



Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's kunst en cultuur, keuzevakken voor vmbo-gl/tl, havo en vwo

Versie 1

September 2026

Verantwoording



2026 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs

Jansje Meijman
Kris van Veen
Moniek Warmer

Met dank aan:

De vakvernieuwingscommissie en de advieskring kunst en cultuur

Informatie

SLO
Postbus 502, 3800 AM Amersfoort
Telefoon (033) 4840 840
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl

AN: 3.8055.070

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Functie van de examenprogramma's	5
1.2 Uitwerking van de examenprogramma's	7
1.3 Uitwerking van de syllabi	8
1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school	8
2. Inhoudelijke toelichting	9
2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's	9
2.1.1 Maatschappelijke uitdagingen	9
2.1.2 Curriculaire uitdagingen	10
2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's	10
2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?	10
2.2.2 Historische ontwikkeling	12
2.2.3 Keuzes in inhoud en opbouw	13
2.2.4 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo	20
2.2.5 Kern van het vak en uitvoerbaarheid	21
2.2.6 Aandacht voor doeldomeinen	22
2.2.7 Samenhang tussen vakken	23
2.3 Toelichting op concepteindtermen	24
2.3.1 Differentiatie schoolsoorten/leerwegen	24
2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen	26
2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden	27
2.3.4 Aandacht voor geletterdheid	27
2.3.5 Aandacht voor burgerschap	28
2.3.6 Aandacht voor digitale geletterdheid	28
2.3.7 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit	29
2.3.8 Loopbaanontwikkeling	30
2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting	31
2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang	32
2.4.2 Eerste stap naar gewenst scenario (drie tot vijf jaar)	34
2.4.3 Gewenst scenario (acht tot tien jaar)	36
2.4.4 Adviezen over passende wijzen van afsluiting op korte termijn	37
3. Proces	39
3.1 Inrichting van de actualisatie	39
3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie	39
3.1.2 Advieskring	39
3.1.3 Leerlingbetrokkenheid	40
3.1.4 Kwaliteitsmonitoring	41
3.1.5 Expertpoule	42
3.1.6 Redactie	43
3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie	43

4.	Conclusies, adviezen en vervolg	46
4.1	Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen	46
4.2	Adviezen vanuit vakspecifieke werkopdracht	46
4.3	Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's	46
4.4	Kerdoelen, examenprogramma's en het referentiekader	49
4.4.1	Fase van beproeven	49
4.4.2	Ontwikkelen van conceptsyllabi	50
4.4.3	Beproeven van de conceptexamenprogramma's	50
4.4.4	Opleveren van handreikingen	51
4.4.5	Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven	52
5.	Referenties	55
	Bijlagen	60
1.	Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo	60
2.	Samenstelling vakvernieuwingscommissie	64
3.	Samenstelling advieskring	65
4.	Geraadpleegde vakexperts	66

1. Inleiding

Examenprogramma's en het Referentiekader Taal en Rekenen gelden als het landelijk curriculum voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso).

Het ministerie van OCW gaf SLO in januari 2024 [opdracht](#) om examenprogramma's te actualiseren voor de vakkenclusters bewegen en sport, kunst en cultuur en mens en maatschappij. September 2024 startten de vakvernieuwingscommissies voor bovengenoemde vakkenclusters. De actualisatie betreft de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo.

1.1 Functie van de examenprogramma's

In de bovenbouw vo doen leerlingen eindexamen ter afsluiting van hun onderwijs op vmbo, havo of vwo. Leerlingen doen examen in meerdere vakken en programmaonderdelen. Voor elk vak beschrijven examenprogramma's in zogenoemde eindtermen wat er aan het einde van het vo bereikt moet zijn om het vak met succes af te ronden.

Hoewel het een bewuste keuzes was om de eindtermen in 2007 globaal te formuleren, bieden ze leraren, schoolleiders en andere direct betrokkenen weinig tot geen houvast om onderwijs en toetsing vorm te geven. De beschreven inhouden en globale formulering waren de aanleiding tot de actualisatie van examenprogramma's.

De nieuwe generatie examenprogramma's is concreter geformuleerd. De eindtermen beschrijven doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen bevatten die leerlingen aan het einde van de bovenbouw vo minimaal bereikt moten hebben. In tegenstelling tot de vorige generatie, gaat het hierbij om zowel beheersings- als ervaringsdoelen. Examenprogramma's bevatten:

- een karakteristiek die de visie op en de positie van het vak in de bovenbouw vo beschrijft;
- een set van eindtermen bestaande uit doelzin en uitwerking, geordend in (sub)domeinen;
- voor vakken met een centraal en schoolexamen: de verdeling van inhouden over het centraal examen en het schoolexamen;
- een begrippenlijst met belangrijke vakspecifieke begrippen.

Examenprogramma's gelden als de wettelijke opdracht voor elke school in de bovenbouw vo, vastgesteld door de overheid. Ze dragen bij aan een breed,

inclusief en gevarieerd curriculum. Ze geven richting en bieden kaders voor verdere uitwerking naar onderwijs- en toetsprogramma's. De examenprogramma's zijn zodanig opgebouwd en geformuleerd dat leraren, schoolleiders en bestuurders ruimte behouden voor een eigen schoolvisie en zelf accenten kunnen leggen op basis van de leerlingpopulatie of identiteit. Examenprogramma's fungeren daarmee – net als kerndoelen – als instrument voor curriculum- en onderwijsontwikkeling. Ze zijn onderdeel van de eigen kwaliteitszorg voor scholen.

Geactualiseerde examenprogramma's hebben op hoofdlijnen drie kenmerken:

❑ Een ambitieus curriculum

Een ambitieus curriculum legt de basis voor rijk onderwijs aan alle leerlingen en vergroot gelijke kansen voor leerlingen. Dat krijgt in de examenprogramma's vorm door de keuze van inhouden, de perspectieven op die inhouden en de formulering ervan. Ook wordt recht gedaan aan de diversiteit in de samenleving. Voor elke schoolsoort en leerweg ligt de lat hoog, zonder verschillen tussen leerlingen uit het oog te verliezen. Afstemming vanuit de onderbouw vo en met vervolgonderwijs is een belangrijk uitgangspunt. Ook de afstemming tussen schoolsoorten en leerwegen wordt meegewogen.

❑ Een betekenisvol curriculum

Betekenisvol onderwijs betekent dat het onderwijs een brede opdracht heeft. De examenprogramma's weerspiegelen dat de inhouden gericht zijn op kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Geactualiseerde examenprogramma's bestaan uit doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen beschrijven. Deze zijn zo beschreven dat de samenhang duidelijk zichtbaar is, zodat het onderwijs betekenisvol kan worden aangeboden. Goede beheersing van taal- en reken-/wiskundevaardigheden in alle (relevante) vakken naast Nederlands en wiskunde, zijn een belangrijk uitgangspunt. Loopbaancompetenties worden in ieder examenprogramma met vakinhouden verbonden.

❑ Een afsluitbaar curriculum

Een goede afstemming tussen curriculum en toetsing is cruciaal. De examenprogramma's doen recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van zowel schoolexamen (SE) als centraal examen (CE) in de diplomabeslissing. De wijze van afsluiting past bij de visie op en inhouden van de examenprogramma's in de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Voor de gewenste afstemming tussen bedoeling en inhouden van examenprogramma's en centrale

examinering, kan onderscheid worden gemaakt tussen de gewenste uitwerking van SchoolexamenE-CE over acht tot tien jaar en de eerste stap daarnaartoe (3-5 jaar).

1.2 Uitwerking van de examenprogramma's

De huidige examenprogramma's verschillen zeer in hoe de eindtermen zijn geformuleerd en hoeveel het er zijn. De geactualiseerde examenprogramma's zijn qua architectuur, omvang en mate van concreetheid veel meer gelijk.

De examenprogramma's zijn bovendien voor vmbo, havo en vwo gelijktijdig ontwikkeld. Dat faciliteert een soepele overstap tussen schoolsoorten en leerwegen. Bij de uitwerking is kritisch bekeken in hoeverre inhouden in alle schoolsoorten en leerwegen passend zijn voor de leerlingen. Ook is bekeken in hoeverre ze aansluiten bij wat nodig is voor verschillende uitstroomrichtingen in het vervolgonderwijs.

Doordat ook de kerndoelen onderbouw vo zijn/worden geactualiseerd, wordt er gewerkt aan een doorlopende leerlijn van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo. Daarbij worden zowel de inhouden afgestemd als de wijze van formuleren en de terminologie. Kerndoelen en eindtermen worden dus op dezelfde manier geformuleerd.

Met concretere examenprogramma's per vak per schoolsoort/leerweg wordt de opdracht aan de school scherper geformuleerd. Ook wordt duidelijk omschreven wat iedere leerling aan het einde van de bovenbouw vo moet kennen en kunnen. Dat heeft tot positief gevolg dat de eindtermen die worden getoetst in zowel het centraal als het schoolexamen, beter worden gedefinieerd en afgebakend. Dit biedt leraren meer houvast om onderwijs en toetsing in de bovenbouw te ontwerpen.

De concreetheid van de eindtermen ligt tussen de huidige eindtermen en het Referentiekader Taal en Rekenen in. Ze bevatten een bondige doelzin, vergelijkbaar met een huidige eindterm. Ook bevatten ze een uitwerking die begint met: 'Het gaat hierbij om'. Tegelijkertijd zijn de eindtermen niet te gedetailleerd geformuleerd. Zo bieden ze nog steeds de ruimte voor hoge(re) ambities en keuzes van scholen.

Door beter te omschrijven wat wordt verwacht, ontstaat een beter beeld van wat binnen een vak 'moet' worden aangeboden, en van de totale onderwijsopdracht. Dat creëert ruimte voor eigen keuzes of verbindingen tussen vakken.

1.3 Uitwerking van de syllabi

Voor vakken met een centraal examen ontwikkelen syllabuscommissies onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) syllabi. Daarin worden eindtermen die in het centrale examen worden getoetst waar nodig nader gespecificeerd. Net als de huidige examenprogramma's verschillen ook de huidige syllabi zeer in mate van gedetailleerdheid van specificaties. De (te ontwikkelen) geactualiseerde syllabi bouwen voort op de architectuur van de eindtermen. Qua omvang en mate van concreetheid zijn ze dus veel meer gelijk.

1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school

Geactualiseerde examenprogramma's en syllabi zijn een belangrijke voorwaarde, maar ze zijn geen garantie op goed onderwijs en valide toetsing. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat in de school en in de klas. Een goede vertaalslag van doelen naar passende onderwijsactiviteiten, didactiek en toetsing is essentieel. De rol van leraren, schoolleiders en andere betrokkenen in de school is hierbij cruciaal. Didactiek, leermiddelen en toetsen zijn instrumenten in handen van leraren die deze met kennis van zaken toepassen in de praktijk. Een sterk curriculum krijgt verdieping door de pedagogische en didactische kwaliteiten van leraren. Zij weten waar hun leerlingen staan, wat zij nodig hebben om de leerdoelen te bereiken en welke aanpak effectief is.

Om leraren en scholen daarin te ondersteunen, zijn – naast examenprogramma's en syllabi – ook adequate handreikingen voor onderwijs- en toetsprogramma nodig. Deze zijn weliswaar niet wettelijk vastgelegd, maar bieden wel het passende concretiseringsniveau voor een vertaling naar en uitwerking van het landelijk curriculum. Niet alleen belangrijk voor leraren en schoolleiders, maar ook voor educatieve uitgeverijen, toetsontwikkelaars en andere onderwijsprofessionals.

2. Inhoudelijke toelichting

In dit hoofdstuk geven we een toelichting op de inhoudelijke keuzes die ten grondslag liggen aan de conceptexamenprogramma's van de kunstvakken: beeldend, dans, film, muziek en theater. De toelichting is opgezet op basis van de onderdelen waaruit een conceptexamenprogramma bestaat: de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen, een verdeling van inhouden over schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) voor vakken met een CE en de begrippenlijst.

2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's

Voor de kunstvakken zijn de belangrijkste uitdagingen beschreven in de [Startnotitie kunst en cultuur - SLO](#) (Van Veen, Marsman & Van Lanschot Hubrecht, 2024). Hieronder vatten we de belangrijkste uitdagingen samen.

2.1.1 Maatschappelijke uitdagingen

Voor de kunstvakken zijn verschillende maatschappelijke ontwikkelingen van invloed op het curriculum zoals digitalisering, interdisciplinariteit, globalisering, meerstemmigheid, diversiteit en kansengelijkheid.

Leerlingen groeien op in een sterk gedigitaliseerde wereld waarin sociale media, AI, beeldcultuur en digitale technologie centraal staan. Leerlingen leren door de kunstvakken beelden kritisch te analyseren, interpreteren en beoordelen, bijvoorbeeld bij AI-gegenereerde content. Er is behoefte aan vaardigheden om bewegend beeld kritisch te begrijpen en te gebruiken. Film en online video spelen een grote rol in identiteitsvorming, communicatie en kennisverwerving van jongeren. Bij film en de andere kunstvakken leren leerlingen nieuwe media en digitale technologie te gebruiken als creatieve tools, mono- en interdisciplinair. Juist ook door media en technologie vervagen grenzen en ontstaan nieuwe hybride kunstvormen.

Culturele ontmoetingen vinden vaker en sneller plaats, zowel fysiek als online. Digitaal en analoog is er groeiende culturele en sociale diversiteit. Leerlingen leren omgaan met verschillende perspectieven, waarden, achtergronden en leefstijlen. 'Wie ben ik?' en 'Welke plek heb ik in de samenleving?' zijn vragen die spelen bij de culturele bewustwording van leerlingen. Mondiale en esthetische vraagstukken rond culturele toe-eigening, authenticiteit en mondiale invloeden worden steeds relevanter. Kunstonderwijs kan bijdragen aan begrip, respect en communicatie tussen leerlingen met verschillende achtergronden, wanneer het onderwijs ruimte biedt aan leerlingen om te kunnen reflecteren op

maatschappelijke thema's en hun positie erin. Dit kan door thuis-, straat- en schoolcultuur en de wereld met elkaar te verbinden. Kunstonderwijs ondersteunt zelfexpressie, zelfvertrouwen, sociale vaardigheden en mentale veerkracht. Het kan bijdragen aan een gevoel van waardering, verbondenheid en welzijn.

2.1.2 Curriculaire uitdagingen

De vakvernieuwingscommissie heeft zich in haar keuzes gebaseerd op de curriculaire uitdagingen voor de kunstvakken zoals benoemd in de startnotitie. Daarbij lag de focus op een betere aansluiting van de kunstvakken op de nieuwe kerndoelen en op het versterken van de doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw. Ook was er aandacht voor het vergroten van de samenhang tussen de kunstvakken onderling en voor meer mogelijkheden voor vakoverstijgend werken, zonder het curriculum te overladen.

Daarnaast bestond de behoefte aan een passende en meer uniforme manier van toetsen en examineren, waarin zowel praktijk als theorie een plek krijgen en recht wordt gedaan aan de verschillen tussen kunstdisciplines en onderwijsniveaus. Ook vormde de ontwikkeling van het nieuwe keuze-examenvak film binnen de voorgestelde kunstvakkenstructuur een belangrijke opgave.

Verder vroeg de verhouding tussen het verplichte vak CKV en de keuze-examenvakken kunst om heroverweging. Tegelijkertijd lag er een uitdaging om de programma's voor vmbo, havo en vwo beter op elkaar af te stemmen. Ook stond een inhoudelijke herijking van de kunstvakken centraal, mede in het licht van de in paragraaf 2.1 beschreven maatschappelijke ontwikkelingen. Daarbij was het uitgangspunt dat er voldoende ruimte blijft voor actualiteit, flexibiliteit en een aantrekkelijk aanbod voor een diverse groep leerlingen.

2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's

De conceptexamenprogramma's beginnen met een karakteristiek waarin de visie op en kenmerken van het vak beschreven staan. De karakteristiek is het fundament onder de inhoud, beschreven in eindtermen die zijn geordend in (sub)domeinen. In dit hoofdstuk lees je de verantwoording van de gemaakte keuzes.

2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?

Wat is een karakteristiek?

De karakteristiek is een bondige tekst, waarin op hoofdlijnen staat waar het vak over gaat. Op basis van de karakteristiek maakte de vakvernieuwingscommissie inhoudelijke keuzes voor de eindtermen geordend in het raamwerk.

Hoe is een karakteristiek opgebouwd?

De karakteristiek bestaat uit:

- de kenmerken van de kunstvakken;
- de kenmerken van de schoolvakken beeldend, dans, film, muziek en theater;
De vakvernieuwingscommissie beschrijft wat het vak kenmerkt. Ook beschrijft de commissie hoe de drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) een plek krijgen binnen het vak.
- wat schoolvakken beeldend, dans, film, muziek en theater als schoolvak inhouden;
- De vakvernieuwingscommissie beschrijft de positie van het vak in de bovenbouw vo. Ook beschrijft de commissie hoe het vak voortbouwt op de onderbouw.
- de schoolvakken beeldend, dans, film, muziek en theater in de schoolsoorten en leerwegen.

De vakvernieuwingscommissie heeft beschreven wat de belangrijkste overeenkomsten en verschillen van het vak zijn binnen de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Ook beschreef de commissie hoe het vak zich verhoudt tot eventuele verwante vakken.

Wat is een raamwerk?

