

*Inhoudelijke richtlijnen
3-dimensionale beeldende
vormgeving voor volwassenen*

Rapport voor Kunstfactor
Utrecht

Iris ten Bloemendal

Colofon

Onderzoek en tekst: Iris ten Bloemendal

© **Kunstfactor Utrecht, februari 2012**

Inhoudelijke richtlijnen beeldend 3 dimensionale vormgeving voor volwassenen is een uitgave van Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst. Tenzij anders overeengekomen, geeft Kunstfactor u als lezer toestemming deze uitgave voor eigen gebruik te downloaden en af te drukken. Het is niet toegestaan om inhoudelijk, tekstueel of anderszins wijzigingen aan te brengen. Bij citeren is bronvermelding verplicht. Overdracht aan derden van het gebruiksrecht is uitgesloten. Het gebruiksrecht geldt niet voor commerciële doeleinden. De overdracht van de rechten van intellectueel eigendom, waaronder het auteursrecht, rustend op de door Kunstfactor opgestelde of ontworpen werken zijn bij het gebruiksrecht niet inbegrepen.

Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst, zet zich in voor een sterke amateurkunstsector. Dit doen we vanuit de overtuiging dat actieve kunstbeoefening een bijdrage levert aan de persoonlijke ontwikkeling van mensen en aan een creatieve, harmonieuze samenleving.

Per 1 januari 2013 zal Kunstfactor overgaan in het Landelijke Kenniscentrum voor Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA)

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Algemene inleiding bij inhoudelijke richtlijnen voor cursistenopleidingen | 5 |
| 1. Verkenning | 7 |
| 1.1 Wie is die amateurkunstenaar? | 7 |
| 1.2 Welke aanbieders zijn actief? | 7 |
| 1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen | 7 |
| 1.4 Marktdenken | 8 |
| 2. Richtlijnen voor cursistenopleidingen | 9 |
| 3. Visie op leren en kunsteducatie | 11 |
| 3.1 Facetten van amateurkunst | 11 |
| 3.2 Soorten van leren | 11 |
| 3.3 Leertheorie: het constructivisme | 12 |
| 3.4 Leerstijlen | 14 |
| 3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen | 14 |
| 4. De invulling van het docentschap | 16 |
| 4.1 Meester-gezel | 16 |
| 4.2 Docent-leerling | 16 |
| 4.3 De docent als coach | 16 |
| 4.4 Peer education | 16 |
| 5. Bekwaamheden | 18 |
| 5.1 Competenties van de docent | 18 |
| 5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens | 18 |
| 6. Legitimering | 19 |
| Inhoudelijk deel | 20 |
| 7. Inrichting van het beeldend cursorisch onderwijs. | 20 |
| 7.1 Beeldende middelen en beeldanalyse | 21 |
| 7.2 Modulair onderwijs | 23 |
| 7.3 Doorstroming curriculum en talentontwikkeling | 24 |
| 7.4 Aandacht voor kwaliteit | 25 |
| 7.5 Competenties van de cursist | 27 |
| 7.6 Eindtermen | 27 |
| 7.7 Evaluatie, toetsing en registratie binnen de beeldende discipline | 28 |
| 8. Hedendaagse ontwikkelingen | 29 |
| 8.1 Beeldende Kunst in het (Post) Digitale tijdperk | 31 |
| 8.2 Hybride kunst; transdisciplinair werken | 31 |
| 8.3 Hedendaagse productiemethodes: Co-creatie en remixen | 32 |
| 9. Nieuwe vormen van didactiek | 34 |
| 9.1 Ludodidactiek; spelinvloeden in het (beeldend) onderwijs | 34 |
| 9.2 Peer education | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 10. Ontwikkelingen in beeldende kunsteducatie | 37 |
| 10.1 Authentieke kunsteducatie | 37 |
| 10.2 Groeiende digitalisering; 3 dimensionale vormgeving en digitale technieken | 39 |
| 10.3 De 21st century skills; vaardigheden voor innovatie en creativiteit | 42 |
| 11. Krachtige (digitale) leeromgevingen | 44 |
| 11.1 Vormen van e-learning | 44 |
| 11.2 Sociale media | 45 |
| Referenties | 48 |
| Bijlagen | 49 |
| Competenties van de docent | 51 |

Algemene inleiding bij inhoudelijke richtlijnen voor cursistenopleidingen

Inleiding

Kunstfactor publiceert de richtlijnen meerjarig cursorisch onderwijs beeldende drie dimensionale vormgeving om aanbieders van cursussen en opleidingen te inspireren en handvatten te bieden bij het ontwikkelen en uitvoeren van beleid ten aanzien van de lespraktijk. Daarmee hoopt Kunstfactor bij te dragen aan een hogere kwaliteit van kunsteducatie in Nederland, zowel bij Centra voor de Kunsten als bij het groeiende aantal particuliere aanbieders.

De laatste jaren verandert er veel in de kunsteducatie. De kunsteducatieve sector is sterk in beweging; deze richtlijnen reflecteren dat.

De richtlijnen zijn een aanzet tot interpretatie en verdere ontwikkeling. Er is voor gekozen uit te gaan van een herkenbaar organisatorisch cursusmodel in een meerjarig cursorisch aanbod, aangevuld met aanzetten voor een modulaire opzet. De hoofdstukken na de inrichting van het cursorisch onderwijs zijn met name gewijd aan de verkenning van actuele ontwikkelingen en bieden een aanzet tot visievorming.

Uitgangspunt in het beeldend cursorisch onderwijs is authentieke kunsteducatie; kunsteducatie die dicht bij het werkproces van de (hedendaagse) beeldend kunstenaar blijft. Deze hybride kunstpraktijk kenmerkt zich o.a. door de veranderingen die de nieuwe digitale mogelijkheden met zich meebrengen. Daarom is ook een belangrijk deel van deze richtlijn gewijd aan deze aspecten.

Ter ondersteuning van bestaande en nieuwe aanbieders van kunsteducatie, publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline richtlijnen voor cursistenopleidingen. Dit document is een algemene inleiding op die disciplinegerichte richtlijnen. In deze algemene inleiding bespreekt Kunstfactor een aantal belangrijke aspecten waarmee potentiële aanbieders van cursistenopleidingen rekening zouden moeten houden.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 is een algemene verkenning. Daarin bespreken we kort de enorme diversiteit aan amateurkunstenaars, recente ontwikkelingen op het gebied van de amateurkunst en de markt voor kunsteducatie. Voor nieuwe aanbieders van kunsteducatie is het immers van belang goed te bepalen op welke doelgroep(en) zij zich willen richten en waar mogelijke kansen liggen.

In hoofdstuk 2 leggen we uit waarom Kunstfactor richtlijnen voor cursistenopleidingen publiceert en waarom die per kunstdiscipline sterk van elkaar kunnen verschillen.

In hoofdstuk 3 bespreken we kort verschillende leerstijlen en de op dit moment belangrijkste leertheorie voor kunsteducatie. Deze theorie vertalen we bovendien naar didactische benaderingswijzen.

Hoofdstuk 4 bouwt daarop voort, maar richt zich specifiek op de rol van de docent.

Hoofdstuk 5 tenslotte informeert over gewenste competenties van kunstdocenten en biedt overwegingen over het toetsen van cursisten.

Hoofdstuk 7 schetst suggesties voor een meerjarig cursusaanbod; zowel klassiek als hedendaags.

Hoofdstuk 8 beschrijft kort de actuele ontwikkelingen die invloed hebben op aanbieders van (beeldende) kunsteducatie.

Hoofdstuk 9 beschrijft 2 recente ontwikkelingen in de didactiek.

Hoofdstuk 10 geeft inzicht in de 3 belangrijkste ontwikkelingen in beeldende kunsteducatie; het creatief proces als zodanig en schetst gevolgen voor kunsteducatie in het digitale tijdperk.

Hoofdstuk 11 behandelt de (digitale) leeromgeving.

Kunstfactor hoopt met deze korte Algemene Inleiding (potentiële) aanbieders van kunsteducatie te inspireren en aan te zetten tot nadenken over hun (nieuwe) aanbod. Daarmee hoopt Kunstfactor bij te dragen aan een hogere kwaliteit van kunsteducatie in Nederland, zowel bij Centra voor de Kunsten als bij het groeiende aantal particuliere aanbieders.

1. Verkenning

In dit hoofdstuk bekijken we in vogelvlucht wie de amateurkunstenaar is en welke actuele ontwikkelingen van belang zijn voor (potentiële) aanbieders van kunsteducatie.

1.1 Wie is die amateurkunstenaar?

Wie overweegt cursussen of workshops te organiseren, moet weten voor wie hij dat doet. Want dé amateurkunstenaar bestaat niet!

Uit de *Monitor Amateurkunst* die Kunstfactor jaarlijks publiceert, blijkt dat ruim zeven miljoen Nederlanders zich op de een of andere manier met actieve kunstparticipatie bezighouden. Zij richten zich op een groot aantal verschillende kunstdisciplines, dat bovendien nog toeneemt (denk bijvoorbeeld aan nieuwe media).

De intensiteit waarmee amateurkunstenaars actief zijn, loopt sterk uiteen. Sommigen wijden zich jarenlang aan een kunstdiscipline. Anderen zijn het ene jaar actief op het toneel, maar gaan een jaar later met net zoveel enthousiasme schilderen.

Ook de ambitie waarmee amateurkunstenaars actief zijn, verschilt sterk. Sommigen zien hun activiteiten als een hobby, waarbij de sociale contacten minstens zo

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om naast het al maar groeiende aanbod aan informatiebronnen en inspiratie voldoende meerwaarde te bieden aan cursisten.

belangrijk zijn als de kunstdiscipline. Anderen willen excelleren, hun persoonlijke top halen en zich het liefst presenteren aan een publiek.

1.2 Welke aanbieders zijn actief?

De markt voor aanbieders van kunsteducatie is voortdurend in beweging. Amateurkunstenaars kunnen op verschillende plaatsen terecht voor hun activiteiten. Belangrijke aanbieders zijn Centra voor de Kunsten en muziekscholen. Ook buurt- en jeugdcentra bieden vaak verschillende vormen van kunsteducatie. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie, al dan niet in samenwerking met een centrum voor de kunsten of een zelfstandige kunstdocent.

Groeiend is het aantal particuliere aanbieders. Denk aan muziekdocenten of beeldende kunstenaars die hun praktijk uitbreiden met cursussen of workshops.

1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen

Amateurkunstenaars maken deel uit van de samenleving, hebben hun invloed daarop, maar ondervinden zelf daarvan ook weer de invloeden. Aanbieders van kunsteducatie zullen daar rekening mee moeten houden.

Het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening van het Sociaal en Cultureel Planbureau (A. van den Broek, 2010) noemt vijf sociaal-culturele ontwikkelingen die van belang zijn voor aanbieders van kunsteducatie:

- individualisering,
- informalisering,
- intensivering,
- internationalisering,

- informatisering.

Door deze ontwikkelingen vermindert de invloed van de traditionele cultuuruitingen. De groeiende deelname aan kunsteducatie van mensen met een niet-westerse achtergrond versterkt die ontwikkeling.

Minstens zo belangrijk is de invloed van internet en digitale hulpmiddelen. Daardoor beschikken amateurkunstenaars over een onuitputtelijke bron van inspiratie. Bovendien brengen digitale hulpmiddelen amateurkunstenaars makkelijker in contact met geestverwanten waar ook ter wereld, waarmee zij hun kunstuitingen kunnen delen en bespreken. Dat geldt niet alleen voor nieuwe, digitale kunstvormen, maar ook voor traditionele kunstdisciplines. Via digitale communities en Youtube is het voor amateurkunstenaars erg makkelijk om beeldend werk, muziek, literatuur of dans te verspreiden en onderling te becommentariëren.

1.4 Marktdenken

De hierboven geschetste sociaal-culturele ontwikkelingen betekenen een uitdaging voor aanbieders van kunsteducatie. Meer dan ooit zullen zij moeten nadenken over de inhoud en de kwaliteit van hun aanbod en de meerwaarde die zij cursisten kunnen bieden. Bovendien zullen zij de nodige flexibiliteit moeten ontwikkelen om op voortdurende veranderingen in de behoeften van cursisten te kunnen inspelen. Dat vraagt marktdenken en dus een ontwikkeling naar cultureel ondernemerschap.

Inventariseer het huidige aanbod in de omgeving; probeer vast te stellen welke behoeften er leven.

Voor de breedte van de kunsteducatie kan dat positieve gevolgen hebben. Door actieve culturele ondernemers met gevoel van kansen, zal de diversiteit in het cursus- en workshopaanbod - offline en online - toenemen. Die diversiteit heeft niet alleen betrekking op nieuwe lesinhouden en lesvormen, maar ook op dagdelen waarin cursussen worden aangeboden en doelgroepen waarop het aanbod gericht is. Wat dat betreft liggen er nog volop mogelijkheden. Aanbod gericht op bijvoorbeeld kleuters, senioren, niet-Nederlandstaligen en mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking bestaat wel, maar is nog schaars. Maar ook onder traditionele doelgroepen zal altijd vraag blijven bestaan naar kwalitatief goede kunsteducatie die voldoet aan de wensen van amateurkunstenaars.

2. Richtlijnen voor cursistenopleidingen

In deze algemene inleiding bespreken we aspecten die betrekking hebben op de hele amateurkunst, dus op alle kunstdisciplines. Daarnaast publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen. Deze bieden aanbieders van cursistenopleidingen - zoals centra voor de kunsten, muziek- en dansscholen, verenigingen en individuele aanbieders - handvatten voor het opzetten van cursussen en workshops in bepaalde kunstdisciplines. Die disciplinegerichte richtlijnen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar.

Vershil in disciplines

Vershillen tussen de disciplinegerichte richtlijnen zijn in de eerste plaats ontstaan doordat kunstdisciplines sterk van elkaar kunnen verschillen in tradities en achtergrond. Het verschil in historie tussen kunstdisciplines uit zich onder meer in organisatorische en inhoudelijke verschillen in de kunsteducatie.

Kunstdisciplines verschillen ook ten aanzien van het beroep dat zij doen op de vermogens van mensen.

Niet voor niets hadden de Grieken voor de onderscheiden kunstvormen aparte muzen. De ontwikkeling en verfijning van deze vermogens verloopt via verschillende leerprocessen.

Sommige kunstvormen doen een sterker beroep op auditieve vermogens, waar andere gebruik maken van de visuele, linguïstische, fysieke of kinesthetische vermogens. Elk van die vermogens vraagt om andere leerroutes en leidt dus tot verschillen in de richtlijnen daarvoor.

Vershillen ontstaan ook doordat sommige kunstvormen leiden tot creatie van nieuw werk, waar in andere kunstvormen het (her)uitvoeren en (her)interpreteren van werk van derden een belangrijke rol speelt. Ook dat vraagt om een andere educatieve aanpak.

Behalve met verschillen tussen kunstdisciplines, hebben we ook te maken met verschillen binnen disciplines. De grote diversiteit aan middelen en materialen, en aan instrumenten, stijlen en technieken, vraagt ook binnen disciplines om verschillende didactische methoden.

