

# De lijn vasthouden: leerplankundig nadenken over verbeelden in de basisschool

Fianne Konings

**In tijden van corona loopt alles anders dan gepland. Mensen weten daar wel een creatieve mouw aan te passen, zeker als er op de achtergrond een plan ligt. In dit artikel blikt Fianne Konings terug op haar promotie en laat ze zien waarom het nuttig is om leerplankundig na te denken over onderwijs in de verbeelding.**

Op donderdagavond 12 maart 2020 drong tot me door, terwijl ik naar het nieuws keek, dat de gebruikelijke ceremonie bij de verdediging van een proefschrift er wel eens heel anders uit kon gaan zien. Premier Rutte kondigde die avond de eerste landelijke coronamaatregelen af met onder andere een verbod op evenementen met meer dan honderd mensen. De Rijksuniversiteit Groningen lastte direct alle promoties tot nader orde af. Binnen een week werd duidelijk dat mijn verdediging live niet doorging en binnen twee weken dat het in een totaal andere vorm, online, wel door kon gaan. Verdriet, teleurstelling en vervolgens meebewegen en mijn verbeelding inzetten om nieuwe mogelijkheden te zien.

Het was ook een gelegenheid tot bezinning op een moment dat alles wijkt voor de volksgezondheid en steeds vaker de vraag viel: wat is van vitaal belang? De vraag drong zich ook op aan mij: zijn mijn resultaten nog wel van belang? In mijn proefschrift over de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs, concludeer ik dat basisscholen en culturele instellingen gebaat zijn bij planmatig werken aan cultuuronderwijs en laat ik zien hoe dit kan. Is dat inderdaad maatschappelijk relevant en op welke manier dan? Op die vraag ga ik in dit artikel nader in. Ik hoop culturele instellingen en scholen ervan te overtuigen dat het belangrijk is om hun onderwijs in verbeelding planmatiger vast te leggen en dat ook cultuur- en onderwijsbeleidsmakers het nut hiervan gaan inzien en deze aanpak meer gaan stimuleren.

## Ondersteuning

Dat leerplankundig nadenken over cultuuronderwijs belangrijk is, werd mij nog meer duidelijk tijdens de eerste lockdown. Kunst- en cultuuronderwijs bleek geen prioriteit. Schoolteams hadden, terecht, hun handen vol aan het realiseren van online onderwijs en het voorzien in randvoorwaarden, zoals een iPad of laptop voor leerlingen. Taal-, reken- en zaakvaklessen gingen door. Maar dat gold niet altijd voor de kunst- en cultuurlessen, het onderwijs in de verbeelding. Mooie voorbeelden van kunst- en cultuurlessen op basisscholen gedurende de eerste lockdown zijn er zeker<sup>1</sup>, evenals van culturele instellingen die op verzoek kunstlessen verzorgden<sup>2</sup>. Tegelijkertijd bleek deze vraag zeer afhankelijk van school en individuele leerkrachten en niet ingebed in een langer durend programma. Je zou kunnen stellen dat leerlingen in Nederland hierdoor op dit gebied niet dezelfde ontwikkelingskansen kregen.

- 1 Bijvoorbeeld de opdracht 'onze familie in tijden van coronavirus' van de leerkracht beeldende vorming van basisschool de Notenkraker: [www.bsdenotנקraker.nl/actueel/nieuws/ook\\_nú\\_nog\\_echte\\_cultuurschool](http://www.bsdenotנקraker.nl/actueel/nieuws/ook_nú_nog_echte_cultuurschool)
- 2 Bijvoorbeeld de theaterlessen van een vakdocent voor een basisschool in Rotterdam: [www.maastd.nl/de-theaterlessen-van-margriet-gingen-door/](http://www.maastd.nl/de-theaterlessen-van-margriet-gingen-door/)

Mijn proefschrift laat ook een beeld zien dat leerlingen geen eenduidige kansen krijgen binnen het kunst- en cultuuronderwijs. Die kansen zijn afhankelijk van de visie van de school, die al dan geen waarde hecht aan kunst- en cultuuronderwijs en afhankelijk van de aanwezigheid van culturele instellingen in de buurt. Verder blijken cultuureducatieve programma's niet altijd goed afgestemd op de leerlingen en het lopende onderwijsprogramma (Konings, 2020, pp. 101-126). De ontwikkeling van leerplannen 'kunstzinnige oriëntatie'<sup>3</sup> voor basisscholen zou een oplossing kunnen zijn om te garanderen dat alle kinderen over een langere periode doordacht onderwijs in verbeelding krijgen. In mijn proefschrift bepleit ik deze aanpak onder meer omwille van een betere aansluiting van verbeeldend onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs.<sup>4</sup> Een leerplan geeft namelijk inzicht in de kennis en vaardigheden waaraan is gewerkt en waarop het vervolgonderwijs kan voortbouwen.

