

Beoordelen: een hele kunst

Kunstvakken in de bovenbouw nader onderzocht

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Hoofdstuk 1 Beoordelen	7
1.1 Beoordelen	7
1.2 Het belang van beoordelen	9
1.3 Betrokkene bij het beoordelen	10
Hoofdstuk 2 Kunstvakken in de tweede fase	11
2.1 De tweede fase van het voortgezet onderwijs	11
2.2 Vernieuwingen in de tweede fase	11
2.3 Beoordelen van de kunstvakken in de tweede fase	12
2.4 Veranderingen in de kunstvakken in de tweede fase	13
Hoofdstuk 3 Focus op de beoordeling van de praktijk vakken.	14
Het overzicht van het beoordelen van de kunstvakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia.	
Hoofdstuk 4 Conclusie	15
Nawoord	21
Aanbeveling empirisch onderzoek	
Verklarende begrippenlijst	22
Literatuur	23
Bijlage	26

Inleiding

“Elke dag neemt een kunstdocent beslissingen over de resultaten van een scholier, de kwaliteit van lesmethodes en lesmateriaal en de betrouwbaarheid van het lesprogramma. De vooruitgang van de scholier hangt af van de beslissingen die de kunstdocent hierover neemt” (Beattie, 1997, p. 2).

Vanaf 2007 krijgen scholen in Nederland de ruimte om de kunstvakken naar eigen keuze in te vullen. Zo kunnen scholen ervoor kiezen zowel de traditionele kunstvakken als het nieuwe vak kunst aan te bieden. Daarnaast is er meer ruimte voor scholen om het schoolexamen zelf in te vullen. Er komen geen richtlijnen voor de weging van toetsen en praktische opdrachten. Hierover moeten op schoolniveau besluiten worden genomen. Docenten zijn vrij hun schoolexamens zelf in te richten (Dinsbach, 2007a).

Oftewel er ligt veel verantwoordelijkheid bij scholen en bij de kunstdocent. Hoe gaat de kunstdocent om met deze verantwoordelijkheid? Kan de kunstdocent deze verantwoordelijkheid aan?

Dit schooljaar mag ik zelf, docente kunst, voor het eerst een schoolexamen schrijven en afnemen. UniC in Utrecht voor het havo en vwo is de middelbare school waar ik dit mag doen. UniC is een nieuwe school en bestaat nu 5 jaar. Dit betekent dat UniC dit jaar voor het eerst een examenklas heeft, 5 havo. UniC is naast een school in ontwikkeling, een nieuwe leren¹ school. UniC is een school waar leerlingen de ruimte krijgen hun talenten te ontdekken en ontwikkelen en waar leerlingen kunnen zijn wie ze willen zijn (UniC, 2008: website). In de praktijk betekent dit dat docenten geacht worden lesmateriaal op maat te ontwikkelen. De lesstof moet complex zijn en tegelijkertijd moet het leerlingen de ruimte geven om er zelf invulling aan te geven.

Al deze vrijheid, voor het ontwikkelen van eigen lessen en binnenkort het ontwikkelen van een schoolexamen, doet me denken aan het moment dat ik nog zelf in de tekenles zat en dan eindelijk het grote, witte, vel papier voor me kreeg, en vrij was om te tekenen wat ik wilde. De vrije opdracht, zonder richtlijnen. Hier had ik het hele jaar naar uitgekeken. Maar nu alles kon en alles mocht, wist ik niet meer wat ik zou tekenen.

Scholen krijgen nu meer ruimte hun schoolexamens zelf in te vullen. UniC is een school in ontwikkeling, en tevens een nieuwe leren school gebaseerd op een nieuw onderwijsconcept. Ik ben een nieuwe docent die nog nooit een schoolexamen heeft ontwikkeld. Op dit moment is mijn vel papier witter dan wit. Ik vraag me dan ook af

¹ Voor uitleg over het nieuwe leren, zie de verklarende begrippenlijst.

op welke manieren ik het schoolexamen kan vormgeven? Hoe kan ik een zo objectief mogelijk oordeel vellen over het werk van mijn leerlingen en hoe ga ik hier een cijfer aan koppelen?

Zoals Schönau (1992) mijn rol als docent in mijn zoektocht naar antwoorden beschrijft: “Een docent beoordelaar in het voortgezet onderwijs is een zoekende, die naar eer en geweten probeert een eerlijke, ‘objectieve’ beoordeling na te streven.” (Schönau, 1992, p. 4). Hij bekrachtigt hiermee mijn reden voor een onderzoek over beoordelen van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs.

Daarnaast is het beoordelen in de kunstvakken een belangrijk onderzoeksgebied. Onderzoek van Shavelson en Stern toont aan dat docenten ongeveer de helft van hun werkdag besteden aan werk wat met beoordelen te maken heeft (in Beattie, 1997). Beattie (1997) schrijft dat beoordelen niet een doelloze werkzaamheid is die docenten hun kostbare doceertijd ontnemt, maar een belangrijk onderdeel is van het lesgeven.

Mason (2005) concludeert in haar review dat er nog weinig empirisch onderzoek is gedaan op het gebied van beoordelen van de kunstvakken. Ze stelt dat er meer betrouwbaar en valide empirisch onderzoek moet worden gedaan. Ook Haanstra en Schönau (2007) schrijven dat de literatuur nog beperkt is op het gebied van systematisch onderzoek naar de beste manieren van beoordelen.

Zoals Beattie (1997) schrijft is beoordelen een belangrijk onderdeel van het lesgeven. Docenten zijn de helft van de tijd bezig met beoordelen. Beoordelen moet niet gezien worden als tijdverspilling, maar als verrijking van de kwaliteit van het onderwijs. Volgens Mason (2005) is er nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar het beoordelen van kunstvakken. Dit alles heeft mij aanleiding gegeven om deze literatuurstudie te doen. In deze literatuurstudie wordt aan de hand van op dit onderwerp gerichte publicaties een antwoord gegeven op de volgende vraag:

Op welke wijze worden de kunstvakken in de bovenbouw beoordeeld en welke theoretische noties liggen daaraan ten grondslag?

Om deze vraag te beantwoorden leg ik mijn focus op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs havo en vwo. Dit omdat ik zelf les geef aan de bovenbouw havo en vwo. Hierdoor ligt zowel mijn interesse als kennis bij de havo en het vwo. Daarbij komt dat de bovenbouw klassen het kunstvak als een examenvak hebben.

