

*Inhoudelijke richtlijnen
kaderopleiding textiel*

Utrecht, 2012

Merion Taming
Hanny Spierenburg

Inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiel

© Kunstfactor Utrecht, februari 2012

Inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiel 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.

Inhoudsopgave

Inleiding	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 kaderopleidingen	9
2.1 Wat zijn kaderopleidingen?	9
2.2 Doel van de richtlijnen	9
2.3 Wat staat er in de richtlijnen?	9
3. Visie op leren en kunsteducatie	10
3.1 Facetten van amateurkunst	10
3.2 Soorten van leren	10
3.3 Leertheorie: het constructivisme	11
3.4 Leerstijlen	13
3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen	13
4. De invulling van het docentschap	15
4.1 Meester-gezel	15
4.2 Docent-leerling	15
4.3 De docent als coach	15
4.4 Peer education	15
5. Bekwaamheden	17
5.1 Competenties van de docent	17
5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens	17
6. Legitimering	18
7. Verantwoording	19
7.1 Procesbeschrijving	19
7.2 De kunstdiscipline	19
7.3 Plek in de totale keten	20
7.4 Functie en gebruikers van de richtlijnen	20
8. Doelstelling	22
8.1 Doelgroep	22
8.2 Doel van de opleiding	22
9. Visie	23
9.1 Visie op de kunstdiscipline	23
9.2 Visie op de leeromgeving	23
10. Organisatie en inrichting	26
10.1 Studieduur	26

10.2	Voortgangsevaluatie en –registratie	26
10.3	Portfolio	26
11.	Inhoudelijk plan	28
11.1	Toelating	28
11.2	Leerinhouden	28
11.3	Lesmateriaal	39
11.4	Docenten	39
11.5	Eindtermen, afronding van de opleiding	39
11.6	Toetsing	40
11.7	Het certificaat	41
12.	Kwaliteitszorg	42
12.1	De kwaliteitszorgcyclus	42
12.2	Evaluatie	42
12.3	Profielen van medewerkers	43
12.4	Klachtenbehandeling	44
13.	Geraadpleegde literatuur	45
14.	Colofon	46

Inleiding

‘De inspiratie is immers een transport, een vervoering: zij brengt de geïnspireerde naar een plaats waar hij tevoren niet was.’

Uit: ‘Een filosofie van het enthousiasme’ van Cornelis Verhoeven

Beeldend amateurkunstenaars textiel volgen lessen in een specifieke textieldiscipline waaronder weven, kantklossen, borduren en quilten. Georganiseerd binnen verenigingen zijn dit ruim 25.000 mensen en daar buiten nog veel meer. Een deel van deze amateurs wil lessen volgen op niveau: kwalitatief, deskundig en eigentijds. Daarvoor zijn vakdocenten nodig.

Kunstfactor maakt zich sterk voor de ontwikkeling van opleidingsmogelijkheden van kader in de textiele beeldende kunst. Vaardigheden kunnen aangeleerd worden en talent en de ontwikkeling van een ‘eigen handschrift’ kunnen ontwikkeld worden.

In de richtlijnen staat in hoofdlijnen de inhoud en de organisatie van de kaderopleiding beschreven. Op basis van deze richtlijnen schrijven de verschillende kaderopleidingen naar eigen inzicht een opleidingswerkplan, afgestemd op de wensen en behoeften van de deelnemers en het werkveld. De richtlijnen bieden deelnemers aan de kaderopleiding houvast en een zekere garantie voor kwaliteit. Tegelijk geven de richtlijnen richting aan de concrete uitvoering door instellingen en docenten.

Ter ondersteuning van bestaande en nieuwe aanbieders van kunsteducatie, publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline richtlijnen voor kaderopleidingen. Dit document is een algemene inleiding op die disciplinegerichte richtlijnen. In deze algemene inleiding bespreekt Kunstfactor een aantal belangrijke aspecten waarmee potentiële aanbieders van kaderopleidingen 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 kaderopleidingen 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 6 gaat in op de totstandkoming van de richtlijnen.

Hoofdstuk 7 besteedt aandacht aan de procesbeschrijving, de functie van de richtlijnen en de gebruikers

In hoofdstuk 8 komen doel en doelgroep aan de orde.

In hoofdstuk 9 wordt nader in gegaan op de visie op de kunstdiscipline, de leeromgeving. Verder aandacht voor de functies van een digitale leeromgeving en het lopen van stages.

Hoofdstuk 10 gaat in op de studieduur, voorgang en het samenstellen van een portfolio.

In hoofdstuk 11 is uitgebreid aandacht voor de inhoud van de kaderopleiding waaronder ontwerpen, inspiratiebron, vakdidactiek, de docent in opleiding en afronding van de opleiding.

Hoofdstuk 12 geeft aandacht aan de kwaliteitszorg waaronder evaluatie.

Tenslotte geeft hoofdstuk 13 de geraadpleegde literatuur.

Kunstofactor hoopt met deze korte Algemene Inleiding (potentiële) aanbieders van kunsteducatie te inspireren en aan te zetten tot nadenken over hun (nieuwe) aanbod. Daarmee hoopt Kunstofactor 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 belangrijk zijn als de kunstdiscipline. Anderen willen excelleren, hun persoonlijke top halen en zich het liefst presenteren aan een publiek.

Inhoud en doelen van cursussen en workshops moeten passen bij de aanbieder, maar ook aansluiten bij de behoefte van deelnemers.

Bepaal zo helder mogelijk op welke doelgroep(en) uw cursusaanbod is gericht.

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

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.

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.

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.

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

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 kaderopleidingen

2.1 Wat zijn kaderopleidingen?

Nederland telt talloze fotocclubs, schildersverenigingen, koren, schrijfgroepen, orkesten en theater- en dansgroepen die naar een voorstelling toewerken, een expositie willen inrichten of zich op andere wijze willen presenteren. Alle amateurkunstenaars die hierbij betrokken zijn, hebben een drijfveer om zich verder te ontwikkelen. Waar mogelijk doen zij dat onder leiding van een professionele kunstvakdocent, een afgestudeerde dirigent of een geschoold regisseur. Heel vaak echter werken amateurverenigingen onder leiding van een ervaren niet-professional. Denk bijvoorbeeld aan een amateurtheatergezelschap dat zijn meest ervaren speler vraagt de regie van een productie op zich te nemen.

De behoefte aan goed geschoold kader (dirigenten, regisseurs, dansleiders, begeleiders, etc.) voor amateurkunstverenigingen is groot. Tal van verenigingen en koepelorganisaties voor organiseren dan ook zogenaamde kaderopleidingen. Deze zijn bedoeld voor mensen die educatieve en artistieke processen van anderen willen begeleiden, maar geen kunstvakopleiding hebben gevolgd.

Kadertrainingen zijn voor enthousiaste kunstamateurs ook te beschouwen als een verdieping of zelfs een ‘carrière­stap’ in hun kunst.

Overigens kan het ook gaan om (semi-)professionele kunstenaars, die in een bepaalde discipline excelleren, maar geen ervaring hebben met het overdragen van hun expertise aan anderen en daarvoor ook (nog) geen officiële kwalificatie hebben.

2.2 Doel van de richtlijnen

De kwaliteit van kaderopleidingen is een belangrijk aandachtspunt voor Kunstfactor. Ter ondersteuning en stimulans van potentiële aanbieders van kaderopleidingen publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen voor die opleidingen. Deze richtlijnen dienen er toe om potentiële aanbieders te stimuleren en te inspireren. Zij bieden handvatten voor het organiseren en samenstellen van doeltreffende en kwalitatief hoogwaardige kaderopleidingen.

2.3 Wat staat er in de richtlijnen?

In de richtlijnen wordt op hoofdpunten de inhoud en de organisatie van kaderopleidingen beschreven. Daarmee bieden zij houvast aan organisaties en docenten die werken aan de ontwikkeling van een kaderopleiding of dat overwegen.

Die disciplinegerichte richtlijnen voor kaderopleidingen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar. Dat komt onder meer omdat kunstdisciplines sterk van elkaar

verschillen in tradities en achtergrond, onder meer met betrekking tot de taken van een begeleider/trainer/dirigent/regisseur van een groep (amateur)kunstenaars. Logischerwijs beïnvloeden die verschillen de inhoud van de disciplinegerichte richtlijnen voor kaderopleidingen.

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.

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 zijn minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en lestheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipes uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

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 desalniettemin 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.

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.

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

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 muziekbandjes die zich door andere bandjes 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.

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.

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

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.

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.

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 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (2003, 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 op wendbaar 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.
- 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.

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.

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 uiteten 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 voorkeursleerlijn heeft, zal hij, om een 'complete leerling' te worden, zich in alle vaardigheden moeten bekwaamen 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 zijn 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 kaderopleidingen 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. Hooegeven e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze vorm 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, etcetera.' (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 docenten. 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).

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 kaderopleidingen 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 Kunstfactor, zodat belangstellenden er gebruik van kunnen maken.

Referenties

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.

7. Verantwoording

7.1 Procesbeschrijving

De auteurs van de inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiele beeldende kunst zijn Merion Tameling en Hanny Spierenburg. Merion Tameling is docent in de amateurkunst en verbonden aan het ROC Mondriaan.

Hanny Spierenburg is adviseur bij Kunstfactor en droeg tevens zorg voor de planning van de richtlijnen. Vanzelfsprekend stelt Kunstfactor de voorwaarde dat de richtlijnen aansluiten op de praktijk en daar voldoende draagvlak heeft.