Een leerplankundige aanpak, waarbij elke basisschool nadenkt over een systematische opbouw voor acht jaar onderwijs in de verbeelding, biedt ondersteuning. Het is een steun wanneer door een pandemie alles wijkt: je weet wat je van plan was met het kunstonderwijs. Het biedt bovendien leerkrachten en educatief medewerkers ondersteuning, want ze kunnen voortbouwen op inzichten en afspraken over wat leerlingen in acht jaar moeten leren en ontwikkelen.<sup>5</sup> Daarnaast helpt het om meer samenhang in het onderwijs aan te brengen. Ik zal in dit essay betogen dat de vaardigheid om te verbeelden, wel eens de 'linking pin' zou kunnen zijn om meer samenhang in het onderwijs aan te brengen. Een lesonderwerp of thema wordt betekenisvol voor leerlingen wanneer zij worden uitgedaagd het zich eigen te maken via hun verbeelding.

- 3 Het leergebied kunstzinnige oriëntatie is op dit moment het wettelijk kader voor het basisonderwijs; hierin staat de verbeelding centraal.
- 4 Daarnaast geeft een leerplan inzicht in de expertises die de school nodig heeft van culturele instellingen.
- 5 Voor taal en rekenen gelden duidelijke referentieniveaus, maar voor cultuuronderwijs zijn deze nooit in kaart gebracht (Hagenaars, 2020, pp. 121-122). Wel ontwikkelde SLO in 2014 een leerplankader kunstzinnige oriëntatie dat inzicht biedt in onder meer competenties voor het creatieve proces ([www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/](http://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/)). Toch lijken deze competenties leerkrachten (nog) onvoldoende houvast te bieden om lessen kunst- en cultuuronderwijs te maken. Misschien is de informatie voor leerkrachten nog te algemeen en te weinig richtinggevend. Scholen lijken er namelijk vaak voor te kiezen – mede door cultuureducatiebeleid gestimuleerd – externe kunst- en cultuurprofessionals in te zetten. Helaas blijkt dat we eigenlijk niet weten wat het aanbod van deze externe professionals, c.q. culturele instellingen bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen (Konings, 2020, pp. 47-67). Tot slot biedt ook het peil van de kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs van de onderwijsinspectie geen tot hooguit heel oppervlakkig inzicht wat bij leerlingen te ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Ik ga eerst dieper in op verbeelden, de cognitieve vaardigheid die centraal staat in het kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool. Ik licht dit vermogen toe met voorbeelden uit de eerste lockdown. Vervolgens verken ik hoe deze vaardigheid een sleutel kan zijn tot meer samenhang in het onderwijs. Tot slot illustreer ik hoe een samenhangend leerplan dat op schoolniveau houvast biedt, ontworpen kan worden. Ik bouw daarbij voort op de cultuurtheorie van Van Heusden (2010a, 2010b, 2012, 2015; Van Heusden, Rass, & Tans, 2016).

## Verbeelden: lessen door corona

Verbeelden is een typisch menselijke vaardigheid. Van Heusden legt uit hoe verbeelden een strategie is waarmee mensen het verschil tussen hun herinneringen en de actualiteit overbruggen. Via de verbeelding kunnen we ons geheugen manipuleren en via zelfverbeelding kunnen we cultureel bewust worden (zie het inleidende artikel Barend van Heusden in dit themanummer). Vermeersch en zijn collega's (2016) definiëren, voortbouwend op Van Heusden, verbeelding als volgt: 'Verbeelden betreft het gebruiken of manipuleren van datgene wat wordt/werd. Verbeelding moet hier dus gezien worden als het vermogen om van bekende elementen iets nieuws te maken. [...] De vaardigheid verbeelding ligt vrij dicht bij 'creativiteit' in de betekenis van iets origineels toevoegen aan dat wat al bestaat.' (p. 12)

