellingen te laten wijzen. De overheid heeft met de invoering van het vak CKV1 het doel voor ogen dat jongeren meer geïnteresseerd raken in kunst en cultuur. Om dit doel te kunnen bereiken heeft de overheid de scholen en musea nodig. Dit zou betekenen dat er een wederzijdse pijl weergegeven zou moeten worden. Toch is er gekozen voor een enkelzijdige pijl. De scholen en culturele instellingen ervaren, meer dan de overheid, de directe gevolgen van het vak. Zowel de scholen als de culturele instellingen zijn afhankelijk van de keuzes van de overheid, omdat zij de doelstellingen van de overheid moeten opvolgen.

Beide actoren hebben ook te maken met bemiddelende instellingen. Zo zijn zij beide verbonden aan de organisatie CJP, die de zorg van de cultuurkaart op zich heeft genomen. Ook kunnen scholen en musea ervoor kiezen om de hulp van een steunfunctie instelling in te schakelen als bemiddelaar tussen de twee actoren. Dit is echter niet verplicht. Deze bemiddelende instellingen worden geïnitieerd vanuit de overheid.

Er zijn verschillende actoren in het model te zien die niet altijd deelnemen aan het netwerk. Het is niet alleen een keuze om een steunfunctie instelling in te schakelen, maar ook of er een lesmethode van een uitgever wordt toegepast of dat er eigen lesmateriaal wordt gebruikt. Door de uitgevers wordt uitsluitend materiaal ontwikkeld voor scholen, niet voor de culturele instellingen.

Waar misschien niet direct aan gedacht wordt zijn de actoren docentenopleiding en opleidingen. Docenten bepalen de kwaliteit van de lessen en er wordt regelmatig getwijfeld aan de bekwaamheid van de docenten. Ondanks dat dit niet geheel te wijten is aan de docenten, aangezien de kwaliteit van de lessen afhankelijk is van meerdere factoren, biedt een docentenopleiding zekerheid in de vaardigheden van een docent.

De laatste actor wordt gevormd door onderzoekers en publicisten. Deze onderzoekers en publicisten kunnen uit het reeds bestaande netwerk komen, zoals uit de actor culturele instellingen, maar ze kunnen ook van buitenaf komen. Ook worden er onderzoeken gedaan in opdracht van een actor, zoals de overheid. Vandaar dat er een dubbele pijl weergegeven is. Daarnaast hebben de onderzoekers en publicisten de andere actoren nodig om iets te kunnen schrijven en hebben de andere actoren tegelijkertijd de onderzoekers en publicisten nodig om te evalueren.

Ondanks dat het model van Dieleman een goed beeld geeft van de verschillende actoren, is er toch het een en ander aan te merken op zijn model. Allereerst heeft hij de docentenopleiding als actor opgenomen, maar hij lijkt de opleiding van de medewerkers van de culturele instelling te zijn vergeten. Als een educatief medewerker van een museum bijvoorbeeld de docentenopleiding genoten heeft, zal deze de vraag vanuit de scholen hoogstwaarschijnlijk beter begrijpen, dan wanneer deze economie heeft gestudeerd.

Ten tweede heeft Dieleman de overheid opgenomen als actor die subsidies verstrekt. Maar musea en scholen zijn vaak ook afhankelijk van sponsors. Deze sponsor kan een externe instelling zijn of de ouder die een bijdrage levert voor het bezoek van de leerling aan een culturele instelling.

Daarnaast maakt hij in zijn model geen onderscheid tussen scholen die wel gebruik maken van een steunfunctie instelling en/of een lesmethode en zij die dat niet doen. In onderstaand model hebben de steunfunctie instellingen en lesmethoden een grijze kleur gekregen, zodat het model beter toepasbaar is in verschillende situaties.

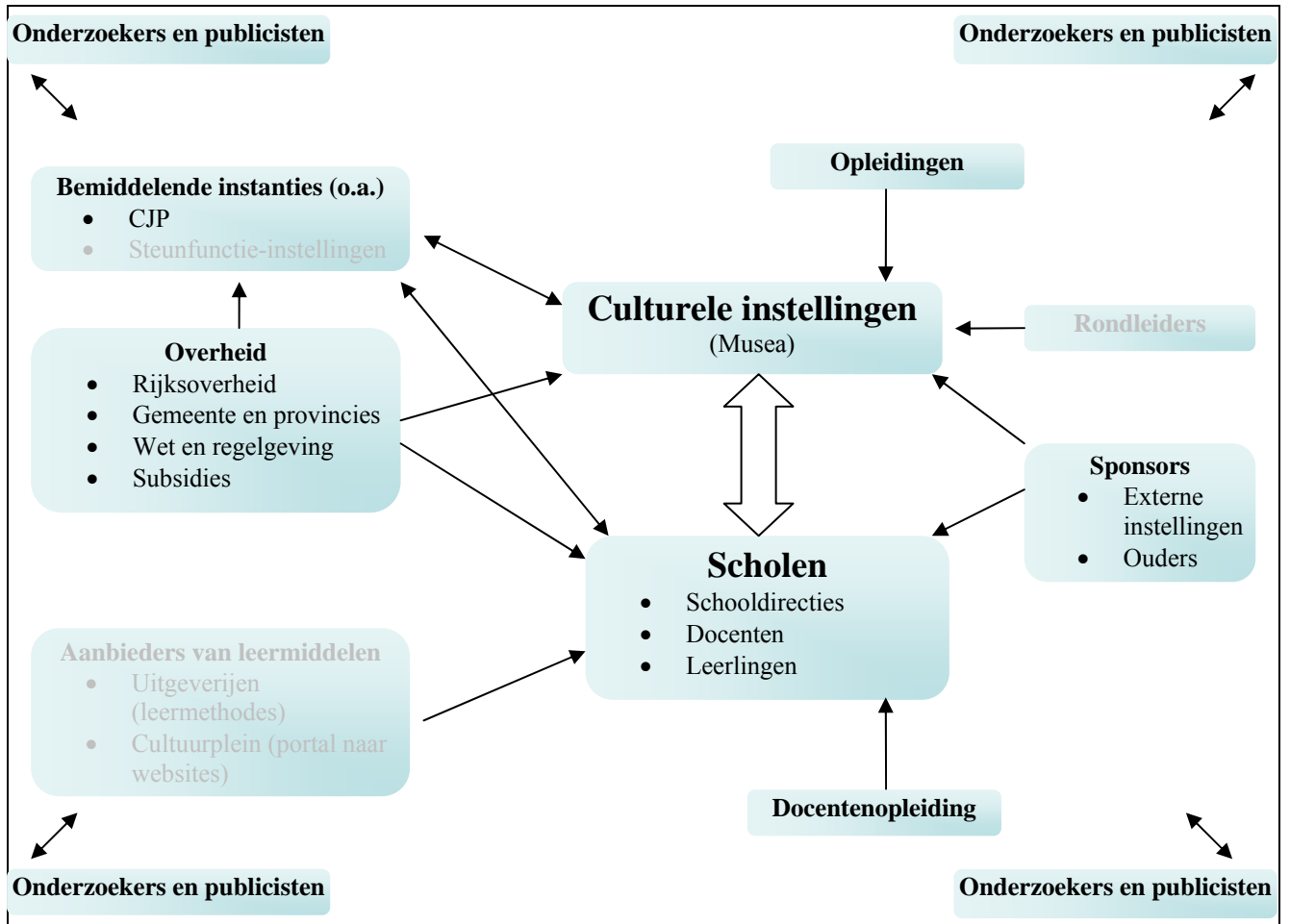
Ook de rondleiders zijn niet opgenomen in het model van Dieleman, omdat dit een actor is die in het theater geen rol speelt. Bij musea speelt deze actor echter wel een rol. De rondleiders vormen vaak een autonome groep die aan het museum verbonden is. Ook deze actor heeft een grijze kleur gekregen omdat de rondleiders niet in alle gevallen een autonome groep vormen, maar soms ook uit de actor culturele instellingen voortkomen.

Om uit het model beter naar voren te laten komen dat onderzoekers en publicisten uit verschillende hoeken/disciplines komen is deze actor in alle hoeken weergegeven.

Er moet rekening worden gehouden met het feit dat er nog meer actoren aan het model zouden kunnen worden toegevoegd. Volgens de ANT maken actoren deel uit van verschillende netwerken, die door elkaar heenlopen. Toch zullen er keuzes moeten worden gemaakt om de belangrijkste actoren in kaart te kunnen brengen in het netwerk van CKV1.

Daarom heeft het onderstaande model een omlijning gekregen om duidelijk te maken dat er letterlijk sprake is van een kader.

Actoren in het CKV1-netwerk



ANT-model van Willemien Geenen

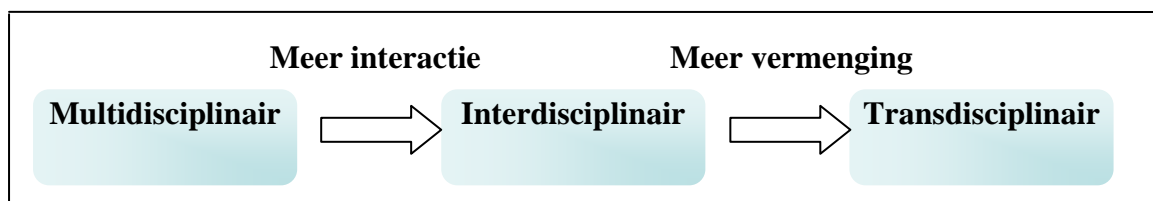
3.2 Multi-, inter- en transdisciplinair samenwerken

Nu alle actoren uiteen zijn gezet en in een model het netwerk zichtbaar is geworden, is het van belang vast te stellen om wat voor een samenwerking tussen de verschillende actoren bij CKV1 het gaat. Jochem Naafs⁵⁷ maakt in zijn boek *Weet het (nog) niet. Over relaties in het*

⁵⁷ Jochem Naafs heeft Theatre and New Media Studies gestudeerd in Utrecht. Hij is nu verbonden aan Universiteit Utrecht als docent Theorie van Creatieve Maakprocessen. Daarnaast is hij dramaturg bij BIT Dansdramaturgie en is hij als onderzoeker verbonden aan Lectoraat Theatrale Maakprocessen (Research Centre

transdisciplinaire maakproces een onderscheid tussen multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair samenwerken. In een multidisciplinaire samenwerking is er enige mate van interactie tussen de verschillende actoren, maar de actoren zijn nog duidelijk van elkaar te onderscheiden. Bij een interdisciplinaire samenwerking is er sprake van uitwisseling. Er zijn nog wel verschillende actoren vast te stellen, maar er vindt enige vorm van versmelting plaats tussen de verschillende actoren. Er worden kenmerken uitgewisseld en er wordt minder vastgehouden aan de eigen gewoontes. Wanneer er gesproken wordt over een transdisciplinaire samenwerking, zijn de verschillende actoren niet meer van elkaar te onderscheiden door een buitenstaander. Er als het ware één nieuwe actor gevormd. Alle kenmerken zijn op een figuurlijke grote hoop gegooid en iedereen maakt gebruik van alle elementen.⁵⁸

Vormen van samenwerking



Samenwerkingsmodel Jochem Naafs⁵⁹

Uitgaande van het literatuuronderzoek kan er vastgesteld worden dat er weinig interactie tussen de verschillende actoren plaatsvindt. Dit heeft niet alleen zijn uiting in de relatie tussen de scholen en de musea, maar ook tussen de scholen onderling en de musea onderling. Omdat de scholen, docenten en leerlingen een eigen invulling mogen geven aan het vak verschilt de vraag per school. Daarnaast vinden scholen het moeilijk om aan te geven waar ze behoefte aan hebben. Hierdoor ondervinden musea problemen bij het afstellen van het aanbod op de vraag. Daar komt nog bij dat de eisen voor het vak, de doelstellingen van de scholen en de doelstellingen van de musea vaak niet met elkaar overeen komen.

Er kan uitgesloten worden dat het hier om een transdisciplinair proces gaat. De verschillende actoren zijn duidelijk van elkaar te onderscheiden. Er is dus geen sprake van de

Theatre Making Processes) van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Ook is hij freelance schrijver en criticus.

⁵⁸ Naafs, J. (2010) 14-16

⁵⁹ Ibidem, 14

vorming van een nieuwe actor door vermenging. De verschillende actoren zijn nog niet bereid om buiten de grenzen van hetgeen hen bekend is te treden, met als gevolg dat er geen kenmerken worden uitgewisseld. Doordat de scholen en musea verschillende doelstellingen hebben staan de neuzen niet dezelfde kant op. De actoren zullen pas op één lijn komen als de doelstellingen op elkaar worden afgestemd en er ruimte is voor een wederzijds geven en nemen. Als er gekeken wordt naar de samenwerking tussen de scholen en de musea, zoals deze zich nu ontwikkelt, kan er vastgesteld worden dat er behoefte is aan een interdisciplinaire samenwerking. Zo ver is de samenwerking in veel gevallen nu nog niet. Daarom kan er geconcludeerd worden dat het hier gaat om een multidisciplinaire samenwerking.

Mogelijke richtlijnen voor een kunsteducatief programma

Veel musea hebben sinds de invoering van het vak CKV1 een educatieve afdeling ingericht, waarbij de aandacht wordt gevestigd op het ontwikkelen van verschillende kunsteducatieve programma's. Met de invoering van de Tweede Fase in het Voortgezet Onderwijs wordt een nieuwe onderwijsvorm nagestreefd, die een betere aansluiting moet vinden op het Hoger Onderwijs. Bij deze nieuwe onderwijsvorm staat het zelfstandig leren van de leerling centraal. In hoofdstuk twee komt naar voren dat volgens Oostindië het probleem zich voordoet dat museummedewerkers op de educatieve afdeling vaak zelf geen ervaring met de Tweede Fase hebben. Dit heeft tot gevolg dat zij daardoor moeite zouden hebben met het aanpassen van het programma op het zelfstandig werken van de leerlingen.

Omdat het museum, met de komst van het vak CKV1, zich moet richten op de individuele leerling, kunnen de leerstijlen van de leerlingen een goed uitgangspunt zijn bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma voor CKV1.

Onder leerstijl wordt een samenhangend geheel van de opvattingen en kennis van de leerling over leren, de leerconcepties en leermotieven en de leeractiviteiten die de leerling gewoonlijk gebruikt.⁶⁰ Er zullen in dit hoofdstuk twee leerstijltheorieën aangehaald worden, die houvast kunnen bieden bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma, gericht op de individuele leerling.

1. David Kolb heeft een theorie ontwikkeld die gericht is op cognitieve verwerkingsprocessen.⁶¹
2. Jan Vermunt heeft in zijn theorie naast de cognitieve verwerkingsprocessen ook metacognitieve verwerkingsprocessen⁶² en regulatieprocessen⁶³ opgenomen.⁶⁴

⁶⁰ Kallenberg, A.J., L. van der Grijsparde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) *Leren (en) doceren, in het hoger onderwijs*. Utrecht: LEMMA BV. 46

⁶¹ Cognitieve verwerkingsprocessen zijn leerstrategieën die betrekking hebben op mentale activiteiten die door de leerling verricht worden om informatie te verwerken en in het geheugen op te slaan. Ibidem, 33-34, 41

⁶² Metacognitieve verwerkingsprocessen hebben betrekking op de kennis van de leerling van het eigen cognitief functioneren en het controleren van het eigen leerproces. Ibidem, 34

⁶³ Bij een regulatieproces beheerst de leerling zowel de cognitieve als de affectieve verwerking (de standpunten van een leerling ten opzichte van een bepaald vakgebied) van leerinhoud om leerdoelen te kunnen formuleren en behalen. Ibidem, 34, 42-43

4.1 Leerplan ontwikkeling

Uit hoofdstuk twee is op te maken dat verschillende auteurs hebben vastgesteld dat de vraag en het aanbod vaak niet op elkaar aansluiten. Er is uitgebreid onderzoek gedaan naar de sterkten en zwakten van de programma's op de scholen, maar het lijkt wel alsof ze vergeten na te gaan hoe de kunsteducatieve programma's van musea worden ontwikkeld.

Het boek *Leren (en) Doceren, in het Hoger Onderwijs* biedt inzicht in de verschillende fasen die doorlopen zouden kunnen worden bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma. Het proces van het ontwikkelen van een leerplan wordt in het boek opgedeeld in vier fasen:

1. het bepalen van de inhoud van het leerplan,
2. het vormgeven van het programma,
3. het uitvoeren van het programma,
4. het evalueren van het leerplan.