In de afzonderlijke hoofdstukken worden de volgende deelvragen beantwoord:

Hoofdstuk 1 Beoordelen

1.1 Wat is beoordelen?

1.2 Wat is het belang van beoordelen?

1.3 Wie zijn er betrokken bij de beoordeling?

Hoofdstuk 2 Kunstvakken in de tweede fase

2.1 Wat houdt de tweede fase van het voortgezet onderwijs in?

2.2 Wat zijn de vernieuwingen in de tweede fase?

2.3 Welke plaats nemen de kunstvakken in de tweede fase in?

2.4 Wat zijn de veranderingen in de kunstvakken in de tweede fase?

Hoofdstuk 3 Focus op de beoordeling van de praktijk vakken.

Hoe is het beoordelen van de kunstvakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia verlopen?

Hoofdstuk 4 Conclusie

Op welke wijze worden de kunstvakken in de bovenbouw beoordeeld en welke theoretische noties liggen daaraan ten grondslag?

Nawoord

Aanbevelingen vervolg onderzoek

Hoofdstuk 1 Beoordelen

1.1 Wat is beoordelen?

Om meer inzicht te verschaffen in het begrip beoordelen, zal ik eerst onderstaande definitie van Beattie toelichten. Dit omdat Beattie wereldwijd onderzoek heeft gedaan en naar aanleiding daarvan het boek ‘assessment in art education’ (1997) heeft geschreven, waarin zij 59 beoordelingsstrategieën beschrijft. In de art assessment literatuur oftewel de beoordeling van kunstvakken neemt zij een prominente plaats in. Het nadeel van de literatuur van Beattie is dat de vertaling naar het Nederlands niet volledig toereikend is. Daarom besteed ik aandacht aan de definitie van beoordelen die de Van Dale geeft. Vervolgens zal ik deze definities met elkaar vergelijken om tot mijn eigen werkdefinities te komen, die de rode lijn vormen in de rest van de uiteenzetting.

“**Assessment** is the method or process used for gathering information about people, programs or objects for the purpose of making an evaluation.” (Beattie, 1997 p. 2).

“**Evaluation** is a judgment of value concerning the worth of any aspect of the educational enterprise, including student learning, teacher effectiveness, program quality, and educational policy.” (Beattie, 1997 p. 4).

Beattie definieert *assessment* als de methode of het proces waar informatie mee wordt verzameld over mensen, lesprogramma’s of objecten met als doel een evaluatie te maken. *Evaluation* definieert Beattie als een waardeoordeel van de kwaliteit van elk onderdeel van het instituut onderwijs, bestaande uit: het leren van scholieren, de doeltreffendheid van docenten, de kwaliteit van het lesprogramma en het onderwijsbeleid.

Dit terwijl Mason (2005) assessment en evaluation als één ziet en verwisselbaar laat voorkomen in haar review. Mason definieert assessment (of evaluation) voor de methodes die gehanteerd worden om de prestatie van een individu of een groep op waarde te schatten. Assessment en evaluation betekenen niet het vellen van een oordeel over de kwaliteit van het lesgeven of over de kwaliteit van het leren. Dit is een verschil met Beattie, want zij stelt dat bij evaluation wel een waardeoordeel wordt gedaan.

Ook Eisner (2007) stelt dat er geen vast aangetoond verschil is tussen assessment en evaluation, maar hij zegt dat men de neiging heeft een verschil te maken door te stellen dat assessment betrekking heeft op het oordelen van personen en dat evaluation betrekking heeft op de waardering van programma’s (in Bresler, 2007 p. 423).

De Van Dale vertaalt *assessment* en *evaluation* als volgt:
Assessment; schatting, vaststelling, bepaling, beoordeling.
(Van Dale EN-NL 2006 p. 47).
Evaluation; waardebepaling, beoordeling, evaluatie.
(Van Dale EN-NL 2006 p. 325).

Wanneer de woorden *assessment* en *evaluation* worden vertaald naar het Nederlands, komt de Van Dale op hetzelfde woord uit: *beoordeling*. Deze vertaling is problematisch omdat zo het onderscheid tussen *assessment* en *evaluation* tegenover het Nederlandse woord *beoordeling* niet tot uiting komt. Beattie (1997) legt bij het definiëren van *assessment* de nadruk op het proces, terwijl dit uit de Nederlandse vertaling niet of nauwelijks naar voren komt, waardoor er verwarring ontstaat over de werkelijke definitie van *beoordeling*.

Om in het Nederlands, net als in het Engels, een onderscheid te kunnen maken tussen *evaluation* en *assessment* hanteer ik de definities van Beattie en zal *assessment* vertaald worden als *beoordeling* en *evaluation* als *evaluatie*. Wat daarentegen opvalt aan de Nederlandse vertaling, is dat *assessment* ook wordt vertaald als “schatting”. Dit suggereert een subjectieve benadering van beoordelen. Dit valt weer terug te koppelen aan de rol die docenten innemen bij het beoordelen. Dit betekent dat niet objectieve feiten de *beoordeling* bepalen, maar de subjectieve inschatting van docenten. Ook Schönau (1994) vraagt zich af of vastgestelde criteria voor het beeldend examen kunnen zorgen voor een objectief oordeel. De vragen die dit oproept zullen later meer aandacht krijgen.

Nu de definities van Beattie, Mason, Eisner en de Van Dale naast elkaar zijn gelegd, kom ik tot mijn werkdefinities van *beoordeling* en *evaluatie*.

Een beoordeling is het proces of de methode van het verzamelen van informatie, over mensen, lesprogramma's of objecten, om tot een evaluatie te komen.

Evaluatie is de waardebepaling, het vaststellen van het geleerde. Een oordeel van waarde wordt vastgesteld met betrekking tot kwaliteit.

Nu mijn werkdefinities helder zijn, moeten er nog een aantal problematische gedachtes worden aangestipt wat betreft *beoordeling*. “Een *beoordeling* heeft geen meting of *becijfering* nodig. Soms wordt zelfs gedacht dat evalueren en *becijferen* hetzelfde is. Dit is absoluut niet zo. Ons *evaluatieproces* binnen of buiten school heeft nauwelijks iets te maken met *becijfering* of meting”, aldus Eisner (2007, p. 428).