Verbeelden is dus het zien van mogelijkheden en op basis hiervan mogelijkheden creëren (c.q. iets mogelijk maken). Voorbeelden uit de eerste lockdown maken duidelijk hoe zeer dit creëren van mogelijkheden een menselijke natuur is. Naast het nieuws dat gedomineerd werd door onderwerpen over zorg en economisch herstel, was er tegelijkertijd een explosie aan creativiteit. Met hoogwerkers werden feestjes van geliefden op hoge leeftijd gevierd. Voor de jongere generatie werden beeldbefeestjes georganiseerd door tasje met feestattributen aan de deurknop van de genodigden te hangen. Mijn paranimfen, die mij niet in het academiegebouw mochten bijstaan, maar net als andere geïnteresseerden de ceremonie op afstand volgden, vonden een creatieve manier om mij in het zonnetje te zetten. Zij speechten prachtig gekleed aan een bosrand. Het dagelijks leven met feestelijke en minder feestelijke momenten moest doorgaan en ging door. Thuiswerken in shifts, work-outs met wc-rollen, gelivestreamde uitvaarten en onlinelessen waarin de docent en leerlingen nu ook elkaars huisdieren leerden kennen (dit gebeurde overigens ook in online proefschriftverdedigingen). Door gebruik te maken van onze verbeelding, ook wel creativiteit genoemd (zie artikel Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz in dit themanummer), hebben we het mogelijk gemaakt om werk, school en het dagelijks leven door te laten gaan. We hebben zeggend het onmogelijke mogelijk gemaakt.

Daarnaast zetten mensen de verbeelding ook in om betekenis te geven aan de situatie en te reflecteren op de actualiteit. Via vele cartoons – denk aan de Fokke en Sukke-cartoon over de wc-rollen-hamsterwoede – werd ons een spiegel voorgehouden waardoor we om onszelf konden lachen. Andere voorbeelden zijn de vele grappige filmpjes ('quarantainedag 10') die via WhatsApp werden verspreid tegen verveling en ter relativering, het zingen in Italië en het klappen in diverse landen om verbondenheid te tonen en steun te bieden. MaasTD bood in de eerste week direct een online klapworkshop via Maas@home aan. Ook reflectie in de vorm van kunst spiegelde onze ervaring met het leven. De acteurs van Het Nationale Theater droegen bijvoorbeeld elke dag een verhaal voor uit de door Ivo van Hove gekozen *Decamerone*<sup>6</sup> (1348-1353), de beroemde bundel van Boccaccio met verhalen die mensen elkaar vertelden terwijl ze op de vlucht waren voor een andere pandemie, de pest. De regisseur en acteurs boden een spiegel op en een uitlaatklep voor de crisis waarin we zaten. De schrijver, de regisseur en de acteurs maakten via hun verbeelding in geschreven en gesproken woord ervaringen tastbaar en gaven deze een vorm. En dat is wat kunst is: de ervaring verbeelden in een concrete vorm (Van Heusden et al., 2016, p. 57). Deze mentale manipulatie van de waarneming is een manier om ons staande te houden in een bepaalde situatie (actualiteit). En dit mentale betekenis gevende proces is te ondersteunen door kunstonderwijs, waarin leerlingen leren verbeelden (zelf maken) en andermans verbeeldingen als inspiratiebron gebruiken (meemaken).<sup>7</sup>

Sinds 12 maart zoemden regelmatig de woorden 'accommoderen' en 'assimileren' uit de theorieën van Piaget en Van Heusden (Van Dorsten, 2015, pp. 77-80) door mijn hoofd. Het accommoderen, het aanpassen, conformeren, plooiën van herinneringen aan de nieuwe werkelijkheid van corona, en het assimileren, het bijsturen van deze nieuwe werkelijkheid. Waar het RIVM, accommodeerde en adviezen probeerde te geven door waarnemingen te analyseren, probeerde de burger te assimileren en met creativiteit een nieuwe balans te vinden in het dagelijks leven van werk en gezin. Politici hebben in deze periode ook moeten assimileren: hun verbeelding moeten inzetten door in te schatten wat mensen gaan doen als bijvoorbeeld de maatregelen soepeler zouden worden.

6 *De Decamerone* is een samenwerking tussen Internationaal Theater Amsterdam, VPRO/MONDO en Het Nationale Theater.

7 Hoe belangrijk dit is voor elk mens illustreert Hizir Cengiz in zijn levendige reflectie op zijn jeugd in de Schilderswijk te Den Haag met de titel 'Waarom jongeren niet alleen trapveldjes maar ook kunst nodig hebben'. <https://decorrespondent.nl/11796/waarom-jongeren-niet-alleen-trapveldjes-maar-ook-kunst-nodig-hebben/5342046085860-48030506>.