Welke inhouden moeten een plek krijgen in de examenprogramma's van de schoolvakken beeldend, dans, film, muziek en theater? En hoe worden die inhouden precies geordend? Om dat inzichtelijk te maken, ontwikkelde de vakvernieuwingscommissie per schoolsoort en leerweg een raamwerk. Dat geeft schematisch weer hoe de vakinhouden (kennis, vaardigheden en houdingen) onderverdeeld worden in domeinen en subdomeinen, waaronder eventuele keuzedomeinen.

Waarom worden raamwerken gemaakt?

Het doel van het raamwerk is de inhouden binnen de examenprogramma's te structureren. De raamwerken zorgen voor consistentie in structuur: binnen het vak zelf, tussen schoolsoorten en tussen verwante vakken. Hierdoor ontstaat een gezamenlijke architectuur voor de examenprogramma's van alle vakken en schoolsoorten.

Hoe is een raamwerk opgebouwd?

Het raamwerk is een tabel met per schoolsoort en leerweg de inhouden die aan bod moeten komen, geordend naar domeinen en subdomeinen.

2.2.2 Historische ontwikkeling

Voor de actualisatie van de kunstvakken beeldend, dans, drama en muziek zijn drie ontwikkelingen van belang: ten eerste de invoering van het vmbo en de daarbij behorende examenprogramma's in 1999, ten tweede de herziening van de kunstvakken in de tweede fase van havo en vwo in 2007, en ten slotte de curriculumherzieningen die vanaf Curriculum.nu (2019) werden ingezet.

CKV is ingevoerd tijdens de tweede fase (1999-2000) voor havo en vwo en voor vmbo werd het een verplicht vak in 2003. In 2017 is het herziene schoolexamenprogramma CKV ingevoerd waarbij de nadruk verschoof van het verplicht bezoeken van culturele activiteiten naar een onderzoekende, reflectieve en creatieve benadering van kunst en cultuur.

Vmbo (1999)

De huidige keuze-examenvakken kunst (beeldend, dans, drama, muziek) in het vmbo zijn er vanaf de invoering van het vmbo in 1999. Het beeldend vak heeft een centraal praktisch en een centraal schriftelijk examen en de andere kunstvakken alleen een schriftelijk examen.

Havo/vwo (2007) (2017)

De huidige vorm en regeling van de examenprogramma's kunstvakken beeldend, dans, drama en muziek vinden hun oorsprong in 2007 bij de invoering van de tweede fase van havo en vwo. Dans en drama werden daarmee, naast beeldende vormgeving en muziek, volwaardige en landelijk geprogrammeerde kunstexamenvakken in havo en vwo.

Tot de invoering van het herziene schoolexamenprogramma CKV in 2017 was er een onderverdeling in CKV2 (theoretisch deel) en CKV3. Deze structuur was gebaseerd op een scheiding tussen theorie en praktijk.

Met de herziening werd deze constructie vervangen door een gemeenschappelijk theoretisch deel, kunst (algemeen), gecombineerd met disciplinaire praktijkvakken: beeldende vormgeving, muziek, theater en dans. Het theoretische deel is een centraal schriftelijk examen en het praktische deel een schoolexamen. Beeldend en muziek kennen ook nog het 'kunst oude stijl'-examen, waarbij het theoretische met het praktische van het kunstvak gecombineerd zijn in een centraal praktisch examen.

Curriculum.nu (2019)

De opbrengst van Curriculum.nu is een samenhangende visie op kunst- en cultuuronderwijs, waarin artistieke creativiteit, maken, meemaken en betekenis geven centraal staan. Een belangrijk uitgangspunt was het versterken van de

samenhang tussen verschillende kunstdisciplines, terwijl tegelijkertijd ruimte blijft voor de eigenheid van beeldende kunst, dans, muziek en theater. Vanuit de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK) is daar het kunstvak film aan toegevoegd.

Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (2023)

Tijdens de uitwerking van de curriculumherziening werd duidelijk dat de bestaande vakkenstructuur van de kunstvakken in vmbo, havo en vwo grote verschillen kende. Leerlingen konden examen doen in uiteenlopende kunstvakken waarvan de examenprogramma's sterk verschilden in opbouw, terminologie, theorie-praktijkverhouding en examinering. Deze verschillen maakten het lastig om te komen tot een samenhangende actualisatie van de examenprogramma's voor het gehele leergebied kunst en cultuur.

Om meer duidelijkheid te creëren over de inrichting van de bovenbouw, stelde het ministerie van OCW de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK) in. De werkgroep onderzocht de bestaande situatie, verkende verschillende toekomstscenario's en bracht in 2023 een advies uit over de toekomstige inrichting van de kunstvakken in vmbo, havo en vwo.

Het advies van de WSK vormde vervolgens een belangrijk uitgangspunt voor de verdere ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's kunst en cultuur. Na het verschijnen van het advies kon de vakvernieuwingscommissie de actualisatie van de examenprogramma's voortzetten binnen een duidelijker kader voor de toekomstige vakkenstructuur.

2.2.3 Keuzes in inhoud en opbouw

Bij het maken van keuzes in inhoud en opbouw is gebruikgemaakt van inzichten uit nationale en internationale literatuur over kunsteducatie, creativiteitsontwikkeling, culturele geletterdheid, multiperspectiviteit en mondiale kunst- en cultuurgeschiedenis. Gedurende het ontwikkelproces zijn de voorstellen herhaaldelijk besproken en aangescherpt op basis van feedback van de advieskring, vakexperts, SLO-monitoring en de expertpoule.

De kern van het kunstvak

De vakvernieuwingscommissie stelde zich bij de ontwikkeling van de examenprogramma's allereerst de vraag wat leerlingen in de kern leren binnen een kunstvak. Binnen verschillende theoretische benaderingen wordt kunst opgevat als een specifieke manier van kennen en betekenis geven. Van Heusden beschrijft kunst en cultuur als manieren waarop mensen ervaringen vormgeven en interpreteren. Biesta benadrukt dat kunst leerlingen niet alleen iets leert over kunst zelf, maar ook nieuwe perspectieven op de wereld kan openen. In

onderzoek naar kunsteducatie wordt daarnaast het belang van verbeeldingskracht, reflectie, creativiteit, artistieke besluitvorming en onderzoekend handelen steeds opnieuw benadrukt (Hetland et al., 2022; Haanstra et al., 2022; Biesta, 2017; Van Heusden et al., 2020). Kunstonderwijs stelt leerlingen in staat de wereld, zichzelf en anderen te onderzoeken door middel van verbeelding, waarneming, creatie en betekenisgeving. Het omvat meer dan het verwerven van technische vaardigheden of kennis over kunst en cultuur.

Vanuit deze inzichten heeft de vakvernieuwingscommissie ervoor gekozen het examenprogramma te organiseren rondom drie fundamentele activiteiten die in alle kunstdisciplines voorkomen:

- maken;
- meemaken;
- betekenis geven.

Deze activiteiten vormen samen de kern van het artistiek creatief vermogen dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan ontwikkelen.

Artistiek creatief vermogen als centrale opbrengst

De commissie beschouwt kunstonderwijs niet uitsluitend als het verwerven van kennis of het leren beheersen van technieken, maar als een leerproces waarin leerlingen leren waarnemen, verbeelden, onderzoeken, creëren, betekenis geven, reflecteren en communiceren.

Deze keuze voor de centrale positie van artistiek creatief vermogen is gebaseerd op de uitgangspunten van Curriculum.nu en de conceptkerndoelen kunst en cultuur, waarin artistiek creatief vermogen wordt beschreven als een overkoepelend vermogen dat zich ontwikkelt in de wisselwerking tussen maken, meemaken en betekenis geven (Christophe, 2006; Nieuwmeijer, 2023; Bremmer & Nijs, 2024). Daarbij staat niet alleen het eindproduct centraal, maar ook het proces van experimenteren, keuzes maken, onderzoeken, feedback verwerken en reflecteren op artistieke ervaringen. De commissie heeft in lijn met de kerndoelen kunst en cultuur deze inhoud verder gespecificeerd in de eindtermen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Een gezamenlijke structuur voor de kunstvakken

Een belangrijke ontwerpkeuze is de ontwikkeling van een gezamenlijke structuur voor de keuze-examenvakken beeldend, dans, film, muziek en theater. Traditioneel zijn kunstvakken georganiseerd vanuit afzonderlijke disciplines. Deze indeling heeft haar oorsprong in West-Europese kunst- en onderwijs tradities. Binnen de hedendaagse kunstpraktijk zijn de grenzen tussen

disciplines echter steeds minder vanzelfsprekend. Kunstenaars werken steeds vaker interdisciplinair, combineren verschillende media en bewegen zich tussen diverse artistieke tradities en culturele contexten (Condee, 2016).

Ook binnen de internationale kunstgeschiedenis, performance studies, antropologie en kunsteducatie groeit het inzicht dat kunstpraktijken zich niet altijd laten beschrijven vanuit strikt afgebakende disciplines. Veel kunstvormen wereldwijd combineren beeld, beweging, geluid, verhaal, ritueel en participatie. Een uitsluitend disciplinair perspectief doet daarom onvoldoende recht aan de verscheidenheid van historische en hedendaagse kunstpraktijken.

De commissie heeft deze ontwikkeling als uitgangspunt genomen en gekozen voor een gemeenschappelijke architectuur met de domeinen Artistiek creatief vermogen, Maken en betekenis geven, Meemaken en betekenis geven en Vraagstukken. Hiermee is de onderlinge samenhang tussen de disciplines zichtbaar.

Deze structuur sluit aan bij de uitgangspunten van Curriculum.nu en de conceptkerndoelen kunst en cultuur, waarin de ontwikkeling van artistiek creatief vermogen en de wisselwerking tussen maken, meemaken en betekenis geven centraal staan. Daarnaast sluit deze keuze aan bij de aanbevelingen van de WSK om meer samenhang aan te brengen tussen de kunstvakken en een herkenbare vakkenstructuur voor vmbo, havo en vwo te realiseren.

Tijdens de consultaties met de advieskring werd deze gezamenlijke structuur in brede zin ondersteund. Tegelijkertijd werd nadrukkelijk gewezen op het belang van vakspecifieke herkenbaarheid. Vakverenigingen en vakexperts benadrukten dat samenhang niet mag leiden tot verlies van de eigen aard van de disciplines. Deze feedback is verwerkt door de domeinstructuur voor alle kunstvakken gelijk te houden, terwijl de uitwerking van kennis, vaardigheden, vaktheorie, voorbeelden en contexten vakspecifiek is vormgegeven.

Leerlinggericht onderwijs

De commissie heeft er bewust voor gekozen de ontwikkeling van de leerling centraal te stellen. Leerlingen verschillen in interesses, culturele achtergronden, artistieke ervaringen, talenten en toekomstperspectieven. Ze geven betekenis aan kunst vanuit hun eigen ervaringen en leefwereld (Nieuwmeijer, 2023). Kunstonderwijs biedt juist ruimte om deze verschillen productief te maken en leerlingen vanuit hun eigen referentiekader in contact te brengen met nieuwe perspectieven.

Bij de ontwikkeling van de examenprogramma's is gewerkt met leerlingprofielen waarin de diversiteit van leerlingen zichtbaar werd gemaakt. Daarbij is niet uitsluitend gekeken naar verschillen tussen schoolsoorten, maar juist naar verschillen in motivatie, leerstijl, culturele achtergrond, talent, interesses en ambities. Dit leidde tot examenprogramma's die ruimte bieden voor eigenaarschap, persoonlijke betekenisgeving, keuzes binnen artistieke processen en het leggen van verbindingen met de leefwereld van leerlingen.

Deze keuze werd tijdens de consultaties ondersteund door de advieskring, die het belang benadrukte van betekenisvolle kunstervaringen, eigenaarschap van leerlingen en ruimte voor verschillende manieren van leren en uitdrukken. Ook werd aandacht gevraagd voor het voorkomen van onnodige taligheid, zodat kunstonderwijs toegankelijk blijft voor verschillende groepen leerlingen.

De docent vormt een belangrijke schakel tussen de uitgangspunten van het curriculum en de onderwijspraktijk. Hoewel de examenprogramma's beschrijven wat leerlingen leren, spelen docenten een cruciale rol bij het vormgeven van betekenisvolle leerprocessen waarin maken, meemaken en betekenis geven met elkaar worden verbonden. De docent selecteert contexten, begeleidt artistieke processen, organiseert ontmoeting met kunst en cultuur en ondersteunt leerlingen bij het ontwikkelen van een eigen artistieke stem.

Deze rol sluit aan bij de pedagogische visie die ten grondslag ligt aan de conceptexamenprogramma's. Artistiek creatief vermogen ontwikkelt zich niet door het uitvoeren van vaststaande opdrachten alleen, maar in de interactie tussen leerling, docent, kunstuiting en context. Van docenten wordt daarom verwacht dat zij ruimte bieden voor onderzoek, experiment, dialoog, reflectie en betekenisverlening.

Mondiale perspectieven, inclusie en meerstemmigheid

De commissie heeft expliciet gekozen voor een curriculum dat zo veel mogelijk recht doet aan de culturele diversiteit van de hedendaagse samenleving. Kunst en cultuur ontwikkelen zich voortdurend door ontmoetingen, uitwisseling en wederzijdse beïnvloeding tussen mensen, tradities en gemeenschappen (Zijlmans, 2021; DaCosta Kaufmann, 1999). Daarom is gekozen voor een benadering waarin culturele interactie, mondialiteit, meerstemmigheid en multiperspectiviteit zichtbaar aanwezig zijn (Adichie, 2009; WRR, 2023).

Bij deze keuzes maakte de commissie gebruik van internationale literatuur over mondiale kunstgeschiedenis. Daarnaast zijn gesprekken gevoerd met externe deskundigen op het gebied van inclusie, mondialiteit en kunstgeschiedenis (zie bijlage 3). Uit deze gesprekken kwam naar voren dat een hedendaags

curriculum leerlingen niet alleen inzicht moet geven in verschillende kunsttradities, maar hen ook moet uitnodigen om kunst te bekijken vanuit uiteenlopende culturele, historische en maatschappelijke perspectieven.

Ook de advieskring benadrukte het belang van culturele diversiteit, mondiale perspectieven en representatie in het curriculum. Daarbij werd gewaarschuwd voor het ontstaan van een nieuwe impliciete canon waarin opnieuw slechts een beperkt deel van kunst en cultuur zichtbaar wordt. Deze feedback nam de commissie mee bij de uitwerking van de domeinen Meemaken en betekenis geven en Vraagstukken. Het doel is een curriculum waarin leerlingen zichzelf kunnen herkennen én tegelijkertijd kennismaken met perspectieven buiten hun eigen leefwereld.

Contextualisering als kernvaardigheid

Een van de meest fundamentele inhoudelijke keuzes betreft de wijze waarop kunst en cultuur in hun context worden geplaatst. De commissie heeft ervoor gekozen contextualisering centraal te stellen (Huijgen, 2018; Heemstra et al., 2023). Leerlingen leren kunstuitingen begrijpen vanuit de omstandigheden waarin zij ontstaan, functioneren en betekenis krijgen. Daarbij gaat het om sociale, culturele, religieuze, politieke, economische, technologische en historische factoren.

Deze keuze sluit aan bij hedendaagse ontwikkelingen binnen de kunstgeschiedenis en cultuurwetenschappen. Waar kunstgeschiedenis traditioneel vaak werd georganiseerd vanuit lineaire en veelal West-Europese tijdlijnen, wordt tegenwoordig meer nadruk gelegd op meervoudige perspectieven, culturele uitwisseling en veranderende interpretaties.

Chronologie blijft daarbij relevant, maar wordt niet langer gebruikt als het primaire organiserende principe van het curriculum. Historische kennis blijft belangrijk, maar vormt geen doel op zich. Het wordt functioneel ingezet om betekenisvorming, interpretaties en contexten van kunst te analyseren en te begrijpen.

Om deze benadering praktisch vorm te geven is gekozen voor het werken met betekenisvolle artistieke vraagstukken. Vraagstukken functioneren daarbij niet als thema's of onderwerpen, maar als een inhoudelijk kader waarbinnen leerlingen kunstuitingen onderzoeken, analyseren, contextualiseren en met elkaar in verband brengen.

Door te werken met vraagstukken kunnen kunstwerken uit verschillende disciplines, tijden, plaatsen en culturele contexten in samenhang worden

bestudeerd. Hierdoor wordt niet alleen feitelijke kennis getoetst, maar ook het vermogen van leerlingen om perspectieven te vergelijken, betekenisvorming te onderzoeken en kunst in context te plaatsen.

Daarnaast bieden vraagstukken een natuurlijke verbinding tussen maken, meemaken en betekenis geven. Zij sluiten daarmee aan bij de bedoeling van de examenprogramma's om kunstonderwijs mondiaal, inclusief en actueel vorm te geven. Ze sluiten ook aan bij hedendaagse kunstpraktijken, waarin disciplines steeds vaker met elkaar verweven zijn. Vraagstukken bieden ruimte voor verschillende perspectieven, culturele contexten en maatschappelijke ontwikkelingen zonder dat één canon of één historisch narratief leidend wordt.

Samenhang tussen theorie en praktijk

Een laatste belangrijke ontwerpkeuze betreft de relatie tussen theorie en praktijk. De commissie heeft ervoor gekozen theorie niet als afzonderlijk onderdeel naast de praktijk te positioneren, maar als integraal onderdeel van het artistieke proces (Heijnen & Bremmer, 2020; Meerkerk, 2023). Kennis over technieken, kunstbeschuwing, analyse en context krijgt betekenis in relatie tot het maken, meemaken en onderzoeken van kunst.