Een expertgroep van docenten die lessen geven aan textiele amateurkunstenaars zijn twee maal bijeen geweest om uitgangspunten, inhoud en opzet vorm te geven. Een deel van deze groep heeft het concept van commentaar voorzien.

Samenstelling commissie:

- Els van Baarle: textiel kunstenaar, (inter)nationaal workshopbegeleider
Jette Clover: textiel kunstenaar, kunsthistorica, journalist, curator, (inter)nationaal workshopbegeleider, lid van verschillende kunstenaarscollectieven.
Maryan Geluk: beeldend kunstenaar 2d en 3d, (inter)nationaal workshopbegeleider, intermediair tussen Nederland en Noorwegen in het Kvammalok programma, docent 2e graads en docent kunstvakopleiding Academie Minerva (1986/1992), begeleider/coach textiele beeldende amateurs individueel en in groepsverband, bestuurslid SBA
Cherilyn Martin: textiel kunstenaar, (inter)nationaal workshopbegeleider, lid van diverse kunstenaarscollectieven
Marijke Schurink: sieraadontwerper, docent bij Scholen in de Kunst, (inter) nationaal workshopbegeleider, begeleider textielgroepen, Kunstenaar in de klas op basisscholen
Marjoke Staal: beeldend kunstenaar, docent Centrum voor de Kunsten Fluxus, Kunstenaar in de klas op basisscholen, begeleider textielgroepen en curator.

Voor de deskundigen geldt dat zij zowel op inhoudelijk als op didactisch gebied hun sporen verdiend hebben. Bij de samenstelling is gelet op:

- werkkring (werkzaam bij kunstencentrum, opleiding of als zelfstandig docent)
- specialisme
- kennis van de specifieke doelgroep

7.2 De kunstdiscipline

Op het terrein van de textiele kunst is een groot aantal specifiek textieldisciplines te onderscheiden. Veel van deze disciplines waaronder: weven, borduren, quilten, kantklossen en vilten zijn terug te vinden in de op deze textieldisciplines gerichte verenigingen. Voor deze disciplines zijn geen specialisaties mogelijk in het reguliere onderwijssysteem. Er zijn steeds minder HBO docentenopleidingen met een textiel afdeling, of deze zijn gericht op de confectie en de industrie. Scholing van kader in de traditioneel beoefende textieltechnieken als weven, kantklossen, borduren en quilten vindt veelal plaats door het volgen van specifiek op die technieken gerichte workshops, masterclasses en andere trainingen in binnen- en buitenland. Een belangrijke ontwikkeling is dat textiele beeldende kunst zich steeds meer ontwikkelt van kennis en vaardigheden in een textieldiscipline naar vormgeving en eigen ontwerp. Om te zorgen dat ook in de toekomst genoeg docenten beschikbaar zijn, worden kaderopleidingen des te belangrijker.

Voor een aantal disciplines zijn er kaderopleidingen op particulier initiatief, zoals daar zijn: NKO, Nederlandse Kant Opleiding die opleidt tot kantdocent (www.kantopleiding-nko.nl), handweefopleiding CVO Leerdorp voorheen Henry Story in Gent (www.cvo-stadgent.be), Quilten Speciaal een kaderopleiding van het Quiltersgilde (www.quiltersgilde.nl) en Textile Art&Quilt Programma van de DIY Textile school (www.diytextileschool.nl).

7.3 Plek in de totale keten

De HBO opleidingen Akte Ns (2e graads) en Nd (3e graads) zijn tot ca. tot 1990 aangeboden. TEHATEX (Tekenen, Handvaardigheid en Textiele Vormgeving) lerarenopleiding 1ste en 2e graad zijn aangeboden tot 2002. In 2002 is de bachelor-masterstructuur ingevoerd. Er zijn nog maar enkele mogelijkheden om textiele technieken te volgen.

De lagere handwerkakten Akte K en U zijn tot 1 augustus 1989 aangeboden. De afgestudeerden van deze akten gaven vooral les op de basisschool, de eerste jaren van het middelbaar onderwijs en in het nijverheidsonderwijs.

In de jaren '50 en beginjaren '60 worden er diverse weefcursussen aan de Volkshogeschool Bergen gegeven. In 1963 wordt de Landelijke Weefcommissie opgericht die tot doel had talentvolle autodidacten bij te scholen. In 1972 start de 1ste Kaderopleiding in Veenendaal. De kaderopleiding wordt vier keer aangeboden en afgestudeerden zijn les gaan geven aan centra voor de kunsten en in particuliere weefscholen.

In 1999 organiseerde de Stichting Beeldende Amateurkunst de kaderopleiding Borduren Speciaal.

De Nederlandse Kant Opleiding leidt sinds 1983 op tot kantdocent en richt zich specifiek op diverse kantsorten, didactiek en materiaalkennis.

In 1998 organiseerde de Stichting Beeldende Amateurkunst de kaderopleiding Kant Speciaal.

In 2001 is de eerste editie van Quilten Speciaal gestart door de Stichting Beeldende Amateurkunst. Het is een opleiding voor kader, die vooral aan de ontwikkeling van een 'eigen handschrift' vorm geeft. Didactische vaardigheden, materiaalkennis en het maken van proeven zijn onderdelen in de opleiding. Sinds 2006 wordt deze georganiseerd door het Quiltersgilde. De DIY Textile school, een particulier initiatief, organiseert een 2-jarige opleiding, Textile Art&Quilt, gecertificeerd door KunstKeur in 2011.

7.4 Functie en gebruikers van de richtlijnen

Inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiele beeldende kunst is te gebruiken voor een kaderopleiding in één van de textieldisciplines zoals weven, kant, quilten, borduren. De term 'kaderopleiding' doelt op opleidingen in de amateurkunst waarin de gevorderde amateurkunstenaars zijn artistieke en didactische vaardigheden ontwikkelt om zelf andere amateurs les te geven, te begeleiden of te coachen.

In de huidige infrastructuur in de textiele amateurkunst kunnen aanbieders voor een dergelijke opleiding zijn:

- koepelorganisaties/landelijke verenigingen binnen de textiele amateurkunst
- provinciale instellingen voor kunst en cultuur die al kaderopleidingen in andere disciplines aanbieden
- centra voor de kunsten
- particuliere instellingen

De inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiele beeldende kunst dient als leidraad voor bestaand en nog te starten opleidingen, die gericht zijn op de (aankomend) docent textiele werkvormen. Daarnaast stellen de richtlijnen de nodige kaders voor kwaliteit en kwaliteitstoezicht. Op basis van de richtlijnen kan de kwaliteit van een kaderopleiding beoordeeld worden. Erkende richtlijnen zijn een voorwaarde voor de certificering van opleidingen en dienen ook als toetsingskader.

De inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiele beeldende kunst is bestemd voor de volgende actoren binnen de docentenopleidingen in de verschillende textieldisciplines:

- de leiding van de opleiding die belast is met het opleidingswerkplan en de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de docentenopleiding
- (gast) docenten die lesgeven aan de docentenopleiding
- stagebegeleiders van organisaties waar de stagiairs van de docentenopleiding ingezet worden
- deelnemers van de docentenopleiding

8. Doelstelling

8.1 Doelgroep

Kenmerkend voor amateurkunst is dat de kunst beoefend wordt vanuit een intrinsieke motivatie, de amateur is een 'liefhebber'. Veel amateurkunstenaars streven ernaar hun kunst op een zo hoog mogelijk niveau te beoefenen. Het begrip amateurkunst zegt niets over de kwaliteit van de kunst: deze kan van zeer hoog niveau zijn.

De deelnemer aan de kaderopleiding textiele beeldende kunst is een ambitieuze, gevorderde textielkunstenaar, docent en amateurkader die:

- actief met textielkunst bezig is
- kennis heeft van textieltechnieken in het algemeen
- grote en gedegen kennis van de specifieke textieldiscipline
- basiskennis heeft over beeldende kunst in het algemeen
- specifieke kennis heeft over textielkunst
- didactische kennis heeft
- de ambitie heeft om haar/zijn eigen beeldende kwaliteiten verder te ontwikkelen te vergroten ontwikkelen
- de ambitie heeft om vakinhoudelijke kennis te vergroten
- open staat voor het experimenteel gebruik van middelen en methoden
- bereid is om vakoverstijgend te willen werken en zich wil verdiepen in werkmethodeken van andere disciplines
- de ambitie heeft een belangrijke rol te spelen in de talentontwikkeling van anderen.

Voorop staat dat de deelnemer een passie voor textiele beeldende kunst heeft en die graag wil (leren) overbrengen op anderen. De deelnemer heeft de wens om te investeren in zijn of haar ontwikkeling door in de opleiding gericht te werken aan de eigen artistieke en didactische vaardigheden.

Tot de doelgroep behoren de textielkunstenaars/docenten die al meer ervaren zijn in het lesgeven maar behoefte hebben deze ervaring te verbreden en te verdiepen. De opleiding brengt hen in aanraking met de ontwikkelingen in het vakgebied.

De opleiding is geschikt als basis voor aankomende en beginnende docenten die van plan zijn lessen te gaan geven of hier en daar al eens lessen hebben verzorgd.

8.2 Doel van de opleiding

Het doel van de opleiding is om deelnemers vanuit hun passie voor eigentijdse vormen van textiele beeldende kunst, handvatten te geven om het (experimenteel) werken met textiel en het ontwikkelen van een 'eigen handschrift', door te geven aan verschillende doelgroepen. Het beroepsprofiel van deze (aankomende) docenten is breed; na het afronden van de opleiding is de deelnemer in staat om op goed pedagogisch en didactisch niveau les te geven aan zowel beginnende als gevorderde amateurkunstenaars, jongeren en volwassenen en in een breed werkveld van o.a. kunstencentra, bibliotheken, volksuniversiteiten, buitenschoolse (kunst)educatie en de eigen lespraktijk.