Verbeelden is dus een assimilerende vaardigheid. We assimileren door de inzet van vaardigheden als: fantaseren, dromen, verzinnen, waanvoorstellingen maken, plannen, inschatten, voorspellen, ontwerpen, innoveren, manipuleren, verbinden, associëren, uitdrukken, een gevoel weergeven, emoties tonen, gedachten presenteren, inleven, spelen, maken en construeren (Vermeersch et al., 2016, pp. 16-17). Dit cognitieve proces wordt (mede) bewust en onbewust ontwikkeld in het onderwijs en beperkt zich, net als in het dagelijks leven, niet alleen tot de kunst en kunstvakken. Ook zaakvakken als geschiedenis en aardrijkskunde spreken de verbeelding aan. Ik durf zelfs te stellen dat de vaardigheid om te verbeelden wel eens de sleutel tot meer samenhang in het onderwijs zou kunnen zijn.

## **Samenhang: verbeelden over verschillende (les)onderwerpen**

Meer samenhang in het onderwijs lijkt mogelijk door de vaardigheid verbeelden bewuster te combineren met verschillende onderwerpen. In een leerplan maak je de samenhang tussen vakken inzichtelijk door de onderwerpen en de te ontwikkelen vaardigheden (verbeeldende vaardigheden in een specifieke kunstvorm) te specificeren (in doelen). Het gaat niet alleen om onderwerpen in kunstvakken (zoals een kunstenaar, techniek of thema), maar ook om onderwerpen in andere vakken. Verbeelden, de leerling die verbeeldt, is dan de 'linking pin' tussen relevante onderwerpen en de verschillende bijbehorende vakken die hieraan betekenis geven. De leerling kan verschillende kunstvormen (beeld, theater, muziek, literatuur) inzetten om een eigen betekenis te geven aan een (les)onderwerp.

In de kunstvakken blijken niet altijd vanzelfsprekend onderwerpen vooraf te worden vastgelegd (zie ook artikel Astrid Rass in dit themanummer). Het is misschien kunst-eigen om niet vooraf (volledig) vast te leggen waaraan een kunstvorm betekenis geeft. Onderwerpen worden in kunst vaak intuïtiever benaderd. Dat wil overigens niet zeggen dat het kunstwerk nergens over gaat. Niet voor niets staat in programmaboekjes, zaalteksten of catalogi vaak 'dit stuk gaat over' of 'dit werk gaat over'. Vanuit het kunstenaarsperspectief is het dus heel gebruikelijk dat het onderwerp vooraf niet (volledig) vaststaat, maar in kunstonderwijs aan basisschoolleerlingen zou misschien gericht vastgelegd mogen worden aan welke onderwerpen leerlingen betekenis gaan geven.

In de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie zijn de onderwerpen 'ervaringen', 'emoties' en 'erfgoed' te onderscheiden. Leerlingen worden vooral gevraagd zich uit te drukken over ervaringen en emoties. Minder aandacht is er

voor het doordenken aan *welke* ervaringen, emoties en erfgoed de leerling betekenis moeten geven en waarom die dan belangrijk zijn voor hen. Binnen het leergebied Kunst & Cultuur van Curriculum.nu worden mondiale onderwerpen aangeduid: 'globalisering, duurzaamheid, technologie en gezondheid/welzijn' (Curriculum.nu, 2019, p. 11). Deze onderwerpen heeft het ontwikkelteam juist ook opgenomen om te werken aan samenhang in het onderwijs, een van de doelen van de curriculumherziening.

Daarnaast zijn er nog veel meer mogelijke onderwerpen in andere vakken. Zo zouden leerlingen bij geschiedenis via verbeelding en met kunstvakmiddelen betekenis kunnen geven (associëren, voorstellingen maken, inleven en fantaseren) aan onderwerpen uit het verleden. Hier wordt ook steeds meer onderzoek naar uitgevoerd (Van Boxtel & Van Drie, 2018; Béneker et al., 2020; De Leur, Van Boxtel, & Wilschut, 2020). De Leur en collega's (2020) gaan bijvoorbeeld in op het verschil tussen schrijven en tekenen om grip te krijgen op historie. Onderzoekers spreken over 'historisch redeneren' en 'historisch denken' als kenmerkende vakvaardigheid. Historisch denken omvat 'vaardigheden die nodig zijn om zich een beeld te kunnen vormen van historische periodes en verschijnselen en om bestaande verhalen en beelden kritisch te kunnen beoordelen. [...] Het gaat daarnaast om het betekenis kunnen geven aan (sporen van) historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen' (Béneker et al., 2020, p. 10). Dit citaat laat zien dat historisch denken ook via de verbeelding kan ('beeld vormen' en 'betekenis geven aan'). Bijvoorbeeld door in een beeldend werk of een theaterstuk betekenis te geven aan historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen.