Deze keuze sluit aan bij het advies van de WSK en werd ook tijdens de consultaties regelmatig benadrukt. Vaktheorie, vakvaardigheid en kunst in context zijn in de conceptexamenprogramma's niet bedoeld als afzonderlijke leergebieden, maar ondersteunen allen het artistiek creatief handelen van leerlingen. Hierdoor ontstaat een sterkere samenhang tussen kennis, vaardigheden, ervaringen en betekenisgeving. Tegelijkertijd blijft specifieke aandacht bestaan voor vakspecifieke kennis en begrippen, omdat deze essentieel zijn voor artistieke verdieping en aansluiting op vervolgonderwijs.

Vakspecifieke keuzes beeldend

Binnen beeldend staat het onderzoeken, verbeelden en communiceren van betekenis met beeldende middelen centraal. De commissie heeft ervoor gekozen het begrip inhoud te gebruiken in plaats van voorstelling. Deze terminologische keuze voorkomt verwarring met de betekenis die het begrip voorstelling heeft binnen theater, dans, muziek en film. Leerlingen onderzoeken hoe betekenis ontstaat in de relatie tussen vorm, inhoud, materiaal, presentatie en interpretatie, en ervaren dat de betekenis van een beeldende uiting kan verschillen van de intentie van de maker.

Bij de ontwikkeling van het programma is expliciet gekeken naar bestaande examenprogramma's beeldende vorming en kunst (algemeen). Daarbij is onderzocht welke sterke inhoudelijke en didactische elementen behouden

konden blijven binnen de nieuwe gemeenschappelijke structuur van de kunstvakken.

Vakspecifieke keuzes dans

De commissie benadert dans als een belichaamde manier van ervaren, denken en communiceren. Dansvaardigheid wordt daarbij opgevat als een samenspel van fysieke, creatieve, expressieve en sociale vermogens. Leerlingen onderzoeken hoe betekenis ontstaat door beweging en hoe dans vorm krijgt in relatie tot anderen, de ruimte en de context.

Bij de ontwikkeling van het programma is expliciet gekeken naar de bestaande examenprogramma's kunst (dans) en dans vmbo. Belangrijke onderdelen van het bestaande begrippenapparaat zijn behouden, waaronder de danselementen tijd, kracht en ruimte. Daarnaast heeft de commissie bewust gekozen voor het opnemen van verschillende verschijningsvormen van dans. Hierdoor ontstaat ruimte voor een mondiale benadering waarin uiteenlopende danspraktijken, tradities en culturele contexten een plaats kunnen krijgen.

Vakspecifieke keuzes film

De commissie benadert film vanuit audiovisuele betekenisgeving en storytelling. Daarom wordt in de eindtermen gesproken over audiovisuele uitingen in plaats van uitsluitend film. Hiermee wordt zichtbaar gemaakt dat het vak ruimte biedt aan uiteenlopende hedendaagse vormen, zoals film, animatie, interactieve media en virtual reality. Het construeren en verbeelden van een narratief vormt daarbij een belangrijk uitgangspunt.

Film is bij uitstek een interdisciplinaire kunstvorm waarin beeld, geluid, muziek, spel en beweging samenkomen. De examenprogramma's sluiten aan bij deze ontwikkeling door ruimte te bieden voor vakoverstijgend werken en hybride kunstvormen. Tegelijkertijd blijft het eigen karakter van film herkenbaar in de aandacht voor audiovisueel vertellen.

Vakspecifieke keuzes muziek

Bij de ontwikkeling van het examenprogramma muziek is gekozen voor een benadering die recht doet aan de diversiteit van muzikale praktijken. De commissie benadert muziek niet uitsluitend vanuit een eurocentrisch perspectief, maar ook vanuit de functies en betekenissen die muziek heeft binnen verschillende gemeenschappen, tradities en contexten. Vaktheorie krijgt daarbij betekenis als hulpmiddel om muziek te maken, uit te voeren, te beluisteren en te begrijpen.

De commissie heeft daarnaast gekozen voor een functionele benadering van vakvaardigheid, vaktheorie en notatie. Het programma schrijft geen specifieke

notatievorm voor, maar biedt ruimte aan verschillende manieren van noteren wanneer deze bijdragen aan musiceren, communiceren of begrijpen. Binnen het subdomein B2 vakvaardigheid is bewust gekozen voor een breed aanbod aan ervaringsdoelen, zodat leerlingen met uiteenlopende muzikale achtergronden en ervaringen hun muzikale praktijk kunnen verbreden en verdiepen. Hiermee beoogt de commissie recht te doen aan verschillen in muzikale ervaring, culturele achtergrond en buitenschoolse mogelijkheden en blijft het vak toegankelijk voor een brede groep leerlingen.

Vakspecifieke keuzes theater

De commissie heeft ervoor gekozen spelen en maken centraal te stellen in het examenprogramma theater. Leerlingen leren spelend maken en makend spelen, in samenwerking met anderen. Daarbij ontwikkelen zij inzicht in de verschillende rollen die binnen een maakproces samenkomen en leren zij spel-, materiële en technische vormgevingsmiddelen doelgericht inzetten om betekenis over te brengen op een publiek.

Dramaturgie wordt hierbij benaderd als het vermogen om tijdens het maakproces bewust keuzes te maken in de inzet van theatervormgevingsmiddelen. Leerlingen onderzoeken hoe deze keuzes bijdragen aan de intentie van de makers en aan het effect dat een theatrale uiting kan hebben op een specifieke doelgroep.

2.2.4 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

De gemeenschappelijke kern van de doorlopende leerlijn van de onderbouw naar de keuze-examenvakken wordt gevormd door de domeinen Artistiek creatief vermogen (A), Maken en betekenis geven (B) en Meemaken en betekenis geven (C). Deze domeinen bouwen voort op de conceptkerndoelen kunst en cultuur. In de bovenbouw worden de kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in de onderbouw ontwikkelen verder verdiept, verbreed en zelfstandiger toegepast binnen vakspecifieke artistieke contexten.

Binnen het domein Maken en betekenis geven verschuift het accent van verkennen en oefenen naar doelgericht en bewust artistiek handelen. Leerlingen werken vanuit een artistieke intentie, stemmen vorm en inhoud steeds bewuster op elkaar af en leren hun keuzes en werkwijzen onderbouwen. Ook vaardigheden op het gebied van samenwerken, collectief creëren en presenteren worden verder verdiept.

Binnen het domein Meemaken en betekenis geven verdiepen leerlingen hun kennis van het eigen kunstvak, ontwikkelen zij hun vermogen tot mono- en interdisciplinaire analyse en leren zij kunst en cultuur in uiteenlopende

contexten te plaatsen. Waar leerlingen in de onderbouw vooral leren benoemen wat zij zien, horen, ervaren en waarderen, wordt in de bovenbouw van hen verwacht dat zij kunstuitingen analyseren, interpreteren en contextualiseren. Zij onderzoeken hoe betekenis ontstaat en verklaren hoe vorm, context, perspectief en culturele interactie van invloed zijn op de beleving en interpretatie van kunst.

2.2.5 Kern van het vak en uitvoerbaarheid

Bij het ontwikkelen van de conceptexamenprogramma's zocht de vakvernieuwingscommissie steeds naar een balans tussen ambitie, vakinhoudelijke rijkdom en realiseerbaarheid. Daarbij stond de vraag centraal welke inhoud onmisbaar zijn voor de ontwikkeling van leerlingen als maker, meemaker en betekenisgever van kunst en cultuur.

Bij het ontwikkelen van de examenprogramma's werkte de commissie binnen de vastgestelde ontwerpruimte (SLO, 2022). Deze ontwerpruimte vormde een belangrijk uitgangspunt bij het bepalen van de omvang en afbakening van de examenprogramma's (zie tabel 1).

Schoolsoort/ leerweg	Ontwerp- ruimte kunst- vakken	Lesuren van 50 min p.w.	Totaal lesuren 50 min	Studielastruren (slu) buiten onderwijstijd	Totaal slu
vmbo-gl/tl	9%	2,7	184		
havo	10%	3,0	204	76 uur	280 uur
vwo	9%	2,7	292	104 uur	396 uur

Tabel 1. Ontwerpruimte keuze-examenvakken kunst per schoolsoort

De commissie heeft de beschikbare ontwerpruimte benut om de kern van het kunstvak scherper zichtbaar te maken. De examenprogramma's zijn daarom opgebouwd rond artistiek creatief vermogen, maken, meemaken en betekenis geven. Bij keuzes in inhoud en omvang was dit steeds het uitgangspunt, waarbij het maken bewust centraal staat als grootste onderdeel van het vak.

De commissie acht het van belang dat deze samenhang ook zichtbaar blijft bij de verdere ontwikkeling van syllabi, examens, handreikingen, leermiddelen en onderwijspraktijken. Door de onderlinge verbanden tussen de domeinen als uitgangspunt te nemen, kunnen inhoud en geïntegreerd worden aangeboden en getoetst, waardoor overladenheid kan worden beperkt en de samenhang tussen curriculum en examinering wordt versterkt.

De vakvernieuwingscommissie heeft de examenprogramma's ontworpen vanuit samenhang. Daarbij is bewust gezocht naar inhoudelijke verbindingen tussen de verschillende domeinen. Vaktheorie ondersteunt de ontwikkeling van vakvaardigheid doordat leerlingen kennis toepassen binnen artistieke processen. Op vergelijkbare wijze ondersteunt het onderzoeken van kunst en cultuur in context het eigen creëren: leerlingen leren van kunstuitingen, maakprocessen, perspectieven en werkwijzen van anderen en gebruiken deze inzichten binnen hun eigen artistieke ontwikkeling. Door deze onderlinge samenhang te benutten, kunnen inhoud en geïntegreerd worden aangeboden en wordt onnodige overlap binnen het curriculum beperkt.

2.2.6 Aandacht voor doeldomeinen

Het funderend onderwijs heeft een belangrijke functie in het toerusten van leerlingen voor de huidige en toekomstige samenleving. Het beoogt alle leerlingen, ongeacht hun potentie, interesse, ambitie of achtergrond, gelijke kansen te bieden om kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en doelen te bereiken. Dit komt tot uitdrukking in drie doeldomeinen waarop het funderend onderwijs, dus ook in de bovenbouw van het vo, gericht is: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

- Kwalificatie: leerlingen realiseren hun potentieel en kwalificeren zich voor vervolgstudie en beroep.
- Socialisatie: leerlingen zijn bekend met culturen en verbinden zich daarmee.
- Persoonsvorming: leerlingen doen ervaringen op die aanzetten tot nadenken over henzelf als persoon in de wereld.

De drie doeldomeinen zijn in de domeinen van de kunstvakken sterk met elkaar verweven, maar sommige domeinen hebben een zwaartepunt. Die worden hieronder genoemd.

In het raamwerk van de kunstvakken is domein A Artistiek creatief vermogen, het duidelijkst een persoonsvormend domein. De vaardigheden die leerlingen in dit domein doorlopen zijn het reflecteren op ervaringen, verwondering, fascinatie, twijfel, betekenisgeving, interesses en persoonlijke kwaliteiten. Socialisatie is in dit domein ook aanwezig door betekenis geven aan ervaringen in relatie tot anderen en de samenleving.

Domein B Maken en betekenis geven heeft het zwaartepunt bij kwalificatie. Leerlingen ontwikkelen vakvaardigheden door creëren, vormgeven, presenteren, vakspecifieke middelen gebruiken en evalueren. Socialisatie vindt plaats door het samenwerken en afstemmen in collectieve maakprocessen en het presenteren van eigen werk aan publiek. Zo maken leerlingen kennis met professionele kunstpraktijken.

In subdomein C1 in het domein Meemaken en betekenis geven, gaat het voornamelijk over kwalificatie. Leerlingen leren vakspecifieke kennis en begrippen en ontwikkelen analytisch vermogen. Hier doen leerlingen kennis op over culturele, historische en maatschappelijke achtergronden van kunst, en leren ze vaktaal om kunst te analyseren en interpreteren. Bij C2 gaat het voornamelijk over socialisatie: het omgaan met verschillende perspectieven en het begrijpen van contexten in culturele interactie. Leerlingen leren kijken vanuit multiperspectiviteit en geven betekenis aan kunst, cultuur en samenleving. Hierdoor ontwikkelen leerlingen cultureel bewustzijn.

In de kunstvakken zijn kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming sterk met elkaar verweven. Wanneer leerlingen kunst maken, meemaken en betekenis geven, ontwikkelen zij tegelijkertijd vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, leren zij zichzelf en anderen beter begrijpen en ontwikkelen zij een eigen perspectief op de wereld. Om die reden heeft de commissie ervoor gekozen deze doeldomeinen niet als afzonderlijke onderdelen van het curriculum vorm te geven, maar zichtbaar te laten terugkeren in alle domeinen van het examenprogramma.

2.2.7 Samenhang tussen vakken

Een belangrijk uitgangspunt bij de actualisatie van de kunstvakken is het versterken van de samenhang tussen de vakken. Deze samenhang komt onder meer tot uiting in een gedeelde opbouw van de examenprogramma's, een gezamenlijke terminologie en vergelijkbare domeinen. De gezamenlijke structuur maakt zichtbaar wat de disciplines delen, namelijk de ontwikkeling van artistiek-creatief vermogen in relatie tot maken, meemaken en betekenis geven. De vakspecifieke uitwerkingen zorgen er tegelijkertijd voor dat de eigen vakpraktijken, vaktaal, werkwijzen en tradities van beeldend, dans, film, muziek en theater herkenbaar blijven.

Daarnaast zijn de examenprogramma's expliciet afgestemd op de kerndoelen kunst en cultuur en op CKV. Daarbij is verduidelijkt welke kennis, vaardigheden en ervaringen leerlingen al ontwikkelen binnen het verplichte kunst- en cultuuraanbod en welke verdieping de keuze-examenvakken bieden. Hierdoor zijn zowel de raakvlakken als de verschillen tussen CKV en de keuze-examenvakken beter zichtbaar gemaakt.

2.3 Toelichting op concepteindtermen

Wat zijn eindtermen?

Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke kennis, vaardigheden en/of houdingen leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs minimaal bereikt moeten hebben.

Bij de eindtermen worden verschillende typen doelen uitgewerkt:

- beheersingsdoelen – deze beschrijven de te realiseren leeropbrengsten: minimale streefwaarden met betrekking tot kennis, vaardigheden en houdingen;
- ervaringsdoelen – deze beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties.

In de praktijk is er vaak sprake van een hybride uitwerking van eindtermen: een eindterm bevat zowel een beschrijving van leeropbrengsten als ervaringen.

Hoe zijn eindtermen opgebouwd?

De eindtermen zijn concreter dan in de huidige examenprogramma's. De eindtermen kennen een vaste opbouw:

- doelzin – deze omvat het hele doel en begint altijd met 'De leerling'. De doelzin beschrijft de leerinhoud, denkactiviteiten en/of waarneembaar gedrag;
- uitwerking – hierin worden de leerinhouden en/of de context verder uitgewerkt. Ook de omstandigheden waarin en de middelen waarmee het leren plaatsvindt, kunnen hier een plek krijgen. De uitwerking start altijd met 'Het gaat hierbij om'.

Doelzin en uitwerking vormen samen een logisch, consistent en afgebakend geheel. Naast de doelzin en de uitwerking zijn illustraties uitgewerkt bij elke eindterm. Deze starten met 'Te denken valt aan'. Omdat alleen de doelzin en de uitwerking een wettelijke status krijgen, moeten de formuleringen daarvan ook zonder de 'Te denken valt aan' te begrijpen zijn.

2.3.1 Differentiatie schoolsoorten/leerwegen

Bij het ontwikkelen van de eindtermen heeft de vakvernieuwingscommissie zich steeds afgevraagd hoe het curriculum kan aansluiten bij de grote diversiteit aan leerlingen. Daarbij is gebruikgemaakt van veertien leerlingprofielen, waarin verschillen in motivatie, studiegedrag, interesses en ondersteuningsbehoeften zichtbaar werden gemaakt, zonder deze direct te koppelen aan schoolsoorten.

Uitgangspunt van de commissie is dat alle leerlingen dezelfde kern van het kunstonderwijs doorlopen. Het volledige artistieke proces van maken, meemaken en betekenis geven is voor iedere leerling essentieel. Verschillen in artistieke ontwikkeling, creativiteit, ervaring en talent hangen vaak sterker samen met individuele leerlingen dan met de schoolsoort waarin zij onderwijs volgen. Leerlingen ontwikkelen artistieke vaardigheden bovendien binnen uiteenlopende formele en informele leeromgevingen en brengen zeer verschillende ervaringen mee naar het kunstonderwijs.

Om die reden is ervoor gekozen de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo zo veel mogelijk vanuit dezelfde inhoudelijke uitgangspunten op te bouwen. De meeste eindtermen zijn daarom gelijk geformuleerd. Dit biedt docenten ruimte om aan te sluiten bij de ontwikkeling van individuele leerlingen en geeft leerlingen ruimte om hun artistiek-creatief vermogen te ontwikkelen op een niveau dat past bij hun mogelijkheden, ongeacht de schoolsoort waarin zij onderwijs volgen.

Differentiatie is alleen aangebracht waar verschillen tussen schoolsoorten aantoonbaar relevant zijn, bijvoorbeeld in relatie tot onderwijstijd, abstractieniveau, vervolgonderwijs en uitstroomprofielen.