9. Visie

9.1 Visie op de kunstdiscipline

Binnen de textieldisciplines is het overbrengen van lesstof aan cursisten redelijk traditioneel: een technische vaardigheid wordt via een vaste route aangeleerd. Binnen de textieldisciplines is daarom behoefte aan kader dat cursisten kan begeleiden in het maken van eigen ontwerpen en het ontwikkelen van een 'eigen handschrift'. Deelnemers aan de kaderopleiding beheersen de basisvaardigheden in een textieldiscipline.

De invloed van beelden is ongekend sterk. Ze beïnvloeden niet alleen onze samenleving, maar ook ons persoonlijk ervaren, denken en doen. De hoeveelheid beelden blijft toenemen en voortdurend ontstaan nieuwe vormen.

Het beeldend onderwijs brengt mensen beeldbegrip bij, het denken over en in beelden. Het begrijpen van en maken van beelden heeft een samenhang. Het beeldend onderwijs richt zich op productie, receptie en reflectie.

Deelnemers aan de kaderopleiding ervaren:

- productie = het zelf maken,
- receptie = het vermogen tot het beleven, waarnemen en analyseren van de beelden
- reflectie = het vermogen om te reflecteren op het eigen werk en dat van anderen in de context van de huidige kunst en cultuurhistorie.

De deelnemers doorlopen deze processen met het doel inzicht te verwerven over de methodiek van het beeldend onderwijs om dit daarna door te kunnen geven aan hun eigen cursisten.

Textiele beeldende amateurkunstenaars nemen regelmatig deel aan (internationale) tentoonstellingen en wedstrijden. Zij zetten daarbij ook nieuwe media in voor vormgeving en uitvoering en werken multidisciplinair. Textiele beeldende kunstdocenten moeten in staat zijn in te spelen op deze ontwikkelingen.

Theorie en praktijk worden op een logische wijze aan elkaar gekoppeld. De lessen zijn zo ingericht dat de deelnemers met en van elkaar leren. In de werkbesprekingen leren zij reflecteren op hun eigen werk en dat van de medecursisten.

Voor de deelnemers aan de kaderopleiding vormen basisvaardigheden, techniek en kennis van textiele beeldende kunst het uitgangspunt. De kern van de kaderopleiding is het opzoeken van de essentie van de kunstvorm en de ontwikkeling van een eigen handschrift. Dit zijn belangrijke vaktechnische aspecten die deelnemers ontwikkelen om te gebruiken als ondersteuning van hun didactische vaardigheden.

In deze lessen staat het vergroten van de eigen kennis en vakmanschap centraal. Bewust zijn van de eigen mogelijkheden is een belangrijk uitgangspunt voor het uitoefenen van het docentschap. Het vormt de basis waarmee de docent tijdens het lesgeven inspeelt op de beginsituatie van de cursist. Op grond daarvan is de toekomstige docent in staat een passend cursus programma te maken en uit te voeren. Binnen het onderdeel vakdidactiek worden de didactische vaardigheden van de docent aangescherpt en verder ontwikkeld.

9.2 Visie op de leeromgeving

9.2.1 Onderwijsruimtes

De onderwijsruimtes zijn de plekken waar de deelnemers onderwijs krijgen en samenkomen in het kader van hun opleiding: klaslokalen, vergaderruimtes, e.d. Zonder hier concrete specificaties te geven, moet er op gelet worden dat deze ruimtes zich lenen voor verschillende activiteiten: klassikaal onderwijs, groepswork, opdrachten, discussies, droge en natte werkzaamheden etc. De binnenschoolse leeromgeving moet een veilige plek zijn voor

ontmoeting, interactie en inter-persoonlijke kennisoverdracht. De onderwijsruimtes faciliteren verschillende leeractiviteiten waarmee de deelnemers zich actief kunnen ontwikkelen.

9.2.2 Digitale leeromgeving

Een digitale leeromgeving kan ingezet worden als aanvulling op de contacturen. Doel van een digitale leeromgeving is om verschillende didactische en leerfuncties in één, altijd toegankelijk, systeem onder te brengen. Bij de opleiding tot docent textiele beeldende kunst kan een digitale leeromgeving niet alleen als middel worden ingezet om het leerproces te ondersteunen, maar dient ook een doel op zich als het gaat om digivaardigheid en mediawijsheid.

Een digitale leeromgeving kan allerlei vormen aannemen, van een eenvoudige website tot een interactieve game. Hoewel er steeds meer veelbelovende voorbeelden zijn van betekenisvolle ontdekkingsrijke digitale leeromgevingen, is het uiteraard niet noodzakelijk voor deze opleiding een leeromgeving te ontwikkelen die voorzien is van de nieuwste snufjes.

Het meest voor de hand liggend voor deze docentenopleiding is de vorm van een eenvoudig online platform of een community of learners waar verschillende functies samenkomen.

Deelnemers kunnen op een online platform vragen stellen aan docenten en/of aan elkaar. De informatie is voor iedereen beschikbaar en stimuleert deelnemers om mee te denken en te discussiëren over een ingebrachte probleemstelling. Ook kunnen bijvoorbeeld lesvoorbeelden met elkaar besproken of gedeeld worden.

De digitale leeromgeving kan dienen als instructiemiddel, informatiebron en communicatiemiddel. Functionaliteiten op elke plaats en tijd kunnen worden benut waardoor de deelnemers hun eigen kennis kunnen opbouwen in interactie met andere deelnemers en docenten.

De belangrijkste onderdelen en functies van een digitale leeromgeving zijn in onderstaande tabel weergegeven.

De digitale leeromgeving biedt veel flexibiliteit. Lesmateriaal kan bijvoorbeeld eenvoudig up-to-date gehouden worden en op actualiteiten kan snel worden ingespeeld. Zo kan men doorlinken naar websites, filmpjes tonen of onderling discussiëren op een forum. Een digitale leeromgeving kan een uitkomst bieden bij (deeltijd)opleidingen met een beperkt aantal contacturen.

Onderdeel	Functies
Leerstofcomponent	Lesstof overzichtelijk ordenen (bijv. thematisch, als hypertext, met filmpjes) en aanbieden.
Communicatiedeel	E-mail, synchrone communicatie ((video)chat), asynchrone communicatie (discussieforum) voor deelnemers onderling en de docenten.
Toetsdeel	Aanmaak van een digitaal portfolio en/of (oefen)toetsen en –opdrachten, evt. gekoppeld aan een ‘leerlingvolgsysteem’ waarin resultaten worden bijgehouden.
Beheers- of managementdeel	Leerdoelen aan opleidingsopbouw koppelen, lesstof, materialen, enz. ordenen (bijv. in opleidingsrooster), toegangsbeheer voor gebruikers en hun rechten.

9.2.3 Stageplek

De deelnemer aan de kaderopleiding textiel zal haar kennis over dragen op een groep toekomstige cursisten. Tijdens de cursus worden lesconcepten ontwikkeld. Voor de deelnemer die nog geen lespraktijk heeft is de stageplek een praktische leeromgeving. Tijdens de stageperiode is er sprake van ‘ontdekkend leren’ in een realistische praktijksituatie. Een goede stageplek is een krachtige leeromgeving. Dit houdt onder andere in dat de stageomgeving levensecht is en overeenkomt met de situatie waarin het geleerde moet worden gebruikt of

toegepast. Verder nodigt de stage uit tot activiteit, waarbij het roer door de stagebegeleider geleidelijk wordt overgegeven aan de stagiair. Kerntaak 2, het bieden van een activerende begeleiding wordt getoetst binnen het onderdeel vakdidactiek. Daarin laat de deelnemer haar didactische kwaliteiten zien.

Deelnemers die een al een eigen lespraktijk hebben, kunnen de opgedane kennis in de eigen lespraktijk toepassen.

9.2.4 Het vinden van een stageplek

Deelnemers worden geacht zelf een stageplek te zoeken. Textieldocenten werken in diverse contexten. Ook voor de stage geldt dat deelnemers op verschillende plekken terecht kunnen komen. Ongeacht waar, dient de stageplaats een zinvolle leeromgeving te zijn waar de deelnemer voldoende mogelijkheden krijgt om zich te ontwikkelen en daarin goed begeleid wordt.

De stageplek voldoet daarom aan de volgende criteria:

- De leerinhoud ligt op het vlak van textiele beeldende kunst
- De te doceren leerinhoud bestrijkt bij voorkeur een breed kennisterrein
- De stageplek is een realistische (potentiële) werkomgeving.
- De deelnemer krijgt de mogelijkheid minstens 20 uur (bijvoorbeeld 8 lessen van 2,5 uur) zelf les te geven.

9.2.5 Stagebegeleiding

Verskillende invullingen zijn voor de begeleiding mogelijk. Het meest voor de hand liggend is om zowel een stagebegeleider vanuit de opleiding aan te stellen, als een stagebegeleider die werkzaam is op de stageplek. Als praktijkbegeleider op de stage heeft een ervaren textieldocent de voorkeur. Taken van de praktijkbegeleider:

- De stagiair wegwijs maken in de organisatie
- De stagiair laten meekijken tijdens lessen
- De stagiair lessen laten geven en deze observeren
- De stagiair voorzien van dagelijkse feedback en begeleiding

Ook is het mogelijk dat een deelnemer aan de kaderopleiding op de stageplek geen begeleider heeft. Bijvoorbeeld wanneer de deelnemer zelfstandig een textielcursus geeft. In dat geval kan de stagebegeleiding vanuit de opleiding geïntensiveerd worden. De stagebegeleider komt dan op gezette tijden meekijken en de deelnemer reflecteert tussentijds met de begeleider op het eigen functioneren.