De inhoudelijke disciplinegerichte richtlijnen die Kunstfactor publiceert, verschillen inhoudelijk sterk van elkaar. Tip: lees ook eens de richtlijnen van een totaal andere discipline. Dat kan inspirerend werken.

Vershil in niveau

Een aantal kunstdisciplines kent - deels historisch gegroeide - duidelijk omschreven niveaus van vaardigheden. De richtlijnen voor die kunstdisciplines bieden dan ook aanknopingspunten voor de planmatige en doelgerichte opzet van cursussen, van inhoud en ordening van de lesstof tot toetsingscriteria.

Voor andere kunstdisciplines bestaan die niveaus niet of zijn die niet helder te omschrijven.

Voor die kunstdisciplines geven de richtlijnen meer beleidsmatige impulsen, met als doel bij te dragen aan de discussie over kwaliteit en innovatie binnen de educatie van die kunstdisciplines.

Concrete inhoud versus methodiek

Sommige richtlijnen geven een uitgebreid en gedetailleerd overzicht van de leerstof die in een cursus of opleiding aan bod moet komen, inclusief de eindtermen waaraan de cursist aan het eind van de leerroute moet voldoen.

Andere richtlijnen geven een meer globale omschrijving van de leerstof, maar gaan uitgebreider in op de methodiek.

De verschillen in de richtlijnen per kunstdiscipline en zelfs binnen kunstdisciplines maken duidelijk dat in de educatie van amateurkunstenaars zeer veel invalshoeken mogelijk én noodzakelijk zijn. Voeg daar nog maatschappelijke ontwikkelingen en uiteenlopende doelgroepen aan toe, en duidelijk is dat op het gebied van kunsteducatie behoefte is aan een zeer divers aanbod. Mede daarom bieden de disciplinegerichte richtlijnen geen dichtgetimmerde directieven; het zijn vooral bronnen voor inspiratie en discussie.

3. Visie op leren en kunsteducatie

Ervaring met (kunst)onderwijs is niet voldoende om zelf kunstonderwijs vorm te geven. Om een gedegen cursus of workshop te ontwikkelen is op z'n minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en letheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipes uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

Buitenschoolse kunsteducatie kent geen verplichtende aspecten. Deelnemers hebben daarvoor een intrinsieke drijfveer. Reden te meer om rekening te houden met hun behoeften.

3.1 Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van (amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn toch helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

3.2 Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Enige kennis van leertheorieën en leerstijlen inspireert aanbieders van kunsteducatie om na te denken over hun eigen programma en werkwijze.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoeleinden. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden? Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphop-moves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbands die zich door andere bands laten inspireren om een clip op Youtube te publiceren.

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

Meer informatie over authentiek leren is te vinden in de publicatie van F. Haanstra De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie, in 2001 uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als informeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

3.3 Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- Het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- Het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- Het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).
- Authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop in 2003 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Zij onderscheiden:

- Leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- Leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- Leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op beklijven.
- Leren gericht opwendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.

Binnen de onderwijskunde zijn naast de constructivistische leertheorie nog twee grote stromingen bekend: de behavioristische leertheorie en de cognitieve leertheorie. Hoewel die minder goed toepasbaar lijken in de kunsteducatie, kan het natuurlijk nooit kwaad om daar enig inzicht in te verwerven.

- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

3.4 Leerstijlen

De ene cursist is de andere niet. Binnen een ogenschijnlijk homogene groep cursisten kunnen grote verschillen bestaan in houding en karakter. Die persoonlijke verschillen uit zich ook in verschillende leerstijlen. Die leerstijlen spelen uiteraard ook binnen de kunsteducatie een rol.

Een belangrijke theoreticus op het gebied van leerstijlen is de Amerikaanse pedagoog David Kolb. Hij ontwikkelde een zogenaamde leercyclus waarin vier leerstijlen op elkaar inhaken:

- concreet ervaren - doen en ervaren
- reflectief observeren - voelen, kijken, luisteren
- abstract conceptualiseren - kijken, luisteren, denken
- actief experimenteren - denken en doen

Niet iedere cursist is even sterk op elk van die vier gebieden. Sommige mensen nemen informatie het best op door middel van concrete ervaringen (voelen, aanraken, vasthouden, zien en horen), terwijl anderen meer abstract omgaan met informatie (door middel van mentale en visuele conceptualisering).

Voor het verwerken van informatie geldt iets dergelijks: sommige mensen verwerken informatie het best door er actief mee te experimenteren, terwijl anderen informatie verwerken door observatie en daarover nadenken.

Volgens Kolb dienen voor optimale leerprestaties de vier genoemde gedragingen (ervaren, observeren, nadenken, experimenteren) samen te gaan. Hoewel iedere cursist zijn voorkeursleerstijl heeft, zal hij, om een 'complete leerling' te worden, zich in alle vaardigheden moeten bekwamen en deze moeten combineren.

De vier leerstijlen zijn ook voor kunsteducatie van belang. Voor optimale overdracht van kennis en vaardigheden is variatie in oefeningen en opdrachten nodig. Idealer spreekt een programma op z'n tijd elk van de vier verschillende leerstijlen aan.

3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen

De vier verschillende leerstijlen - en de vier facetten van de amateurkunstenaar - vragen verschillende didactische benaderingswijzen.

In Dans in Samenhang: een flexibele methodiek, een uitgave van De Kunstconnectie, beschrijft Vera Bergman die voor dans. Haar omschrijvingen zijn echter ook toepasbaar voor andere kunstdisciplines.

Bergman omschrijft vier benaderingswijzen, gericht op de uitvoerder, de maker, de kijker en de criticus in de amateurkunstenaar:

1. De techniekgerichte benadering: daarbij gaat het om de ontwikkeling van het vakmanschap en de beheersing van technische vaardigheden.
2. De reproductiegerichte benadering: hier gaat het om de overdracht van bestaand repertoire of het nabootsten van voorbeelden.

3. De expressief/creatieve benadering: de nadruk ligt op het ontwikkelen van een eigen idioom, het vermogen zichzelf uit te drukken in kunst en het uitdrukking geven aan gevoelens en ervaringen. Hieronder wordt ook het eigen makerschap verstaan.
4. De receptief/theoretische benadering: het accent ligt op de ontwikkeling van kennis, inzicht en attitudes. Die vindt vooral plaats door het reflecteren op zowel het eigen kunstwerk, als dat van anderen, en het plaatsen daarvan in een bredere maatschappelijke context.

4. De invulling van het docentschap

In iedere educatieve omgeving speelt de docent een leidende, sturende en/of coachende rol ten opzichte van cursisten. De precieze rol die hij speelt, kan van geval tot geval sterk verschillen. Voor aanbieders van kunsteducatie is het goed om zich bewust te zijn van de hieronder genoemde vier mogelijke rollen die een docent kan spelen. De keuze voor een van die rollen hangt onder meer af van de doelgroep, het leerdoel, de onderwijsvorm (individueel of groepsgewijs) en de kunstdiscipline. Aanbieders van kunsteducatie kiezen zelf voor welke cursussen welk type docent gewenst is.

4.1 Meester-gezel

De meester-gezelrelatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hoogeveen e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze onderwijsvorm als volgt: 'De leerling komt werken in de werkplaats van de meester en levert zijn arbeid in ruil voor inwijding in alle aspecten van het beroep. De meester zet de leerling aan het werk en becommentarieert zo nodig uitvoering en opbrengst. Hiaten in kennis en vaardigheden kan hij gericht aanvullen. De leerling werkt in de nabijheid van de meester en kan zo als het ware de kunst ook afkijken. Er is gelegenheid om alle kanten van de beroepsuitoefening onder de knie te krijgen: kennis en vaardigheden, gebruiken, mores, et cetera.' (p.8). Kenmerkend voor de meester-gezelrelatie is de praktijkgerichtheid. Het ontbreekt vaak aan expliciete instructie; overdracht van kennis en vaardigheden vindt indirect plaats door het observeren en meelopen met de 'meester'.

4.2 Docent-leerling

Het cursorisch onderwijs, dat gekenmerkt wordt door docentgestuurde werkvormen, kennen we uit het formele onderwijs. Hierbij verloopt het onderwijs volgens een van tevoren opgesteld leerplan, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden. De leraar stuurt het leerproces door de keuze van de inhoud en de volgorde van de leerstof, door het leertempo aan te geven en door de juiste uitvoering van leertaken te controleren. Hoewel cursorisch onderwijs verschillende varianten kent en er soms sprake is van eigen inbreng van leerlingen, beslist de docent. De relatie tussen docent en leerling is hiërarchisch.

4.3 De docent als coach

Doordat mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, verschuift de rol van de docent. Van overdragers van kennis, inzichten en vaardigheden worden zij begeleiders; zij coachen hun cursisten. Dit leidt alleen tot succes als cursisten een actieve houding aannemen en de docent een coachende, begeleidende rol vervult.

4.4 Peer education

Nieuwe kunstdisciplines of nieuwe stijlen binnen bestaande kunstdisciplines komen vooral voort uit de jongerencultuur. Een gevolg daarvan is dat bestaande docenten onvoldoende expertise hebben op het gebied van nieuwe disciplines of stijlen. Aanbieders van kunsteducatie kunnen dit ondervangen door gebruik te maken van zogenaamde peer education. Hierbij worden kennis, ervaring en motivatie overgebracht door leeftijdgenoten en/of mensen met dezelfde achtergrond als de doelgroep. Soms dragen peers daarbij niet alleen kennis, maar ook een levensstijl over.

Veel jongeren hebben veel waardering voor peer education, omdat zij zich goed kunnen identificeren met een leeftijdgenoot die tevens expert is. Die waardering is echter nog geen garantie voor kwaliteit. Samenwerking met of begeleiding door een ervaren docent kan het rendement van een peer educators belangrijk vergroten.

5. Bekwaamheden

Iedere aanbieder van kunsteducatie streeft kwaliteit na. Dat begint met het inschakelen van competente docenten. Bovendien zullen aanbieders op z'n minst dienen na te denken over de gewenste eindtermen van hun cursussen.

5.1 Competenties van de docent

Onder competenties verstaan we de kennis, het inzicht en de vaardigheden om in concrete situaties de beoogde doelen te bereiken.

Veel docenten in de kunsteducatie hebben een HBO-opleiding gevolgd. De competenties waarover een beginnende kunstvakdocent moet beschikken zijn vastgelegd door de HBO-Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004, www.hbo-raad.nl).

Ook komt het voor dat kunstenaars zonder docentenopleiding lesgeven. Natuurlijk gelden de competenties ook voor deze groep.

5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens

Aanbieders van kunsteducatie hebben een grote mate van vrijheid om het eigen educatief aanbod in te richten en educatieve activiteiten vorm te geven. Dat geldt ook voor eventuele eindtermen of competenties die men aan bepaalde opleidingen verbindt. Aanbieders zullen moeten beslissen of, en zo ja, hoe zij willen toetsen of de leerdoelen zijn behaald. Dat kan op verschillende manieren:

- Testlessen zijn beoordelingslessen waarbij de docent de vooruitgang van elke cursist beoordeelt.
- Het rapport is een schriftelijke weergave van de vorderingen van de leerling dat ook inzet, motivatie en attitude beoordeelt. Voor de beoordeling wordt vaak de driedeling M(atig), V(oldoende), of G(oed) gebruikt.
- Examens toetsen de praktische vaardigheden en de inhoudelijke kennis van cursisten.

Voor het toetsen van cursisten bestaan geen centrale regels. Daarom een aantal aanbevelingen:

- Rapporten, examens en testlessen zijn over het algemeen alleen van toepassing op kinderen, pubers en adolescenten;
- Het is belangrijk om in de beoordeling het instapniveau van de leerling mee te nemen naast het algemeen/gemiddelde niveau van een groep;
- Testlessen en examens zijn met name relevant wanneer het gaat om talentontwikkeling en het bevorderen van doorstroming naar vakopleidingen;
- Rapporten zijn een mogelijkheid om een cursist en diens ouders feedback te geven. 10-minutengesprekken bieden de mogelijkheid om met het kind en de ouders de individuele vorderingen door te spreken. Rapporten moeten een dusdanige ontwikkelingsgerichte insteek hebben dat zowel goede leerlingen als zwakkere leerlingen zich gestimuleerd voelen.

In sommige, maar lang niet alle richtlijnen die Kunstfactor voor cursistenopleidingen heeft opgesteld, zijn competenties of eindtermen voor cursisten en soms ook exameneisen en wijzen van toetsen beschreven.

Het staat aanbieders vrij om daar gebruik van te maken of juist van af te wijken. Aanbieders die kiezen voor een competentiegerichte aanpak, doen er goed aan die competenties - ongeacht welke dat zijn - terug te laten komen in de evaluaties.

6. Legitimering

Alle door kunstfactor gepubliceerde richtlijnen komen tot stand in overleg met deskundigen en andere betrokkenen uit het veld van de amateurkunst en de kunsteducatie. In de verschillende richtlijnen worden deze personen vermeld.

De richtlijnen worden vastgesteld door het bestuur van Kunstfactor en openbaar gemaakt op de website van het LKCA, zodat belangstellenden er gebruik van kunnen maken.

Referenties

Algonquin College of Applied Arts and Technology, Learning on the Internet',
www.algonquinc.on.ca/edtech/gened/styles.html

Beraadsgroep Vorming (2003). Manifest over het belang van non-formele educatie. Rotterdam

Bergman, V. (2003). Dans in Samenhang: Een flexibele methodiek. Utrecht: De Kunstconnectie

Broek, A. van den (2010). Toekomstverkenning kunstbeoefening. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hoogeveen, K, Oosterhuis, P, Oostwoud Wijdenes, P. Visch, E. (2004). Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen. Utrecht: HKU

Lowyck, J, Verloop, N. (2003) Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals.
Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mooijman, G.J.E. en Tillema, H. (2002). Strategisch opleiden en leren in organisaties.
Groningen: Stenfert Kroese

Vodsgaard, H.J., artikel in het kader van het multilaterale Grundtvigproject, Learning Outcome of Amateur Culture (LOAC) (2011). National Associations of Cultural Councils in Denmark, Copenhagen.

Inhoudelijk deel

7. Inrichting van het beeldend cursorisch onderwijs.

Er zijn vele manieren om een meerjarig curriculum vorm te geven. Het curriculum beslaat vaak zo'n 3 tot 4 jaar, of soms nog langer uitgaande van een cursusprogramma van 2 tot 3 uur per week.

Vanwege de inhoudelijke vrijheden die iedere aanbieder heeft, is het onmogelijk en ook onwenselijk om minimale inhoudelijke eisen voor te stellen. Bovendien kan binnen een discipline de inhoud per aanbieder of docent sterk uiteenlopen.

Meerjarige cursorische trajecten hebben vaak een herkenbare gefaseerde indeling:

(Optioneel) Oriëntatiefase of voorfase:

Sommige aanbieders werken met korte blokken per discipline waarin cursisten even aan de discipline proeven. De cursist krijgt zicht op de mogelijkheden, een beeld van het vervolgtraject en maakt kennis met docent(en) en instelling. Zo kan hij of zij ervaren of de verwachting overeenkomt met de praktijk. Deze oriënterende periode is vooral van toepassing bij jeugdige cursisten, maar kan ook voor volwassenen nuttig zijn; zo kunnen ze een gefundeerde keuze maken voor een specifieke discipline of men kan zich richten op basiskennis van digitale technieken, of de kunsthistorie/-beschouwing en uitleg van de beeldende begrippen etc.