Deze differentiatie komt met name tot uiting in domein C Meemaken en betekenis geven. Daarbij gaat het vooral om verschillen in de te toetsen complexiteit van analyse, interpretatie en contextualisering. Waar vmbo-leerlingen zich richten op herkennen en beschrijven van kunstuitingen vanuit hun gekozen discipline, wordt van havo- en vwo-leerlingen op hun examen verwacht dat zij kunstuitingen uit verschillende disciplines vergelijken, verschillen verklaren en perspectieven onderbouwen.

De keuze voor deze vorm van differentiatie is gebaseerd op:

- de uitvoerbaarheid binnen de beschikbare ontwerpruimte;
- de mogelijkheid tot verdieping in de doorlooptijd binnen de verschillende schoolsoorten, vmbo: twee jaar onderbouw + twee jaar bovenbouw, havo: drie jaar onderbouw + twee jaar bovenbouw, en vwo: drie jaar onderbouw + drie jaar bovenbouw;
- de aansluiting op vervolgonderwijs en uitstroomprofielen.

Differentiatie is daarmee geen doel op zich, maar een middel om recht te doen aan de kenmerken van verschillende schoolsoorten, terwijl tegelijkertijd een gemeenschappelijke kern van kunstonderwijs behouden blijft voor alle leerlingen.

2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen

Het examenprogramma voor de kunstvakken kent bewust een evenwichtige combinatie van ervarings- en beheersingsdoelen. Bij de kunstvakken werken leerlingen vanuit de praktijk waarin zij ervaren, experimenteren en betekenis geven, als een vakgebied waarin zij vakkennis, analysevaardigheden en artistieke vaardigheden ontwikkelen. De verdeling van de eindtermen laat zien dat de verschillende domeinen hierin een eigen functie vervullen.

De ervaringsdoelen zijn expliciet herkenbaar in domein A Artistiek-creatief vermogen en subdomein B2 Vakvaardigheid.

In domein A gaat het om het ontwikkelen van artistiek vermogen, het opdoen van affectieve ervaringen in maken en meemaken, en loopbaanoriëntatie. Daarnaast bevat domein A een hybride eindterm: de leerling gebruikt kunstzinnige mogelijkheden én experimenteert met ideeën. Hierbij is sprake van zowel beheersing als ervaring. Het doel vraagt namelijk enerzijds om doelgericht handelen, en anderzijds om verkennen, improviseren en experimenteren.

Binnen subdomein B2 Vakvaardigheid zijn alle eindtermen ervaringsdoelen. Leerlingen doen ervaring op met een reikwijdte aan vakvaardigheden van de betreffende discipline door ermee te experimenteren en door hun mogelijkheden te verkennen.

Kenmerkend voor deze doelen zijn handelingswerkwoorden als *verkennen*, *experimenteren*, *ervaring opdoen*, *oriënteren* en *reflecteren*. Deze formuleringen verwijzen naar deelname aan betekenisvolle artistieke ervaringen. Doordat leerlingen hier naar ervaringen gevraagd wordt, kunnen ze tijdens het creëren kiezen welke vaardigheden zij inzetten om het werk betekenis te geven. Ervaringsdoelen zijn binnen de kunstvakken essentieel omdat belangrijke opbrengsten van artistiek-creatief leren zich ontwikkelen door ervaren, onderzoeken, experimenteren en betekenis geven.

De beheersingsdoelen komen vooral voor in domeinen waarin kennisontwikkeling, analyse, beoordeling en betekenisverlening centraal staan. In domein B Maken en betekenis geven, gaat het om het formuleren en maken vanuit uitgangspunten en het evalueren en onderbouwen van keuzes. In domein C Meemaken en betekenis geven, gaat het om het beschrijven en vergelijken van werk en het beschrijven, vergelijken, verklaren, beargumenteren en beoordelen van betekenissen en betekenisverandering.

Kenmerkende handelingswerkwoorden zijn hier *analyseren, verklaren, beoordelen, onderbouwen, vergelijken, interpreteren* en *beargumenteren*. Deze doelen beschrijven kennis en vaardigheden die zichtbaar gemaakt kunnen worden.

2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden

In het examenprogramma worden kennis en vaardigheden voortdurend met elkaar verbonden. Leerlingen verwerven niet eerst theoretische kennis om die daarna toe te passen; zij ontwikkelen kennis juist in wisselwerking met ervaren, creëren, analyseren en reflecteren. Dit sluit aan bij de karakteristiek van het vak, waarin vaktheorie het artistiek handelen ondersteunt en verdiept, zonder los te staan van de praktijk. De combinatie van kennis en vaardigheden maakt het mogelijk dat leerlingen niet alleen kunst kunnen uitvoeren en maken, maar ook begrijpen, duiden en waarderen waarom kunst betekenis heeft voor mensen en samenlevingen.

Een belangrijk ontwerpprincipe van de examenprogramma's is dat vakvaardigheden vooral zichtbaar worden in domein B en kennis explicieter aanwezig is in domein C. Beide zijn echter in alle domeinen met elkaar verbonden. Met name het subdomein B2 Vakvaardigheid heeft een sterk praktijkgericht karakter. De nadruk ligt op het ontwikkelen van artistiek creatief vermogen door kunstzinnig te handelen en vaardigheden te verbreden.

De kennisbasis komt vooral tot uitdrukking in domein C Meemaken en betekenis geven. Hier verwerven leerlingen kennis van de werking en functie van kunst en cultuur. Daarnaast ontwikkelen zij inzicht in de relatie tussen het kunstvak (zowel in mono- als interdisciplinaire vorm), cultuur en samenleving. Zij onderzoeken hoe kunst betekenis krijgt binnen verschillende historische, sociale en culturele contexten en hoe perspectieven en culturele interacties beïnvloeden hoe kunst wordt gemaakt, beleefd en gewaardeerd. Vraagstukken uit domein D functioneren daarbij als inhoudelijke context waarbinnen kennis en vaardigheden samenkomen.

2.3.4 Aandacht voor geletterdheid

Geletterdheid speelt binnen de kunstvakken een ondersteunende rol bij het maken, meemaken en betekenis geven. Leerlingen gebruiken taal om ervaringen te verwoorden, artistieke keuzes toe te lichten, kunst te analyseren, interpretaties te vergelijken en betekenis te geven aan eigen en andermans werk. Taal ondersteunt daarmee het artistieke leerproces en maakt reflectie, communicatie en verdieping mogelijk.

Binnen het domein Maken en betekenis geven gebruiken leerlingen taal om artistieke intenties te formuleren, keuzes te onderbouwen, samen te werken en te reflecteren op het maakproces. Binnen het domein Meemaken en betekenis geven zetten leerlingen taal in om kunstuitingen te beschrijven, analyseren, interpreteren, vergelijken en beoordelen. Daarbij maken zij gebruik van vaktaal om waarnemingen, inzichten en argumenten zorgvuldig te verwoorden.

Geletterdheid komt ook tot uitdrukking in het presenteren van artistiek werk, het voeren van gesprekken over kunst en cultuur, het uitvoeren van onderzoek en het gebruiken van verschillende bronnen en media. De kunstvakken dragen daarmee bij aan de ontwikkeling van taalvaardigheid in betekenisvolle en authentieke contexten, zonder dat taal een doel op zichzelf wordt.

2.3.5 Aandacht voor burgerschap

De kunstvakken zijn bij uitstek een oefenplaats voor democratisch handelen. Leerlingen werken binnen de kunstvakken voortdurend in afstemming met anderen, houden rekening met verschillen en creëren gezamenlijk betekenis in collectieve maakprocessen. Van leerlingen wordt gevraagd dat zij perspectieven van makers, uitvoerders en beschouwers vergelijken, en dat ze onderzoeken hoe interpretaties worden gestuurd door context en positie.

Het examenprogramma biedt leerlingen de ruimte om eigen ervaringen, achtergrond en identiteit artistiek vorm te geven. Daarbij maken zij kennis met uiteenlopende kunstpraktijken en culturele tradities. Deze vorm van leren sluit aan bij burgerschapsonderwijs waar het gaat om het omgaan met diversiteit, het herkennen van verschillende identiteiten en het ontwikkelen van respect voor verschillen. Door kunst- en cultuuruitingen te benaderen vanuit vraagstukken, komen leerlingen in contact met maatschappelijke belangen, waarden en diverse perspectieven in relatie tot kunst (Biesta, 2012; WRR, 2023).

De kunstvakken bieden een andere dimensie om met burgerschapsthema's aan de gang te gaan; door gezamenlijk te creëren, kunst te interpreteren, presenteren en te bespreken. Daardoor ontwikkelen zij niet alleen kennis over de samenleving, maar ook empathie, betrokkenheid, belichaamd bewustzijn van verschillen en inzicht in hun eigen positie ten opzichte van anderen.

2.3.6 Aandacht voor digitale geletterdheid

De vakvernieuwingscommissie heeft ervoor gekozen digitale geletterdheid niet afzonderlijk op te nemen. De reden hiervoor is dat dit de suggestie zou kunnen wekken dat leerlingen binnen de kunstvakken primair digitale tools en vaardigheden aanleren, terwijl dit niet het doel is van het kunstonderwijs.

Binnen de kunstvakken komen leerlingen in aanraking met zowel analoge als digitale kunstvormen en leren hun ervaringen, ideeën en onderzoeken zowel analoog als digitaal te verbeelden. Zij doen brononderzoek met digitale en analoge middelen en leren kunst- en cultuuruitingen waarnemen, analyseren en interpreteren, ongeacht het medium waarin deze zijn gemaakt of gepresenteerd.

Digitale middelen en technologieën zijn inherent aan de kunstvakken, omdat kunstenaars bij uitstek gebruikmaken van de mogelijkheden van hun tijd. Digitale technieken, media en technologieën worden ingezet als materiaal en middel binnen het artistieke proces, naast en in samenhang met analoge middelen. Om die reden worden digitale middelen in het examenprogramma niet apart benoemd als vaardigheid, maar functioneel opgenomen als onderdeel van de eindtermen over materialen, technieken en werkwijzen in domein B Maken en betekenis geven.

Binnen het meemaken van kunst en cultuur, domein C, leren leerlingen reflecteren op de impact van digitale kunst en presentaties. Dat doen ze bijvoorbeeld door ervaringen met digitale, hybride en analoge voorstellingen en uitingen te vergelijken. Zij kunnen verwoorden wat digitale kunst met hen doet en hoe vorm, medium en presentatie invloed hebben op beleving, betekenis en publieksrelatie.

Ontwikkelingen zoals AI, digitale beeldcultuur en hybride kunstpraktijken bevestigen het belang van deze benadering. De commissie heeft er bewust voor gekozen dergelijke ontwikkelingen niet afzonderlijk te benoemen, maar onder te brengen binnen bestaande domeinen zodat het examenprogramma toekomstbestendig blijft. Digitale geletterdheid wordt daarmee niet als apart doel geformuleerd, maar verondersteld en verdiept binnen de kern van het vak: het maken, meemaken, analyseren en duiden van kunst en cultuur in een steeds veranderende (digitale) wereld.

2.3.7 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit

De conceptexamenprogramma's voor de kunstvakken zijn sterk gericht op diversiteit, inclusie en meerstemmigheid. Inclusie wordt daarbij niet gezien als een afzonderlijk onderwerp, maar als een uitgangspunt voor het hele curriculum. Leerlingen moeten zich kunnen herkennen in kunst en cultuur, terwijl zij tegelijkertijd kennismaken met perspectieven, ervaringen en kunstpraktijken die buiten hun eigen leefwereld liggen (Adichie, 2009; Stevens, Plaut & Sanchez-Burks, 2008).

Daarom leren leerlingen kunst vanuit verschillende perspectieven te beschouwen en te interpreteren. Zij onderzoeken hoe betekenis ontstaat door verschillen in context, cultuur, ervaring en positie. Door kunstuitingen te vergelijken vanuit het perspectief van makers, uitvoerders en publiek, ontwikkelen zij begrip voor uiteenlopende interpretaties en wereldbeeld.

Deze aandacht voor inclusie komt ook terug in de inhoud van het curriculum. Leerlingen onderzoeken culturele interactie, transculturaliteit en maatschappelijke vraagstukken zoals macht, representatie, identiteit en migratie. Hierdoor krijgen diverse culturele tradities, kunstvormen en interpretaties een plaats binnen het onderwijs en leren leerlingen hoe kunst ontstaat door uitwisseling tussen mensen en culturen.

Diversiteit en inclusiviteit zijn daarmee geen afzonderlijke leerinhouden, maar uitgangspunten voor de selectie van perspectieven, contexten, voorbeelden en vraagstukken binnen het gehele curriculum.

2.3.8 Loopbaanontwikkeling

In een examenprogramma staat wat de leerling moet kennen en kunnen. Daarom spreken we in de examenprogramma's niet van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), maar van loopbaanontwikkeling: datgene wat de leerling doet en leert in relatie tot de eigen ontwikkeling en toekomst. De wijze waarop de school dit begeleidt en organiseert, behoort tot de inrichting van het onderwijs.

Leerlingen doen binnen en buiten school ervaringen op, leren in contact met anderen (jong en oud) betekenis te geven aan deze ervaringen, en leren weer verder. Ze krijgen zicht op hun kwaliteiten en mogelijkheden, ze ontdekken een nieuwe, andere wereld en leren op deze manier keuzes te maken. Voor loopbaanontwikkeling zijn drie zaken belangrijk:

- Weten wie je bent, wat je mogelijkheden zijn en wat je interesseert.
- Oriëntatie op de volgende stap: profiel, vervolgstudie, beroepen, sectoren en de vraagstukken die daar spelen.
- Gefundeerde keuzes maken op basis van overlap tussen je motieven, interesses, kwaliteiten en mogelijkheden.

Loopbaanontwikkeling wordt in elk conceptexamenprogramma uitgewerkt in een eigenstandige eindterm. De concepteindterm is een ervaringsdoel, dat wil zeggen dat er van leerlingen een inspanning gevraagd wordt. Leerlingen doen binnen en buiten school ervaringen op door deel te nemen aan activiteiten waarmee ze hun interesses, kwaliteiten en mogelijkheden verkennen en kennismaken met verschillende contexten, vervolgopleidingen, beroepen en

sectoren. Door te reflecteren krijgen de ervaringen betekenis in relatie tot hun eigen ontwikkeling en toekomst.

De vakvernieuwingscommissie heeft ervoor gekozen de eindterm loopbaanontwikkeling onder te brengen in domein A Artistiek-creatief vermogen. Daarmee sluit de eindterm aan bij de opvatting dat artistiek-creatief vermogen een overkoepelend vermogen is dat zich ontwikkelt in alle domeinen van het examenprogramma en richting geeft aan de verdere ontwikkeling van leerlingen. Artistiek-creatief vermogen gaat ook om het ontwikkelen van een onderzoekende houding, nieuwsgierigheid, verbeeldingskracht, reflectievermogen, het omgaan met onzekerheid en het onderzoeken van mogelijkheden en perspectieven. Juist deze vermogens zijn van belang wanneer leerlingen nadenken over hun eigen toekomst. In zowel het artistieke proces als het loopbaanproces leren leerlingen zichzelf beter kennen, mogelijkheden te verkennen, keuzes af te wegen en richting te geven aan hun ontwikkeling.

Loopbaanontwikkeling vindt daarom plaats in zowel het maken als het meemaken van kunst en cultuur. Tijdens het maken ontdekken leerlingen waar hun interesses, talenten en voorkeuren liggen. Zij ervaren welke rollen, werkwijzen en vormen van samenwerken bij hen passen, en reflecteren op hun eigen creatieve ontwikkeling. Tijdens het meemaken van kunst en cultuur maken leerlingen kennis met verschillende makers, uitvoerders, beroepspraktijken, culturele instellingen, vervolgopleidingen en maatschappelijke contexten. Hierdoor krijgen zij inzicht in de veelzijdigheid van het culturele en creatieve werkveld en de mogelijkheden die daarbinnen bestaan.

De keuze voor opname in domein A sluit aan bij de opvatting dat artistiek-creatief vermogen een overkoepelend vermogen is dat zich ontwikkelt in de wisselwerking tussen maken, meemaken en betekenis geven. Loopbaanontwikkeling is daarvan een logisch onderdeel. Door te reflecteren op artistieke ervaringen, persoonlijke kwaliteiten en toekomstmogelijkheden leren leerlingen niet alleen wie zij als maker, deelnemer of beschouwer zijn, maar ook welke vervolgstappen passen bij hun interesses, ambities en talenten. Daarmee draagt het domein niet alleen bij aan artistieke ontwikkeling, maar ook aan de persoonlijke, maatschappelijke en professionele ontwikkeling van leerlingen.

2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting

Wat is een SE-CE-verdeling?

Voor vakken met een schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) doet de vakvernieuwingscommissie een voorstel voor verdeling van inhouden over

school- en centraal examen. SE en CE bepalen ieder 50 procent van het eindcijfer. Uitgangspunt is de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van SE en CE in de diplomabeslissing, op basis waarvan de inhoudsverdeling zo veel mogelijk:

- evenwichtig is qua omvang over SE en CE, overeenkomstig de weging;
- uniek toewijst aan ofwel SE ofwel CE;
- op niveau van domeinen en subdomeinen plaatsvindt.