Wat ik vooral wil benadrukken, is dat de vaardigheid verbeelden op vele plekken, in vele hoedanigheden en in veel vakken van betekenis kan zijn. Een gerichte keuze van onderwerpen kan de samenhang in het onderwijs vergroten en ervoor zorgen dat de kunstvakken van nog meer waarde voor de leerlingen kunnen zijn. De 'linking pin' is de verbeelding van de leerling (om te associëren, iets te construeren, zich in te leven, te fantaseren) over expliciet gekozen onderwerpen, waaronder ervaringen, emoties, mondiale thema's, maar ook onderwerpen uit andere vakken. Hiermee zeg ik overigens niet dat vrije opdrachten zonder onderwerp niet mogen, integendeel, het gaat om een balans tussen de verschillende soorten onderwerpen (intuïtief, persoonlijk, maatschappelijk en vakgericht). Om overzicht te houden op de verschillende keuzes pleit ik wel voor het vastleggen van de onderwerpen en vaardigheden in een leerplan. Dit is niet alleen zinnig voor het overzicht en de samenhang, maar ook om het onderwijs bij te kunnen stellen en de ontwikkeling van de leerlingen in het vizier te houden.

## Ontwerp: onderwijs in verbeelding

En zo kom ik weer terug bij mijn proefschrift waarin ik inga op een bepaalde systematiek om leerplannen te ontwerpen en te evalueren. Startpunt voor mijn onderzoek vormde niet zozeer een leerplankundige aanpak voor cultuuronderwijs of samenhang in het onderwijs, maar de vraag of en op welke manier culturele instellingen een vanzelfsprekendere rol kunnen spelen in het onderwijs. Een rol die het Nederlandse cultuureducatiebeleid stimuleert door culturele instellingen onder meer op te roepen doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs voor de basisschool te ontwikkelen (Staatcourant, 2012, 2016). Dit riep bij mij dan weer de vraag op: wat zijn doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs precies?

Deze vraag zorgde ervoor dat ik in mijn proefschrift vanuit leerplankundig perspectief naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs ben gaan kijken en voorstelde om leerplannen kunstzinnige oriëntatie te ontwikkelen. Mijn literatuuronderzoek (Konings, 2020, pp. 132-135) liet me namelijk zien dat doorlopende leerlijnen onder meer gericht zijn op een soepele overgang tussen het basis- en het voortgezet onderwijs. Doorlopende leerlijnen hebben immers het doel bij te dragen aan de continuïteit van de leerstof (Letschert, 2009). Om vervolgens iets te kunnen zeggen over het basisonderwijs en de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen koos ik voor de ontwikkeling van een leerplan 'kunstzinnige oriëntatie'. Zo'n leerplan ondersteunt een doorlopende lijn naar het kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs.

Een reden om het een 'leerplan kunstzinnige oriëntatie' te noemen en het (nog) niet te hebben over een 'leerplan cultuuronderwijs', heeft te maken met het woord 'cultuur'. Een leerplan cultuuronderwijs laat namelijk ook keuzes zien voor de lesinhoud van mens- en maatschappijvakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde en techniek. Een leerplan kunstzinnige oriëntatie heeft zijn basis in kunst en erfgoed, en vanuit die basis zijn connecties naar andere vakken te leggen.

Hoe ontwikkel je dan een leerplan kunstzinnige oriëntatie op schoolniveau, een voor meer leerjaren doordachte opbouw? Bij het ontwerpen stelde ik een bepaalde aanpak voor om tot een leerplan en uiteindelijk lessen te komen. Ik ga hier niet heel diep op in (voor een uitvoerige beschrijving van proces en opbrengsten, zie hoofdstuk 6 en 7 van Konings, 2020), maar schets graag de hoofdonderdelen voor een leerplanontwerp. Uitgangspunt is de cultuurtheorie van Van Heusden (2010a, 2015) over betekenisgeving, die fungeert als analytisch



kader en ons bewust maakt van keuzes voor onderwerp(en), basisvaardigheden en mediale vaardigheden. Met deze driedeling is het mogelijk systematisch cultuuronderwijs te ontwerpen dat gericht werkt aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