Er is vaak een aanleiding voor het ontwikkelen van een nieuw leerplan. De beginsituatie kan bijvoorbeeld zijn dat het huidige programma niet naar behoren functioneert, omdat de leerdoelen niet behaald worden. Pas als de beginsituatie geëvalueerd is kan er een nieuw leerplan gevormd worden.⁶⁵

Allereerst is het van belang dat de leerdoelen uiteengezet worden voordat de inhoud vastgelegd wordt. Om de leerstof te vormen kan eerst een centraal thema vastgesteld worden. Daarna kunnen de subthema's opgesteld worden. Dan is het van belang dat er teruggeblikt wordt op de leerdoelen in de beginsituatie om er zeker van te zijn dat er een nieuwe situatie gecreëerd wordt. Vervolgens kan de lesstof geordend worden en het leerplan ingericht worden.⁶⁶ In deze fase kunnen de musea en de scholen rond de tafel gaan zitten om het thema op elkaar af te stemmen en gezamenlijke leerdoelen te formuleren.

Zodra de inhoud bepaald is kan, zowel door het museum als door de school, een eigen programma worden vormgegeven. Ze kunnen er ook voor kiezen om samen het programma vorm te geven. Het is van belang dat de aanleiding voor het ontwikkelen van een programma centraal staat. Met de aanleiding in het achterhoofd kunnen de randvoorwaarden vastgelegd worden, zoals de vorm waarin de lessen aangeboden worden. Vervolgens kan bepaald worden

⁶⁴ Kallenberg, A.J., L. van der Grijsparde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) 46

⁶⁵ Ibidem, 75-96

⁶⁶ Ibidem, 95-105

van welke toetsvorm er gebruik gemaakt gaat worden.⁶⁷ De scholen en niet de musea moeten een keuze maken voor een toetsvorm. In het geval van CKV1 is dat vaak een verslag.

Na de fase van vormgeven volgt het uitvoeren. Ondanks dat er in de voorgaande fasen reeds veel keuzes zijn gemaakt, kunnen ook in deze fase nog dingen vastgelegd worden. Denk aan zaken als algemeen didactische vaardigheden, maar ook welke media er gebruikt gaan worden binnen de lesvorm waarvoor gekozen is.⁶⁸

Als laatste is het van belang dat het programma na een periode van uitvoeren geëvalueerd wordt. Dit om te kijken of de leerdoelen van het leerplan, die in de fase van het bepalen van de inhoud zijn vastgesteld, behaald zijn.⁶⁹ Om het leerplan te kunnen evalueren zijn beide partijen nodig.

4.2 Leerstijlen onderscheiden

Bij de Tweede Fase staat de overgang van het Voortgezet Onderwijs naar het Hoger Onderwijs centraal. In het Hoger Onderwijs wordt er een beroep gedaan op de zelfverantwoordelijkheid van de student. Met de ontwikkeling van het leerplan wordt in het Hoger Onderwijs dan ook vaak uitgegaan van de leerstijlen van de student. Bij het vak CKV1 wordt een beroep gedaan op de zelfstandigheid van de leerling, zoals dat ook te zien is in het Hoger Onderwijs. Daarom zou de leerstijl van de leerling ook hier een goed uitgangspunt kunnen zijn bij het ontwikkelen van een leerplan.⁷⁰

4.2a *David A. Kolb*

In 1984 introduceerde de Amerikaanse psycholoog en pedagoog David A. Kolb een theorie gericht op het persoonlijke ervaringsleren. Hij heeft een model ontwikkeld waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen vier leerstijlen; de 'doener', de 'dromer', de 'beslisser' en de 'denker'. Alle leerstijlen moeten worden doorlopen om het leerplan uiteindelijk te beheersen. Elk individu heeft echter een voorkeur voor een bepaalde leerstijl en hij of zij zal in eerste instantie ook altijd deze leerstijl toepassen. Naast de vier leerstijlen past Kolb twee vormen van leeractiviteiten toe; 'ervaren'/'begrijpen' (de manier waarop een ervaring wordt opgenomen) en 'extern'/'intern' (de manier waarop een ervaring wordt verwerkt). 'Ervaren'

⁶⁷ Kallenberg, A.J., L. van der Grijspaarde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) 125-182

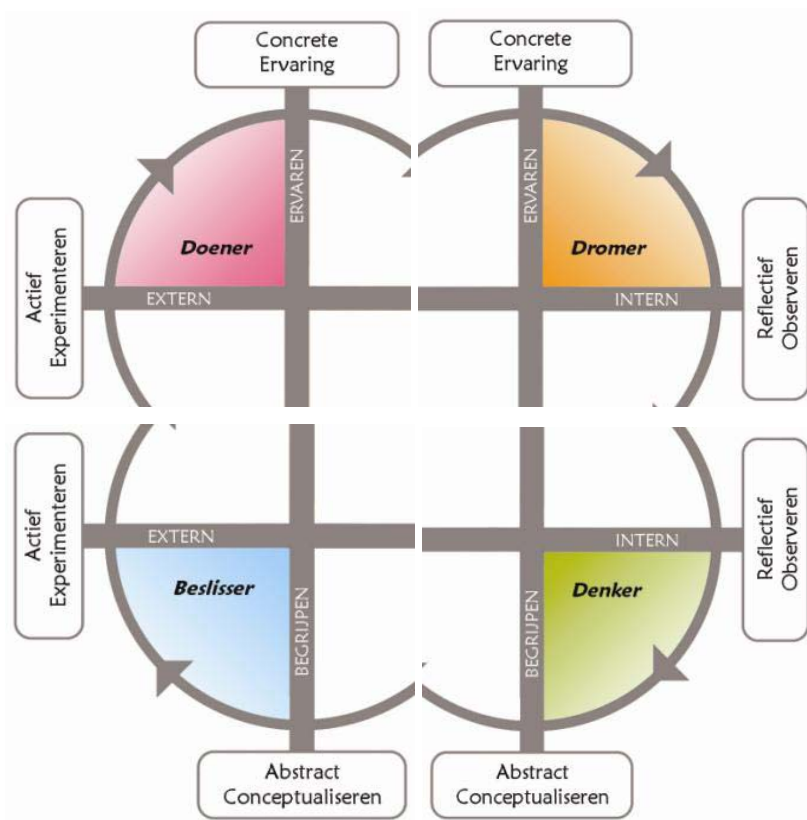
⁶⁸ Ibidem, 209-267

⁶⁹ Ibidem, 305-316

⁷⁰ Ibidem, 45

is een 'concrete ervaring', waarbij door de zintuigen de ervaring wordt opgenomen. Bij 'begrijpen' is er sprake van 'abstract conceptualiseren'. In dit geval wordt de ervaring gekoppeld aan gegevens uit het geheugen of een eerder opgedane ervaring. Wanneer een individu 'extern' verwerkt gaat hij of zij 'actief experimenteren' met de opgedane kennis, in tegenstelling tot een 'interne' verwerking waarbij het individu 'reflectief observeert' en nadenkt over hetgeen dat hij of zij net heeft geleerd. Uiteindelijk worden de doener, dromer, beslisser en denker gevormd door de manier waarop de ervaring wordt opgenomen en verwerkt.⁷¹

Vier verschillende cognitieve verwerkingsprocessen van Kolb



Leerstijlen-model Kolb⁷²

⁷¹ Kallenberg, A.J., L. van der Grijspaarde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) 46-49, 63-66; Hoogstraat, E., A. Vels Heijn (2006) *De leertheorie van Kolb in het museum. Dromer Denker Beslissers Doener*. Amsterdam: Museumvereniging. 9-11

⁷² Hoogstraat, E., A. Vels Heijn (2006) 10

Wanneer de kunsteducatieve programma's van musea zodanig opgesteld worden dat de leerdoelen gericht zijn op alle vier de leerstijlen, kan de leerling gestimuleerd worden ook met de andere leerstijlen te werken. Hij of zij kan dan de informatie volledig in zich opnemen en verwerken. Wanneer een leerling het museum bezoekt kan deze op verschillende manieren de informatie in zich opnemen. Het museum kan het opnemen van de informatie sturen door de leerling verschillende opdrachten te laten doen en verschillende vragen te stellen. Om de leerling uit te dagen te 'ervaren' kan de vraag 'Wat heb je nu gezien, gehoord, geroken, geproefd en/of gevoeld?' gesteld worden. Maar er kan ook ingespeeld worden op het 'begrijpen' door de leerling de informatie te laten koppelen aan gegevens uit het geheugen, door bijvoorbeeld de vraag 'Lijkt de ervaring die je nu hebt opgedaan op een eerdere ervaring?' te stellen. Daarnaast kunnen in het programma verwerkingsopdrachten opgenomen worden. De leerling kan door een praktijkopdracht actief aan de slag gaan met de opgedane kennis ('extern'). Er kan echter ook van de leerling gevraagd worden na te denken over hetgeen hij of zij net heeft geleerd ('intern'), door middel van een theoretisch verslag. De 'externe' en de 'interne' verwerkingsopdrachten kunnen zowel aan het 'begrijpen' als aan het 'ervaren' gekoppeld worden.

4.2b *Jan Vermunt*

De Nederlandse psycholoog Jan D.H.M. Vermunt is in 1992 gepromoveerd met zijn proefschrift *Leerstijlen en sturen van Leerprocessen in het Hoger Onderwijs*. Hij richt zich in tegenstelling tot Kolb niet alleen op het cognitieve verwerkproces maar ook op het metacognitieve verwerkproces en regulatieprocessen. Hij maakt in zijn theorie een onderscheid tussen vier verschillende leerstijlen, waarbij verschillend wordt omgegaan met de cognitieve verwerkingsstrategie, de affectieve leeroriëntatie en de regulatieve verwerkingsstrategie. Allereerst is er de 'ongerichte leerstijl', waarbij de leerling problemen ondervindt bij het selecteren van dat wat belangrijk is en niet. Er is nauwelijks sprake van een leerstrategie. De leerling constateert moeilijkheden, maar hij of zij vindt het moeilijk om oplossingen te vinden voor het probleem. De leerling kan zichzelf niet sturen en legt dan ook vaak de verantwoordelijkheid bij de docent of een medeleerling. Tegelijkertijd staat de leerling niet open voor een oplossing, omdat hij of zij leren ziet als iets dat moet.

De tweede leerstijl die Vermunt onderscheidt is de 'reproductiegerichte leerstijl'. De leerling probeert de stof letterlijk door middel van een stapsgewijze leerstrategie te reproduceren door middel van memoriseren. Ook deze leerling laat zich sturen door externe

factoren en maakt zich hiervan ook afhankelijk. Omdat de leerling gericht is op het behalen van de toets is de kennis die gevormd wordt lineair en verdwijnt deze vaak snel weer uit het geheugen. Daarnaast vindt hij of zij het moeilijk om zelf verbanden te leggen.

Bij de ‘toepassingsgerichte leerstijl’ probeert de leerling de nieuwe kennis te koppelen aan eerdere ervaringen en kennis door concrete voorbeelden te bedenken die kunnen worden toegepast in de praktijk. Deze leerstijl kan zowel zelfgestuurde als extern gestuurde vormen aannemen. De leerling wil de kennis gebruiken in de toekomst en is daarbij van mening dat dit zowel de eigen verantwoordelijkheid is als van de docent.

De ‘betekenisgerichte leerstijl’ is gericht op eigen kennis en inzicht. De leerling gaat geheel zelfstandig te werk en neemt eigen verantwoordelijkheid. Hij of zij neemt een onderzoekende houding aan waarbij vaak informatie buiten de verplichte leerstof wordt gezocht. Er wordt meestal geleerd vanuit de eigen interesse van de leerling, waarbij de aandacht vooral ligt bij de hoofdzaken van de te bestuderen stof.

De vier leerstijlen sluiten elkaar niet uit, aangezien de leerling kenmerken beschikt van verschillende leerstijlen. Toch heeft elke leerling een voorkeur voor een bepaalde leerstijl en hij of zij zal dan ook meestal voor de leerstijl kiezen die het prettigste voelt.⁷³ In het artikel *Leerstijl bepaalt een helft van het tentamencijfer*, dat op 18 augustus 1993 in de krant de Trouw werd gepubliceerd, benadrukt Vermunt dat de leerstijl niet het karakter weerspiegelt van een persoon. Een leerstijl is iets dat men aanleert en het ligt niet voor altijd vast. Als de benodigde resultaten niet behaald worden zal de leerstijl aangepast moeten worden.⁷⁴

Leeractiviteit \ Leerstijl	Ongerichte leerstijl	Reproductieve leerstijl	Toepassingsgerichte leerstijl	Betekenisgerichte leerstijl
Cognitieve verwerkingsstrategie	Nauwelijks	Stapsgewijze verwerking	Concrete verwerking	Diepteverwerking
Affectieve Leeroriëntatie	Leren omdat het moet	Diplomagericht (leren om kennis op te nemen)	Beroepsgericht (leren om kennis te gebruiken)	Persoonlijke interesse (leren om kennis op te bouwen)
Regulatieve verwerkingsstrategie	Stuurloos	Extern gestuurd	Zelfsturing en extern gestuurd	Zelfsturing

Leerstijlen-schema van Vermunt⁷⁵

⁷³ Kallenberg, A.J., L. van der Grijspaarde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) 49-51; Bie, D. de, J. Gerritse (1999) *Onderwijs als Opdracht*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. 33-34

⁷⁴ http://www.trouw.nl/krantenarchief/1993/08/18/2679499/LEERSTIJL_BEPAALT_DE_HELFT_VAN_HET_TENTAMENCIJFER.html (laatst geraadpleegd op 30-10-2010)

⁷⁵ Kallenberg, A.J., L. van der Grijspaarde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) 50

Net als bij de theorie van Kolb, komt ook uit de theorie van Vermunt naar voren dat er meerdere leerstijlen zijn. Opvallend aan de theorie van Vermunt is dat het leersucces afhankelijk lijkt te zijn van het zelfsturend vermogen. De kennis wordt dan beter opgenomen (stapsgewijze verwerking), de opbouw van de kennis is beter (dieptewerking) en de kennis wordt beter toegepast (concrete verwerking).⁷⁶ Niet elke leerling heeft een betekenisgerichte leerstijl. Doordat Vermunt met zijn schema de verschillende type leerstijlen in kaart heeft gebracht kan hier echter rekening mee worden gehouden. De leerling zou bijvoorbeeld bij het bezoek aan het museum een lijst met verschillende opdrachten en/of vragen mee kunnen krijgen waaruit hij of zij twee of drie opgaven mag kiezen. Het museum kan op deze manier inspelen op de behoefte van de individuele leerling als het gaat om de cognitieve verwerkingsstrategie, de affectieve leeroriëntatie en de regulatieve verwerkingsstrategie. Sommige opgaven kunnen misschien zo ontwikkeld worden dat de leerling de informatie vindt in de collectie van het museum zelf, terwijl de leerling bij andere opgaven met behulp van boeken en internet zijn of haar kennis uitbreidt. Daarnaast kan het museum ervoor kiezen om zowel praktische als theoretische opgaven te ontwikkelen, zodat de verwerking van de informatie bij de individuele leerling beter gedijt. De mogelijkheid tot het vragen van hulp aan een museummedewerker kan in het geval van sommige leerstijlen van belang zijn. Sommige leerlingen zullen hier gebruik van maken, anderen willen het misschien zelf doen. Doordat de mogelijkheid is om te kiezen, zal de leerling uiteindelijk zelf die opgaven kiezen die het best bij zijn of haar leerstijl aan zullen sluiten.

⁷⁶ Kallenberg, A.J., L. van der Grijspaarde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) 51

Hoofdstuk 5

Methodologie

Een inventariserende beschrijvende opzet van onderzoek, waar hier voor is gekozen, ligt voor de hand, aangezien weinig bekend blijkt te zijn over de effectiviteit van kunsteducatieve programma's van musea. Het is verleidelijk om een stap verder te gaan met de ambitie te bezien waar deze programma's aan kwaliteit in dit opzicht zouden kunnen winnen, om meer jongeren naar het museum te trekken. Omdat voor de tweede stap een stevige empirische basis nodig is, zal in deze thesis slechts inventariserend en beschrijvend te werk worden gegaan. Omdat er weinig tot geen onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van museumprogramma's, lijkt het allereerst zinvol uitspraken daarover te categoriseren en te rubriceren aan de hand van kritische factoren die met elkaar een algemeen analysekader vormen voor kunsteducatieve programma's. De SWOT-analyse zal gebruikt worden om in kaart te brengen welke factoren een sterkte, zwakte, kans of bedreiging in zich dragen.

Er zijn reeds verschillende onderzoeken gedaan naar de ontwikkelingen op scholen met de komst van het vak CKV1 en de effecten daarvan op de docenten en leerlingen. Er is echter weinig onderzoek gedaan naar de ontwikkelingen binnen musea na de komst van het vak CKV1. Daarom is de aandacht bij uitstek op de musea gericht en zal alleen bij deze actor interviews af te nemen.