Domeinindeling	Titel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Artistiek creatief vermogen	x	x
Domein B	Maken en betekenis geven		
Subdomein B1	Creëren		x
Subdomein B2	Vakvaardigheid	x	
Domein C	Meemaken en betekenis geven		
Subdomein C1	Vaktheorie	x	
Subdomein C2	Beeldend/film in contexten (vmbo-gl/tl) Beeldend/film en kunsten in contexten (havo/vwo)		x
Domein D	Vraagstukken		x

Tabel 2. SE-CE verdeling beeldend en film

Domeinindeling	Titel (sub)domein	Toewijzing	
		SE	CE
Domein A	Artistiek creatief vermogen	x	x
Domein B	Maken en betekenis geven		
Subdomein B1	Creëren	x	
Subdomein B2	Vakvaardigheid	x	
Domein C	Meemaken en betekenis geven		
Subdomein C1	Vaktheorie		x
Subdomein C2	Dans/muziek/theater in contexten (vmbo-gl/tl) Dans/muziek/theater en kunsten in contexten (havo/vwo)		x
Domein D	Vraagstukken		x

Tabel 3. SE-CE verdeling dans, muziek en theater

2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang

De vakvernieuwingscommissie hanteerde bij zowel de inrichting van de examenprogramma's als de verdeling van inhouden over schoolexamen (SE) en centraal examen (CE), de aanbevelingen van de Werkgroep Vakkenstructuur

Kunstvakken (WSK) als richtinggevend uitgangspunt. De examenprogramma's zijn ontwikkeld vanuit één gezamenlijke vakkenstructuur waarin artistiek creatief vermogen, maken, meemaken en betekenis geven met elkaar samenhangen.

Binnen deze structuur vormt domein B Maken en betekenis geven het zwaartepunt van de kunstvakken. Het maken van kunst is geen afzonderlijke activiteit naast theorie en beschouwing, maar de context waarbinnen kennis, vaardigheden en betekenisgeving samenkomen. Hier ontwikkelen leerlingen artistieke producten, experimenteren zij met mogelijkheden, maken zij artistieke keuzes en ontwikkelen zij vakspecifieke vaardigheden. Domein C Meemaken en betekenis geven richt zich op het analyseren, contextualiseren en waarderen van kunst en cultuur. Domein A Artistiek-creatief vermogen verbindt beide domeinen doordat leerlingen betekenis geven aan eigen werk en dat van anderen. Domein D Vraagstukken biedt een inhoudelijk kader waarbinnen deze activiteiten in samenhang plaatsvinden.

In deze gemeenschappelijke architectuur worden theorie en praktijk niet als afzonderlijke onderdelen beschouwd, maar als complementaire onderdelen van hetzelfde artistieke leerproces. Daarbij is het niet de bedoeling dat vaktheorie en kunst in contexten worden opgevat als afzonderlijke kennisdomeinen die primair gericht zijn op reproductie van feiten. Deze inhouden hebben een ondersteunende functie binnen het artistieke leerproces van leerlingen. Vaktheorie draagt bij aan het begrijpen van hoe artistieke keuzes werken, hoe vorm en betekenis samenhangen en hoe technieken, materialen en middelen invloed hebben op de werking van kunst. Op vergelijkbare wijze is het subdomein kunst in contexten niet bedoeld voor het reproduceren van feiten uit de kunst- en cultuurgeschiedenis. Het gaat om het kunnen plaatsen van kunst- en cultuuruitingen binnen relevante maatschappelijke, culturele, historische en artistieke contexten. De waarde van contextualiseren ligt daarbij in het ontwikkelen van begrip, interpretatie en betekenisgeving.

Kennis wordt daarmee niet als doel op zichzelf beschouwd, maar als middel waarmee leerlingen hun artistieke handelen, betekenisgeving en makerschap kunnen verdiepen.

Vanuit deze visie hanteert de commissie twee uitgangspunten voor de verdeling van inhouden over SE en CE:

- de kern van alle kunstvakken is het maken;
- theorie en praktijk zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en verdienen een samenhangende plaats binnen de examinering.

De commissie beschouwt artistiek creatief vermogen als de gemeenschappelijke kern van alle kunstvakken. Het gaat daarbij onder meer om betekenisgeving, artistieke besluitvorming, reflectie, onderzoekend handelen en het toepassen van kennis en ervaringen binnen artistieke contexten. Deze aspecten behoren tot de kern van het vak en dienen daarom zichtbaar te zijn in zowel het schoolexamen als het centraal examen.

De commissie ziet voor het beoordelen van vakspecifieke vakvaardigheden een bijzondere rol weggelegd voor het schoolexamen. Juist binnen het schoolexamen kunnen leerlingen over een langere periode laten zien hoe zij technieken, procedures, materialen, middelen en disciplinaire vaardigheden ontwikkelen en toepassen binnen authentieke artistieke praktijken. Het schoolexamen biedt daarmee ruimte om recht te doen aan de specifieke aard van de verschillende kunstdisciplines.

2.4.2 Eerste stap naar gewenst scenario (drie tot vijf jaar)

De examenprogramma's voor beeldend, dans, film, muziek en theater zijn ontwikkeld vanuit dezelfde inhoudelijke uitgangspunten en een gemeenschappelijke vakkenstructuur. Vanuit curriculair perspectief ligt een uniforme examensystematiek daarom voor de hand. De in deze toelichting beschreven verdeling van inhouden over schoolexamen en centraal examen weerspiegelt echter niet uitsluitend curriculaire overwegingen. Bij de keuze voor de examensystematiek zijn ook toetskundige en uitvoeringsgerichte aspecten meegewogen. Voor de korte termijn is gekozen voor een centraal praktisch examen bij beeldend en film, en een centraal schriftelijk examen bij dans, muziek en theater. Hierdoor is de verdeling van inhouden over SE en CE bij dans, muziek en theater anders dan de vakvernieuwingscommissie vanuit curriculumontwikkeling oorspronkelijk beoogde.

Hoewel dit scenario uitvoerbaar is, ontstaat hierdoor een situatie waarin examenprogramma's die vanuit dezelfde curriculaire uitgangspunten zijn ontwikkeld, via verschillende examenlogica worden afgesloten. Voor dans, muziek en theater worden onderdelen die in het curriculum nadrukkelijk in samenhang zijn ontworpen, gedeeltelijk van elkaar gescheiden. Hieronder leggen we uit hoe binnen de gestelde kaders en de verdeling schoolexamen en centraal examen die daaruit volgt, toch recht gedaan kan worden aan de genoemde uitgangspunten om bij alle vakken tot een betekenisvolle afsluiting te kunnen komen.

Centraal praktische examens beeldend en film

Voor beeldend en film stelt de commissie zich voor voort te bouwen op de bestaande expertise rond centrale praktische examens, zoals in de huidige

situatie al voor beeldend op het vmbo wordt gebruikt. Het beoordelen van het creatieve proces neemt daarin een centrale plek in; de commissie ziet dit graag terug in de wijze van afsluiting. Daarbij verdient het aanbeveling om voor alle schoolsoorten een vergelijkbare examensystematiek te ontwikkelen.

Daarnaast zou de commissie voor alle schoolsoorten willen laten onderzoeken hoe onderdelen van subdomein C2, beeldend/film in contexten, betekenisvol geïntegreerd kunnen worden binnen één examenopdracht in het centraal praktisch examen. Op deze manier zou de samenhang tussen artistieke praktijk, kunstbeschouwing en contextualisering behouden blijven.

Centraal schriftelijke examens dans, muziek en theater

Voor dans, muziek en theater vraagt een centraal schriftelijk examen in de voorgestelde vorm om aanvullende ontwerp- en toepassingsgerichte opgaven. De huidige examens muziek, dans en theater bevatten al ontwerp- en toepassingsgerichte elementen, maar deze zijn primair gericht op het toetsen van vaktheorie. De commissie ziet mogelijkheden om deze opdrachten door te ontwikkelen tot meer artistieke opgaven, waarin leerlingen niet alleen kennis toepassen. Het is belangrijk om tijdens de fase van beproeven te onderzoeken hoe ontwerp-opgaven uitgebreid met artistieke componenten kunnen worden ontwikkeld, zodat leerlingen:

- artistieke keuzes maken en onderbouwen;
- ontwerpvoorstellen ontwikkelen;
- vorm en betekenis afwegen;
- vaktheorie toepassen binnen een artistieke context;
- reflecteren op artistieke alternatieven en mogelijkheden.

Hierdoor ontstaat een schriftelijk examen dat beter aansluit bij de bedoeling van de examenprogramma's. Kennis wordt dan namelijk ingezet ten behoeve van artistieke keuzes, betekenisgeving en ontwerpbeslissingen. Hierbij kan het onderzoek van Cito naar kritisch en creatief denken en kunstvakvaardigheden, aanknopingspunten geven en als inspiratie dienen. Ook ziet de commissie het digitaal toetsen, zoals bij de huidige vmbo-examens dans, muziek en drama, als mogelijkheid om ruimte te bieden aan een zo authentiek mogelijke taak voor de leerling.

De commissie stelt zich voor dat bij de vakken dans, theater en muziek het centraal examen zich richt op analyse, interpretatie, ontwerp en artistieke besluitvorming. Het schoolexamen biedt dan juist ruimte voor het beoordelen van vakspecifieke uitvoering, maakprocessen en artistieke ontwikkeling. Zo blijven beide examenonderdelen complementair aan elkaar.

Gelijke componenten in de centrale examens

Voor alle keuze-examenvakken kunst zijn subdomein C2, domein D en eindtermen uit domein A toegewezen aan het centraal examen. In C2 vormt het vermogen om kunst en cultuur te contextualiseren de kernvaardigheid. Het doel is niet het reproduceren van kennis over kunstgeschiedenis of culturele ontwikkelingen, maar het kunnen gebruiken van contexten om kunstuitingen beter te begrijpen, te interpreteren en te vergelijken. Leerlingen laten daarmee zien dat zij verbanden kunnen leggen tussen kunstwerken, makers, culturele praktijken, tijdsperioden en maatschappelijke vraagstukken.

De vraagstukken uit domein D bieden daarbij een inhoudelijk kader om kunstuitingen te onderzoeken. Bij zowel de vakken met een centraal schriftelijk examen als die met een centraal praktisch examen, zullen examenopgaven ontwikkeld moeten worden waarin deze vaardigheid in samenhang met betekenisvolle artistieke vraagstukken getoetst kan worden.

2.4.3 Gewenst scenario (acht tot tien jaar)

De commissie ziet nog steeds graag één uniforme examenstructuur voor alle kunstvakken. Van de beschikbare examenvormen acht de commissie een centraal praktisch examen voor alle keuze examenvakken kunst het meest passend. De belangrijkste argumenten hiervoor zijn:

- een uniforme examenstructuur vergroot de helderheid en samenhang binnen het kunstonderwijs;
- een praktisch examen sluit het beste aan bij de aard van de kunstvakken en bij de centrale positie van het maakproces;
- praktische examens maken het mogelijk artistiek creatief vermogen integraal te beoordelen;
- praktische examens bieden ruimte voor betekenisvolle, authentieke en waar mogelijk discipline-overstijgende opdrachten die beter aansluiten bij de hedendaagse kunstpraktijk;
- praktijk en theorie kunnen zowel in het centraal examen als in het schoolexamen in samenhang worden getoetst in het geval van een centraal praktisch examen;
- daardoor ontstaan twee gelijkwaardige en complementaire examenonderdelen die samen een rijk en volledig beeld geven van het artistiek-creatief vermogen van de leerling;
- een centraal praktisch examen versterkt het civiel effect van de kunstvakken en draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs.

Daarnaast sluit een centraal praktisch examen goed aan bij de inclusieve uitgangspunten van de nieuwe examenprogramma's. Artistiek creatief vermogen kan daarbij op verschillende manieren zichtbaar worden gemaakt en

is minder afhankelijk van taalvaardigheid alleen. Hierdoor ontstaat meer ruimte voor verschillende culturele referentiekaders, vormen van expressie en manieren van betekenisgeving.

De commissie adviseert daarom te onderzoeken hoe centrale praktische examens voor muziek, dans en theater in de toekomst op een valide, betrouwbare en uitvoerbare wijze gerealiseerd kunnen worden. Daarnaast adviseert de commissie te onderzoeken welke examenstructuren het mogelijk maken om theorie, praktijk en artistieke betekenisgeving in samenhang te beoordelen. Daarbij kan onderzoek plaatsvinden naar welke nationale en internationale voorbeelden, beoordelingsmodellen en praktijken binnen kunstvakopleidingen aanknopingspunten bieden voor de verdere ontwikkeling van de examinering.

Daarnaast ziet de commissie mogelijkheden om te onderzoeken of de gemeenschappelijke vakkenstructuur ruimte biedt voor één centraal examen per schoolsoort, waarin vakspecifieke en discipline-overstijgende elementen worden gecombineerd. Een dergelijke benadering zou kunnen bijdragen aan betere aansluiting bij de hedendaagse kunstpraktijk, en ook aan meer samenhang, herkenbaarheid en vergelijkbaarheid binnen de kunstvakken. Tegelijkertijd blijft daarbij ruimte bestaan voor de eigenheid van de afzonderlijke disciplines.

2.4.4 Adviezen over passende wijzen van afsluiting op korte termijn

Binnen de gegeven kaders voor de fase van beproeven komt de commissie tot de volgende adviezen.

Advies 1: Borg een mondiaal en inclusief examen

De commissie adviseert de syllabus- en examenontwikkeling expliciet vorm te geven vanuit de principes van inclusie, meerstemmigheid en mondiale oriëntatie. Examenopgaven, vraagstukken en kunstwerken dienen leerlingen in aanraking te brengen met een divers aanbod van kunstpraktijken, makers, perspectieven en culturele contexten. Daarmee sluit de examinering aan bij de bedoeling van het programma én bij de rationale van het funderend onderwijs waarin een breed, inclusief en gevarieerd curriculum als uitgangspunt wordt benoemd.

Advies 2: Borg de samenhang tussen theorie, praktijk en artistiek-creatief vermogen

De commissie adviseert om bij de verdere ontwikkeling van examens, syllabi en handreikingen de samenhang tussen theorie, praktijk en artistiek creatief vermogen centraal te stellen. De examenprogramma's zijn ontwikkeld vanuit de gedachte dat vaktheorie, vakvaardigheid, kunst in context en artistieke

betekenisgeving elkaar onderling versterken. Examinering dient deze samenhang zichtbaar te maken en te ondersteunen.

De commissie adviseert daarbij te voorkomen dat vaktheorie en kunst in contexten worden uitgewerkt als kennisdomeinen die primair gericht zijn op reproductie van feiten. Zowel binnen het schoolexamen als het centraal examen zouden deze onderdelen in de eerste plaats moeten bijdragen aan het zichtbaar maken van artistiek creatief vermogen. De vraag is niet uitsluitend wat leerlingen weten, maar vooral hoe zij die kennis gebruiken om te analyseren, interpreteren, creëren, keuzes te onderbouwen en betekenis te geven.

Examenopgaven dienen daarom zo veel mogelijk een beroep te doen op het toepassen van kennis in authentieke en betekenisvolle artistieke situaties. Kennis krijgt waarde doordat zij wordt ingezet bij het maken, beschouwen, contextualiseren en beoordelen van kunst. Voor centrale schriftelijke examens betekent dit dat ontwerp- en toepassingsgerichte opgaven verder kunnen (of moeten?) worden versterkt.

Daarnaast adviseert de commissie het schoolexamen nadrukkelijk te benutten voor het beoordelen van vakspecifieke vakvaardigheden en artistieke ontwikkeling over een langere periode. Op die manier blijven schoolexamen en centraal examen gelijkwaardige en complementaire onderdelen van één samenhangend examenprogramma. Zo wordt bovendien voorkomen dat centraal examineren leidt tot een eenzijdige nadruk op theoretische voorbereiding.

Advies 3: Onderzoek passende vormen voor het toetsen van contextualiseren
Het kunnen contextualiseren vormt een belangrijke vaardigheid binnen de examenprogramma's. De commissie adviseert te onderzoeken hoe deze vaardigheid op een valide wijze kan worden getoetst binnen zowel schriftelijke als praktische examens, zonder dat contextualiseren wordt gereduceerd tot het reproduceren van afzonderlijke kennis.

3. Proces

3.1 Inrichting van de actualisatie

Deze paragraaf gaat in op hoe SLO de actualisatie van de examenprogramma's gedurende twee jaar heeft uitgevoerd en hoe daarin kwaliteitszorg is geïntegreerd. Deze aanpak is gebaseerd op de werkopdracht aan SLO van het ministerie van OCW. In deze paragraaf wordt de samenstelling beschreven van de vakvernieuwingscommissie, de advieskring, het monitorteam, de expertpoule en de redactie, alsmede de betrokkenheid van leerlingen.

3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De vakvernieuwingscommissie kunst en cultuur bestaat onder functionele leiding van een procesregisseur uit:

- achttien leraren vmbo, havo en vwo;
Leraren zijn essentiële deelnemers van de vakvernieuwingscommissie, omdat ze dagelijks werken met examenprogramma's in de onderwijspraktijk.
- negen vakexperts;
Vakexperts zijn betrokken vanwege hun aantoonbare expertise op de inhoudsgebieden van de examenprogramma's en (praktijkgericht) onderzoek.
- drie curriculumexperts.
De curriculumexperts brengen curriculaire en vakinhoudelijke expertise in. Zij zijn verantwoordelijk voor het schrijven en de uiteindelijke kwaliteit van de conceptexamenprogramma's.