Verder schrijft Eisner (2007) moeten we niet denken dat we bij het evalueren gebruik moeten maken van toetsen. Toetsen zijn in principe instrumenten om informatie mee te omvatten, die eigenlijk door een natuurlijkere manier omvat hadden moeten worden.

Daarbij weet een goede kunstbeoordelaar dat het bij een evaluatie niet alleen om de cijfers gaat, maar ook of het doel waar vooraf naar gestreefd werd, behaald is. Uiteindelijk moet een goede evaluatie niet alleen bestaan uit cijfers op het schoolrapport, maar moet de nadruk ook liggen op de nabespreking ervan (Eisner, 2007).

1.2 Waarom is het beoordelen van kunst belangrijk?

De relatie tussen kunst en beoordelen lijkt ongemakkelijk of zelfs onmogelijk. Het voorspelbare, rationele en precieze beoordelen, evalueren en toetsen lijkt lijnrecht tegenover het emotionele, onvoorspelbare, ambitieuze scheppen van kunst te staan. (Eisner 1996, Soep, 2004). Jarenlang heerst de discussie of kunst beoordeeld mag worden, maar als kunstdocente zie ik de noodzaak. Mason (2005) stelt bijvoorbeeld dat kunst en de creativiteit van leerlingen aan de ene kant niet bedwongen zou moeten worden door formele beoordeling. Aan de andere kant stelt ze dat beoordelen en het succes van de landelijke examens ervoor kan zorgen dat de status van het vak stijgt.

Ik ben het met Mason (2005) eens dat de status van het vak stijgt door accent te leggen op beoordelen. De betekenis van het beoordelen voor het vak kunst wordt onderschat. De waarde van beoordelen gaat veel verder dan cijfers en is van belang voor de kunstzinnige ontwikkeling van de scholier. Daarbij is elke kunstdocent bewust of onbewust bezig met beoordelen tijdens de les. Als de docenten zich hiervan meer bewust worden zal dit de kunsteducatie alleen maar ten goede komen.

De kunstdocent is verantwoordelijk om scholieren, ouders en de school op een systematische wijze van informatie te voorzien over de resultaten van scholieren. Kunsteducatie heeft geen verleden in het afnemen van toetsen. Hierdoor moeten kunstdocenten vertrouwen op hun zelfbedachte beoordelingstechnieken om aan deze informatie te komen, concludeert Beattie (1997). Het resultaat van deze zelfbedachte beoordelingstechnieken zijn gebaseerd op hun persoonlijke mening. Docenten maken gebruik van eigen kennis over de leerling en vergelijken het werk van scholieren met elkaar om tot een uitkomst te komen. In de kunsteducatie van vandaag is echter meer nodig: Er is een toenemende vraag naar doeltreffende lesprogramma's en beoordelingsmethodes. Omdat de vooruitgang van leerlingen afhangt van de beslissingen die kunstdocenten maken, concludeert Beattie (1997) dat het nuttig is om meer over beoordelingsmethodes te weten te komen, om zo het giswerk van het beoordelen uit te bannen. Daarnaast kan effectief beoordelen de

kwaliteit van het lesgeven verbeteren; de leerprestaties van leerlingen verbeteren; de leerlingen interesseren en motiveren; en geeft het docenten feedback over de voortgang van leerlingen (Beattie, 1997).

1.3 Wie hebben er te maken met het beoordelen van kunstvakken?

Voordat bekeken wordt hoe de kunstvakken gegeven worden in het voortgezet onderwijs en hoe er beoordeeld wordt, zet ik op een rijtje wie er te maken krijgen met het beoordelen van de kunstvakken.

In Nederland hebben we op het gebied van beoordelen van de kunstvakken te maken met de volgende partijen: het Ministerie van OCW; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen; SBKV Het samenwerkingsberaad kunstvakken; de SLO Stichting Leerplanontwikkeling; het Cito Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling; CEVO Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo en vmbo; scholen; docenten; ouders en leerlingen. De belangrijkste partijen die onder het OCW functioneren zal ik nu kort toelichten.

Het Cito wordt internationaal erkend als expert in het ontwikkelen en afnemen van examens en toetsen. Hun diensten en producten voor de onderwijs- en beroepspraktijk is breed en richt zich op moderne toetsvormen en volgsystemen. Cito verzorgt trainingen en advieswerk en onderzoekt de kwaliteit van het onderwijs. Al deze activiteiten voeren zij uit voor onderwijsinstellingen, overheden en het bedrijfsleven in binnen- en buitenland. (Cito, 2008: website).

Het SLO schrijft, op verzoek van het ministerie van OCW, handreikingen voor docenten. De handreikingen bevatten suggesties en adviezen voor de inrichting van het schoolexamen. (Dinsbach, 2007).

De CEVO Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo en vmbo. Elk jaar zitten er weer nieuwe mensen in deze commissie. Het CEVO geeft syllabi uit voor de centraal examens; beeldende vakken CSE en het CPE (Broekhuizen, 2008) en kunst algemeen (Bos, 2008).

Hoofdstuk 2 Beoordelen van de kunstvakken in de tweede fase

Om meer van het vak kunst in de tweede fase te begrijpen zal ik in dit hoofdstuk beschrijven wat de tweede fase van het voortgezet onderwijs inhoudt. Hoe kunst in de tweede fase in het voortgezet onderwijs eruit ziet. Hoe de vernieuwingen in de tweede fase vorm krijgen en hoe kunst en de beoordelingen van kunst in de vernieuwde tweede fase vorm krijgen.

2.1 De tweede fase van het voortgezet onderwijs

In Nederland volgt na de basisschool ofwel primair onderwijs de middelbare school ofwel het voortgezet onderwijs, wat doorgaans gevolgd wordt vanaf de leeftijd van 12 jaar. Scholieren hebben de keuze uit drie opleidingen; het vmbo, de havo of het vwo.² (Ministerie van OCW, 2008: website).

Zoals ik al eerder heb aangegeven ligt mijn focus op de tweede fase van het voortgezet onderwijs ofwel de bovenbouw van het havo en vwo. Dit zijn de klassen 4 en 5 van de havo en de klassen 4, 5 en 6 van het vwo.