Basisfase:

In deze fase voeren cursisten opdrachten uit en ontwikkelen daardoor technische vaardigheden. Bovendien maken zij kennis met diverse beeldelementen en materialen. Ook is er aandacht voor reflectie, zowel op bestaande kunstwerken, als op het eigen werk en dat van medecursisten. Vaak zijn er ook een of meerdere bezoeken aan relevante exposities op het gebied van hedendaagse kunst; wat aanzet tot reflectie.

Vervolg/ gevorderde fase:

Na het doorlopen van de basisfase, gaat men verder met de verbreding van de vakkennis, zowel technisch (vaardigheden en uitbreiding materialen) als inhoudelijk.

De focus ligt sterker op de persoonlijke verbeelding met steeds meer aandacht voor de inhoudelijke ontwikkeling en persoonlijke onderwerpkeuze.

Soms kiezen cursisten voor een specifieke techniek of materiaal om zich verder in te bekwamen. Zij wisselen opdrachten af met 'eigen projecten'. Bovendien is er aandacht voor het presenteren van het werk. De cursist leert beter reflecteren op het eigen beeldend proces. Zij krijgen ook opdrachten mee om thuis uit te voeren of inhoudelijk voor te bereiden.

Vergevorderde fase: Ateliers/ Portfolio werkgroep/ Masterclasses:

In deze fase is er veel aandacht voor de ontwikkeling van het eigen 'handschrift' en de eigen thematiek.

Cursisten werken aan een portfolio/eindpresentatie en leren soms ook hoe zij hun werk kunnen exposeren en eventueel verkopen. Docenten wijzen cursisten op digitale podia waar zij hun werk kunnen plaatsen en gelijkgestemden kunnen ontmoeten. De kritische reflectie op het eigen werk, de ontwikkelingen daarin en in het werk van medecursisten is nog sterker. Cursisten werken zelfstandig; het creëren van werk kan steeds meer buiten de lessen plaatsvinden. Hij/zij heeft inmiddels goed inzicht in het eigen beeldende proces en weet dit op gang te houden.

Aan het eind van het traject kunnen cursisten hun werk verbreden of verdiepen door specialistische workshops of masterclasses te volgen, of een Studium Generale of projecten bestemd voor oud-cursisten/ alumni. Dit kan ook gaan over concrete zaken als het inrichten van een tentoonstelling en het maken van goede documentatie.

Soms worden werkplaatsen ingericht voor extra oefening, of om onder (incidentele) begeleiding verder te werken. Een werkplaats- of ateliervorm is praktisch voor deelnemers die met veel vrijheid hun hobby willen uitoefenen. De docent heeft daarbij een beperktere, maar wezenlijke rol als begeleider/ inspirator, aanjager en coach, met (veel) minder contacturen dan in de reguliere cursus met klassikale groepslessen.

Het meerjarig cursorisch onderwijs kent vaak ook nog de volgende onderdelen:

- Regelmatige klassikale en individuele werkbesprekingen.
- Het maken van reflectie- en/of procesverslagen en het formuleren van een persoonlijke visie.
- Huiswerk in de vorm van voorbereiding, onderzoek of afronding. Het maken van werk en doen van onderzoek. Hoe verder men komt in het traject, hoe meer cursisten aan 'zelfstudie' moeten doen.
- Presentatiebegeleiding: samenstelling portfolio; van concept naar product, inrichten van een tentoonstelling. Keuze van presentatievorm passend bij de inhoud en vorm van het werk. Eventueel aandacht voor acquisitie van opdrachten en/of deelname aan wedstrijden.
- Gebruik van internet om werk te presenteren, feedback uit te wisselen en opdrachten te verwerven.
- Begeleiding door meerdere (gast)docenten (waarvan een hoofddocent die het gehele traject bewaakt) om cursisten bijvoorbeeld tot inter- en/of transdisciplinair onderzoek te kunnen uitdagen. Door cursisten les te geven in divers uitgeruste lokalen kunnen zij zich oriënteren op andere disciplines.

Na het meerjarig curriculum te hebben doorlopen is de cursist o.a. bekend met de algemene technieken en heeft een globaal inzicht in de kunstgeschiedenis, inclusief hedendaagse ontwikkelingen. Men kan het eigen werk en dat van andere kunstbeschouwelijk beschrijven en analyseren en het cyclische beeldend proces van de kunstenaar zelf toepassen, waardoor de cursist in staat is om te reflecteren op zijn eigen werk en het makproces op gang te houden.

Bij driedimensionale werkvormen zie je vaak dat beginners, vervolg en gevorderden in dezelfde cursus aanwezig zijn. Dit kan een meerwaarde betekenen voor de ontwikkeling van de cursist, en het biedt ruimte aan *peer-education* (zie hoofdstuk 4.4). Enkele cursisten bereiken het gevorderdenstadium in enkele jaren, maar sommigen komen hier nooit aan toe. Een samengestelde groep met vaak diverse niveaus vraagt veel persoonlijke begeleiding en extra aandacht van de docent en aanbieder om de continuïteit van de doorlopende leerlijn op individueel niveau te bewaken.

Van belang is het behoud van ontwikkelingsmogelijkheden voor de cursist. Soms ligt de nadruk onvoldoende op de doorstroming naar gevorderden groepen of andere docenten. Docenten zijn vaak meer gericht op het geven van basiscursussen.

Aanbieders zullen meerdere stimuleringsstrategieën moeten inzetten om een inspirerend meerjarig traject te kunnen blijven aanbieden. Verderop in deze richtlijn geven we hiertoe een paar suggesties.

7.1 Beeldende middelen en beeldanalyse

'Beeldend werk ontstaat wanneer betekenis, vorm (beeldaspecten) en materiaal op elkaar worden afgestemd.' (TULE 2008)

Onderdeel van het meerjarig cursorisch aanbod vormt het aanbrengen van het begrippenkader. Het biedt inzicht in de toepassing van de diverse beeldelementen en de rol die zij spelen in de zeggingskracht en eigenheid van het beeld.

Dankzij het begrippenkader van de *beeldende middelen* (de drager, het materiaal en de gebruikte techniek en de beeldelementen) kunnen zij gemaakte beelden beter objectief beschrijven en kunstbeschouwend analyseren.

Het stelt de cursist in staat bijv. de aandachtspunten en de kwaliteiten van werk van henzelf en van anderen te herkennen en te benoemen. Dit zou in dienst moeten staan van het beeldende proces en de te ontwikkelen gewenste persoonlijke beeldtaal en –inhoud.

Deze analytische benadering van de beeldelementen komt voort uit de onderzoeksmethoden en opvattingen van het Bauhaus. Ze dekken slechts een deel van dat wat de uiteindelijke structuur en kwaliteit van een kunstwerk zal uitmaken, maar vormen wel een onmisbaar hulpmiddel om over de formele eigenschappen van een werk te kunnen praten.

In het cursorisch onderwijs is veel aandacht voor de technieken en materialen, daarom willen we hier kort enkel even de laatste groep - de beeldelementen- benoemen. We hebben ervoor gekozen hier een kort overzicht te tonen en niet op de afzonderlijke aspecten in te gaan:

Overzicht van de beeldelementen:

- punt
- lijn
- vlak
- vorm (vorm/restvorm, vormcontrast, volume, massa, geometrisch/ organisch e.d.)
- compositie, vlakverdeling (bijvoorbeeld centraal, piramidaal, all-over, diagonaal, geometrisch, (a-)symmetrisch etc.)
- kleur (menging, contrasten, verzadiging etc.)
- licht (soort en richting, slag-/eigenschaduw, contrast, reflectie e.d.)
- afmeting, kader
- ruimte, perspectief
- standpunt, plaatsing (locatie)
- beweging, ritme
- textuur, schriftuur, factuur
- functie, genese

(Bron: Hardop Kijken, A. de Visser)

Een langdurig cursorisch of modulair traject zou aandacht moeten besteden aan alle voor de driedimensionale discipline relevante beeldende middelen, met daarin alle beeldelementen en voorkomende technieken en materialen.

Veelal werken cursisten afwisselend naar de waarneming en de verbeelding. Daarnaast is er voldoende aandacht voor reflectie, beschouwing en kunsthistorie nodig.

Enkel het benoemen van de wijze waarop de beeldelementen zijn ingezet levert geen volledige analyse op. Iconografie en m.n. iconologie zijn noodzakelijk om de betekenis van een werk te duiden.

Beeldanalyse: iconografie

Iconografie betekent beeld beschrijven. Dit onderdeel van de kunstgeschiedenis bestudeert en beschrijft onderwerpen in de beeldende kunst. Iconografie gaat in op de diepere betekenis van het onderwerp en de details van een kunstwerk.

Een iconografische beschrijving bestaat uit drie a vier stappen:

1. De pre-iconografische beschrijving: beschrijft (de objecten in) een kunstwerk.
2. De iconografische beschrijving: zoekt het onderwerp van het kunstwerk, brengt de objecten met elkaar in verband.

3. De iconografische interpretatie: buigt zich over de diepere bedoeling van de kunstenaar.
4. De *iconologische* interpretatie: de vraag naar de diepere, cultuurhistorische betekenis (die niet expliciet door de kunstenaar is bedoeld. Bron: Wikipedia).

Daar kunnen tot slot nog de basiscategorieën van de kunstfilosofie aan toegevoegd worden om het kunstwerk beter te begrijpen in haar context:

- *mimetisch*: gericht op de nabootsing van de werkelijkheid: wat stelt het voor?
- *expressief*: gericht op het gevoel: de binnenwereld die tot uitdrukking gebracht wordt in een beeld; en communiceert de innerlijke ervaring.
- *formeel*: het kunstwerk gaat vooral over vorm; het staat op zichzelf en laat zich enkel beschrijven door formele termen: de beeldelementen ruimte, massa, vorm e.d.
- *conceptueel*: het idee/ concept is belangrijker dan esthetische en materiaaltechnische overwegingen.

Het begrippenkader, m.n. de beeldelementen biedt cursisten houvast bij het beeldend proces en de kritische evaluatie van hun werk. Cursisten dienen beeldanalyse uiteindelijk zelfstandig toe passen op het eigen werk en dat van anderen.

7.2 Modulair onderwijs

Tegenwoordig zien we regelmatig dat - ook langdurigere - leertrajecten een modulaire aanpak krijgen.

Deze modulaire vorm biedt veel flexibiliteit en meer autonome keuzevrijheid voor de deelnemers, ook voor hen die langdurig aan een cursistisch aanbod zijn verbonden.

Aanbieders kunnen op basis van de leervraag en competenties een individueel traject vormgeven. Afzonderlijke delen kunnen voor de cursist toch een samenhangend geheel vormen.

Deze modulaire vorm is ook een consequentie van het constructivistische idee van leren: ieder bouwt zijn eigen curriculum.

Soms lijkt deze modulaire, meer individuele vorm in contrast te staan tot het klassieke aanbod, maar goed beschouwd is dit vaak al individueel gericht en speelt de docent flexibel in op het competentieniveau en de leervraag van de cursist.

Het blijft ook hier van belang om cursusniveaus toe te kennen aan de afzonderlijke modules, zodat verdieping mogelijk blijft. Dit bevordert ook de doorstroom tussen de modules en geeft ruimte voor evaluatie- en toetsmomenten.

Het modulaire model biedt ook mogelijkheden voor de ontwikkeling van een grotere diversiteit aan laagdrempelige activiteiten.

Gruitpoort abonnement, Doetinchem

Het centrum voor de kunsten Gruitpoort experimenteert verregaand met flexibel modulair onderwijs.

Doel is naast o.a. een breder en flexibeler aanbod voor de cursist, ook om meer samenhang en uitwisseling te creëren tussen de verschillende disciplines.

De lessen worden aangeboden in blokken van 4 tot 8 weken, maar in principe kan men desgewenst iedere les instromen en wisselen. Alle lessen duren 1,5 uur en er zijn vaste aanvangstijden.

Er is differentie in niveau; sommige blokken zijn enkel toegankelijk voor gevorderden en andere zijn bedoeld als introductie.

Cursisten kunnen een seizoenskaart kopen, voor het gehele schooljaar of voor de zomervakantie, en hebben de keuze uit verschillende maandelijkse abonnementsvormen. (Inschrijven voor een geheel cursusseizoen voor een cursus hoort tot de mogelijkheden.) De meest uitgebreide abonnementsvorm biedt ongelimiteerd toegang tot alle lessen in die maand. Voor iedere les of activiteit scant de cursist in met een persoonlijke pas en ontvangt men een ticket dat toegang geeft tot die activiteit.

Cursisten kunnen zo vrij wisselen tussen alle lessen en alle disciplines. Het aanbod omvat niet alleen twee- en driedimensionale vormgeving, multimedia, fotografie, dans, theater en muziek en schrijven, maar ook fashion/ visagie, styling, body en mind (o.a. yoga, filosofie), interieur en design en zelfs persoonlijke & praktische ontwikkeling (bijv. presenteren, solliciteren, interviewen en computercursussen als Excel en o.a. een cursus klustechnieken).

Ook is er een theater en filmhuis aan verbonden, waarvan het aanbod onderdeel uit kan maken van het abonnement. Bij het abonnement zit tot slot ook korting op aankopen bij de bar, op films en aankopen bij bedrijfsmatige partners (bijv. een winkel in kunstenaarsbenodigdheden).

7.3 Doorstroming curriculum en talentontwikkeling

Vaak is de doorstroming en blijvende verdieping een aandachtspunt in een langdurig curriculum. Op hogere niveaus neemt het aantal deelnemers meestal af. Meer afwisseling in discipline en nieuwe uitdagingen kunnen uitval mogelijk verminderen.

Om cursisten uit te blijven dagen en flexibiliteit in het programma en wijze van aanbieden te behouden hebben aanbieders verschillende mogelijkheden.

- Het is van belang om aandacht te behouden voor de individuele ontwikkeling en doorlopende leerlijn.
- Aanbieders kunnen vanaf het begin bijv. regelmatige uitwisseling tussen docenten en gastlessen binnen het aanbod organiseren. Van docenten vraagt dat meer flexibiliteit en de bereidheid om te delen en uit te wisselen.
- Voor geïnteresseerde amateurs kan een meerjarig curriculum -al dan niet in modulaire vorm- toegankelijker worden door heldere omschrijving van de kennis, inzichten en ervaring die gevraagd worden bij aanvang van verschillende niveaus. De afwisseling en toegankelijkheid kan tussentijds instappen en doorstromen bevorderen.
- Afwisseling creëren in de gebruikte didactiek geeft nieuwe impulsen; delen van cursussen kunnen bijv. door peer-educators worden gegeven, of men kan gebruik maken van e-learning /tutorials voor oriëntatie of verdieping in een bepaalde techniek.