In [bijlage 2](#) vind je een lijst van de commissieleden van de vakvernieuwingscommissie kunst en cultuur.

3.1.2 Advieskring

Een belangrijke schakel in het actualisatieproces van de examenprogramma's is de advieskring. De advieskring geeft tussentijds feedback op tussenproducten van de vakvernieuwingscommissie. De advieskring bestaat uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en didactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's.

De advieskring draagt zorg voor:

- constructief inbrengen van expertise, passend bij de ontwikkelfase en/of het specifieke tussenproduct en passend binnen de kaders van de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO;

- reflecteren op de tussenproducten aan de hand van adviesvragen van de vakvernieuwingscommissie;
- organiseren van constructieve feedback bij de achterban over de opgeleverde tussenproducten en concepten, en deze schriftelijk en mondeling toelichten aan de vakvernieuwingscommissie.

Elke organisatie vaardigt een vertegenwoordiger af. Gedurende de vakvernieuwing verzamelt deze op drie momenten in het proces feedback uit de achterban van de vertegenwoordigende organisatie, en brengt deze in. De advieskring bundelt alle feedback en geeft zo veel mogelijk gemeenschappelijke feedback aan de vakvernieuwingscommissie. Waar relevant en passend, worden daar organisatiespecifieke punten aan toegevoegd.

De advieskring bestaat enerzijds uit vertegenwoordigers van vakinhoudelijke organisaties en instellingen, en anderzijds uit experts van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Stichting Cito. Die laatsten nemen deel vanuit hun specifieke en wettelijke taak in de keten van centrale examinering. Zij geven advies over de toetsbaarheid van de inhouden, de verdeling van inhouden over het centraal en schoolexamen wanneer er sprake is van een centraal examen, en over passende wijzen van examinering.

De vakvernieuwingscommissie raadpleegde gedurende het actualisatieproces ook experts op persoonlijke titel.

In [bijlage 3](#) vind je een overzicht van de advieskring.

In [bijlage 4](#) vind je een overzicht van de Geraadpleegde vakexperts.

3.1.3 Leerlingbetrokkenheid

De stem van de leerling is van belang om conceptexamenprogramma's te ontwikkelen. Zo wordt ook de zienswijze gehoord en meegenomen van leerlingen die deze inhouden als onderwijs krijgen aangeboden. De inbreng van leerlingen verhoogt de relevantie van curricula: welke inhouden vinden leerlingen zinvol voor hun deelname aan de samenleving en ter voorbereiding op vervolgonderwijs?

Bij de start van de actualisatie van de examenprogramma's is in overleg met het Landelijk Aktie Komitee Scholieren (LAKS) besloten om leerlingbetrokkenheid niet via de advieskring vorm te geven, maar daarvoor een apart traject te organiseren. Dat traject is qua vorm en inhoud afgestemd op de leerling. Dit om de inbreng zo optimaal mogelijk te maken en om recht te doen aan de randvoorwaarden voor succesvolle leerlingparticipatie.

De vakvernieuwingscommissie betrok leerlingen door op de eigen school leerlingen te bevragen, en raadpleegde op twee momenten leerlingpanels. De belangrijkste inzichten die leerlingen de vakvernieuwingscommissie meegaven zijn:

- De leerlingen uit alle disciplines reageren zeer positief op de voorgestelde vakvernieuwing voor de kunstvakken. Er bestaan veel verschillen tussen de verschillende disciplines wat betreft de samenhang tussen praktijk en theorie. Alle leerlingen vragen meer praktijk dan theorie, of het nu beeldend, muziek, film, dans of theater is. Zij zien een meerwaarde in het aanleren van theorie via de praktijk omdat ze dan het 'nut' ervan inzien. Het cse wordt als zwaar ervaren.
- Veel leerlingen zien het maken vanuit kunsten in contexten als een verbetering. Het argument voor de verbetering is ook dat leerlingen meerwaarde zien in het koppelen van de theorie aan de praktijk. Vanuit het eigen vak kijken naar interdisciplinaire verbindingen en daar eigen werk bij of vanuit maken, zien leerlingen als een grote verbetering;
- Ook het werken vanuit vraagstukken wordt door leerlingen als zeer positief gezien. De meeste leerlingen ervaren bij de kunstvakken een mate van keuzevrijheid, en de verwachting is dat die ook blijft bestaan als er via vraagstukken wordt gewerkt. Het geven van een richting binnen kaders, is voor leerlingen positief.

3.1.4 Kwaliteitsmonitoring

Een belangrijk instrument van kwaliteitszorg is monitoring en evaluatie op proces en (tussen)producten.

Via monitoring en evaluatie wordt aandacht besteed aan de processen binnen de vakvernieuwingscommissie en aan de omgang met, en het benutten van, de inbreng van de advieskringen. Het gaat daarbij om het uitzetten van vragenlijsten bij de hele vakvernieuwingscommissie, drie keer per ontwikkeljaar. Daarin geven leden van de commissie aan of en hoe de doelstellingen van ontwikkelsessies worden bereikt. Ook geven ze aan in hoeverre ze daarin voldoende worden gefaciliteerd en wat ze nog nodig hebben. Deze informatie is sturingsinformatie voor procesregisseur en programmteam.

Daarnaast worden de verschillende tussenproducten gemonitord op basis van de kwaliteitscriteria uit de werkopdracht. Daarbij is er ook aandacht voor de consistentie tussen de conceptexamenprogramma's van de verschillende vakken en tussen de conceptkerndoelen en conceptexamenprogramma's. Monitoring en evaluatie leveren zo informatie op over de inhoudelijke voortgang van het traject aan de vakvernieuwingscommissies en het programmteam van SLO. Met de opbrengst van monitoring en evaluatie kan de vakvernieuwings-

commissie waar nodig worden aan- en bijgestuurd op basis van de vastgestelde kwaliteitscriteria en werkwijzen. Deze input en feedback worden door monitoring en evaluatie beschikbaar gesteld aan de commissie in de vorm van monitorrapportages. Deze rapportages worden in een gesprek met de curriculumexperts toegelicht. De curriculumexperts lichten de inzichten toe in de vakvernieuwingscommissie, zodat deze worden gebruikt bij het doorontwikkelen van de conceptexamenprogramma's.

De belangrijkste inzichten die door het team monitoring en evaluatie aan de vakvernieuwingscommissie zijn meegegeven, zijn:

- Op het gebied van handelingswerkwoorden adviseerde monitoring om scherper te formuleren welk type doel een eindterm beschrijft (beheersing, ervaring of een combinatie) en ervoor te zorgen dat de formulering, gebruikte handelingswerkwoorden en uitwerking daarbij aansluiten. Daarnaast moeten de doelen voldoende concreet zijn zonder te veel te specificeren, met betekenisvolle verschillen tussen schoolsoorten.
- Daarnaast was een belangrijk advies om de beperkte differentiatie tussen schoolsoorten beter te onderbouwen en de verschillen in theoretische diepgang, vooral voor het vwo, concreter te beschrijven. Daarnaast kan de aansluiting op vervolgonderwijs per leerweg systematischer worden uitgewerkt, en worden ondersteund met praktijkvoorbeelden van differentiatie in de klas.
- Verder wordt geadviseerd de verbinding tussen de pedagogische visie in de karakteristiek en de curriculaire keuzes in de toelichting explicieter te maken. Ook verdient de rol van de docent meer aandacht als schakel tussen de beoogde visie en de uitvoering in de onderwijspraktijk.

3.1.5 Expertpoule

Het team van monitoring en evaluatie werkt nauw samen met de expertpoule. SLO heeft een expertpoule ingericht, bestaande uit experts op het gebied van de vakoverstijgende aspecten die in de werkopdracht beschreven zijn: rationale/doeldomeinen, differentiatie, vmbo, LOB, vaardigheden, diversiteit, kansengelijkheid, burgerschap en digitale geletterdheid.

De expertpoule heeft twee functies:

- monitorfunctie: de expertpoule werkt samen met het monitorteam bij het uitvoeren van inhoudelijke analyses en bekijkt of deze vakoverstijgende aspecten goed gewaarborgd zijn in de (tussen)producten;
- adviesfunctie: leden van de expertpoule dragen bij aan interne sessies over kennisdeling. De kijkwijzer van de expertpoule op de verschillende onderwerpen staat centraal. Uitkomsten van analyses worden gedeeld en

besproken, gericht op het doen van aanpassingen. Daarnaast is de expertpoule beschikbaar om de vakvernieuwingscommissie bij te staan met advies of om actief te helpen bij het opnemen van vakoverstijgende aspecten.

3.1.6 Redactie

Tijdens het ontwikkelproces is twee keer een tussentijdse redactie uitgevoerd vanuit curriculair-inhoudelijk en curriculair-technisch perspectief. De eerste redactie vond plaats na anderhalf jaar op de conceptkarakteristiek. De tweede, op de concepteindtermen, vond plaats richting oplevering van de conceptexamenprogramma's. Het redactieteam bestond uit curriculumexperts van SLO die de redactie integraal uitvoerden voor alle conceptexamenprogramma's, voor alle vakken. De feedback is teruggekoppeld via feedbackrapportages en in gesprek met de curriculumexperts per vakvernieuwingscommissie. De redactie heeft als doel de eenduidigheid, architectuur, leesbaarheid en consistentie binnen en tussen examenprogramma's te waarborgen, om aan de kwaliteitseisen uit de werkopdracht te voldoen. De status van de feedback kende daarom een 'pas toe of leg uit'-karakter.

3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie

De vakvernieuwingscommissie ontwikkelde gedurende twee ontwikkeljaren twintig conceptexamenprogramma's. De commissie begon met het bespreken van de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen en het formuleren van een visie op het vak in de bovenbouw vo.

Gezamenlijk raamwerk en doorlopende leerlijn

De commissie zette vanaf de start van de vakvernieuwing in op de ontwikkeling van een samenhangend raamwerk voor alle kunstvakken, gebaseerd op een doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarbij is aangesloten bij het advies van de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK) om te komen tot een eenduidig examenprogramma waarin praktische en theoretische componenten onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden en in samenhang worden getoetst.

Gezien de grote variatie aan bestaande toetsvormen binnen vmbo, havo en vwo, achtte de commissie een meer uniforme examenstructuur wenselijk. Het uitgangspunt was een examenprogramma waarin maken, meemaken, betekenis geven en reflecteren integraal met elkaar verbonden zijn. Het eerste raamwerk sloot aan bij de kerndoelen en maakte inzichtelijk hoe praktijk en theorie elkaar wederzijds versterken. In een vervolgfase is verkend hoe keuzedomeinen binnen het raamwerk konden bijdragen aan specialisatie, talentontwikkeling en inclusiviteit. Hoewel dit perspectief kansen bood voor differentiatie, constateerde

de advieskring dat een verdeling van vaardigheden tussen een basis- en keuzedeel onvoldoende recht deed aan de breedte van het reguliere vaardighedenaanbod.

Inhoud vanuit inclusie, meerstemmigheid en mondiale oriëntatie

De commissie adviseert om inclusie, meerstemmigheid en mondiale oriëntatie als fundamentele uitgangspunten van de examenprogramma's te positioneren. Kunstvakken bieden leerlingen de mogelijkheid kennis te maken met een breed spectrum aan kunstpraktijken, makers, perspectieven en culturele contexten. De ontwikkeling van de programma's richtte zich daarom op de vraag hoe alle leerlingen toegang kunnen krijgen tot mondiale kunst en hoe culturele diversiteit op een betekenisvolle wijze in het curriculum kan worden verankerd.

Daarnaast heeft de commissie onderzocht hoe de ervaren overladenheid van het huidige programma kunst algemeen kan worden verminderd zonder afbreuk te doen aan de breedte van het vakgebied. Het voorgestelde raamwerk benadert kunst vanuit contexten en culturele interacties, waardoor verschillende perspectieven en vormen van transculturaliteit samenhangend aan bod komen. Leerlingen ontwikkelen daarmee inzicht in de wijze waarop betekenis ontstaat, verandert en mede wordt gevormd door context, perspectief en culturele uitwisseling. Dit voorstel werd binnen de advieskring positief ontvangen.

Differentiatie

De commissie paste differentiatie tussen schoolsoorten en leerwegen alleen toe waar deze aantoonbaar voortvloeit uit verschillen in doorlooptijd en aansluiting op vervolgonderwijs. Binnen de kunstvakken zijn verschillen in artistieke ontwikkeling, creativiteit, ervaring en talent echter vaak sterker verbonden aan individuele leerlingen dan aan schoolsoorten. Leerlingen ontwikkelen artistieke vaardigheden bovendien binnen uiteenlopende formele en informele leeromgevingen en brengen zeer verschillende ervaringen mee naar het kunstonderwijs.

Daarom koos de commissie ervoor de kern van de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo zo veel mogelijk gelijk te houden. Dit biedt docenten ruimte om aan te sluiten bij de ontwikkeling van de individuele leerling en geeft leerlingen ruimte om binnen hun eigen mogelijkheden artistiek-creatief vermogen te ontwikkelen, ongeacht de schoolsoort waarin zij onderwijs volgen.

Alleen waar verschillen tussen schoolsoorten relevant en zichtbaar zijn, is gedifferentieerd. Deze differentiatie komt met name tot uiting in domein C Meemaken en betekenis geven. Hier verschillen leerlingen in de mate waarin van hen wordt verwacht dat zij kunstuitingen onderzoeken, analyseren,

vergelijken, verklaren en contextualiseren. Daarmee wordt aangesloten bij verschillen in beschikbare leertijd en vervolgperspectief tussen vmbo, havo en vwo, zonder de gemeenschappelijke kern van het kunstonderwijs uit het oog te verliezen.

4. Conclusies, adviezen en vervolg

4.1 Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen

In het eerste hoofdstuk van dit toelichtingsdocument zijn de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen genoemd die beschreven staan in de [Startnotitie kunst en cultuur - SLO](#) (Van Veen, Marsman & Van Lanschot Hubrecht, 2024). Deze vormden het uitgangspunt voor de bijstelling van de examenprogramma's. De vakvernieuwingscommissie heeft met de geactualiseerde examenprogramma's een antwoord gegeven op deze uitdagingen, zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk. Een vraagstuk dat buiten de huidige opdracht valt, maar dat volgens de commissie aandacht verdient, is het ontbreken van keuze-examenvakken kunst voor leerlingen in vmbo-bb en vmbo-kb.

4.2 Adviezen vanuit vakspecifieke werkopdracht

Bij het ontwikkelen van de conceptexamenprogramma's heeft de vakvernieuwingscommissie gezocht naar een invulling van kunst- en cultuuronderwijs die aansluit bij maatschappelijke ontwikkelingen, de conceptkerndoelen Kunst en Cultuur, de opbrengsten van Curriculum.nu en de aanbevelingen van de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK). Tegelijkertijd had de commissie de opdracht examenprogramma's te ontwikkelen die recht doen aan de eigen aard van de verschillende kunstdisciplines, die uitvoerbaar zijn in de onderwijspraktijk en die aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen in vmbo, havo en vwo. De vakvernieuwingscommissie gebruikte het adviesrapport van de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK) als basis voor de herziening van de examenprogramma's. De commissie denkt met de geactualiseerde programma's recht te doen aan de aanbevelingen ten aanzien van de doorlopende leerlijnen, de gelijkvormige architectuur van de kunstvakken, en het evenwicht en de samenhang tussen praktische en theoretische componenten van de vakken. Daarmee denkt de commissie waardevolle stappen gezet te hebben richting een meer uniforme wijze van toetsing. Gedetailleerde uitwerkingen zijn te lezen in het voorgaande hoofdstuk.

4.3 Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's

De huidige examenprogramma's van de kunstvakken verschillen fundamenteel van de conceptexamenprogramma's in hoe de inhoud is georganiseerd, hoe de samenhang tussen theorie en praktijk wordt vormgegeven, en hoe leerlingen hun kennis, vaardigheden en artistieke ontwikkeling laten zien.

Een belangrijk verschil is dat de huidige examenprogramma's onderling sterk verschillen in opbouw en uitgangspunten. De programma's voor muziek, dans, theater en beeldende vormgeving kennen elk een eigen geschiedenis, terminologie en verhouding tussen theorie en praktijk. Daarnaast bestaan er verschillen tussen vmbo, havo en vwo en tussen oude en nieuwe stijl. Hierdoor is er momenteel beperkt sprake van een gezamenlijke structuur voor de kunstvakken. In de conceptexamenprogramma's is gekozen voor één gemeenschappelijk raamwerk voor alle kunstvakken, bestaande uit de domeinen Artistiek-creatief vermogen, Maken en betekenis geven, Meemaken en betekenis geven en Vraagstukken. Daarmee ontstaat meer samenhang tussen de kunstvakken, terwijl tegelijkertijd ruimte blijft bestaan voor vakspecifieke uitwerkingen.

De mate waarin de nieuwe examenprogramma's verschillen van de huidige situatie varieert per discipline en schoolsoort, oude of nieuwe stijl. Kunstvakken waarin het maken, reflecteren en beschouwen al relatief sterk geïntegreerd zijn, kennen een minder ingrijpende verandering. In kunstvakken waar de theorie en praktijk momenteel sterker van elkaar zijn gescheiden, is de verandering groter. Ondanks deze verschillen is voor alle kunstvakken sprake van eenzelfde fundamentele beweging: de verschuiving van afzonderlijke kennis- en vaardigheidsonderdelen naar een geïntegreerde benadering waarin artistiek-creatief handelen centraal staat.