De term tweede fase staat sinds 1998 synoniem voor de bovenbouw van het havo en vwo en duurt van het vierde leerjaar tot en met het examenjaar. De tweede fase heeft als doelen; scholieren een brede algemene vorming meegeven, samenhang creëren tussen verschillende vakken en een zelfstandiger manier van werken en studeren die beter aansluit bij de werkwijze in het hoger onderwijs. (Ministerie van OCW, 2008: website).

2.2 Vernieuwingen in de tweede fase

Met ingang van 2007 is de tweede fase van het voortgezet onderwijs vernieuwd. Basis voor deze vernieuwingen is de ministeriele nota *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* uit 2003. De belangrijkste gedachte is dat scholen meer vrijheid zouden moeten krijgen om hun onderwijs invulling te geven. Om te beginnen zijn de examenprogramma's voor alle vakken geglobaliseerd. Dit betekent, in vergelijking met voorheen, dat er minder eindtermen zijn en minder detaillering van eindtermen. Daarnaast zijn alle vormvoorschriften voor het schoolexamen geschrapt. Docenten zijn nu vrij hun schoolexamens naar eigen inzicht in te richten. (Dinsbach, 2007a).

² Voor uitleg over vmbo, havo en vwo, zie verklarende begrippenlijst.

2.3 Beoordelen van de kunstvakken in de tweede fase

Om duidelijkheid te scheppen over de plek die de beoordeling van de kunstvakken innemen in het voortgezet onderwijs in de tweede fase van vandaag, duiken we eerst terug in het verleden. De korte reis door het verleden helpt om helderheid te krijgen over een aantal termen die in de loop van de jaren gehanteerd werden voor de kunstvakken. Tot slot wordt beschreven hoe de beoordeling van kunst in de tweede fase nu vorm krijgt.

De onderwijshervorming van ongeveer 40 jaar geleden heeft het mogelijk gemaakt dat scholieren vandaag de dag een van hun kunstvakken als examenvak kan kiezen.

Voor 1968 hadden de beeldende vakken een minimale positie in de lagere klassen van het voortgezet onderwijs. De meeste aandacht ging naar het produceren van kunst en nauwelijks naar kunstbeschouwing of kunstgeschiedenis.

Al vlak na de onderwijshervorming, in het begin van de jaren '70, werden de beeldende vakken³, geschikt bevonden voor het eindexamen. Omdat alle andere vakken beoordeeld werden doormiddel van geschreven examens, werd er van de kunsten ook verwacht om de beeldende vakken te toetsen door middel van een toets met pen en papier (Schönau, 1994, p. 35).

Bij de experimentele invoering van de beeldende vakken in 1978 als examenvak op het vwo, werd gekozen voor een examenopzet die afweek van alle andere examenvakken. Naast het centraal schriftelijk examen (CSE) het theoretische gedeelte (kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis) werd een praktisch gedeelte getoetst, namelijk het centraal praktisch examen (CPE). In dit CPE werden de productieve vaardigheden getoetst.

De beoordeling van het CPE werd gedaan door de eigen docent en door een vakcollega van een andere school die door de overheid werd aangewezen. Samen komen zij tot een eindcijfer. (Schönau, 1988).

Bij de invoering van de tweede fase werden alle schoolvakken ondergebracht in samenhangende onderwijsprogramma's, de zogenaamde profielen. Elk programma bestond uit een gemeenschappelijk deel, een profieldeel en een vrij deel.

Bij de invoering werden de nieuwe vakken Culturele en kunstzinnige vorming 1,2 en 3 (CKV1,2 en 3) geïntroduceerd. Alle leerlingen in de tweede fase volgen in het gemeenschappelijke deel het vak CKV1⁴. CKV2,3 bestonden uit de deelvakken CKV2 en CKV3 en vormden samen een verplicht vak binnen het profieldeel van het profiel Cultuur en

³ Zie verklarende begrippenlijst.

⁴ Voor uitleg over het vak CKV1, zie de verklarende begrippenlijst.

Maatschappij (CM). CKV2 of CKV3 kon ook als extra vak in het vrije deel door de leerlingen gekozen worden. CKV2 bestond uit algemene theorie van kunst en cultuur en CKV3 bestond uit vaktheorie en vakpraktijk van één van de vier kunstvakken beeldende vormgeving, muziek, drama of dans.

Nieuw was, dat bij CKV3 beeldende vormgeving, het praktisch werk betrekking moest hebben op ten minste twee van volgende beeldende disciplines: audiovisuele vormgeving, handenarbeid, tekenen en textiele werkvormen.

Het examen voor CKV3 bestond alleen uit een schoolexamen, in de vorm van een examendossier, heel anders dan het CPE. Scholieren werkte vanaf de vierde klas aan de invulling van het schoolexamen. In het examenprogramma stonden voorschriften aan welke inhoudelijke eisen het schoolexamen moest voldoen.

CKV2 kende officieel een centraal examen, maar was uiteindelijk toch ondergebracht bij het schoolexamen. Dit examen werd afgenomen op door de overheid vastgestelde momenten en aan de hand van een cd-rom. (Wielders, 2001).

Vanaf de herstructurering van de tweede fase in 2007 heeft het ministerie van OCW besloten de naamgeving van de kunstvakken in de tweede fase bij te stellen. Zo zullen de vakken CKV1,2 en 3 voortaan CKV en kunst heten.

CKV1 wordt CKV; CKV2 wordt kunst (algemeen) en CKV2,3 zal kunst (beeldende vormgeving) gaan heten.⁵ (Dinsbach, 2005).

2.4 Veranderingen in de kunstvakken in de tweede fase

Waar staan we nu met de kunstvakken? Op dit moment kunnen scholen bij het aanbieden van kunstvakken kiezen uit zowel kunst als de traditionele kunstvakken. Dus kunst (algemeen) gekoppeld aan een of meer varianten van kunst (beeldende vormgeving, muziek, drama, dans) en/of een of meer van de traditionele kunstvakken (handvaardigheid, muziek, tekenen en textiele vormgeving). (Dinsbach, 2007b p. 7). Vanaf het examenjaar 2009 (havo) en 2010 (vwo) wordt het vak kunst (algemeen) getoetst in de vorm van een CE. (Broekhuizen, 2008).