Om de ontwikkelingen binnen de musea in kaart te kunnen brengen zijn, aan de hand van het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee, de knelpunten categorisch geïnventariseerd onder eveneens aan de literatuur ontleende factoren die de kwaliteit van kunsteducatieve programma's beïnvloeden. Het geheel is ondergebracht in een schema. Aan de hand van interviews met museummedewerkers van de educatieve afdeling van Museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam, Teylers Museum in Haarlem en het Gemeentemuseum in Den Haag wordt een impressie gegeven welke factoren sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen in zich dragen bij het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's gericht op het vak CKV1. Er wordt gekeken of de factoren die vastgesteld zijn aan de hand van literatuuronderzoek ook uit de praktijkervaring van de medewerkers van de verschillende musea naar voren komen.

Aan de hand van vooropgestelde vragen is een open gesprek met de museummedewerkers van de educatieve afdelingen gevoerd. Daaraan voorafgaand is er een korte inleiding gegeven over de bedoelingen van het interview, de structureringen van het gesprek en de vermoedelijke duur. Aan het slot van de inleiding is expliciet toestemming gevraagd voor het ter sprake brengen van de onderscheiden gespreksthema's en een zekere anonimiteit van verslaglegging toegezegd.⁷⁷ Dit om een sfeer te bevorderen waarin respondenten hun opinies of oordelen gemakkelijk verwoorden. In eerste instantie zijn de gespreksresultaten zo feitelijk mogelijk op schrift gesteld. Deze verwerkingen zijn teruggestuurd naar de vertegenwoordigers van de musea, zodat er nog op- en aanmerkingen gemaakt konden worden.⁷⁸ In hoofdstuk zes zijn de verwerkingen daarna gerubriceerd aan de hand van de onderscheiden factoren.

5.1 Factoren

Sociale omstandigheden

Onder sociale omstandigheden wordt de interactie tussen de verschillende actoren verstaan. In hoofdstuk drie is aandacht besteed aan het in kaart brengen van de verschillende actoren. De pijlen in het model van de Actor-Netwerk Theorie geven aan welke partijen met elkaar in verband staan. Ondanks dat verschillende actoren één netwerk vormen, staan niet alle actoren direct met elkaar in verband. Daarnaast zijn sommige actoren met elkaar verbonden door een wederzijdse pijl en anderen door een enkelzijdige pijl. Uit het model komt naar voren dat de scholen en musea direct met elkaar verbonden zijn met een wederzijdse pijl. Toch komt uit het literatuuronderzoek naar voren dat de communicatie tussen de scholen en de musea niet goed verloopt. Dieleman, Vanhommerig, Eilander en Scharloo geven aan dat de vraag van de scholen vaak niet duidelijk is en dat daardoor de musea problemen ondervinden bij het afstemmen van het aanbod op de behoefte van de scholen.⁷⁹ Oostindië geeft aan dat de communicatie tussen de musea en de rondleiders ook niet altijd goed verloopt. De rondleiders vormen vaak een autonome groep. Het is dan van belang dat er goed overleg wordt gepleegd tussen de musea en de rondleiders.⁸⁰

⁷⁷ Zie bijlage 1; 62

⁷⁸ Zie bijlage 2a, 2b en 2c; 69, 77, 84

⁷⁹ Vanhommerig, J. (december 2001) 15; Eilander, M. (December 1999) 21; Scharloo, M. (April 2000) 14-15; Dieleman, C. (2010) 202-203, 243

⁸⁰ Oostindië, M. (December 1998) 13

Organisatie

In hoofdstuk drie is gekeken naar de verschillende vormen van samenwerking. Er kan sprake zijn van een multi-, inter- of transdisciplinaire samenwerking. Door Vanhommerig, Eilander, Twaalfhoven en Oostindië wordt aangekaart dat de communicatie verbeterd zou kunnen worden door middel van een netwerk. Zowel de vraag als het aanbod is vaak ongestructureerd en zou door middel van organisatie verbeterd kunnen worden. Dit kunnen de musea en de scholen onderling doen, maar de taak van regisseur zou ook vervuld kunnen worden door een derde partij. Alle vier de auteurs zijn van mening dat de steunfunctie instellingen de taak als centraal onafhankelijk punt goed op zich zouden kunnen nemen. Bij het centrale punt kan de informatiestroom gereguleerd worden. Daarnaast kan het punt bijeenkomsten initiëren en coördineren.⁸¹ Afgaande op de literatuur kan vastgesteld worden dat er sprake is van een multidisciplinaire samenwerking tussen de scholen en de musea.

Inhoud

Oostindië en Dieleman zijn van mening dat de kloof tussen de scholen en musea is ontstaan door de verschillende doelstellingen die de actoren hebben. Daarnaast geeft Oostindië aan dat de docenten, doordat ze dagelijks met de leerlingen werken, beter op de hoogte zijn van de interesses van de leerlingen dan de musea. Door middel van een netwerk kunnen beide partijen kennis maken met elkaars visie op leren en de leerdoelen op elkaar afstellen.⁸² In hoofdstuk vier zijn vier fasen (inhoud bepalen, vormgeven, uitvoeren en evalueren) onderscheiden, die doorlopen worden bij het ontwikkelen van een leerplan. Daarnaast zou het gebruik van een leertheorie, zoals de theorieën van Kolb en Vermunt, uitkomst kunnen bieden bij het ontwikkelen van een leerplan. Kolb en Vermunt richten zich op de leerstijlen van de leerling en dit kan houvast bieden bij een vak als CKV1, waar het zelfstandig leren van de leerling centraal staat.

Faciliteiten

Oostindië merkt op dat musea de kunsteducatieve programma's proberen aan te passen op de doelstellingen van het vak CKV1. Musea moeten uitgaan van de faciliteiten, die ze tot hun beschikking hebben. Hierdoor lopen ze tegen de grenzen van de mogelijkheden op. Door het

⁸¹ Vanhommerig, J. (december 2001) 15-16; Eilander, M. (December 1999) 21-22; Twaalfhoven, A. (April 2000) 33-35; Oostindië, M. (December 1998) 12-13

⁸² Oostindië, M. (December 1998) 11-12; Dieleman, C. (2010) 298-299

gebouw en de collectie is het vaak moeilijk om de individuele leerling op actieve wijze aan te spreken.⁸³

Tijd

Eilander, Twaalfhoven en Oostindië benadrukken dat de veranderingen die doorgevoerd moeten worden door de komst van het vak CKV1 een hoop tijd vergen. Zowel inhoudelijk als organisatorisch moeten er veel aanpassingen gemaakt worden. Daarnaast moeten de musea samenwerken met nieuwe actoren, die andere doelstellingen hebben. De vorming van een netwerk kost tijd en overleg zal tijd blijven kosten.⁸⁴

Dieleman en Bavinck geven aan dat de scholen ook te maken hebben met de factor tijd. Er moet rekening gehouden worden met een rooster. Daardoor moeten veel activiteiten ruim van tevoren vastgelegd worden. Leerlingen kunnen ook buiten de reguliere tijden van de school culturele instellingen bezoeken, maar dan kost het hen heel veel tijd. De kunstcoördinatoren, kunstmentoren en docenten hebben ook vaak tijdtekort. De begeleiding bij de keuzes van de leerlingen, het bezoeken van de culturele instellingen en het nakijken van de verslagen vergt veel tijd. Daarom zijn ze vaak genoodzaakt de activiteiten in groepsverband te doen.⁸⁵

Financiën

Scholen en musea zijn afhankelijk van subsidies vanuit de overheid en sponsoring van externe instellingen. Eilander, Scharloo, Dieleman en Van Bakelen kaarten aan dat de ontwikkelingen, die het vak CKV1 teweeg brengen, leiden tot een grotere behoefte aan geld. Met de komst van het vak is er vraag naar faciliteiten, nieuwe kunsteducatieve programma's en vooral meer mankracht. De mankracht is niet alleen nodig binnen de musea zelf, bijvoorbeeld door de vorming van een educatieve afdeling, maar ook voor de vorming van een centraal punt waarbij een eventuele derde partij betrokken zou moeten worden.⁸⁶

⁸³ Oostindië, M. (December 1998) 12-14

⁸⁴ Eilander, M. (December 1999) 23; Twaalfhoven, A. (April 2000) 35; Oostindië, M. (December 1998) 12

⁸⁵ Dieleman, C. (2010) 21, 124-125, 177, 203, 298-300; Bavinck, M. (December 1998) 38

⁸⁶ Eilander, M. (December 1999) 23; Scharloo, M. (April 2000) 14; Dieleman, C. (2010) 179, 202; Maas, M. van der (1998) 33

5.2 SWOT analyse

De SWOT analyse, die ontwikkeld is in de 20^e eeuw door de organisatiemanagement specialist Albert Humphrey aan de Stanford University, biedt inzicht in de positieve en negatieve interne en externe factoren van een bedrijf. De afkorting SWOT staat voor Strengths (sterkten), Weaknesses (zwakten), Opportunities (kansen) en Treaths (bedreigingen). De sterkten en zwakten betreffen interne eigenschappen van een bedrijf en de kansen en bedreigingen zijn de invloeden die van buitenaf het bedrijf beïnvloeden. Aan de hand van de analyse kan vastgesteld worden of het beleidsontwerp aansluit bij de kracht van het bedrijf en de mogelijkheden van de markt.⁸⁷ Elke kans en bedreiging kan met iedere sterkte en zwakte gecombineerd worden. Zowel sterkten als zwakten kunnen gebruikt worden om kansen te benutten en bedreigingen af te wenden.⁸⁸

Extern	Kansen	Bedreigingen
Intern		
Sterkten
Zwakten

Model SWOT analyse⁸⁹

Een SWOT analyse is een interne zaak, wat aangeeft dat misschien niet iedereen buiten het desbetreffende bedrijf het eens zal zijn met de doelstellingen die uiteindelijk vastgesteld zijn. Elk bedrijf heeft zijn eigen prioriteiten, die niet altijd zullen samenvallen met het algemeen belang.⁹⁰

⁸⁷ Timmers, J., M. van der Waals (2009) *Het ontwerpproces in de praktijk*. Amsterdam: Pearson Education Benelux. 65

⁸⁸ Mahieu, P., C. Dietvorst, P.A. Peene (1999) *Organisatiecultuur van een extraverte school: naar verantwoordelijk onderwijs*. Alphen aan den Rijn : Samsom. 195

⁸⁹ Mahieu, P., C. Dietvorst, P.A. Peene (1999) 195

⁹⁰ Mahieu, P., C. Dietvorst, P.A. Peene (1999) 196

Deelconclusie

Wat houdt het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 in?

Het ministerie van OC en W heeft met de invoering van de Tweede Fase drie doelen vastgesteld. De Tweede Fase moet een betere aansluiting vormen op het Hoger Onderwijs, het onderwijs moet gemoderniseerd worden in de bovenbouw van het Voortgezet Onderwijs en als laatste moet er meer ruimte voor de middelbare scholen komen om een eigen invulling te geven aan de werkvorm.

Deze drie doelstellingen zijn terug te zien bij het vak CKV1. Het vak CKV1 is tegelijk met de Tweede Fase ingevoerd en is helemaal in het gedachtegoed van de Tweede Fase ontstaan. Het is voor het eerst dat er van de leerling wordt verwacht dat hij of zij zich buiten de vertrouwde omgeving van de school begeeft. Dit vak staat dan ook model voor de modernisering van het onderwijs.

De doelstelling van het vak is dat de leerling leert een gemotiveerde keuze te maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. Hierbij wordt er een beroep gedaan op de zelfstandigheid van de individuele leerling, ter voorbereiding op het Hoger Onderwijs.

De scholen krijgen ruimte om zelf een invulling te geven aan de werkvorm. Er zijn vier eindtermen ('culturele activiteiten', domein A; 'praktische activiteiten', domein B; 'kennis van kunst en cultuur', domein C; 'reflectie en kunstdossier', domein D) vastgesteld, die de leerling bij de afronding van het vak moet beheersen. De school mag echter zelf bepalen hoe deze eindtermen bereikt moeten worden.

Welke partijen nemen deel aan Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 en hoe verloopt de samenwerking?

Er zijn verschillende partijen te onderscheiden die deelnemen aan het netwerk van CKV1. De belangrijkste actoren van het netwerk zijn de scholen en de culturele instellingen. Maar er spelen meer actoren een rol bij het vak CKV1. Hoewel niet alle actoren in het netwerk direct met elkaar verbonden zijn, hebben ze toch in meer of mindere mate invloed op elkaar. In een netwerk is het van belang dat de samenwerking tussen de verschillende actoren goed verloopt. Communicatie speelt hierbij een belangrijke rol.

Aan de hand van het literatuuronderzoek kan voor nu geconcludeerd worden dat er sprake is van een multidisciplinaire samenwerking. Er is sprake van minimale interactie tussen de musea en de scholen bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma gericht op CKV1.

Hoe kan in een kunsteducatief programma aansluiting gevonden worden op het zelfstandig werken van de leerling, dat centraal staat binnen de Tweede Fase ?

Bij het ontwikkelen van een leerplan worden vier fasen doorlopen:

1. het bepalen van de inhoud van het leerplan,
2. het vormgeven van het programma,
3. het uitvoeren van het programma,
4. het evalueren van het leerplan.

In de eerste fase kunnen de musea en de scholen rond de tafel gaan zitten om het thema op elkaar af te stemmen en gezamenlijke leerdoelen te formuleren. Zodra de inhoud bepaald is kunnen het museum en de school ofwel gezamenlijk, ofwel apart van elkaar een programma vormgeven. De school en het museum nemen vervolgens hun eigen deel van uitvoering op zich. De partijen kunnen vervolgens samenkomen om het leerplan te

evalueren.

Een leertheorie kan houvast bieden bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma. Aangezien het vak CKV1 gericht is op de individuele leerling kunnen de theorieën van David Kolb en Jan Vermunt als uitgangspunt gebruikt worden. Zij richten zich in hun theorie op de leerstijl van de leerling.

Welke factoren spelen na de komst van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming I een rol binnen de musea?

Uit de literatuuranalyse komt naar voren dat er verschillende factoren van invloed zijn op de gang van zaken bij het vak CKV1 binnen zowel de scholen als de musea. Er zijn zes factoren te onderscheiden:

- Sociale omstandigheden
- Organisatie
- Inhoud
- Faciliteiten
- Tijd
- Financiën

Omdat er weinig onderzoek is gedaan naar de gevolgen van de invoering van het vak CKV1 voor de musea en de invloed die verschillende factoren hebben gehad op de ontwikkeling van kunsteducatieve programma's voor CKV1, is het interessant om te kijken welke factoren en positieve en negatieve werking hebben op de ontwikkeling van deze programma's. Aan de hand van een SWOT analyse zal in kaart worden gebracht welke factoren binnen het museum sterkten en zwakten in zich dragen en welke factoren van buitenaf kansen bieden of een bedreiging vormen.

Hoofdstuk 6

Resultaten

Aan de hand van het literatuuronderzoek kunnen de volgende zes factoren worden onderscheiden:

- Sociale omstandigheden
- Organisatie
- Inhoud
- Faciliteiten
- Tijd
- Financiën

Om een indruk te krijgen van de praktijkervaring van museummedewerkers van de educatieve afdeling zijn er interviews afgenomen met een vertegenwoordiger van Teylers Museum in Haarlem, Museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam en het Gemeentemuseum in Den Haag. Er zijn verschillende vragen aan hen voorgelegd.⁹¹ De antwoorden⁹² bieden uiteindelijk inzicht in welke factoren sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen in zich dragen bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma gericht op het vak CKV1. Respectievelijk met het doel jongeren te interesseren voor kunst en cultuur en meer jongeren naar het museum te krijgen.

6.1 Praktijkervaring van drie museummedewerkers

Sociale omstandigheden

Alle drie de vertegenwoordigsters van de musea gebruiken verschillende media om de kunsteducatieve programma's bij de scholen kenbaar te maken. De eigen website, fora, brochures en nieuwsbrieven worden veelvuldig gebruikt. Allemaal hebben ze de ervaring dat een directere aanpak het beste werkt. Wanneer er direct contact is met de docenten is het makkelijker de behoefte van de scholen te achterhalen.

⁹¹ Zie bijlage 1; 62

⁹² Zie bijlage 2a, 2b en 2c; 69, 77, 84

Ze hebben alle drie de ervaring dat het museum vooral in klassenverband wordt bezocht. Daarom richten zij zich ook allemaal tot de docent, omdat hij of zij bepaalt wat er bezocht gaat worden. Uit gesprekken, die de museummedewerkster van Museum Boijmans Van Beuningen met docenten heeft gevoerd, blijkt dat leerlingen het moeilijk vinden om een keuze te maken uit het grote aanbod. Ze is van mening dat het dan soms verstandiger is om ze aan de hand mee te nemen en ze te introduceren met nieuwe dingen, dan ze in het diepe te gooien.