In de huidige examenstructuur ligt het zwaartepunt van de examinering bij havo en vwo in het centraal examen kunst algemeen. Daarbij staan kunstbeschouwing, kennis van cultuurhistorische contexten en analyse van kunstwerken centraal. Leerlingen worden bevraagd aan de hand van voorgeschreven historische onderwerpen, invalshoeken en begrippen. De centrale toets richt zich daarmee vooral op reproductie, toepassing en analyse van vooraf vastgestelde leerstof. Het praktische deel van het kunstvak wordt afzonderlijk beoordeeld in het schoolexamen.

In de conceptexamenprogramma's verschuift het perspectief van kunsthistorische kennis naar betekenisgeving en artistieke ontwikkeling. De programma's zijn niet langer gebaseerd op een scheiding tussen kunst algemeen en een disciplinespecifiek praktijkvak zoals in de vakken nieuwe stijl, maar op een samenhangend geheel van artistiek-creatief vermogen, maken, meemaken en vraagstukken. Hierdoor wordt kunst niet primair benaderd als een verzameling historische onderwerpen die leerlingen moeten kennen, maar als een proces van creëren, ervaren, interpreteren, contextualiseren en onderzoeken. Leerlingen analyseren niet uitsluitend kunstuitingen, maar

onderzoeken ook hoe betekenis ontstaat, verandert en wordt beïnvloed door vorm, context, perspectief en culturele interactie.

De grootste inhoudelijke vernieuwing is de introductie van het domein Artistiek-creatief vermogen als expliciet en zelfstandig onderdeel van alle examenprogramma's. Waar de huidige examenprogramma's vooral zijn georganiseerd rond vakinhoudelijke kennis, analysevaardigheden en praktische uitvoering, richten de conceptexamenprogramma's zich nadrukkelijk op de ontwikkeling van vermogens die kenmerkend zijn voor kunstzinnig en creatief handelen. Het gaat daarbij onder meer om affectieve ervaringen, verbeeldingskracht, experimenteren, reflecteren en betekenis geven. Deze aspecten vormen in de nieuwe opzet geen impliciete opbrengst van het kunstvak, maar zijn zelf onderdeel van wat leerlingen leren en laten zien. Daarmee wordt zichtbaar gemaakt wat kunstonderwijs volgens de commissie onderscheidt van andere vakgebieden en welke bijdrage het levert aan de brede vorming van leerlingen.

Een tweede belangrijke verschuiving betreft de relatie tussen theorie en praktijk. In het huidige systeem zijn deze grotendeels van elkaar gescheiden. Het centraal examen toetst vooral theoretische kennis en analysevaardigheden, terwijl het schoolexamen gericht is op maken en uitvoeren. De vakvernieuwingscommissie stelt dat deze scheiding onvoldoende recht doet aan de aard van kunstonderwijs. In de conceptexamenprogramma's wordt vaktheorie expliciet verbonden met artistiek handelen. Theorie krijgt betekenis in het maken, analyseren, reflecteren, onderbouwen en verbeteren van artistieke keuzes. Leerlingen tonen niet alleen wat zij weten over kunst, maar ook hoe zij die kennis gebruiken binnen artistieke processen en bij het interpreteren van kunst en cultuur.

Daarnaast heeft de commissie gekozen voor vraagstukgericht onderwijs. In plaats van met vooraf vastgestelde historische examenonderwerpen, werken leerlingen met brede vraagstukken die ruimte bieden voor verschillende kunstvormen, contexten en perspectieven. Hierdoor ontstaat meer ruimte voor actuele maatschappelijke, culturele en artistieke ontwikkelingen en voor verbindingen tussen disciplines.

Samenvattend verschuiven de conceptexamenprogramma's van een systeem waarin kennis over kunst en praktische uitvoering grotendeels afzonderlijk worden getoetst naar een geïntegreerde benadering waarin betekenisgeving, artistiek-creatief vermogen, contextueel denken en de wisselwerking tussen theorie en praktijk centraal staan. De beoordeling richt zich daardoor niet alleen

op wat leerlingen weten over kunst, maar ook op hoe zij kunst gebruiken om betekenis te geven aan zichzelf, anderen en de wereld om hen heen.

4.4 Kerndoelen, examenprogramma's en het referentiekader

Door het conceptexamenprogramma is een duidelijk doorlopende leerlijn ontstaan van po naar onderbouw vo, naar bovenbouw vo (zie paragraaf 2.2.4 en bijlage 1). In de gehele doorlopende leerlijn is er samenhang tussen beeldend, dans, film, muziek en theater. Deze samenhang komt tot uiting in de opbouw van domeinen in de raamwerken: *artistiek creatief vermogen, maken en betekenis geven* en *meemaken en betekenis geven*.

4.4.1 Fase van beproeven

De oplevering van de conceptexamenprogramma's geeft het startsein voor de vervolgfases om te komen tot definitieve examenprogramma's.

Geactualiseerde examenprogramma's zijn een belangrijke voorwaarde, maar geen garantie op goed onderwijs en passende examinering. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat immers in de school en in de klas. We onderscheiden daarom verschillende fasen in het proces om te komen tot nieuwe examenprogramma's die uitgangspunt zijn voor onderwijs en examinering in de bovenbouw vo. Na de ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's, die in 2024 werden afgerond, starten – deels gelijktijdig – de volgende fasen:

- ontwikkelen van conceptsyllabi onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE);
- beproeven van de conceptexamenprogramma's onder regie van SLO;
- opleveren van handreikingen.

Naar een nieuw examenprogramma en examen in 4 fasen

AANLEIDING: POLITIEK / MAATSCHAPPELIJK / INHOUDELIJK



4.4.2 Ontwikkelen van conceptsyllabi

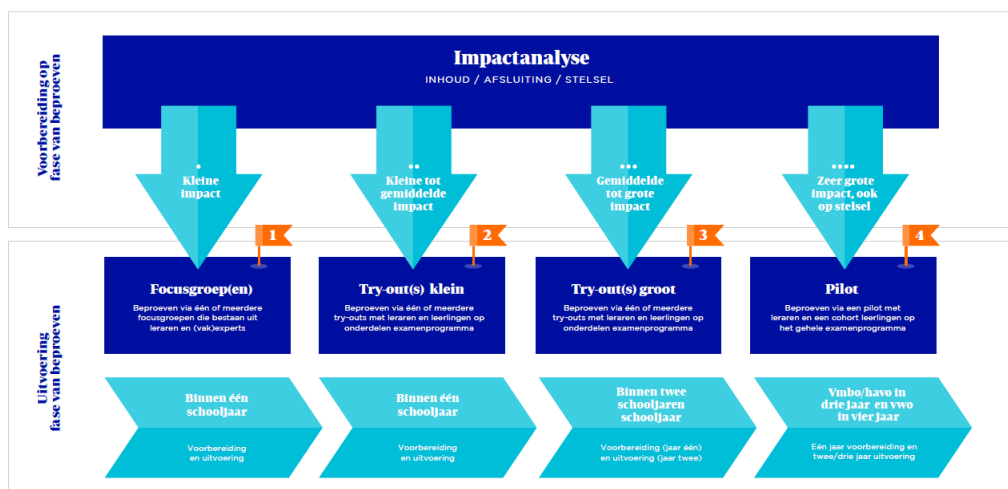
In schooljaar 2026-2027 start de ontwikkeling van conceptsyllabi voor de geactualiseerde vakken met een centraal examen. Het doel van de syllabi? Leraren en examenmakers ondersteunen bij respectievelijk het voorbereiden van examenkandidaten op de centrale examens, en het construeren van de centrale examens.

De ontwikkeling van conceptsyllabi gebeurt onder regie van het CvTE. Hiervoor worden syllabuscommissies met leraren en vakdeskundigen samengesteld. Zij gaan de eindtermen uitwerken die aan het centraal examen zijn toegewezen. Gedurende de ontwikkeling van de conceptsyllabi haalt CvTE feedback op bij leraren. De conceptsyllabi worden zomer 2027 opgeleverd en gepubliceerd.

4.4.3 Beproeven van de conceptexamenprogramma's

Parallel aan het syllabitraject, bereidt SLO vanaf september 2026 de fase van beproeven voor. Dat betekent op de eerste plaats dat we voor de verschillende conceptexamenprogramma's van elk vak een impactanalyse maken. We brengen in kaart hoeveel er ten opzichte van het huidige examenprogramma verandert op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel. Op basis van de uitkomsten van deze analyse, bepalen we hoe omvangrijk er beproefd moet worden en welk tijdpad dat vraagt.

Vormen van beproeven



We zoeken steeds naar een optimale balans tussen tijd en kwaliteit. Dit betekent dat (de voorbereiding van) de fase van beproeven zo kort mogelijk duurt, maar lang genoeg om de examenprogramma's verantwoord te implementeren. Want hoe groter de aanpassingen ten opzichte van de huidige examenprogramma's, hoe meer implicaties voor het onderwijs en de examinering, hoe meer dat vraagt van beproeven en implementeren. We onderscheiden vier vormen met elk een eigen tijdspad.

Als uit de impactanalyse blijkt dat vorm 1 (focusgroepen) of vorm 2 of 3 (een try-out) passend is, worden onderdelen van het conceptexamenprogramma door leraren en leerlingen beproefd in één schooljaar, beoogd in 2027-2028.

Als uit de impactanalyse blijkt dat de veranderingen op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel groot zijn, dan wordt gekozen voor vorm 4 (een pilot). Het volledige conceptexamenprogramma, inclusief conceptsyllabus, voor vakken met een centraal examen wordt beproefd. Voor vmbo en havo vraagt dit twee jaar, voor vwo drie jaar. In het voorbereidingsjaar (2026-2027) worden materialen ontwikkeld voor de fase van beproeven, en worden scholen geworven die mee willen werken aan het beproeven. In schooljaar 2027-2028 start het daadwerkelijk beproeven van de conceptexamenprogramma's en -syllabi in de onderwijspraktijk.

4.4.4 Opleveren van handreikingen

Tijdens de fase van beproeven gaan we op scholen in gesprek met in elk geval leraren en schoolleiders. Met hen bespreken we de vraag welke informatie, gespreksleidraden en voorbeelden nodig zijn om de bedoeling en inhoud van de conceptexamenprogramma's in onderwijs en toetsing vorm te geven. Deze

gesprekken leiden tot handreikingen. Deze handreikingen zijn ter inspiratie en niet voorschrijvend, maar helpen scholen om te komen van een examenprogramma naar een onderwijs- en toetsprogramma.

4.4.5 Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven

Tijdens de fase van beproeven wordt gekeken hoe bruikbaar, effectief, uitvoerbaar en haalbaar de conceptexamenprogramma's zijn. Hieronder worden de inhoudelijke kwesties genoemd die tijdens de ontwikkelfase continu speelden, en die zeker behoren tot de te beproeven onderdelen. Toelichting op de verdeling CE-SE, syllabi en wijzen van afsluiting staan beschreven in 2.4.

De conceptexamenprogramma's introduceren niet alleen nieuwe inhoud, maar ook een andere visie op kunstonderwijs. De beproeffase biedt de mogelijkheid om te onderzoeken hoe scholen, docenten en examenontwikkelaars deze uitgangspunten het best kunnen vertalen naar een krachtige onderwijspraktijk.

Advies 1: Borg het artistiek creatief vermogen als kern van de kunstvakken

De commissie adviseert om de verdere ontwikkeling van de kunstvakken te baseren op de opvatting dat kunstvakken meer zijn dan vaardigheidenvakken of kennisvakken alleen. De kern van de kunstvakken ligt in het ontwikkelen van artistiek-creatief vermogen: het vermogen om waar te nemen, te verbeelden, te creëren, te onderzoeken, betekenis te geven en te reflecteren.

De commissie heeft er daarom bewust voor gekozen artistiek-creatief vermogen als zelfstandig domein op te nemen in alle examenprogramma's. Daarmee wordt zichtbaar gemaakt dat affectieve ervaringen, verbeeldingskracht, reflectie, experimenteren en betekenisverlening geen neveneffecten van kunstonderwijs zijn, maar behoren tot de kern van wat leerlingen leren.

De commissie adviseert om deze visie ook leidend te laten zijn bij de verdere ontwikkeling van syllabi, examinering, leermiddelen, professionalisering en handreikingen.

Advies 2: Ontwikkel de kunstvakken vanuit een leerlinggericht perspectief

De commissie adviseert om de verdere ontwikkeling van de kunstvakken vorm te geven vanuit de ontwikkeling van de leerling.

Leerlingen verschillen sterk in hun interesses, artistieke ervaringen, talenten, culturele achtergronden en toekomstperspectieven. Deze verschillen blijken binnen de kunstvakken vaak groter te zijn dan de verschillen tussen schoolsoorten. De commissie heeft daarom gekozen voor een

gemeenschappelijke kern van maken, meemaken en betekenis geven voor alle leerlingen.

Een leerlinggericht curriculum biedt ruimte voor eigenaarschap, persoonlijke betekenisverlening, reflectie en artistieke keuzes. Het ondersteunt leerlingen bij het ontdekken van hun kwaliteiten, interesses en ambities en draagt daarmee bij aan zowel artistieke ontwikkeling als loopbaanontwikkeling.

De commissie adviseert om deze uitgangspunten ook in de fase van beproeven nadrukkelijk te onderzoeken en te versterken.

Advies 3: Borg een mondiaal, inclusief en meerstemmig curriculum

De commissie adviseert om inclusie, meerstemmigheid en mondiale oriëntatie blijvend als uitgangspunt te hanteren bij de verdere uitwerking van de examenprogramma's.

De samenleving, de kunstpraktijk en de leerlingenpopulatie worden gekenmerkt door culturele diversiteit en voortdurende uitwisseling van ideeën, stijlen en tradities. De commissie acht het daarom van belang dat leerlingen kennismaken met een breed spectrum aan kunstpraktijken, makers, perspectieven en culturele contexten.

Dit vraagt om examenprogramma's, syllabi en examens waarin niet één traditie, canon of perspectief centraal staat, maar waarin verschillende culturele referentiekaders zichtbaar zijn. Leerlingen moeten zichzelf kunnen herkennen in het curriculum en tegelijkertijd hun horizon kunnen verbreden door kennis te maken met kunst en cultuur buiten de eigen leefwereld.

Advies 4: Borg de samenhang tussen theorie en praktijk

Een belangrijk uitgangspunt van de conceptexamenprogramma's is de integratie van vaktheorie, kunstanalyse, kunst in context en artistieke praktijk. De commissie adviseert om tijdens het beproeven voorbeelden te verzamelen van onderwijspraktijken waarin deze samenhang zichtbaar wordt en waarin theorie betekenis krijgt binnen het maken en meemaken van kunst.

Advies 5: Ontwikkel verder vanuit samenhang tussen de kunstvakken

De conceptexamenprogramma's zijn ontwikkeld vanuit een gezamenlijke structuur voor de kunstvakken. De commissie adviseert om tijdens de beproevingsfase te onderzoeken hoe deze gezamenlijke architectuur in de praktijk functioneert en op welke manieren zij bijdraagt aan herkenbaarheid, doorlopende leerlijnen en samenwerking tussen disciplines, zonder de vakspecifieke identiteit van de afzonderlijke kunstvakken te verliezen.

De commissie ziet de beproevingsfase daarmee vooral als een gelegenheid om kennis en praktijkervaring op te bouwen rond de belangrijkste uitgangspunten van de vernieuwde examenprogramma's. De opbrengsten van deze fase kunnen vervolgens gebruikt worden om de programma's verder aan te scherpen en de implementatie ervan te ondersteunen.

Advies 6: Vergroot de toegankelijkheid van kunstexamenvakken voor alle leerlingen

De commissie constateert dat leerlingen in vmbo-gl/tl, havo en vwo kunnen kiezen voor een kunstexamenvak, terwijl vergelijkbare mogelijkheden ontbreken voor veel leerlingen in vmbo-bb en vmbo-kb.

De commissie adviseert te onderzoeken hoe ook voor leerlingen in vmbo-bb en vmbo-kb volwaardige keuze-examenvakken kunst ontwikkeld kunnen worden. Daarmee ontstaan meer mogelijkheden voor talentontwikkeling, brede vorming en voorbereiding op creatieve en culturele vervolgopleidingen en beroepen.

Een dergelijk aanbod sluit aan bij de uitgangspunten van kansengelijkheid en gelijke toegang tot kunst- en cultuuronderwijs voor alle leerlingen.