⁵ Zie de bijlage voor een schema van de vernieuwde naamgeving.

Op verzoek van het ministerie van OCW biedt het SLO scholen steun voor het ontwerpen van schoolexamens in de vorm van handreikingen aan. (Dinsbach, 2007a). Daarnaast geeft CEVO syllabi uit voor de centraal examens; beeldende vakken CSE en het CPE (Broekhuizen, 2008) en kunst algemeen (Bos, 2008). In de handreikingen worden onder andere de volgende veranderingen genoemd.

De school krijgt meer ruimte voor een eigen interpretatie van het schoolexamen en er wordt rekening gehouden met de specifieke situatie van de school. Geen enkele school is hetzelfde en kenmerken van leerlingen, docenten en de omgeving maakt dat interpretaties zullen verschillen. Dit komt ten goede aan het lesprogramma. De wegingen van toetsing en praktische opdrachten zullen niet van hogere hand worden bepaald. De beslissingen hierover liggen bij de school zelf. Daarbij staat het de school vrij om de lestijd zelf in te delen. Verder bepaalt de docent zelf het niveau van de stof van het schoolexamen. Een positief gevolg van de veranderingen is dat de theorie (CE) en de praktijk (SE) is meer samenhang tussen beiden. Een voorbeeld daarvan is dat onderdelen uit het centraal examen ook in het schoolexamen getoetst mogen worden. Ook nieuwe onderwerpen die door docent of leerling gekozen worden, kunnen een plek krijgen in het schoolexamen.

Hoofdstuk 3 Focus op de beoordeling van de praktijk vakken.

Nu een algemeen overzicht over beoordelen en de kunstvakken is gegeven kunnen we verder. In dit volgende hoofdstuk leg ik mijn focus op de beoordeling van het praktische deel van de kunstvakken; het nieuwe vak kunst (beeldende vormgeving) en de traditionele beeldende vakken. Ofwel het beoordelen van praktisch beeldend werk van scholieren. Bij het vellen van een objectief oordeel over het praktisch beeldend werk van scholieren doemen een aantal problemen op.

Het overzicht van het beoordelen van de kunstvakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia.

De afgelopen decennia hebben de onderwijshervormingen en de daarmee gepaard gaande vernieuwingen ervoor gezorgd dat de vraag naar het ontwikkelen van nieuwe beoordelingsmethodes is gegroeid (Schonau, 1999).

Om inzicht te krijgen in de ontwikkeling die de beoordelingsmethodes voor de kunstvakken hebben doorgemaakt, volgt hieronder het overzicht van de veranderingen van de afgelopen 30 jaar.

In 1978 werd bij de experimentele invoering van de beeldende vakken gekozen voor een examenopzet die afweek van alle andere examenvakken. Naast het centraal schriftelijk examen (CSE) het theoretische gedeelte (kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis) werd op het vwo ook een praktisch gedeelte getoetst, namelijk het centraal praktisch examen (CPE). In dit CPE werden de productieve vaardigheden van de scholier getoetst.

De beoordeling van het CPE werd gedaan door de eigen docent en door een vakcollega van een andere school die door de overheid werd aangewezen. Samen komen zij tot een eindcijfer. Het experiment van het CPE werd toegestaan door het ministerie onder de voorwaarde dat er gezocht zou worden naar een analytisch beoordelingsschema met valide criteria. Dit analytisch beoordelingsschema zou gebaseerd moeten zijn op criteria ontleend uit het examenprogramma en aan de bijbehorende toelichting op het praktisch werk. Op grond van dit verzoek werd door het Cito een onderzoek gedaan. Het doel van het onderzoek was een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een procedure, waarmee het praktisch examen werk van leerlingen, op een betrouwbare en objectieve wijze beoordeeld kan worden aan de hand van expliciete criteria. Het onderzoek richtte zich op een vergelijking van twee

tegenstrijdige beoordelingsprocedures: een globale jurybeoordeling en een analytische jurybeoordeling, waarbij de eerste een beoordeling aan de hand van expliciete criteria inhoudt en de tweede een beoordeling op eerste indruk.

In het onderzoek werden twee hypothesen onderzocht. Ten eerste werd gesteld dat de analytische jurybeoordeling een betere benadering geeft van de 'ware score' dan een globale beoordeling. Ten tweede dat een analytische beoordeling tot minder grote verschillen tussen beoordelaars zouden leiden dan een globale beoordeling (Schonau, 1988).

In het onderzoek werken vier beoordelingssituaties met elkaar vergeleken:

I beoordeling door een jury aan de hand van de richtlijnen zoals gevolgd tijdens het CPE uit 1981.

II beoordeling door een jury aan de hand van een serie geëxpliciteerde criteria.

III globale beoordeling door een jury

IV beoordeling door eigen docent

De hypothesen konden niet worden bevestigd op grond van de resultaten. Het onderzoek van Schönau (1988) toont aan dat een analytische beoordeling aan de hand van vastgestelde criteria niet een betere voorspelling van het cijfer geeft dan een globale beoordeling. In een aantal situaties lijkt de globale beoordeling zelfs iets gunstiger. Een globale, eerste indruk kan een relevant uitgangspunt zijn in de beoordeling. Het is zinvol om de beoordelaar nadrukkelijk te wijzen op de criteria waarop het examenwerk beoordeeld moet worden, maar deze criteria moeten niet te expliciet geformuleerd worden. (Schönau, 1988).

In het onderzoek is duidelijk geworden dat de verschillen tussen beoordelaars gemiddeld groot zijn. Belangrijk is echter niet alleen het verschil, maar ook de rangorde waarin de werken door twee of meer beoordelaars worden geplaatst. Het perfect objectief beoordelen van praktisch werk, zal voorlopig onhaalbaar blijven. Bij het beoordelen van praktisch werk zal de beoordelaar altijd een cruciale rol blijven spelen. Daarin verschilt het CPE principieel van de andere centrale examens in het algemeen voortgezet onderwijs. De beoordeling zou door de eerste en tweede beoordelaar onafhankelijk van elkaar moeten plaatsvinden. Na het vaststellen van een onafhankelijk cijfer moet er in overleg met elkaar een definitief eindcijfer worden vastgesteld. Beoordelaars moeten gebruik maken van een beoordelingsformulier waarop per leerling relevante cijfers en opmerkingen gegeven moeten worden (Schönau, 1989b). Het overleg dat beide docenten na afloop voeren om tot het eindcijfer te komen, zorgt voor een extra beveiliging tegen extreme of minder deskundige beoordelaars om te komen tot een objectief oordeel (Schönau, 1992 p. 3). Al met al is

Schönau van mening dat een redelijke mate van objectiviteit bereikt kan worden. (Schönau, 1989b, pp. 16).