De communicatie bij de scholen intern verloopt volgens de medewerkster van Teylers Museum niet altijd goed. Hoewel er op tijd naar de scholen toe worden gecommuniceerd, dringt de informatie geregeld pas halverwege de tentoonstellingsperiode door bij de scholen. Het museum is enkele samenwerkingsverbanden met scholen aangegaan gericht op de vaste collectie, zodat dit probleem omzeild kan worden.

Organisatie

De vertegenwoordigsters van de musea geven alle drie aan dat de eerste stap meestal door het museum wordt gezet. Ze hebben allemaal een eigen adressenbestand waar ze de informatie naartoe sturen. Vervolgens reageren de scholen als ze interesse hebben in een programma. Meestal nemen de museummedewerksters zelf de rol van regisseur op zich. Ze geven alle drie aan dat eigenlijk ook heel fijn te vinden, aangezien zij de mogelijkheden binnen het museum zelf het beste kennen. De vertegenwoordigster van het Gemeentemuseum geeft aan dat ze zich afvraagt of het uitbesteden van de organisatie aan een derde partij tot vooruitgang zal leiden, omdat daar nog weer een andere vorm van organisatie bij komt kijken.

De museummedewerksters werken allemaal in de meeste gevallen multidisciplinair. Zij stellen het programma op en de scholen kunnen kiezen of ze er gebruik van willen maken. Ze zijn nu ook allemaal bezig met het ontwikkelen van programma's in samenwerking met scholen op interdisciplinair niveau. De vertegenwoordigster van het Teylers Museum benadrukt echter wel dat het moeilijk is om voor de tijdelijke tentoonstellingen een inter- of transdisciplinaire samenwerking aan te gaan. De ontwikkelperiode en de tentoonstellingsperiode zelf zijn heel erg kort. Het is moeilijk om dan iets grensvervagens aan te gaan. Zulke samenwerkingsverbanden zijn geschikter voor de vaste collectie, omdat de collectie altijd beschikbaar is en er meer ruimte is om te experimenteren. Volgens de museummedewerkster van Museum Boijmans Van Beuningen zou de ideale situatie een interdisciplinaire samenwerking, bestaande naast een multidisciplinaire samenwerking, zijn.

Inhoud

De vertegenwoordigsters geven aan dat ze alle vier de fasen bij het ontwikkelen van een educatief programma doorlopen. De doelstellingen bij de programma's worden door de museummedewerksters van Museum Boijmans Van Beuningen en het Gemeentemuseum meestal opgesteld aan de hand van de kerndoelen van de examenprogramma's. De vertegenwoordigster van Teylers Museum probeert vooral in de gaten te houden of het programma bij het vak CKV1 zou passen, of het geschikt is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd en of het aansluit bij de leefwereld van de leerlingen.

De museummedewerkster van Teylers Museum zou graag meer aandacht willen besteden aan de evaluatie, omdat aan de hand van de evaluatie beter ingespeeld kan worden op de behoefte van de scholen. De tentoonstellingen volgen elkaar snel op, waardoor er vaak geen tijd is om een programma van te voren te testen en achteraf te toetsen. Ook de vertegenwoordigster van Museum Boijmans Van Beuningen vindt niet altijd de tijd om veel aandacht te besteden aan de evaluatie. Ze neemt de programma's altijd door met de museumdocenten. Daarnaast krijgen de docenten allemaal een evaluatieformulier. Ze zou echter meer willen doen met die formulieren. De museummedewerkster van het Gemeentemuseum probeert zoveel mogelijk tijd aan de evaluatie te besteden. Naast de mening van de museumdocenten is ze ook erg geïnteresseerd in de mening van de docenten. Ze geeft alle docenten een evaluatieformulier en organiseert docentmiddagen om feedback te krijgen.

De museummedewerksters van Teylers Museum en Museum Boijmans Van Beuningen zijn bekend met verschillende leertheorieën en ze nemen de informatie altijd wel mee bij het ontwikkelen van een programma. De vertegenwoordigster van Teylers Museum gaat zowel uit van de leerling als van de docent bij het ontwikkelen van de programma's. Ze is van mening dat er gecommuniceerd moet worden met de beslisser en dat is vaak de docent.

Faciliteiten

Ze zijn alle drie ontzettend trots op hun eigen collectie. Hoewel de collectie en het gebouw juist heel veel mogelijkheden bieden bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma, geven de vertegenwoordigsters van Teylers Museum en Museum Boijmans Van Beuningen aan dat de collectie en het gebouw ook beperkingen met zich meebrengen. De collectie is vaak kwetsbaar. Daarnaast geven ze beide aan dat de leerlingen begeleiding nodig hebben bij een bezoek aan het museum, aangezien er uitleg nodig is bij de collectie en alles in goede banen geleid moet worden. Volgens de museummedewerkster van het Gemeentemuseum

moet er gewerkt worden met de mogelijkheden van de collectie zelf. Als er een vraag is vanuit de scholen, die niet aansluit bij de collectie van het museum, dan moet het aanbod gezocht worden bij een andere instelling. En dat is ook juist goed, vindt ze, omdat anders iedereen hetzelfde aan gaat bieden.

Tijd

Ondanks dat ze meestal ruim van te voren op de hoogte zijn van de tentoonstellingen die gepland zijn, geven de museummedewerkers van de educatieve afdelingen aan dat ze behoefte hebben aan meer tijd. In het museum zijn vaak meerdere tentoonstellingen tegelijk en de tentoonstellingen volgen elkaar snel op. Daardoor is er minder tijd om programma's te ontwikkelen dan ze eigenlijk willen. De vertegenwoordigster van Teylers Museum zou graag meer tijd willen creëren door middel van mankracht. De museummedewerkster van het Gemeentemuseum is van mening dat er altijd behoefte kan zijn aan meer tijd, maar dat je door keuzes te maken er zelf voor moet zorgen dat je genoeg tijd hebt voor alles. De ervaring leert volgens haar dat je bepaalde dingen de volgende keer anders moet aanpakken.

Maar tijd is volgens de vertegenwoordigsters van Teylers Museum en Museum Boijmans Van Beuningen ook een probleem op de scholen. De scholen hebben drukbezette roosters, waardoor het vaak moeilijk is een activiteit in te plannen. Daarnaast hebben ze vaak niet de tijd om langer dan anderhalf uur in het museum door te brengen is de ervaring van museummedewerkster van Museum Boijmans Van Beuningen.

Financiën

Het ambitieniveau binnen Teylers museum is altijd hoger dan de hoeveelheid geld die zij hebben. Dit heeft zijn uiting in de mogelijkheden als het gaat om inhoud, organisatie, faciliteiten en tijd, maar ook als er gekeken wordt naar de sociale omstandigheden. Er moeten een hoop keuzes gemaakt worden en sommige kansen moeten ze laten liggen. De vertegenwoordigsters van Museum Boijmans Van Beuningen en het Gemeentemuseum geven aan dat ze over het algemeen genoeg ruimte hebben om programma's te ontwikkelen met het budget dat zij tot hun beschikking hebben. Wel geven ook zij aan dat de mogelijkheden groter worden als er meer geld is.

De museummedewerkers van Teylers Museum en Museum Boijmans van Beuningen maken zich vooral zorgen over de financiële middelen van de scholen. Ze krijgen vaak de reactie dat de school niet voldoende geld heeft om alle culturele activiteiten in te plannen die zij zouden willen doen. De scholen bij het vak CKV1 afhankelijk zijn van het geld dat

beschikbaar wordt gesteld door het ministerie. Daardoor kunnen sommige plannen soms niet uitgevoerd worden. De vertegenwoordigster van Museum Boijmans Van Beuningen is daarnaast erg bang voor de plannen van het ministerie van OC en W om de Cultuurkaart af te schaffen.

6.2 Sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen

Teylers Museum

De museummedewerkster van Teylers Museum ziet vooral tijd als een factor die een zwakte in zich draagt. Maar ook de faciliteiten binnen het museum dragen een zwakte in zich.

De uniciteit van de diverse collectie, die ook onder de factor faciliteiten valt, is volgens haar zeker een sterkte van het museum.

Zij ziet bij de factor sociale omstandigheden en organisatie nog mogelijkheden. Vooral als het gaat om promotie en communicatie zou er nog veel verbeterd kunnen worden.

De factor financiën wordt door de vertegenwoordigster van het museum als een erg grote bedreiging van buitenaf gezien, niet alleen in de vorm van subsidies, maar ook het entreegeld dat scholen moeten betalen. Ze krijgt vaak de reactie dat de school vaak niet voldoende geld heeft om alle culturele activiteiten in te plannen die zij zouden willen doen. De factor tijd wordt door haar ook als bedreiging van buitenaf gezien. De scholen hebben vaak drukke roosters en dat heeft gevolgen voor het aantal bezoeken van scholen aan de musea.

Museum Boijmans Van Beuningen

De vertegenwoordigster van Museum Boijmans Van Beuningen is van mening dat tijd op het moment een zwakte is bij het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's. Wanneer er extra mankracht zou zijn zouden de krachten meer verspreid ingezet kunnen worden. Dan kan er meer aandacht besteed worden aan de samenwerking met de scholen, maar ook aan het ontwikkelen van de programma's zelf. Ondanks dat ze geheel niet ontevreden is over het bedrag dat beschikbaar is voor het ontwikkelen van de programma's, ziet ze dit toch als een zwakte. Ze vindt altijd een balans tussen wat ze wil en wat er kan, maar het kan altijd groter en beter. Ook de faciliteiten vormen een zwakte, omdat het gebouw en de collectie toch heel erg kwetsbaar zijn. Hier loopt ze bij het ontwikkelen van een programma wel eens tegen de grenzen op. Maar de factor is tegelijkertijd ook een sterkte. Ze is erg trots op de collectie van

Museum Boijmans Van Beuningen. Doordat de collectie heel veel verschillende invalshoeken heeft, is er veel mogelijk met het ontwikkelen van een programma.

De vertegenwoordigster van de educatieve afdeling is van mening dat de factor organisatie ook een sterkte is binnen het museum, aangezien educatie door de organisatie gedragen wordt.

Volgens haar liggen er nog veel mogelijkheden in een intensievere samenwerking met de scholen. Ze is er altijd mee bezig hoe dat aangepakt zou kunnen worden en omdat ze er altijd zo mee bezig is kan het alleen maar beter worden. Maar er liggen ook nog heel veel kansen in de samenwerking tussen de verschillende instellingen.

De financiën worden door haar ook als bedreigingen van buitenaf genoemd. De scholen zijn bij het vak CKV1 ontzettend afhankelijk van het geld dat beschikbaar wordt gesteld door het ministerie. Daardoor kunnen sommige plannen soms niet uitgevoerd worden. Daarnaast is ze erg bang voor de plannen om de Cultuurkaart af te schaffen.

Gemeentemuseum

De museummedewerkster van het Gemeentemuseum vindt het moeilijk om een zwart-wit beeld te schetsen omdat de factoren allemaal relatief zijn. Ze geeft aan dat er altijd een lijstje is van dingen die beter of anders zouden kunnen. Jaar na jaar ga je opnieuw je programma bijstellen omdat de ervaring heeft geleerd dat je dingen beter anders aan kunt pakken. Elke keer stel je de doelen bij en is er iets anders waar je de aandacht aan wil besteden. Wel geeft ze aan dat ze erg trots is op het gebouw en de collectie van het Gemeentemuseum en dat ze de factor faciliteiten dan ook als sterkte ziet. Daarnaast ziet ze mogelijkheden in het persoonlijke contact met de docenten.

Musea	Teylers Museum	Museum Boijmans Van Beuningen	Gemeentemuseum
Factoren			
Sociale Omstandigheden	Kans	Kans	Kans
Organisatie	Kans	Sterkte	...
Inhoud
Faciliteiten	Sterkte/Zwakte	Sterkte/Zwakte	Sterkte
Tijd	Zwakte/Bedreiging	Zwakte	...
Financiën	Bedreiging	Zwakte/Bedreiging	...

Deelconclusie

In hoeverre komen de resultaten uit de interviews overeen met de informatie uit de literatuur?

Sociale omstandigheden

Uit het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat de communicatie tussen de scholen en de musea niet goed zou verlopen. De vraag van de scholen is vaak niet duidelijk, waardoor de musea problemen ondervinden bij het afstemmen van het aanbod op de behoefte van de scholen.

Uit de interviews blijkt dat de behoefte van de scholen inderdaad niet altijd duidelijk is. Er wordt geprobeerd om de scholen door middel van verschillende media te wijzen op de programma's. Daarnaast wordt door de musea steeds meer geprobeerd om samen met de scholen rond de tafel te gaan zitten, zodat de scholen beter kunnen aangeven wat ze willen. Wel geeft de medewerkster van Teylers Museum aan dat de communicatie bij de scholen intern niet altijd goed verloopt. Hoewel de informatie op tijd naar de scholen toe wordt gecommuniceert, dringt de informatie niet altijd op tijd door.

Alle drie de vertegenwoordigers van de musea geven aan dat bij de factor sociale omstandigheden nog kansen liggen.

Organisatie

Afgaande op de literatuur kan vastgesteld worden dat er sprake is van een multidisciplinaire samenwerking tussen de scholen en de musea. Verschillende auteurs geven aan dat de vraag van de scholen en het aanbod van de musea niet duidelijk is bij de andere partij. Een netwerk zou hiervoor een oplossing kunnen zijn. De musea en de scholen kunnen de organisatie onderling op zich nemen, maar de taak van regisseur zou ook vervuld kunnen worden door een derde partij. Verschillende auteurs zijn van mening dat steunfunctie instellingen deze taak goed op zich zouden kunnen nemen.

De museummedewerkers geven aan dat ze nu zelf de rol van regisseur op zich nemen. Omdat zij het beste weten wat de mogelijkheden binnen het museum zijn, is dat ook handiger. De vertegenwoordigster van het Gemeentemuseum geeft zelfs aan dat ze zich afvraagt of het uitbesteden van de organisatie aan een derde partij tot vooruitgang zal leiden, omdat daar nog weer een andere vorm van organisatie bij komt kijken. De vertegenwoordigsters van de musea geven aan dat ze in de meeste gevallen multidisciplinair werken. Zij stellen het programma op en de scholen kunnen kiezen of ze er gebruik van willen maken. Er is echter een verschuiving te zien naar een interdisciplinaire samenwerking met de scholen, waarbij de musea en de scholen rond de tafel gaan zitten. Ze geven alle drie aan dat het soms moeilijk om in kort tijdsbestek een samenwerking aan te gaan, zeker als het doel is een transdisciplinair samen te werken.

Deze factor wordt door de museummedewerkster van Museum Boijmans Van Beuningen gezien als een sterkte. De vertegenwoordigster van Teylers Museum is van mening dat er kansen liggen bij de organisatie.

Inhoud

Door middel van een netwerk kunnen beide partijen kennis maken met elkaars visie op leren en de leerdoelen op elkaar afstellen. Er is weinig tot geen onderzoek gedaan naar de manier waarop de kunsteducatieve programma's worden ontwikkeld door musea. In hoofdstuk vier worden de fasen 'inhoud bepalen', 'vormgeven', 'uitvoeren' en 'evalueren' onderscheiden. Deze fasen kunnen doorlopen worden bij het

ontwikkelen van een leerplan. De leerstijltheorieën van Kolb en Vermunt kunnen houvast bieden bij een vak als CKV1, waar het zelfstandig leren van de leerling centraal staat.

De vertegenwoordigsters van de musea geven aan dat ze alle vier de fasen bij het ontwikkelen van een educatief programma doorlopen. De museummedewerkers van de educatieve afdelingen geven aan dat ze bij het opstellen van de programma's rekening houden met de exameneisen van het vak. Daar waar het kan proberen ze rond de tafel te gaan zitten met docenten. Wel wil de evaluatie, ondanks dat ze er allemaal veel aandacht aan zouden willen besteden, er nog wel eens bij inschieten door tijdgebrek. Er wordt niet gericht gewerkt met leertheorieën door de museummedewerksters, hoewel de theorieën wel eens als inspiratie dienen.

Opvallend is dat deze factor door geen van de museummedewerksters is aangehaald als sterkte, zwakte, kans of bedreiging.

Faciliteiten

Uit het literatuuronderzoek komt naar voren dat musea moeten uitgaan van de faciliteiten, die ze tot hun beschikking hebben. Hierdoor lopen ze tegen de grenzen van de mogelijkheden op.