10. Organisatie en inrichting

10.1 Studieduur

De kaderopleiding textiele beeldende kunst duurt ca. 2 jaar. De opleiding omvat 96 contacturen (16 dagen) die gemiddeld een maal per maand gegeven worden. Daarvan zijn 2 dagen specifiek gericht op vakdidactiek. In de tussenliggende periodes wordt van de deelnemers thuis een investering van ca. 300 uur gevraagd voor experiment/onderzoek, het verwerken van opdrachten, het samenstellen van een portfolio en het maken van een eindwerkstuk. Het staat de kaderopleiding vrij naar eigen inzicht flexibel het aantal uren per onderdeel in te vullen. De manier van opbouw in lesblokken is vrij en afhankelijk van de textiel discipline.

10.2 Voortgangsevaluatie en –registratie

Het is raadzaam de competenties en eindtermen niet alleen op de eindresultaten betrekking te laten hebben, maar op de ontwikkeling van de deelnemer gedurende de gehele opleiding. Het portfolio vormt hiervan de basis. Het is voor de deelnemer zelf een naslagwerk en geeft een overzicht van de onderdelen van de opleiding. Voor de organiserende instelling is het een naslagwerk van de behaalde resultaten en de algemene ontwikkeling van de deelnemer.

Suggestie voor de voortgangsevaluatie rondom de lesblokken

Bij de start van elk lesblok bespreekt de (gast)docent de leerdoelen met de deelnemers. Na afloop van de module evalueert de docent of de deelnemer de leerdoelen heeft behaald.

Daarnaast kan de docent of opleidingsaanbieder al dan niet schriftelijk evalueren of de module adequaat was wat betreft leerinhoud, werkvormen enzovoort.

10.3 Portfolio

De deelnemer houdt de eigen ontwikkeling bij in een portfolio. Het portfolio kan verschillende 'bewijsstukken' bevatten, zoals:

- beschrijving/vastleggen eigen werkproces
- verslagen van de activiteiten (workshops, tentoonstellingsbezoek) die zijn ondernomen in het kader van vakinhoudelijke of beeldende kennisontwikkeling
- verslagen van werkbeprekingen
- onderzoek van werk binnen een of meerdere thema's
- proeven n.a.v. onderzoek
- beschrijvingen van ontwerpprocessen vastleggen
- huiswerkopdrachten
- beschrijving van een collectie en/of expositie
- les module/lesopzet
- stageverslag
- beoordelingsformulieren voor het verzorgen van een lesonderdeel
- verslag van de persoonlijke ontwikkeling m.b.t. de didactische en beeldende vaardigheden
- opdracht deskundigheidsbevordering

Functies van het portfolio

Het portfolio heeft voor de voortgangsregistratie een formatieve functie: het geeft de deelnemer en docent inzicht in het verloop van het leerproces en kan gebruikt worden om het leerproces bij te sturen.

Daarnaast heeft het portfolio een summatieve functie, dat wil zeggen dat het portfolio onderdeel is van de eindbeoordeling.

Voor zowel de formatieve als de summatieve functie is het van belang dat de deelnemer steeds reflecteert op de toegevoegde stukken en het eigen leerproces.

11. Inhoudelijk plan

11.1 Toelating

De kaderopleiding heeft een toelatingsprocedure. Enerzijds omdat een bepaald startniveau nodig is om competente docenten af te kunnen leveren, anderzijds om deelnemers een helder beeld te geven van de inhoud en de eisen.

De cursisten schrijven een motivatie.

Selectiecriteria kunnen zijn:

- aantoonbare kennis van een textieltechniek middels presentatie van werk
- aantoonbare motivatie om de opgedane ervaringen door te geven in een eigen cursuspraktijk
- communicatieve vaardigheden, zowel schriftelijk als verbaal
- ambitie om kennis te verbreden/verdiepen
- nieuwsgierigheid en de wil om te leren
- vermogen tot zelfreflectie
- ontvankelijk voor feedback
- de wens om kennis over te dragen

11.2 Leerinhouden

Op welke manier is het mogelijk om de vormende en beeldende kwaliteiten te ontwikkelen? De amateurkunstenaar heeft de behoefte zichzelf uit te drukken door het maken van creatief werk. Vormen kun je niet scheppen, er zijn altijd vormen om ons heen. De amateurkunstenaar heeft de behoefte de vormen te veranderen. Een eigen werkelijkheid te scheppen, de suggestie om te willen zetten in een zichtbare werkelijkheid.

Hoe verloopt dit proces, en hoe kunnen docenten dit proces begeleiden en aansturen?

Daarbij zijn een aantal zaken van belang:

- het werken met inspiratiebronnen
- het leren kennen van de geschiedenis van de textieldiscipline
- het beschouwen van werk van kunstenaars
- het ontwerpen en het creatief proces
- het gebruik van beeldaspecten
- het experimenteren met materialen en technieken
- het kiezen van het uiteindelijke ontwerp
- het uitvoeren van het ontwerp
- het evalueren van het product en proces

Het bewust inzetten van deze aspecten binnen de lessen maakt dat de cursist zich bewust wordt van de keuzes die zij maakt en het vergroot het beeldend inzicht omdat alle stappen in het beeldende proces aan de orde komen en steeds worden besproken.

De deelnemer aan de kaderopleiding leert:

- inspiratiebronnen in te zetten bij de creativiteitsontwikkeling van haar cursisten
- leert om inspiratiebronnen te selecteren zodat het voor de cursist overzichtelijk is
- leert om de relatie te leggen tussen inspiratiebron en het maken van een ontwerp
- leert om cursisten feedback te geven op het ontwerp
- leert om de cursist te stimuleren te experimenteren voor het ontwerp
- leert om de cursist te begeleiden bij de keuzes die deze maakt, waarbij de eigenheid van de cursist gewaarborgd blijft.
- Leert om feedback te geven op het gehele proces en uiteindelijke product

Binnen de opbouw van de kaderopleiding textiel worden de deelnemers zelf getraind om met dit proces om te gaan, de verschillende onderdelen zitten in het gehele lespakket verweven.

De docenten van de verschillende lesblokken maken zelf de keuze op welke van deze onderdelen zij de nadruk leggen. Onderling is er uitwisseling over de onderwerpen die zij in hun eigen blok behandelen. Aan het eind van de kaderopleiding hebben de deelnemers alle facetten van dit proces, en de daarbij behorende beeldaspecten behandeld hebben.

11.2.1 Werkwijze.

- Er wordt thematisch gewerkt, de docenten bepalen in onderling overleg welke onderwerpen en/of thema's aan de orde komen
- De deelnemers leren kennis nemen van kunstvormen en kunstuitingen.
- De deelnemers leren werken met verschillende inspiratiebronnen
- De deelnemers maken ontwerpen
- De deelnemers experimenteren met materiaal en technieken
- De deelnemers leren verschillende beeldaspecten herkennen en gebruiken
- De deelnemers maken huiswerkopdrachten
- De deelnemers volgen en leiden werkbesprekingen
- De deelnemers schrijven verslagen over eigen vorderingen en tentoonstellingsbezoek
- De deelnemers oriënteren zich op de verschillende doelgroepen
- De deelnemers ontwikkelen een lesopzet, - module en lessenreeks
- De deelnemers lopen stage
- De deelnemers geven les

11.2.2 De inspiratiebron

Creativiteitstheorieën en didactiek om creativiteit te bevorderen zijn van belang voor een docent. Het creatieve proces kent een afwisseling tussen divergent en convergent denken. Bij het divergent denken genereer je zoveel mogelijk alternatieven binnen de informatie die je hebt. Het is van weinig denken naar veel, niets wordt uitgesloten. Het verzamelen van informatie kun je sturen in het proces van associëren. Bij associatie probeer je zoveel mogelijk alternatieven te bedenken zonder oordeel.

Om je inspiratiebron te leren kennen kun je naar een aantal gebieden kijken.

- de visuele wereld bijv. natuur of architectuur
- zintuigen, waarneming maar ook de niet-visuele zoals tast, horen, proeven
- gedachten
- gevoelens
- feitelijke informatie (bijv. afmetingen etc.)
- andere kunsten
- etc.

Voor de docent is het inzetten van inspiratiebronnen een belangrijk aspect om de intrinsieke motivatie tot leren bij de cursist te vergroten.

Het gebruik van een goede inspiratie bron kan veel verschil maken voor het product en het proces van een les.

De deelnemer leert het gebruik van een inspiratie bron toepassen en verwerken bij het schrijven van een lesopzet.

Door het gebruik van de juiste inspiratiebronnen en vakdidactiek is een cursist in staat om meer leer rendement te halen uit een les. De doelstelling van de les komt deels tot uitdrukking door de inleiding op de les en het gebruik van de juiste inspiratiebronnen.

Een voorbeeld hiervan is:

Associeer bij elke keuze die je maakt vanuit bovenstaande gebieden om zoveel mogelijk informatie te verzamelen. Je kunt je denken ook visualiseren in een mindmap. Daarvoor schrijf je het onderwerp in het midden van een vel papier, daar om heen teken je de armen, dat zijn de gebieden en daarin verwerk je alle associaties die daarmee te maken hebben.