- Ludodidactiek kan waar nodig worden ingezet voor projecten/ lesonderdelen die veel engagement van de cursist vereisen, of kan worden ingezet om de creativiteit van docenten en cursisten te vergroten; om meer te experimenteren.
- Cursisten in een langdurig curriculum hebben al basiskennis en ervaring opgedaan. Daardoor is het wellicht makkelijker om te experimenteren met andere disciplines en hen in contact te brengen met verschillende ontwikkelings- en uitvoermogelijkheden.
- Kosten voor de deelnemers kunnen acceptabel blijven door minder lessen aan te bieden en maakprocessen meer buiten de les te laten plaatsvinden
- E-learning kan ook als ondersteunend middel worden ingezet.
- In de nabije toekomst zullen volwassen en ook oudere cursisten echter naar verwachting veel sneller in staat zijn om e-learning en digitale middelen te omarmen, daar bijv. het voortgezet onderwijs al een aantal jaar op deze wijze werkt. De huidige “digital natives” zijn in staat snel te switchen, keuzes te maken, te variëren in diverse (veelal digitale) toepassingen om tot een beeld te komen.
- Het is dus van belang dat docenten zich nu breder scholen en ook meer van de benodigde kennis (analoog en digitaal) eigen maken. Bijv. m.n. daar waar het gaat om technologische aspecten.

Talentontwikkeling; een leven lang leren

Het herkennen, selecteren en ontwikkelen van talent kan onderdeel uitmaken van een meerjarig cursorisch curriculum; zowel in klassieke als modulaire vorm.

De vaak separaat aangeboden talentprogramma's richten zich meestal op jeugdige doelgroepen. Talentontwikkeling kan echter ook voor volwassen cursisten deel uitmaken van een langdurig cursustraject. Ook zij kunnen de overstap naar professionele (deeltijd) kunstvakopleidingen maken, en eventueel een eigen praktijk beginnen als beeldend kunstenaar.

Aanbieders kunnen dit op laagdrempelige wijze faciliteren; bijvoorbeeld door individuele begeleiding, door cursisten in contact te brengen met het professionele netwerk, door samen een portfolio op te bouwen en door atelierruimte of speciale (laagdrempelige) atelierklassen met individuele begeleiding beschikbaar te stellen.

Talenten kunnen in ruil voor deze extra begeleiding de aanbieder ondersteunen met peer education of projectondersteuning. Actief werken aan talentontwikkeling kan goede cursisten stimuleren om deel te (blijven) nemen aan een langlopend curriculum.

7.4 Aandacht voor kwaliteit

Continue aandacht voor kwaliteit is voor bijna alle aanbieders van (beeldende) kunsteducatie een vanzelfsprekendheid. Instellingen maken bijna zonder uitzondering gebruik van docenten of beeldend kunstenaars met een afgeronde kunstvakopleiding en relevante lesbevoegdheid. Zij zorgen voor kwalitatief hoogwaardig aanbod.

Kwaliteitszorg is weliswaar vaak onderdeel van scholingsdagen, maar blijft soms abstract.

Aanbieders, docenten en afnemers kunnen elkaar kritischer bevragen op wat kwaliteit concreet voor hen betekent.

De ontwikkeling van kwaliteit, ook wanneer behoeftes en de (financiële) ruimte veranderen zou een wezenlijk discussiepunt moeten zijn. Docenten zouden onderling hierover meer kunnen uitwisselen.

In het meerjarig cursorisch onderwijs zou ontwikkeling en experiment een speerpunt moeten zijn. Veel cursisten in en ook docenten van een langdurig aanbod zouden nog meer gestimuleerd kunnen worden zich te blijven ontwikkelen; de lesinhoud, docent, wijze van aanbieden en medecursisten blijft vaak langdurig hetzelfde.

Kwaliteit vraagt bovendien om voldoende ruimte voor innovatie en experiment; om mee te kunnen bewegen met wat deze tijd van je vraagt. Niet enkel op het gebied van het productaanbod, maar vooral ook op het gebied van de manier van lesgeven; de didactiek. Sommige aanbieders en docenten zouden zich wat meer kunnen verdiepen in andere vormen van didactiek (zie o.a. hoofdstuk 4 van de algemene inleiding) en de nieuwe ontwikkelingen daarin. Ook kan er soms nog meer inhoud kunnen worden gegeven aan (de discussie over) het authentiek leren, en de inhoudelijke toepassing van digitale leermiddelen.

Het beeldend cursorisch onderwijs kent geen vastgelegd curriculum met examens, zoals vaak bij het cursorische muziekonderwijs. Er zijn dus geen algemene minimale eisen te verbinden aan de verschillende fases van het meerjarig curriculum 3d.

Ieder aanbieder stelt die eisen zelf vast. Dat wil niet zeggen dat het minder van belang is om per product de doelen en eindtermen of competenties te beschrijven; dit zet aan tot reflectie over het aanbod.

Hieronder lichten we een aantal aspecten van de “klassieke” kwaliteitszorg toe.

Beschrijven van doelstellingen van de cursus/ module:

Bij aanvang van de cursus of module stelt de docent een werkplan op waarin de doelen voor de module zijn aangegeven. Dit zijn de lesdoelen en algemene doelen van de cursus.

Deze doelstellingen zijn cognitief, sociaal-emotioneel, vakdidactisch en/of technisch van aard.

Voorbeelden van algemene doelen:

- Het voorstellingsvermogen en verbeeldingskracht is vergroot door de eigen ervaring van de werkelijkheid, gevoelens, ideeën en meningen te verkennen, te ordenen en voor anderen zichtbaar te maken in eigen werk.
- De vaardigheid in het beeldend vermogen is vergroot door het verwerven van een goede beheersing van beeldende middelen. Cursisten kunnen beeldaspecten afzonderlijk en in hun samenhang onderzoeken, ervaring opdoen met verschillende materialen en technieken en problemen oplossen via procesmatig beeldend vormgeven.

Algemene doelen en lesdoelen werkt de docent uit in het werkplan van de cursus dat ter goedkeuring wordt voorgelegd aan de inhoudelijk verantwoordelijke. Het is zinvol om deze werkplannen ook uit te wisselen tussen docenten of gezamenlijk op te stellen, vooral indien meerdere docenten samen een traject samen vormgeven.

Een goed geformuleerd leerdoel voldoet aan de volgende eisen:

- Aanbieders benoemen zo concreet mogelijk de kennis, inzichten of vaardigheden die de cursist verworven moet hebben.
- Aanbieders beschrijven de gewenste vaardigheden van cursisten in observeerbare activiteiten.
- Voorbeeld: De cursist kan in werkbeprekingen de compositieschema's centraal, diagonaal en piramidaal herkennen en benoemen in eigen werk en dat van anderen.

Het is essentieel dat de verschillende onderdelen van een curriculum samen de eindtermen van een cursus dekken, of omgekeerd: de eindtermen van een cursus moeten uitgewerkt zijn in concrete en toetsbare leerdoelen per cursusonderdeel.

Leerdoelen geven aan wat de cursist in een bepaalde periode moet bereiken en sluiten aan bij het niveau van het cursus of moduleonderdeel.

De werkplannen worden samen met cursusinhoud en docent geëvalueerd in de beoordelings- en/of ontwikkelgesprekken. Om het opstellen van een werkplan te vereenvoudigen kan de instelling goede voorbeelden aanbieden en intervisie tussen docenten organiseren.

Bij de aanbevolen websites is o.a. een site van de Vlaamse OSVG te vinden waarop leerplannen op het gebied van 2 (en 3 dimensionale) vormgeving te vinden is.

7.5 Competenties van de cursist

Begintermen zijn de kennis, vaardigheden, attitudes en motivaties waarover cursisten bij aanvang van de opleiding of het opleidingsonderdeel moeten beschikken.

Deze worden niet altijd opgesteld en direct bij aanvang getoetst.

Volwassen cursisten hebben allen een bepaalde bagage. Een intakegesprek met portfolio kan hier meer inzicht in geven. In de praktijk is het eenvoudiger om te spreken van te ontwikkelen competenties, en blijkt uit het hanteren van de eerste opdrachten het niveau van de cursist.

Indien een cursist later in een meerjarentraject wil instromen, moet de aanbieder beoordelen of de vaardigheden voldoende zijn om aansluiting te vinden.

De cursist zou de volgende competenties moeten bezitten of ontwikkelen:

- lerend vermogen;
- creërend vermogen;
- vermogen tot kiezen;
- vermogen tot kritische (zelf)reflectie;
- vermogen tot groei en vernieuwing;
- (zelf)organiserend vermogen;
- sociaal/communicatief vermogen;
- vermogen tot samenwerken;
- analyserend vermogen;
- probleemoplossend vermogen;
- vermogen tot incasseren van kritiek.

Uitgaande van een 'doorlopende leerlijn' kan de deelnemer in de vakdiscipline 'blanco' starten. Per fase of blok kan in een werkplan zijn aangegeven wat de te ontwikkelen competenties of specifieke eindtermen zijn.

Aanbieders kunnen ook gebruik maken van een cursistenvolgsysteem: een overzicht met aantekeningen per les van iedere cursist om competenties te toetsen.

Brede competentietoetsen beoordelen of een cursist de benodigde vaardigheden heeft verworven. Tot deze toetsen behoren:

- de intake: beoordeling van de kennis en beeldende ervaring in de beginsituatie.
- regelmatige werkbesprekingen.
- tussenevaluatie: meestal mondeling op basis van gemaakte producten en het doorlopen proces.
- Jaarlijkse eindevaluatie: bij het afronden van de cursus op basis van een portfolio en een eventuele toets op kennis, inzicht en praktische vaardigheid.

7.6 Eindtermen

Om de leerprocessen inzichtelijk te maken en goed te kunnen evalueren of bewaken, kunnen aanbieders algemene begin- en/ of eindtermen (per module) vastleggen en momenten inplannen voor de toetsing daarvan.

De eindtermen zijn dan 'streefdoelen'. Docenten kunnen de eindtermen toetsen d.m.v. opdrachten die zijn gekoppeld aan bepaalde competenties.

Voor een langdurige cursus/opleidingstraject kunnen aanbieders eindtermen per module zo omschrijven, dat zij voldoende vrijheid bieden voor docenten om een individueel werkplan op te stellen.

Voor de samenhang van het aanbod van zowel de totale opleiding als voor eindtermen per jaar is het raadzaam dat docenten gezamenlijk deze doelen bepalen.

Enkele voorbeelden van eindtermen:

- Cursist heeft kennis van relevante perioden uit de kunstgeschiedenis.
- Cursist heeft kennis van de basistechnieken in de door hem/haar gekozen discipline.
- Cursist is zich bewust van de eigen kwaliteiten, interesses (en daaruit voortvloeiende zelfgekozen thema's) en weet op basis daarvan een inhoudelijke lijn aan te brengen in het werk.
- Cursist kan zelfstandig beeldende overwegingen en keuzes maken en kan kritisch reflecteren op de eigen beeldende ontwikkeling.

De eindtermen per module kunnen de begintermen vormen voor een cursist die een fase wil overslaan en later in het traject wil instappen. Bijvoorbeeld voor instromende autodidacten of cursisten die cursussen gevolgd hebben bij andere aanbieders.

7.7 Evaluatie, toetsing en registratie binnen de beeldende discipline

De evaluatie is een cyclisch en systematisch proces waarbij zowel docenten als cursisten betrokken zijn. Eventueel kunnen ook commissieleden betrokken zijn bij de beoordeling van het werk en het werkproces van cursisten.

In het authentiek (cursorisch) onderwijs neemt het denken in termen van competenties (in plaats van afzonderlijke kennis en vaardigheden) een belangrijke plaats in. Als een aanbieder competentiegericht werkt zullen de competenties terug moeten komen in de evaluaties.

Aanbieders van kunsteducatie zouden moeten beschrijven hoe zij het (onderwijs)leerproces evalueren: de criteria, de ambities, de manier van beoordelen, de wijze van eventuele verslaglegging.

Cursisten kunnen het werk ook evalueren door zelf- en peer-evaluaties. Zelfevaluaties kunnen de vorm hebben van tien minuten-gesprekken waarbij de cursist zijn eigen ervaringen en geleerde vermogens bespreekt. Een goede evaluatie bestaat uit een kritische reflectie op het doorlopen werkproces en ondersteunt de verdere ontwikkeling van de cursist.

Docenten evalueren samen met cursisten het proces en het product: na een afgeronde lescyclus wordt het doorlopen beeldende onderzoeksproces besproken. Het product van de lescyclus; de werkstukken die in de cursus zijn gemaakt worden wekelijks veelal klassikaal besproken.

Ook laten aanbieders per activiteit de docent, organisatie en leeromgeving evalueren door afnemers en andere belanghebbenden.

Procedures

Iedere aanbieder dient voor zichzelf een protocol op te stellen voor beoordelingen. Daarin staat wat de aanbieder beoordeelt, hoe hij dat doet, en wie (docenten, collega-docent, mede-cursisten) en de wijze waarop hij de resultaten vastlegt. Controle op een consequente en transparante aanpak is van belang.

Onderdeel van de kwaliteitszorg vormt tot slot ook kennis van en aandacht voor de heersende veiligheids- en arbo-eisen, het opstellen van protocollen voor klachtbehandeling en het aanstellen van een vertrouwenspersoon.

8. Hedendaagse ontwikkelingen

Noodzaak tot samenwerking en innovatie

Recente veranderingen in de samenleving, politiek en beeldende kunsten vragen om een gewijzigde aanpak. In deze tijd waarin zoveel in beweging is innovatie (vernieuwing + verandering) wezenlijk.

Veel van de centra voor kunsten hebben ook een publieke taak van waaruit men steeds regelmatigere verbanden met de omgeving aangaat. Naast het cursorisch aanbod worden projecten die deze nieuwe verbanden en blijvende samenwerking genereren belangrijker. Denk daarbij aan doelgroepen binnen en buiten de culturele sector, zoals professionele kunsten, onderwijs, bedrijfsleven en zorg. Een goede relatie met het onderwijs is voor culturele instellingen ook onontbeerlijk.

Veel instellingen gaan o.a. door de terugtrekkende overheid bedrijfsmatiger, flexibeler en innovatiever te werk.

Instellingen dienen klantgericht te werken: van een top-down georganiseerde organisatie (docenten bepalen hoe de cursus is vormgegeven), via meer vraaggestuurd werken; waarbij de cursist reageert op de invulling van de opleiding/cursus door middel van evaluatie en feedback naar een echte bottom-up werkwijze: docenten geven in dialoog met cursisten en experts vorm aan de opzet en inhoud van de cursus. Het gaat om medeverantwoordelijkheid en co-creatie.

Ook het Sociaal Cultureel Planbureau schrijft over het proces van informalisering in de Toekomstverkenning kunstbeoefening (SCP 2010; zie hoofdstuk 1.3 uit de algemene inleiding).

Elementen van een toekomstgericht aanbod:

- Structurele aandacht voor onderzoek en ontwikkeling van bottom-up, dialooggestuurde activiteiten die aansluiten bij de brede interessegebieden van beoogde deelnemers. Koppeling met marketing maken.
- Betekenisvolle nieuwe verbanden en netwerken creëren en optimaal gebruik maken van bestaande.
- Bereidheid om kennis en ervaringen te delen in de vorm van intervisie en uitwisseling.
- Samenwerking met nieuwe (maatschappelijke en ook commerciële) partners.
- Creëren van een rijke leeromgeving; met kennis van nieuwe media en werkvormen. Het ontwikkelen digitale en visuele geletterdheid, aandacht voor transdisciplinair werken en co-creatie.
- Inzetten van andere leerstrategieën; kennis van onderwijsvernieuwing (o.a. hybride, altermoderne kunsteducatie, ludodidactiek, peer-education, 21^e eeuwse vaardigheden)
- Kennis opdoen van social media, o.a. als middel tot verbinding.
- Verdiepen en versterken van de relatie met het onderwijs, en aandacht voor talent- en creativiteitsontwikkeling.