Om deze cultuurtheorie om te zetten in een voor het onderwijs werkbare en praktische vorm heb ik deze gecombineerd met de ontwerpaanpak 'Understanding by design'<sup>8</sup>, beter bekend onder de naam *backward design* (SLO, 2015, pp. 47-48). Daarbij denk je eerst na over het einddoel om vervolgens terug te redeneren. In dit geval gaat het om acht jaar kunstzinnige oriëntatie op de basisschool: wat weet, begrijpt en kan de leerling na acht jaar kunstzinnige oriëntatie?

Een derde belangrijk onderdeel van het leerplanontwerpen is ten slotte (formatief) evalueren. Een op schoolniveau ontworpen leerplan<sup>9</sup> wordt geëvalueerd met drie leerplankundige criteria: relevantie voor de leerlingen, logica in de onderwijsinhoud en de bruikbaarheid voor leerkrachten en kunstdocenten (Thijs & Van den Akker, 2009). Op basis van de evaluatie volgen suggesties ter verbetering. In mijn proefschrift heb ik me beperkt tot deze drie, maar het zou op termijn uitgebreid kunnen worden met het vierde leerplankundige criterium 'effectiviteit' (Thijs & Van den Akker, 2009).

In mijn onderzoek resulteerde deze aanpak in schoolspecifieke leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor twee basisscholen,<sup>10</sup> ontwikkeld door twee consulenten van een intermediaire culturele instelling. De ene school had de wens na acht jaar een goede musical in groep 8 op de planken te zetten rondom de naam van de school, de Globetrotter. Hiervoor ontwikkelde een consulent een plan dat zich richtte op kunstdisciplines in verschillende werelddelen. In groep 8 zouden kinderen na zeven jaar onderwijs in kunstdisciplines dan een keuze kunnen maken in welke discipline ze zich verder wilden ontwikkelen en hun vaardigheid inzetten tijdens de musical.

- 8 Goede ervaringen met deze ontwerptheorie zijn opgedaan in andere vakgebieden (Di Masi & Milani, 2016; Korotchenko, Matveenko, Sterlnikova, & Philips, 2015; Linder, Cooper, McKenzie, Raesch, & Reeve, 2014; Tornwall, 2017).
- 9 Idealiter ligt het eigenaarschap voor het ontwerpen van zo'n leerplan bij de school. De cultuurbegeleider en/of interne cultuurcoördinator ontwerpt dit dan in samenspraak met de directeur en het team. In mijn proefschrift is ervoor gekozen de intermediaire culturele instelling hierin de leiding te laten nemen, omdat ik in mijn proefschrift op zoek ga naar antwoord op de vragen of en hoe culturele instellingen bij kunnen dragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool.
- 10 Via deze link zijn de twee leerplannen beschikbaar onder de namen 'In onze buurt' en 'Globetrotters': [www.rug.nl/research/portal/nl/publications/zitten-we-op-een-lijn\(059d694e-07eb-40fb-9da2-6c20eb025966\).html](http://www.rug.nl/research/portal/nl/publications/zitten-we-op-een-lijn(059d694e-07eb-40fb-9da2-6c20eb025966).html)

De andere school is een gemêleerde school waarin de leerlingen met elkaars cultuur (school-, straat-, thuis- en werkcultuur) te maken hebben. Het bewustzijn van en switchen tussen deze werelden vormde uitgangspunt van het leerplan rondom het onderwerp publieke ruimte. Met beeldende en theatrale middelen ontdekken leerlingen de vele aspecten van dit onderwerp en proberen ze een positieve bijdrage te leveren aan het publieke domein.

De gekozen onderwerpen van beide leerplannen hebben overigens raakvlakken met het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld' en 'burgerschap'. In de uitvoering bleek er zelfs een verband mogelijk met de verkeerslessen.<sup>11</sup>

Bij beide leerplannen was de intentie van de scholen en de consulenten om het verbeeldend vermogen van leerlingen te ontwikkelen. Uit de evaluatie bleek dat de lessen vooral een beroep deden op conceptualiserende vaardigheden (zoals classificeren, benoemen en interpreteren) en analyserende vaardigheden (verbanden leggen, denken over denken en verklaren) om betekenis te geven aan de kunstdisciplines en publieke ruimte. Op basis van een uitgebreide evaluatie met experts zijn suggesties voor bijstelling gegeven (Konings, 2020, pp. 154-157 en pp. 159-161).