Bij convergent denken richt je je op één punt. Er vindt een selectie plaats vanuit de hoeveelheid ideeën die je gegenereerd hebt. De afwisseling van divergent en convergent denken bepaalt het succes van het creatieve proces.

11.2.3 Ontwerpen

Ontwerpen heeft tot doel:

- inzicht te krijgen in alle vorm- en beeld aspecten
- het vergelijken van vorm- en beeld aspecten om te komen tot een uiteindelijk ontwerp voor een werkstuk
- de ontwikkeling van een eigen werkstijl

Ontwerpen kan onderverdeeld worden in:

- ontwerp oefeningen: korte series oefeningen in bv ritme, kleur, structuur
- ontwerp experimenten (onderzoeken): langere serie oefeningen vanuit één gegeven
- ontwerpen met een duidelijk doel of thema

Ontwerpen is steeds weer verder associëren. In het ontwerpproces onderscheiden we drie fasen:

- verzamelfase
- veranderfase
- verwerkings-/afwerkingsfase

Associëren hoort bij de eerste fase. Ook in de twee volgende fasen is het raadzaam terug te gaan naar de eerste fase van associëren, bijvoorbeeld om nieuw materiaal te verzamelen als je vastloopt.

De docent kan de cursist begeleiden bij het vormgeven van het zichtbare en het niet-zichtbare.

Vormgeven van het zichtbare:

- werken naar waarneming
- werken naar functionele eisen
- werken aan de hand van opgedane ervaringen
- werken aan de hand van persoonlijke verbeelding

Vormgeving van het niet-zichtbare:

- Werken naar voorstelling en verbeelding
- Werken aan de hand van gedachten en gevoelens
- Werken aan de hand van persoonlijke verbeelding

Bij het ontwerpen is het van belang dat de docent de cursist laat kennismaken met de functies van de beeldende producten.

De volgende soorten functies kunnen daarbij worden besproken:

- Registrerende functie = vastleggen en weergeven van waargenomen visuele informatie
- Rituele functies = een beeldend product gebruiken bij een rituele handeling
- Gebruiksfunctie = een beeldend product praktisch aanwenden als een bruikbaar voorwerp
- Expressieve functie = ervaringen en beleving van de maker vormgeven
- Communicatieve functie = het beeld gebruiken om iets mee te delen
- Esthetische functie = het beeldend product dient ter waarneming, beoordeling en waardering van wat aangenaam aandoet voor vorm, kleur, verhouding enz.

11.2.4 Beeldaspecten

De beeldaspecten vormen de theoretische basis in het kunstonderwijs. De belangrijkste aspecten voor de textiele beeldende kunst zijn:

- kleur
- ruimte
- vorm
- structuur
- compositie

De lessen zijn opgebouwd rond één van de beeldaspecten. Hieronder vind je een overzicht van de onderdelen die bij de verschillende beeldaspecten horen en die aan de orde kunnen komen in de lessen of waar je zelf onderzoek naar kan doen.

1. Kleur

Kleurencirkel

- o Primaire kleuren
- o Secundaire kleuren
- o Tertiaire kleuren

Kleurgebruik

- o Symbolisch
- o Functioneel
- o Signaalkleur

Karakter van kleur

- o Verzadigde kleuren
- o Onverzadigde kleuren
- o Verhelderen
- o verdonkeren

Zeven kleurcontrasten

- o kleur - kleurcontrast
- o licht - donker contrast
- o complementair contrast
- o koud - warm contrast
- o kwaliteitscontrast
- o kwantiteitscontrast
- o simultaancontrast

2. Ruimte

Ruimte suggestie op het platte vlak

- o Lichtval
- o Standpunt en horizon
- o Plaats in het grondvlak
- o Overlapping
- o Grootte verschil
- o Kleur en textuur

3. Vorm

- o Contour
- o Figuur en restvorm
- o Vorm
 - vierkant, cirkel, driehoek
 - open en gesloten
 - vorm en contravorm
 - spiegelen
 - symmetrie
 - constructie
- o Symbolen

4. Structuur, de manier waarop een geheel uit kleine deeltjes is opgebouwd

- Structuur
- Textuur
- Patroon

5. Compositie

- o Grondvormen compositie
 - Symmetrisch
 - Asymmetrisch
 - Centraal
 - Verspreid
 - Ritmisch
- o Contrast en nuance
 - Contrast
 - Rond – hoekig
 - Geometrisch – organisch
 - Symmetrisch – asymmetrisch
 - Plat – ruimtelijk
 - Grillig – strak
 - Duidelijk – vaag
- o Herhaling ritme en patroon
- o Versiering en ornament
- o Stileren, spiegelen en roteren

Naast beelddaspecten kennen we beeldelementen:

- Punt
- Lijn
- Vlak, vorm
- Toon c.q. Licht-donker
- Kleur

Elk beeld is opgebouwd uit beeldelementen, zij bepalen de werking van de vorm, functie en inhoud. Bijvoorbeeld:

- Punten kunnen een lijn vormen.
- Lijnen kunnen een vlak vormen.
- Een vlak kan bestaan uit meerdere vlakken.
- De licht donker verhouding in de vlakken kan verschillen.

De beeldelementen binnen een beeldend werk kunnen bepaald worden aan de hand van:

- De relatieve grootte: kleine punt, grote punt
- Vertekening van een basis vorm: een vierkant kan de suggestie geven ver weg te staan, een ander vierkant 'lijkt' dichtbij
- De beeldelementen kunnen elkaar overlappen
- De scherpte van de beeldelementen kan verschillen: elementen kunnen wazig en scherp zijn.
- De lichtval en schaduw heeft invloed op de werking van een beeldelement in een vlak.

De manier waarop een kunstenaar beeldelementen gebruikt in het werk zijn vaak bepalend voor het eigen handschrift. Men herkent het werk van de maker door de eigen specifieke hantering van de beeldelementen.

11.2.5 Technische vaardigheden en materiaalkennis

Textiel als materiaal, als systeem, als 'mogelijkheid' is altijd het uitgangspunt. Materiaal wordt breed geïnterpreteerd van natuurlijke materialen als wol en zijde tot smart materials. Het vergaren van kennis over materialen en technieken is een vanzelfsprekend onderdeel.

Experimenteren met zowel de techniek als het materiaal moet tot nieuwe mogelijkheden en inzichten leiden. Experimenten met het zelf vormen en vervormen van materialen, stoffen maken, verven en bedrukken en bewerken van textiele structuren worden verzameld in een werkmap/portfolio.

11.2.6 Tentoonstellingsbezoek

Een collectie van een museum of een tentoonstelling kan als uitgangspunt dienen voor inspiratie. Als men zich meer in het detail verdiept, ziet men meer dan bij een eerste indruk. Er zijn verschillende soorten collecties en tentoonstellingen. Ze lopen uiteen van een permanente collectie in een museum, speciale exposities in museum of galerie tot thema exposities en privé collecties. Het verzamelen en het maken van aantekeningen van eerste observaties kan informatie geven en de inspiratie voeden. Een verslag van een tentoonstellingsbezoek wordt opgenomen in het portfolio.

11.2.7 Vakdidactiek

Een goede cursus staat of valt met de kwaliteit van de docent.

De docent zet 'de toon', geeft de cursisten de kans om zichzelf te ontplooiën en te ontwikkelen. De docent schept het klimaat waarin de cursist de veiligheid ervaart om zich kwetsbaar op te stellen en zichzelf te uiten. Want iedereen die ooit een eigen creatief product aan de ander heeft laten zien weet dat je direct geconfronteerd wordt met het oordeel van de kijker. Is het mooi of lelijk?

Cursisten beoefenen hun hobby/kunst vanuit een intrinsieke motivatie. Zij vinden het fijn om zichzelf te uiten via een creatieve techniek. Zij ervaren dat er letterlijk iets onder hun handen groeit. De creatieve amateur is dit proces vaak begonnen door de fascinatie voor het materiaal en/of techniek of beeld. Na de start van 'zelf doen' ontstaat bij de cursist de behoefte om om zich meer te bekwamen. Binnen de textiele amateurkunst zijn er twee stromingen waar te nemen. De cursist die vooral bezig is met het ontwikkelen van de technische kwaliteiten en de cursist die zich voornamelijk of ook wil ontwikkelen in de experimentele en vormgevende aspecten van de discipline.

Het ligt in de lijn der verwachting dat veel van de deelnemers aan de kaderopleiding textiel in de toekomst aan dit soort groepen zullen gaan lesgeven. Zij moeten in staat zijn om cursisten te ondersteunen. Daar waar binnen het reguliere onderwijs gewerkt wordt vanuit vastgestelde criteria waaraan de student op het eind van de opleiding moet voldoen is er binnen cursussen veel meer ruimte om tegemoet te komen aan de individuele motivatiefactor.

De cursist heeft vanuit zichzelf een behoefte iets te willen leren, of heeft de behoefte iets met 'vakgenoten' te willen delen. De docent creëert een(ler)klimaat en(ler)omgeving waarbinnen de cursist kan werken aan zijn eigen wensen en doelstellingen. Dit vraagt verschillende vaardigheden van de docent.

11.2.8 De docent

Wat is een ideale docent?

Dat is iemand die de volgende drie aspecten beheerst:

- Voldoende parate vakkennis,
- De vaardigheden om effectief te interveniëren
- Voldoende inzicht in haar eigen persoonlijk functioneren

Vakkennis

Vakkennis is een belangrijk onderdeel van de kaderopleiding textiel, zie inhoudelijk plan.