Meer over hedendaagse ontwikkelingen in het cursorisch onderwijs is te vinden in het Kunstfactor-rapport *Kunstencentrum van de Toekomst* van S. Trienekens, 2012.

Met veel interessante projectvoorbeelden:

http://www.kunstfactor.nl/blobs/Kunstfactor/49210/2012/23/120605_Bijlage_Sandra_Trienekens.pdf

De noodzaak om bedrijfsmatiger en flexibeler te werken heeft ook gevolgen voor het personeel:

- Docenten worden vaker via een payroll-systeem of als ZZP-er ingezet.

- Docenten moeten breder inzetbaar zijn (bijvoorbeeld in het onderwijs of voor het vormgeven en/of uitvoeren van eenmalige project ten behoeve van bedrijven of particulieren).
- Beeldende docenten geven veelal bij meerdere aanbieders les.

Goede, betrokken docenten vormen het belangrijkste kapitaal van de aanbieder. Innovatie die daar start, bottom-up, is krachtiger en heeft meer continuïteit.

Vernieuwing en uitwisseling kan ook met beperkte middelen plaatsvinden bijv. door peer education, intervisie en uitwisseling tussen docenten.

Deze lossere verbindingen tussen werkgever en werknemer kunnen de betrokkenheid van docenten bij de organisatie beïnvloeden. Daarom is nu juist aandacht voor cohesie nodig; bijv. d.m.v. intervisie, scholing.

Een middel daarbij kan het vormgeven van een gezamenlijk project zijn waarbij docenten (samen met experts of peer-educators) iets creëren waar ze nog niet mee zijn vertrouwd en voor allen buiten de eigen discipline ligt; zoals bijv. het maken van een mediaproduct als een subtelmob (zie Setup op de lijst aanbevolen websites). Ook biedt het e-book van Van der Schoot (zie 8.2) meer praktische suggesties t.a.v. groepsprocessen in gezamenlijke transdisciplinaire projecten.

Bevlogen docenten zijn ontzettend waardevol. Ze zijn nodig om veranderingen in gang te zetten. Die passie is -net als stress- besmettelijk; een docent die met passie lesgeeft brengt dat over op zijn cursisten. Succeservaringen vormen vaak het begin van een passie. Deze zorgen ervoor dat een cursist en docent zich verder willen ontwikkelen. (M. Mieras, 2012).

Succesvolle leerervaringen worden nog krachtiger als deelnemers zich hier medeverantwoordelijk voor voelen; door inzet van peer-education en/ of co-creatie.

Aanbieders van beeldende kunsteducatie zouden tot slot op het gebied van marketing, aanbod en innovatie sterker kunnen samenwerken.

Centra voor de kunsten maken al regelmatig gebruik van het netwerk dat zij vormen (bijv. d.m.v. de oprichting van een bedrijfsschool zoals in Noord-Brabant). Dit omvangrijke en fijnmazige netwerk kan echter nog intensiever worden benut. Het zou ingezet kunnen worden om onderzoek en ontwikkeling samen structureel te faciliteren; evt. in combinatie met provinciale instellingen voor kunsteducatie. Dit kan innovatie de continuïteit geven die nodig is.

Centra voor de kunsten krijgen een andere rol: ze vormen een verbindend element tussen diverse netwerken van deelnemers, docenten, zzp-ers, andere kunstinstellingen en collectieven. Ze zouden nog meer kunnen faciliteren en ondersteunen (=spreiden, kennis delen, uit handen geven) i.p.v. het allemaal zelf doen en controleren.

Ze zijn een plek om te delen, waar samenhang gecreëerd wordt. Dat kan ook betekenen dat de manier waarop binnen de centra onderwijs gegeven gaat worden kan veranderen; misschien halen klanten delen van hun curriculum straks wel ergens anders, of op andere wijze. (H. 't Hoen, SKVR Beeldfabriek 2012.)

8.1 Beeldende Kunst in het (Post) Digitale tijdperk

In de 21e eeuw is het tijdperk van het postmodernisme overgegaan in een tijdperk van hybriditeit, waarin er sprake is van een samengaan van moderne en postmoderne ideeën. (Dit wordt ook wel omschreven als altermoderne kunst.)

In de hedendaagse kunst en de populaire cultuur ontstaan 'hybride' vormen. Versmeltingen tussen verschillende disciplines, tussen analoog en digitaal. Dit leidt tot nieuwe vormen, concepten en werkwijzen. Door digitalisering en technologie ontstaat daarnaast een netwerk- en participatiecultuur waarin mensen spelen met identiteiten, rollen en nieuwe media. Zowel professionele hedendaagse beeldende kunstenaars als amateurkunstbeoefenaars overschrijden de traditionele grenzen tussen media. (M.T. v.d. Kamp)

Vooraf in de digitale wereld bestaat de tendens om elementen uit verschillende disciplines te combineren (transdisciplinair werken).

In deze tijd lijkt ook het narratieve steeds belangrijker te worden; om een verhaal te vertellen heb je veel verschillende middelen tot je beschikking (bijv. digital storytelling).

De (gevorderde) cursist moet zijn gekozen thematiek zowel in inhoud als vorm kunnen overbrengen en daarbij kiest men zelf -net zoals beeldend kunstenaars- niet enkel materiaal/ techniek maar ook (mengvormen van) disciplines.

'Kunst ontstaat niet primair door een techniek of medium, maar door concepten, emoties, ervaringen of betekenissen waaruit een keuze voor het passende medium voortvloeit. Dit lijkt op de werkprocessen in de professionele kunst. Vervolgens is experimenteel onderzoek in het medium belangrijk om de verbeelding op een toepasselijke wijze vorm te geven. (naar M.T. van de Kamp, kunstcontext.)

Vanuit de constructivistische visie waarin we aansluiten bij de beroepspraktijk van de professionele kunstenaar is het wenselijk om de nieuwe mogelijkheden die hybride educatie biedt te onderzoeken en waar nodig in te zetten om nieuwe impulsen aan inhoud te kunnen geven.

8.2 Hybride kunst; transdisciplinair werken

Multidisciplinair werken gaat m.n. over het uitwisselen van kennis tussen verschillende disciplines. Bij interdisciplinair werken is er sprake van daadwerkelijke samenwerking, maar nog vanuit de eigen discipline en blijvend in eigen vakgebied.

Transdisciplinair werken overstijgt dit; grenzen tussen vakdisciplines worden overschreden, vermengd om tot nieuwe vorm te komen. Dit kan gaan om zowel analoge als digitale vormen.

Het multi- of transdisciplinair werken dat zo gewoon is in de meer informele netwerken is nog nauwelijks gemeengoed in het regulier cursusaanbod bij verenigingen en instellingen.

Een cursist kiest tegenwoordig vaak in een aanvangsstadium nog voor een specifiek artistiek medium (ik wil leren boetsen), of zal de keuze voor het medium ondergeschikt worden aan het doel (ik wil beelden scheppen en me daarbinnen niet laten beperken door één medium). Hierin schuilt de kern van actieve kunsteducatie. Beelden betekenis laten geven en in het verlengde daarvan de daarvoor benodigde technieken bijbrengen.

Ook in de kunsteducatie kunnen hybride vormen ontstaan, waarbij meerdere disciplines binnen een cursus samengaan. Het resultaat is dan *disciplineoverstijgende* beeldende ontwikkeling, een wezenlijk doel van een initiatief als bijv. het Digital Art Lab.

Vanuit de constructivistische visie -waarin we aansluiten bij de beroepspraktijk van de professionele kunstenaar- is het wenselijk om de mogelijkheden die hybride educatie biedt verder te onderzoeken.

Suggesties ter bevordering van het transdisciplinair werken en/of inzet van peer-education.

- Recent afgestudeerde docenten van academies zijn vaak meer generalisten. Deze jonge docenten zouden oudere docenten kunnen ondersteunen in het verwerven van de nodige vaardigheden en andersom; jonge docenten bezitten soms voor aanbieders nog (te) weinig specialistische vakkennis, waar oudere collega's dan weer aan kunnen bijdragen.
- Door structurele intervisie en samenwerking tussen docenten zouden zowel de jonge als oude docenten elkaar in het proces van innovatie kunnen steunen en zorgt dat bij beide partijen voor verbreding en verdieping van hun kennis.
- De instelling is daarom gebaat bij een goede diversiteit in de samenstelling van het docententeam, die vanuit eigen kracht en ervaring een bijdrage kunnen leveren aan een toekomstbestendig aanbod.
- Om uitwisseling en transdisciplinair werken te bevorderen kan een meer modulair traject met verschillende niveaus/ disciplines of modules worden aangeboden. Om continuïteit te kunnen waarborgen kan men desgewenst eisen stellen aan afname van een minimum aantal of bepaalde combinatie. Thematisch werken vereenvoudigd een transdisciplinaire aanpak.
- Veel docenten selecteren nu ook vaak belangstellendengroep waaraan men – evt. tijdens pauze of vooraf aan de les- kort wat extra uitleg geeft. Dit zouden docenten die gelijktijdig lesgeven kunnen afwisselen, zodat cursisten het thema vanuit een andere discipline of zienswijze kunnen benaderen.
- Aanbieders kunnen een paar masterclasses, “colleges”, of lezingen ontwikkelen voor grotere groepen van samengevoegde cursussen over bepaalde onderwerpen en technieken; evt. in samenwerking met andere instellingen.
- Een of meerdere gastlessen van andere docent in een cursus kan een eenvoudig middel zijn om een extra disciplines te introduceren. Als er sprake is van uitwisseling zijn er geen extra middelen nodig.
- Cursisten kunnen deelnemen aan een vorm van E-learning evt. gekoppeld aan social media waarin je relevante kennis uit een andere discipline digitaal eigen maakt en uitwisselt, evt. naast het reguliere programma.
- De aanwezige kennis van cursisten (peer education), vrijwilligers of stagiaires van academies kan worden ingezet onder verantwoordelijkheid van de docent; waarbij een andere discipline of techniek aan de orde kan komen.

Een e-book over de processen rondom samenwerking en het transdisciplinair projectmatig werken is toegevoegd aan de lijst met aanbevolen websites: De Kunst van het werken aan Kunstwerken van C. van der Schoot.

8.3 Hedendaagse productiemethodes: Co-creatie en remixen

Bij co-creatie zijn “individuen, groepen of organisaties betrokken bij een complexe uitdaging. Zij creëren samen oplossingen die tegemoet komen aan een algemeen belang. Het is vooral een zelfsturend of hooguit gefaciliteerd proces waarbij sprake is van authentieke interacties tussen mensen die streven naar een gezamenlijk resultaat.” (bron: Cocreatie.net, St. L. de Raet)
Co-creatie in de kunsten is vanzelfsprekend niet nieuw, maar neemt een vlucht o.a. door online communities en social media. Grote kunstenaars uit het verleden en heden werkten samen assistenten aan beelden en installaties.

Deze vorm van samenwerken past juist op intrinsieke wijze bij de kunsten. Gezamenlijk –binnen de cursus- of samenwerkend met mensen van buiten kun je wellicht tot andere krachtigere gemengde kunstvormen komen dan je wellicht alleen had gedaan.

Ook kan het daarmee netwerkvorming en betrokkenheid gunstig beïnvloeden en draagt het bij aan tot mede-eigenaarschap van cursisten.

Co-creatie als werkvorm ondersteunt de uitgangspunten van het sociaal-constructivisme; het vraagt om goede samenwerking en communicatie tussen cursisten.

Remixen

Kopiëren en remixen zijn belangrijke productiemethodes. Deze methodes worden door jeugdige cursisten en amateurkunstenaars veel gebruikt, m.n. in de thuissituatie. Deze zouden ook in het cursorisch onderwijs meer omarmd kunnen worden, bijvoorbeeld met co-creatie als werkvorm. Zo kunnen docenten en cursisten met hun eigen discipline als uitgangspunt een bijdrage leveren aan bijv. een nieuwe transdisciplinaire kunstvorm.

De werkpraktijk in de beeldende (cursus)les wijkt hier vaak fors van af.

In deze cursussen waarbij de cursist werkt 'met traditionele materialen en technieken wordt het kopiëren en hergebruik van bestaande beelden gezien als weinig creatief'. (E. Heijnen, 2011, Informele visuele netwerken)

Jonge kunstbeoefenaars, gewend aan digitale media, kijken anders tegen uniciteit aan. Ze zijn gewend te citeren en te participeren in vele vormen van co-creatie. Ze verzamelen, kopiëren en remixen bestaande beelden en uitingen tot een nieuw eigen beeld.

Het gaat niet altijd meer om de uniciteit van een idee of concept, maar om de wijze waarop kunstbeoefenaars dat eigen maakt en omvormt tot een persoonlijk werk. Dit kan daarbij weer grotendeels nieuw of vernieuwend en origineel zijn.

Het auteurschap en eigendomschap komt met de oprukkende digitalisering en verspreiding van het gebruik van internet en sociale media verder onder druk te staan.

Kopiëren en 'remixen' is uiteraard verre van nieuw; het vormde ook vroeger al een belangrijk onderdeel van het leerproces van de kunstenaar.

9. Nieuwe vormen van didactiek

Naast de hybride kunsteducatie (zie 8.1) willen we graag ook nog de volgende benoemen:

9.1 Ludodidactiek; spelinvloeden in het (beeldend) onderwijs

De jongere generatie groeit op met de gamecultuur. Maar games zijn niet uitsluitend het domein van jongeren. Ook veel volwassenen zijn dagelijks bezig met spelvormen, online of offline. Dat heeft grote invloed op de leerwijze van kinderen, jongeren en volwassenen binnen en buiten het onderwijs en dus ook op het toekomstig cursorisch beeldend onderwijs.

De gemiddelde leeftijd van gamers stijgt en ligt inmiddels volgens het meeste onderzoek ruim boven de dertig jaar. Games worden steeds vaker in het dagelijks leven toegepast. Het creëert bijv. meer engagement ontstaat tussen de speler en het aanbod/ product.

Spelen (ook in “analoge” vorm) is wezenlijk voor de ontwikkeling van het brein. Spel, flexibiliteit, en creativiteitsontwikkeling zijn met elkaar verbonden. Spelen ondersteunt het creatief denken en draagt bij aan de ontwikkeling van innovatiekracht.

Ludo betekent: ik speel. “Ludodidactiek is een bijzondere vorm van het ontwerpen van leerprocessen waarbij gebruik wordt gemaakt van ontwerpprincipes en -methoden die ook ten grondslag liggen aan het ontwerpen van games. Hoewel de nadruk ligt op het leren, doet de inzet van ludologische principes een groter appel de intrinsieke motivatie van studenten. Daarnaast draagt het bij aan het beter beklijven van het geleerde.” (W.J. Renger, 2011)

Renger ontwikkelde i.s.m. de HKU het Playful Culture Canvas; een ontwikkelschema dat houvast geeft in het ontwerpen van een ludodidactische lessen.