Maar hierbij moet een kanttekening worden gemaakt: de deskundigheid van de docent is bepalend. Hoe groter de consensus en ervaring, des te waardevoller wordt de beoordeling. Consensus en ervaring ontstaat alleen als er vanuit het veld van de kunsteducatie één lijn wordt getrokken met betrekking tot beoordelen. Dit heeft tijd nodig, maar de investering is zeer waardevol (Schönau, 1992 p. 4).

Op het moment worden docenten in hun opleiding niet systematisch onderwezen in het beoordelen van leerlingewerk. De studenten van de docentopleiding voor kunst worden voor de helft opgeleid om autonoom kunstenaar te zijn en voor de andere helft opgeleid om docent te zijn. Tijdens de stage wordt getracht deze helften bij elkaar te brengen. Dit is het enige moment op de opleiding dat de student het ‘kunstdocentschap’ kan ervaren. Problematisch is het te noemen dat de opleiding tijdens de stage geen centrale positie inneemt. Dit is problematisch omdat studenten tijdens hun stage de kern van hun opleiding: het ‘kunstdocentschap’ ervaren. De kennis en ervaring van docenten uit het voortgezet onderwijs dringt te weinig door in de opleidingen van toekomstige docenten (Schönau, 1992 p. 5). Leslie Cunliff wijst op de tendens van docenten om hun ervaringen, opgedaan tijdens hun opleiding, te kopiëren in hun rol als docent van leerlingen. “Ofwel docenten geven les zoals ze zelf les hebben gekregen” (in Schönau, 1992 p.4). Het zou goed zijn als de opleiding een meer centrale rol aan de stage zou geven zodat toekomstige kunstdocenten beter voorbereid zijn op het beoordelen van kunstvakken. In de trant van “docenten geven les zoals zij zelf les hebben gehad”, zou je zelfs kunnen stellen dat de docenten die lesgeven aan de kunstacademie ook gebaat zijn bij het vernieuwen van hun beoordelingsmethodes. Hier zal ik later verder op ingaan.

Beattie schrijft in een survey in 1992 dat ze twee grote positieve uitkomsten ziet wat betreft het CPE. Om te beginnen stelt Beattie (1992) net als Mason (2005) dat het vak kunst status krijgt wanneer het landelijke geëvalueerd wordt. Verder voelen docenten de noodzaak om doorlopende beoordelingscriteria te ontwikkelen. Ten tweede is de kwaliteit van het beeldend werk van leerlingen met grote sprongen vooruit gegaan in scholen. Uit interviews bleek dat kunstdocenten vonden dat niet alleen het theoretische gedeelte, het beschouwen van kunst, verbeterd was bij leerlingen, maar dat het artistieke proces ook belangrijker was geworden in de lessen (Beattie, 1992, p. 13).

Beattie (1992) zag overigens ook een aantal problemen wat betreft het CPE. Een daarvan is dat beoordelingsomgevingen op scholen teveel verschillen. Maar het grootste probleem ligt

volgens Beattie (1992) in het feit dat het lijkt of het CPE in controle van de overheid is, maar in werkelijkheid in handen van docenten is. De beoordelaars verschillen in persoonlijkheid en in opvatting. De toepassing van de regels en procedures rondom het CPE zullen nooit hetzelfde worden geïnterpreteerd. Zelfs het afvinken van criteria zal verschillend geïnterpreteerd worden, helemaal wanneer de criteria slecht beschreven zijn.

Het CPE heeft volgens Beattie (1992) het volgende nodig om tot een betrouwbaar en objectief oordeel te komen; tijdens de beoordeling wordt in een gespecialiseerde omgeving gedaan, weg van subjectieve invloeden van een kunstlokaal. De beoordeling wordt in een afgezonderde ruimte gedaan, zonder gestoord te worden. De tijd voor het becijferen staat vast (Beattie 1992).

Hoofdstuk 4 Conclusie

Na de theoretische noties beschreven te hebben van onder anderen Beattie, Schönau en de handreikingen van de overheid, kan ik nu een aantal conclusies trekken over de beoordeling van de kunstvakken in de bovenbouw.

Zoals Schönau (1992) al beschrijft is een kunstbeoordelaar een zoekende, naar een zo eerlijk, betrouwbaar en objectief mogelijke beoordeling. Het komen tot een objectieve beoordeling is een hele kunst voor de kunstdocent, we komen een aantal problemen tegen.

Ten eerste vragen de steeds nieuwe onderwijshervormingen van afgelopen decennia om nieuwe beoordelingsmethodes. Maar nieuwe beoordelingsmethodes hebben tijd nodig om te wortelen. Docenten hebben tijd nodig om grip te krijgen op de nieuwe beoordelingsmethodes om tot een objectieve, betrouwbare oordeel te kunnen komen (Schonau, 1992). Op dit moment zitten wij in de zoveelste onderwijshervorming dat nieuwe beoordelingsmethodes nog niet de tijd hebben gehad om te wortelen. Kunstdocenten hebben de vorige beoordelingsmethodes nog niet onder de knie of ze moeten de nieuwe handreikingen al bestuderen. Ik heb het idee dat kunstdocenten op dit moment nog weinig grip hebben op bruikbare beoordelingsmethodes van de kunstvakken van de nieuwe tweede fase.

Het tweede probleem bij het maken van een objectief oordeel is dat bij het beoordelen van praktisch beeldend werk van leerlingen de beoordelaar altijd een cruciale rol zal blijven spelen. (Schönau, 1992). De deskundigheid van de docent is bepalend. Hoe groter de consensus en ervaring, des te waardevoller wordt de beoordeling. De voortgang van de leerling hangt immers af van de beslissingen die de kunstdocent hierover neemt (Beattie, 1997). Ofwel wanneer de kunstdocent niet competent is, in het beoordelen van het werk van leerlingen, is de leerling hier de dupe van. Consensus en ervaring ontstaat alleen als er vanuit het veld van de kunsteducatie één lijn wordt getrokken met betrekking tot beoordelen.