Interventies

Het is de taak van de docent om de lesstof over te brengen op de cursist. Hierbij horen bijpassende interventies als: orde en rust handhaven, gestructureerd te werk gaan, heldere presentatie van de stof en de opdracht, het stellen van doelen en het evalueren. Daarnaast onderscheiden we ook de coachende, begeleidende rol van de docent, het creëren van een positieve leeromgeving, sfeer en een heldere manier van lesgeven.

Persoon/persoonlijk functioneren

Wat maakt een persoon tot een goede docent? Sommige mensen zeggen: Je hebt het of je hebt het niet, of good teachers are born, not made. Het zijn de persoonlijke, specifieke eigenschappen die je tot een goede docent maken. Een van de kenmerken die in de literatuur hier over naar voren komen is: de wil er alles voor over te hebben, de cursist optimaal te laten presteren.

In het rijtje van competenties voor de docent zouden onder andere de volgende aandachtspunten kunnen staan:

- Beheersen van de vakinhoud
- Het scheppen van een goede werksfeer
- Het aanbrengen van een heldere structuur in de lessen
- Het stellen van de juiste vragen
- Het geven van buikbare feedback
- Passie hebben voor het lesgeven
- Humor

Kerntaken

Binnen het aandachtsgebied didactiek van een docent textiel komen de volgende drie kerntaken aan de orde:

1. Opstellen van het lesplan
2. Bieden van ondersteunende , activerende begeleiding
3. Uitvoeren van organisatie- en professiegebonden taken

De deelnemer werkt aan deze drie kerntaken door het uitvoeren van de werkprocessen die bij de kerntaak horen. Binnen de werkprocessen leert de deelnemer de didactische vaardigheden die zij bij het uitoefenen van het docentschap nodig heeft.

Tijdens 2 studiedagen zal de vakdidactiek worden behandeld, daarnaast maken de deelnemers een aantal opdrachten in de praktijk. Tijdens de praktijkopdrachten zal het oefenen van de werkprocessen centraal staan.

11.2.9 Leren binnen de beeldende vorming

Beelden spelen in onze cultuur een belangrijke rol, ze beïnvloeden ons persoonlijk ervaren, denken en doen.

Om bewust gebruik te maken van beeldende kunst binnen het onderwijs leert de deelnemer drie dingen: Visualiseren, creatief denken, beschouwen. Deze drie domeinen van doelen worden versterkt indien zij in samenhang met elkaar worden geleerd. Voor alle leerdoelen geldt dat de cursisten door theoretische kennis, oefening, experiment en reflectie (op eigen werk en dat van anderen) een steeds hoger niveau bereiken.

Visualiseren

De cursist leert hoe je het zichtbare en het onzichtbare (gedachten, gevoelens) kunt vormgeven in tweedimensionale, driedimensionale en bewegende beelden.

Je leert dat je kunt visualiseren op verschillende wijzen, met behulp van verschillende materialen en technieken.

Creatief Denken

De cursist leert dat het maken van beelden een creatief proces is, waarin vormgevingsvraagstukken meer dan één oplossing hebben. Die oplossingen bereik je in een complex proces waarin nadenken, schetsen en beeldend experimenteren hand in hand gaan.

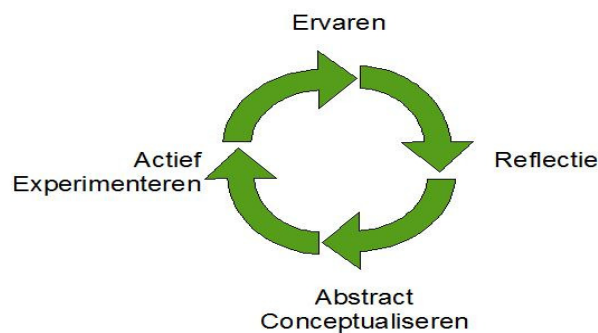
Beschouwen

De cursist leert dat beelden zeggingskracht hebben en verschillend geïnterpreteerd kunnen worden. Beelden kunnen ons informeren, beroeren, verleiden en soms ook manipuleren. De betekenis wordt bepaald door de kennis en achtergrond van de beschouwer en door plaats en tijd waarin de beelden zich voordoen. Je leert om (eigen)beelden in een context te plaatsen en je er, in dialoog met anderen, een mening over te vormen.

De deelnemers aan de kaderopleiding ervaren dit creatief leren ten volle tijdens de contactdagen en het werken aan hun eigen werk. Zelf ervaren is een belangrijke eerste stap die de docent maakt op weg naar het doorgeven van kennis en vaardigheden aan cursisten. Zoals al eerder aangegeven is de deelnemer aan de kaderopleiding textiele beeldende kunst een ambitieuze, gevorderde textielkunstenaar, die de wisselwerking tussen visualiseren, creatief denken en beschouwen makkelijk maakt en zich in veel gevallen nauwelijks meer bewust is van de waarde van deze drie afzonderlijke componenten.

Zij zien beelden, denken in beelden en zijn in staat deze beelden in textiel vorm te geven om zo hun gedachten en gevoelens weer te geven/uit te beelden.

Binnen hun eigen creatieve werk zijn zij in staat de aspecten van de cirkel volgens Kolb te gebruiken en te onderkennen.



Voor de deelnemer aan de kaderopleiding is het belangrijk binnen de opzet van de kennisoverdracht aan de groep cursisten rekening te houden met het feit dat er individuele verschillen bestaan tussen mensen in de manier waarop zij met de inhoud van de lesstof en de opdrachten aan het werk gaan.

Leren is ervaren en leren kan op verschillende manieren. Ieder is geneigd een probleem of leertaak vanuit een bepaalde strategie te lijf te gaan. De een begint met zomaar iets te doen, de ander denkt lang na en gaat dan pas uitproberen.

Volgens Kolb komen deze vier fasen in elk leerproces voor, niet altijd in dezelfde volgorde en in dezelfde mate.

- Concreet ervaren: iets doen en dan ontdekken wat dat voor gevolgen heeft. Zo'n ervaring is vaak emotioneel gekleurd: de cursist ervaart al doende succes of teleurstelling.
- Reflectief observeren: bekijken wat er gebeurd is en daarover nadenken en erop verder fantaseren. De cursist ziet niet alleen wat er is gebeurd, maar probeert ook de oorzaken en achtergronden daarvan te ontdekken en te bedenken wat de mogelijke gevolgen zouden kunnen zijn.
- Abstract conceptualiseren: de cursist zoekt een theorie (verklaring, model, concept). Hierdoor hoopt zij aan hetgeen zij ervaren heeft en waarover zij heeft nagedacht, een zekere voorspelbaarheid te kunnen koppelen.

- Actief experimenteren: de cursist gaat toetsen of de in de vorige fase ontdekte theorie werkelijk klopt. Niet alleen door eerste handeling te herhalen, maar ook door die theorie toe te passen op andere, soortgelijke situaties.

Doelen

Doelen vormen de leidraad voor een cursus, voor de cursisten en de docent.

Leerdoelen:

- Geven het eindpunt aan van het leerproces
- Geven richting aan de cursus
- Geven duidelijkheid
- Maken een check mogelijk of de leerdoelen zijn bereikt
- Zijn een communicatie middel

Soorten leerdoelen:

Kennisdoelen

Bij kennisdoelen gaat het om aanleren van kennis, het richt zich vooral op de cognitieve vaardigheden.

Vaardigheidsdoelen

Bij vaardigheidsdoelen moeten de cursisten bepaalde handelingen leren verrichten. Het gaat om het doen.

Houdingsdoelen

Bij deze doelen gaat het om de houding van de cursist. Het formuleren van doelen Doelgericht handelen is samen te vatten met: wat wil de cursist bereikt hebben aan het eind van de activiteit/cursus.

Met de doelstelling geeft de docent aan wat zij wil bereiken tijdens les/cursus.

Een goed geformuleerde doelstelling kun je toetsen aan de SMART-principes.

S = specifiek	- de doelstelling is begrijpelijk en voor maar een uitleg vatbaar
M = meetbaar	- de doelstelling is meetbaar, toetsbaar en concreet
A = actueel	- de doelstelling wordt beschreven in termen van houding
R = relevant	- de doelstelling heeft betrekking op het onderwerp en is haalbaar
T = tijdgebonden	- de doelstelling is realiseerbaar, haalbaar

Aandachtspunten

De docent formuleert de doelstelling altijd vanuit de cursist en er is een activiteit beschreven. (gebruikt een werkwoord)

Samenwerkend leren

De deelnemer aan de kaderopleiding textiel zal in de toekomst voor cursisten een cursus verzorgen. De motivatie van de cursist om hieraan deel te nemen is een intrinsieke behoefte om meer te leren over hobby/vrijtijdsbesteding. Er is een duidelijke wens om te leren, maar ook de sfeer en de groep waarin geleerd wordt is van groot belang. Er is sprake van samenwerkend leren.

Samenwerkend leren is een leersituatie waarin cursisten in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken. Tijdens deze samenwerking vindt er interactie tussen de cursisten plaats. Samenwerkend leren is een vorm van actief en constructief leren.

De cursusgroep is een belangrijke groep, er wordt met en door elkaar geleerd. Interactie tussen de cursisten onderling vergroot het leermoment en het leerplezier. Dit is ook van belang bij het

nabespreken van het gemaakte werk. De cursist moet zich veilig voelen om haar creatieve product te laten zien. De docent schept een sfeer waarin het product van iedereen besproken wordt naar aanleiding van de eigen persoonlijke ontwikkeling. Groei in creativiteit is een kwetsbaar gebeuren, in een open sfeer ervaart de cursist vertrouwen en stimulans om een hoger niveau te bereiken.