Van belang is hierbij het *paper prototyping*: zelf analoog op eenvoudige wijze uitproberen van het bedachte spel en de spelprincipes. Ze propageren ook het *iteratief ontwerpen*: het opbreken van een concept in kleinere delen die apart uitgewerkt worden en getest. Het concept wordt dan met de juiste doelgroep herhaaldelijk getest, waarna het product aangepast en verbeterd kan worden.

Dit sluit ook aan bij de werkwijze die bijv. het Digital Art Lab hanteert.

Ludodidactiek creëert voor zowel docenten als cursisten de mogelijkheid om te experimenteren met andere werkvormen en leeromgevingen. Een project of lesserie op basis van ludodidactiek kan ook volledig analoog zijn, en vraagt van docenten en ook deelnemers geen ervaring of interesse in games. De principes zijn breed toepasbaar, ook voor volwassen doelgroepen.

Ludodidactiek verruimt de expliciete manier van lesgeven voor een meer impliciete wijze, waarbij de cursisten zelf betekenisvolle rollen krijgen toebedeeld. Zo ontstaat een sterke betekenisvolle context, een rijke leeromgeving; van belang om in authentieke leersituaties te creëren. Zo sluit het aan bij de constructivistische visie. Het kan een uitstekend middel zijn om te experimenteren met nieuwe uitgangspunten en lesinhouden.

Overigens moet de werkvorm, of deze nu meer traditioneel of hedendaags is, in de eerste plaats passen bij de inhoud van wat de docent wil overdragen. Soms is hiervoor een traditionele wijze van overdracht meer gewenst. Spelvormen kunnen ter ondersteuning van experiment of creativiteit op analoge wijze worden ingezet binnen het onderwijsleerproces.

Aanbieders en docenten zouden zich op deze nieuwe didactische vormen moeten oriënteren om te bezien op welke wijze deze zinvol ingezet kan worden.

Slimme aanbieders faciliteren zo de gewenste innovatie: docenten die deze methodiek toepassen bij het creëren van nieuwe activiteiten, geven vorm aan inhoudelijke en organisatorische vernieuwing.

9.2 Peer education

Wanneer docenten (nog) onvoldoende kennis bezitten van nieuwe disciplines of (digitale) technieken kan een aanbieder peer education gebruiken als middel om toch de benodigde expertise in te zetten. Iemand met dezelfde achtergrond en/of leeftijd als de doelgroep ondersteunt dan de docent met zijn specifieke ervaring, en treedt soms (tijdelijk) op als docent. (zie hoofdstuk 4.4. uit de inleiding).

In het Digital Art Lab werd veelvuldig gebruik gemaakt van deze methode, naast de inzet van externe experts.

Jongeren werden gevraagd om activiteiten te bedenken, begeleiden, en mede vorm te geven.

Digital Art Lab – CKC Zoetermeer

Sinds september 2010 is binnen het CKC in Zoetermeer het Digital Art Lab actief. Dit is een werkplek waar m.n. jeugdige doelgroepen zelf samen met kunstenaars, docenten en experts onderzoek doen naar de creatieve mogelijkheden van o.a. digitale technologie.

Deelnemers volgen hier geen klassieke cursus of workshop, maar bedenken en onderzoeken samen wat er met bijv. geavanceerde digitale technieken in samenwerking met diverse disciplines mogelijk is. Dat denk- en onderzoeksproces kan alle mogelijke richtingen ingaan, van interactieve theater- of dansvoorstellingen en de organisatie van een robotwedstrijd tot het bouwen van een 3D-printer en het bedenken van een virale crossmedia campagne voor bands.

Een belangrijk uitgangspunt bij de ontwikkeling van het Digital Art Lab was dat het CKC digitale ontwikkelingen niet ziet als vervanging van de traditionele kunstdisciplines, maar in het verlengde daarvan of als aanvulling daarop. De digitale media zijn ook een middel om tot vernieuwing te komen en eigen docenten vrijer te laten werken, los van bestaande kaders.

Belangrijke gevolgen van het Digital Art Lab:

- Ruimte geven aan een andere didactiek. Docenten begeleiden en stellen zich op als coaches. Deelnemers hebben een actieve rol, leren vooral van elkaar (peer education) en werken samen; vaak in de vorm van co-creatie.
- Het verankert onderzoek en ontwikkeling structureel in de organisatie; het maakt een organisatie daarmee beter toegerust om zich aanpassen aan de continue ontwikkelingen in de samenleving en binnen de kunsteducatie.
- Het onderscheid tussen traditionele kunstdisciplines valt weg. Projecten zijn niet altijd puur digitaal, maar passen digitale technieken toe in traditionele kunstdisciplines. Er wordt veel gebruik gemaakt van nieuwe media, dat ook werkt als katalysator om 'out of the box' te kunnen werken.
- Nieuwe activiteiten die uit het onderzoek en de experimenten voortkomen worden eerst, liefst herhaaldelijk, getest met de beoogde doelgroep.
- Projecten beperken zich vaak niet tot één medium, maar zijn vaak transdisciplinair. Organisatorische samenwerking tussen afd. marketing en docenten: samen onderzoeken zij mogelijkheden om specifieke doelgroepen en bestaande netwerken of communities aan de hand van eigen vragen met gericht aanbod aan het CKC te binden. Netwerkvorming als marketingmiddel en -doel.

Het Digital Art Lab is als belangrijk experiment fors gesubsidieerd en werd mede vormgegeven en ondersteund door The Patching Zone. Navolging lijkt daarmee in deze tijd lastig.

Een aantal centra in het zuiden van het land starten echter binnenkort met een pilotproject i.s.m. Kunstbalie om op laagdrempelige wijze de uitgangspunten van het Digital Art Lab in te zetten t.b.v. scholing, netwerkvorming en innovatie.

Cruciaal is de structurele inzet op onderzoek en innovatie; een product-innovatieproces dat niet onmiddellijk ook producten hoeft op te leveren. Het bottom-up en dialooggestuurd (samen met de doelgroep, docenten en marketingafdeling) ontwikkelen van activiteiten is daarin belangrijk. Daarbij gaat het steeds om de disciplineoverstijgende ontwikkeling van docenten en deelnemers.

Dit leverde geheel andere producten op dan voorheen, die erg aansloten bij de belevingswereld van de doelgroep.

Peer education zorgt zoals besproken ook voor meer gedeelde verantwoordelijkheid t.a.v. een project of thema.

Het wordt veelal gekoppeld aan een meer coachende manier van lesgeven, en vaak ook aan de werkvorm co-creatie, waardoor deelnemers zich nog meer eigenaar voelen van een project. Op deze wijze kan ook gemakkelijker een netwerk worden vormgegeven en uitgebreid.

Het Digital Art Lab toont aan op welke manier je met de huidige relevante ontwikkelingen en uitdagingen aan de slag kunt; zo dat inhoud en vorm krachtig met elkaar zijn verweven.

10. Ontwikkelingen in beeldende kunsteducatie

In dit hoofdstuk bespreken we de drie meest belangrijke tendensen in de hedendaagse beeldende kunsteducatie. Diverse aanbieders hebben zich reeds t.a.v. deze onderwerpen een heldere visie gevormd, zoals het voorbeeld van o.a. het Digital Art Lab van het CKC in Zoetermeer.

Het is noodzakelijk om te bezien hoe je je als aanbieder tot onderstaande tendensen verhoudt in relatie tot het aanbod, lesinhoud, en samenstelling van het docententeam.

Het gaat om de navolgende ontwikkelingen:

- de aandacht voor authentieke kunsteducatie;
- de groeiende digitalisering;
- en de daarmee samenhangende 21^e eeuwse vaardigheden.

(M. Janssens, 2011)

10.1 Authentieke kunsteducatie

In het beeldend (ook cursorische) onderwijs betekent authentieke kunsteducatie: zo dicht mogelijk bij het denkproces van de hedendaagse beeldend kunstenaar blijven en leren van zijn proces en thematiek. (Deze didactische benaderingswijze is reeds in de algemene inleiding bij 3.3 besproken.)

Het creatieve proces:

Voor de beschrijving van het creatieve proces is het model van Wallas nog steeds actueel. Dat model beschrijft vier stadia. Deze zijn in de praktijk niet altijd strikt gescheiden en lopen soms in elkaar over.

Essentieel is dat cursisten de gelegenheid krijgen om creatief na te denken en hun creativiteit te ontwikkelen. Bewuste aandacht en een veilig leerklimaat zijn daarvoor voorwaarden.

De vier fasen uit het model van Wallas zijn:

Fase 1: Preparatie: voorbereiden (problem-finding)

- Brainstormen over onderwerp: associëren, divergent denken, actief zoeken en probleemstelling analyseren alleen of samen met anderen.
- Materiaal zoeken, inspiratie en informatie vergaren uit verschillende media (tijdschriften, krant, boeken, internet) en de eigen omgeving.
- Kwantiteit is belangrijk; doorlopend vastleggen van alle opkomende ideeën en gevonden of bedachte beelden. Dit vastleggen van referentiemateriaal kan digitaal, bijvoorbeeld door een persoonlijke 'beeldbank' aan te leggen.

Fase 2: Incubatie: probleem toe eigenen en uitbreiden (problem-finding)

- Cursisten leggen diverse mogelijke ontwerpen en ideeën vast. Dat kan door te tekenen, te schrijven, boetseren/tekenen of (digitaal) te fotograferen.
- Actief bezig blijven met het thema en zo de stroom ideeën op gang houden.

Fase 3: Illuminatie: inzicht; het beeldende werkproces (afwisselend problem-finding en problemsolving)

- Keuze maken uit de ontwerpen en die verder onderzoeken door snelle "schetsen" of proeven te maken.
- Proeven doen voor materiaal, constructie, techniek en/of kleur.
- Blijven zoeken naar nieuwe ideeën of invalshoeken die bruikbaar zijn voor het ontwerp en naar mogelijkheden om het idee te visualiseren.

Fase 4: Verificatie en elaboratie; het creatieve proces (problem-solving):

- Selectie op basis van argumenten van het beste ontwerp/idee/schets. Welk ontwerp brengt het idee het beste over. Voldoet dit ook aan eventuele opdrachteisen.
(Bron: Kunstcontext, M.T. v.d. Kamp)

In het creatieve proces wisselen problem-finding (divergent denken) en problem-solving (convergent denken) elkaar af.

De procesgestuurde aanpak waarbij cursisten procesverslagen en logboeken bijhouden, lijkt het creatieve proces niet altijd te bevorderen.

De onderzoekers Runco en Langer schrijven dat docenten in de beeldende vakken vaak de neiging hebben om beeldende processen sterk te sturen en te structureren, en soms zeer specifieke eisen aan het product en (de structuur van) het proces stellen.

Daarmee benadrukken die docenten problem-solving en niet problem-finding, dat volgens de huidige opvattingen van belang is voor de werkelijke ontwikkeling van creativiteit.

Kritische reflectie blijft van belang, maar teveel nadruk op problem-solving remt volgens Runco en Langer het creatieve proces.

Docenten zouden zich moeten verdiepen in methodes om cursisten actiever stimuleren om divergenter te leren denken: zelf te associëren en te ontdekken, nieuwe ideeën te bedenken om innovatieve benaderingen te kiezen. Divergent denken is verbonden met creativiteit. Hier ligt ook de relatie met de 21^e eeuwse vaardigheden.

Creativiteit kun je bevorderen door in een veilige omgeving ontregelende ervaringen te creëren.
(M. Mieras, 2012)

Een meer coachende rol helpt cursisten ook om ze deze vrijheid te geven. Voorbeelden moeten maar (zeer) beperkt worden gegeven, en ook als docent moet men ook buiten de gebaande paden durven treden.

De werkbespreking is een belangrijk middel om het proces en de gemaakte keuzes zichtbaar te maken.

Daarbij zou ruimte moeten zijn voor cyclisch denken: vragen leiden tot antwoorden, die weer tot nieuwe vragen leiden. Zo houden cursisten hun proces op gang en kunnen zij zich verder ontwikkelen.

Deze werkwijze is gericht op zelfstandigheid en daagt cursisten uit om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces.

Voor het ontwikkelen van beeldend zelfbewustzijn is kritische reflectie belangrijk. Doel is om cursisten verder te brengen in het kunstzinnig proces: werk maken, onderling uitwisselen, reflecteren en bespreken.

Cursisten krijgen dankzij het spiegelende, continue proces gedurende het traject steeds meer vat op hun eigen creatieve ontwikkeling en zijn uiteindelijk zoveel mogelijk in staat zich zelf in beweging te houden. De docent zou zichzelf uiteindelijk na een langdurig (cursus)traject overbodig kunnen maken.

“Er moet wel gezegd worden dat dit een van de probleempunten is waar elk docent mee worstelt: hoe kom je tot een nieuw idee, een nieuwe wijze van vormgeven etc. .. Het is een weg van zoeken en tasten. De Franse filosoof Gaston Bachelard neemt in zijn opvattingen de stelling in dat het creatieve moment een synthetisch moment is dat tot geen enkele van haar oorzaken kan herleid worden. Het kan dan ook niet gesystematiseerd worden. Hij noemt dat moment een plotselinge uitstulping van de ganse psyche van de maker.” (Y. de Block, docent keramiek)

10.2 Groeiende digitalisering; 3 dimensionale vormgeving en digitale technieken

De klassieke technieken zijn erg bekend voor de docenten in het cursorisch aanbod. We gaan daarom in op nieuwe ontwikkelingen. Inmiddels bestaan er voor het beeldende vak ook veel digitale hulpmiddelen.

Bij de driedimensionale disciplines worden deze echter nog niet regelmatig toegepast.

De beschikbaarheid van programma's, bijvoorbeeld voor inzet in de ontwerpfase of t.b.v. een digitaal portfolio, is daarmee sterk vergroot. Steeds meer softwareprogramma's zijn vrij toegankelijk en kosteloos te downloaden van internet. (Denk ook bijv. aan de talloze gratis apps voor tabletpc's en smartphones.) Deze software is vaak praktisch om in cursussituaties in te zetten doordat het deelnemers in staat stelt zonder licentie thuis met dezelfde programma's aan de slag te gaan. Gebruik van Open Source-software beperkt de kosten voor aanbieders, met name als deelnemers ook nog gebruik maken van hun eigen digitale apparatuur. Voorbeelden van projecten en laagdrempelige digitale (onderwijs)toepassingen, m.n. op het gebied van beeldende vorming algemeen, media en praktische apps zijn onder meer te vinden op www.easyware.nl.

Digitale middelen in de praktijk van het ruimtelijk vormgeven.

Digitale middelen zijn goed inzetbaar in vooral de ontwikkelfase van ruimtelijk werk. Vaak gaat in de conceptfase teveel energie in het maken van een ontwerp zitten; het handwerk. Digitale schetsen voorkomen dat en vereenvoudigen en versnellen de ontwerpfase, en kunnen daarmee meer tijd en ruimte bieden voor het proces en reflectie. Tijdrovende handelingen om een eerste ontwerp te maken zijn niet nodig, en het vermindert de materiaalkosten voor cursisten. Men kan met enige afstand beoordelen of de uitgangspunten voor een nieuw te maken werk voldoen.