Docenten leren op docentenopleiding niet voldoende hoe ze moeten beoordelen in de lespraktijk (Schönau, 1992). Het zou zeer waardevol zijn als de docentenopleiding een meer centrale rol aan de stage zou geven zodat toekomstige kunstdocenten beter voorbereid zijn op het beoordelen van kunstvakken. In de trant van “docenten geven les zoals zij zelf les hebben gehad”, zou je zelfs kunnen stellen dat de docenten die lesgeven aan de kunstacademie ook gebaat zijn bij het vernieuwen van hun beoordelingsmethodes. Een kunstdocent zonder ervaring in het afleggen of ontwikkelen van examens, zou eerst een aantal jaren met een ervaren docent mee moeten lopen om zelf ervaring op te doen.

Tot slot vraag ik me af hoe kunstdocenten om zullen gaan met de geglobaliseerde eindtermen van het nieuwe vak kunst (beeldende vormgeving). Hoe zullen kunstdocenten het schoolexamen van het nieuwe vak kunst (beeldende vormgeving) vormgeven? Zonder richtlijnen en zoveel vrijheid. Hoe moet ik beginnen aan mijn schoolexamen? Beattie (1992) schrijft dat de beoordeling van de schoolexamens in veel gevallen op die van het CPE lijken, maar concludeert dat de kwaliteit van deze beoordelingen wisselt van school tot school en van docent tot docent.

Bij het CPE is Schönau (1992) van mening dat een redelijke mate van objectiviteit bereikt kan worden. Uit zijn onderzoek (1988) blijkt dat het vellen van een objectief oordeel alles te maken heeft met de deskundigheid en ervaring van de beoordelaar. De eerste indruk, de globale beoordeling van de beoordelaar kan helpen bij het vaststellen van het CPE cijfer. Daarnaast is het aan te raden een collega of meerdere collega's als tweede beoordelaar of jury te vragen mee te beoordelen. De resultaten van schoolexamens moeten ook vaker uitgewisseld worden tussen kunstdocenten. Op dit moment gebeurt dit niet of nauwelijks, waardoor er weinig prikkeling is voor verbetering van het schoolexamen of curriculum hervorming (Beattie, 1992).

Terug naar de vrije opdracht. Op mijn lege witte vel papier staan onderhand drie tekeningen. Om te beginnen heb ik het beeldend werk van mijn leerlingen getekend. Wat ben ik trots. Door een examen af te leggen nemen ze het vak serieus en weten ze waar ze naartoe werken. Dit zie je terug in de kwaliteit van hun werk.

Daarna heb ik een lijntje getekend, met daaraan vast een ervaren kunstdocent. Ik ga en lijntje uitzetten naar een kunstdocent die al jaren een beeldend kunst vak geeft en examens afneemt. Ik kan haar deskundigheid goed gebruiken om ervaring op te doen in het beoordelen.

Verder heb ik een handje kunstcollega's van andere scholen getekend, die mij staan te helpen bij het beoordelen van het werk van mijn leerlingen. We hebben de werken eerst onafhankelijk van elkaar een cijfer gegeven op basis van de eerste indruk. Aan de hand van valide criteria hebben we verder beoordeeld en nu staan we bij elkaar om de cijfers te bespreken.

Nawoord

Aanbevelingen toekomstig onderzoek

Beattie (1997) heeft weliswaar een zeer belangrijk boek geschreven over beoordelingsmethodes voor kunst, maar helaas heeft haar boek weinig opvolging gehad. Dit is vooral jammer omdat elke onderwijshervorming om een nieuwe beoordelingsmethode vraagt (Schönau 1988-9a,b,c). Bovendien zou het interessant zijn om te onderzoeken of de beoordelingsmanieren van Beattie toepasbaar zijn op de kunstvakken van nu en in het bijzonder in Nederland.

Verder brachten de resultaten van Schönau (1988-9a,b,c) interessante conclusies, maar een minpunt van zijn onderzoek is de betrouwbaarheid aangezien het onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van slechts 60 collecties: 20 voor handenarbeid en 2 keer 20 voor tekenen. Dit is een veel te kleine onderzoeksgroep om de conclusies de kracht te geven die ze zouden kunnen hebben. Herhaling en uitbreiding van dit soort empirische beoordelingsonderzoeken is nodig.

Voor mijzelf geldt dat dit onderzoek mij aan de ene kant meer inzicht heeft verschaft in beoordelen. Aan de andere kant heeft het onderzoek nieuwe vragen bij mij opgeroepen, namelijk wat de rol is van de deskundigheid van de docent bij het beoordelen en lesgeven. Daarom zou ik in een vervolgstudie graag de vraag willen beantwoorden: Wat maakt iemand tot een goede kunstdocent?

Verklarende begrippenlijst

1 Het nieuwe leren is een paraplu-begrip, waaronder elk type onderwijs valt dat niet binnen het reguliere onderwijs past. Wat de nieuwe leren scholen bindt zijn de begrippen actief leren en authentiek leren. Nieuwe leren scholen willen bevorderen dat leerlingen actiever en met meer betrokkenheid kennis opbouwen. Daarnaast willen deze scholen aansluiten zoeken bij de authentieke wensen en behoeften van leerlingen en levensechte, authentieke leeromgevingen creëren (Volman, 2006).

2 Het voortgezet onderwijs in Nederland kent drie opleidingen:

Vmbo, voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs 4 jaar

Havo, hoger algemeen voorbereidend onderwijs; 5 jaar

Vwo, voorbereidend wetenschappelijk onderwijs; 6 jaar

(Ministerie van OCW, 2008: website).

3 De beeldende vakken bestonden uit drie verschillende onderdelen; tweedimensionale kunst; driedimensionale kunst; en textiele vormgeving.

Tweedimensionale kunst: tekenen, schilderen, collage technieken en grafiek.

Driedimensionale kunst: verschillende materialen als klei, hout, metaal en plastic.

Textiele vormgeving: mode, design, verschillende productie methodes en autonome kunstwerken. Daarnaast was het mogelijk voor scholen fotografie, film en audiovisuele kunsten aan te bieden. Maar dit waren geen examenvakken (Schöna, 1994).