In het interview geven alle drie de museummedewerksters aan dat ze ontzettend trots op de collectie van het museum waar zij werkzaam zijn. Hoewel de collectie en het gebouw juist heel veel mogelijkheden bieden bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma, geven de vertegenwoordigsters van Teylers Museum en Museum Boijmans Van Beuningen aan dat de collectie en het gebouw ook beperkingen met zich meebrengen. De collectie is vaak kwetsbaar. Daarnaast is er uitleg nodig bij de collectie. De museummedewerkster van het Gemeentemuseum benadrukt dat de beperking, zoals dat genoemd wordt in de literatuur, helemaal geen beperking is, maar de kracht is van iedere culturele instelling. Anders zou iedereen hetzelfde aanbieden.

De factor faciliteiten wordt door alle drie de vertegenwoordigsters van de musea gezien als een sterkte. De museummedewerksters van Teylers Museum en Museum Boijmans Van Beuningen geven aan dat de factor ook een zwakte in zich draagt.

Tijd

Er wordt in de literatuur benadrukt dat de inhoudelijke en organisatorische veranderingen die doorgevoerd moeten worden door de komst van het vak CKV1 een hoop tijd vergen. Ook de scholen lopen tegen de factor tijd aan. Het vak kost zowel de leerling als de docent veel tijd. Daarnaast moet er rekening worden gehouden met het rooster van de scholen.

Alle drie de museummedewerkers geven aan dat ze behoefte hebben aan meer tijd. Doordat er vaak meerdere tentoonstellingen tegelijk zijn en de tentoonstellingen elkaar snel opvolgen, is er minder tijd om programma's te ontwikkelen dan ze eigenlijk willen. De vertegenwoordigster van Teylers Museum zou graag meer tijd willen creëren door middel van mankracht. De museummedewerkster van het Gemeentemuseum is van mening dat je door keuzes te maken er zelf voor moet zorgen dat je genoeg tijd hebt voor alles en dat je door ervaring handiger wordt in de aanpak. De vertegenwoordigsters van Teylers Museum en Museum Boijmans Van Beuningen voelen ook de gevolgen van het tijttekort van de scholen. Allereerst worden de keuzes van de scholen voor bezoeken aan culturele instellingen erdoor beïnvloed. Ten tweede moeten de musea de duur van het programma aanpassen op de hoeveelheid tijd die scholen hebben.

De factor tijd wordt door de museummedewerkster van zowel Teylers Museum als van Museum Boijmans Van Beuningen gezien als een zwakte. De vertegenwoordigster van Teylers Museum is van mening dat de factor ook een bedreiging vormt.

Financiën

In de literatuur wordt aangekaart dat er met de komst van het vak CKV1 behoefte is aan meer geld. Scholen en musea zijn afhankelijk van subsidies vanuit de overheid en sponsoring van externe instellingen. Er is vooral veel behoefte aan meer mankracht binnen de musea en dat kost geld.

Alle drie de vertegenwoordigsters van de musea geven aan dat het ambitieniveau van het museum hoger ligt dan de hoeveelheid geld die zij tot hun beschikking hebben. De mogelijkheden worden groter als er meer geld is voor het ontwikkelen van een programma. De vertegenwoordigsters van Museum Boijmans Van Beuningen en het Gemeentemuseum geven aan dat ze over het algemeen genoeg ruimte hebben om programma's te ontwikkelen met het budget dat zij tot hun beschikking hebben. De museummedewerksters van Teylers Museum en Museum Boijmans van Beuningen maken zich zorgen over de financiële middelen van de scholen. Ze merken dat scholen vaak niet voldoende geld hebben om alle culturele activiteiten in te plannen die zij graag willen doen. De vertegenwoordigster van Museum Boijmans Van Beuningen is daarnaast erg bang voor de plannen van het ministerie van OC en W om de Cultuurkaart af te schaffen.

De museummedewerksters van Teylers Museum en Museum Boymans Van Beuningen zijn van mening dat de factor financiën een grote bedreiging van buitenaf vormt. De vertegenwoordigster van Museum Boijmans Van Beuningen geeft aan dat ze de factor ook als interne zwakte ziet.

Conclusie

De vraag die centraal staat in deze thesis is:

Waar liggen binnen de kunsteducatieve programma's van musea, die gericht zijn op het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 voor HAVO en VWO-leerlingen in het Voortgezet Onderwijs, de sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen?

Uit de literatuur is niet goed op te maken waarin de sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen van een kunsteducatief programma zouden kunnen liggen omdat meningen en belangen uiteenlopen. Wanneer de literatuur geordend wordt zijn er zes verschillende factoren te onderscheiden, die van invloed zijn bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma. Aan de hand van interviews is gekeken hoe deze factoren in de praktijk worden ervaren door museummedewerkers van de educatieve afdeling van Teylers Museum in Haarlem, Museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam en het Gemeentemuseum in Den Haag. Ordening van uitspraken over deze factoren levert een voorlopig beeld op van aspecten die in het veld als relevant worden geacht bij het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's voor het vak CKV1.

De ondervindingen in de literatuur komen niet geheel overeen met de uitkomsten van de interviews. In de literatuur wordt benadrukt dat de communicatie tussen de musea en de scholen niet goed verloopt en dat er om die reden behoefte zou zijn aan een derde partij als regisseur. De geïnterviewden geven echter aan dat ze liever die rol zelf op zich nemen.

Net als in de literatuur komt uit de interviews naar voren dat vooral de factoren tijd en financiën als knelpunten worden gezien bij het ontwikkelen van een kunsteducatief programma voor het vak CKV1. Ook bij de factor faciliteiten is een overlapping te zien in hetgeen terug te zien is in de literatuur en de mening van de geïnterviewden. De geïnterviewden geven allemaal aan dat er rekening moet worden gehouden met de mogelijkheden binnen het museum. Maar zij zien de uniciteit van de collectie en de kennis die zij kunnen overdragen ook juist als een sterkte.

Het een interessant gegeven dat geen van de geïnterviewden een sterkte, zwakte, kans of bedreiging verbonden aan de factor inhoud. Ondanks dat er bepaalde verwachtingen zijn omtrent de uitvoering van het onderwijs in het vak CKV1 biedt de overheid de musea geen

richtlijn voor het opstellen van een kunsteducatief programma, dat bij het vak aansluit en daarnaast tegemoet komt aan de mogelijkheden van het museum. De educatieve medewerkers moeten uitgaan van hetgeen zij denken dat goed is en daarnaast van de ervaringen die zij door de jaren heen hebben opgedaan. Het lijkt van belang te zijn dat er nader onderzoek wordt gedaan naar wat de overheid en de scholen precies van de musea verwachten en aan welke kwaliteit een kunsteducatief programma zou moeten voldoen.

Uit de interviews komt verder naar voren dat er steeds meer wordt samengewerkt met de scholen. Ze geven unaniem aan dat er nog kansen zijn bij de factor sociale omstandigheden. Ze hebben allemaal al meerdere stappen gezet om de communicatie zo goed mogelijk te laten verlopen. Daarnaast is bij alle drie de musea niet meer alleen sprake van een multidisciplinaire samenwerking, maar wordt er ook interdisciplinair samengewerkt met de scholen. Toch blijkt dat de vraag vanuit de scholen nog steeds niet altijd duidelijk is bij musea, wat vreemd is, aangezien de scholen en musea het bevorderen van belangstelling voor kunst en cultuur bij jongeren als een gemeenschappelijke uitdaging hebben. Het lijkt vanzelfsprekend dat goede communicatie, om een effectieve strategie te realiseren, van belang is. Als vragen en verwachtingen echter diffuus blijven, is succes op voorhand lastig. Verschillen in belangen, werkwijzen en oriëntaties van scholen en musea zijn misschien zodanig dat het lastig is om efficiënt samen te werken. Zou het commercieel belang van musea om jongeren naar het museum krijgen een doelmatige gezamenlijke aanpak in de weg staan?

Zoals uit bovenstaande blijkt is het van belang dat er nog veel meer onderzoek wordt gedaan naar de sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen bij het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's van musea. Pas wanneer duidelijk is waar de knelpunten zitten kunnen er oplossingen komen.

Literatuurlijst

Bos, E., G. Dinsbach, M. Bakker, T. Boshoven, J. Herfs, D. Schonau (2008) *Syllabus Kunst (algemeen) VWO centraal examen 2010*. Utrecht: Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven VWO, HAVO, VMBO.

Bie, D. de, J. Gerritse (1999) *Onderwijs als Opdracht*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Dieleman, C. (2010) *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op HAVO en VWO*. Amsterdam: Vossiuspers UvA - Amsterdam University Press.

Gielen, P. (2003) *Kunst in Netwerken. Artistieke selecties in de hedendaagse dans en de beeldende kunst*. Heverlee-Leuven: LannooCampus.

Hoogeveen, K., C. Oomen (2008-2009) *Cultuureducatie in het Primair en Voortgezet onderwijs*. Utrecht: Monitor.

Hoogstraat, E., A. Vels Heijn (2006) *De leertheorie van Kolb in het museum. Dromer Denker Beslisser Doener*. Amsterdam: Museumvereniging.

Kallenberg, A.J., L. van der Grijsparde, A. ter Braak, C.J. van Horzen (2006) *Leren (en) doceren, in het Hoger Onderwijs*. Utrecht: LEMMA BV.

Latour, B. (2005) *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Claredon.

Mahieu, P., C. Dietvorst, P.A. Peene (1999) *Organisatiecultuur van een extraverte school: naar verantwoordelijk onderwijs*. Alphen aan den Rijn : Samsom.

Naafs, J. (2010) *Weet het (nog) niet. Over relaties in het transdisciplinaire maakproces*. Utrecht: Lectoraat Theatrale maakprocessen.

Ranshuysen, L. (2009) *IJzeren wetten en trends*. Rotterdam: MuseumMonitor.

Timmers, J., M. van der Waals (2009) *Het ontwerpproces in de praktijk*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Tweede Fase Adviespunt (2005) *Zeven jaar Tweede Fase, een balans*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt.

Artikelen

Bavinck, M. (December 1998) 'De kunstcoördinator CKV1 kent vele gezichten...' in: *Tsjip/Letteren*, 8:4.

Eilander, M. (December 1999) 'Onafhankelijkheid, commitment en duidelijke grenzen' in: *Kunst & Educatie*, 8:6.

Laagland, L., W. de Moor, (December 1998) 'Niet de culturele activiteiten maar de kennis staat centraal' in: *Tsjip/Letteren* 8:4.

Maas, M. van der (1998) 'Culturele en Kunstzinnige vorming: probleem of uitdaging?' in: *Tsjip/Letteren* 8:4.

Oostindië, M. (December 1998) 'Culturele en Kunstzinnige Vorming ervaringen binnen een museum' in: *Tsjip/Letteren*, 8:4.

Ros, B. (April 2000) 'Kunstcoördinator blijkt vogelvrije 'functie'' in: *Kunst & Educatie* 9:2.

Scharloo, M. (April 2000) 'Het wachten is op een heldere vraag' in: *Kunst & Educatie*. 9:2.

Twaalfhoven, A. (April 2000) 'Kunsteducatie en de nieuwe rol van de gemeente' in: *Kunst & Educatie* 9:2.

Vanhommerig, J. (december 2001) 'CKV dwingt instellingen tot krachtenbundeling' in: *Bulletin Cultuur & School*. 20.

Vogelaar, L. (Oktober 2005) 'Jongeren geven hun mening over CKV' in: *Bulletin Cultuur en School*: 39.

Sites

Examenprogramma Kunst (beeldende vormgeving) VWO

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkum555euy1/f=/bestand.pdf

Laatst geraadpleegd op 25-10-2010

Examenprogramma Kunst (dans) VWO

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkum8f54ty4/f=/bestand.pdf

Laatst geraadpleegd op 25-10-2010

Examenprogramma Kunst (drama) VWO

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkum92pxsy5/f=/bestand.pdf

Laatst geraadpleegd op 25-10-2010

Examenprogramma Kunst (muziek) VWO

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkumaa6dxy7/f=/bestand.pdf

Laatst geraadpleegd op 25-10-2010

Examenprogramma Culturele en Kunstzinnige Vorming HAVO/VWO

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8_n11vg41h1h4i9qe/vhkukl8xscxi/f=/bestand.pdf

Laatst geraadpleegd op 25-10-2010

'CKV-docenten krijgen hoge korting op kunst en cultuur' in: *CJP Pers*

<http://pers.cjp.nl/templates/persberichten.asp?page=A9BF60-18A3-4134-B387-20302CCBD7EE&id=4F8221C2-84A6-4D70-AA45-FB29906BB88A>

Laatst geraadpleegd op 25-10-2010

Agerbeek, M. (18 augustus 1993) 'Leerstijl bepaalt de helft van het tentamencijfer' in: *Trouw*

http://www.trouw.nl/krantenarchief/1993/08/18/2679499/LEERSTIJL_BEPAALT_DE_HELFT_VAN_HET_TENTAMENCIJFER.html

Laatst geraadpleegd op 30-10-2010

Bijlagen

Bijlage 1

Interview

Waar het **Hart van de Kunst ligt**

De sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen bij de kunsteducatieve programma's van musea ter ondersteuning van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 in het Voortgezet Onderwijs HAVO-VWO

Willemien Geenen
Studentnummer: 3450236
Kunstbeleid en -Management
Professional School of the Arts Utrecht
Universiteit Utrecht
Utrecht, oktober/november 2010

Introductie

(Mezelf voorstellen.)

(Vragen of het interview opgenomen mag worden (de bandjes zullen alleen door mij beluisterd worden en na de verwerking zullen ze worden gewist).)

(Vragen of citaten mogen worden opgeschreven.)

(De eerste uitwerking van het interview zal worden opgestuurd, zodat er nog eventuele op- en aanmerking kunnen worden gemaakt.)

11 juni 2010 vond de seminar ‘Artcasting – The Art Museum as Producer of the Moving Image’ plaats, waar naar voren kwam dat er sprake is van vergrijzing onder de bezoekers van musea. Ook uit een onderzoek van Letty Ranshuysen voor ‘MuseumMonitor’ in 2009 blijkt dat de leeftijd van het Nederlandse publiek dat musea bezoekt hoog ligt. De gemiddelde leeftijd van museumbezoekers is de afgelopen jaren zelfs enorm gestegen, terwijl er bij de lagere leeftijdscategorieën een daling waar te nemen is.⁹³

Leeftijd (binnenlands publiek)	2009	2003	Vershil 2003-2009
13 t/m 18 jaar	3%	4%	-1%
19 t/m 26 jaar	7%	8%	-1%
27 t/m 49 jaar	36%	44%	-8%
50 t/m 64 jaar	35%	29%	+6%
65 jaar of ouder	20%	15%	+5%
TOTAAL	100%	100%	

Onderzoek leeftijden museumbezoekers 2003-2009⁹⁴

⁹³ Ranshuysen, L. (2009) *IJzeren wetten en trends*. Rotterdam: MuseumMonitor. 3

MuseumMonitor is een landelijk museumpublieksonderzoek, dat door Onderzoeksbureau Letty Ranshuysen is ontwikkeld in samenwerking met TNS NIPO. Het TNS NIPO levert elk half jaar museumgebonden rapportages, waarna Letty Ranshuysen een jaarlijkse analyse maakt.

Ibidem, 1

⁹⁴ Ibidem, 3

Veel jongeren gaan pas naar een museum als ze ofwel gestimuleerd worden vanuit de opvoeding ofwel door middel van kunsteducatie op de middelbare scholen in aanraking komen met een museale omgeving. Niet iedereen krijgt vanuit de opvoeding het belang van kunst en cultuur mee, waardoor de maatschappelijke verantwoordelijkheid om belangstelling voor kunst en cultuur te wekken met name bij de scholen en deels bij de musea zelf komt te liggen. In veel musea zijn inmiddels educatieve afdelingen opgezet om programma's te ontwikkelen om jongeren naar het museum te krijgen. Waar uitgevoerd, spelen deze educatieve kunstprogramma's van musea veelal in op het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1. Het is niet bekend of en zo ja wanneer de beoogde verjonging van het museumpubliek kan worden verwacht als resultaat van de programma's op scholen en binnen musea. Om een antwoord te vinden op deze vraag lijkt het nu van belang om beschrijvend na te gaan waar de sterkten en zwakten van kunsteducatieve programma's van musea voor CKV1 leerlingen uit zouden kunnen bestaan voor zover ze verhoogde belangstelling voor kunst en cultuur tot doel hebben.

Samengevat luidt mijn hoofdvraag:

Waar liggen binnen de kunsteducatieve programma's van musea, die gericht zijn op het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 voor HAVO en VWO leerlingen in het Voortgezet Onderwijs, de sterkten, zwakten, kansen en bedreigingen?