5. Referenties

- Adichie, C. N. (2009, 7 oktober). The danger of a single story [Video]. TED Talks.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Beeman, W. O. (1993). The anthropology of theater and spectacle. *Annual Review of Anthropology*, 22(1), 369-393.
- Berg, van den R. (2020). *Generatie Zelf. Product van de tijdsgeest, vormgever van de toekomst*. YoungWorks.
- Berendsen, M., Van der Vaart, M., & Vliegen, L. (2020). *DMO, Duurzaam Muziekonderwijs*. Duurzaam Muziekonderwijs.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. ARTeZ Press.
- Biesta, G. (2018). *What if? Arts education beyond expression and creativity*. ARTeZ Press.
- Bisschop Boele, E. (2013). *Musicking in Groningen: towards a grounded theory of the uses and functions of music in a modern western society*. Eburon.
- Blackman, Y. (2024). *Wederkerig leren in theateronderwijs*. Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Bleeker, M. (2023). *Doing dramaturgy: Thinking through practice*. Palgrave Macmillan.
- Bordwell, D., Thompson, K., & Smith, J. (2023). *Film art: An introduction* (13e ed.). McGraw Hill.
- Bremmer, M. (2010). Leren improviseren. *Cultuur+Educatie*, 10, 14-31.
- Bremmer, M., & Nijs, L. (2024). Belichaamd leren en doceren in kunsteducatie. *Cultuur+Educatie*, 23.
- Casale, S. A. (2024). Global early modern art in seven objects. *Journal of Early Modern History*, 28(6), 447-472.
https://brill.com/view/journals/jemh/28/6/article-p447_1.xml
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Christophe, N. (2006). *De dynamiek van een creatief maakmodel*. Interne publicatie. Lectoraat Theatrale Maakprocessen, Faculteit Theater, HKU.
- Cito-applicatie. (2024). *Resultaten per examen 2023*. <https://cito.nl/centrale-toetsen-en-examens/centrale-examens-vo/voor-docenten/tools/examenverslagen/examenverslag-2023/>

- Condee, W. (2016), *The Interdisciplinary Turn in the Arts*. Ohio University. No. 34, pp. 12-29
- Copini, E., Hens, E., Kremer, R., & Van Klaveren, L. M. (2022). *Verankering in beeld, filmeducatie op weg naar een volwaardige plek in het onderwijs*. CFCO. Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Kunst & Cultuur: voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur*. <https://curriculum.nu/>
- CvTE/Examenblad. (2024). *Examenprogramma's kunstvakken vmbo, havo en vwo*. <https://www.examenblad.nl/>
- CvTE/Examenblad. (2024). *Informatiebrochure Kunstvakken*. [Informatiebrochure Kunstvakken](#)
- CvTE/Examenblad. (2018). *Examenprogramma kunstvakken inclusief CKV vmbo vanaf schooljaar 2018-2019*. <https://www.examenblad.nl/>
- DaCosta Kaufmann, T. (1999). Eurocentrism and art history? Universal history and the historiography of the arts before Winckelmann. In W. Reinink & J. Stumpel (Red.), *Memory & Oblivion* (pp. 35-42). Kluwer Academic Publishers.
- Dieleman, C., Franzen, R., Zangl, V., & Danner, H. (2020). *Inleiding in de dramaturgie*. Amsterdam University Press.
- DEN. (2022). *Digitaal bewustzijn maakt cultuursector futureproof*. <https://www.den.nl/kennis-en-inspiratie/digitaal-bewustzijn-maakt-cultuursector-futureproof>
- DUO. (2024). *Examenkandidaten en examencijfers per vak vmbo, havo en vwo*. <https://duo.nl/open Onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/examens/examens-vmbo-havo-vwo.jsp>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elkins, J. (2007). *Is art history global?* Routledge.
- Ember, C. R. (2020, 9 maart). *Art. Human Relations Area Files*. <https://hraf.yale.edu/ehc/summaries/art>
- European Education Area. (2023). *Wellbeing at school*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>
- Evink, E. (2024). *Cultuur en betekenis: Filosofie van de geesteswetenschappen*. Boom.
- Expertisepunt LOB. (2024). *LOB en gelijke kansen*. <https://www.expertisepuntlob.nl/themas/lob-en-gelijke-kansen-1>
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics* (S. Jain, Trans.). Routledge. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd 2004 als *Ästhetik des Performativen*)
- Geldof, D. (2019). *Superdiversiteit, hoe migratie onze samenleving verandert*. Acco.
- Gioia, T. (2019). *Music: A subversive history*. Basic Books.

- Haanstra, F., Dieleman, C., Van Hoek, E., Reus, L., & Schönau, D. (2022). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs*. Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Harland, J., Kinder, K., Haynes, J., & Schagen, I. (1998). *The effects and effectiveness of arts education in schools: Interim report 1*. National Foundation for Educational Research.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. National Foundation for Educational Research.
- Heemstra, M., Huijgen, T., Scheffers, L., Sikkema, K., & Thole, L. (2023). *Het vreemde verleden: leerlingen leren contextualiseren*.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education* (proefschrift). Radboud Universiteit Nijmegen.
- Heijnen, E., & Bremmer, M. (2020). *Wicked arts assignments*. Valiz.
- Hetland, L., Winner, E., Sheridan, K., & Veenema, S. (2022). *Studio thinking 3: The real benefits of visual arts education* (3e ed.). Teachers College Press.
- Hess, J. (2015). Decolonizing Music Education: Moving Beyond Tokenism, *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347.
- Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization* (proefschrift).
- Juneja, M. (2023). *Can Art History be Made Global?: Meditations from the Periphery*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. o.a. pp. 11-39.
- Kastelein, S., Van der Laan, A., & Verbruggen, I. (2021). *Trendanalyse (v)so*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/inclusiever-onderwijs/>
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre* (K. Jürs-Munby, Trans.). Routledge. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd 1999)
- LKCA. (2020). *Gelijke kansen door onderwijs en cultuurparticipatie/-educatie: Kennissynthese*. <https://www.lkca.nl/publicatie/gelijke-kansen-door-onderwijs-en-cultuurparticipatie-educatie/>
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278-290
- Lutters, J. (2019). Tien jaar Art Based Learning: een terugblik. *Cultuur+Educatie*, 18(52), 30-40.
- Lutters, J. (2020). *Het belang van kunst en creatief denken in de 21e eeuw*. LKCA.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Meerkerk, E. van. (2023). Kunst, onderwijs en theorie. *Cultuur+Educatie*, 22(64), 6-19.

- Meyer, D. (2023). *Wij in wording: Een analysemodel voor interculturele theaterprojecten*. Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. <https://www.ahk.nl/onderzoek>
- Miranda -Tol, M. de (2018) *Dans. Theorie en praktijk*. Lambo, Amsterdam
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). Rationale van het funderend onderwijs. Bijlage 2, nadere adviesaanvraag tussenadvies 3. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2021/07/12/nadere-adviesaanvraag-tussenadvies-3---rationale-van-het-funderend-onderwijs>
- Netwerk Filmeducatie. (z.d.). *Dit is filmeducatie*. <https://filmeducatie.nl/wat-is-filmeducatie>
- Netwerk Filmeducatie. (2025). *Doorlopende leerlijn film*. Netwerk Filmeducatie. <https://filmeducatie.nl/doorlopende-leerlijn-film>
- Nieuwmeijer, C. (2023). *Muziekonderwijs voor iedereen, door iedereen*. Lectorale rede, Lectoraat Muziek in Onderwijs. Hogeschool Leiden.
- Notten, N. (2020). *Gelijke kansen door onderwijs en cultuurparticipatie/-educatie: Kennissynthese*. LKCA.
- Onderwijskennis van het NRO. (2021). *Welbevinden en sociaal-emotionele ontwikkeling*. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/welbevinden-en-sociaal-emotionele-ontwikkeling>
- Perkins, D. (2010). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. John Wiley & Sons.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement* (2nd ed.). John Benjamins Publishing Company.
- SLO. (2008). *Dansapedia. Dansbegrippen, danssoorten, personen en gezelschappen*. Enschede: SLO.
- SLO. (2012). *De kunst van het nieuwe: vier disciplines, één doel*.
- SLO. (2014). *Advies en examenprogramma CKV havo/vwo*.
- SLO. (2019). *Monitoring invoering vernieuwd examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming h/v 2019*.
- SLO. (2020). *Monitoring invoering vernieuwd examenprogramma CKV: Eindmeting*.
- SLO. (2024). *Conceptkerndoelen kunst en cultuur*.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

- Smedema, M., Van Hoek, E., Faber, S., Van Veldhoven, H., Groenendijk, T., Damen, M.-L., Haanstra, F., Van Boxtel, C., Bergland, J., Siebe, L., Lok, C., Klarenbeek, D., Van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H., & Klatser, R. (2014). *Beoordelen in de kunstvakken: Instrumenten en onderzoek*. Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Smilde, R. (2009). *Lifelong learning in music*. Hanzehogeschool Groningen.
- Stevens, F. G., Plaut, V. C., & Sanchez-Burks, J. (2008). Unlocking the benefits of diversity: All-inclusive multiculturalism and positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 116-133.
<https://doi.org/10.1177/0021886308314460>
- UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. UNESCO.
- Van Heusden, B. (2020). Het leven verbeeld: Kunst, cultuur en cognitie. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 6-21.
- Van Lanschot Hubrecht, V., Marsman, P., & Van Tuinen, S. (2017). *Kunst en cultuur: Addendum op de vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO.
- Van Lanschot Hubrecht, V., & Warmer, M. (2023). *Startnotitie kunst en cultuur*. SLO.
- Van Veen, K., Marsman, P. & Van Lanschot Hubrecht, V. (2024). *Startnotitie kunst en cultuur bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- VONKC. (2023). *Kunst in mondiaal perspectief*.
- Webster, P. (2002). *Creative thinking in music*.
- Werkgroep Leerlijn 2020. (2020). *Doorlopende leerlijn film*. [Filmeducatie.nl](https://www.filmeducatie.nl).
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. ASCD.
- WRR. (2023). *Samenleven in verscheidenheid*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/03/24/samenleven-in-verscheidenheid>
- WSK. (2023). *Adviesrapport werkgroep vakkenstructuur kunstvakken (WSK)*. SLO.
- Yenawine, P. (2020). *Visual Thinking Strategies: Met kunst het leren op school verdiepen*. Uitgeverij SWP.
- YoungWorks. (2019). *Waarom TikTok razend populair is onder jongeren*.
<https://www.youngworks.nl/waarom-tiktok-razend-populair-is-onder-jongeren>
- Zijlmans, K. (2021). *Van kunstgeschiedenis naar world art studies: de wereld op zijn kop*. Afscheidsrede, Universiteit Leiden.

Bijlagen

1. Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

Hieronder is het conceptraamwerk kerndoelen kunst en cultuur onderbouw vo weergegeven. [Actualisatie van de kerndoelen - SLO](#)

Domein: artistiek creatief vermogen

Kerndoel 40		
De leerling ontwikkelt artistiek creatief vermogen.		
Doelzin:	Het gaat hierbij om:	
A	De leerling gebruikt creatieve maak- en denkstrategieën in een iteratief kunstzinnig proces en reflecteert op gemaakte keuzes.	• omgaan met speelruimte en selecteren van creatieve strategieën bij het maken en meemaken; • onderzoeken van verschillende ideeën, mogelijkheden en oplossingen bij het maken van eigen en gezamenlijke kunstzinnige uitingen; • gebruiken van ideeën, perspectieven en inzichten van andere makers als inspiratie voor eigen en gezamenlijke kunstzinnige uitingen; • selecteren en gebruiken van bronnen als inspiratie voor eigen en gezamenlijke kunstzinnige uitingen; • evalueren en bijstellen van het maakproces.
B	De leerling onderzoekt het eigen artistiek creatief vermogen.	• onderzoeken van artistieke voorkeuren: technieken, materialen, middelen, thema's, stijlen, genres; • maken van keuzes in relatie tot het proces en het product; • bespreken van getoonde eigen of gezamenlijke kunstzinnige uitingen; • verwoorden van een mening over eigen en gezamenlijke kunstzinnige uitingen; • verwoorden van eigen artistieke voorkeuren en vermogens tijdens het maakproces.
C	De leerling onderzoekt betekenissen van kunst en cultuur tijdens het maken en meemaken.	• beschouwen en beschrijven van uitingen van kunst en cultuur van uiteenlopende makers en perspectieven; • beschrijven van vormgevingselementen; • gebruiken van bronnen over makers, het werk en de context; • interpreteren van eigen en gezamenlijke uitingen van kunst en cultuur; • onderbouwen van een mening met gebruik van vaktaal over uitingen van kunst en cultuur.

Domein: maken en betekenis geven

Kerndoel 41		
De leerling maakt kunstzinnige uitingen.		
Doelzin:		Het gaat hierbij om:
A	De leerling drukt zich individueel en samen met anderen uit in vormen van kunst.	• Gebruiken van vormgevingselementen uit beeldende kunst en muziek, alsmede van dans of film of theater bij het maken van eigen werk; • verbeelden van verhalen, ideeën, gedachten, ervaringen en gevoelens; • maken van kunstzinnige uitingen als reactie op maatschappelijke vraagstukken en gebeurtenissen; • ontwerpen en realiseren van toegepaste vormen van kunst; • herinterpreteren van bestaand werk.
B	De leerling kiest en gebruikt bekende en nieuwe technieken en vaardigheden bij het maken van individueel en gezamenlijk werk.	• beeldende materialen, technieken en gereedschappen; • muzikale technieken en instrumenten; • dansante technieken <i>of</i>; • fotografische en filmische technieken <i>of</i>; • spel- en acteertechnieken.

Domein: meemaken en betekenis geven

Kerndoel 42		
De leerling maakt kunst en cultuur mee.		
Doelzin:		Het gaat hierbij om:
A	De leerling neemt deel aan diverse culturele en kunstzinnige activiteiten en toont inzicht in kunst- en cultuuruitingen.	• omgaan met de gebruiken en gewoonten bij het actief meemaken van kunst en cultuur in uiteenlopende contexten; • uitwisselen van ervaringen in interactie met professionele makers; • beschrijven van het effect van de gebruikte technieken en vormgevingselementen op de ervaring; • vergelijken van interesses en voorkeuren voor kunstzinnige uitingsvormen; • maken van een kunstzinnige uiting als verwerking van een culturele en kunstzinnige ervaring.
B	De leerling onderzoekt kunstzinnige en cultuurhistorische uitingen en de functie in de samenleving.	• vergelijken van diverse, actuele en historische uitingen van kunst en erfgoed in cultuur; • vragen stellen over de invloed van tijd en plaats op het werk van makers; • vragen stellen over de invloed van kunst op de samenleving; • verwoorden van een mening over de functie en betekenis van kunst en cultuur in het eigen leven.

2. Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De volgende leraren, vakexperts, curriculumexperts en procesregisseur maakten deel uit van de vakvernieuwingscommissie:

Angelie Wassink – leraar theater
Anne Cavadino – leraar theater
Bastiaan van Werven – vakexpert film
Carmen Hovestad – vakexpert muziek
Carry Bokhoven – vakexpert dans
Debbie Klarenbeek – leraar theater
Desiree Ceulemans – leraar muziek
Emiel Copini – vakexpert film
Erik Bogers – vakexpert muziek
Ineke Roost – leraar muziek
Ingeborg Trapp – projectassistent
Janneke Donker – leraar beeldend
Jansje Meijman – curriculumexpert
Jildou Dooper – procesregisseur
Jose Voorn – vakexpert theater
Karin Melgers – leraar muziek
Kris van Veen – curriculumexpert
Laura Boes – leraar theater
Leontine Broekhuizen – vakexpert beeldend
Lorentine van Tijn – vakexpert theater
Lukas Evers – leraar film
Maedy de Miranda-Tol – leraar dans
Marjolijn Breuring – leraar dans
Mirelle Kloosterman-de Veld – leraar beeldend
Moniek Warmer – curriculumexpert
Nadya Bolhaar – leraar muziek
Nienke Morren – leraar dans
Ninette Schostack – leraar film
Paula Bouwstra – leraar film
Peter Sniekers – vakexpert beeldend
Roos Koenders – leraar beeldend
Tessa Bosch – leraar beeldend

3. Samenstelling advieskring

De volgende vakverenigingen, (maatschappelijke) organisaties, netwerken en instellingen voorzagen de vakvernieuwingscommissie van feedback:

VonkC: Anne Bos (dans), Martijn Klink (theater), Tineke van Cappellen (beeldend) en Caroline de Nerée (film)

VLS: Allerd van Bremen

VNK-e: Mannick Wolters

Netwerk Filmeducatie: Fanny Postma

KVDO: Ellen Oosterwijk

LKCA: Max van Alphen

MBO: Jillis Slingerland

Vereniging cultuurprofielscholen: Astrid Rass

SKVR: Ivy Coenegracht

Specifiek voor leermiddelen, toetsing en examinering:

CvTE: Martin van Reeuwijk

Stichting Cito: Hugo Gitsels en Peter Schoenmakers

MEVW: Lotte Bekkema

4. Geraadpleegde vakexperts

De volgende experts zijn gevraagd om hun input en feedback te geven:

Emiel Heijnen	Anthony Heidweiler
Gerard van Wolferen	Dennis Meijer
Nirav Christophe	Aminata Cairo
Cock Dielemans	Felix Havenith
Evert Bisschop Boele	Benno Spieker
Kitty Zijlmans	Emily Jacometti
Adriaan Luteijn	Saul de Caluwé
Thomas van Noort	Tole Emmelot
Maryn Wilkinson	Otto van Dijk
Meldrid Ibrahim	Rudolf Draijer
Pien School	Menno Wolthers
Edwin van Meerkerk	Peter Kuijsters
Oskar Maarleveld	Joost Overmars
Myrthe Nagtzaam	Anne Bos
Gerwin van der Werf	Tess van Duivenboden
Serena Kleijn	Sara Graansma
Inge de Bruine	Carl Wittrock
Peter Hamers	Bas Koolenbrander
Priya Keet	Sanne Wichman
Peggy Brandon	Minne van Loon
Kesha Felipa	Anke Zijlstra

Deze experts zijn geraadpleegd in verschillende samenstellingen en met verschillende onderwerpen. Zo zijn er vakspecifieke expertgesprekken geweest, individueel of in een groep en vakdoorsnijdende sessies, zoals op het gebied van meerstemmigheid, inclusie en differentiatie en digitale geletterdheid.



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)