4 CKV1 of later CKV Culturele kunstzinnige vorming. De algemene doelstelling bij dit vak is dat de leerling een gemotiveerde keuze kan maken voor betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van de ervaring met deelname aan culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten op het gebied van kunst disciplines en op grond van de reflectie daarop. Dit vak wordt afgesloten met een schoolexamen (Dinsbach, 2005).

5 Naamgeving kunstvakken (Dinsbach, 2005, p.72).

Literatuur

Beattie, D. K. (1992). The feasibility of Standardize Performance Assessment in the Visual Arts: Lessons from the Dutch Model. *Studies in Art Education*, 34 (1), 6-17.

Beattie, D. K. (1997). *Assessment in Arts Education*. U.S.A. Worcester, Massachusetts: Davis Publications, Inc.

Bos, E., Dinsbach, G., Bakker, M., Boshoven, T., Herfs, J. & Schönau., D. (2008). *Syllabus Kunst (algemeen) vwo centraal examen 2010*. Utrecht: CEVO.

Broekhuizen, L., Dinsbach, G., Van Noort, M., Rupert, W., Schönau., D. & Van der Sloot, R. (2008). *Syllabus beeldende vakken vwo centraal examen 2010*. Utecht: CEVO.

CEVO. (2008). www.examenblad.nl. Geraadpleegd oktober 2008.

Cito (2008). www.cito.nl. Geraadpleegd oktober 2008.

Cito (2008). www.toetswijzer.kennisnet.nl. Geraadpleegd oktober 2008.

Dinsbach, G. (2007a). *Handreiking schoolexamen tweede fase*. Handreiking schoolexamen kunst havo/vwo Algemeen, beeldende vormgeving, dans, drama, muziek. Herziening examenprogramma's havo/vwo. Enschede: SLO.

Dinsbach, G. (2007b). *Handreiking schoolexamen tweede fase*. Handreiking schoolexamen tekenen, handvaardigheid en textiele vormgeving havo/vwo. Enschede: SLO.

Dinsbach, G., Rass, A., & Wervers, E. (2005). *Vernieuwingen in de kunstvakken*. Overzicht van de veranderingen binnen de kunstvakken in het VO in 2006 en 2007. Enschede: SLO.

Eisner, E. W. (1996). Overview of evaluation and assessment: conceptions in search of practice. In D. Boughton, E. W. Eisner, & J. Ligtoet (Eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education: International perspectives*. (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2007). Assessment and evaluation in education and the arts. In L. Bresler (Ed). *International Handbook of research in arts education*. (pp. 423-426) Dordrecht: Springer.

Haanstra, F. & Schönau, D. W. (2007). Evaluation research in visual arts education. In L. Bresler (Ed). *International Handbook of research in arts education*. (pp. 423-426) Dordrecht: Springer.

KPC Groep (2008). www.kpcgroep.nl/overkpcgroep/wie/index.asp. Geraadpleegd oktober 2008.

Mason, R., Steers, J., Bedford, D., McCabe, C., (2005). *The impact of formal assessment on secondary school Art and Design education: a systematic description of empirical studies*. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Ministerie van OCW (2008). www.minocw.nl. Geraadpleegd oktober 2008.

Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 579-583). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Schönau, D. W. (1988). *Het beoordelen van praktisch beeldend werk: analytische versus globale beoordeling*. Arnhem: CITO.

Schönau, D. W. (1989a). Het beoordelen van praktisch beeldend werk I: het centraal praktisch examen vwo 1981 – 1988. *Maandblad voor de beeldende vakken*, 105 (6), 13-16.

Schönau, D. W. (1989b). Het beoordelen van praktisch beeldend werk II: analytisch versus globale beoordeling. *Maandblad voor de beeldende vakken*, 105 (7/8), 13-16.

Schönau, D. W. (1989c). Het beoordelen van praktisch beeldend werk III: Gestructureerde versus ongestructureerde opdrachten. *Beeldaspecten*, 1 (2), 2-4.

Schönau, D. W. (1992). Eindexamens in de beeldende vakken en het kunstonderwijs. *Beeldaspecten*, 4 (11/12), 2-5.

Schönau, D. W. (1994). Final Examinations in the visual Arts in the Netherlands. *The journal of the National Art Education Association*, 47 (2), 34-39.

Schönau, D. W. (1999). The future of Nation-wide testing in the visual arts. *Journal of Art and Design Education*, 18 (2), 183-187.

SLO (2008). www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/. Geraadpleegd oktober 2008.

UniC (2008). www.unic-utrecht.nl. Geraadpleegd oktober 2008.

Volman, M. L. L. (2006). 'Het nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek, wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, 26 (1), 13.

Van Dale Studiewoordenboek Engels - Nederlands. (2006). Utrecht / Antwerpen: Van Dale Lexicografie bv.

Wielders, F. (2001). *Syllabus CKV3 beeldende vakken. Schoolexamen tweede fase havo/vwo*. Arnhem: Citogroep.

Bijlage

Naamgeving

De Minister van OCW heeft na overleg met onder andere het Samenwerkingsberaad Kunstvakken (SBKV) besloten de naamgeving van de kunstvakken in de Tweede Fase als volgt bij te stellen¹⁵.

Huidige benaming	Vanaf 2007
CKV 1, 2 en 3	CKV en Kunst
CKV 1	CKV
(de 1 vervalt)	
CKV 2, 3 (beeldende vormgeving)	Kunst (beeldende vormgeving)
CKV 2, 3 (muziek)	Kunst (muziek)
CKV 2, 3 (dans)	Kunst (dans)
CKV 2, 3 (drama)	Kunst (drama)
CKV 2	Kunst (algemeen)
Traditionele kunstvakken	
Muziek	Muziek
Tekenen	Tekenen
Handenarbeid (handvaardigheid I)	Handvaardigheid
Textiele werkvormen (handvaardigheid II)	Textiele vormgeving

NB: het zal de lezer opvallen dat CKV 2 apart genoemd is, maar CKV 3 niet. Voor CKV 2 (Kunst algemeen) kan een cijfer toegekend worden dat mag meewegen in de slaag/zakbeslissing (als onderdeel van het combinatiecijfer).

(Dinsbach, 2005, p. 72).