Het gaat niet om goed of fout maar om groei.

Groepsprocessen

De docent werkt aan de ontwikkeling van het groepsgevoel. Groepsleden werken aan het groepsklimaat.

Belangrijke aandachtspunten hierin zijn:

- groepsleden leren elkaar kennen
- de groep krijgt een eigen identiteit
- de groepsleden ervaren dat ze op elkaar kunnen rekenen
- de groepsleden respecteren de mening en de producten van de andere leden
- de groep ontwikkelt synergie: de inspanning van de groep levert meer op dan individuele prestaties bij elkaar opgeteld. Er is sprake van een positieve beïnvloeding door het samenwerken, er wordt een grotere individuele leerwinst bereikt.

Competenties

Onderwijsexperts noemen als de belangrijkste taken van de docent, het overbrengen van de inhoud, het begeleiden van het groepsproces en het geven van feedback.

Cursisten begeleiden, lesgeven, het opzetten en organiseren van een cursus vraagt verschillende competenties van de docent. Een competentie is het geschikt zijn voor een taak of functie op grond van kennis, vaardigheden en houding. Competenties zijn te verdelen in twee groepen. Competenties op grond van kennis en ervaring en competenties op basis van gedragsbekwaamheden. Competenties zijn bij iedereen anders, maar voor ieder beroep zijn er competenties aan te wijzen die belangrijk zijn om te bezitten en te ontwikkelen.

Competenties van een docent:

- A. Begeleiden
- B. Aandacht en begrip tonen
- C. Relaties opbouwen
- D. Presenteren
- E. Formuleren
- F. Vakdeskundigheid toepassen
- G. Materialen en middelen inzetten
- H. Analyseren
- I. Onderzoeken
- J. plannen en organiseren
- K. Zich richten op de behoefte en verwachtingen van de cursist
- L. Kwaliteit leveren, deskundigheid
- M. Gedrevenheid en ambitie tonen
- N. Ondernemend en commercieel handelen
- O. Creativiteit en originaliteit

De deelnemers aan de kaderopleiding textiel zullen tijdens het onderdeel vakdidactiek werken aan het verder ontwikkelen van de competenties. Deze competenties zijn gekoppeld aan de werkprocessen van de kerntaken van de docent textiel. Zij ontwikkelen de vaardigheid om handelingen bekwaam uit te voeren en problemen binnen de onderwijssituatie op te lossen. Om het werkproces uit te voeren is de genoemde competentie achter het werkproces cruciaal om een optimaal resultaat te bereiken.

Kerntaak 1: Opstellen van een lesplan

Werkproces:	Competenties
1.1 Inventariseert de beginsituatie van de cursist	B, I
1.2 Schrijft een lesmodule/lesopzet	E, H, O
1.3 Specificeert een lesopzet tot een lesuitvoering	E, F, K

Kerntaak 2: Bieden van ondersteunende, activerende begeleiding

Werkproces:	Competenties
2.1 Ondersteunt de cursist bij het maken van persoonlijke keuzes	A, B, F, K
2.2 Ondersteunt de cursist bij het ontwikkelen van technische vaardigheden en materiaal kennis	A, F, G, K
2.3 Ondersteunt de cursist bij creativiteitsontwikkeling en ontwikkeling van de vormgeving	A, F, K, O
2.4 Begeleidt een groep cursisten, houdt rekening met individuele verschillen	A, B, C, K, H
2.5 Ondersteunt de cursist bij het stellen van prioriteiten	A, B, K
2.6 Ondersteunt de cursist bij het efficiënt verdelen van de beschikbare tijd over de taken	A, J, K

Kerntaak 3: Uitvoeren van organisatie- en professiegebonden taken

Werkproces:	Competenties
3.1 Werkt aan de eigen deskundigheidsbevordering	K, L
3.2 Beschrijft het systeem van kwaliteitszorg en/of voert uit	L, M
3.3 Stemt de werkzaamheden af met betrokkenen	D, N
3.4 Voert coördinerende taken uit	J
3.5 Evalueert de geboden ondersteuning	B, E, H

Beoordeling van de kerntaken

Kerntaak 1

Per werkproces zijn er beoordelingscriteria geformuleerd, die op basis van verwerkte opdrachten in het portfolio worden beoordeeld.

Kerntaak 2

Het bieden van ondersteunende, activerende begeleiding zal op basis van een lesonderdeel dat de deelnemer verzorgt door de mede cursisten en de docent vakdidactiek aan de hand van criteria worden beoordeeld.

Kerntaak 3

Binnen deze kerntaak is het vooral van belang dat de deelnemer aan de kaderopleiding kan reflecteren op het eigen functioneren binnen de context van de lessituatie. De beoordelingscriteria van deze kerntaak zijn gericht op het vermogen van de deelnemer om te kunnen reflecteren op het eigen functioneren.

Beoordelingscriteria

Kerntaak 1

- De beginsituatie van de cursist is beschreven
- De lesopzet is op logische en gestructureerde wijze opgezet.
- De lesopzet sluit aan bij de beginsituatie van de cursist

- Er is onderscheid gemaakt tussen hoofd- en bijzaken
- De lesopzet is geschreven volgens een duidelijk format
- De introductie, uitvoering en evaluatie zijn beschreven
- De lesopzet geeft met concreet geformuleerde doelen duidelijk richting aan de begeleiding van de cursist

Kerntaak 2

- De docent introduceert zichzelf en de groep
- De docent geeft inzicht in de doelstelling van de les
- De docent geeft een tijdsindeling aan voor de les
- De docent geeft aan wat er van de cursist wordt verwacht
- De docent betreft de cursisten door middel van vragen bij het onderwerp
- De docent wisselt didactische vaardigheden af
- De docent heeft oog voor de individuele behoefte van de cursist
- De docent gebruikt relevante hulpmiddelen
- De docent beheerst het onderwerp voldoende om in te kunnen spelen op vragen van de cursist
- De docent stimuleert de cursist tot zelfstandigheid
- De docent zorgt ervoor dat middelen en materialen aanwezig zijn
- De docent geeft het goede voorbeeld bij het gebruik van de middelen en materialen
- De docent evalueert de les
- De docent sluit de les af

Kerntaak 3

- De kandidaat schrijft drie ontwikkel- en reflectieopdrachten
- De kandidaat verwoordt d.m.v. een beschrijving bij een fotorapportage het eigen proces van deskundigheidsbevordering tijdens de kaderopleiding textiel

11.3 Lesmateriaal

Tijdens de contacturen vinden zowel praktische als theoretische opleidingsonderdelen plaats. Het lesmateriaal wordt verstrekt door de opleiding en/of door afzonderlijke docenten. Er is schriftelijk, (audio-)visueel en digitaal materiaal. De leerstof wordt speciaal voor de kaderopleiding ontwikkeld.

11.4 Docenten

De docenten die de cursus begeleiden komen uit verschillende disciplines, ook niet-specifieke textiel disciplines.

Kwalificaties voor deze docenten:

- Afgeronde kunstvakopleiding
- Kunsthistorische kennis
- Didactische kwaliteiten
- Bij voorkeur een eigen beroepspraktijk

11.5 Eindtermen, afronding van de opleiding

Aan het eind van de kaderopleiding:

- Hebben deelnemers kennis van toepassingen in eigentijdse beeldende kunst opgedaan
- Kunnen zij beelddaspecten in eigen en andermans werk analyseren en benoemen
- Kunnen zij materialen, technieken en het gebruik van verschillende middelen toepassen

- Kunnen zij onderzoek doen naar specifieke kunstuitingen
- Kunnen zij een vertaling maken van inspiratiebronnen
- Maken zij procesbeschrijvingen van de ontwerpprocessen
- Kunnen zij een eigen ontwerp maken
- Kunnen zij het eigen ontwerp uitvoeren
- Hebben zij een 'eigen handschrift' ontwikkeld
- Kunnen zij een portfolio samenstellen
- Kunnen zij hun eigen werk presenteren
- Kunnen zij een werkbespreking begeleiden
- Kunnen zij de beginsituatie en de wensen van de verschillende groepen inventariseren
- Kunnen zij een lesopzet schrijven
- Kunnen zij een cursus opzet schrijven
- Kunnen zij ondersteunde activerende begeleiding bieden
- Kunnen zij reflecteren op professiegebonden taken

11.6 Toetsing

- **Toetsing Portfolio**
Beoordelingsmodel voor het waarderen van producten/bewijzen in een portfolio zoals projectverslag, uitwerking van een opdracht, logboek, video.
- **Authenticiteit**
Is het product daadwerkelijk afkomstig van de deelnemer.
- **Actualiteit**
Weerspiegelt het bewijs het huidige competentieniveau van de deelnemer.
- **Relevantie**
Hoe specifiek is het bewijs voor de te beoordelen competentie.
- **Kwaliteit van het eindproduct**
In welke mate komt het product overeen met de gewenste kwaliteit (criterium, standaard).
- **Kwantiteit**
Is het aantal bewijzen, of de duur van een ervaring, voldoende om uitspraken te doen over de competentie.
- **Variatie**
Is de competentie in verschillende contexten bewezen.
- **Tussentijdse opdrachten**
De docenten beoordelen of de deelnemer of de opdracht naar behoren heeft uitgevoerd. Als de docenten dat nodig vinden, wordt een extra opdracht gegeven.
- **Eindwerkstuk**
De deelnemers maken zelfstandig een beeldend eindwerkstuk aan de hand van een persoonlijke opdracht.
- **Opzet proeflessen**
- **Stage verslag**

- Verslag tentoonstellingsbezoek
- Materiaal onderzoek
- Eindgesprek

11.7 Het certificaat

Om de opleiding met een certificaat af te sluiten moet de deelnemer aan het volgende voldoen:
Tenminste 100% van de lessen aanwezig zijn geweest tenzij er een aanwijsbare reden is voor afwezigheid, een voldoende beoordeling van het portfolio en het maken van een eindwerkstuk.