Een leerplan biedt naast bijstelling de mogelijkheid om aan te sluiten bij onverwachte en actuele omstandigheden en de lesdoelen niet uit het oog te verliezen. Zo is ten tijde van corona voor de school met het leerplan over de 'publieke ruimte' wellicht de virtuele publieke ruimte veel belangrijker. Met die afwegingen kunnen de kunstlessen gewoon weer opgepakt worden<sup>12</sup> en dat is een meerwaarde van een leerplan kunstzinnige oriëntatie. Tot slot, en dan keer ik terug naar een startpunt van mijn proefschrift, maakt een leerplan duidelijk welke expertises van culturele instellingen scholen eventueel kunnen vragen, bijvoorbeeld om te leren hoe je in theater betekenis kunt geven aan *social distancing* in de publieke ruimte. Leerplankundig denken is dus naast zinnig voor scholen, ook nuttig voor culturele instellingen die van betekenis willen zijn voor het onderwijs.

11 Basisschool 't Prisma legde onder leiding van een beeldend docent verbanden tussen publieke ruimte, kunst, burgerschap en verkeersveiligheid: [www.steljevoor010.nl/nieuws/obs-t-prisma-werkt-aan-een-veiligere-straat/](http://www.steljevoor010.nl/nieuws/obs-t-prisma-werkt-aan-een-veiligere-straat/)

12 Zie voorbeeld voetnoot 11: [www.steljevoor010.nl/nieuws/obs-t-prisma-werkt-aan-een-veiligere-straat/](http://www.steljevoor010.nl/nieuws/obs-t-prisma-werkt-aan-een-veiligere-straat/)

## Conclusie

Is het maatschappelijk relevant om op een leerplankundige manier na te denken over kunst- en cultuuronderwijs in de basisschool en op welke manier dan? Die vraag stelde ik mijzelf toen door de uitbraak van het COVID-19-virus de verdediging van mijn proefschrift werd uitgesteld. Deze vraag beantwoordde ik in eerste instantie vanuit het perspectief van de coronacrisis. Tijdens de eerste lockdown bleek kunst- en cultuuronderwijs, onderwijs in de verbeelding, voor leerlingen nog minder vanzelfsprekend. Het noodzakelijke ging door en daar hoorde niet op alle scholen kunst- en cultuuronderwijs bij. Een leerplan kunstzinnige oriëntatie had in deze bizarre periode soelaas kunnen bieden.

Er zijn ook andere argumenten voor een meer leerplankundige benadering van onderwijs in de verbeelding. De uiteenzetting over het nut van een leerplankundige kijk op onderwijs startte met de verbeelding in de coronacrisis, als middel voor troost, relativering, betekenis geven aan wat ons overkwam of ons dagelijks leven doorgang te geven. Verbeelding is ons vermogen om mogelijkheden te zien en op basis hiervan mogelijkheden creëren. Het is een manipulatie van de waarneming met verbeeldende vaardigheden als fantaseren, associëren, construeren, spelen en ontwerpen. Verbeelden is ook een vaardigheid die het onderwijs bewust en onbewust stimuleert. Bovendien kan deze vaardigheid een steentje bijdragen aan meer samenhang in het onderwijs. Dit kan door nog bewuster onderwerpen te kiezen waar leerlingen met hun verbeelding betekenis aan kunnen geven. Naast vrije onderwerpen gaat het ook om de in Curriculum.nu aangewezen mondiale thema's en onderwerpen van andere vakken. Het is belangrijk om deze keuzes vast te leggen in een leerplan om het overzicht en de afwegingen in het vizier te houden.

Een manier om leerplannen te ontwerpen heb ik uitgetoetst in mijn proefschrift. Daarbij wordt vanuit de cultuurtheorie als analytisch kader met backward design een leerplan ontworpen. De ontwerper houdt daarbij rekening met leerplankundige criteria als relevantie, logische consistentie en praktische bruikbaarheid.

Zo'n planmatige aanpak van onderwijs in verbeelding is relevant, omdat het onderwijsgevend houvast geeft bij het ontwerpen, evalueren en bijstellen van dit onderwijs. Een leerplankundige aanpak zorgt dat voor een langere periode doordacht is wat een school bij leerlingen wil ontwikkelen. Een leerplankundige aanpak kan inzicht geven in mogelijke verbindingen met andere vakken. Een leerplankundige aanpak is geen doel op zich, maar een instrument om scherp te houden welke kant onderwijsgevend met hun

leerlingen op willen. Een leerplankundige aanpak is ook niet gericht op afrekenen op leeropbrengsten, maar op het in beeld krijgen en houden van de ontwikkeling van leerlingen.