“Digitale middelen zijn waardevol in de schetsfase waarin ruimtelijk werk ontwikkeld wordt. Daarna is juist de fysieke aanwezigheid van het materiaal zeer belangrijk. Een beeld en een installatie steunen immers juist op de identiteit van het materiaal en met name locatiegebonden installaties gaan een relatie aan met de ruimte waarin zij getoond worden. Schaal en afmeting moeten voelbaar zijn omdat de toeschouwer onderdeel is van het werk. Dit in tegenstelling tot 2D-werk dat zich binnen de randen van het werk afspeelt.” (E. Vis, beeldend kunstenaar en docent ruimtelijke vormgeving, 2012.)

Het blijft wezenlijk proeven in materiaal te vervaardigen. De werking en het effect van het materiaal in een ruimtelijk werk is bijna niet te ervaren in een platte virtuele weergave op een beeldscherm. Ook de fysieke aanwezigheid van het object met de gekozen maatvoering is nauwelijks in de platte weergave op scherm te zien.

De digitale middelen kunnen ingezet worden t.b.v. het faciliteren van trans- en multidisciplinair werken, om kennis te verwerven (aanvulling van de lessen verdieping persoonlijke interesse) en om een netwerk op te bouwen kunnen. Een cursist kan zo snel op zoek gaan naar mogelijkheden om te printen (2- en 3-D), een film te monteren of een geluidssculptuur voor in een installatie te maken.

Digitale middelen vergroten dus de productiesnelheid en bieden met minder moeite meer tijd voor experimenten:

- Voor het snel vergaren van informatie over kunst, technieken en materialen is internet binnen de les praktisch onmisbaar.
- Bij het ‘remixen’; het veranderen van een bestaand driedimensionaal werk naar een eigen vorm die past bij de cursist geldt dat eveneens.

- Voor de definitieve uitvoering kan het experiment met de digitale versie veel tijd en materiaal besparen: cursisten kunnen hun werkstukken snel en eenvoudig digitaal fotograferen. Zo kan het proces vastgelegd worden, bijv. voor een digitaal of analogo portfolio. (Een goede app om een portfolio in boekvorm te maken is bijv. bookcreator; een virtuele dummy.)
- Als men een stap verder gaat en het beeld zelf digitaal ontworpen is, kan het ontwerp eenvoudig worden aangepast.
- Door varianten van een ontwerp op te slaan - met wijziging in vorm, kleur of textuur - kunnen cursisten makkelijker de verschillen in zeggingskracht van een beeld beoordelen.
- Digitaal ontwerpen geeft meer vrijheid en mogelijkheden in vorm; zonder teveel te focussen op de uitstraling van het materiaal of gebruikte techniek.
- De schroom om te experimenteren of angst om te lang door te werken aan een beeld vermindert als cursisten hun toevoegingen of wijzigingen tussentijds ongedaan kunnen maken.
- Men kan het gemaakte object virtueel in een gekozen omgeving plaatsen om te zien hoe deze zich tot elkaar verhouden: met eenvoudige photoshop technieken kan bekeken worden hoe het materiaalgebruik en het formaat uitpakt. Ook kan men experimenteren met onderdelen van een werk.
- Een belangrijk voordeel van digitale beelden is ten slotte dat cursisten deze makkelijk kunnen uitwisselen. Bovendien maakt dat het remixen met beelden uit andere disciplines makkelijker.
- Deze eenvoudige reproduceerbaarheid biedt daarnaast ook meer mogelijkheden voor presentie en reflectie.

Digitale hulpmiddelen bieden dan ook veel vrijheid en vormen daarin een mooie aanvulling op de bestaande methodieken en technieken.

Digitalisering kan daarmee het beeldende werkproces en de mogelijkheden tot kritische reflectie daarop positief beïnvloeden en vereenvoudigen.

Klassieke technieken en materialen zullen vanuit hun expressieve, tactiele eigenschappen, en authenticiteit altijd hun waarde behouden. Naar verwachting zal juist de belangstelling voor de klassieke technieken en materialen groeien naar mate de digitale productiemethodes meer gemeengoed worden.

Het gebruik van internet als bron van lesmateriaal en als onderdeel van het beeldend proces past volgens B. Wilson en M. Lowry (2000) bij het constructivistisch leren. Om effectief te kunnen participeren in groepen en communities, dienen cursisten de benodigde competenties te ontwikkelen.

Het inzetten van het internet als leerbron biedt volgens Wilson en Lowry:

- toegang tot rijke bronnen van informatie;
- de mogelijkheid betekenisvolle interacties aan te gaan;
- de mogelijkheid om mensen samenbrengen: om elkaar uit te dagen, te ondersteunen of reacties te geven.

Deze principes zijn ook van toepassing voor verschillende vormen van social media.

Inzet van internet en social media bij cursussen heeft overigens alleen zin als dit aansluit bij de lesinhoud en leerdoelen.

Enkele kanttekeningen

Digitale middelen in het cursorisch onderwijs brengen de volgende uitdagingen met zich mee:

- Het mengen van digitale met analoge onderdelen in de lessen is nog lastig; docenten zijn veelal -net als cursisten- initieel óf digitaal óf analogo geïnteresseerd en gespecialiseerd.
- Effectief en inhoudelijk gebruik maken van digitale middelen vraagt om structurele inbedding in het reguliere cursusaanbod en extra scholing en uitwisseling van docenten, en/of inzet van peer educators.

- Ook voor cursisten hebben vaak extra scholing nodig; en zal het bestaande aanbod verrijkt kunnen worden d.m.v. introductie- gastlessen, tutorials etc. zodat ook zij beter toegerust zijn om het waar nodig op inhoudelijke wijze te kunnen toepassen.
- Bij digitale lesonderdelen of workshops gaat het vaak m.n. over de technische aspecten in plaats van inhoudelijke; ze zijn vaak nog erg instrumenteel van aard.
- Door de snelheid van de ontwikkelingen en de bijkomende kosten is het bijna onmogelijk om up to date te blijven van alle hedendaagse hard- en software. Het inzetten van open source-producten en eigen digitale hardware van cursisten is vaak noodzakelijk.
- Ook zijn benodigde ondersteunende middelen zoals digitale schoolborden nog onvoldoende aanwezig, en toegang tot en kennis van goede (evt. 3 D) printtechnieken ontbreekt vaak.
- Werk dat is gemaakt met een 3D-printer bezit tot slot meestal nog niet dezelfde tactiele karakteristieken als geboetseerde objecten.

De eerste 3D keramiekprinters die gebruik maken van bijv. poederklei zijn wel mogelijk veelbelovend als aanvulling op de bestaande technieken. Men kan hiermee andersoortige vormen/objecten ontwerpen dan met klassieke technieken zoals opbouwen met plakken, rollen of draaien.

De komst van steeds geavanceerdere en betaalbare (3D)-printers, vaak in de vorm van *Fablabs* (zie onder) kan daar in de toekomst mogelijk verandering in brengen.

FabLab

Fabrication Laboratory is een organisatie die zich ten doel stelt onder een breed publiek kennis te verspreiden en uit te wisselen bij het onderzoek naar en de ontwikkeling van creatieve technologieën en media. Gershenfeld, de oprichter, heeft een vierstappenplan voor ogen: het oprichten van een FabLab; op die plek weer machines maken voor een nieuw FabLab; informatie- en kennisuitwisseling en de mogelijkheid om thuis voorwerpen in 3D te printen. (H. Schole 2011).

Er komen steeds meer Fablabs bij in Nederland; in bijna iedere provincie is er inmiddels een te vinden. Financiering is vaak nog een issue; meerdere gebruikersgroepen zijn nodig. Aanbieders kunnen een fablab evt. samen met een andere instelling (bijv. een bedrijf, ontwerpers of kunstvakschool) introduceren of er mee samenwerken. Men kan cursisten voorbereiden op wat het Fablab ze kan bieden en begeleiden in het ontwerp en vormgevingsproces. Hiervoor zijn open source programma's beschikbaar zoals Inkscape of het SketchUp van Google.

Een fablab biedt meestal naast o.a. een laser-, vinylsnijder en een 3D-scanner de mogelijkheid om op poederbasis 3D te printen met de 3D-kleurenprinter. Ook is er een Ultimaker; een 3D printer die d.m.v. een smeltende kunststof draad, laagje voor laagje een product opbouwt. Deze kan zelf in elkaar gezet kunnen worden m.b.v. een bestaand Fablab of online met hulp van de 'Ultimaker community'.

Cursisten en docenten kunnen objecten laten printen bij het FabLab (het eigen centrum) of bijv. Shapeways; een online 3D-printservic en community waar iedereen producten kan ontwerpen, maken en verkopen. Via de website kan men eigen modellen laten printen, of bestaande modellen aanpassen en kopen via het Co-Creator Platform.

Centra zouden een dergelijk verdienmodel kunnen overnemen; en het Fablab tegen vergoeding voor derden beschikbaar maken. Ook het maken van een (gezamenlijke) serie werken in oplage; bijv. voor verkoop rondom een expositie behoort dan tot de mogelijkheden. Aanbieders kunnen e.e.a. ook verbinden aan een receptief aanbod; door o.a. lezingen over ontwikkelingen op het gebied van digitalisering, 3d-printing, vormgeving en hedendaagse kunst te verzorgen.

10.3 De 21st century skills; vaardigheden voor innovatie en creativiteit

De noodzaak tot het vermogen om creatief en divergent te denken in de veranderende samenleving wordt helder naar voren gebracht door een van de pioniers op het gebied van onderwijs en kunsteducatie: Sir Ken Robinson.

Een bekende video over zijn gedachtegoed is *Changing Education Paradigms*, bekijk deze via Youtube: <http://youtu.be/zDZFcdGpL4U>

Het Partnership for 21st Century Skills in de VS heeft een raamwerk ontwikkeld van *21e eeuwse vaardigheden*. (Liever nog noemen we dit competenties, deze breder zijn dan vaardigheden). Naast de traditionele kennis en vaardigheden, zoals lezen, schrijven en rekenen, benoemen zij drie nieuwe groepen van vaardigheden die van belang zijn voor de 21ste eeuw:

- Vaardigheid tot leren en innoveren: kritisch denkvermogen en probleemoplossend vermogen, communicatie en samenwerking, creativiteit en innovatie.
- Mediawijsheid: media-, informatie- en ICT-geletterdheid.
- Vaardigheden op het gebied van carrière en leven: flexibiliteit en aanpassingsvermogen, initiatief en zelfsturend vermogen, sociale en crossculturele interactie.

Deze vaardigheden zouden zowel docenten als cursisten moeten bezitten. Vaardigheden tot leren en innoveren zijn net zoals creativiteit en mediawijsheid nodig om voldoende vernieuwing te kunnen genereren en lesinhoud aan te laten sluiten bij een veranderende omgeving en vraag.

‘Dankzij het toenemende gebruik van netwerken valt het traditionele onderscheid tussen consument en producent meer en meer weg. Er is sprake van onmiddellijkheid: iedereen heeft voortdurend toegang tot deze netwerken en kan er ook meteen actief gebruik van maken. Dit zorgt voor een grote versnippering van het medialandschap. Hierin wordt steeds indringender gecommuniceerd met beeld, een gevolg van technologische ontwikkelingen en de gelijktijdige onderkenning van de kracht van visuele informatie. Om deel te kunnen nemen aan deze communicatie, moet men in staat zijn die beelden en boodschappen te lezen. Er zal een groot beroep gedaan worden op de visuele competenties van de moderne mens: het vermogen tot onderscheiden, beoordelen en interpreteren van visuele objecten en symbolen. Daarmee maakt mediawijsheid onderdeel uit van een complex aan 21e eeuwse skills.’
(Cultuurplan SKVR 2013-2016, Beeldfabriek)

De kunstvakken zijn bij uitstek geschikt om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van deze 21e eeuwse vaardigheden.

Soms lijkt het te gaan om verdere extrinsieke motivatie ter legitimatie van het kunstonderwijs, zoals eerder geschiedde vanuit de aandacht voor o.a. sociale cohesie.

Deze vaardigheden zijn echter voor een belangrijk deel al intrinsiek verbonden met (beeldende) kunsteducatie. Ze zijn te ontwikkelen door juist heel dicht bij de kern van het beeldend reflecterend proces te blijven, werkend vanuit de constructivistische visie.

De intrinsieke doelen van kunsteducatie en het beeldende proces behouden hun waarde, de aandacht voor bijv. creativiteit brengt het proces en de manier van denken en werken van de kunstenaar meer naar buiten toe.

De focus op deze vaardigheden voor innovatie biedt nieuwe mogelijkheden voor de beeldende vakken binnen en buiten het onderwijs.

Slimme aanbieders kunnen zich onderscheiden door beeldend aanbod te creëren dat zich actief richt op het ontwikkelen van deze vaardigheden.

Daarmee kunnen zij innovatieve en rijke producten creëren voor doelgroepen als het onderwijs en bedrijven.

Integratie van de 'skills' in het klassieke aanbod biedt cursisten meerwaarde in een meerjarig cursorisch aanbod.

11. Krachtige (digitale) leeromgevingen

In het constructivistisch onderwijsconcept komt de term 'krachtige (of rijke) leeromgevingen' naar voren. Volgens Simons (1999) zijn dit leeromgevingen waarin cursisten uitgedaagd worden om met elkaar actief te leren, met een duidelijk zicht op de functionaliteit van het leren en het geleerde.

Een rijke, krachtige en betekenisvolle leeromgeving stimuleert, nodigt uit en inspireert.

Dit kenmerkt zich o.a. door:

- Een docent die toespitst is op het zelfstandig, zelfgestuurd leren van de cursisten; zij geven zelf het leerproces mee vorm. De docent prikkelt, daagt uit en geeft ruimte voor experiment, onderzoek en reflectie en het zoeken naar eigen oplossingen.
- De docent houdt rekening met de wensen en behoeften van de cursist, en de verschillende leervormen en leerstijlen.
- Samenwerking: cursisten onderling, met docenten of derden;
- Het inzetten van een diversiteit aan materialen en technieken; analoog en digitaal.

Bron: Simons, Bolhuis en Onstenk, 2000)

Daar deze richtlijn zich toespitst op langdurig cursorisch onderwijs is het noodzakelijk een krachtige leeromgeving voor cursisten te creëren. De digitale leeromgeving kan bijdragen aan een dergelijke inspirerende en rijke leeromgeving; op het gebied van inhoud, vorm en techniek (ook besproken in 11.2).

In een langdurig curriculum kan het contact tussen steeds zelfstandig wordende cursisten en de docent in toenemende mate naast fysiek ook via digitale middelen gaan verlopen.

Deze cursisten werken graag buiten de lessen om, hebben onderling contact, ontvangen huiswerk en plegen onderzoek, maken werk ter voorbereiding, etc.

Digitale hulpmiddelen als e-learning, maar vooral vormen van social media kunnen cursisten en ook docenten ondersteunen in dit proces.

Onder E-Learning verstaan we “het gebruik van multimedia technologieën en het internet om de kwaliteit van het leren te verbeteren.” Blended Learning is “een mix van E-Learning en andere vormen van leren, waarbij het gaat om distributie van leerinhouden, vormen van communicatie en didactische methoden in relatie tot soorten leerprocessen, of combinaties hiervan.” (J. Fransen en P. Swager, 2007).

In het hoger onderwijs is blended learning de meest gebruikte vorm. In het cursorisch onderwijs wordt inmiddels ook meer met deze vorm gewerkt, waarbij afhankelijk van het lesdoel en inhoud de beste werkvorm en techniek gekozen wordt: analoog en/of deels digitaal.

E-learning kan een waardevol instrument zijn om de betrokkenheid bij de cursus en de materie te vergroten. Het creëert bovendien een veilige omgeving voor vrije uitwisseling van meningen.

Ook is dat van belang voor de ontwikkeling van creativiteit.

11.1 Vormen van e-learning

ELO (Elektronische Leeromgeving)

Om contacten met docenten en cursisten te stroomlijnen en lesstof te kunnen aanbieden en onderhouden maken sommige aanbieders gebruik van een ELO (zoals het open source product Moodle dat al gedurende lange tijd wordt gebruikt bij muziekschool Factorium).

Een elektronische leeromgeving (ELO) of leerplatform is een complex softwaresysteem dat is ontworpen om educatieve inhoud aan te bieden en leerprocessen te organiseren.

Flipped classroom; tutorials

Het regulier onderwijs experimenteert volop met het gebruik van tutorials op internet. In dat kader wordt ook gesproken van de “Flipped Classroom”: het “huiswerk” of de opdracht in de klas gemaakt en wordt de instructie/opdrachtinformatie, techniek of probleemstelling uiteengezet door middel van bijvoorbeeld een video/ instructiefilm.

Leerlingen kunnen deze thuis (bijvoorbeeld via Youtube) of binnen een elektronische leeromgeving in alle rust bekijken. Uitleg kunnen zij zo nodig meerdere malen bekijken.

Kahn Academy

Een van de pioniers op het gebied van e-learning is the *Kahn Academy*. De online videos (tutorials) zijn beschikbaar voor praktisch alle vakken, ook op het vlak van kunstgeschiedenis. Op het gebied van de 3 dimensionale vormgeving is er op Youtube zelf ook veel te vinden. De werkwijze van deze Academy kan als inspirerend voorbeeld dienen.

De tutorials van de Kahn Academy kun je vinden op Youtube of via de site www.Kahnacademy.org.

E-learning kan in het cursorisch onderwijs in de nabije toekomst mogelijkheden bieden om verschillende praktische instructies, of inleidingen op thematische lessen en lessen kunstgeschiedenis e.d. vorm te geven

Door klassikale instructie via een tutorial hebben docenten in de klas meer tijd voor individuele ondersteuning. Digitaal goed onderlegde docenten zouden tutorials kunnen maken voor zichzelf en evt. collega's, evt. in samenwerking met een collega-instelling. Het kan aanknopingspunten bieden om het met collega's te hebben over didactiek en gewenste inhoud. Ook zou je ze met ondersteuning van peer educators kunnen laten maken. Tutorials kunnen ook de meer traditionele werkwijze van meester-gezel ondersteunen. Ze kunnen de verbinding tussen cursisten en docent versterken, ook buiten de reguliere cursustijden om. Vooral nu om financiële redenen het aantal contacturen met de docent afneemt, kunnen tutorials meerwaarde bieden. Eenmaal gemaakt kunnen ze voor diverse groepen meerdere jaren achtereen worden gebruikt.

Verder zou ook het proces van divergent denken bevorderd kunnen worden als cursisten thuis een uitleg of opdracht kunnen beluisteren of bekijken en de probleemstelling vaker kunnen horen.

Tot slot kunnen tutorials ook een ondersteuning betekenen in het proces van verzelfstandiging van de (gevoerde) cursist.

11.2 Sociale media

Het gebruik van Twitter, Facebook, LinkedIn, Youtube, Quora, Tumblr, Flickr en Pinterest etc. is onlosmakelijk verbonden met de hedendaagse samenleving. Het beeldend cursorisch onderwijs kan deze social media op verschillende manieren gebruiken. Het sluit aan bij de belevingswereld van jongeren en (jong)volwassenen kan als non-formele leermethode worden ingezet. Veel aanbieders experimenteren daar mee. Uitwisseling van best practises met andere aanbieders is zinvol.

- *Inhoudelijk / als werkvorm*

Sociale media als Twitter kunnen worden gebruikt in een lessituatie, bijvoorbeeld als kennis- of informatiebron of ter inspiratie, ook voor docent.

Twitter wordt soms in het voortgezet en beroepsonderwijs al ingezet als middel om feedback van deelnemers in kaart te brengen, snel informatie uit te wisselen of te brainstormen. Zo krijgen ook mensen die minder makkelijk op de voorgrond treden een actieve rol. Sites als Pinterest kunnen fungeren als een digitale verzamelplaats voor inspirerende beelden.

- *Informatief*

Twitter is daarnaast uitstekend bruikbaar als geavanceerde zoekmachine; de aangeboden informatie en links zijn door mensen geselecteerd in plaats van door algoritmen zoals bij Google. Zoeken met Twitter kan daarom kwalitatief betere zoekresultaten opleveren.

- *Netwerk ondersteunend en verbindend*

Social media zijn inzetbaar voor intervisie en uitwisseling tussen docenten onderling, bijvoorbeeld via groepen op LinkedIn. Social media kunnen ook worden geïntegreerd in Electronische Leeromgevingen. Sociale media bieden niet alleen tijdens, maar ook juist buiten de lessituatie, laagdrempelige mogelijkheden tot uitwisseling. Ook is het eenvoudig in te zetten om contacten te onderhouden en om deel te nemen aan (internationale) online communities. Indien cursisten behoefte hebben aan tussentijdse feedback kunnen zij via social media eenvoudig contact met hun docent onderhouden. Juist nu relaties tussen docenten en instellingen minder hecht zijn, kunnen social media ondersteunen om het netwerk, de communicatie en de intervisie in stand te houden.

Social media passen ook goed bij de rol die docenten hebben ten opzichte van hun cursisten. Deelnemers hechten zich vaak aan een docent (denk aan de meester-gezelrelatie) en in mindere mate aan een instelling. In een meerjarig curriculum kan het gebruik van social media de relaties versterken en ondersteunen. Sommige docenten gebruiken hun eigen Facebookpagina om opdrachten of voorbeelden en inspiratiebronnen met cursisten uit te wisselen.

- *Marketing/ PR:*

Social media zijn bij uitstek geschikt voor marketingdoeleinden, bijvoorbeeld om nieuwe of juist zeer specialistische doelgroepen te bereiken. Van belang is dat aanbieders daarbij echt in dialoog gaan met hun publiek en Twitter of Facebook niet alleen gebruiken om te zenden. Het via social media publiceren van waardevolle, steeds wisselende content vraagt om inhoudelijke kennis en regelmatig onderhoud.

“Digitale media zijn goede tools om langdurig (over lengte van jaren) in contact te blijven met (ex-) cursisten. Zij kunnen een plek van ontmoeting, inspiratie (en concrete projecten) blijven. Dus niet alleen tijdens de les en de duur van de cursus, maar juist ook daarna. Zeker als je als centrum samenhang weet te creëren met andere instituten, centra of kunstinstellingen, leidt dat tot een zinvolle, virtuele ontmoetingsplaats.” (H. 't Hoen, Beeldfabriek, 2012).

Adviseurs

Voor de ontwikkeling van deze inhoudelijke richtlijn beeldend voor 3 dimensionale vormgeving heeft David Tonnaer, adviseur beelden bij Kunstfactor een expertise-commissie samengesteld. Hun adviezen en ervaringen zijn verwerkt in deze handreiking.

Deze commissie bestond uit:

Yves de Block (docent keramiek)

Elaine Vis (beeldend kunstenaar),

Astrid Albers (hoofd Afdeling Beeldende kunst Kunstbedrijf Arnhem),

Anne-Marieke Nooij (docent edelsmeden Kunstbedrijf Arnhem).

Redactie: David Tonnaer, samenstelling richtlijn: Iris ten Bloemendal

Referenties

- Fransen, J. en Swager P. (2007) Blended Learning in de praktijk: een kwestie van kiezen. Lectoraat eLearning.
- Haanstra, F. (2011) Leven in een digitale kunstwereld, interview met B. Wilson. Kunstzone 6
- Heusden, B. van. (2010) Cultuur in de spiegel, leerlijn p.o.-v.o., Groningen, Rijksuniversiteit en SLO
- Hoogeveen, P, Winkels, J. (1982 en 2011) Het didactische werkvormenboek, Assen: Van Gorcum.
- Kamp, M.T. van de, Hybride kunsteducatie, Kunstzone juni 2010
- Langer, Ellen J. (1997). The Power of Mindful Learning. Cambridge: Da Capo Press.
- Monsma, D. (2010) Kijk, ik kan Zilver maken. Rotterdam: SKVR
- Muller, K. (2011) Leerlijn Beeldcultuur. Breda: Cultuurwinkel
- Nigten, A. (2012) Real projects for real people; vol. 2 Patching Zone
- Runco, M. (2007) Creativity. Theories and Themes: research, development and practice. Burlington MA: Elsevier Academic Press.
- Schole, H. (2011) FabLab ProtoSpace in Utrecht. kM nr. 79
- Visser, A. de. (1986) Hardop Kijken, een inleiding tot de kunstbeschouwing. Nijmegen: uitg. Sun
- VONKC (2012), Leerplan voor onderwijs in Beeldende Kunst en Vormgeving, Almelo: VONKC
- Waal, V. de. (2011) Informeel leren, Cultuur + Educatie 30. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Wilson, B en Lowry, M. (2000) Constructivist learning on the web. Denver: University of Colorado
- (2012) Cultuurplan SKVR 2013-2016. Rotterdam: SKVR Beeldfabriek
- F. Haanstra (2011) Authentieke kunsteducatie, Cultuur + Educatie 31. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Monitor Amateurkunst (2009) Utrecht: Kunstfactor.
www.lkca.nl
www.kunstcontext.nl
- STRP Symposium, Eindhoven 2011.
- Symposium Professional 3.0, 2 december 2011, Universiteit v. Tilburg.
- Interview M. Janssen, Fontys masteropleiding Kunsteducatie, Tilburg, 20 december 2011

Bijlagen

Aanbevolen websites

- *Over 21^e eeuwse vaardigheden:*
<http://www.cultuurnetwerk.nl/skills21/>
<http://innovatie.kennisnet.nl/category/skills>
http://onderzoek.kennisnet.nl/attachments/2189289/21_st_century_skills_discussie_paperNL_def.pdf
<http://www.p21.org/>
<http://atc21s.org/>
- *Over onderwijs(vernieuwing)/ didactiek, en kunsteducatie etc.*
<https://twitter.com/> gebruik bijv. #edreform of #smiho (social media in het onderwijs)
<http://www.kunstcontext.com/index1.htm>
- *Voorbeelden van leerplannen in diverse niveaus voor o.a. 2- en 3 dimensionale vormgeving*
<http://www.ovsg.be/content/Publicaties/LeerplannenDKO/leerplannen.html>
- *Voorbeeldprojecten op basis van authentiek leren*
<http://www.toevalgezocht.nl/projecten/>
- *Toetswijzer competentiegericht onderwijs*
<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/competentie/beoordelen.htm#onderwijs>
- *Gebruik digitale middelen/ media:*
<http://www.kennisnet.nl/>
<http://mediacultuur.net/>
<http://www.easyware.nu/>
www.setup.nl
over de subtemob:<http://www.setup.nl/storify/verslag-subtemob-uitvoering>
- *Website van het Digital Art Lab:*
<http://digitalartlab.patchingzone.net/>
- *Voorbeelden digitaal onderwijs/ e-learning en blended learning:*
<http://www.gerritrietveldacademie.nl/nl/rietveld-remote>
<http://www.khanacademy.org/#art-history> (vb. online videotutorials; o.a. kunsthistorie)
<http://www.fotoleren.nl/>
- *Projectvoorbeelden Gaming*
<http://www.instituteofplay.org/work/>
- *Ludodidactiek*
<http://www.hku.nl/web/Studiekeuze/Masteropleidingen/MasterOfEducationInArts/Interviews/LudodidactiekEnKunsteducatie.htm>
- *Schetsprogramma's, fablabs en 3D-printing:*
www.inkscape.org
www.shapeways.com
www.fablab.nl
www.protospace.nl
www.sketchup.nl

- *Algemeen:*
www.lkca.nl

Kunstencentrum van de toekomst:

http://www.kunstfactor.nl/blobs/Kunstfactor/49210/2012/23/120605_Bijlage_Sandra_Triekens.pdf

Sociaal Cultureel Planbureau; Toekomstverkenning kunstbeoefening

<http://www.scp.nl/content.jsp?objectid=default:25189>

Competenties van de docent

Moderne docenten zijn van vele markten thuis. Docenten werken steeds vaker niet enkel in een cursorische omgeving, maar ook in het (naschoolse) onderwijs. Ook ziet de docent zich geconfronteerd met sterk uiteenlopende doelgroepen.

Dit betekent dat een docent niet alleen moet beschikken over vakinhoudelijke kennis, maar ook over de nodige pedagogische en didactische vermogens. De docent dient dus te beschikken over een groot aantal, deels nieuwe, competenties om optimaal te kunnen functioneren.

Competenties zijn vermogens om in concrete taaksituaties de beoogde doelen te bereiken.

De HBO-Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004) noemt voor de beginnende kunstvakdocent de volgende competenties:

1. creërend vermogen
De docent maakt kunst en kunstzinnige producten die voortkomen uit een eigen artistieke visie en stelt het creatieve proces in dienst van het docentschap.
2. ambachtelijk vermogen
De docent bezit het vermogen een breed scala aan instrumentele vaardigheden en ambachtelijke kennis efficiënt en effectief toe te passen.
3. (kunst)pedagogisch vermogen
De docent bezit het vermogen een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor leerlingen/cursisten.
4. didactisch vermogen
De docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en evalueren vanuit een (kunst-)vakgerichte didactische visie.
5. operationaliserend vermogen
De docent bezit het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en te behouden.
6. vermogen tot samenwerking
De docent bezit het vermogen vanuit de eigen expertise samen met anderen een bijdrage te leveren aan kunst- en cultuuronderwijs.
7. communicatief vermogen
De docent kan effectief en efficiënt zijn en haar artistieke, pedagogische en/of didactische visies in onderling verband hanteren, presenteren en toelichten.
8. reflectief vermogen
De docent bezit het vermogen het eigen (kunst-)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen.
9. vermogen tot groei en vernieuwing
De docent bezit het vermogen zijn of haar kunstenaarschap en docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen, te blijven leren.
10. omgevingsgerichtheid
De docent bezit het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en te gebruiken in zijn of haar werkzaamheden als docent.

Competenties toetsen

Bij aanvang van een curriculum moet de docent blijk geven van de benodigde competenties om zelfstandig het lestraject vorm te kunnen geven.

Die competenties kunnen worden getoetst in een of meerdere testlessen, in combinatie met een evaluatiegesprek en benodigd bewijs van geschiktheid, zoals diploma van een kunstvakopleiding met lesbevoegdheid.

Ook regelmatig lesbezoek en feedback daarop is noodzakelijk.

Voor meer informatie over constructivistisch toetsen bij competentiegericht onderwijs:
<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/competentie/beoordelen.htm#onderwijs>