12. Kwaliteitszorg

12.1 De kwaliteitszorgcyclus

Kwaliteitszorg is een continu proces dat gestructureerd wordt in een cyclus van curriculumherzieningen die de interne en externe kwaliteitszorg overstijgt. Deze cyclus begint met de implementatie van een nieuw curriculum. Een jaar later start de opleiding met een interne evaluatie of zelfreflectie over het curriculum. Ook de deelnemers kunnen een belangrijke rol spelen door aan deze evaluatie deel te nemen.

Deze kritische zelfanalyse leidt tot het schrijven van het zelfevaluatierapport dat als leidraad gebruikt wordt tijdens het tweede jaar. Het is een rapport van de opleiding met kritische opmerkingen en aanbevelingen tot verbetering. Door de zelfreflectie, interne evaluatie en aanbevelingen van de deelnemers heeft de opleiding voldoende informatie verzameld om het curriculum grondig te herzien en waar nodig te wijzigen. De cyclus eindigt en begint bij implementatie van het vernieuwde curriculum.

Er kan tijdens de zelfanalyse gebruik worden gemaakt van de zogenaamde ‘Plan-do-check-act’ (PDCA). Dit is een 4-stappenplan voor kwaliteitsverbetering, dat uitgaat van de volgende principes:

- Plan Formuleer doelstellingen en plan maatregelen.
- Do Voer verbetermaatregelen uit.
- Check Controleer of de maatregelen bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit en de doelstellingen.
- Act Analyseer en corrigeer eventuele afwijkingen.

Het gebruik van het PDCA-stappenplan voorkomt dat kwaliteit blijft ‘hangen’ in de plan- en do-fase. Meten en bijsturen zijn belangrijke fasen om tot kwaliteitsverbetering te komen. Om deze methodiek goed te kunnen toepassen, moeten doelen, resultaten en activiteiten meetbaar zijn geformuleerd.

12.2 Evaluatie

Evaluatie betekent ‘waardebepaling’. Er kan een waardebepaling gemaakt worden van verschillende aspecten, bijvoorbeeld: de doelstellingen, een werkvorm, de docent en de opleiding, of het leren van de deelnemer

De doelgerichte activiteit waarop het onderwijs zich richt, is het leren. Centraal staat een vraag als: heeft de deelnemer vooruitgang geboekt? Een evaluatie omvat drie essentiële aspecten. Deze volgen elkaar logisch op en geven aanleiding tot het onderscheiden van diverse fasen, namelijk het verzamelen van bruikbare informatie (stap 1), het oordelen over de waarde van iets (stap 2) en het nemen van een verantwoorde beslissing (stap 3).

Stap 1

De opleiding wordt met alle betrokkenen schriftelijk geëvalueerd. De cursusleiding maakt een model voor evaluatie. Procedure:

- De docenten evalueren na afloop van hun module/lessenreeks de inhoud en de organisatie, en betrekken daarin ook het oordeel van de deelnemers.
- De stagebegeleiders/opleidingsdocenten evalueren het verloop en de organisatie van de stage.

- De deelnemers evalueren de opleiding aan het eind van ieder cursusjaar.

Deze evaluaties hebben als doel:

- Het De kwaliteit van de lopende opleiding te bewaken
- De opleiding waar nodig en mogelijk bij te stellen
- Voortschrijdend inzicht te krijgen ten behoeve van volgende opleidingen

Stap 2

De instelling die de kaderopleiding organiseert gaat na of:

- De doelstellingen van de opleiding gerealiseerd worden
- De docenten hun leerplannen uitvoeren
- De organisatie van de opleiding naar behoren verloopt
- Het leerklimaat voldoende stimulerend is voor deelnemers
- Het werkklimaat voldoende is voor medewerkers

Stap 3

Wanneer er behoefte is aan bijstelling van de opleiding, gebeurt dit na overleg tussen de leiding van de opleiding en de organiserende instelling.

Wie evalueert?

Zowel de opleiding als de deelnemers spelen een actieve rol. De deelnemers hebben gelegenheid de opleiding en docenten te beoordelen maar het uiteindelijke oordeel wordt uitgesproken door de opleiding.

12.3 Profielen van medewerkers

Docent

Rol: biedt lesmodules aan deelnemers aan.

Drie specifieke werkzaamheden zijn :

1. Het construeren van het curriculum en leersituaties: docent als ontwerper van o.a. lesprogramma's, modules, cursussen, leermaterialen
2. Het instrueren en ondersteunen van leerlingen: docent als tutor, leermeester, coach en kennismakelaar
3. Het helpen van leerlingen via inhoudelijke ondersteuning, bijvoorbeeld bij reguleren: de docent als mentor, consultant, supervisor/studiebegeleider

Profiel:

- Heeft bevoegdheid om les te geven of ruime aantoonbare ervaring
- Heeft een ruime ervaring in het betreffende werkveld
- Is een deskundige en inspirerende docent
- Is actief in het werkveld
- Heeft een duidelijke visie op zijn vak
- Kan zijn lesprogramma verantwoorden en op schrift stellen in een lesplan
- Heeft ervaring in het begeleiden van deelnemers, het geven van beoordelingen en evaluaties en het voeren van voortgang- en evaluatiegesprekken

Cursuscoördinator

Rol: organiseert de opleiding en geeft inhoudelijke sturing aan het gehele opleidingstraject. Begeleidt deelnemers.

Profiel:

- heeft ervaring met het organiseren van opleidingen
- is zeer bekend met of staat midden in het werkveld waar de kaderopleiding zich op richt
- kan helder en duidelijk communiceren over alle onderdelen van de opleiding.

12.4 Klachtenbehandeling

De organiserende instelling van de kaderopleiding stelt een klachtenprocedure op die mogelijk kan aansluiten bij de al aanwezige klachtenprocedure. De klachtenprocedure kan er als volgt uitzien.

Indien een deelnemer niet tevreden is legt hij zijn onvrede voor aan de opleidingscoördinator. Samen proberen zij tot een oplossing te komen. Wanneer deelnemer en opleiding niet tot een bevredigende oplossing komen dan kan de deelnemer zich wenden tot het management/directie van de organiserende instelling.

Ook dient de opleiding een vertrouwenspersoon aan te stellen, waar zowel deelnemers als docenten in vertrouwelijkheid kunnen spreken wanneer er sprake is van pesten, agressie of intimidatie. De opleiding legt de taken (bevoegdheden en begrenzingen) van de vertrouwenspersoon vast in een voor iedereen toegankelijk protocol.

13. Geraadpleegde literatuur

- Naar een leerplan voor beeldende kunst en vormgeving
VONKC, januari 2011
- Didactische standaard Performa Vergouwen Overduin
- Samenwerkend leren Sebo Ebbens, Simon Ettekoven Nordhoff uitgevers
- Activerende didactiek CPS Onderwijsontwikkeling en advies
- Lowyck, Kanselaar & De Jong, ICT in het onderwijs. In: N. Verloop, & J. Lowyck (Eds.).
Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp.
318-360. 2003
- Zo doe je dat: grondbeginselen van de vormgeving, J.J.Beljon, 2002
- J. Herfs, J. Vinken, P. Hagenaars, M. Kommers en J. Liefink 2004, Beroep: docent
kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Anders evalueren : assessment in de onderwijspraktijk / F. Dochy, W. Schelfhout, S.
Janssens.versie 2009
- Nelleke Dorrestijn en Ingemar Svantesson 'Mindmapping in de praktijk'

14. Colofon

Richtlijnen kaderopleiding textiele beeldende kunst is in 2011 ontwikkeld en geschreven door Merion Taming, docent amateurkunst en verbonden aan ROC Mondriaan en Hanny Spierenburg, adviseur Kunstfactor in samenwerking met een expertgroep.

De expertgroep is gevormd door:

Els van Baarle	textiel kunstenaar, (inter)nationaal workshopbegeleider
Jette Clover	textiel kunstenaar, kunsthistorica, journalist, curator, (inter)nationaal workshopbegeleider, lid van verschillende kunstenaarscollectieven
Maryan Geluk	beeldend kunstenaar,(inter)nationaal workshopbegeleider, intermediair tussen Nederland en Noorwegen in het Kvammalok programma, docent kunstvakopleiding Academie Minerva (1986/1992), begeleider textiele beeldende amateurs individueel en in groepsverband
Cherilyn Martin	textiel kunstenaar, (inter)nationaal workshopbegeleider, lid van diverse kunstenaarscollectieven
Marijke Schurink	sieraadontwerper, docent bij Scholen in de Kunst, (inter) nationaal workshopbegeleider, begeleider textielgroepen, Kunstenaar in de klas op basisscholen
Marjoke Staal	beeldend kunstenaar, docent Centrum voor de Kunsten Fluxus, Kunstenaar in de klas op basisscholen, begeleider textielgroepen en curator.

De inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding textiele beeldende kunst is gratis te downloaden van de website van Kunstfactor en door iedereen vrij te gebruiken als leidraad voor de scholing van docenten textiele beeldende kunst. Overname van teksten is toegestaan met bronvermelding.

Kijk voor voorbeelden van richtlijnen van andere disciplines en/of publicaties op www.kunstfactor.nl