Er zijn reeds verschillende onderzoeken gedaan naar de ontwikkelingen en effecten van het vak CKV1 op scholen. Er is echter weinig literatuur te vinden over de veranderingen die het vak teweeg heeft gebracht binnen de musea. Ik vind dat er meer aandacht besteed moet worden aan het geluid van de musea. Ik heb aan de hand van een literatuuronderzoek zes factoren onderscheiden: Sociale omstandigheden, Organisatie, Inhoud, Faciliteiten, Tijd, Financiën. Deze factoren zullen de invalshoeken vormen van het gesprek. De focus van het gesprek ligt bij het kunsteducatieve programma.

(De factoren zullen tijdens het interview worden toegelicht.)

Om in kaart te kunnen brengen waar de sterkten en zwakten van kunsteducatieve programma's liggen, zal er gebruik worden gemaakt van de SWOT analyse. Omdat deze

analyse gestoeld is op feitelijkheden, zal ik ook tijdens het interview vooral vragen naar feiten.

(Vragen of het goed is als er op tijd aangegeven wordt dat we toe zijn aan de volgende vraag, aangezien we beperkt de tijd hebben. Mocht er later in het gesprek nog tijd zijn, dan kunnen we er nog op terug komen.)

(Vragen of we van start kunnen gaan met het interview.)

Vragen

Sociale omstandigheden

CKV1 is het eerste vak waarbij van de leerlingen wordt verwacht dat ze zich buiten de vertrouwde omgeving van de school begeven. Met de invoering van CKV1 zijn meer partijen een rol gaan spelen bij de invulling van het vak. Ook de musea zijn een grotere rol gaan spelen.

- Heeft het museum contact met de scholen en hoe is het contact met de scholen tot nu toe verlopen?

Organisatie

Bij de samenwerking tussen meerdere partijen is er vaak behoefte aan een vorm van organisatie. Dit kunnen de partijen onderling regelen of er kan de hulp van een ‘derde partij’ ingeschakeld worden.

- Hoe verloopt de organisatie voor het vak CKV1 tot nu toe?
- Neemt het museum de leiding als het gaat om de organisatie, doen de scholen dat, of heeft een steunfunctie instelling de rol van regisseur op zich genomen?
- Is er sprake van een multidisciplinaire -, interdisciplinaire - of transdisciplinaire samenwerking? (Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair samenwerken. In een multidisciplinaire

samenwerking is er enige mate van interactie tussen de verschillende actoren, maar de actoren zijn nog duidelijk van elkaar te onderscheiden. Bij een interdisciplinaire samenwerking is er sprake van uitwisseling. Er zijn nog wel verschillende actoren vast te stellen, maar er vindt enige vorm van versmelting plaats tussen de verschillende actoren. Er worden kenmerken uitgewisseld en er wordt minder vastgehouden aan de eigen gewoontes. Wanneer er gesproken wordt over een transdisciplinaire samenwerking, zijn de verschillende actoren niet meer van elkaar te onderscheiden en wordt er als het ware één nieuwe actor gevormd.)

Inhoud

Er zijn door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verschillende domeinen vastgesteld die de leerling moet beheersen bij de afronding van het vak. De scholen stellen hier hun doelstellingen op af bij de ontwikkeling van een leerplan. Toch is er een grote vorm van vrijheid binnen het vak, aangezien de leerling een individueel traject doorloopt.

- Wordt het kunsteducatieve programma binnen het museum samen met de scholen opgesteld?
- Wat zijn de doelstellingen van het museum met de komst van het vak CKV1?
- Welke stappen worden genomen bij de ontwikkeling van een kunsteducatief programma? (Bij het ontwikkelen van een leerplan worden meestal vier fasen doorlopen (het bepalen van de inhoud van het programma, het vormgeven van het programma, het uitvoeren van het programma en het evalueren van het onderwijs). Daarnaast kan bij het ontwikkelen van een leerplan gebruik worden gemaakt van een leertheorie, zoals de theorie van Davis Kolb of Jan Vermunt, waarbij de leerstijlen van de leerling centraal staat.)
- Zijn er naar uw mening nog onbenutte mogelijkheden bij de ontwikkeling van de kunsteducatieve programma's?

Faciliteiten

Bij een museum moet er bij de ontwikkeling van een programma uitgegaan worden van het eigen gebouw en de collectie.

- Zijn de grenzen waarbinnen het museum kan opereren een sterkte of een zwakte en waarom?

Tijd

De veranderingen, die de komst van het vak CKV1 teweeg hebben gebracht, vergen tijd op scholen en binnen musea. Daarnaast kost de samenwerking met een andere partij ook tijd.

- Hoeveel tijd wordt er beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's gericht op CKV1 (inclusief activiteiten, zoals vergaderingen) en volstaat dit in de praktijk?

Financiën

Het vak CKV1 is gericht op de individuele leerling. Dit brengt met zich mee dat er niet alleen op de scholen een nieuwe vorm ontwikkeld moet worden om die leerling aan te spreken, maar ook dat binnen de musea aanpassingen moeten worden doorgevoerd. Deze veranderingen kosten vaak geld.

- Krijgen jullie voldoende geld en hebben jullie voldoende geld tot jullie beschikking om deze veranderingen door te voeren?

We hebben nu zes verschillende factoren/invloeshoeken behandeld.

- Is er een factor die naar uw mening nog niet aan bod is gekomen?

Aan de hand van de SWOT analyse zal in kaart worden gebracht hoe de verschillende factoren, die net behandeld zijn, van invloed zijn op de kunsteducatieve programma's.

- Welke factoren dragen op het moment een zwakte in zich? Kunt u dat toelichten?

- Welke factoren dragen op het moment een sterkte in zich? Kunt u dat toelichten?
- Welke factoren bieden van buitenaf een kans? Kunt u dat toelichten?
- Welke factoren vormen van buitenaf een bedreiging? Kunt u dat toelichten?

(Zijn er zaken die we niet hebben besproken, maar die u wel wil benoemen? Zou u dat op papier willen zetten en mij toe willen sturen?)

(Hartelijk bedanken voor de medewerking)

Bijlage 2a

Interview mevrouw Kroon, Teylers Museum, Haarlem (26 oktober 2010)

Sociale omstandigheden

- Heeft het museum contact met de middelbare scholen en hoe is het contact met de middelbare scholen tot nu toe verlopen?

In eerste instantie werd een programma ontwikkeld en werd afgewacht wat de opkomst zou zijn. Er is nu een verschuiving naar een directere aanpak waar te nemen bij Teylers Museum, waarbij de scholen worden benaderd of ze een programma interessant vinden, zodat er een indicatie is voor het aantal bezoekers. Als er duidelijk wordt dat er te weinig scholen interesse hebben wordt het programma niet ontwikkeld. Het gebeurt echter geregeld dat scholen die zeggen dat ze interesse hebben uiteindelijk geen gebruik maken van het programma. Er zijn ook scholen die in eerste instantie niet geïnteresseerd waren in het programma, maar toch komen.

Het valt de educatieve medewerkster van Teylers Museum op dat veel scholen afwisseling zoeken. Als het ene jaar Teylers Museum wordt bezocht, gaan ze het jaar daarop naar een ander museum. Vaak worden er een aantal dingen jaarlijks vast opgenomen in het programma van de school en de resterende ruimte wordt ingevuld naar wat de mogelijkheden zijn. Er is echter heel veel concurrentie.

De communicatie binnenin de scholen is weinig transparant volgens haar. De tentoonstellingen waaraan een programma wordt gekoppeld duren slechts drie maanden. Hoewel Teylers Museum op tijd naar de scholen toe communiceert, dringt de informatie geregeld pas halverwege de tentoonstellingsperiode door in het programma van de school. Het zou kunnen dat de scholen dan nog bezig zijn met het afronden van een vorig programma. Het museum is enkele samenwerkingsverbanden met scholen aangegaan gericht op de vaste collectie, zodat dit probleem omzeild kan worden.

Organisatie

- Hoe verloopt de organisatie voor het vak CKV1 tot nu toe?

De stap wordt toch meestal door het museum gezet, op een uitzondering na waar een school het museum benadert met een plan.

Teylers Museum neemt deel aan een samenwerkingsverband met musea en erfgoed instellingen uit de buurt. Zij ontwikkelen gezamenlijk educatieve programma's voor de basisschool die schoolbreed (geschikt voor alle klassen) zijn. Momenteel zijn ze bezig met het ontwikkelen van eenzelfde soort programma voor het Voortgezet Onderwijs. Daarnaast spelen ze elkaar informatie toe. Ze heeft zich, als medewerker Educatie van Teylers Museum, aangesloten bij een educatienetwerk van instellingen in Noord Holland, waar op metaniveau educatie-overleg wordt gepleegd.

- Neemt het museum de leiding als het gaat om de organisatie, doen de scholen dat, of heeft een steunfunctie instelling de rol van regisseur op zich genomen?

Er is geen geld voor het inschakelen van een derde partij als een steunfunctie instelling. Vaak neemt het museum zelf de taak van regisseur op zich. Ze benadert de scholen om ze op de hoogte te brengen van de tentoonstellingen. In het geval van een samenwerkingsverband regelen de scholen en het museum het onderling.

Ze geeft aan dat hoewel het verfrissend zou kunnen zijn als iemand met een nieuwe kijk deel zou nemen aan de organisatie, ze eigenlijk ook niet een derde partij erbij zou willen hebben, omdat er uitgegaan moet worden van de mogelijkheden van het museum en zij hiervan het beste op de hoogte is.

- Is er sprake van een multidisciplinaire, interdisciplinaire of transdisciplinaire samenwerking?

Bij de ontwikkeling van de meeste programma's die verbonden zijn aan de tijdelijke tentoonstellingen (die gemiddeld drie maanden staan) is er geen sprake van een samenwerking, vaak door een tekort aan tijd. Het programma wordt aangeboden aan de

scholen als deze af is. Vervolgens kunnen de scholen ervoor kiezen om gebruik te maken van het programma. In dit geval is er sprake van een multidisciplinaire samenwerking.

In het samenwerkingsverband met de scholen gaan beide partijen echt rond de tafel zitten. In samenwerking met het Sancta Maria Lyceum in Haarlem heeft Teylers Museum een programma ontwikkeld over de Verlichting waarbij de school de voorbereidende les en de verwerkingsles heeft ontwikkeld en het museum het bezoek. De drie onderdelen vormen een geheel, dat ook weer aan andere scholen kan worden aangeboden. Er wordt nog steeds wel van een ieders eigen kwaliteiten uitgegaan en daarom kan er in dit geval gesproken worden van een interdisciplinaire samenwerking.

Ook met het Teyler College in Haarlem is het museum een samenwerkingsverband aangegaan. De leerlingen van het Teyler College zijn naar het museum gekomen om de Engelse kijkwijzer van het museum te doen. Later zijn de leerlingen nog een keer terug gekomen om samen met het museum een kijkwijzer te ontwikkelen voor jongere kinderen. Hierbij is er sprake van een vermenging en kan er gesproken worden van een transdisciplinaire samenwerking.

Ze benadrukt echter wel dat het moeilijk is om voor de tijdelijke tentoonstellingen een inter- of transdisciplinaire samenwerking aan te gaan, aangezien de ontwikkelperiode en de tentoonstellingsperiode zelf maar heel erg kort zijn. Het is moeilijk om dan iets grensvervagens aan te gaan. Zulke samenwerkingsverbanden zijn geschikter voor de vaste collectie, omdat de collectie altijd beschikbaar is en er meer ruimte is om te experimenteren.

Inhoud

- Wordt het kunsteducatieve programma binnen het museum samen met de scholen opgesteld?

Bij de tijdelijke tentoonstellingen worden de programma's door het museum zelf ontwikkeld. Als het om de vaste collectie gaat is er wel ruimte voor een samenwerking met de scholen. Factoren als geld en tijd spelen vaak een beperkende rol bij het aangaan van een samenwerking.

- Wat zijn de doelstellingen van het museum met de komst van het vak CKV1?

Er wordt een programma gemaakt voor CKV1 als er een tentoonstelling is die daarvoor geschikt lijkt. De conservator zet een tentoonstelling met een doelstelling op en de medewerker Educatie komt vaak wat later het proces in rollen. In een gesprek met de conservator probeert ze dan een vorm voor een kunsteducatief programma te bedenken. Hierbij wordt niet direct specifiek gewerkt met kerndoelen. Ze probeert vooral in de gaten te houden of het programma bij het vak CKV1 zou passen, of het geschikt is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd en of het aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Tenslotte worden ook de kerndoelen meegenomen in het programma.

Aan de vaste collectie is nog geen programma verbonden voor CKV1. Er zijn wel plannen om dat nog te maken, aangezien het dan makkelijker is een programma aan te bieden dat ten alle tijden in het curriculum van de scholen te passen is. Aan tijdelijke tentoonstellingen wordt wel vaak een programma verbonden. Er wordt dan meestal geprobeerd het programma ook aan te laten sluiten op CKV2 en CKV3.

- Welke stappen worden genomen bij de ontwikkeling van een kunsteducatief programma?

Alle fasen worden wel doorlopen bij het ontwikkelen van een leerplan. Allereerst wordt er door de conservator een tentoonstelling met een thema vormgegeven. In een gesprek met de conservator bekijkt ze of de tentoonstelling geschikt is voor een kunsteducatief programma en legt de inhoud vast. Daarna wordt het programma vormgegeven, wat meestal resulteert in een docentenhandleiding en sinds een paar jaar ook vaak een gedrukte kijkwijzer. Vervolgens wordt het programma uitgevoerd, een rol die meestal bij de rondleiders of een projectmedewerker ligt. Alleen het evalueren schiet er nog wel eens bij in. Omdat de tentoonstellingen elkaar zo snel opvolgen is er vaak geen tijd om een programma van te voren te testen en achteraf te toetsen. Ze zou hier wel meer aandacht aan willen besteden. Een stagiaire is momenteel bezig met het opstellen van een enquête voor scholen om de programma's te beoordelen, zodat er beter ingespeeld kan worden op de behoefte van de scholen.

Ze maakt niet expliciet gebruik van leertheorieën omdat ze meestal uitgaat van de docent. De docent beslist en regelt dat de leerlingen naar het museum gaan, aangezien leerlingen vaak in klassenverband komen. Het aantal individuele leerling dat vrijwillig naar het museum komt is te verwaarlozen. Ze denkt dat de leeftijd er gewoonweg niet naar is om van de leerling te verwachten dat deze individueel naar het museum gaat, omdat de

belangstelling toch vaak ergens anders ligt. Ze communiceert eigenlijk met de leerlingen via de docent. De docent zal bepalen of hij of zij het een goed programma vindt en of het geschikt is voor zijn of haar leerlingen. Ze is zelf ook CKV1 docent geweest en ze denkt dan ook dat het haar blik heeft gekleurd. Maar ze is toch van mening dat er gecommuniceerd moet worden met de beslisser en dat is in dit geval de docent. Desalniettemin wordt er geprobeerd met het programma de leerlingen zo goed mogelijk aan te spreken op hun interesse.

- Zijn er naar uw mening nog onbenutte mogelijkheden bij de ontwikkeling van de kunsteducatieve programma's?

Ze zou vaker workshops aan tentoonstellingen willen verbinden, maar binnen het museum is daar momenteel geen ruimte voor. Daarnaast zou ze graag in willen spelen op de ontwikkelingen in de techniek, zoals het werken met applications op telefoons. Beide plannen zullen echter veel tijd in beslag nemen en veel geld kosten.

Faciliteiten

- Zijn de grenzen waarbinnen het museum kan opereren een sterkte of een zwakte en waarom?

Ze is ontzettend trots op de collectie van Teylers museum en het gebouw. Zowel de collectie als het gebouw zorgen voor positieve uitdagingen bij het ontwikkelen van een programma. De uniciteit is de kracht van het museum en biedt veel kansen.

Tegelijkertijd zijn juist die twee punten ook een zwakte bij de ontwikkeling van een programma. Voor de vorm van het programma is ze vaak gebonden aan een rondleiding en een kijkwijzer, aangezien het in Teylers Museum niet mogelijk is om een hands-on (interactief) programma aan te bieden bij de vaste opstelling (dit is de authentieke opstelling uit de 18^e en 19^e eeuw). Daarnaast hebben de leerlingen begeleiding nodig bij het bezoeken van het museum, omdat er uitleg nodig is bij de collectie en de specifieke opstelling, zodat de leerlingen begrijpen waar ze mee te maken hebben.

Jongeren willen snel en op actieve wijze ervaring opdoen en dat is in het museum vaak niet mogelijk. Zoals hierboven reeds genoemd is, zou ze wel vaker workshops aan tentoonstellingen willen verbinden. Er is echter geen ruimte in Teylers Museum waar deze

workshops goed aangeboden kunnen worden. Zeker niet als het om een hele klas leerlingen gaat. Daarnaast worden alle ruimtes binnen het museum ook voor andere doeleinden zoals vergaderingen gebruikt, waardoor een ruimte moeilijk voor langere tijd gereserveerd kan worden voor een workshop. Er is dus sprake van een fysieke beperking volgens haar.

Tijd

- Hoeveel tijd wordt er beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's gericht op CKV1 (inclusief activiteiten, zoals vergaderingen) en volstaat dit in de praktijk?

Ze is er nu al van op de hoogte is wat er volgend jaar gaat gebeuren. Er zijn echter heel veel dingen tegelijk. Extra handen zou fijn zijn, aangezien zij de enige museummedewerker is op de educatieve afdeling. Een stagiaire biedt mogelijkheden, ondanks dat daar ook tijd in gaat zitten als het gaat om begeleiding. Daarnaast zou ze meer tijd willen hebben om zich beter te kunnen verdiepen in het onderwerp van de tentoonstellingen, maar omdat de tentoonstellingen elkaar zo snel opvolgen is die mogelijkheid er vaak niet. Ze krijgt een groot deel van de informatie van de conservator aangereikt, maar ze zou graag daar omheen zelf nog meer research willen doen. Vaak kan er in een ander museum uitgegaan worden van een vaste basis (omdat het gaat om één collectie, zoals schilderkunst), maar in Teylers museum is er een breed aanbod op het gebied van vijf verschillende collecties: beeldende kunst, fossielen&mineralen, munten&penningen natuurkundige instrumenten en boeken.

Tijd is echter ook een probleem op de scholen volgens haar. Scholen hebben vaak drukbezette roosters en daardoor is het moeilijk om culturele activiteiten in te plannen en uit te voeren. Vaak moeten docenten van andere vakken tijd afstaan, zodat de leerlingen naar de activiteit kunnen.

Financiën

- Krijgen jullie voldoende geld en hebben jullie voldoende geld tot jullie beschikking om deze veranderingen door te voeren?

Het ambitieniveau binnen Teylers museum is altijd hoger dan de hoeveelheid geld die zij hebben. Dit heeft zijn uiting in de mogelijkheden als het gaat om inhoud, organisatie, faciliteiten en tijd, maar ook als er gekeken wordt naar de sociale omstandigheden. Op het gebied van educatie willen ze veel meer leerlingen binnenhalen, zowel in klassikaal verband als individueel. Er moeten een hoop keuzes gemaakt worden en sommige kansen moeten ze laten liggen.

We hebben nu zes verschillende factoren/invalshoeken behandeld.

- Is er een factor die naar uw mening nog niet aan bod is gekomen?

Ze heeft het idee dat alles benoemd is en dat er niet nog een factor toegevoegd hoeft te worden.

Aan de hand van de SWOT-analyse zal in kaart worden gebracht hoe de verschillende factoren, die net behandeld zijn, van invloed zijn op de kunsteducatieve programma's.

- Welke factoren dragen op het moment een zwakte in zich? Kunt u dat toelichten?

Ze ziet vooral tijd als een factor die een zwakte in zich draagt. Maar ook de faciliteiten binnen het museum dragen een zwakte in zich.

- Welke factoren dragen op het moment een sterkte in zich? Kunt u dat toelichten?

De uniciteit van de diverse collectie, die ook onder de factor faciliteiten valt, is volgens haar zeker een sterkte van het museum.

- Welke factoren bieden van buitenaf een kans? Kunt u dat toelichten?

Ze ziet bij de factor sociale omstandigheden en organisatie nog mogelijkheden. Vooral als het gaat om promotie en communicatie zou er nog veel verbeterd kunnen worden.

- Welke factoren vormen van buitenaf een bedreiging? Kunt u dat toelichten?

De factor financiën wordt door haar als een erg grote bedreiging van buitenaf gezien, niet alleen in de vorm van subsidies, maar ook het entreegeld dat scholen moeten betalen. Ze krijgt vaak de reactie dat de school vaak niet voldoende geld heeft om alle culturele activiteiten in te plannen die zij zouden willen doen. De factor tijd wordt door haar ook als bedreiging van buitenaf gezien. De scholen hebben vaak drukke roosters en dat heeft gevolgen voor het aantal bezoeken van scholen aan de musea.

Bijlage 2b

Interview mevrouw de Moor, Museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam (2 november 2010)

Sociale omstandigheden

- Heeft het museum contact met de middelbare scholen en hoe is het contact met de middelbare scholen tot nu toe verlopen?

Elk jaar worden er onderwijsbrochures ontwikkeld waarin alles staat over het standaard pakket aan museumlessen en projecten is voor het voortgezet onderwijs. Deze brochures worden naar alle personen (1100 personen verbonden aan het voortgezet onderwijs verspreidt door heel Nederland) in het adressenbestand van het museum gestuurd.

De meeste bezoeken van de leerlingen zijn over het algemeen in groepsverband, het gebeurt zelden dat leerlingen zelfstandig naar het museum komen. Uit gesprekken, die de educatief medewerkster van Museum Boijmans Van Beuningen met docenten heeft gevoerd, blijkt dat leerlingen het moeilijk vinden om een keuze te maken uit het grote aanbod. Leerlingen zijn dan snel geneigd iets te kiezen dat ze al kennen en dat kan je ze volgens haar ook niet kwalijk nemen. Daarom is het soms verstandiger om ze aan de hand mee te nemen en ze te introduceren met nieuwe dingen, dan ze in het diepe te gooien.

Organisatie

- Hoe verloopt de organisatie voor het vak CKV1 tot nu toe?

De scholen worden vooral via de e-mail en het internet op de hoogte gesteld van het aanbod bij Museum Boijmans Van Beuningen. De scholen nemen vervolgens contact met het museum op als ze interesse hebben in een programma. Voorheen moest een school opbellen om te boeken voor een programma. Dan vulde de museummedewerker een formulier in, dat vervolgens ingevoerd moest worden in de computer. Het boeken gaat sinds kort via internet,

waardoor het proces wordt versneld en de informatie van de scholen (zoals tijden, aantal leerlingen en de keuze voor het programma) is direct duidelijk.

Museum Boijmans Van Beuningen is niet verbonden aan een netwerk met scholen, wel heeft het zij zich, als educatief medewerkster aangesloten bij het Rotterdamse Educatie Netwerk, waar informatie wordt uitgewisseld over didactiek. Daarnaast neemt het museum deel aan Culturele Dag Rotterdam samen met het Ro Theater, Scapino Ballet en het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Culturele Dag Rotterdam heeft als doel het de scholen organisatorisch makkelijker te maken. Scholen kunnen dan naar Rotterdam komen om met aansluitende tijden meerdere culturele instellingen te bezoeken op één dag.

- Neemt het museum de leiding als het gaat om de organisatie, doen de scholen dat, of heeft een steunfunctie instelling de rol van regisseur op zich genomen?

Ze regelt onderling met de scholen de organisatorische zaken. De afspraken worden gepland samen met de scholen en het museum zorgt voor een geschikte museumdocent en als gewenst een workshopruimte.

'Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam' (SKVR (www.skvr.nl)) heeft wel het 'cultuurtraject' ontwikkeld waar Museum Boijmans Van Beuningen aan meewerkt. Ze hebben gezamenlijk een programma ontwikkeld, waarbij het museum de educatieve ruimte beschikbaar stelt en de lessen gegeven worden door de docenten van het SKVR. Leerlingen kunnen zich inschrijven bij het SKVR, waardoor ze de mogelijkheid krijgen verschillende culturele instellingen te bezoeken.

Ze geeft echter aan dat het aan dat met de komst van een derde partij er sprake is van meer ruis. Doordat het museum de touwtjes uit handen geeft verliest deze ook het overzicht. Ze is zelf het beste op de hoogte van de grenzen (zoals de openingstijden en de mogelijkheden met de collectie) van het museum. Omdat er dan geen directe communicatie met de scholen meer is, wil er juist wel eens iets misgaan.

- Is er sprake van een multidisciplinaire, interdisciplinaire of transdisciplinaire samenwerking?

Er is vaak sprake van een multidisciplinaire samenwerking, maar ze zou graag meer interdisciplinair willen werken. Dat gebeurt al wel, maar ze merkt ook dat scholen het erg fijn vinden dat er een basispakket klaarligt waar ze gebruik van kunnen maken. Ze is al bezig met

het aangaan van een hechtere samenwerking met scholen. Zo heeft ze met vijf docenten uit verschillende vakgroepen van het Erasmiaans Gymnasium in Rotterdam rond de tafel gezeten om op een eenvoudige manier een samenwerking tot stand te brengen. Het voordeel is dat het programma beter op maat gemaakt worden bij het lespakket van de school. Het nadeel is dat het veel arbeidsintensiever is en daar komt vaak tijdtekort bij kijken. Ze vindt het moeilijk om zich voor te stellen hoe een transdisciplinaire samenwerking tot stand zou moeten komen, omdat er rekening gehouden worden met wat praktisch gezien haalbaar is. Ze denkt dan ook dat de meest ideale situatie zou zijn dat een interdisciplinaire samenwerking naast een multidisciplinaire samenwerking kan bestaan.

Inhoud

- Wordt het kunsteducatieve programma binnen het museum samen met de scholen opgesteld?

Ze geeft aan dat het helaas niet mogelijk is om voor elke school iets nieuws te ontwikkelen, omdat de scholen allemaal hun eigen werkvorm hebben. Ze benadrukt echter nadrukkelijk dat, als er een project op school is en het project niet aansluit op het standaard aanbod van het museum, er de mogelijkheid is een programma in overleg met het museum aan te passen, zodat er een betere aansluiting is bij de wensen van de school. De meeste scholen maken gewoon gebruik van het standaard aanbod. Scholen kunnen ook op eigen initiatief naar het museum komen zonder gebruik te maken van de programma's van het museum.

- Wat zijn de doelstellingen van het museum met de komst van het vak CKV1?

Omdat de scholen individueel zo divers is gaat ze uit van de kerndoelen en examentermen die door het ministerie en CITO zijn vastgesteld, zodat er toch een gemene deler is.

Wel probeert ze de programma's zo breed mogelijk te trekken, zodat de programma's aansluiten kunnen vinden op verschillende vakken in het Voortgezet Onderwijs.

- Welke stappen worden genomen bij de ontwikkeling van een kunsteducatief programma?

Er worden zowel kunsteducatieve programma's verbonden aan de vaste collectie als aan de tijdelijke tentoonstellingen. Omdat er vijftientig tentoonstellingen per jaar zijn, wordt niet bij elke tentoonstellingen iets ontwikkeld, ook omdat niet alle tentoonstellingen aansluiten bij de lesprogramma's op de scholen.

De educatiemedewerkers worden al vrij snel bij het ontwikkelen van een tentoonstelling betrokken. Meestal wordt de inhoud grotendeels vastgelegd door de conservatoren. Daarna wordt er een projectgroep samengesteld en daar wordt altijd iemand van de educatieve afdeling in opgenomen. Ze geeft aan dat er één keer in de twee maanden tentoonstellingoverleg plaatsvindt, waarbij de directeur, iemand van communicatie, iemand van educatie en alle conservatoren bij elkaar komen. Bij dit overleg worden ideeën voor tentoonstellingen vormgegeven, getoetst en goedgekeurd of afgekeurd.

Ze probeert vaak het programma te evalueren met de museumdocenten. Daarnaast krijgen alle docenten bij de bevestiging van de boeking een evaluatieformulier toegestuurd. Daar wordt vaak wel naar gekeken, maar het schiet er vaak bij in door tijdkort om er een verslag van te maken. Ze zou hier graag meer tijd voor willen hebben.

Het is niet zo dat, als ze een nieuw programma gaat ontwikkelen, ze werkt vanuit een leertheorie. Al doende gebruikt ze het echter wel als inspiratie.

- Zijn er naar uw mening nog onbenutte mogelijkheden bij de ontwikkeling van de kunsteducatieve programma's?

Er zijn heel veel verschillende belangen binnen het museum. De conditie en het bewaren van de kunst zijn het belangrijkste doel van het museum. Ze zou heel veel dingen kunnen verzinnen die leuk zouden zijn voor een kunsteducatief programma, maar die komen enorm in botsing met de veiligheid van de kunst. Ze is van mening dat het museum bij de kern moet blijven en niet moet proberen iets te zijn, wat het niet bent. Dat betekent dat ze genoodzaakt is een balans te vinden tussen het nemen van risico's en de veilige weg. Museum Boijmans Van Beuningen probeert momenteel erg in te spelen op de nieuwe technische ontwikkelingen. Er is een project opgezet met studenten van de Hogeschool Rotterdam, waarbij QR-code (Quick Response Code) toegepast wordt in het museum. Deze 'tweedimensionale streepjescodes' bij de kunstwerken bieden informatie wanneer de telefoon ervoor wordt gehouden. Dit brengt echter ook moeilijkheden met zich mee, want het is een duur project en er gaat een hoop tijd in zitten.

Faciliteiten

- Zijn de grenzen waarbinnen het museum kan opereren een sterkte of een zwakte en waarom?

Allereerst bevindt Museum Boijmans van Beuningen zich in een prachtig gebouw en is er een hele mooie collectie. Ze merkt dan ook regelmatig dat leerlingen daar erg van onder de indruk kunnen zijn. Daardoor zijn er veel mogelijkheden bij het ontwikkelen van de programma's.

Het gebouw en de collectie dragen echter ook een zwakte in zich, aangezien de faciliteiten ook kwetsbaar zijn. Er moet bijvoorbeeld rekening worden gehouden met het aantal bezoekers dat toegelaten wordt in het museum, omdat anders de kunst in gevaar komt. Als groepen leerlingen het museum bezoeken, moeten de regels van het museum nageleefd worden. Zo mogen de werken niet aangeraakt worden, er mag niet gegeten en gedronken worden en er moet rekening worden gehouden met de andere bezoekers in het museum.

Ze is van mening dat, als een school besluit geen gebruik te maken van de diensten van het museum, de leerlingen toch enige vorm van sturing nodig hebben. Het is makkelijk om te verdwalen in het gebouw en de collectie kan moeilijk te begrijpen zijn als de leerlingen geen houvast wordt geboden.

Tijd

- Hoeveel tijd wordt er beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's gericht op CKV1 (inclusief activiteiten, zoals vergaderingen) en volstaat dit in de praktijk?

Binnen het museum is er altijd heel veel gaande. De tentoonstellingen wisselen elkaar snel af en dat heeft soms als gevolg dat er iets minder tijd is om een programma te ontwikkelen dan ze eigenlijk zou willen. Als ze niet tevreden is over hetgeen dat er uiteindelijk ligt, wordt het programma ook niet in gebruik genomen.

Maar het valt haar ook op dat de scholen met tijdnood te maken hebben. Scholen kunnen ervoor kiezen om een programma van een uur te kiezen, waarbij alleen een les in het museum wordt gegeven, of een programma van anderhalf uur, waarbij vijfenveertig minuten besteed wordt aan een les in het museum en vijfenveertig minuten een workshop aangeboden

wordt. Ze zou graag meer tijd willen besteden aan de workshops, maar de scholen hebben vaak geen tijd om langer dan anderhalf uur in het museum te zijn. Ze is genoodzaakt daar rekening mee te houden.

Financiën

- Krijgen jullie voldoende geld en hebben jullie voldoende geld tot jullie beschikking om deze veranderingen door te voeren?

Er is per jaar een basisbegroting voor de programma's bij de vaste collectie, waar ze goed mee uit de voeten kan. De tijdelijke tentoonstellingen worden meestal gefinancierd door externe instellingen, waardoor een begrotingsvoorstel soms minder snel goedgekeurd wordt en ze niet altijd het bedrag tot haar beschikking heeft dat ze graag zou willen hebben. Gelukkig wordt in de meeste gevallen het budgetvoorstel geaccepteerd.

We hebben nu zes verschillende factoren/invloedsfactoren behandeld.

- Is er een factor die naar uw mening nog niet aan bod is gekomen?

Ze benadrukt dat mankracht een belangrijk element is. Er is meer mogelijk op het moment dat er meer mankracht is omdat de krachten verspreid ingezet kunnen worden. Dit element is onder te brengen in de factor tijd.

Aan de hand van de SWOT-analyse zal in kaart worden gebracht hoe de verschillende factoren, die net behandeld zijn, van invloed zijn op de kunsteducatieve programma's.

- Welke factoren dragen op het moment een zwakte in zich? Kunt u dat toelichten?

Ze is van mening dat tijd op het moment een zwakte is bij het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's. Wanneer er extra mankracht zou zijn zouden de krachten meer

verspreid ingezet kunnen worden, waardoor er meer aandacht besteed kan worden aan de samenwerking met de scholen, maar ook aan het ontwikkelen van de programma's zelf.

Ondanks dat ze geheel niet ontevreden is over het bedrag dat beschikbaar is voor het ontwikkelen van de programma's, ziet ze dit toch als een zwakte. Ze vindt altijd een balans tussen wat ze wil en wat er kan, maar het kan altijd groter en beter.

Ook de faciliteiten vormen een zwakte, omdat het gebouw en de collectie toch heel erg kwetsbaar zijn. Hier loopt ze bij het ontwikkelen van een programma wel eens tegen de grenzen op.

- Welke factoren dragen op het moment een sterkte in zich? Kunt u dat toelichten?

De factor faciliteiten draagt is een zwakte en tegelijkertijd ook een sterkte. Ze is erg trots op de collectie van Museum Boijmans Van Beuningen. Doordat de collectie heel veel verschillende invalshoeken heeft, is er veel mogelijk met het ontwikkelen van een programma.

Ze is van mening dat de factor organisatie ook een sterkte is binnen het museum, aangezien educatie door de organisatie gedragen wordt.

- Welke factoren bieden van buitenaf een kans? Kunt u dat toelichten?

Volgens haar liggen er nog veel mogelijkheden in een intensievere samenwerking met de scholen. Ze is er altijd mee bezig hoe dat aangepakt zou kunnen worden en omdat ze er altijd zo mee bezig is kan het alleen maar beter worden. Maar er liggen ook nog heel veel kansen in de samenwerking tussen de verschillende instellingen.

- Welke factoren vormen van buitenaf een bedreiging? Kunt u dat toelichten?

De financiën worden als factor door haar ook bij de bedreigingen van buitenaf genoemd. De scholen zijn bij het vak CKV1 ontzettend afhankelijk van het geld dat beschikbaar wordt gesteld door het ministerie. Daardoor kunnen sommige plannen soms niet uitgevoerd worden. Daarnaast is ze erg bang voor de plannen om de Cultuurkaart af te schaffen.

Bijlage 2c

Interview mevrouw Freckmann, Gemeentemuseum, Den Haag (3 november 2010)

Sociale omstandigheden

- Heeft het museum contact met de middelbare scholen en hoe is het contact met de middelbare scholen tot nu toe verlopen?

De vertegenwoordigster van het Gemeentemuseum in Den Haag heeft geen contact met de leerlingen, maar met de docenten van de scholen. Dat is ook de doelgroep waar ze zich op richt omdat de docenten in de meeste gevallen de leerlingen in groepsverband meenemen naar het museum.

Er wordt drie keer per jaar een docentenmiddag georganiseerd door de museummedewerkster van de educatieve afdeling, waar gekeken wordt naar de programma's die aangeboden worden. Daarnaast worden de programma's, die bezocht zijn door de docenten, geëvalueerd. Toch zou ze graag nog meer persoonlijk contact willen hebben met de docenten, zodat ze nog beter kan achterhalen waarom er wel of geen interesse is voor een programma. Ze is van mening dat het beter zou zijn als de programma's door middel van persoonlijk contact gepromoot konden worden. Nu worden de scholen vooral door middel van een jaarprogramma, een nieuwsbrief, de website en fora op het aanbod van het museum gewezen. In een gesprek kan beter overlegd worden over de mogelijkheden, de vraag en het aanbod.

Organisatie

- Hoe verloopt de organisatie voor het vak CKV1 tot nu toe?

Ze constateert dat het aantal docenten dat een docentenmiddag bezoekt afhangt van het thema. Wanneer de docentenmiddag aansluit bij een grote tentoonstelling is er meer animo dan

wanneer deze een specifiek project onder de aandacht brengt. Voor thema's die aansluiten bij de curricula van scholen zoals de examentours en de kijkwijzers is de belangstelling groot.

Ze besteedt dit jaar veel aandacht aan samenwerkingsprojecten met andere culturele instellingen. Er is momenteel een samenwerking met het Residentie Orkest en het Filmhuis in Den Haag, zodat er ook vakoverschrijdend gewerkt kan worden.

- Neemt het museum de leiding als het gaat om de organisatie, doen de scholen dat, of heeft een steunfunctie instelling de rol van regisseur op zich genomen?

Ze is zelf educatief medewerkster voor het Voortgezet Onderwijs. Er is ook een collega die zich richt op het Basis Onderwijs, een collega die zich bezig houdt met programma's voor volwassenen en een collega heeft kinderen in hun vrije tijd in haar takenpakket. Weer een andere collega richt zich geheel op een project (het staddelen project) dat meerdere jaren zal duren.

Het museum zelf neemt de organisatie op zich. Er is wel een samenwerking met het Korenhuis in Den Haag. Zij hebben een makelaarsfunctie wat betreft de culturele activiteiten in Den Haag. Het is echter niet zo dat de kunsteducatieve programma's van het Gemeentemuseum hoofdzakelijk op die manier bekend worden gemaakt bij de scholen (zie sociale omstandigheden).

Ze is niet ontevreden over de gang van zaken op het moment, ook al kost de communicatie over het programma en het onderhouden van contacten veel tijd. Een medewerker/stagiair die zich richt op de promotie van educatieve producten zou (tijdelijk) prima ter ondersteuning zijn. Of dit echt door een derde partij moet worden gedaan vraagt ze zich af, aangezien de medewerkers van het museum het eigen product het beste kennen. Bij het inschakelen van een derde partij komt een andere vorm van organisatie kijken en het is de vraag of je er dan op vooruit gaat.

- Is er sprake van een multidisciplinaire, interdisciplinaire of transdisciplinaire samenwerking?

Ze ontwikkelt de meeste programma's gericht op het vak CKV1 alleen. De scholen maken vervolgens gebruik van het aanbod. Dus meestal is er sprake van een multidisciplinaire samenwerking. Maar het gebeurt ook dat ze met docenten rond de tafel gaat zitten om een programma te ontwikkelen. Als een thema uit het onderwijs wordt toegepast in een

programma van het museum wil ze ook graag de input van docenten hebben. Er wordt dan gekeken wat het museum in huis heeft en hoe dat aansluit op de wensen van de docenten. Er wordt dus ook interdisciplinair samengewerkt tussen het Gemeentemuseum en de scholen. Voor grote projecten zoals Wonderkamers wordt er gewerkt met een klankbordgroep. Ze zou graag nog hechter samenwerken, omdat daar nog mogelijkheden liggen, maar dat kost heel erg veel tijd.

Inhoud

- Wordt het kunsteducatieve programma binnen het museum samen met de scholen opgesteld?

De meeste programma's worden door haarzelf ontwikkeld. Er zijn echter ook programma's ontwikkeld in samenwerking met docenten. Dat gebeurt meestal als het een thema betreft dat direct aansluiting vindt op het lesprogramma van de scholen. Ook staat het museum open voor ideeën/wensen/suggesties van docenten. Een vereiste hierbij is dat het museum niet maatwerk voor slechts één school levert, maar dat het project later ook voor andere scholen geschikt is.

- Wat zijn de doelstellingen van het museum met de komst van het vak CKV1?

Aan de hand van examenblad (www.examenblad.nl) worden de eisen van het ministerie voor het vak CKV1 in de gaten gehouden. Daarnaast worden er verschillende benaderingen (rationele, kunstbeschouwelijke, emotionele en inspirerende) toegepast in de programma's. De zelfstandige en actieve houding van de leerling staat centraal in de kunsteducatieve programma's.

- Welke stappen worden genomen bij de ontwikkeling van een kunsteducatief programma?

Voor het Voortgezet Onderwijs worden verschillende invalshoeken gebruikt. Allereerst is het een museum met een collectie en wisselende tentoonstellingen. Aan het begin van het jaar kijkt ze naar de tentoonstellingsprogramma en bepaalt ze welke tentoonstellingen inhoudelijk interessant zijn voor het onderwijs. Vervolgens maakt ze daar een programma bij.

Ten tweede wordt er jaarlijks gewerkt met een aantal vaste thema's (zoals landschappen, portretten, Mondriaan, mode), die het hele jaar door te bezoeken zijn. Daar zijn activiteiten bij ontwikkeld. Eerst doen de leerlingen op zaal inspiratie op om vervolgens in een workshop met een praktijkopdracht aan de slag te gaan. In het gebouw van het Gemeentemuseum is het museumatelier als ruimte daarvoor ingericht en in het Museon is ook een ruimte beschikbaar waar het Gemeentemuseum gebruik van mag maken.

De derde invalshoek is ontstaan vanuit het onderwijs. Deze programma's worden ontwikkeld met het zicht op de examenonderwerpen en het curriculum dat op de scholen wordt gehanteerd bij het vak CKV1, de basisvorming beeldende vakken, kunst (algemeen) enz..

Er wordt altijd geprobeerd om in mei de kunsteducatieve programma's af te hebben, zodat de scholen voor de zomervakantie al op de hoogte zijn van het aanbod binnen het Gemeentemuseum. Zij neemt voor het ontwikkelen van zo'n programma contact op met de conservatoren en de andere museummedewerkers die verantwoordelijk zijn voor de tentoonstellingen, om te achterhalen wat de zwaartepunten worden van de tentoonstellingen en zoveel mogelijk informatie in te winnen. Ze probeert dan een goed beeld te krijgen van wat er te zien zal zijn, aangezien er nog niets tastbaars is. Alles wat reeds bekend is, zoals planning en organisatie kan ze opzoeken en meenemen in haar programma.

Aan de hand van de gesprekken met de conservatoren stelt ze vast welke tentoonstellingen geschikt zijn voor het voortgezet onderwijs. Daarna moet ze gaan een bepalen wat voor haar haalbaar is, om vervolgens een selectie te maken uit de tentoonstellingen. In die gesprekken is er ook altijd ruimte voor overleg, waarbij ze wensen kan opperen. Ze kan altijd vragen aan de conservatoren of een werk kan blijven staan zodat deze toegepast kan worden in een kunsteducatief programma. Daarnaast kan ze de conservatoren benaderen met de vraag of er nog iets in de collectie van het Gemeentemuseum is dat aansluit op het thema.

Ze geeft aan dat er vooral veel tijd in het bepalen van de inhoud en de vormgeving van het programma zit, omdat daar veel voorbereiding bij komt kijken. Er wordt binnen het museum met meerdere partijen samengewerkt. Zo wordt de afdeling pr betrokken bij het ontwikkelen van de website, zodat deze er zo aantrekkelijk mogelijk uit komt te zien. Als er een nieuw programma ontwikkeld wordt probeert ze dit tijdig te communiceren met de andere partijen, zodat zij daar rekening mee kunnen houden.

Ze hecht erg veel waarde aan de evaluatie van de programma's en ze probeert daarom op verschillende manieren feedback te krijgen. Allereerst vraagt ze de museumdocenten altijd naar hun mening. Een collega van haar begeleidt de museumdocenten en zij gaat regelmatig

mee met de lessen. Ten tweede is ze erg geïnteresseerd in de mening van de docenten. Er zijn evaluatieformulieren, die de docenten na een bezoek kunnen invullen. Daarnaast wordt drie keer in het jaar een docentenmiddag georganiseerd waar de docenten feedback kunnen geven.

Er worden geen activiteiten aangeboden, aan leerlingen die op eigen gelegenheid komen. Wel zijn leerlingen altijd welkom om het museum te bezoeken (t/m 18 jaar gratis) en opdrachten te doen. Ook kunnen ze ten alle tijden gebruik maken van de kijkwijzers die beschikbaar zijn. Wanneer een docent met een groep leerlingen het museum wil bezoeken kan deze gebruik maken van de programma's van het museum, maar de docenten kunnen er ook voor kiezen om alleen gebruik van de kijkwijzer te maken.

- Zijn er naar uw mening nog onbenutte mogelijkheden bij de ontwikkeling van de kunsteducatieve programma's?

De tijd is er niet om altijd alles te ontwikkelen, er moeten keuzes gemaakt worden en prioriteiten gesteld worden. Daarnaast is ze van mening dat als je iets doet dat je het dan goed moet doen. Er is altijd een basis van algemeen materiaal die toepasbaar is op de vaste collectie, zodat de scholen altijd deel kunnen nemen aan een programma. De museumdocenten kunnen dan zelf de nadruk leggen, daar waar de behoefte van de school ligt.

Faciliteiten

- Zijn de grenzen waarbinnen het museum kan opereren een sterkte of een zwakte en waarom?

Ze vindt het belangrijk dat alle instellingen hun eigen profiel hebben. Ze is dan ook van mening dat er gewerkt moet worden met de mogelijkheden van collectie, wanneer een programma ontwikkeld wordt voor leerlingen. Als er een vraag is vanuit de scholen die niet aansluit bij de collectie van het Gemeentemuseum, dan moet het aanbod gezocht worden bij een andere instelling en dat is ook juist goed vindt ze, omdat anders iedereen hetzelfde aan gaat bieden.

In het Gemeentemuseum staat de actieve houding van de leerling centraal. In het museum is een workshopruimte en in het Museon is ook een ruimte waar workshops

aangeboden kunnen worden. Daarnaast is er in het Gemeentemuseum een vleugel ingericht, waar een interactief programma voor leerlingen uitgevoerd kan worden. In deze vleugel zijn de 'wonderkamers' ondergebracht.

Ze probeert als educatief medewerkster in te spelen op nieuwe technische ontwikkelingen, omdat ze denkt dat het belangrijk is om de leerling ook dat aan te kunnen bieden. Er is een medewerker nieuwe media aan het Gemeentemuseum verbonden, om deze technische ontwikkelingen op te kunnen nemen in het museum. Maar ze is wel van mening dat iets met heel veel knoppen niet per definitie tot een betere interactie hoeft te leiden. Ze vindt dat leerlingen ook zelf moeten kunnen ervaren hoe iets in zijn werk gaat, door ze bijvoorbeeld een kwast te geven.

Tijd

- Hoeveel tijd wordt er beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen van kunsteducatieve programma's gericht op CKV1 (inclusief activiteiten, zoals vergaderingen) en volstaat dit in de praktijk?

Ze geeft aan dat er altijd behoefte kan zijn aan meer tijd, maar dat je door keuzes te maken er zelf voor moet zorgen dat je genoeg tijd hebt voor alles. Als er vier tentoonstellingen zijn en ze heeft slechts tijd voor het ontwikkelen van twee programma, dan moet ze prioriteiten stellen. Het is van belang dat alle vier de fasen van het ontwikkelen van een kunsteducatief programma doorlopen worden en dat daar de tijd voor wordt genomen. De ervaring leert ook dat je dingen de volgende keer anders moet aanpakken.

Financiën

- Krijgen jullie voldoende geld en hebben jullie voldoende geld tot jullie beschikking om deze veranderingen door te voeren?

Jongeren tot achttien jaar hoeven geen entree te betalen bij een bezoek aan het Gemeentemuseum. Als docenten met een groep leerlingen gebruik willen maken van een programma, dan zijn daar kosten aan verbonden, aangezien ze gebruik maken van een

museumdocent en eventuele workshops. Als ze alleen gebruik willen maken van de kijkwijzer dan zijn er geen extra kosten verbonden aan het bezoek aan het Gemeentemuseum.

Ze geeft aan dat er heel veel ruimte is om programma's te ontwikkelen met het budget dat zij tot haar beschikking heeft. Toch zijn er altijd investeringen of projecten waarbij de kosten niet gedekt kunnen worden of in de fase van een pilot nog niet gedekt zijn. Als er geld is, is er ruimte om dingen te ontwikkelen, en andersom.

We hebben nu zes verschillende factoren/invloeshoeken behandeld.

- Is er een factor die naar uw mening nog niet aan bod is gekomen?

Ze heeft het idee dat alle factoren besproken zijn.

Aan de hand van de SWOT-analyse zal in kaart worden gebracht hoe de verschillende factoren, die net behandeld zijn, van invloed zijn op de kunsteducatieve programma's.

Ze vindt het moeilijk om een zwart-wit antwoord te geven op onderstaande vragen, omdat de factoren allemaal relatief zijn. Ze geeft aan dat er altijd een lijstje is van dingen die beter of anders zouden kunnen. Jaar na jaar stelt ze opnieuw het programma bij, omdat de ervaring leert dat dingen beter anders aangepakt kunnen worden. Elke keer stelt ze de doelen bij en is er iets anders waar ze haar aandacht aan wil besteden.

- Welke factoren dragen op het moment een zwakte in zich? Kunt u dat toelichten?

-

- Welke factoren dragen op het moment een sterkte in zich? Kunt u dat toelichten?

Ze is erg trots op het gebouw en de collectie van het Gemeentemuseum.

- Welke factoren bieden van buitenaf een kans? Kunt u dat toelichten?

Ze ziet mogelijkheden in het persoonlijke contact met de docenten. Zowel om te weten wat de behoefte is als hoe de pr het beste gevoerd kan worden.

- Welke factoren vormen van buitenaf een bedreiging? Kunt u dat toelichten?

-