Leerlingen mogen ook van het onderwijs in verbeelding een duidelijk uitgezette richting verwachten. Wanneer helder is welke kant het onderwijs op wil met zijn leerlingen, is er vanzelfsprekend ook vrije ruimte om af te wijken van dit pad. Dit kan een vrije keuze zijn of door onvoorziene omstandigheden, maar het doel en de weg zijn in grote lijnen helder.

Dat gold ook voor de verdediging van mijn proefschrift *Zitten we op één lijn?*, die uiteindelijk op 23 april 2020 in de aula van het Groningse Academieggebouw plaatsvond met de voorzitter, mijn promotor en ik en op beeldscherm de opponerende hoogleraren in de corona.<sup>13</sup> Het doel was de afronding en een feestelijke afsluiting van een promotietraject. Deze lijn kon worden vastgehouden. Dat het een mooie afsluiting werd, kwam ook door de universiteit, collega's, vrienden en familie die hun verbeelding ten volle hebben benut om dit mogelijk te maken. *Hora est.*

**Fianne Konings** is docent aan de Erasmus School of History and Communication (EUR), betrokken bij de Vereniging CultuurProfielScholen PO en zelfstandig onderzoeker. [konings@eshcc.eur.nl](mailto:konings@eshcc.eur.nl) en [fianne@bureaukoningskunst.nl](mailto:fianne@bureaukoningskunst.nl)

13 En met dank aan twee mensen techniek en de pedel die aanwezig waren.

## Literatuur

Béneker, T., Boxtel, C. van, Leur, T. de, Smits, A., Blankman, M., & Groot-Reuvekamp, M. de. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen over aardrijkskunde- en geschiedenis- onderwijs in het primair onderwijs*. Utrecht/Amsterdam: Universiteit Utrecht/Universiteit van Amsterdam.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: the interplay of domain specific and domain general aspect. In F. Fisher, C. A. Chinn, K. Engelmann, & J. Osborne (Eds.), *Scientific reasoning and argumentation: the roles of domain-specific and domain-general knowledge* (pp. 142-161). New York, NY: Routledge.

Curriculum.nu. (2019). *Toelichting Kunst & Cultuur. Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur*.

Di Masi, D., & Milani, P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 12(3), 31-40.

Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. PhD-thesis University of Groningen.

Hagenaars, P. (2020). *Oprichting & onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

Heusden, B. van. (2010a). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.

Heusden, B. van. (2010b). Perception, imagination, interpretation, and analysis in the humanities. In C. Stroh (Hrsg.), *Von Katastrophen, Zeichen und vom Ursprung der Menschliche Sprache. Würdigung eines vielseitigen Linguisten Wolfgang Wildgen zur Emitierung* (pp. 51-68). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Heusden, B. van. (2012). Een bewustzijn verbeeld, David Hockney's 'A Bigger Picture'. *Filosofie & Praktijk*, 33(3), 24-40.

Heusden, B. van. (2015). Arts education 'after the end of art'. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts education beyond art. Teaching in times of change* (pp. 153-168). Amsterdam: Valiz.

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil Kunstzinnige Oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.

Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Korotchenko, T., Matveenکو, I., Strelnikova, A., & Philips, C. (2015). Backward design method in foreign language curriculum development. *Procedia, Social and behavioral sciences*, 215, 213-217.

Letschert, J. (2009). De 'D' van Doorlopende leerlijnen. *LRPLN*, 4, 52-53.

Leur, T. de., Boxtel, C. van, & Wildschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155-175.

Linder, K., Cooper, R., McKenzie, E., Raesch, M., & Reeve, P. (2014). Intentional teaching, intentional scholarship: applying backward design principles in a faculty writing group. *Innovative Higher Education*, 39(3), 217-229.

SLO. (2015). *Curriculumspiegel. Deel A: Generieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

Staatscourant. (2012). Deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016. *Staatscourant*, 15826.

Staatscourant. (2016). Deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2020. *Staatscourant*, 22890.

Thijs, A., & Akker, J. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Tornwall, J. (2017). Backward design toward a meaningful legacy. *Nurse Education Today*, 56, 13-15.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., Backer, F. de, Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel.