



Zitten we op één lijn?

*Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen
aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*

Fianne Konings



ZITTEN WE OP ÉÉN LIJN?



rijksuniversiteit
groningen

Zitten we op één lijn?

*Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende
leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Rijksuniversiteit Groningen
op gezag van de rector magnificus prof. dr. C. Wijmenga
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op
donderdag 23 april 2020 om 14.30 uur

door

Fianne Elisabeth Marie Konings

geboren op 19 januari 1971
te Heerlen

Promotor

Prof. dr. B.P. van Heusden

Beoordelingscommissie

Prof. dr. A.S. Lehmann

Prof. dr. A.R.W. Blühm

Prof. dr. A. Klamer

Ik draag dit boek op aan mijn vader,
Ton Konings, dramapionier¹

¹ Zie het proefschrift van Henriette Coppens (2000). *Drama op school. De invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Acco Leuven/Amersfoort. (pp. 47-48, p. 68, p. 71, p. 239)

INHOUD

11 DANKWOORD

15 INLEIDING

29 DEEL ÉÉN *Verkenning*

31 HOOFDSTUK 1: *Context 1996-2020: Overheidsbeleid ten aanzien van culturele instellingen en het (basis)onderwijs*

47 HOOFDSTUK 2: *Wat we weten over de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs*

69 HOOFDSTUK 3: *Kunst- (en cultuur)onderwijs in cognitief perspectief*

85 DEEL TWEE *Analyse*

87 HOOFDSTUK 4: *Evaluating partnership, or how to evaluate the contribution of cultural institutions to an integrated curriculum for culture education in primary schools*

101 HOOFDSTUK 5: *Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs: casestudies & richtlijnen*

129 DEEL DRIE *Ontwerpen en evalueren*

131 HOOFDSTUK 6: *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling: in abstracto*

145 HOOFDSTUK 7: *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling: in concreto*

191 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

205 LITERATUUR

225 SAMENVATTING

229 SUMMARY

232 CURRICULUM VITAE

DANKWOORD

Wanneer kunst in het onderwijs mijn interesse kreeg, weet ik niet meer precies. Wat ik in ieder geval wel weet is, dat ik in 1992 in de derde klas van de pabo besloot mijn afstudeerscriptie te schrijven over kinderen en kunst. Dat ik de

dochter ben van een kunstvakdocent, wiens boekenkast gevuld was met vele gerenommeerde werken zoals Huizinga's *Homo Ludens* (1958), Reads *De kunst in haar educatieve functie* (1958) en Viktor Löwenfelds *Creativity and mental growth* (1961), zal hierbij zeker een rol hebben gespeeld.

Met de afronding van mijn proefschrift denk ik terug aan het pad dat ik heb gelopen en de momenten en personen die belangrijk waren gedurende deze jaren. Deze herinneringen gaan over bepaalde plekken, personen, maar zijn ook zintuigelijk. Zo herinner ik me dat de kiem om te promoveren gelegd is in het bloedhete New York door een vraag van Max van der Kamp tijdens het 3^{1^{ste}} Insea Congres. Ook herinner ik me nog dat ik in 2006 in het tussentuk van de trein telefoneerde met Jan Wagemakers, die mij attendeerde op een man in Groningen die volgens hem een interessant verhaal had. In januari 2007 ontmoette ik aan de achterkant van de Oude Boteringestraat 23 te Groningen, terwijl schoolpleingeluiden zijn kamer vulden, Barend van Heusden. 'Kunst is een aspect van cultuur,' zei hij toen. Wat vond ik dat een enorme verademing na de vele conferenties over cultuureducatie, waarbij in mijn beleving het grootste deel van de tijd verloren ging aan praten over wat cultuur en kunst dan wel of niet was. Naast dat ik enorm veel inhoudelijk van Barend heb geleerd, ben ik hem ook dankbaar voor de uitdaging die hij me op schrijfvak gaf. Zijn kritische feedback was niet altijd makkelijk, maar wel altijd oprecht en zeer bruikbaar. Die had ik voor geen goud willen missen. Vervolgens duurde het nog twee jaar voordat ik een mogelijkheid kon vinden om een start te maken met mijn proefschrift. Die werd mij in 2009 geboden door Jan Jaap Knol die ik trof aan de Lange Voorhout te Den Haag, waar hij het Fonds voor Cultuurparticipatie aan het opbouwen was. Uiteindelijk kon ik april 2010 starten. Het moment waarop mijn dochter met haar Nijntje rugzak voor het eerst de kleuterklas instapte ging ik aan de slag.

Daarna zijn er vele mensen, ontmoetingen, plekken, momenten, geluiden, herinneringen geweest die me een stap vooruit hebben geholpen. Ik denk aan het moment dat ik tijdens de zomer van 2015 alleen in de logeerkamer bij de ouders van Agnes Zwanenburg zat, terwijl onze kinderen aan het zeilen waren op de Zeeuwse wateren, en ik doordacht hoe ik ervoor kon zorgen dat culturele instellingen konden bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Dan het moment dat ik met Anne Marie Backes in een oud treinstel

sprak, en vervolgens in een kerk, om deze ideeën daadwerkelijk uit te proberen. En het moment dat Marjanne Alderliesten mij op een kamertje van basisschool 't Prisma haar beeldende verwerking van een leerplan liet zien. Wat ik in Zeeland had bedacht kreeg opeens een concrete vorm. Ik moest op een stoel staan (sorry Henk) om het geheel te vatten en vast te leggen. Ik ben heel dankbaar voor deze mensen, momenten en herinneringen. Dat is niet in woorden uit te drukken.

En er zijn nog zo veel andere mensen die mij met grote en kleine bijdragen hebben gesteund bij het volbrengen van mijn proefschrift. Heel belangrijk: Hadewijch de Jong, die mij persoonlijk stimuleerde, en ook mede aan de basis heeft gestaan van het onderzoeksproject 'Cultuur in de Spiegel' waar mijn onderzoek flankerend aan is geweest. Daarnaast ben ik dankbaar voor de inhoudelijke uitwisseling met, feedback op hoofdstukken en steun van mijn CiS-collega's gedurende dit gehele traject: Astrid Rass, Theisje van Dorsten, Lode Vermeersch, Emiel Copini, Welmoed Ekster, Eelco van Es en Anne Sasbrink. Ook wil ik mijn dank uitspreken aan: Jeanet Annema, Melissa Bremmer, Marie Louise Damen, Oscar Gelderblom (en collega), Adam Handelzalts, Rhea Hummel, Edith Janssen (ook voor de broodnodige beweging), Marie-José Kommers, Caro Kouwenhoven, Edwin van Meerkerk en Nienke Nieveen. Sommigen van hen gaven kritische reflecties op mijn teksten en resultaten; andere dachten op een voor mij juist moment mee over dilemma's die in het onderzoek op mijn pad kwamen. Vera Haket wil ik in het bijzonder bedanken voor haar correcties en rustige steunende immer positieve feedback tijdens het redigeerproces. Justine van JUSTAR grafisch ontwerpers mag niet onvermeld blijven voor haar nadenken over en het grafisch vormgeven van mijn proefschrift in de van haar welbekende haarfijne en lijnscherpe stijl.

Ik ben de vele medewerkers van culturele instellingen die aan mijn onderzoek hebben bijgedragen enorm dankbaar. Ook aan de betrokken leerkrachten, directeuren, leerlingen en ouders van verschillende basisscholen ben ik veel dank verschuldigd. Medewerkers van het Fonds voor Cultuurparticipatie, het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam en docenten van de Thomas More Hogeschool ben ik erkentelijk voor de geboden hulp. Met name wil ik bedanken voor hun bijdrage aan de ontwerpgerichte studie: Marjanne Alderliesten, Wendy van Rossum, Annemarie Timmermans, Henk van Dijk en Jelena Mihajlovic, Tabitha Verhulst en Sonja Deutz, Marieke van der Veen, Nita Halman, Ester Huijnen, Dorien Folkers en Ragnhild Rikkelman. Mocht ik iemand per ongeluk vergeten zijn, dan ook bij deze mijn oprechte dank!

Ik heb mij altijd gesteund gevoeld door mensen die geïnteresseerd informeerden naar mijn proefschrift, en die dit (voorzichtig) bleven doen, ondanks mijn misschien soms wat ontwijkende reactie (want tja, hoe ver ben je met je proefschrift? En is het al af?). Vrienden, familie, betrokken mensen uit het vakgebied en bekenden, dank je wel voor jullie vragen,

niet vragen en altijd aanwezige interesse. In het bijzonder wil ik mijn schoonouders Neeltje en Jan bedanken. Zij hebben bijgesprongen tijdens het spitsuur van ons leven, waardoor het onmogelijke toch mogelijk bleek. Dan: Nienke en Karianne, dank jullie wel voor het ritme en de luisterende oren in de afgelopen drie jaar. En tot slot dank aan mijn thuisfront. Dank je wel lieve papa, helaas heb je het niet mee kunnen maken, en lieve mama voor de stevige basis die jullie me hebben gegeven. Noor en Sjoerd – ik leer elke dag door jullie bij – dank voor de basis die jullie me nu geven. And last but not least: Paul voor je vertrouwen en steun en het mogelijk maken van ruimte om te promoveren in rustige en roerige tijden.



INLEIDING

“Mama, kan jij rechte lijnen maken?” Mijn twee kleuters roepen me terwijl ze kleien aan de keukentafel. Ze hebben de klei uitgerold tot een platte plaat en vragen me twee grote rechthoeken uit te snijden. Nadat ik dit gedaan heb, drukken beiden met hun duim een kuiltje in een van de korte zijdes en peuteren ze de rechthoek van de tafel los. Eindelijk hebben ze hun zo begeerde iPad. Ze gaan met hun ‘kleipad’ naast elkaar op de bank zitten. Mijn zoon kijkt geïnteresseerd bij zijn zus en vraagt: “Welke spelletjes heb jij?”

Deze anekdote is voor mij erg waardevol. In de huiselijke vrijheid gaven mijn kinderen mij een inkijkje in hun leefwereld en hun mentale proces van betekenisgeven. Ik realiseerde mij dat dit mij opviel door mijn onderzoek naar de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs. Om de bijdrage te analyseren maak ik gebruik van een theoretisch kader dat inzicht geeft in dit cognitieve proces. Klei en hun eigen verbeelding gaf mijn kinderen de mogelijkheid om met een ‘kleipad’ mee te doen met de grote-mensen-wereld. Tegelijkertijd besepte ik hoe moeilijk het is om goed te zien wat er ‘echt in die koppies omgaat’. Dit geldt thuis, maar ook op school.

School is het instituut dat in belangrijke mate beoogt mentale processen te ontwikkelen. Mijn kinderen gaan mee in dit systeem, waarvan ik weet dat hun ontwikkeling niet altijd goed kan volgen, omdat mentale processen nu eenmaal niet zichtbaar zijn. Desondanks worden dagelijks keuzes gemaakt die van invloed zijn op hun cognitieve ontwikkeling. Zo wordt cultuuronderwijs² gezien als een belangrijk en vanzelfsprekend onderdeel van de vorming van kinderen. Bezoeken aan culturele instellingen zijn vaak een onlosmakelijk

2 In praktijk – in beleid, in de culturele sector en het onderwijs – wordt naast cultuuronderwijs ook vaak gesproken over cultuureducatie. Er wordt meestal het onderwijs in kunsten, erfgoed en (nieuwe) media mee bedoeld. In 1996 werd in de notitie Cultuur en School van staatssecretarissen Nuis en Netelenbos (1996) voor het eerst de term cultuureducatie voor onderwijs in kunst en erfgoed gebruikt (Schönau, 2011). Tot aan het begin jaren van de jaren negentig was vooral de term

‘kunstzinnige vorming’ gehanteerd en (zie ook Vos, 1999). Na 2010 werd de term cultuuronderwijs meer gemeengoed. Van Heusden (2010a) stelde voor de term cultuuronderwijs in plaats van cultuureducatie te gebruiken, omdat volgens hem ‘cultuureducatie’ impliceert dat onderwijs in cultuur geen ‘gewoon’ onderwijs is (p. 11). Er zit een fundamenteel verschil tussen de conceptuele benadering van de overheid en de logisch theoretische afbakening van Van Heusden.

onderdeel van deze vorming. Niemand kijkt op wanneer een bezoek aan een museum of van een kunstenaar in de klas op het rooster staat.

De opvatting dat culturele instellingen een rol te vervullen hebben in het onderwijs lijkt algemeen geaccepteerd. Anne Bamford (2009) stelt bijvoorbeeld in *The wow factor. Global research compendium on the impact of arts in education* dat er bij 'quality arts education' vaak sprake is van partnerschappen tussen scholen, culturele instellingen en kunstenaars (pp. 86-88). In het Nederlandse cultuurbeleid is een rol voor culturele instellingen in het onderwijs inmiddels een gegeven (Ijdens & Van Meerkerk, 2018, pp. 174-177, p. 185)³. Dat geldt overigens niet alleen voor Nederland; in heel Europa (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, pp. 37-41) en daarbuiten (zie hoofdstuk 2) blijken culturele instellingen een rol in het onderwijs te krijgen en wordt samenwerking tussen de beide sectoren gestimuleerd. Minder vanzelfsprekend is kennis over wat culturele instellingen bijdragen aan het onderwijs en aan de (cognitieve) ontwikkeling van kinderen. In de Nederlandse situatie ontbreekt bijvoorbeeld (nationaal) evaluatieonderzoek naar de effecten van het cultuureducatiebeleid (Ijdens, 2008, pp. 73-74; Ijdens & Van Meerkerk, 2018, p. 186)⁴.

Doel van dit proefschrift is antwoord te krijgen op de vraag of culturele instellingen iets (kunnen) betekenen voor het cultuuronderwijs op de basisschool, en zo ja, wat en hoe. Met behulp van een cognitieve theorie werk ik twee vragen uit: Hoe is de bijdrage van culturele instellingen aan scholen te onderzoeken? En hoe kunnen culturele instellingen van (meer) betekenis zijn voor het Nederlandse basisonderwijs? De veronderstelling is dat we door deze vragen nauwkeurig te verkennen, meer te weten kunnen komen over de manier waarop culturele instellingen (op termijn) gericht bij kunnen dragen aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

CONTEXT

Cultuureducatie op Nederlandse scholen heeft sinds 1996 de belangstelling van het departement Cultuur van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De notitie *Cultuur en School* (Netelenbos & Nuis, 1996), bedoeld om cultuur in het onderwijs te versterken, was een startpunt voor een onafgebroken geldstroom naar culturele instellingen.

In de notitie wordt een onderscheid gemaakt tussen culturele instellingen en steunfunctie-instellingen. Culturele instellingen zijn onder meer musea, theateraccommodaties, theatergezelschappen, orkesten en centra voor de kunsten (p. 13), die educatieve programma's bieden aan diverse doelgroepen, zoals senioren, families en scholen. Steunfunctie-instellingen zijn de provinciale en de stedelijke intermediaire ondersteunende

³ Hoofdstuk 1 gaat in op de vanzelfsprekende rol die culturele instellingen van de overheid in het onderwijs krijgen.

⁴ In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op het in het buitenland uitgevoerde onderzoek naar het effect van culturele instellingen op onderwijs en leerlingen.

instellingen voor cultuureducatie. “Zij ondersteunen scholen bij de integratie van cultuur in het onderwijsaanbod en de leefwereld van de school” (p. 15). Sommige hiervan hebben zich in de loop van de tijd ontwikkeld tot expertisecentra voor cultuureducatie. Deze intermediairs worden inmiddels in het cultuureducatiebeleid ook aangewezen als culturele instellingen.

In 2003 wordt het basisonderwijs prioriteit in het cultuureducatiebeleid en krijgt het belang van doorlopende leerlijnen aandacht (Van der Hoeven, 2004; Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs, 2003). De overheid steunt culturele instellingen sinds 2013 financieel om te werken aan doorlopende leerlijnen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Instellingen moeten scholen helpen handen en voeten te geven aan de drie kerndoelen van dit leergebied⁵⁻⁶. In de deelregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*⁷ roept de toenmalige minister culturele instellingen op om activiteiten te organiseren waarmee basisscholen geholpen worden om doorlopende leerlijnen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie te ontwikkelen (Staatscourant, 2012) en te implementeren (Staatscourant, 2016). De reden van de overheid voor het stimuleren van doorlopende leerlijnen kan zijn dat zij gezien worden als instrumenten om continuïteit in het leerproces van de leerling te waarborgen (Scholtens, 2007; Strijker, 2010). Ze worden beschouwd als middelen om overgangen voor de leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren, bijvoorbeeld van primair naar voortgezet onderwijs, voor de leerlingen vloeiend te laten verlopen (Letschert, 2009).

ONDERZOEKSVRAGEN EN -AANPAK

Deze doorlopende leerlijnen lijken dus goede instrumenten voor culturele instellingen om van betekenis te kunnen zijn voor het onderwijs. Met doorlopende leerlijnen kan gewerkt worden aan een gelijkmatig en continu leerproces van de leerling. Mijn veronderstelling is dat culturele instellingen willen bijdragen aan dit leerproces. Maar zijn ze daartoe in staat?

5 Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. (Greven & Letschert, 2006, pp. 62-63)

6 Het leergebied kunstzinnige oriëntatie is op dit moment een wettelijk verplicht leergebied in het primair onderwijs. Sinds 2018 werken schoolleiders en ontwikkelteams onder de naam Curri-

culum.nu aan de herziening van de kerndoelen van negen leergebieden voor het primair en voortgezet onderwijs. Kunst en cultuur is een van die leergebieden. De opbrengst van dit traject is in het najaar van 2019 gedeeld met de verantwoordelijke minister, die dit vervolgens heeft gedeeld met de Tweede Kamer voor verdere besluitvorming (Slob, 2019).

7 Deelregeling ‘Cultuureducatie met Kwaliteit’ in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016 (Staatscourant, 2012) en Deelregeling ‘Cultuureducatie met Kwaliteit’ in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2020 (Staatscourant, 2016).

En zo ja, op welke manier kunnen ze bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs, en welke expertise is dan gewenst?

In het cultuureducatiebeleid wordt geen nadrukkelijk onderscheid gemaakt tussen de expertises van deze instellingen en de specifieke kennis en vaardigheden die ze scholen kunnen brengen. Ik onderscheid drie expertises, namelijk die van intermediair, producent en distributeur. Dit onderscheid is, zo betoog ik, relevant voor en van invloed op de bijdrage die een instelling aan cultuuronderwijs kan leveren.

Er bestaat niet alleen onduidelijkheid over wat de verschillende culturele instellingen exact (kunnen) toevoegen aan het onderwijs, ook de inhoud van cultuuronderwijs is niet helder (Van Dorsten, 2015, pp. 23-32; Van Heusden, 2010a, pp. 11-17). Dit heeft consequenties voor het handelen van leerkrachten en medewerkers van culturele instellingen. Van Dorsten (2015) stelde vast: “Teachers are often unsure about what ‘culture’ actually is and what cultural education can potentially do for the children. This is reflected in the disjointed arts and cultural programmes that are sometimes offered” (p. 32). Om te verklaren wat cultuur is, maak ik gebruik van de cultuurtheorie van Van Heusden die cultuur ziet als mentaal proces (z.j., 1999, 2007a, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011b, 2012a, 2012c, 2015, 2018).

Ik wil achterhalen hoe de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs met behulp van de cultuurtheorie van Van Heusden geanalyseerd kan worden. De analyse maakt inzichtelijk of, en hoe culturele instellingen van betekenis kunnen zijn voor het cultuuronderwijs op de basisschool. De volgende hoofdvragen staan centraal:

Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in het basisonderwijs? Zo ja, hoe?

Deel 1 van deze dissertatie begint met een verkenning van de Nederlandse context ten aanzien van cultuureducatiebeleid. Dit beleid beïnvloedt in belangrijke mate de contacten tussen basisscholen en culturele instellingen. Daarna volgt een oriëntatie op onderzoek naar partnerschappen tussen scholen, culturele instellingen en creatieve professionals, om te achterhalen hoe de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs is onderzocht. Omdat ik ervoor kies de bijdrage vanuit een cognitief perspectief te analyseren, verken ik tot slot hoe kunst en kunstonderwijs⁸ vanuit dit perspectief worden beschouwd.

Deel 2 gaat in op de vraag of, en zo ja hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Het theoretisch kader voor cultuuronderwijs van Van Heusden wordt gecombineerd met theoretische perspectieven over samen-

⁸ De relatie tussen cognitie, kunst en kunstonderwijs is door voorgangers van Van Heusden wel belicht. De relatie tussen cognitie, cultuur, kunst en kunst- en cultuuronderwijs niet.

werking. Deze kaders komen samen in een analyse-instrument wat het mogelijk maakt om uitspraken te doen over de inhoud van educatieve projecten van een culturele instelling en over de afstemming over deze inhoud tussen een of meerdere scholen en instellingen. De bruikbaarheid van dit instrument is getest in een casestudie van een theaterproject⁹. Een analyse van vijf casussen van andere cultuureducatieve projecten resulteerde tot slot in zes richtlijnen die aangeven hoe culturele instellingen (meer) kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs.

Deel 3 beschrijft een leerplanaanpak op basis van deze richtlijnen: een ontwerpgerichte studie naar *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*. Hoofdstuk 6 verschaft de onderbouwing van deze aanpak, waarbij ook wordt ingegaan op een rolverdeling tussen culturele instellingen. In deze studie ontwikkelden consultants van een intermediaire culturele instelling in overleg met en voor twee Rotterdamse basisscholen elk een leerplan kunstzinnige oriëntatie. Daarnaast zijn culturele instellingen op het gebied van produceren en distribueren van cultuur geconsulteerd om vanuit hun expertise te reageren op de leerplannen. Hoofdstuk 7 doet verslag van een explorerende studie naar de aanpak en rolverdeling. Met deze studie wordt een antwoord gegeven op de vraag hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs.

THEORETISCH KADER:

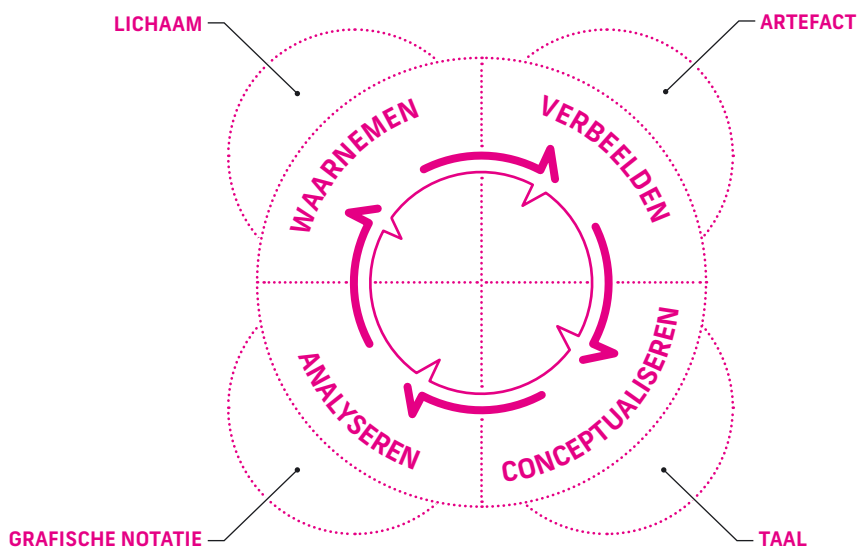
DOORLOPENDE LEERLIJNEN CULTUURONDERWIJS

Wat doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs behelzen wordt onderbouwd met behulp van de cultuurtheorie van Van Heusden (2010a, 2015, 2018). Kern van deze theorie is dat cultuur een mentaal proces is. Op basis van zijn theorie beargumenteert Van Heusden hoe het cultuuronderwijs (meta)cognitie bij leerlingen kan ontwikkelen.

Cultuurtheorie

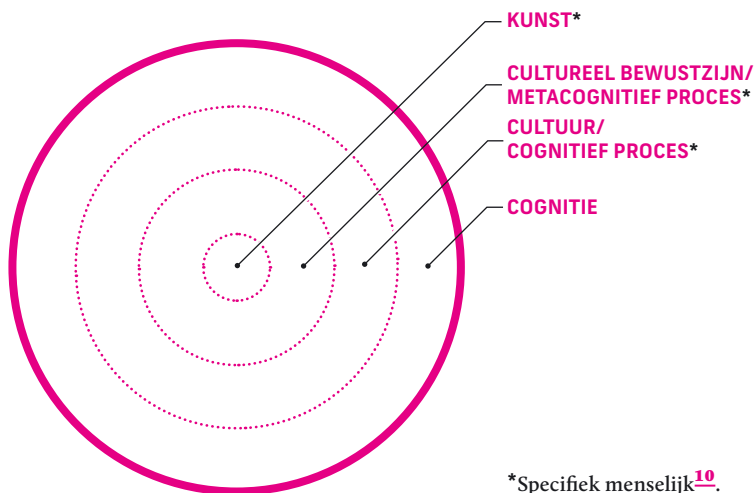
Onder **cultuur** wordt het cognitieve proces verstaan dat mensen in staat stelt om te gaan met het verschil tussen hun geheugen (herinnering) en de werkelijkheid waartoe ze zich verhouden. Het verschil tussen herinnering en het 'hier en nu' – de motor van het proces van betekenisgeving – overbruggen we doordat we onze *waarneming* en *verbeelding* en ons *conceptueel vermogen* en *analytische vaardigheden* inzetten. Van Heusden noemt dit de (cognitieve) *basisvaardigheden*. Bij het inzetten van deze vaardigheden maken we gebruik van media – *het lichaam, artefacten, taal of grafische vormen* – om een, al dan niet voor anderen waarneembare, vorm te geven aan de ervaring. Cultuur is het 'menselijk informatieverwerkingsproces' (Van Heusden, 2010a, p. 10).

⁹ Van een theatergezelschap voor een basisschool.



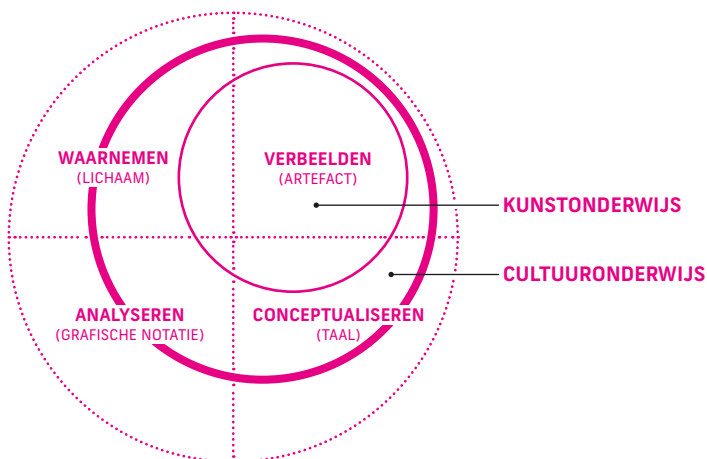
Een aspect van cultuur is het **cultureel bewustzijn**. Dit cultureel bewustzijn is het vermogen om te reflecteren op cultuur en er op die manier betekenis aan te geven. Dit proces van betekenisgeven aan cultuur gebeurt ook met behulp van de cognitieve basisvaardigheden en media. De anekdote over mijn kinderen aan het begin van de inleiding geeft niet alleen een inkijkje in hun leefwereld. Het laat hun cultureel bewustzijn op dat moment zien. Zichtbaar werd hoe zij met de basisvaardigheid verbeelding en het medium klei reflecteerden op hun digitale cultuur. Klei was het medium waarin zij vorm en betekenis gaven aan een stukje van hun leefwereld. Van Dorsten (2015) benadrukt in haar proefschrift het belang van artefacten (afgeleid van: *arte factum* – kunstmatig gemaakt) zoals een iPad van klei voor kinderen in de basisschoolleeftijd: “Artefacts can be seen as more than three-dimensional objects alone. When looking at artefacts from a broader perspective they can be regarded as important mediators of cultural (meta)cognitive processes, especially those that express (self-) imagination” (p. 143). Een gekleide iPad is dus geen eindproduct, maar een onderdeel van een metacognitief proces. Van Heusden noemt dit metacognitieve proces ‘cultuur over cultuur’ (cultureel bewustzijn) (Van Heusden, Rass & Tans, 2015, p. 36).

Kunst maken en meemaken is ook een vorm van cultureel bewustzijn, een metacognitief proces waarbij met de verbeelding in bijvoorbeeld beeld, theater of dans betekenis en vorm wordt gegeven aan de ‘ervaring van de wereld’ en aan aspecten die de maker of mee-maker van belang vindt. Een kunstwerk *maken* is een vorm van productieve verbeelding, naar een kunstwerk *kijken* is een vorm van receptieve verbeelding. Productief of receptief – cultuur is altijd een *actief* proces.



Cultuuronderwijs

Van Heusden stelt dat cultuuronderwijs het cultureel bewustzijn kan vormen en de verschillende mediale en cognitieve basisvaardigheden ontwikkelen. Cultuuronderwijs is onderwijs in het leren reflecteren op cultuur door onder meer te debatteren (analyseren en conceptualiseren), historisch te redeneren (analyseren en conceptualiseren), dansen en tekenen (waarnemen en verbeelden) over cultuur. Vanuit het bovenstaande theoretisch perspectief omvat cultuuronderwijs het onderwijs in wereldoriëntatie, de filosofie, geschiedenis en erfgoed, (publieke)media, burgerschap, levensbeschouwing en de kunsten. Een vorm van cultuuronderwijs is het *kunst*onderwijs waarbij de nadruk ligt op het leren reflecteren met de verbeelding, vormgegeven in onder meer beeld, dans en theater.



¹⁰ Zie Copini, 2019, p. 40.

Cultuuronderwijs bestaat dus zeker niet alleen uit talige reflectie – reflectie in geschreven en gesproken woord –, maar leert kinderen ook te reflecteren met het lichaam, in artefacten en in grafische vormen. Zo namen bijvoorbeeld schoolgenoten van mijn kinderen uit groep 5-6 de klanken in hun school waar met hun gehoor en gaven hun waarnemingen vorm in een grafische verbeelding.



Doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs

Doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs zijn cumulatief, “wat later komt veronderstelt, sluit aan bij, en bouwt voort op wat eerder is gedaan”, én zijn afgestemd op leerlingen en hun ontwikkeling (Van Heusden, 2010a, p. 17). Deze leerlijnen zijn constructies met een cumulatieve opbouw (openstapeling). Doel van de leerlijnen is te leren reflecteren, waarbij wordt voortgebouwd op eerdere (onderwijs)ervaringen van leerlingen¹¹. Doorlopende leerlijnen kunstonderwijs beschrijven een opbouw in verbeeldende reflectievaardigheden. Deze leerlijn zou moeten aansluiten bij de bestaande verbeeldende vaardigheden en ervaringen van leerlingen. De leerlijnen zouden kunnen bijdragen aan een vloeiende overstap tussen primair en voortgezet onderwijs.

VERANTWOORDING

Cultuurtheorie

In dit proefschrift is de theorie van Van Heusden leidend, omdat deze een duidelijk analytisch kader biedt om de praktijk (en theorie) te ontleden en onderwijs op bepaalde manieren te construeren en evalueren (Alaerts et al., 2015; Van Dorsten, 2015; Vandembroucke & Vermeersch, 2013; Vermeersch et al., 2014; Vermeersch et al., 2016a, 2016b; Vermeersch, 2017). Met dit kader kan de bijdrage

¹¹ Er zijn verschillende opvattingen over doorlopende leerlijnen. Ik kom hier in hoofdstuk 6 uitgebreid op terug.

van culturele instellingen aan onderwijs worden geanalyseerd en kan worden geëvalueerd hoe instellingen (nog meer) aan het basisonderwijs kunnen bijdragen. De theorie blijkt echter in de praktijk niet eenvoudig om mee te werken. Leerkrachten in het basisonderwijs zijn bijvoorbeeld minder gewend analytische vaardigheden in te zetten, waardoor het voor hen lastiger is de cultuurtheorie als analytisch raamwerk te gebruiken in de praktijk (Van Dorsten, 2015, p. 244). Ook blijkt er een discrepantie te bestaan tussen de in de theorie gelabelde cognitieve basisvaardigheden en de manier waarop ze worden aangesproken in een pedagogische context (Vermeersch, 2017, pp. 223-224; Vermeersch et al., 2016b, p. 63). Om de theorie voor culturele instellingen en scholen functioneler te maken heb ik gezocht naar inzichten uit andere vakgebieden. In het analyse-instrument is de cultuurtheorie gecombineerd met inzichten ten aanzien van samenwerken, specifiek inzichten ten aanzien van vertrouwen in een samenwerking. Vertrouwen blijkt essentieel voor het slagen van een samenwerking tussen culturele instellingen en scholen (en in zijn algemeenheid). Daarnaast is de cultuurtheorie gecombineerd met een ontwerpmethode en leerplankundige evaluatiecriteria. Dit heeft geresulteerd in een aanpak waarmee leerplannen kunstzinnige oriëntatie ontworpen kunnen worden.

Betrouwbaarheid

De gehanteerde onderzoeksmethode is een combinatie van literatuuronderzoek, casestudies en ontwerpgericht onderwijsonderzoek. Deze methoden zijn in hoge mate kwalitatief: er is sprake van interpretatie door de onderzoeker (Ahern, 1999). Om de betrouwbaarheid te borgen is het principe van triangulatie toegepast: casestudies zijn bij betrokkenen en externe experts geverifieerd. Inzichten verkregen uit deze casestudies zijn bevestigd in literatuur en leerplannen zijn geëvalueerd met betrokkenen en externe experts.

In dit type kwalitatief onderzoek is daarnaast een reflectieve houding van de onderzoeker van groot belang. “Reflexivity is commonly viewed as the process of a continual internal dialogue and critical self-evaluation of researcher’s positionality as well as active acknowledgement and explicit recognition that this position may affect the research process and outcome” (Berger, 2015, p. 220). Ik ben mij ervan bewust dat mijn ervaringen en overtuigingen invloed kunnen hebben op keuzes in het onderzoeksproces. Berger (2015) gaat, in een studie naar de positie van de onderzoeker in kwalitatief onderzoek, in op de invloed van deze ervaringen en onderscheidt drie mogelijke posities van waaruit een onderzoeker reflecteert: 1) zij deelt ervaringen met de participanten in het onderzoek, 2) zij heeft een buitenstaanderpositie en wordt insider gedurende het onderzoek en 3) zij heeft geen bekendheid met het studieobject (p. 219).

Tijdens het onderzoek heb ik een vierde positie ervaren van waaruit een onderzoeker reflecteert, namelijk dat de onderzoeker met de participanten een referentiekader deelt, maar dit met een ander referentiekader analyseert. De keuze voor een ander referentiekader, in dit geval de cognitieve theorie van cultuur, zorgde ervoor dat ik van insider out-

sider werd. Ik was insider door mijn eerdere werkervaringen als educatief medewerker en onderzoeker voor culturele instellingen en overheden, maar werd door de analyse vanuit de cultuurtheorie¹² een outsider. Ik nam nu andere dingen waar dan de personen waarmee ik ervaringen deelde. Dit leidde bij mij soms tot een gevoel van vervreemding. Waarschijnlijk was dit een effect van het analytisch proces, zoals Van Es (2015) dat beschrijft: “Analyse is per definitie een beangstigende bezigheid, omdat men hierin moet streven naar een aanvankelijke staat van desoriëntatie, loskomend van de eigen overtuigingen” (p. 95).

In de ontwerpgerichte studie met een intermediaire culturele instelling veranderde mijn positie van outsider weer naar insider (positie 2). Ik werd als onderzoeker onderdeel van een team bestaande uit twee consultants, dat leerplannen kunstzinnige oriëntatie ontwierp. Ons team droeg vanuit eigen expertise ‘input’ aan ten behoeve van een leerplan waarin de school zich herkende. De expertise die ik inbracht had betrekking op de cultuurtheorie en de ontwerptheorie¹³. De overige leden ontwikkelden de leerplannen voor de scholen op basis van deze door mij ingebrachte kennis. Het is mogelijk dat deze constructie heeft geleid tot een gerichtheid van de consultants op mijn oordeel, omdat ik degene was die nieuwe kennis inbracht en onderzocht hoe daarmee gewerkt werd. Dit heb ik zo goed mogelijk ondervangen door te benadrukken dat met het onderzoek geen summatief oordeel werd nagestreefd. Met andere woorden: er is niet gekeken naar een uiteindelijk leer-effect bij leerlingen of een oordeel gegeven over de consultant. Er is verkend wat er gebeurt als consultants met feedback van de school en andere culturele instellingen leerplannen kunstzinnige oriëntatie op een bepaalde manier ontwerpen.

RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

De wetenschappelijke relevantie ligt in de bijdrage die het onderzoek levert aan een systematische analyse van het door culturele instellingen (en scholen) ontwikkelde cultuuronderwijs. Het onderzoek naar cultuuronderwijs wordt op dit moment nog vooral gestuurd door beleid en al dan niet breed gedeelde overtuigingen. Dit zijn overtuigingen ten aanzien van veronderstelde of gewenste effecten bij leerlingen, leerkrachten en (school) gemeenschappen. De hier voorgestelde cultuurtheorie stelt mij in staat cultuuronderwijs en de opvattingen over dit onderwijs systematisch te analyseren. Daarnaast stelt de theorie mij in staat beargumenteerd cultuuronderwijs te laten ontwerpen, wat (op termijn) de analyse van effecten op leerlingen mogelijk zou kunnen maken.

Met dit proefschrift wil ik ook bijdragen aan de cognitieve benadering van kunst- en cultuuronderwijs die de afgelopen jaren geleidelijk vorm kreeg (Copini, 2019; Van den Dool, 2018; Van Dorsten, 2015; Efland, 2002; Eisner, 1981, 1994, 2002; Van Es, 2015;

12 Met name door de analyses van de casestudies waarvan verslag wordt gedaan in hoofdstuk 4 en 5.

13 De andere leden van het ontwerpteam waren twee consultants van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR).

Van Heusden, 2009a, 2009b, 2010a, 2015; Van Heusden & Van Es, 2014; Kindekens, 2016; Vermeersch, 2017). Waar voornoemde auteurs zich vooral concentreerden op het onderwijs, benader ik vanuit een cognitief perspectief het aanbod van culturele instellingen voor het onderwijs. De cultuurtheorie is daartoe aangevuld met organisatiekundige, sociologische en leerplankundige inzichten. Door discoursen te verbinden is gezocht naar nieuwe inzichten ten aanzien van de bijdrage van culturele instellingen aan het (basis)onderwijs. Tot slot wordt door dit onderzoek zichtbaar wat de waarde van de cultuurtheorie van Van Heusden voor het cultuureducatieve veld (en onderwijs) kan zijn. Gedemonstreerd wordt hoe deze theorie kan functioneren als kader ten behoeve van het analyseren en ontwerpen van cultuuronderwijs.

De maatschappelijke (meer)waarde van dit onderzoek schuilt erin dat de relatie tussen onderwijs en culturele instellingen vanuit verscheidene perspectieven nauwkeurig onder de loep wordt genomen. Dit geeft een rijk beeld van de relatie tussen scholen en culturele instellingen en nodigt uit tot verdere uitdieping van dit onderwerp. Soms wordt van de analyses wellicht uitgebreider verslag gedaan dan gebruikelijk is. Dit is een bewuste keuze, bedoeld ter ondersteuning van toekomstige masterstudenten kunsteducatie, die gebaat zouden kunnen zijn bij voorbeelden van systematische analyses van de praktijk waarin zij functioneren.

Ik hoop tevens inzichtelijk te maken dat de overheid, culturele instellingen en scholen baat hebben bij het gebruik van wetenschappelijke inzichten. Mijn vooronderstelling is dat keuzes van scholen en culturele instellingen die gebaseerd zijn op wetenschappelijke inzichten vele malen effectiever zijn voor de ontwikkeling van leerlingen, dan keuzes gebaseerd op niet-systematisch geëvalueerde overtuigingen. Ik probeer aannemelijk te maken dat culturele instellingen, door gebruik te maken van een wetenschappelijk kader, vanuit hun expertise meer kunnen bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen op de basisschool. Tot slot maak ik inzichtelijk hoe scholen cultuuronderwijs, desgewenst met hulp van externe experts, kunnen vormgeven. Tot de opbrengsten behoren meerdere instrumenten die gebruikt kunnen worden om cultuuronderwijs ten behoeve van de onderwijspraktijk en het beleid te analyseren en te ontwerpen.

LEESWIJZER

Het schrijven van een dissertatie over cultuuronderwijs is, als reflectie op cultuur – en meer specifiek op de relatie tussen scholen en culturele instellingen waar het gaat om cultuuronderwijs –, een metacognitief proces. Het medium waarin deze reflectie vorm krijgt is een boek, en dat boek bestaat uit drie delen.

DEEL I: Verkenning

Deel I bestaat uit drie verkennende hoofdstukken met respectievelijk de onderwerpen beleid, onderzoek en theorie.

Hoofdstuk 1 geeft een beeld van de context van het onderzoek. In dit hoofdstuk **wordt het cultuureducatiebeleid in de periode 1996-2020 verkend en worden kanttekeningen geplaatst bij de vragen die door dit beleid aan culturele instellingen worden gesteld.** Het cultuureducatiebeleid wordt geïnterpreteerd aan de hand van de beleidsprioriteiten samenwerken, vraaggericht werken, kwaliteit en doorlopende leerlijnen.

Hoofdstuk 2 is een verkenning van het onderzoek naar de relatie tussen het onderwijs en de culturele sector (culturele instellingen en professionals zoals kunstenaars en ontwerpers). In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de vragen: **Hoe is in het buitenland de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs onderzocht? Welke inzichten biedt dit met betrekking tot de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs?**

In hoofdstuk 3 wordt kunst- (en cultuur)onderwijs vanuit een cognitief perspectief **belicht.** Barend van Heusden, Elliot Eisner (2002) en Arthur Efland (2002) leggen in hun werk verbanden tussen cognitie, kunst en kunstonderwijs. Een verkenning van deze cognitieve perspectieven bevestigt de keuze voor het theoretisch kader Van Heusden. Hij gaat systematischer en omvattender in op de relatie tussen cognitie, kunst en kunstonderwijs dan Eisner en Efland. Van Heusdens theorie is daarmee geschikter voor de analyse van de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs.

DEEL 2: Analyse

Deel 2 start met hoofdstuk 4 waarin de cultuurtheorie nogmaals wordt toegelicht én gecombineerd met theoretische inzichten over samenwerking. Het resultaat is een analyse-instrument dat het mogelijk maakt om het aanbod van culturele instellingen voor basisscholen te analyseren.

De vraag die in dit hoofdstuk beantwoord wordt, is: **Kan de bijdrage van culturele instellingen aan het curriculum cultuuronderwijs en de eventuele toegevoegde waarde van deze bijdrage systematisch beschreven en geëvalueerd worden?**¹⁴ Dit wordt geïllustreerd met behulp van een casestudie.

Hoofdstuk 5 doet verslag van vijf casestudies. Met behulp van deze analyses wordt antwoord gegeven op de vragen: **Welke inzichten over de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs kunnen we ontleen aan de analyse van aanbod van culturele instellingen? (Hoe) kunnen deze inzichten richting geven aan het denken over de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?** De opbrengst van de analyses bestaat uit richtlijnen voor de inhoud van en de afstemming over cultuuronderwijs tussen scholen en culturele instellingen.

14 “Can the ways in which an institution contributes to an (integrated) culture education curriculum of one or more schools be systematically described and evaluated, and can any conclusions be drawn about the added value of the cultural education program offered?” (Konings & Van Heusden, 2014)

DEEL 3: Ontwerpen en evalueren

Dit derde deel doet verslag van een ontwerpgerichte studie naar de vraag: **Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?**

In hoofdstuk 6 wordt ‘in abstracto’ beredeneerd **hoe culturele instellingen zouden kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs**. Eerst worden de begrippen ‘culturele instellingen’ en ‘doorlopende leerlijnen’ verder verkend en verdiept. Op basis van deze verkenning wordt betoogd dat een onderscheid tussen de verschillende expertises van culturele instellingen zinvol is. Daarnaast wordt beargumenteerd dat culturele instellingen en basisscholen baat zouden hebben bij het ontwikkelen van leerplannen kunstzinnige oriëntatie, gebaseerd op een cultuurtheorie, vormgegeven met de ontwerpmethode *Understanding by Design* en geëvalueerd met behulp van leerplankundige kwaliteitscriteria.

In hoofdstuk 7 wordt datgene wat in hoofdstuk 6 is beredeneerd, geëxploreerd in een ontwerpgerichte studie, waarmee een voorlopig antwoord wordt gegeven op de vraag: **Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?** In deze studie zijn de ontwikkelde leerplannen en het proces van ontwerpen verkend aan de hand van de deelvragen: **Hoe krijgt deze aanpak in de praktijk vorm? Wat valt op? Wat zijn voor- en nadelen bij het ontwerpen van cultuuronderwijs? Wat zijn aandachtspunten wanneer de verschillende culturele instellingen volgens deze aanpak bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?**

Het afsluitende hoofdstuk 8 geeft de conclusies ten aanzien van de hoofdvragen: **Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? Zo ja, hoe?** Daarnaast reflecteer ik op de aanpak en de uitkomsten van het onderzoek.



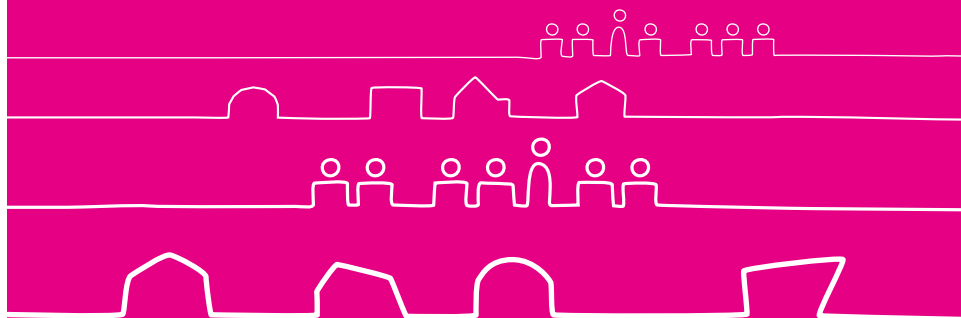
DEEL ÉÉN

HOOFDSTUK 1: *Context 1996-2020:
Overheidsbeleid ten
aanzien van culturele
instellingen en het
(basis)onderwijs*

HOOFDSTUK 2: *Wat we weten over de
bijdrage van culturele
instellingen aan het
onderwijs*

HOOFDSTUK 3: *Kunst- (en cultuur)-
onderwijs in cognitief
perspectief*

Verkenning



Context 1996-2020: Overheidsbeleid ten aanzien van culturele instellingen en het (basis)onderwijs

I.1 CULTUUREDUCATIEBELEID

In primair onderwijs ligt het fundament voor de culturele vorming en creativiteitsontwikkeling van kinderen. In 2012 is daarom het programma Cultuureducatie met kwaliteit voor het primair onderwijs gestart. Doel van het programma is het bevorderen van de kwaliteit van het cultuuronderwijs¹⁵ en de bijdrage daaraan door culturele instellingen. (Bussemaker & Dekker, 2014, pp. 1-2)

In Nederland is de overheid de grote aanjager van het leggen van een verbinding tussen scholen en culturele instellingen. Dat culturele instellingen een rol kregen en krijgen in het onderwijs is van oudsher te danken aan het departement van Cultuur - en niet het departement van Onderwijs - dat dit soort initiatieven financiert (Ijdens & Van Meerkerk, 2018, p. 175). Na de Tweede Wereldoorlog nam het aantal particuliere kunsteducatieve initiatieven toe, die in toenemende mate konden rekenen op overheidsfinanciering. Te denken valt aan het Werk- en Informatiecentrum voor Kunst ten dienste van het Onderwijs aan de Rijkere Jeugd (WIKOR), Stichting Schoolconcert, Scapino Ballet (dansgezelschap voor kinderen opgericht door Hans Snoek en Puck (Vos, 1999, pp. 147-148). In de jaren '80 kregen culturele instellingen van de overheid een trekkersrol in de SECU (Samenwerking Secundair Onderwijs en Culturele instellingen)- projecten om het voorgezet on-

¹⁵ "Onder cultuuronderwijs wordt al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed verstaan. Het betreft in het primair onderwijs in ieder geval het leergebied kunstzinnige oriëntatie" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013, p. 1).

derwijs meer gebruik van het aanbod en de expertise van culturele instellingen¹⁶ te laten maken (Hagenaars, 2008, p.12).

De samenvoeging in 1994 van de departementen van Cultuur en Onderwijs in het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft uiteindelijk geresulteerd in ononderbroken beleidsmatige aandacht voor cultuureducatie in het onderwijs. In dit beleid kregen culturele instellingen een verantwoordelijkheid ten aanzien van onderwijs (Bussemaker, 2013; Bussemaker & Dekker, 2014; Bussemaker & Dekker, 2016; Van Engelshoven, 2018; Van der Hoeven, 2004; Van der Hoeven, 2006; Van der Hoeven & Van der Laan, 2004; Van der Laan, 2003; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013; Netelenbos & Nuis, 1996; Nuis, 1996; Plasterk, 2007; Van der Ploeg, 1999; Zijlstra, 2011). Deze aandacht voor cultuureducatie in het onderwijs en voor de rol voor culturele instellingen hierin is tot 2023 verankerd in een bestuursakkoord met de betrokkenen: scholen, schoolbesturen, gemeenten én culturele instellingen (Bussemaker & Dekker, 2014; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Het waarom en hoe van cultuureducatie in het onderwijs is in dit beleid geen punt van discussie; cultuureducatie in het onderwijs is een gegeven (Ijdens & Van Meerkerk, 2018, p. 176). Ook de opvatting dat culturele instellingen hierin een verantwoordelijkheid hebben wordt niet ter discussie gesteld. Beleidsmaatregelen richten zich vooral op het versterken van de banden tussen culturele instellingen en scholen (p. 177). Het middel om dit te bereiken is het subsidiëren van culturele instellingen, zodat zij zich (kunnen) richten op het onderwijs.

Een verkenning van beleidsdocumenten en daaraan gerelateerd beleidsonderzoek over de periode 1996-2020 maakt duidelijk wat vanuit het beleid aan culturele instellingen ten behoeve van onderwijs wordt gevraagd. Ik ga in op vier verwachtingen ten aanzien van culturele instellingen die in dit beleid direct en indirect naar voren komen. Ten eerste wordt gesteld dat culturele instellingen (sinds 1996) met het onderwijs dienen samen te werken. Ten tweede worden culturele instellingen (sinds 1999) gestimuleerd vraaggericht voor scholen te werken. Ten derde zijn culturele instellingen (sinds 2003) medeverantwoordelijk (gemaakt) voor het realiseren van doorlopende leerlijnen op basisscholen. En tot slot hebben instellingen (sinds 2006) een rol gekregen in het mede zorgdragen voor kwalitatief

16 De betrokken culturele instellingen waren veelal provinciale steunfunctie-instellingen die zich in projecten richtten op de samenwerking tussen culturele instellingen en voortgezet onderwijs (SECU). Daarnaast waren deze instellingen betrokken bij projecten die werkten aan regionale samenwerkingsmodellen voor steunfunctie-instellingen. Dit werden AKU (Advies

Verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming)-projecten genoemd. Doel van deze projecten was een succesformule te traceren voor een goed functionerende, provinciale verzorgingsstructuur voor 'kunstzinnige vorming' (Dieleman, 2010, p.90-91; Kraaijeveld-Wouters & Hermes, 1980, p.2; Vos, 1999, p. 250-251).

goed cultuuronderwijs¹⁷. Deze vier ‘opdrachten’ van de overheid aan instellingen worden in de hiernavolgende paragrafen onder de loep genomen. Er worden kanttekeningen geplaatst bij de vooronderstellingen die ten grondslag liggen aan dit beleid, dat veel onduidelijkheden bevat over wat de overheid precies verwacht van culturele instellingen.

Deze verkenning is niet uitputtend, maar wel representatief voor wat in cultuureducatiebeleid de afgelopen twintig jaar aan culturele instellingen is gevraagd. Voor een uitgebreidere analyse van het cultuureducatiebeleid zie Hagenaars¹⁸ (2008)¹⁹, IJdens (2008)²⁰, Van Meerkerk (2012)²¹ en IJdens en Van Meerkerk (2018)²².

I.2 SAMENWERKING – SINDS 1996

I.2.1 WAAROM SAMENWERKING

De notitie *Cultuur en School* (Netelenbos & Nuis) uit 1996 is het startpunt van de tot vandaag de dag voortdurende financiële ondersteuning van cultuureducatie door de rijksoverheid. In de notitie kondigden toenmalig staatssecretarissen van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen Aad Nuis en Tineke Netelenbos aan de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen voor basis- en voortgezet onderwijs te stimuleren en intensiveren. Samenwerking behoort tot de drie hoofddoelen van het cultuureducatiebeleid (Hagenaars, 2008, p. 20)²³. Waarom culturele instellingen met het onderwijs dienen samen te werken wordt in de verschillende beleidsnota's (Bussemaker, 2013; Van der Laan, 2003; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013; Netelenbos & Nuis, 1996; Nuis, 1996; Plasterk, 2007; Van der Ploeg, 1999; Zijlstra, 2011) niet of slecht beargumenteerd. Het beleid, bekend onder de naam *Cultuur en School*, lijkt vooral gebaseerd op niet verder uitgewerkte vooronderstellingen. Deze komen naar voren bij een nadere beschouwing van verschillende beleidsnota's.

17 Bij de laatste prioriteit ‘kwaliteit’ wordt uitgebreider stil gestaan, omdat over dit begrip in relatie tot cultuureducatie(beleid) meerdere kritische analyses zijn gepubliceerd.

18 Hagenaars werkt sinds 2015 aan zijn proefschrift over ‘Beleid en bestel Cultuuronderwijs 1975-2015’ aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR).

19 Deze publicatie bevat een analyse van doelstellingen 1995-2008.

20 Deze publicatie bevat een analyse van beleidsonderzoek in de periode 1996-2007.

21 Deze publicatie bevat een analyse van het cultuureducatiebeleid 2008-2012.

22 In deze publicatie wordt het cultuureducatiebeleid sinds 1990 geëxploreerd.

23 De andere twee doelstellingen betreffen ‘culturele competenties van kinderen en leerlingen ontwikkelen’ en ‘culturele activiteiten een vaste plaats geven in hun onderwijs’ (Hagenaars, 2008, p. 20).

Zo stelde Nuis in de cultuurnota 1997-2000:

Staatssecretaris Netelenbos en ik zijn ervan overtuigd dat een alliantie van onderwijs- en culturele instellingen over en weer voordeel oplevert. Een actieve cultuurpraktijk op school is goed voor de leerlingen en het schoolklimaat. Culturele instellingen vinden op hun beurt daarin de uitgelezen gelegenheid zich alvast aan hun toekomstige publiek te presenteren. (Nuis, 1996, p. 10)

De vooronderstelling die blijkt uit dit citaat, is dat een culturele instelling in school zorgt voor een actieve cultuurpraktijk. Wat een actieve cultuurpraktijk inhoudt en hoe deze praktijk exact bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen en schoolklimaat wordt niet geëxpliciteerd, maar blijkt niettemin, zo lezen we, wel wenselijk voor de leerlingen en het schoolklimaat. Daarnaast veronderstelde de overheid dat de culturele instelling publiek kan werven voor de toekomst. De verantwoording in de voortzetting van dit beleid is niet diepgaander dan dit. In de *Vervolgotitie Cultuur en School* (Van der Ploeg, 1999) wordt ingegaan op de uitgangspunten van *Cultuur en School*:

Die (red.: uitgangspunten) hadden van meet af aan betrekking op het bevorderen van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen op drie niveaus:

- ▶ *de inhoud van het onderwijs (zowel de kunstvakken als geschiedenis, aardrijkskunde en economie);*
- ▶ *het schoolklimaat (cultuur biedt de mogelijkheid om onderwijs aantrekkelijker te maken, veel aandacht voor cultuur is gunstig voor het schoolklimaat);*
- ▶ *de oriëntatie op de culturele omgeving (het wegwijs maken van leerlingen in de omgeving waarin allerlei aspecten van kunst en erfgoed zichtbaar zijn). (p. 5)*

Waarom en hoe culturele instellingen zouden moeten bijdragen aan onderwijsinhoud, schoolklimaat en de oriëntatie van leerlingen op de omgeving is niet verder uiteengezet. Latere bewindslieden verklaarden: “*Cultuur en school* richt zich op het creëren van duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen om zo structurele aandacht voor cultuureducatie binnen het onderwijs te garanderen” (Van der Hoeven & Van der Laan, 2004, p. 1). De vooronderstelling is dus dat een samenwerking tussen een school en een culturele instelling een garantie is voor cultuureducatie op school. In 2013 werd in het *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*, dat werd ondertekend door de minister en staatssecretaris van OCW, wethouders, gedeputeerden en de PO-raad, betoogd: “Het cultuuronderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolbesturen, scholen, culturele instellingen en overheden” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013, p. 1). Waarom culturele instellingen medeverantwoordelijk zijn voor het cultuuronderwijs werd ook door hen niet gemotiveerd.

Waarom zijn culturele instellingen en scholen gezamenlijk verantwoordelijk voor cultuuronderwijs op school? Hoe kan dit bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en een beter schoolklimaat? Wat wordt er ontwikkeld? Dit zijn vragen die in het beleid niet beantwoord zijn. Achteraf bleek bovendien dat staatssecretaris Nuis, toen hij zijn beleid in 1996 opzette, nog geen beeld had van een stand van zaken ten aanzien van hetgeen culturele instellingen in en voor scholen deden. “Nuis gaf begin 1997 bij bespreking van zijn notitie in de Tweede Kamer zelfs toe dat hij in 1996 geen beeld had van de omvang en kwaliteit van cultuur-educatieve activiteiten die reeds her en der in den lande door culturele instellingen en in het onderwijs werden ondernomen” (Ijdens, 2008, p. 75). Waarschijnlijk had Nuis dus ook geen idee over de invulling en mogelijke opbrengst van de samenwerkingen tussen scholen en culturele instellingen. In de jaren daarna werd dit beeld, ondanks beleidsonderzoek dat hiernaar werd uitgevoerd, niet veel duidelijker.

1.2.2 ONDERZOEK NAAR SAMENWERKING

Om zicht te krijgen op het effect van het beleid werden in opdracht van het ministerie de *Enquête Culturele Educatie* (ECE) en verschillende monitorstudies naar het cultuureducatiebeleid in het primair en voortgezet onderwijs uitgevoerd (zie bijlage 1). De vraag die men in dit beleidsonderzoek vooral probeerde te beantwoorden is of er sprake was van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen.

Onderzoekers worstelden met het duiden van de relatie tussen scholen en culturele instellingen. In de ECE varieerde de omschrijving van deze relatie per jaar, waarbij de woorden ‘samenwerking’ en ‘contact’ afwisselend werden gebruikt. In de verschillende monitorstudies probeerde men meer grip te krijgen op wat verstaan kan worden onder samenwerking. De onderzoekers verfijnden de invulling van de samenwerking door te kiezen voor de onderverdeling: ‘scholen nemen aanbod af’, ‘scholen formuleren een vraag’ en ‘gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van een activiteit’ (Konings, 2011, pp. 14-15).

De ECE's en monitors geven geen zicht op de hoeveelheid en de invulling van de samenwerking tussen onderwijs en de culturele sector sinds 1996. De momentopnames geven ook geen eenduidig beeld van de samenwerking omdat ze verschillende respondenten benaderden. De ECE richtte zich in de periode 1998-2010 op de rijks- en fondsgesubsidieerde instellingen. Voor de monitorstudies zijn er sinds 2006 enquêtes beantwoord door met name schooldirecteuren en icc-ers. De bevindingen van de verschillende geënquêteerden in de monitors zijn verlevendigd, maar niet geverifieerd, met behulp van interviews met teamleden van scholen en informatie uit regiobijeenkomsten met icc-ers. Informatie over de exacte invulling van een samenwerking ontbreekt. Het beeld dat uit de monitors naar voren komt, is dat samenwerking veelal bestaat uit afname door scholen van bestaand aanbod van culturele instellingen.

Concluderend kan gesteld worden dat het beleid en het onderzoek naar samenwerking

tussen scholen en culturele instellingen eerder vragen oproept, dan dat het antwoorden geeft. Waarom zouden culturele instellingen met scholen moeten samenwerken? Wat dient een samenwerking precies op te leveren? Wat draagt dit bij aan de ontwikkeling van leerlingen? En wat hebben samenwerkingen tot op heden opgeleverd? Deze vragen worden in het cultuureducatiebeleid, noch in het onderzoek ernaar opgehelderd.

1.3 VRAAGGERICHT WERKEN 1999-2016

In de *Vervolgotitie Cultuur en school* (Van der Ploeg, 1999) benadrukt de overheid 'duurzame relaties' tussen scholen en culturele instellingen. Culturele instellingen worden opgeroepen het onderwijs minder te benaderen met aanbod en meer aanbod te maken dat aansluit bij de vraag van één of meer scholen. Voormalig staatssecretaris van Cultuur Rick van der Ploeg stelde dat er "met name in de culturele sector een omslag nodig is van aanbodgericht denken naar vraaggericht werken" (p. 18). Deze 'vraag' naar vraaggericht werken blijft een aandachtspunt in de jaren die volgen.

Wat vraaggericht werken is en welke vragen van het onderwijs verwacht worden, wordt niet duidelijk aangegeven in de verschillende beleidsnota's. Wat deze werkwijze moet opleveren, blijft ook in het ongewisse. Opvallend is dat er in de monitorstudie *Cultuuronderwijs in primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit* (2013-2014) (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2014) wel een verband wordt verwacht tussen vraaggericht werken en het realiseren van leerlijnen en een samenhangend onderwijsprogramma. "De omslag naar vraaggericht werken heeft niet plaatsgevonden. Doorlopende leer- en ontwikkelingslijnen en een samenhangend structureel programma zijn nog lang geen gemeengoed" (p. 7). De logica lijkt te zijn dat wanneer scholen vragen hebben en culturele instellingen deze beantwoorden, dit leidt tot leerlijnen en samenhang in het onderwijsprogramma.

Veel progressie op dit beleidspunt lijkt er niet te zijn gemaakt. In 2003 constateerde de Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs (2003): "Scholen hebben weinig inspraak in het aanbod" (p. 2) en in 2015 wordt in een beleidsevaluatie geconcludeerd dat vraaggericht werken door culturele instellingen nog geen vanzelfsprekendheid is (Berendse, Beerten, Beckmann, Meijer, & Van Velsen, 2015, p. 12; Hoogeveen et al., 2014, pp. 6-7). Een oorzaak voor het feit dat de vraaggerichte aanpak niet van de grond komt, kan zijn dat maatwerk duur is (Hagenaars, 2008, p. 41). In de tussentijdse beleidsevaluatie van de deelregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016* merkt de evaluatiecommissie daarnaast een ander probleem op, namelijk dat culturele instellingen wel vraaggericht willen werken, maar niet weten hoe: "[d]e commissie (constateert) dat culturele instellingen het soms lastig vinden echt inhoud te geven aan zo'n vraaggerichte aanpak. Er lijkt steeds vaker een 'derde weg' te ontstaan: de dialooggerichte aanpak" (Berendse et al., 2015, p. 12).

Na 2015 lijkt de aandacht voor vraaggericht werken te verdwijnen uit het beleid en

de evaluatie ervan. In de monitor 2015/2016 (Kruiter, Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, & Bomhof, 2016) en monitor 2017/2018 (Nooij, De Graauw, Van Essen, & Van den Broek, 2018) wordt niet meer gerefereerd aan vraaggericht werken. Er is verder geen onderzoek uitgevoerd naar de dialooggerichte aanpak.

Concluderend: De overheid wil graag dat de culturele instellingen het onderwijs vraaggericht, in plaats van aanbodgericht, benaderen. Vraaggericht werken is de verbetering die de overheid nastreeft. De onderbouwing en invulling van dit streven ontbreken echter. Wat het probleem is ten aanzien van het aanbod van culturele instellingen voor scholen is ook onduidelijk. Een gedegen analyse ontbreekt. Inmiddels wordt in het cultuureducatiebeleid niet meer expliciet gevraagd dat culturele instellingen vraaggericht voor scholen werken.

I.4 DOORLOPENDE LEERLIJNEN – SINDS 2003

I.4.1 VERSTERKING CULTUUREDUCATIE PRIMAIR ONDERWIJS

Vanaf 2002 wordt de nadruk in het beleid gelegd op cultuureducatie in het primair onderwijs (Hagenaars 2008, p. 27; Van der Hoeven, 2004; Van der Hoeven & Van der Laan, 2004, p. 3; Van der Hoeven & Van der Laan, 2005a; Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs, 2003). De prioritering van cultuureducatie in het primair onderwijs krijgt vorm in het beleid met de naam *Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs* (CEPO) (Van der Hoeven, 2004; Van der Hoeven & Van der Laan, 2004, p. 3; Van der Hoeven & Van der Laan, 2005a). In de periode van 2004 tot 2013 worden scholen gestimuleerd cultuurbeleid te formuleren en te werken aan een netwerk met collega-scholen en culturele instellingen. Ter voorbereiding op dit beleid wordt de Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs ingesteld, die de minister onder meer adviseert over de rollen van de culturele instellingen in het basisonderwijs. De Taakgroep ontwikkelt hiervoor scenario's met daarbij behorende rollen van de verschillende betrokkenen. De rol die men ziet voor culturele instellingen varieert van aanbieder aan de school (scenario 1) en partner van de school (scenario 2) tot onderdeel van de school (scenario 3) (Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs, 2003).

I.4.2 DOORLOPENDE LEERLIJNEN

De taakgroep bracht in een van de scenario's ook de ontwikkeling van kinderen in de basis- en voorschoolse leeftijd onder de aandacht (Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs, 2003, p. 14). Vanaf 2003 komt voor het eerst in het cultuureducatiebeleid het streven naar een doorlopende leerlijn cultuureducatie voor (Hagenaars, 2008; Van der Hoeven & Van der Laan, 2004; Van der Hoeven & Van der Laan, 2005b; Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs, 2003, p. 20; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2006).

Dit beleid richt zich echter niet op een doorlopende ontwikkeling voor kinderen, maar vooral op een doorlopend aanbod ten aanzien van kunst en erfgoed.

Juist op de basisschool wordt het fundament gelegd voor een doorlopende leerlijn die alle jongeren in ons land kennis en ervaring laat opdoen over en met kunst en erfgoed. Het voorstel biedt scholen de ruimte een eigen invulling te geven aan cultuureducatie, met aandacht voor kunst- en cultuuruitingen die passen bij de school en de leerlingen. Leerlingen maken zo kennis met die aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. (Van der Hoeven & Van der Laan, 2004)

Uit dit citaat blijkt de wens van de overheid om leerlingen gedurende hun basisschooltijd kennis te laten maken met verschillende kunst- en cultuuruitingen. In de periode 2003-2007 werden er echter nog geen gerichte acties ondernomen om doorlopende leerlijnen kunst en erfgoed te realiseren.

De deelregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016 (CmK 13-16)* bevat voor het eerst concrete maatregelen om doorlopende leerlijnen te bewerkstelligen (Staatscourant, 2012). Deze deelregeling heeft vier doelen²⁴ (zie overzicht 1 in paragraaf 1.5.1), waarvan er één specifiek gericht is op het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen: “Activiteiten gericht op de ontwikkeling, de verdieping en vernieuwing van het curriculum voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie teneinde doorgaande leerlijnen te realiseren door scholen die zich daarmee willen profileren” (p. 4). De inhoud lijkt zich dus te moeten richten op het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Wanneer we de kerndoelen voor dit leergebied volgen (Greven & Letschert, 2006, p. 57), betekent dit vooral een gerichtheid op kunst en erfgoed. De veronderstelling is, zo blijkt uit het hiernavolgende citaat, dat doorlopende leerlijnen samenhang kunnen realiseren. Culturele instellingen krijgen ook hierin een rol toebedeeld.

Doorlopende leerlijnen dragen bij aan het vergroten van de samenhang: scholen en hun leraren kunnen op basis van een doorlopende leerlijn aan culturele instellingen aangeven wat ze zelf willen doen en waar ze een culturele instelling bij nodig hebben. Hierdoor is ook een betere regie mogelijk op het beschikbare aanbod. (Zijlstra, 2011, p. 8)

24 De andere drie doelen zijn:

- ▶ vakinhoudelijke deskundigheid van leerkrachten, vakdocenten en educatief medewerkers;
- ▶ de versterking van de relatie tussen culturele omgeving en scholen ten behoeve van de culturele ontwikkeling;

- ▶ en de ontwikkeling van een instrumentarium om deze culturele ontwikkeling bij leerlingen te kunnen beoordelen en leeropbrengsten te kunnen vaststellen. (Staatscourant, 2012, p. 4)

Welke samenhang de overheid inhoudelijk nastreeft, wordt niet duidelijk. Uit het citaat blijkt wel dat er een verband zou moeten zijn tussen hetgeen op school wordt aangeboden en het aanbod van culturele instellingen. Wat voor verband dit zou moeten zijn, wordt niet duidelijk.

Vanaf 2013 – het beleid is voortgezet in de deelregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020 (CmK 17-20)* (Staatscourant, 2016) – gaan door de provincie of de gemeentelijke overheid geselecteerde culturele instellingen dan ook aan de slag om scholen te helpen doorlopende leerlijnen te realiseren. In een tussentijdse evaluatie van *CmK 2013-2016* blijkt echter dat culturele instellingen, in plaats van scholen te helpen leerlijnen te realiseren, vooral zelf doorlopende leerlijnen voor scholen ontwikkelen (Berendse et al., 2015, p. 15). Wat deze doorlopende leerlijnen precies inhouden, wordt niet duidelijk uit deze tussentijdse evaluatie, noch uit andere studies (Hoogeveen et al., 2014; Kruijer et al., 2016; Nooij et al., 2018; Schep, 2018).

Opvattingen onder culturele instellingen en scholen over wat een doorlopende leerlijn is, blijken daarnaast ook te verschillen (Hagenaars, Van Hoorn, & IJdens, 2013; Hoogeveen et al., 2014, p. 37; Liem, 2013; Schep, 2018, p. 3). Een algemene definitie van een doorlopende leerlijn, afkomstig van de SLO²⁵, wordt voor het eerst gehanteerd ten behoeve van de monitor 2013-2014. Deze afbakening heeft tot gevolg dat ten opzichte van de jaren ervoor minder scholen aangeven te werken met doorlopende leerlijnen (Hoogeveen et al., 2014, p. 35). In 2017/2018 blijkt dat er vooral leerlijnen in de disciplines muziek, tekenen en handvaardigheid zijn ontwikkeld (Nooij et al., 2018, p. 36). Waar deze “[b]eredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel over groepen heen” (Hoogeveen et al., 2014, p. 35) precies over gaan, wordt niet zichtbaar in de verschillende studies. Ook is niet duidelijk welke combinaties van kunstdisciplines scholen aanbieden. Tot slot zijn de antwoorden van de scholen in de monitorstudies ook hier niet geverifieerd. Hierdoor geeft een monitorstudie vooral een beeld met betrekking tot de vraag of scholen bezig zijn met het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen. Inzicht in de inhoudelijke uitwerking van deze leerlijnen en de mate waarin er daadwerkelijk sprake is van doorlopende leerlijnen ontbreekt.

Concluderend: om het curriculum te vernieuwen stelt de overheid dat doorlopende leerlijnen voor het leerdomein kunstzinnige oriëntatie nodig zijn. Leerlijnen blijken vooral op het gebied van de kunstvakken te worden ontwikkeld. Goed zicht op de inhoud van deze verschillende leerlijnen is er niet. Dat dit inzicht er niet is, wordt onder meer veroorzaakt doordat het begrip leerlijnen door de betrokkenen verschillend wordt geïnterpreteerd. Daarnaast blijft de vraag onbeantwoord waarom nou juist culturele instellingen een rol zouden moeten hebben in de realisatie van deze leerlijnen.

25 “Hiervoor gebruikten we de – aan SLO ontleende – omschrijving: ‘een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhouden naar een einddoel over groepen heen’” (Hoogeveen et al., 2014, p. 35).

1.5 KWALITEIT – SINDS 2006

1.5.1 'KWALITEIT' IN BELEID

Alhoewel de kwaliteit van de kunstvakken al langer in beleidsdocumenten over cultuureducatie zichtbaar is (Hagenaars 2008, pp.18-19), wordt het begrip vanaf 2006 ook genoemd in relatie tot culturele instellingen en scholen (p. 39). In 2006 wordt door de toenmalige bewindslieden voor het eerst expliciet geschreven over 'kwalitatieve cultuureducatie'.

Cultuureducatie kan kinderen en jongeren levenslange nieuwsgierigheid en liefde voor cultuur bijbrengen. Het al geciteerde UNESCO onderzoek²⁶ stelt dat slechte cultuureducatie meer schade aanricht dan geen cultuureducatie. In andere woorden: een kind dat op een verkeerde manier met cultuur in aanraking komt kan een leven lang voor cultuur verloren raken. Daarmee wordt het belang van kwalitatief hoogwaardige cultuureducatie eens te meer benadrukt.

(Van der Hoeven, 2006, p. 6)

Uit het citaat spreekt de vooronderstelling dat kinderen hun nieuwsgierigheid en liefde voor cultuur kwijtraken wanneer zij niet op een bepaalde manier worden ingewijd in cultuur. Van der Hoeven (2006) maakt vervolgens een onderscheid tussen 'culturele kwaliteit' en de 'educatieve/onderwijskundige kwaliteit' (p. 7). Hoe deze culturele en onderwijskundige kwaliteit eruitziet – aan welke kwaliteitscriteria moet worden voldaan – wordt door hen niet uitgewerkt, ook niet in subsidieregelingen.

Staatssecretaris Zijlstra zorgt met zijn cultuurnota *Meer dan kwaliteit* (2011) voor een concrete regeling op dit gebied met de naam *Cultuureducatie met kwaliteit* (CmK) (Staatscourant, 2012). Het doel is aan scholen en culturele instellingen duidelijkheid te verschaffen.

Het kabinet kiest voor een nieuwe aanpak om een stevig fundament voor cultuureducatie te bieden, een aanpak die duidelijkheid schept. Duidelijkheid over wat er van scholen en culturele instellingen wordt verwacht op het gebied van cultuureducatie, bijvoorbeeld door het borgen van doorlopende leerlijnen. Duidelijkheid over de verantwoordelijkheidsverdeling tussen rijk, provincies en gemeenten. Daarvoor neemt het kabinet maatregelen die scholen en culturele instellingen in staat stellen de kwaliteit van cultuureducatie te versterken.

(Zijlstra, 2011, p. 8)

26 Bamford, 2009

Duidelijkheid over wat er onder ‘kwaliteit van cultuureducatie’ dient te worden verstaan, wordt niet gegeven. “Niet alleen is er geen evaluatiesystematiek voor de kwaliteit van cultuureducatie, de normen waaraan zou moeten worden getoetst, zijn voor betrokkenen niet helder” (Van Meerkerk, 2012, p. 105). Om aan ‘kwaliteit’ te werken worden de culturele instellingen door de overheid wel gevraagd zich in de periode 2013/2016 te richten op vier doelen, en in 2017/2020 op drie. Onderstaand overzicht 1 geeft de verschillende doelen weer van de beide regelingen.

Overzicht 1: Doelen en te organiseren activiteiten CmK 2013-2016 en CmK 2017-2020

REGELING	REGELING
<p>Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs 2013-2016²⁷</p>	<p>Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs 2017-2020²⁸</p>
<p>Een aanvraag (door een culturele instelling) voor meerjarige subsidie kan worden ingediend voor het organiseren van een of meer van de volgende doeleinden:</p>	<p>Een aanvraag (door een culturele instelling) voor meerjarige subsidie kan worden ingediend voor het organiseren van de volgende activiteiten:</p>
<p>1. Activiteiten gericht op de ontwikkeling, de verdieping en de vernieuwing van het curriculum voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie teneinde doorgaande leerlijnen te realiseren door scholen die zich daarmee willen onderscheiden.</p>	<p>1. Implementatie, verdieping en ontwikkeling van het curriculum voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie, met het doel doorgaande leerlijnen te verankeren in het onderwijs.</p>
<p>2. Activiteiten die bijdragen aan de vakinhoudelijke deskundigheid van leerkrachten inclusief vakdocenten en educatief medewerkers op het gebied van cultuureducatie. Het gaat hierbij zowel om pedagogisch-didactische vaardigheden als ook om vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines en kennis over het cultureel erfgoed.</p>	<p>2. Inhoudelijke deskundigheid versterken van leerkrachten, vakdocenten en educatief medewerkers op het gebied van cultuureducatie.</p>
<p>3. Activiteiten gericht op het versterken van de relatie van de school met de lokale culturele en sociale omgeving ten behoeve van de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van leerlingen. Het gaat om duurzame en intensieve samenwerking.</p>	<p>3. Versterken van de relatie van de school met de culturele omgeving, met het doel de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.</p>
<p>4. Activiteiten die bijdragen aan het ontwikkelen en toepassen van een instrumentarium voor het beoordelen van de culturele ontwikkeling van leerlingen. Hierbij wordt de leeropbrengst centraal gesteld en een duidelijke relatie gelegd met de kerndoelen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie binnen het onderwijs.</p>	

27 Staatscourant, 2012

28 Staatscourant, 2016

Een analyse van deze beleidsdoelen²⁹ geeft een idee over de kwaliteitswinst die de overheid dacht en denkt te behalen. Doel 1 - het nastreven van activiteiten die gericht zijn op onder meer de vernieuwing van het curriculum - laat zien dat 'men' het huidige curriculum kwalitatief niet (meer) goed vindt. Er is tenslotte vernieuwing gewenst. Wat deze vernieuwing zou moeten inhouden wordt niet duidelijk, waardoor de kwaliteitsslag die gemaakt kan worden ook niet duidelijk wordt. Doel 2 - het nastreven van activiteiten die bijdragen aan vakinhoudelijke deskundigheid - impliceert dat mensen die zich bezighouden met het toekomstige curriculum niet goed in staat zijn dit vorm te geven. De kwaliteit van de vaardigheden van leerkrachten om lessen op het gebied van kunst en erfgoed vorm te geven, blijkt niet toereikend. En ook de vaardigheden van de medewerkers van de culturele instellingen dienen in de ogen van de overheid verbeterd te worden. Dit laatste is overigens opvallend, omdat culturele instellingen tegelijkertijd door diezelfde overheid worden benaderd als organisaties die de expertise hebben om te werken aan de vier doelstellingen van CmK. Onduidelijk blijft hoe de vaardigheden kwalitatief verbeterd kunnen worden, waardoor een beeld van de te bereiken kwaliteitswinst ontbreekt. In doel 3 wordt duidelijk gemaakt dat de relatie tussen scholen en de culturele omgeving van invloed kan zijn op de ontwikkeling van kinderen. Ook wordt benadrukt dat vooral een langdurige en intensieve samenwerking effect kan hebben. Hoe een intensieve samenwerking de ontwikkeling van kinderen beïnvloedt, wordt ook hier niet duidelijk. Dat er nog geen zicht is op deze ontwikkeling laat doel 4 zien. In doel 4 wordt aan culturele instellingen gevraagd een instrument te ontwikkelen om opbrengsten en voortgang in kaart te brengen. Dit vierde doel verdwijnt zonder toelichting uit de regeling *CmK 2017/2020*. Hiermee verdwijnt ook de noodzaak om instrumenten te ontwikkelen waarmee zicht verkregen kan worden op de ontwikkeling van leerlingen. Beide deelregelingen laten de culturele instellingen in het ongewisse over wat van hen verwacht wordt ten aanzien van kwaliteit en welke kwaliteitsverbetering gerealiseerd kan worden.

1.5.2 ONDERZOEK NAAR KWALITEIT

De overheid sprak en spreekt zich ten aanzien van verwachte kwaliteit en kwaliteitsverbetering dus niet uit. Dit geeft culturele instellingen en scholen weinig houvast, maar zorgt er ook voor dat onderzoekers in (beleids)onderzoek zelf op zoek gaan naar manieren om kwaliteit te definiëren en monitoren. Dit zien we in de monitorstudies 2013/2014 (Hoogeveen et al., 2014) en 2015/2016 (Kruiter et al., 2016), maar ook in andere publicaties naar aanleiding van dit CmK-beleid (Hagenaars, Klootwijk, & Kommers, 2014; Haanstra, Van Heusden, Hoogeveen, & Schönau, 2014; Ijdens, 2012; Van Meerkerk & van Es, 2016).

²⁹ Deze tekstanalyse is gebaseerd op een analyse van Hall en Thomson (2007) die 'creative partnership' doelen analyseerden door een verband te leggen naar verschillende beleidstrajecten van de Engelse overheid.

In de monitorstudies 2013/2014 (Hoogeveen et al., 2014, p. 48) en 2015/2016 (Kruiter et al., 2016, pp. 50-51) is aan scholen zelf gevraagd of zij als gevolg van de samenwerking met culturele instellingen een kwaliteitsverbetering van het cultuuronderwijs ervaren. Gevraagd is of zij deze verbetering zien bij leerlingen, leerkrachten en/of onderwijsinhoud (samenhang en doorlopende leerlijnen). De inschatting die scholen via de studies teruggeven, is dat het cultuuronderwijs is verbeterd en dat er vooral sprake is van een vergroting van kennis en vaardigheden van de leerlingen. De onderzoekers hebben niet doorgevraagd naar de aard van de kennis en vaardigheden die zouden zijn vergroot. Uit de monitorstudies blijkt daarnaast ook dat scholen deze kennis en vaardigheden niet structureel evalueren. Dit roept de vraag op -ook bij de onderzoekers zelf- waar scholen hun oordeel over deze kwaliteitsverbetering op baseren (Hoogeveen et al., 2014, p. 7).

Ijdens (2012) en Van Meerkerk en Van Es (2016) gaan in op de vraag hoe kwaliteit ten behoeve van cultuureducatie is vast te stellen. Het perspectief van waaruit wordt genormeerd, bepaalt de kwaliteit, stellen zij (2016). Zij onderscheiden relationele kwaliteit (infrastructuur), operationele kwaliteit (de kwaliteit van uitvoerenden zoals leerkrachten) en inhoudelijke kwaliteit (lesinhoud). De overheid legt volgens hen de nadruk op relationele kwaliteit -de relatie tussen school en culturele omgeving-, maar de nadruk zou eigenlijk moeten liggen op inhoudelijke kwaliteit. Met andere woorden: de kwaliteit van wat er in de klas gebeurt, is het belangrijkste. Ijdens (2012) trekt een vergelijkbare conclusie: “[k]waliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs is een kwestie van onderwijskwaliteit” (p. 26). Deze kwaliteit is echter voor de kunstzinnige oriëntatie sinds 1996/1997 door de inspectie niet meer in kaart gebracht (p. 24). Opmerkelijk genoeg is schooljaar 1996/1997 het eerste jaar van het meer dan twintig jaar durende cultuureducatiebeleid. Tot schooljaar 2015/2016 zijn ontwikkelingen in de kunstzinnige oriëntatie en de kunstvakken door de Onderwijsinspectie niet meer in kaart gebracht. In schooljaar 2015/2016 voert de inspectie voor het eerst weer een peiling naar de kunstzinnige oriëntatie uit. Deze peiling is vergeleken met de peiling uit 1996/1997. Hieruit blijkt dat de resultaten in het leerdomein kunstzinnige oriëntatie achteruit zijn gegaan (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Duidelijk wordt dat de kennis die leerlingen hebben ten aanzien van muziek minder is, vergeleken met hun leeftijdsgenoten zo’n twintig jaar eerder. Daarnaast komt naar voren dat de kwaliteit van tekeningen van leerlingen in 2014/2015 lager wordt beoordeeld; leerlingen zijn schematischer gaan tekenen. Tot slot blijken er grote verschillen te zijn tussen leerlingen ten aanzien van hun kennis over cultureel erfgoed en kunst (pp. 12-13). Ondanks dat de peiling een beeld geeft, komen we weinig te weten over de kwaliteit van het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie en het effect op leerlingen. Het roept de vraag op of de inspectie zelf weet welke inhoud zij in kaart kan brengen (en hoe deze te onderzoeken). Deze ‘nulmeting’ geeft in ieder geval onvoldoende inzicht om nu en in de toekomst uitspraken te doen over onderwijskwaliteit ten aanzien van de kunstzinnige oriëntatie.

Dat er wel manieren zijn om de kwaliteit te normeren is te zien in twee handreikingen die zijn gepubliceerd naar aanleiding van het beleid. Een LKCA-publicatie met de titel *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie* (Hagenaars et al., 2014) gaat vooral in op voorwaarden (kwaliteitsindicatoren) zoals ‘gelegenheid om te leren en onderwijstijd’. Van onderzoeksbureau Sardes verschijnt het *Kader ‘kwaliteit kunstzinnige oriëntatie’ primair onderwijs* (Haanstra et al., 2014). Dit laatste kader is ontwikkeld voor de Inspectie van het Onderwijs en met de inspectie besproken (pp. 3-4). De onderzoekers “geven in dit kwaliteitskader berekenbare keuzes van relevant geachte criteria die gebruikt kunnen worden om tot een waarderende uitspraak te komen over het leergebied Kunstzinnige oriëntatie” (p. 8). Met deze criteria zouden onderwijsgevers wel uitspraken kunnen doen over de kwaliteit van het onderwijsaanbod, het onderwijsproces en de resultaten van leerlingen. Door de onderwijsinspectie zijn deze criteria echter niet gebruikt bij de totstandkoming van hun *Peil. Kunstzinnige Oriëntatie 2015-2016* (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Concluderend: het cultuureducatiebeleid stuurt niet op onderwijsinhoud. “Enerzijds zet de overheid de toon, bepaalt ze de spelregels en verstrekt de belangrijkste middelen, anderzijds beperkt ze zich vervolgens tot een rol op afstand” (Van Meerkerk, 2012, p. 96). De inhoudelijke kwaliteit van cultuuronderwijs wordt door de overheid, inclusief de onderwijsinspectie, overgelaten aan het onderwijs en de culturele instellingen. Hoe zij de onderwijsinhoud vormgeven en de kwaliteit ervan kunnen evalueren, wordt opengelaten.

1.6 CONCLUSIES

In deze verkenning van beleidsdocumenten en daaraan gerelateerde beleidsonderzoeken ten aanzien van de periode 1996-2020 is een beeld geschetst van wat de overheid van culturele instellingen verwachtte en nog steeds verwacht. Argumenten ter onderbouwing van dit beleid, en handvatten voor de culturele instellingen (en scholen) om te voldoen aan de verwachtingen van de overheid, ontbreken. Tegelijkertijd hebben culturele instellingen van de overheid wel een belangrijke rol gekregen in het Nederlandse onderwijs.

De verkenning toont hoe de overheid haar beleid bouwt op niet verder uitgewerkte vooronderstellingen ten aanzien van dat wat culturele instellingen zouden kunnen bewerkstelligen. Ze specificeert niet welk probleem culturele instellingen in en met het onderwijs dienen op te lossen. In de beleidsdocumenten wordt geen duidelijkheid gegeven over waarom juist culturele instellingen een rol hebben te vervullen in het onderwijs. Zichtbaar wordt dat culturele instellingen op pad zijn gestuurd naar scholen met ‘spelregels’ die niet duidelijk zijn. Wat moet een culturele instelling doen om vraaggericht te werken en doorlopende leerlijnen te realiseren? Wanneer levert de culturele instelling de gewenste kwaliteit? En op welk gebied moet kwaliteit geleverd worden?

In de verkenning valt bovendien op dat begrippen en doelen in de verschillende be-

leidsdocumenten niet duidelijk worden afgebakend. IJdens en Van Meerkerk (2018) stellen: “[c]ultural education policy in the Netherlands is diligent in allocating resources, hesitant in choosing directions, and reluctant in setting targets and measuring policy impact” (p. 172). Een goede analyse van de beginsituatie ontbreekt en een beeld wat er precies van de culturele instellingen wordt verwacht ook. Hierdoor wordt niet duidelijk welk doel men nastreeft en of de gewenste verbeteringen in het onderwijs zijn bewerkstelligd. Onderzoekers die dit beleid onder de loep nemen zijn, om te kunnen analyseren, genoodzaakt om de verschillende voorwaarden te interpreteren en te duiden. Het beleidsonderzoek geeft daardoor ook weinig informatie over wat meer dan twintig jaar beleid heeft betekend voor de ontwikkeling van inmiddels miljoenen kinderen die hier via de school mee te maken kregen. Het beleid en het onderzoek ernaar gaan niet in op de inhoud van het onderwijs en de ontwikkeling van leerlingen, maar richten zich vooral op de vraag óf scholen en culturele instellingen wel werken aan datgene wat de overheid prioriteert.

In de aan beleid gelieerde analyses ontbreekt een eenduidig begrippenkader dat ons in staat stelt om uitspraken te doen over het onderwijs dat mede door dit beleid tot stand komt, en de bijdrage van culturele instellingen hieraan. In dit proefschrift wordt een dergelijk eenduidig kader voor doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs uitgewerkt. Dit maakt het mogelijk de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs te onderzoeken.

In het volgende hoofdstuk wordt eerst geanalyseerd hoe partnerschappen tussen scholen en culturele instellingen tot nu toe zijn onderzocht. Deze analyse biedt inzicht in andere begrippenkaders die tot op heden in onderzoek naar partnerschappen zijn gebruikt. In het hoofdstuk wordt daarnaast ook een overzicht gegeven van de manieren waarop de bijdrage van culturele instellingen aan onderwijs is bestudeerd.



Wat we weten over de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs

2.1 INLEIDING

Tijdens een rondleiding van groep 3-4 in een museum voor beeldende kunst wil de rondleidster het onderscheid tussen fantasie en realisme benoemen. Een jongen reageert op een kubistisch werk met het woord 'spiegels'. Een andere jongen geeft vervolgens het antwoord 'spiegelen' op de vraag van de rondleidster 'wat is realistisch?' In reactie hierop wil een meisje iets vertellen over spiegelen. De rondleidster onderbreekt het meisje, omdat de vraag was: Wat is realistisch?

Wanneer ik met de icc-er van de school op dit bezoek van groep 3-4 aan het museum terugblik, vertelt zij dat het meisje probeerde uit te leggen dat ze op school tijdens de muzieklessen allerlei oefeningen hadden gedaan waarin de leerlingen elkaar hadden gespiegeld. Het doel van deze muzieklessen was om de woordenschat van de kinderen met het woord 'spiegelen' uit te breiden. Het doel van de rondleidster was echter de woordenschat uitbreiden op het gebied van beeldende kunst.³⁰ Een lijn die tussen het programma op school en de museumles gelegd had kunnen worden, werd niet gelegd.

Jaarlijks bezoeken kinderen met hun klas culturele instellingen of ontvangen scholen een medewerker van een culturele instelling of een kunstenaar op school. Waarom doen ze dat, en wat draagt dit uiteindelijk bij aan de ontwikkeling van kinderen? Zicht op wat een culturele instelling bijdraagt aan onderwijs is moeilijk te krijgen. Nederlands monitonderzoek (Hoogeveen et al., 2014; Kruiter et al., 2016; Nooij et al., 2018) geeft hierover geen uitsluitsel. Dit beleidsonderzoek gaat vooral in op de vraag of scholen en culturele instellingen werken aan de door de over-

³⁰ Deze observatie is onderdeel van casestudie 5 weergegeven in hoofdstuk 5 en bijlage 5.

heid gestelde doelen. Het gaat bijvoorbeeld om de vraag of er sprake is van samenwerking, of culturele instellingen voor het onderwijs vraaggericht werken, of er sprake is van doorlopende leerlijnen en of er gewerkt wordt aan de kwaliteit van cultuureducatie. De informatie uit dit type onderzoek is voor een groot deel gebaseerd op een analyse van observaties van betrokkenen, zoals schooldirecteuren, icc-ers en medewerkers van culturele instellingen. Hierdoor ontstaat er hoogstens een algemeen beeld van de in de betreffende sectoren heersende opvattingen, die bovendien niet systematisch zijn geëvalueerd.

Dit hoofdstuk biedt een inzicht op onderzoek naar partnerschappen en samenwerkingen tussen scholen en culturele instellingen in het buitenland. Hieronder vallen ook publicaties over partnerschappen tussen kunstenaars, creatieve professionals en scholen. Er zijn twee redenen om deze publicaties in de analyse mee te nemen. Ten eerste zijn het vaak kunstenaars die in opdracht van een culturele instelling een workshop of lessenreeks geven. Ten tweede is in dit overzicht het onderzoek naar de Britse *Creative Partnerships* (CP) meegenomen waarin kunstenaars en andere creatieve beoefenaren ('practitioners') op Britse scholen met kinderen werkten.³¹ De leidende vragen bij deze verkenning waren: **Hoe is in het buitenland de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs onderzocht? Welke inzichten biedt dit met betrekking tot de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs?**

De publicaties zijn verzameld via de database van de Rijksuniversiteit Groningen (RuG), en internet³². Via de gevonden publicaties werden weer andere bronnen opgespoord, waarmee de lijst is aangevuld. In totaal zijn 76 publicaties in deze verkenning meegenomen. Na een eerste oriëntatie is een globale categorisering gemaakt naar onderzoeksonderwerpen. Daarna zijn via een iteratief proces de conclusies van de verschillende publicaties in kaart gebracht en is tevens een poging gedaan de onderzoeksaanpak te ontleden op probleemstelling, hoofdvraag, theorie, analytisch raamwerk, methoden, duur en conclusies. Het bleek niet altijd mogelijk de aanpak van onderzoek te analyseren, omdat hier niet in alle publicaties systematisch over wordt gerapporteerd. Deze verkennende studie geeft een globaal beeld, maar biedt tegelijkertijd een degelijke basis voor verder onderzoek naar de relatie tussen onderwijs en de culturele sector, die door anderen aangevuld en bijgesteld kan worden.

2.2 GLOBALE INDELING: EFFECTIVITEIT VERSUS EFFECT

Het internationaal onderzoek naar partnerschappen tussen scholen en de culturele sector is globaal in te delen in **onderzoek naar effectiviteit** (2.3) - wat werkt om een partnerschap effectiever te maken? - en **onderzoek naar effecten**. Dit laatste type onderzoek is weer op te delen in de volgende drie subcategorieën:

31 Voor een kritische bespreking van de rol van kunstenaars en creatieve professionals in het onderwijs zie Hanley (2003) en Denmead (2013).

32 Gezocht werd met de termen: 'partnerships', 'collaboration', 'cultural education', 'art education', 'cultural institutions', 'partnerschap', 'samenwerking en culturele instellingen'.

- ▶ onderzoek naar het effect op de professionalisering van docenten (2.4);
- ▶ onderzoek naar het effect op de gemeenschap (2.4);
- ▶ onderzoek naar het effect op de leerlingen (2.5).

Tot slot is er nog een restcategorie met publicaties (overig) die niet gericht zijn op het achterhalen van effectiviteit en effecten, maar die onder meer pleiten voor een ander type onderzoek naar partnerschappen. Ik kom hier in de conclusies van dit hoofdstuk op terug.

Alle publicaties zijn terug te vinden in onderstaand overzicht 2. Hierin is een onderscheid aangebracht tussen beleidsonderzoek, dat vooral in opdracht van Britse en Australische overheden is uitgevoerd, en (meer) onafhankelijk onderzoek – waaronder ook analyses van enkele Britse *Creative Partnerships*³³ (CP)-projecten, het CP-beleid en andere lokaal of nationaal georganiseerde partnerschappen. Het onderzoek naar de Britse Creatieve Partnerschappen domineert sinds de start van CP in 2002 het internationale onderzoek naar kunsteducatieve partnerschappen. Deze CP's en het onderzoek ernaar zijn weer sterk beïnvloed door het Britse beleid. Denmead (2013) stelt in een artikel, waarin hij ingaat op de invloed van de economische agenda van de Britse overheid op CP's:

More research is needed to investigate why artists do what they do. I fear that this critical aspect of pedagogy has been overlooked because ACE³⁴ and/or CP have funded so much UK artist pedagogy research in the past decade. Tenders have prescribed research problems, whether it is whole school change (Jones and Thomson 2007), inclusion (Hall and Thomson, 2007) or creative economy impact (BOP 2006). (p. 337)

Er is volgens hem door de overheid niet voldoende kritisch gekeken naar de reden waarom en de manier waarop kunstenaars lesgeven en waarom juist zij daarvoor geschikt zijn. Daarnaast hebben aannames van de Britse overheid de focus van het onderzoek bepaald.

Het onderzoek naar de Britse CP's is van invloed geweest op het beleid en onderzoek ten aanzien Australische kunsteducatieve partnerschappen (Donelan, Irvine, Imms, Jeanneret, & O'Toole, 2009, p. 28).³⁵ Partnerschappen en het onderzoek ernaar zijn, zoals we ook zien in Nederland, in Groot-Brittannië en Australië sterk beïnvloed door beleid.

33 *Creative partnerships* (CP) is een initiatief van de Britse overheid waarbij in de periode van 2002 tot en met 2011 vele partnerschappen tussen Britse scholen, culturele instellingen en creatieve professionals hebben plaatsgevonden. Zie voor meer achtergrond over de oorsprong en doelen van CP Hall en Thomson (2007).

34 Arts Council England

35 In Nederland zijn creatieve partnerschappen in de provincie en stad Utrecht geïnspireerd op de Britse CP's (Van der Geest, 2014, p. 10). Deze partnerschappen zijn gefinancierd met middelen uit Cultuureducatie met Kwaliteit. <https://www.creatiefvermogenutrecht.nl/wat-is-creatief-vermogen-utrecht/creatief-partnerschappen/>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

Overzicht 2: globale indeling onderzoek naar partnerschappen/samenwerking scholen, culturele instellingen en kunstenaars.

	Publicatie (publicaties worden per categorie eenmalig benoemd)	In publicatie worden meerdere onderwerpen behandeld (publicaties worden in de verschillende categorieën genoemd)
Effectieve partnerschappen/hoe partnerschap effectief te krijgen	Adams 2010; Bowen & Kisida 2017; Burgess & Addison 2007; Colley 2008; Coutts, Soden, & Seagraves 2009; Cruz 2012; Easton 2003; Eckhoff 2011; Hallam 2011; McCall & Rummery 2017; Remer 2010; Seidel, Eppel, & Martiniello 2001; Sinsabaugh 2006; Stankiewicz 2001; Tambling 1999; Vermeersch & Vandenbroecke 2014; Werber Castaneda & Rowe 2006	Andrews 2011; Catterall & Waldorf 1999; Cottrell 1998; Harland, Lord, Stott, Kinder, Lamont, & Ashworth 2005; Robbins & Stein 2005; Rowe, Werber Castaneda, Kaganoff, & Robyn 2004; Wohlstetter & Smith 2006
		Beleidsonderzoek: Imms, Jeanneret, & Stevens-Ballenger 2011; Ofsted 2006; Ofsted 2012; Sharp et al. 2005; Sharp et al. 2006;
Bijdrage aan professionalisering docenten	De Backer 2014; Galton 2010; Galton 2015; Hall, Thomson, & Russell 2007; Hunter, Baker, & Nailon 2014; Jackson & Conteh 2008; Lee 2013; Sekules, Tickle, & Xanthoudaki 1999; Seligman 2014; Upitis, Smithrim, & Soren 1999; Wolf 2008	Catterall & Waldorf 1999; Griffiths & Woolf 2009; Joseph & Champion 2014; Robbins & Stein 2005
	Beleidsonderzoek: Lamont, Jeffes, & Lord 2010; Thomson & Hall 2015	Beleidsonderzoek: Imms et al. 2011; Sharp et al. 2005; Sharp et al. 2006; Thomson, Coles, Hallewell, & Keane n.d.
Bijdrage aan de ontwikkeling van gemeenschapsvorming	Aspin 2000; Carlisle 2011; Rademaker 2003	Andrews 2011; Catterall & Waldorf 1999; Joseph & Champion 2014
	Beleidsonderzoek: Hall, Jones, & Thomson 2009; Hunter 2011 (in: Hunter, Broad, & Jeanneret. 2016)	Beleidsonderzoek: Sharp et al. 2005
Bijdrage aan de ontwikkeling van leerlingen	Abeles 2004; Abeles, Hafeli, Horowitz, & Burton 2002; Bowen, Greene, & Kisida 2014 (in Bowen & Kisida 2017); Carrick, Easton, Hong-Park, Langlais, & Mannoia 2012; Dullea 2017; Galton & Page 2015; Greene, Kisida, & Bowen 2014; Hall & Thomson 2007; Hunter et al. 2016; Kisida, Bowen, & Greene 2016; Upitis, Smithrim, Patteson, & Meban 2001	Andrews 2011; Catterall & Waldorf 1999; Cottrell 1998; Griffiths & Woolf 2009; Harland et al. 2005; Rowe et al. 2004; Wohlstetter & Smith 2006
	Beleidsonderzoek: Cooper, Benton, & Sharp 2011; Donelan et al. 2009; Durbin et al. 2010; Eames, Benton, Sharp, & Kendall 2006; Jeanneret 2011; Kendall, Morrison, Sharp, & Yeshanew 2008a; Kendall, Morrison, Yeshanew, & Sharp 2008b; McLellan, Galton, Steward, & Page 2012.	Beleidsonderzoek: Imms et al. 2011; Ofsted 2006; Sharp et al. 2006; Thomson et al. n.d.
Overig	Burnaford 2007; Constantino 2003; Deasy 2002; Denmead 2013; Hanley 2003; Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy, & Reeves 2010; Myers & Brooks 2002; Wyse & Spendlove 2007	
TOTAAL	62	15

2.3 EFFECTIVITEIT VAN PARTNERSCHAPPEN

Er is veel onderzoek gedaan naar **de manier waarop een partnerschap effectiever gemaakt kan worden en/of wat werkt om succesvolle partnerschappen te realiseren** (Adams, 2010; Andrews, 2011; Bowen & Kisida, 2017; Catterall & Waldorf, 1999; Colley, 2008; Cottrell, 1998; Coutts et al., 2009; Cruz, 2012; Easton, 2003; Eckhoff, 2011; Hallam, 2011; Harland et al., 2005; Imms et al., 2011; McCall & Rummery, 2017; Ofsted, 2006, 2012; Remer, 2010; Robbins & Stein, 2005; Rowe et al., 2004; Seidel et al., 2001; Sharp et al., 2005; Sharp et al., 2006; Sinsabaugh, 2006; Stankiewicz, 2001; Vermeersch & Vandenbroecke, 2014; Werber Castaneda & Rowe, 2006; Wohlstetter & Smith, 2006). Publicaties over effectiviteit bevatten vaak aanwijzingen over hoe de partners met elkaar om zouden moeten gaan, of geven aanwijzingen aan beleidsmakers over de factoren waarmee zij rekening kunnen houden bij het opzetten en verduurzamen van partnerschappen.³⁶

In enkele publicaties worden specifieke richtlijnen gegeven met betrekking tot de beste strategieën om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Een voorbeeld is van Burgess en Addison (2007), waarin door middel van actieonderzoek is achterhaald aan welke voorwaarden moet worden voldaan om leerlingen ‘aan het leren’ te krijgen in een tentoonstellingsruimte voor hedendaagse kunst. Ze noemen bijvoorbeeld de inzet van een sociaal geëngageerde kunstenaar en het gebruik van buitenschoolse locaties zoals een galerie (p. 196). Het onderzoek laat helaas de evaluatie-systematiek niet zien, waardoor niet duidelijk is waar de conclusies op zijn gebaseerd. Ander onderzoek op dit gebied werd gedaan door Tambling (1999). Zij beargumenteert op basis van drie casestudies over projecten van operagezelschappen dat het belangrijk is, om een verbinding te leggen tussen de eigen creativiteit van de leerling en de (geschiedenis van) de kunstvorm en leerlingen in dialoog te brengen met kunstenaars, waardoor zij ook als kunstenaar gaan handelen (p. 156).

Een aantal van de publicaties is meer opiniërend van aard (Bowen & Kisida, 2017; Remer, 2010; Sinsabaugh, 2006; Wohlstetter & Smith, 2006). In publicaties waarin wel verslag wordt gedaan van onderzoek gaat het om conclusies ten aanzien van effectiviteit van partnerschappen die worden getrokken op basis van de observaties van betrokkenen over deze effectiviteit (Andrews, 2011; Cottrell, 1998; Coutts et al., 2009; Easton, 2003; Harland et al., 2005; Imms et al., 2011; Ofsted, 2006, 2012; Sharp et al., 2006; Vermeersch & Vandenbroecke, 2014). Veel onderzoek betreft literatuuronderzoek en een of meerdere casestudies (Adams, 2010; Colley, 2008; Cruz, 2012; Eckhoff, 2011; Hallam, 2011; McCall & Rummery, 2017; Robbins & Stein, 2005; Rowe et al., 2004; Sharp et al., 2005; Stankiewicz, 2001).

Opvallend is dat er in geen van de publicaties een theoretisch kader ten behoeve van de analyse wordt gehanteerd, op één uitzondering na. In een studie testen McCall en Rummery (2012) via de analyse van partner-

³⁶ Ik kom op deze aanwijzingen en factoren terug in hoofdstuk 5 waarin ik een analyse-instrument presenteer ten behoeve van de afstemming tussen culturele instellingen en scholen over onderwijsinhoud.

schappen in musea, een door Rummery ontwikkeld conceptueel raamwerk *Mutual trust and interdependance framework*. In hun verslag gaan zij vanuit dit perspectief in op factoren die van invloed zijn op deze partnerschappen zoals beleid, geld en individuen.

2.4 EFFECTEN OP PROFESSIONALISERING VAN LEERKRACHTEN EN (SCHOOL)GEMEENSCHAP

2.4.1 EFFECTEN VAN SAMENWERKING OP PROFESSIONALISERING

Een ander type onderzoek is dat naar de **relatie tussen partnerschappen en professionalisering van met name docenten**. Onderzoekers beargumenteren en concluderen dat er een positief verband is tussen de deelname aan een partnerschap en professionalisering (De Backer, 2014; Catterall & Waldorf, 1999; Galton, 2010, 2015; Griffiths & Woolf, 2009; Hall et al., 2007; Hunter et al., 2014; Imms et al., 2011; Jackson & Conteh, 2008; Joseph & Champion, 2014; Lamont et al., 2010; Lee, 2013; Robbins & Stein, 2005; Sekules et al., 1999; Seligman, 2014; Sharp et al., 2005; Sharp et al., 2006; Thomson et al., n.d.; Thomson & Hall, 2015; Uptis et al., 1999; Wolf, 2008). De vooronderstelling die ten grondslag ligt aan een deel van dit onderzoek is dat partnerschappen een positief effect hebben op de professionele ontwikkeling van de leerkracht. De aanname dat de culturele sector het onderwijs iets kan leren is ook terug te vinden in het Nederlandse beleid; instellingen krijgen een rol ten aanzien van de professionalisering van leerkrachten (Staatscourant, 2012, 2016).

De uitwisseling tussen onderwijsgevenden en creatieve professionals en de ontwikkelingskansen die dit biedt voor leerlingen en docenten wordt door meerdere auteurs behandeld (Galton, 2010, 2015; Jackson & Conteh, 2008; Wolf, 2008). Deze uitwisseling blijkt niet altijd eenvoudig, omdat een andere 'expertise' in de klas de docent onzeker kan maken (Jackson & Conteh, 2008, p. 277). Sommige auteurs beklemtonen het belang van een soort 'mutual learning triangle' (Harland et al., 2005, p. xvii, pp. 223-224) tussen docent, creatieve professional en de leerling (Andrews, 2011, p. 39, p. 42; Jackson & Conteh, 2008, p. 276; Wolf, 2008, p. 92, p. 100). In de publicaties ligt de nadruk op professionele ontwikkeling van docenten en minder op de professionele ontwikkeling van kunstenaars. Uitzonderingen zijn van Sharp et al. (2005) en 'teaching artist' Lee (2013) die hier wel naar kijken.

Het onderzoek naar professionalisering is meestal kleinschalig en bestaat vaak uit casestudies en observaties van betrokken leerkrachten en kunstenaars. Studies zijn gedaan naar specifieke partnerschappprogramma's zoals het Amerikaanse CAPE (Catterall & Waldorf, 1999), Britse *Creative partnerships* (CP) (Galton, 2010, 2015; Griffiths & Woolf, 2009; Hall et al., 2007; Lamont et al., 2010; Sharp et al., 2005; Sharp et al., 2006; Thomson et al., n.d.; Thomson & Hall, 2015; Wolf, 2008) en een Australisch *Artist in Residence*-programma (Hunter et al., 2014; Imms et al., 2011).

Effecten die in het onderzoek gesignaleerd worden zijn een toename van zelfvertrouwen van docenten om leerlingen te begeleiden in hun creatieve ontwikkeling en les te geven in de kunsten, bekwaamheid om samen te werken met creatieve professionals en veranderd pedagogisch handelen van docenten (Galton, 2015, p. 441; Imms et al., 2011, pp. 7-8; Lamont et al., 2010, pp. 17-19; Sharp et al., 2005, p. 87; Sharp et al., 2006, p. 14; Hunter et al., 2014, pp. 80-82; Upitis et al., 1999 in: Hunter, Broad & Jeanneret, 2016, p. 1). In de literatuur over de toename van de pedagogische vaardigheden wordt vooral ingegaan op de meer procesgerichte aanpak die met name een kunstenaar in de klas brengt, waarbij de opbrengst eerder een gezamenlijk dan een individueel product is (Galton, 2015, pp. 441-442). Hall et al. (2007) verwijzen in dit verband naar competentie-pedagogiek versus prestatie-pedagogiek (pp. 607-609). Er is een spanningsveld tussen de prestatiegericht aanpak, die onderwijzeigen is, en de competentiegerichte aanpak die wordt gepromoot via kunstenaars (pp. 615-617). Thomson en Hall (2015) spreken ook wel over een democratische oriëntatie van kunstenaars (p. 420). De auteurs zijn zich ervan bewust dat deze aanpak voor leerkrachten niet altijd haalbaar is, omdat zij rekening moeten houden met door de overheid gestelde eisen (p. 430). Imms et al. (2011) stellen vast dat een vocabulaire om te praten over de ontwikkeling van kunstgerelateerde vaardigheden bij docenten – en ook bij leerlingen – ontbreekt. “[...] while there was a great deal of art being created, there was not a great deal of speaking about that learning” (p. 46). Het praten over het leren door en in de kunsten lijkt niet gebruikelijk in kunsteducatie-partnerschappen. In het onderzoek van Griffiths en Woolf (2009) wordt wel een model met de naam *Nottingham apprenticeship model* getest dat houvast biedt bij het in kaart brengen van de ontwikkeling van creatieve vaardigheden³⁷. “The apprenticeship model conceptualised learning as an active process, rather than as a passive process of transmission” (p. 560).

Ook in deze categorie onderzoek wordt weinig gebruik gemaakt van een theoretisch kader. Naast Griffiths en Woolf maken alleen Hall et al. (2007)³⁸ en Thomson en Hall (2015)³⁹ gebruik van een analytisch kader. In deze laatste twee publicaties worden conclusies getrokken met behulp van een theoretisch raamwerk ten aanzien van pedagogiek.

37 Het model geeft inzicht in wat een leerling, een kunstenaar in de klas en een leerkracht doen om de creatieve ontwikkeling van een leerling van observeerder naar onafhankelijk deelnemer te begeleiden.

38 Het theoretisch raamwerk afgeleid van Basil Bernsteins pedagogische theorie (Hall et al., 2007, pp. 607-608).

39 Hall en Thomson (2015) theoretiseren de aanpak van kunstenaars ten behoeve van het werk van leerkrachten (p. 420) met behulp van het theoretisch raamwerk *Signature pedagogies* van onder meer Lee Shulman (p. 421).

2.4.2 EFFECTEN VAN SAMENWERKING OP (SCHOOL)GEMEENSCHAP

Het aantal publicaties over het effect van partnerschappen op een (school)gemeenschap is beperkt. In deze publicaties gaat het enerzijds over de gemeenschap als grotere leefgemeenschap ('community') (Andrews, 2011; Aspin, 2000; Joseph & Champion, 2014) en anderzijds om het verschijnsel schoolgemeenschap (Carlisle, 2011; Catterall & Waldorf, 1999; Hall et al., 2009; Hunter, 2011 in: Hunter et al., 2016; Sharp et al., 2005).

Uitspraken over mogelijke effecten zijn veelal gebaseerd op literatuuronderzoek en een snapshot casestudie of meerdere casestudies. Conclusies worden in sommige gevallen getrokken op basis van vragenlijsten en interviews die de perceptie van betrokkenen ten aanzien van partnerschappen inventariseren. Hall et al. (2009) legden daarnaast schoolbezoeken af en analyseerden documenten.

De publicaties op dit gebied zijn vooral betogend van aard. Dat geldt bijvoorbeeld voor Aspin (2000). "This paper will draw upon research and critical reflection to argue for, and justify the importance and special role of the Arts in providing models of leadership for learners across all ages" (p. 75). Joseph en Champion (2014) reflecteren met een 'narrative inquiry' op enkele partnerschappen en stellen dat deze "can be seen as a powerful medium in building and strengthening communities in new places and spaces" (p. 32). Andrews (2011) concludeert, op basis van antwoorden van betrokkenen met betrekking tot de opbrengsten van partnerschappen (p. 40), dat het realiseren van verbindingen tussen school en een 'arts community' een opbrengst van partnerschappen is (p. 42). De uitspraken van de betrokkenen zijn echter niet gebaseerd op een systematische evaluatie, wat de vraag oproept of er daadwerkelijk sprake is van een effect van de partnerschappen op een 'gemeenschap'. Rademaker (2003) vraagt zich af, op basis van een kritische analyse van de aanpak van een non-profit belangenbehartiger voor kunsteducatie, of initiatieven van buiten de school de leerlingen iets opleveren. In haar artikel benadrukt zij daarom onder meer het belang van het evalueren van deze initiatieven (p. 23).

Dat algemene conclusies trekken over schoolontwikkeling niet eenvoudig is, zien we bij Hall et al. (2009). Zij wagen zich, ondanks een uitgebreide analyse van 40 scholen (waarvan 12 intensief), niet aan uitspraken over de 'school change' als gevolg van creatieve partnerschappen. Ze temperen de verwachtingen van de beleidsmakers vooraf:

We did not seek therefore to capture a 'CP effect' or to judge the effectiveness of CP against a set of given criteria. Our interest was in how schools thought about change and what they did with the opportunities to work with creative practitioners over a period of time. (p. 5)

Dit onderzoek levert dan ook geen eenduidig beeld op met betrekking tot de manier waarop schoolculturen en -structuren mogelijk veranderen door CP, hoe het doceren en leren eventueel verandert en welk potentieel effect de Creatieve Partnerschappen op leerlingen en do-

centen heeft (p. 5). Hall en collega's geven vooral impressies van de wijze waarop verschillende scholen met 'schoolchange' bezig zijn en doen aanbevelingen ten behoeve van het CP-beleid.

2.5 EFFECT OP LEERLINGEN

2.5.1 GLOBALE INDELING EFFECT-ONDERZOEK

Het onderzoek naar effecten op leerlingen deel ik globaal op in vier categorieën (zie hieronder overzicht 3). Ten eerste is er onderzoek naar effecten op **randvoorwaarden** die ervoor zorgen dat leerlingen aan leren toekomen, zoals deelname aan onderwijs en een gevoel van welbevinden. Een tweede categorie onderzoek is meer legitimerend van aard, waarbij onderzoekers kijken naar **een verbetering van leerresultaten in andere (niet-kunst)vakken** zoals rekenen en schrijven. Een derde categorie is onderzoek naar een effect van de partnerschappen op **algemene vaardigheden om op een bepaalde manier te kunnen denken en handelen** (bijvoorbeeld kritisch denken en samenwerken). Ten slotte is er onderzoek naar het effect van partnerschappen op **interesse en vaardigheden in specifieke kunstvormen**. In de volgende tabel zijn de publicaties per categorie weergegeven, waarbij er ook een onderscheid is gemaakt tussen beleidsonderzoek en meer fundamenteel onderzoek, dat vaak ook nog beleidsgeoriënteerd is (door de analyse van door beleid ingegeven partnerschappen).

Overzicht 3: globale indeling effectonderzoek.

ONDERZOEK NAAR:

Effecten van partnerschap op voorwaarden om tot leren en ontwikkeling te komen

Effecten van partnerschap op leerresultaten in niet-kunstvakken, zoals wiskunde en taal

Effecten op algemene vaardigheden van leerlingen

Effecten van partnerschap op interesse en vaardigheden in specifieke kunstvormen

BRONNEN

Andrews 2011; Cottrell 1998; Galton & Page 2015; Griffiths & Woolf 2009; Hall & Thomson 2007; Harland et al. 2005; Hunter et al. 2016; Thomson & Hall 2015; Thomson et al. n.d.; Wohlstetter & Smith 2006

Beleidsonderzoek:

Cooper et al. 2011; Durbin et al. 2010; Imms et al. 2011; Jeanneret 2011; Kendall et al. 2008a; McLellan et al. 2012; Ofsted 2006; Sharp et al. 2006

Abeles et al. 2002; Catterall & Waldorf 1999; Harland et al. 2005; Upitis et al. 2001

Beleidsonderzoek:

Cooper et al. 2011; Durbin et al. 2010; Eames et al. 2006; Kendall et al. 2008b; Ofsted 2006; Thomson et al. n.d.

Abeles et al. 2002; Bowen et al. 2014 (in Bowen & Kisida 2017); Cottrell 1998; Greene et al. 2014; Harland et al. 2005; Kisida et al. 2016

Beleidsonderzoek:

Imms et al. 2011; Ofsted 2006; Sharp et al. 2006

Abeles 2004; Andrews 2011; Carrick et al. 2012; Cottrell 1998; Dullea 2017; Harland et al. 2005; Hunter et al. 2016; Rowe et al. 2004

Beleidsonderzoek:

Donelan et al. 2009; Imms et al. 2011

Al eerder zijn effecten van kunsteducatie gecategoriseerd. Harland (2008) maakt bijvoorbeeld onderscheid tussen: 1) kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden, 2) creativiteit en denkvaardigheden en 3) verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van betekenis in kunst of door middel van kunst. Deze drie punten, die Harland labelt als kernwaarden van kunsteducatie (p. 12), zijn gebaseerd op een analyse van twee studies (p. 12, p. 15, p. 21). Eén van de door Harland geselecteerde studies is een onderzoek naar de effecten van kunstenaar-in-de-klas-projecten (Harland et al., 2005). Op basis van een analyse van observaties van leerlingen, docenten en kunstenaars zijn elf categorieën effecten vastgesteld (Harland et al., 2005; Lord, 2007):

- 1) *affectieve effecten, kennis;*
- 2) *waardering en vaardigheden met betrekking tot de kunstdiscipline;*
- 3) *sociale en culturele kennis;*
- 4) *kennis, vaardigheden en appreciatie buiten de kunsten;*
- 5) *cognitieve vaardigheden;*
- 6) *ontwikkelingen op het gebied van creativiteit;*
- 7) *communicatieve en expressieve vaardigheden;*
- 8) *persoonlijke ontwikkeling;*
- 9) *sociale ontwikkeling;*
- 10) *wijzigingen in attitudes ten opzichte van betrokkenheid bij de kunstdiscipline;*
- 11) *overdracht buiten de kunstdiscipline (pp. 36-40).*

De lijst met effecten laat vooral zien hoeveel verschillende opvattingen er bestaan over wat kunstenaars in het onderwijs zouden kunnen bewerkstelligen. Het onderscheid dat in dit hoofdstuk is gemaakt, is niet gebaseerd op opvattingen, maar is, zoals aangegeven, een categorisering van uitgevoerd effectonderzoek⁴⁰. Dit laat op de keper beschouwd ook weer zien welke opvatting dominant is, met andere woorden, waar waarde aan wordt gehecht.

2.5.2 RANDVOORWAARDEN

Achtergrond en overzicht publicaties

Het onderzoek naar **het effect op randvoorwaarden om tot leren te komen** wordt gedomineerd door Brits onderzoek naar creatieve partnerschappen. Hierin is gekeken naar de betrokkenheid van leerlingen bij hun onderwijs, onder de noemer 'attendance'. De basis voor de interesse in de betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijs ligt in het Britse 'New Labour' beleid dat inclusie, dat wil zeggen deelname aan onderwijs en samenleving, hoog in het vaandel had staan. Er is onderzoek gedaan naar effecten op welbevinden, zelfvertrouwen en eigenwaarde. Dit onderzoek is dus veelal op beleid georiënteerd (Andrews, 2011; Cooper et al., 2011; Cottrell, 1998; Durbin et al., 2010; Galton & Page, 2015; Griffiths &

40 Een vergelijking van de categorieën van Harland et al. (2005) en de in dit hoofdstuk vastgestelde categorieën laat een overlap zien. Zie voor deze vergelijking bijlage 2.

Woolf, 2009; Hall & Thomson, 2007; Harland et al., 2005; Hunter et al., 2016; Imms et al., 2011; Jeanneret, 2011; Kendall et al., 2008a; McLellan et al., 2012; Ofsted, 2006; Sharp et al., 2006; Thomson et al., n.d.; Wohlstetter & Smith, 2006).

Betrokkenheid, inclusie, welbevinden en zelfvertrouwen

In de beleidsonderzoeken van Cooper et al. (2011), Durbin et al. (2010), Kendall et al. (2008a) en de analyse van beleidsonderzoeken door Thomson et al. (n.d.) zijn voorzichtig positieve effecten van de *Creative partnerships* (CP) op de betrokkenheid bij het onderwijs ('attendance') vastgesteld. Deze uitspraken zijn gebaseerd op onder meer analyses van absentiecijfers.

Griffiths en Woolf (2009) en Hall en Thomson (2007) hebben 'inclusie' onderzocht. Hall en Thomson (2007) concluderen na een analyse van het CP-beleid dat dit beleid uitgaat van een beperkte opvatting ten aanzien van 'inclusie'.⁴¹ Griffiths en Woolf (2009) ontwikkelden en onderzochten binnen de Britse creatieve partnerschappen *Het leerling-meester-model* (*The Nottingham Apprenticeship Model*)⁴² en concludeerden dat werken met het model bijdraagt aan inclusie, deelname aan het onderwijs door leerlingen die er anders 'buiten zouden vallen' (p. 570, p. 572).

Australisch onderzoek, geïnspireerd op de Britse partnerschappen, zoekt naar inclusie-effecten onder de noemers 'student engagement' (motivatie om deel te nemen aan onderwijs) en 'student voice' (ontwikkelen van eigen geluid en sturing geven aan eigen leerproces), waarbij met betrekking tot beide punten positieve effecten zijn vastgesteld. Deze zijn gebaseerd op een analyse van interviews met de betrokkenen (docenten, kunstenaars en leerlingen) en schoolbezoeken. Bij 'student engagement' werd onder meer waargenomen dat het gedrag van 'moeilijke' leerlingen verbeterde en de leerlingen trotser waren op eigen werk. Uitingen van 'student voice' hielden in dat de leerlingen meer deelnamen aan discussies, hun mening gaven en kenbaar maakten zich meer eigenaar te voelen over hun eigen leren (Imms et al., 2011, p. 6).

Tot slot is er het onderzoek waarin uitspraken zijn gedaan over onder meer de toename van zelfvertrouwen en welbevinden. De vooronderstelling is dat als een leerling zich

41 "We suggest that this initiative (the Creative Partnerships programme) sits within a restricted definition of inclusion, one homologous to policy discourse, an inclusion in which children are helped to fit more comfortably into the school day and into the curriculum. This is not a transgressive or critical form of inclusion, equity or curricular justice, in which the school, pedagogy and curriculum are presented with serious challenges, and in which children are afforded practices and knowledges that support real change" (Hall & Thomson, 2007, pp. 326-327). Thomson en Hall (2015) hanteren in vervolgonderzoek naar de bijdrage van kunstenaars aan het onderwijs dan ook een bredere opvatting van 'inclusie', waarbij iedereen kansen krijgt en kan profiteren van ervaringen op school (p. 420).

42 Het model laat vier stadia zien waarin de leerling zich kan bevinden, namelijk die van waarnemer, participant, beginnend beoefenaar en onafhankelijk beoefenaar. Per fase beschrijft het model wat de docent, kunstenaar (creative practitioner) en de leerling doen. Dit model gaf docenten en leerlingen houvast ten aanzien van het stadium waarin zij als lerende creatieve maker zaten. Hierdoor voelden docenten, kunstenaars en leerlingen zich meer bekwaam.

goed voelt, hij of zij eerder zal deelnemen aan het onderwijs en zo uiteindelijk ook een volwaardig deelnemer wordt aan het werkzame leven en de maatschappij. Dit is het onderwerp van het beleidsonderzoek van McLellan et al. (2012), Ofsted (2006) en Sharp et al. (2006). Voortbouwend op het onderzoek van McLellan et al. (2012) geven Galton en Page (2015) inzicht in hoe in Britse scholen wordt gewerkt aan het welbevinden van leerlingen (p. 442). Een analyse van CP-onderzoek verzamelde ander onderzoek dat een positief effect van de CP's op het welbevinden claimden (Thomson et al., n.d., pp. 13-14 en p. 31). Wat opvalt in de verschillende publicaties is dat niet altijd dezelfde definities van welbevinden zijn gehanteerd.⁴³

Publicaties van Cottrell (1998), Andrews (2011) en Hunter et al. (2016) gaan in op de toename van zelfvertrouwen als gevolg van de partnerschappen. Cottrell (1998) stelt vast dat docenten en betrokken musici op een aantal scholen als gevolg van partnerschappen waarnemen dat bij leerlingen het zelfvertrouwen en de concentratie toenemen (p. 281). Ook Andrews (2011) benadrukt een toename van eigenwaarde bij leerlingen door deelname aan bij de leeftijd passende creatieve activiteiten (p. 43). Daarnaast concludeert hij dat een partnerschap zorgt voor 'aangename en inspirerende' ervaringen die de leeromgeving verrijken (p. 43). Hunter et al. (2016) constateren dat er als gevolg van een muziekpartnerschap sprake is van een positief effect op zelfkennis, eigenwaarde en zelfwerkzaamheid bij leerlingen (p. 7).

Bepaalde randvoorwaarden, die ervoor zorgen dat leerlingen op positieve manieren een weg vinden in het onderwijs, lijken als gevolg van partnerschappen gerealiseerd. Deze effecten zijn echter vooral vastgesteld in beleidsonderzoek, waarin uitspraken worden gebaseerd op niet-systematisch verworven observaties van betrokkenen. Daarnaast valt op dat ook hier het onderzoek niet voortbouwt op theoretische inzichten. Uitzonderingen zijn de op CP georiënteerde publicaties van McLellan et al. (2012) en Galton en Page (2015) die als theoretische basis de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan⁴⁴ gebruiken. Thomson en Hall (2015) gebruiken als theoretisch kader de *Signature pedagogies*⁴⁵, terwijl Griffiths en Woolf (2009) gebruik maken van het conceptuele *Nottingham apprenticeship*

43 Onder 'wellbeing' verstaan Galton en Page (2015) een gevoel van levensvervulling, persoonlijke groei, zelfrealisatie en functioneren (p. 350). McLellan et al. (2012) baseren zich op de definitie van het ministerie van gezondheidszorg, namelijk 'a positive state of mind and body, feeling safe and able to cope, with a sense of connection with people, communities and the wider environment' (p.i). Op basis van deze definitie en een survey onder studenten onderscheiden zij vier indicatoren, namelijk 'interpersonal', 'life satisfaction', 'perceived competence' en 'negative emotions'. In een Ofsted survey (2006) wordt gesproken

over economisch 'wellbeing' in de toekomst en het vermogen van leerlingen, als gevolg van deelname aan de Creative partnerships rekening te houden met het welzijn ('wellbeing') van anderen. Sharp et al. (2006) hebben attitudeverandering onderzocht, specifiek de houding ten aanzien van 'schoolwerk', inzet en motivatie op school, sociaal zelfvertrouwen, zelfvertrouwen in de klas en interesse in andere culturen.

44 Uit 1998.

45 Onder meer gebaseerd op Shulman (2005).

model van Woolf. Een kanttekening die daarbij gemaakt moet worden is dat met deze analytische kaders geen kennis vergaard wordt met betrekking tot de effecten van partnerschappen op de vaardigheden van de leerlingen.

2.5.3 LEERRESULTATEN IN ANDERE VAKKEN

Achtergrond en overzicht publicaties

Onderzoek naar het effect op de **leerresultaten van leerlingen** is te vinden in publicaties van Abeles et al. (2002), Catterall en Waldorf (1999), Cooper et al. (2011), Durbin et al. (2010), Harland et al. (2005), Eames et al. (2006), Kendall et al. (2008b), Ofsted (2006), Thomson et al. (n.d.) en Upitis et al. (2001). Met uitzondering van de publicaties van Abeles et al. (2002), Catterall en Waldorf (1999) en Harland et al. (2005) betreft het ook hier vooral beleidsonderzoek naar de Britse *Creative partnerships*. Het onderzoek gaat in op transfer. Met andere woorden: heeft wat er via en door de kunsten geleerd wordt een positief effect op het leren in andere vakgebieden en op academisch succes?

Leerresultaten

Effecten van partnerschappen worden gezocht in leerresultaten op het gebied van onder meer lezen, rekenen, Engels en (natuur)wetenschap. Catterall en Waldorf (1999) hebben bijvoorbeeld gekeken naar verbeterde leerresultaten, specifiek op het gebied van lezen en rekenen. Alleen bij groep 8 (6th grade) werden verbeterde resultaten gevonden na deelname aan de *Chicago Arts Partnerships in Education* (CAPE) (p. 56). In andere leerjaren werden dit soort leerresultaten niet overtuigend vastgesteld (p. 56).

Upitis et al. (2001) zien een correlatie tussen deelname aan kunstactiviteiten en prestaties in wiskunde en talen. Cooper et al. (2011) stellen een positief effect vast in onder meer spreek- en luistervaardigheid en Engels ('attainment') als gevolg van de creatieve partnerschappen (p. 18). Dit resultaat is in lijn met eerdere effectstudies naar 'attainment' (kundigheid) na het aangaan van creatieve partnerschappen (p. 28). Toch moet enige voorzichtigheid betracht worden ten aanzien van deze conclusie. De effectstudies waar het om gaat zijn het beleidsonderzoek naar 'attainment' van Durbin et al. (2010, p. ii), Eames et al. (2006) en Kendall et al. (2008b, p. iii). Eames et al. (2006, p. 21) gaven aan dat deze effecten niet onomstotelijk zijn vastgesteld, omdat het gemeten effect klein was en daardoor niet significant.⁴⁶ Kendall et al. (2008b) plaatsten ook enig voorbehoud bij hun positieve conclusie (p. 26). Er is dus niet onweerlegbaar vastgesteld dat partnerschappen een bijdrage kunnen leveren aan het vaardiger worden van leerlingen in niet-kunsvakken. Een analyse van het CP-beleidsonderzoek (Thomson et al., n.d.) bevestigt dat de opbrengsten van dit soort studies bescheiden

⁴⁶ Wel waren er dus aanwijzingen dat de leerlingen die meededen aan CP-activiteiten zich ten opzichte van schoolgenoten die niet deelnamen beter ontwikkelden in Engels, 'mathematics' en 'science'. Op deze laatste twee vakgebieden ontwikkelden CP-leerlingen zich ook beter ten opzichte van leeftijdgenoten op andere scholen. Maar ook hier waren de resultaten niet significant.

zijn: “There is some research evidence in the archive for CP supporting modest gains in learning within formal school curriculum areas, as measured by tests and exams” (p. 2).

Drie punten vallen op aan het onderzoek naar het effect van partnerschappen op leerresultaten in niet-kunsvakken. Ten eerste betreft het, ook hier, hoofdzakelijk beleidsonderzoek, waarin onderzoek gedaan wordt naar gewenste effecten als gevolg van een beleidsinterventie. Ten tweede valt op dat eventuele effecten van partnerschappen op niet-kunsvakken, alhoewel vastgesteld, vaak bescheiden zijn en men vooral heeft benadrukt wat men wel aantoonde (en niet wat men niet vaststelde) (Cooper et al., 2011, pp. 13-18; Durbin et al., 2010, p. 23; Eames et al., 2006, pp. 20-21; Kendall et al., 2008b, p. 26; Thomson et al., n.d., p. 8). Onderzoek naar transfer is niet onomstreden (Haanstra, 2016, pp. 10-11; Van Heusden, 2018, pp. 151-152; Jaschke, 2019, pp. 12-15; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013, pp. 16-17). Winner et al. (2013) stellen in hun meta-analyse naar de effecten van kunsteducatie dat het effect van kunstcursussen op academisch presteren te verklaren is doordat deelnemers aan dit soort onderwijs een achtergrond hebben waarin zowel academische scholing in het algemeen als onderwijs in de kunsten belangrijk wordt gevonden (p. 6). Ook Jaschke, Honing en Scherder (2018) benadrukken dat transferonderzoek gecompliceerd is (p.2). Tegelijkertijd concludeerden ze naar aanleiding van een longitudinale studie dat er indicaties zijn dat muzieklessen (over een langere periode) een positief effect hebben op academisch succes en de executieve functies planning en remming (p.9).

Ten derde is het opvallend dat er, net als bij de eerdergenoemde studies, ook in het onderzoek naar leerresultaten van leerlingen in niet-kunsvakken geen theoretisch kader wordt gebruikt. Ook Abeles et al. (2002) constateren: “While some arts partnerships began to develop programs to meet the expanded goal of learning through the arts, there was little direction to be found from the research about how to design an arts-based curriculum that would promote such learning” (p. 932). Zij stellen daarom voor dat curriculummakers bewust het onderscheid maken tussen een ‘theory of specific transfer’ en een ‘theory of general transfer’, om leerlingen zo gericht bepaalde vaardigheden te laten ontwikkelen. In de theorie van specifieke overdracht worden de overeenkomsten benadrukt tussen de vaardigheden in het kunstvak en het niet-kunstvak, zoals bijvoorbeeld schrijfvaardigheid of ontwikkelen van creativiteit (pp. 932- 933). De theorie van algemene transfer gaat in op niet-discipline-specifieke vaardigheden. Hiervoor bouwen de auteurs voort op eerder eigen werk waarin ze een onderscheid maken tussen drie typen vaardigheden, namelijk cognitieve (o.m. expressie van gevoelens en ideeën, gefocuste perceptie, connecties maken), sociaal-culturele (coöperatief leren, compassie en empathie) en persoonlijke (onder meer risico’s nemen, zelfvertrouwen)⁴⁷ (p. 933). Ik kom hier in de volgende paragraaf op terug.

47 Deze vaardigheden labelen we in dit hoofdstuk als ‘vaardigheden om tot leren te komen’.

Achtergrond en overzicht publicaties

Publicaties over **het effect van partnerschappen tussen scholen en culturele instellingen op meer algemene vaardigheden** zijn afkomstig van Abeles et al. (2002), Bowen et al. (2014; in Bowen & Kisida, 2017), Cottrell (1998), Greene et al. (2014), Harland et al. (2005), Imms et al. (2011), Kisida et al. (2016) Ofsted (2006) en Sharp et al. (2006). De onderzoekers benadrukken vaardigheden als creatief denken, kritisch denken en samenwerken. Ik vat deze vaardigheden samen onder de noemer ‘algemene vaardigheden’, ook wel bekend als 21^e-eeuwse vaardigheden. Dit zijn vaardigheden waarvan verondersteld wordt dat ze noodzakelijk zijn om in de toekomst mee te kunnen draaien in de maatschappij. Partnerschappen worden ingezet om deze vaardigheden te ontwikkelen.

Het onderzoek varieert van beleidsonderzoek waarin conclusies worden gebaseerd op schoolbezoeken door onderwijsinspecteurs (Ofsted, 2006) en casestudies (Sharp et al., 2005) tot studies waarin conclusies worden getrokken op basis van een combinatie van schoolbezoeken, surveyonderzoek en interviews met leerlingen, docenten en andere professionals (Imms et al., 2009). In het onderzoek van Cottrell (1998) en Greene et al. (2014) werd naast het verzamelen van data via surveys ook werk van leerlingen geanalyseerd. Abeles et al. (2002) en Harland et al. (2005) gaan in op vaardigheden die leerlingen kunnen ontwikkelen als gevolg van kunstprojecten van kunstenaars en kunsteducatieve partnerschappen. De indeling van de vaardigheden van Abeles et al. (2002) zijn gebaseerd op literatuuronderzoek, gesprekken met leerkrachten en observaties in de klas (p. 933). Harland et al. (2005) interviewden daarnaast ook directeuren, leerlingen, kunstenaars en projectmedewerkers (onder meer van de *Arts Council*). Ook werden producten van leerlingen en beoordelingen van docenten meegenomen (pp. 8-9). De overeenkomst tussen beide onderzoeken is dat conclusies zijn getrokken op basis van percepties van betrokkenen en niet met behulp van een theorie over de effecten van partnerschappen op verschillende vaardigheden.

Problemen oplossen, creatieve vaardigheden, kritisch denken en sociale vaardigheden

Met name in beleidsonderzoek wordt een verbetering van bepaalde vaardigheden vastgesteld. Het gaat om vaardigheden als problemen oplossen (Sharp et al., 2006, pp. 19-20; Cottrell, 1998, p. 276), creatieve vaardigheden (Cottrell, 1998, p. 276; Harland et al., 2005, p. 21; Imms et al., 2011, p. 7; Ofsted, 2006, pp. 6-8), kritisch denken (Bowen et al., 2014; Greene et al., 2014; Kisida et al., 2016) en sociale vaardigheden (Abeles et al., 2002, p. 933; Cottrell, 1998, p. 276; Imms et al., 2011, p. 7; Jeanneret, 2011, pp. 43-44; Harland et al., 2005, pp. 22-23; Ofsted, 2006, p. 9). Wat in dit onderzoek opvalt is dat er zeer verschillende opvattingen bestaan over wat er bijvoorbeeld valt onder ‘probleem oplossen’ of ‘creativiteit’. Deze verschillende definities zijn overigens ook weer niet gebaseerd op theoretische inzichten ten aanzien van deze vaardigheden. Er wordt soms zelfs niet uitge-

legd wat er onder wordt verstaan. En er wordt al helemaal niet uitgelegd hoe het mentale proces functioneert bij het creëren van iets of bij het oplossen van problemen. Imms et al. (2011) labelen bijvoorbeeld het oplossen van problemen als een creatieve vaardigheid (p. 7). Waarom dit zo zou zijn, wordt niet toegelicht. In het rapport van Ofsted (2006) spreekt men over eigenschappen van creatieve personen, namelijk improviseren, risico's nemen, doorzettingsvermogen en samenwerken (p. 6). Een bepaalde willekeurigheid valt op bij dit beleidsonderzoek. Een ontbrekende theoretische onderbouwing kan hier mede debet aan zijn.

Abeles et al. (2002) stelden, zoals eerder vermeld, voor de evaluatie van partnerschappen een 'theory of specific transfer' en een 'theory of general transfer' voor. Ten behoeve van deze laatste theorie is een onderscheid gemaakt tussen verschillende vaardigheden zoals de cognitieve en sociaal-culturele vaardigheden. Abeles en zijn collega's vatten onder de cognitieve vaardigheden ook vaardigheden als het uiten van ideeën en gevoelens, focussen, verbanden leggen, gelaagdheid in relaties aanbrengen, iets vanuit meerdere en alternatieve perspectieven kunnen bekijken, het verbeelden van nieuwe mogelijkheden en sensorisch leren (p. 933). Deze vaardigheden zijn omvattender dan de algemene vaardigheden en de meer kwalificerende 21e-eeuwse vaardigheden. Onder sociaal-culturele vaardigheden verstaan Abeles en zijn collega's coöperatief leren, compassie en empathie (p. 933). Harland et al. (2005) vatten deze onder de categorie 'sociale ontwikkeling' (pp. 22-23). Zij onderscheiden daarnaast ook de categorie 'sociale en culturele kennis' (p. 20). Deze laatste categorie is belangrijk voor mijn betoog. Met deze subcategorie bedoelen Harland en zijn collega's dat er als gevolg van een kunstenaar in de klas een toegenomen bewustzijn ontstaat bij leerlingen op het gebied van sociale en morele kwesties, milieu en omgeving én culturen, tradities en diversiteit (p. 20). Harland en collega's constateren dat hier weinig aandacht voor is in projecten en stellen zich de vraag:

Given that, as with most outcomes, the degree of awareness of social and moral issues as an outcome was likely to reflect of the content and aims of the interventions, the finding also pose the vexed question of whether arts interventions tend to accentuate form and skills rather than content and meaning, in contrast to the adult world of arts which are often so redolent with social, moral and cultural issues. (p. 36)

Met andere woorden: kunst gaat ergens over, in kunst wordt betekenis gegeven aan sociale, morele en culturele kwesties. Waarom wordt aan leerlingen via kunstonderwijs niet gevraagd dit ook te doen? Ik ga hier in de volgende paragraaf verder op in.

Overzicht van publicaties

Hiervoor constateerde ik dat er in de partnerschappen beperkt aandacht is voor het via de kunsten betekenis leren geven aan culturele onderwerpen zoals sociale en morele kwesties. Sharp et al. (2005) stellen ook vast dat het ontwikkelen van sociale en culturele kennis zelden een doel was bij elf onderzochte CP-projecten (pp. 86-87)⁴⁸. Zij stelden dit vast doordat zij gebruik maakten van de categorisering van Harland et al (2005). Ook in de verkennende studie ten behoeve van dit hoofdstuk werden slechts twee publicaties gevonden over partnerschappen die aandacht hadden voor het betekenis geven aan een specifiek maatschappelijk issue. Jackson en Conteh (2008) gaan na wat het betekent om via kunstonderwijs mondiale onderwerpen (specifiek de handelsketen van katoen) aan de orde te stellen. Lawy et al. (2010) verkennen het leren begrijpen (en toepassen) van democratie ('democratic learning') in een galerie-context. Alhoewel hier sprake was van projecten waarin betekenis werd gegeven aan culturele onderwerpen via de kunsten, was dit overigens niet het onderwerp van het onderzoek.

Het onderzoek naar het effect op kunst-specifieke vaardigheden gaat vooral in op het **effect van kunstprogramma's op specifieke interesses of vaardigheden in de kunsten die in het georganiseerde kunsteducatieve programma belangrijk worden gevonden**. Publicaties zijn van Abeles (2004), Andrews (2011), Carrick et al. (2012), Cottrell (1998), Donelan et al. (2009), Dullea (2017), Harland et al. (2005), Hunter et al. (2016), Imms et al. (2011), en Rowe et al. (2004).

Deze effecten worden vaak onderzocht via het afnemen van vragenlijsten bij leerlingen en andere betrokkenen zoals docenten en kunstenaars, waardoor conclusies over het effect van een partnerschap wederom vooral gebaseerd zijn op een interpretatie van niet-systematisch verzamelde observaties. Een uitzondering komt, alweer, van Abeles (2004), die aan de hand van beroepskeuzetests analyseert of deelname aan één van de drie onderzochte orkest/schoolpartnerschappen invloed heeft op de kans dat een leerling een muzikaal beroep overweegt (pp. 251-252).

Interesse in de kunsten

Carrick et al. (2012) willen nagaan hoe leerlingen als gevolg van een partnerschap tussen een school en het New York Philharmonic een 'diepere relatie' tot symfonische muziek krijgen (p. 169). De resultaten van het onderzoek geven echter geen antwoord op deze vragen. Er worden wel nieuwe vragen geformuleerd door de lesgevende kunstenaars aan

⁴⁸ In het onderzoek van Sharp et al. (2005) zijn overigens de categorieën van Harland gebruikt om te analyseren.

de hand waarvan zij zich verder willen professionaliseren (p. 176).⁴⁹ Dullea (2017) onderzocht of kinderen zich door deelname aan een operaprogramma meer betrokken voelden bij het genre. De kinderen die hebben deelgenomen aan het operakoorprogramma geven aan in hun latere leven een opera-carrière na te streven (p. 89). Deze uitspraken worden echter uitsluitend op één casestudie gebaseerd. Abeles (2004) onderzocht of de interesse om deel te nemen aan instrumentele muziek(programma's) toenam als gevolg van orkest/schoolpartnerschappen. Daarvoor analyseerde hij door de leerlingen ingevulde beroepstesten. Uit het onderzoek blijkt dat er door de deelnemers aan partnerschappen op een beroepskeuzetest ook voor het beroep musicus wordt gekozen, terwijl leerlingen van scholen die geen partnerschap met een orkest hebben en, deze keuze niet maken (pp. 258-259). Tot slot concludeert Andrews (2011) als gevolg van kunstonderwijs binnen partnerschappen een toename van leren in de kunsten en waardering voor cultuur bij zowel leerlingen als docenten (p.44). Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat niet wordt gespecificeerd wat de onderzoeker precies verstaat onder leren in de kunsten ('arts learning') en culturele appreciatie.

Vaardigheden in de kunsten

Hunter et al. (2016) signaleren naar aanleiding van partnerschappen tussen scholen en de muziekindustrie een toename van de vaardigheden die nodig zijn in de muziekindustrie, zoals het schrijven en opnemen van een lied en algemene kennis over de muziekindustrie (p. 10). Cottrell (1998) probeert de ontwikkeling van muzikale vaardigheden bij leerlingen in kaart te brengen en baseert zich hierbij op uitspraken van docenten, waarbij de docenten van vier van de zeven aan het onderzoek deelnemende scholen aangaven een verbetering in de muzikale vaardigheden, met name zingen, te zien (p. 279). Docenten van drie andere scholen zagen geen verbetering als gevolg van de partnerschappen (p. 279).

In het kader van de kunstpartnerschappen in de Australische deelstaat Victoria werd expliciet gekeken naar het effect op 'kunstgerelateerde' vaardigheden en kennis. Hieronder verstaat men – gebaseerd op de leerstandaarden van de Australische staat Victoria – het gebruik van kunstconventies (de specifieke traditie werd niet duidelijk in het onderzoek), kunsttechnieken en processen, reflectie op kunstwerken en het recenseren en evalueren van eigen en andermans werk (Donelan et al., 2009, p. 49; Imms et al., 2011, p. 13). Donelan en collega's (2009) constateren op basis van literatuuronderzoek dat naar deze vaardigheden weinig onderzoek is gedaan. "Research is lacking in the area of arts related knowledge and skills. The majority of arts education research tends to focus on the impact of the arts on non-arts areas such as academic achievement in non-arts disciplines or the impact of the arts on social or welfare outcomes" (p. 49). Deze conclusie wordt ook bevestigd in dit hoofdstuk.

49 De vragen zijn "How do we better connect with the deepening experiences of our students? How can we teach better to create more opportunities to deepen their relationships to music?" (Carrick et al., 2012, p. 176)

In het vervolgonderzoek (Imms et al., 2011) naar de kunstpartnerschappen in Victoria, wordt wel een ontwikkeling op 'arts related knowledge en skills'⁵⁰ geconstateerd (pp. 27-28). Dit effect wordt echter niet op het bijbehorende surveyonderzoek gebaseerd, maar op interviews en documentanalyse (p. 6), wat de bewijskracht van deze uitspraken ter discussie stelt.

2.6 CONCLUSIES

Onderzoek naar effectiviteit en effect

In dit hoofdstuk zijn publicaties over partnerschappen tussen scholen en de culturele sector verkend aan de hand van de vragen: **Hoe is in het buitenland de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs onderzocht? Welke inzichten biedt dit met betrekking tot de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs?**

Het onderzoek is enerzijds gericht op **de effectiviteit van partnerschappen**. Conclusies daarover worden over het algemeen gebaseerd op casestudies en surveys waarin betrokkenen wordt gevraagd naar succesfactoren. Anderzijds is er het onderzoek waarbij wordt gekeken naar het effect van partnerschappen op **1) de professionalisering van leerkrachten (en kunstenaars), 2) de vorming van (school)gemeenschappen en 3) leerlingen**. Om te kunnen achterhalen of en hoe culturele instellingen aan onderwijsinhoud bij kunnen dragen is voor mij met name het effect op leerlingen interessant en relevant. In de onderstaande paragrafen vat ik samen wat er over dit effect bekend is geworden. Welke effecten zijn onderzocht en wat zijn onderzoekers te weten gekomen?

Effecten op leerlingen

Effecten op leerlingen zijn vooral gezocht in **randvoorwaarden om tot leren te komen, betere leerresultaten in andere (niet-kunst) vakken, en algemene vaardigheden voor het werkzame leven**. Dit laat eigenlijk vooral zien wat er in beleid belangrijk wordt gevonden, zoals leerlingen die deelnemen aan onderwijs, excelleren in onderwijs of bepaalde vaardigheden ontwikkelen voor de toekomst.

Eenzijds is er het kwantitatieve, met name Britse beleidsonderzoek, waarbij uitspraken worden gedaan over het effect van de CP's op basis van onder meer de analyse van absentie-cijfers. Anderzijds worden uitspraken over effecten vooral gebaseerd op waarneming van betrokkenen die bevestigd worden, zoals docenten, kunstenaars en leerlingen. Feitelijk zegt dit onderzoek niets over effecten, maar laat het vooral observaties en interpretaties van betrokkenen zien, zonder dat deze systematisch geëvalueerd zijn.

Er is weinig onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van kunstgerelateerde kennis en vaardigheden als gevolg van partnerschappen. Effecten werden vooral gezocht in interesse in de kunstvorm van de bij een partnerschap be-

⁵⁰ Daarnaast werd ontwikkeling vastgesteld op de onderwerpen 'student engagement', 'student voice', 'social learning' en 'creative skills'.

trokken instelling, zoals opera of orkestmuziek, of in specifieke vaardigheden zoals zingen of het schrijven van muziek. Een belangrijk aspect van kunst maken is het geven van betekenis aan cultuur met behulp van de verbeelding (Harland et al., 2005, p. 36). Van de verkende publicaties zijn er echter maar vier (ongeveer 5 % van de verkende publicaties) die ingaan op het inzetten van kunst om betekenis te leren geven aan sociale en culturele onderwerpen (Harland et al., 2005; Jackson & Conteh, 2008; Lawy et al., 2010; Sharp et al., 2005).

In partnerschappen en onderzoek ernaar ontbreekt aandacht voor de manier waarop leerlingen betekenis leren geven aan sociale en culturele onderwerpen in de verschillende kunstvormen. De signalering van Imms et al. (2011), dat er in partnerschappen geen vocabulaire wordt gehanteerd om te praten over de ontwikkeling van kunstgerelateerde kennis en vaardigheden, wijst daar ook op.

Ontbrekend theoretisch kader

Wat vooral opvalt wanneer gekeken wordt naar de manier waarop partnerschappen tussen onderwijs en de culturele sector worden onderzocht, is dat er - een enkele uitzondering daargelaten - zelden een theoretisch kader wordt gebruikt. Wanneer er wel sprake is van het gebruik van een theoretisch kader, dan is dit vaak uitsluitend conceptueel (een begrip-kader) en niet gebaseerd op wetenschappelijke inzichten ten aanzien van (het mentale proces van) onder meer kunst maken en interpreteren. In het verlengde hiervan valt op dat er geen sprake is van eenduidige afbakening van effecten. De afbakening, bijvoorbeeld van creativiteit, zijn opnieuw vooral begripsmatig. Zo labelen bijvoorbeeld Imms et al. (2011) creatieve vaardigheden als 'innovatief en inventief zijn', 'gebruik maken van divergent denken', 'originaliteit' en 'probleemoplossende vaardigheden' (p. 4). Copini (2019) gaat in zijn proefschrift in op het belang van het gebruik van theorie ten behoeve van cultuuronderwijs. Visie (waar willen we heen?) en theorie (wat weten we?) kunnen elkaar versterken (p. 341). Meer aandacht voor een theoretisch fundament is niet alleen gewenst in de verschillende partnerschappen, maar het is ook zinvol - en zelfs noodzakelijk - voor de analyse van de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs.

Het bestaande onderzoek naar partnerschappen is lastig vergelijkbaar, waardoor van kennisopbouw ten aanzien van de bijdrage van deze partnerschappen aan onderwijs geen sprake is. In een aantal publicaties wordt gepleit voor meer en ander onderzoek naar partnerschappen, omdat we nog te weinig weten van wat het daadwerkelijk oplevert (Abeles et al., 2002; Burnaford, 2007; Constatino, 2003; Deasy, 2002; Demead, 2013; Myers & Brooks, 2002; Wyse & Spendlove, 2007). Zo pleit Burnaford (2007) in haar artikel met de titel *Moving toward a culture of evidence: documentation and action research in the practice of arts partnerships* voor actieonderzoek. Ook Wyse en Spendlove (2007) zien potentie in actieonderzoek naar de Britse creatieve partnerschappen. Abeles et al. (2002) benadrukken juist het evalueren van cognitieve vaardigheden:

Evaluators should consider documenting more general ways of thinking and learning that may be developed as a result of arts partnerships experiences. These could include cognitive dimensions such as focused perception and construction and organization of meaning, sociocultural dimensions such as cooperative learning, and personal learning dimensions such as risk taking or those presented by other researchers and theorist. We suspect that these ways of thinking and learning are good places to look for and understand outcomes of arts partnerships. (p. 939)

De evaluatie van en het onderzoek naar culturele instellingen die voor en in het onderwijs werken, zouden gebaat zijn bij een theoretisch kader ten aanzien van cognitieve vaardigheden, in het bijzonder de kunstgerelateerde cognitieve vaardigheden. In het volgende hoofdstuk worden theoretische inzichten verkend die kunst en kunstonderwijs vanuit een cognitief perspectief benaderen.



Kunst- (en cultuur)onderwijs in cognitief perspectief

3.1 INLEIDING

In hoofdstuk 2 werd duidelijk dat onderzoek weinig zicht geeft op de daadwerkelijke bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs en haar leerlingen. Ook is er geen grip op de eventuele bijdrage van instellingen aan de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, in het bijzonder kunstgerelateerde cognitieve vaardigheden. Het ontbreken van een theoretisch kader om het aanbod van culturele instellingen te onderzoeken, lijkt een van de oorzaken. De evaluatie van en ook het onderzoek naar de bijdrage van instellingen aan onderwijs zouden gebaat zijn bij een helder theoretisch kader. Abeles et al. (2002) doen ten behoeve van de evaluatie van kunsteducatieve partnerschappen een voorstel voor de operationalisering van cognitieve vaardigheden (p. 939). Deze operationalisatie is echter niet gegrond in een theorie ten aanzien van cognitie (Burton, Horowitz & Abeles, 2000, p.233). Tot op heden lijkt een theorie te ontbreken die ons goed in staat stelt de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs vanuit een cognitief perspectief te evalueren. Hierdoor hebben we geen beeld wat culturele instellingen met hun aanbod bij leerlingen willen ontwikkelen (en wat ze ontwikkelen).

Ten behoeve van de analyse cultuuronderwijs op de basisschool en de bijdrage van culturele instellingen hieraan heb ik gekozen voor de cognitieve theorie van Van Heusden (Van Heusden, 1999, 2007a, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011b, 2012b, 2012c, 2015, 2018). Hij legt, zich onder meer baserend op semiotiek, systematisch een relatie tussen cultuur, kunst, cognitie, metacognitie en kunst- en cultuuronderwijs. Met deze theorie kan het aanbod van culturele instellingen voor het onderwijs vanuit een cognitief perspectief geanalyseerd worden. Naast het werk Van Heusden en daaraan gerelateerde onderzoek zoals dat van Copini (2019), Van Dorsten (2015) en Vermeersch (2017) is er tot nog toe in onderzoek geen relatie gelegd tussen cognitie en cultuuronderwijs, laat staan tussen cognitie en

culturele instellingen. Er is vooral gepoogd een relatie te leggen tussen cognitie, kunst en kunstonderwijs.

Burton et al. (2000) identificeerden cognitieve indicatoren om de relatie tussen leren in en door de kunsten en andere disciplines te verkennen (p. 234). Deze indicatoren zijn, zoals aangegeven, niet gebaseerd op kennis over cognitie, maar op literatuuronderzoek⁵¹, discussie met professionals en de ervaring van de auteurs als onderzoekers en educatoren (p. 233). Onderzoekers van Project Zero van de universiteit van Harvard die kunstonderwijs vanuit een cognitief perspectief benaderen, werken vanuit de visie dat het maken van kunst een mentale activiteit is waarbij symbolen worden gebruikt en getransformeerd⁵² (Gardner, 2005, p. 9). Daarnaast is de basis van verschillende *Project Zero*-projecten dat kunst denkpatronen ('thinking dispositions') kan ontwikkelen. In het project *Artful thinking* wordt bijvoorbeeld ingegaan op de manier waarop hogere orde-denken, zoals redeneren en problemen oplossen, ontwikkeld kan worden door kunstbeschouwing (Tishman & Palmer, 2006, p. 8). Vanuit deze basisgedachte zijn instrumenten voor de onderwijspraktijk ontwikkeld en getest⁵³. Alhoewel er zeker raakvlakken zijn met het theoretisch kader van Van Heusden, wordt *Project Zero*, omdat niet is gepoogd een integrale cognitieve theorie uit te werken⁵⁴, in dit hoofdstuk niet uitgebreid besproken. Tot slot is in recentere jaren vanuit de neurobiologie en neuro-esthetiek veel onderzoek gedaan naar het maken en interpreteren van kunst (Chatterjee & Vartanian, 2014; Pearce et al., 2016). Dit type onderzoek zegt echter weinig over hoe de cognitieve ontwikkeling door kunstonderwijs gestimuleerd kan worden, noch hoe men dat zou kunnen onderzoeken (Haanstra, 2012, p. 65; Hagendoorn, 2012, p. 105; Gruhn & Rauscher, 2012, p. 85). Recent promotie-onderzoek van neuropsycholoog Arthur Jaschke (2019) gaat in op de relatie tussen muziekonderwijs en de ontwikkeling van executieve functies zoals plannen, werkgeheugen en zelfregulatie (p. 13). Deze functies dragen volgens hem weer bij aan academisch succes. In het verlengde plaatsen wij het onderzoek van Kindekens (2016) die onderzoekt hoe zelfregulatie via kunstonderwijs ontwikkeld kan worden. Tot slot is er ook het onderzoek van Van den Dool (2018) waarin lichamenlijk leren in informeel muziekonderwijs is onderzocht ten behoeve van aanbevelingen voor formeel muziekonderwijs. Deze drie onderzoeken gaan echter ook niet in op hoe het mentale proces van kunst (mee)maken eruitziet, hoe dit is te onderzoeken en met kunstonderwijs is te ontwikkelen.

Werk dat enigszins vergelijkbaar is met het werk van Van Heusden is afkomstig van Elliot Eisner (2002) en Arthur Efland (2002),

51 Welke publicaties hierin zijn meegenomen is niet aangegeven.

52 "[h]uman artistry is viewed first and foremost as an activity of the mind, an activity that involves the use of and transformation of various kinds of symbols and systems of symbols" (Gardner, 2005, p. 9)

53 <http://www.pz.harvard.edu/50th/rhythm-of-inquiry-in-the-arts-and-learning>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

54 Inzicht in het menselijke symboolgebruik ligt aan de basis van *Project Zero* onderzoek naar kunstonderwijs "[...] [A]rtistry is seen primarily as an arena of symbol use" (Gardner, 2005, p. 9; Gardner, 2013).

beiden hoogleraar kunsteducatie. Zij hebben in toonaangevende studies verbanden proberen te leggen tussen kunst, cognitie en kunstonderwijs. Deze drie aspecten, de relaties die zij hiertussen leggen en de verschillen en overeenkomsten tussen Van Heusden en deze twee denkers worden in dit hoofdstuk nagegaan. Deze beschouwing toont dat Van Heusdens werk systematischer en omvattender is en daarmee geschikter voor de analyse van de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs.

3.2 VAN HEUSDEN: KUNST EN CULTUUR ALS VORMEN VAN COGNITIE

Het is niet toevallig dat Umberto Eco, de wijze uit Bologna en een van de belangrijkste semiotici, zo vaak verwijst naar de grote, beslissende ontdekkingen in de geschiedenis van de mensheid: het wiel, de lepel, het boek ... perfecte werktuigen die volgens hem in doelmatigheid niet te overtreffen zijn. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat de semiotiek in werkelijkheid een van de belangrijkste uitvindingen in de geschiedenis van de mensheid is en een van de machtigste instrumenten ooit door de mensheid gesmeed, maar het is net als met vuur of het atoom: in het begin weet je niet goed waar het voor dient en hoe je het moet gebruiken. Laurent Binet in 'De zevende functie van taal' (p. 13)

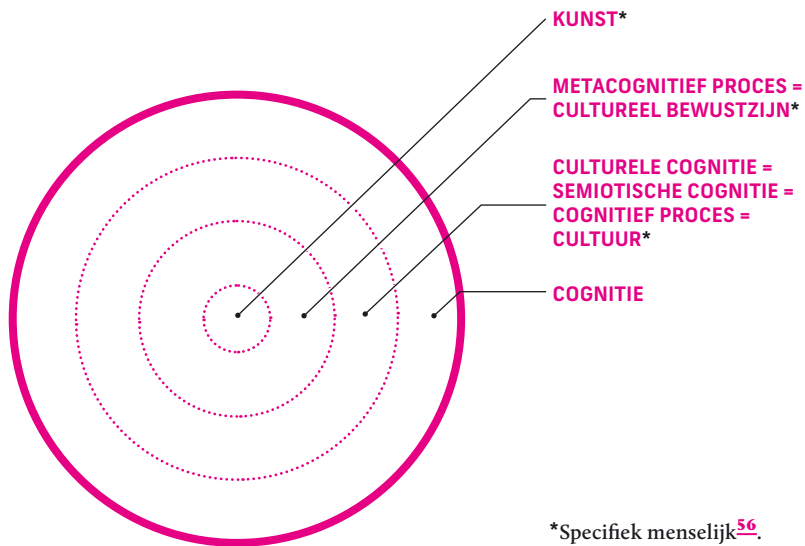
3.2.1 KUNST IS EEN COGNITIEF PROCES

“Not the work is art, but art is work” (Van Heusden, 2015, p. 155). Van Heusden ontrafelt het cognitieve proces dat kunst maken en interpreteren (meemaken) is, zich baserend op inzichten uit de biologie, de neurowetenschappen, de evolutionaire -en ontwikkelingspsychologie en in belangrijke mate ook de semiotiek (Van Dorsten, 2015, pp. 33-48; Van Heusden, 2018, p. 153; Vermeersch, 2017, p. 117)⁵⁵. Semiotiek is de studie naar het ontstaan en gebruik van tekens en tekensystemen door mens en dier. Dit semiotisch perspectief zorgt voor een andere benadering dan de traditionele benadering van kunst en kunstonderwijs. De nadruk ligt op kunst als proces in plaats van kunst als eindproduct (Van Dorsten 2015, pp. 24-25). Van Heusden (2015):

An important contribution of semiotics in general, and of cognitive semiotics in particular, to the study of culture and the arts has been the insight that culture and, a fortiori, art is not an empirical quality of objects (natural objects and man-made artefacts), but of the cognitive activity that human beings can undertake with these objects. (p. 154)

⁵⁵ Voor de volledige achtergrond en onderbouwing van de theorie verwijs ik naar Van Heusden 1999, 2007a, 2009a, 2009b, 2010b.

Van Heusden laat zien dat kunst een vorm van cultuur is, opgevat als cognitief proces. De structuur van dit proces omvat herinnering, waarneming, de spanning daartussen en de strategieën waarmee op deze spanning wordt gereageerd. Deze structuur van cultuur als cognitief proces is recursief (cultuur kan ook over cultuur gaan). Van kunst spreken we als we recursief en met behulp van de verbeelding betekenis geven aan cultuur. Kunst is een vorm van cultureel bewustzijn, metacognitie. Metacognitie is weer een aspect van cultuur, oftewel culturele cognitie, semiotische cognitie.



*Specifiek menselijk⁵⁶.

56 Zie Copini, 2019, p. 40

3.2.2 CULTURELE COGNITIE

In de theorie wordt geprobeerd een verklaring te geven voor het ontstaan van menselijke cultuur (Van Heusden, 2009a). Hiertoe wordt een onderscheid gemaakt tussen representatie en *semiotische representatie* (Van Heusden, 2010b, pp. 52-53). Representaties zijn neurale patronen die in reactie op de waarneming van de omgeving worden geactiveerd. Zo weet een kikker bijvoorbeeld hoe hij pijlsnel met zijn tong de rondzoemende vlieg moet vangen als hij honger heeft. Met dit vermogen tot representatie kan de kikker zich verhouden tot en overleven in een bepaalde omgeving. Een semiotische representatie is ook een reactiepatroon. Dit reactiepatroon wordt gekenmerkt door de verdubbeling van herinnering en actualiteit. Het herkennen van herinnering en actualiteit is een kenmerk van menselijke cognitie. “Wij weten dat we herinneringen hebben en dat ‘de werkelijkheid’ niet hetzelfde is als onze herinnering” (Van Heusden, 2010a, p. 11). Met herinneringen – beelden, talen en structuren – wordt gereageerd op de actualiteit, krijgt deze vorm en betekenis (Van Heusden, 2009b, pp. 616-617). “Onze herinneringen zijn namelijk de *tekens* (ook wel *symbolen* genoemd) die we inzetten om een veranderende werkelijkheid te herkennen – er *vorm en inhoud* aan te geven” (Van Heusden, 2018, p. 154). Dit wordt semiotische of culturele cognitie genoemd (Van Heusden, 2010b, p. 58). Deze vorm van representatie is belangrijk in Van Heusdens betoog over wat kunst is. Semiotische – oftewel culturele - cognitie wordt gekenmerkt door drie eigenschappen die deze vorm van cognitie mogelijk maken. Dit zijn:

- a. het ervaren van het verschil tussen herinnering en de actualiteit. Dit ervaren van verschil wordt verdubbeling genoemd (Van Heusden, 2010b, pp. 52-54; Van Dorsten, 2015, p. 37).
- b. het overbruggen van dit verschil door te accommoderen en te assimileren. We overbruggen het verschil met de cognitieve vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren (Van Heusden, 2010b, pp. 54-58).
- c. de recursiviteit van het proces (het ervaren van verschil en daarmee omgaan) (Van Heusden, 2010b, pp. 58-59). “[C]ultuur is dus *recursief*, waarmee we bedoelen dat cultuur ook over zichzelf kan gaan” (Van Heusden, 2018, p. 154). De recursiviteit van dit proces genereert (zelf)bewustzijn en is de basis voor metacognitie (p. 58).

3.2.3 KUNST IS METACOGNITIE

Deze laatste eigenschap, het vermogen tot metacognitie, is belangrijk wanneer we proberen te begrijpen wat kunst is. Metacognitie is het (culturele) vermogen om te reflecteren op cultuur. Kunst is een vorm van metacognitie. Dit wil zeggen een vorm van reflexieve cultuur. Deze opvatting over metacognitie wijkt af van – en verbreedt – de algemeen geaccepteerde opvatting dat metacognitie ‘denken over denken’ is. Fisher (1998) stelt – zich basierend op Flavell, die het begrip metacognitie in 1976 introduceerde –: “It refers to the uniquely human capacity of people to be selfreflexive, not just to think and know but to

think about their own thinking and knowing” (p. 1). Deze interpretatie van metacognitie benadrukt, onbewust, het denken met taal. Van Heusden benadrukt dat metacognitie ook vorm kan krijgen in andere media dan taal. Kunst is (reflexief) denken met dingen (Van Heusden, 2012c, p. 27). Kunst is dus een metacognitief proces waarbij gerefleeteerd wordt op cultuur door ‘dingen’ (artefacten) te maken en mee te maken zoals een dans of een beeldend werk. Andere vormen van metacognitie zijn nieuws (bijvoorbeeld op tv of in de krant), filosofie, literatuur en geschiedschrijving.

De analyse van de structuur van kunst als metacognitief proces gaat in op drie aspecten van deze vorm van cognitie, namelijk 1) het vermogen tot reflectie, 2) het vermogen tot verbeelding en 3) het vermogen tot mediagebruik (Van Heusden, 2015, p. 163). Deze drie aspecten van cognitie stellen de mens in staat kunst te maken en mee te maken.

Culturele cognitie is reflexief, aangezien het proces opgeslagen kan worden in de herinnering en daardoor ook zelf het onderwerp van cognitie kan worden. Dit is de basis van het zelfbewustzijn (Van Heusden, 2009b, p. 621). Het zelfbewustzijn (reflexieve culturele cognitie) is dus het vermogen van mensen om te reflecteren op het culturele proces bij zichzelf en bij anderen. Dit is een metacognitief proces (Van Heusden, 2010b, p. 58).

Het tweede aspect van kunst als metacognitie is het vermogen tot verbeelding. Dit is het vermogen om het verschil tussen de herinnering en de actualiteit te overbruggen door iets te maken. Bij het vermogen tot verbeelding wordt er iets nieuws aan het geheugen toegevoegd. In de verbeeldende metacognitie maakt de mens gebruik van zijn vermogen tot nabootsing, ook wel *mimesis* genoemd. “Kunst is metacognitie – dat wil zeggen: het is een vorm van zelfbewustzijn, die gebruik maakt van het vermogen tot nabootsing” (Van Heusden, 2012c, p. 26). Met nabootsing wordt niet eenvoudigweg het imiteren van gedrag bedoeld. *Mimesis* is een vorm van representatie, waarbij de representatie ‘over’ het nabootste gedrag gaat (p. 24). “[I]mitative semiosis, or mimesis, permits a new way of *representing* behavior. The mimetic imitation is *about* the action” (Van Heusden, 2009b, p. 619). Een kunstwerk is dus een nabootsing van een bewustzijn. Het is een met de verbeelding vormgegeven nieuwe representatie; er is aan de herinnering een nieuwe herinnering van een bepaald bewustzijn toegevoegd. Het werk *Sunflower seeds*⁵⁷ van Ai Wei Wei, dat bestaat uit 100 miljoen in China geproduceerde porseleinen handbeschilderde zonnebloemzaadjes geeft bijvoorbeeld een bewustzijn vorm ten aanzien van de Chinese cultuur. Een ander voorbeeld is de dansvoorstelling *Thron* van dansgezelschap Krisztina de Châtel⁵⁸ waarin een bewustzijn van tijd, ingehouden kracht en energie is vormgegeven. Deze metacognitieve artistieke representaties van een bepaald bewustzijn kunnen dus zowel figuratief als non-figuratief zijn.

Het derde aspect van kunst als metacognitief proces is dat de overbrugging tussen

57 <https://www.youtube.com/watch?v=PueYwpkIW8>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

58 Zie: <https://youtu.be/K8bwYa0j6M4> en <http://www.kdechatel.com/en/thron/>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

herinnering en actualiteit door de verbeelding vorm krijgt in een 'artefact' (afgeleid van 'artefactum' - kunstmatig gemaakt). "Een kunstenaar maakt (zelf)bewustzijn waarneembaar door een artefact te maken dat een publiek in staat stelt het bewustzijn te (re)construeren" (Van Heusden, 2012c, p. 26). Dit artefact kan een (uitgevoerde) choreografie van Châtel zijn of een zaal gevuld met de porseleinen zonnebloemzaadjes van Ai Wei Wei. Vanuit evolutionair perspectief heeft dit externaliseren een functie, het stelt de mens namelijk in staat van het vluchtige bewustzijn een stabiele herinnering te maken (p. 27). Zo houdt het werk van Ai Wei Wei, net als de documentaires over dit werk, een bewustzijn vast ten aanzien van de Chinese cultuur. Een bewustzijn wordt in artefacten vormgegeven. Artistieke artefacten (kunstwerken) vatten we dus op als 'dingen' die zijn gemaakt. "Wij houden het er hier op dat kunst niets anders doet dan de ervaring in een concrete vorm gieten" (Van Heusden, Rass & Tans, 2016, p. 57). Kunst is een actief proces (Van Heusden, 2012c, p. 26). Het is zowel een actief proces voor de maker als voor de beschouwer van een (kunst)werk. De maker zet zijn verbeelding productief in en de beschouwer (de meemaker) receptief.

3.2.4 KUNST -EN CULTUURONDERWIJS (EN DE ANALYSE ERVAN)

Kunst is dus de combinatie van het vermogen om 1) te reflecteren met 2) de verbeelding en deze reflectie 3) vorm te geven in artefacten. Inzicht in de structuur van cultuur en van kunst als cultuur, maakt duidelijk met welke aspecten van cultuur we in kunstonderwijs rekening zouden moeten houden. "Ideally, arts education develops three competences in pupils: their cultural awareness or self-consciousness, their imaginative skills, and their mastery of media" (Van Heusden, 2015, p. 161). Kunstonderwijs ontwikkelt het zelfbewustzijn (reflectie), het vermogen tot verbeelding en de beheersing (maken, meemaken) van artefacten. Met behulp van verschillende materialen zoals potlood en papier, maar ook het lichaam (bijvoorbeeld in een dans) en taal (bijvoorbeeld in poëzie) wordt een ervaring 'kunstmatig' vormgegeven. Cultuuronderwijs ontwikkelt ook het vermogen tot reflectie (zelfbewustzijn), maar legt de nadruk op alle cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en media (lichaam, artefact, taal en grafische notatie). Kunstonderwijs is logischerwijs een onderdeel van cultuuronderwijs. De analyse van kunst- en cultuuronderwijs van culturele instellingen gaat in op deze drie aspecten.

3.3 EISNER: DE KUNST EN HET CREËREN VAN DE GEEST

The arts invite children to pay attention to the environment's expressive features and to the products of their imagination and to craft a material so that it expresses or evokes an emotional or feelingful response to it. (Eisner, 2002, p. 23)

3.3.1 KUNST ALS COGNITIEVE ACTIVITEIT

Elliot Eisner denkt vanuit een onderwijskundige achtergrond over onderwijs (Eisner, 1994) en kunstonderwijs (Eisner, 1981, 2002). In *The arts and the creation of mind* (2002) pleit hij voor meer kunstonderwijs in het formele onderwijs. In zijn pleidooi stelt hij - reeds in de jaren tachtig - dat kunst cognitief is. "My thesis is straightforward but not widely accepted. It is that the arts are cognitive activities, guided by human intelligence, that make unique forms of meaning possible" (1981, p. 48). Hij stelt: "The arts are among the resources through which individuals recreate themselves. The *work* of art is a process that culminates in a new art form" (2002, pp. 240-241). Hij lijkt te veronderstellen dat kunst maken en meemaken een metacognitieve (zelfreflectieve) vaardigheid is, maar hij werkt dit niet uit. Eisner bespreekt vooral mogelijke raakvlakken tussen kunst en cognitie.

3.3.2 COGNITIE EN HET SENSORISCH SYSTEEM

Eisner ziet verbanden tussen kunst, cognitie en de ontwikkeling van het sensorisch systeem. Hij bouwt zijn betoog, net als Van Heusden, op vanuit de biologische kenmerken van de mens (Eisner, 2002, p. 1). Cognitie, zo stelt hij, is het ontwikkelen van bewustzijn met betrekking tot de omgeving en tot het bewustzijn zelf: "By the term *cognition* I mean to include all those processes through which the organism becomes aware of the environment or its own consciousness" (p. 9). Men wordt zich bewust via denken in welke vorm dan ook. "Thinking, in any of its manifestations, is a cognitive event" (p. 9). Onder denken verstaat hij onder meer het waarnemen van de wereld en het verkennen en vormgeven met de verbeelding (p. 10). Eisner benadrukt het belang van het sensorisch systeem (Eisner, 1981, p. 49).

3.3.3 HET SENSORISCH SYSTEEM, DE VERBEELDING, KUNST EN KUNSTONDERWIJS

Eisner betoogt dat met de kunsten, en ook het kunstonderwijs, het sensorisch systeem (de zintuigen) kunnen ontwikkelen. "The arts have an important role to play in refining our sensory system and cultivating our imaginative abilities" (Eisner, 2002, p. 4). Daarnaast ziet hij een rol voor kunstonderwijs in het ontwikkelen van verbeeldingskracht. Eisner en Van Heusden verschillen niet veel in hun opvatting ten aanzien van verbeelding. Zo stelt Eisner:

Imagination, that form of thinking that engenders images of the possible, also has a critically important cognitive function to perform aside from the creation of possible worlds. Imagination also enables us to try things out – again in the mind's eye – without the consequences we might encounter if we had to act upon them empirically. (p. 5)

Verbeelding is het vermogen om mogelijkheden te zien en uit te proberen, zonder dat ze uitgevoerd hoeven te worden. Van Heusden verwoordt dit, in iets andere woorden, als volgt:

De tweede vaardigheid waar mensen over beschikken is actiever (in het schema motorisch) maar nog altijd concreet – je neemt nu niet alleen waar, maar je gaat wat je hebt waargenomen ook zelf manipuleren – er in je hoofd iets van maken. Dit is wat we verbeelding noemen: het manipuleren van het geheugen waardoor nieuwe voorstellingen – en daarmee ook nieuwe mogelijkheden – ontstaan.
(Van Heusden, 2010a, p. 26)

Toch is er wel degelijk een verschil tussen Eisner en Van Heusden. Van Heusden stelt dat er zonder waarneming geen verbeelding, zonder verbeelding geen conceptualisering en zonder conceptualisering geen mogelijkheid tot analyse is (Van Heusden, 2010b, p. 55-57)⁵⁹. Eisner lijkt dit ook te veronderstellen, maar gaat hier niet op in. Hij beschrijft niet de vaardigheid conceptualiseren, maar de functie van concepten. Hierdoor beschrijft hij, waarschijnlijk niet bewust, concepten als vormen van verbeelding.

Concepts are distilled images in any sensory form or combination of forms that are used to represent the particulars of experience. With concepts we can do things that may very well be unique to our species: we can imagine possibilities we have not encountered, and we can try to create, in the public sphere, the new possibilities we have imaged in the private precincts of our consciousness. (p. 3)

Van Heusden betoogt juist dat de vaardigheid verbeelden, en niet in eerste instantie het gebruik van concepten, de mens in staat stelt zich de wereld anders voor te stellen. Concepten zijn evolutionair gezien abstracte representaties die concrete representaties vervangen (Van Heusden, 2010b, p. 55). “In terms of cognitive economics, conceptual signs are an enormous advance – they facilitate the storage of recollections and they smoothen communication” (p. 56). Dit wil overigens niet zeggen dat er bij het verbeelden geen gebruik wordt gemaakt van concepten. De cognitieve vaardigheden zijn immers cumulatief, ze bouwen op elkaar voort.

3.3.4 KUNST: COMMUNICEREN EN BETEKENIS GEVEN

Een ander verschil tussen Eisner en Van Heusden is dat Eisner geen verband legt tussen kunst, verbeelding en metacognitie. Eisner heeft het wel over kunst, maar benoemt dit niet als het metacognitieve vermogen om via de verbeelding – reflexief – betekenis te geven aan cultuur. Eisner staat hierdoor niet stil bij de intrinsieke functie van kunst, namelijk het betekenisgevend proces.

Eisner (2002) benadrukt het belang van communiceren via kunst. Het publiek maken van de verbeelding is een belangrijk punt in

⁵⁹ Zie voor een nauwkeurige beschrijving van de samenhang tussen deze culturele cognitieve vaardigheden Van Heusden, 2010b.

zijn betoog. “Sensibility and imagination can, of course, remain entirely private affairs [...] Something else is needed if the products of our imagination are to make a social contribution to our culture. That something else is representation” (p. 5). “Forms of representation are means through which the contents of consciousness are made public” (p. 8).⁶⁰ Van Heusden benadrukt niet de communicatie, maar het proces van betekenisgeven, waar communicatie met anderen een onderdeel van kan zijn (2010b, pp. 60-61). Dit verschil tussen beide denkers kan geïllustreerd worden aan de hand van hun interpretaties van de grottekeningen van Lascaux. Eisner (1994) zegt hierover in zijn eerdere werk *Curriculum and cognition reconsidered*: “This recognition (de ontdekking van de grottekeningen van Lascaux, red.) represents one of the most important evolutionary cultural achievements in human history. I say *cultural* because the creation of a symbol implies the presence of another, someone for whom the symbol can have meaning” (p. 17). Eisner legt de nadruk op een waarneembaar product, het symbool dat voor de ander betekenisvol kan zijn. Van Heusden interpreteert dezelfde grottekeningen anders. Hij ontkent de symbolische functie van de grottekeningen niet, maar gaat een stap verder. Hij benadrukt niet het symbool, maar benadert de tekeningen als de eerste sporen van de vaardigheid om te kunnen analyseren.

The animals and people painted on rock and cave walls are the first traces of the structural thinking that enabled mankind to undergo enormous development in such a short time. The representation of a structure (the structure as representation) seems to form the basis of scientific, theoretical cognition. (Van Heusden, 2010b, p. 57)

De vaardigheid om de kudde in kaart te brengen, kortom structuren te zien, is voorafgegaan door de vaardigheid om bizonen waar te nemen, te tekenen en te symboliseren. De vaardigheid analyseren bouwt voort op de vaardigheden waarnemen, verbeelden en conceptualiseren (2010b, p. 57). Voordat de structuur van een bizon of een paard kan worden weergegeven, is een besef nodig van wat een bizon of paard is. Van Heusden laat ons dus zien dat analyseren, maar ook conceptualiseren, waarnemen en verbeelden betekenisgevende vaardigheden zijn. Eisner zal dit overigens niet ontkennen. “Among the most important ideas that *The Arts And Creation of Mind* addresses is the idea that humans are meaning-making creatures’ (Eisner, 2002, p. 230). Zijn stelling blijft echter bij een aanname. Eisner legt niet precies uit hoe mensen betekenisgevers zijn. Hij beschrijft niet het metacognitieve proces van kunst (mee) maken, dat ons in staat stelt om vorm en betekenis te geven aan de veranderende culturele werkelijkheid van de ervaring.

⁶⁰ Eisner (2002) stelt dat er drie manieren zijn waarop kunstenaars, maar ook dat kinderen betekenis via de kunsten (kunnen) communiceren: mimetisch (de werkelijkheid nabootsend), expressief (ten behoeve van het uiten van gevoelens) en conventioneel (volgens gemaakte afspraken) (pp. 18-19).

3.3.5 FUNCTIE VAN KUNST

Eisner gaat in zijn beschouwingen niet in op kunst als metacognitief proces. Voor het afbakenen van wat kunst is baseert hij zich onder meer op John Dewey. “I share Dewey’s view that art is a mode of human experience that in principle can be secured whenever an individual interacts with any aspect of the world. The arts are typically crafted to make aesthetic forms of experience possible” (Eisner, 2002, p. 10). Hij benadrukt dat kunst een zintuigelijke interactie met de wereld mogelijk maakt. Ten aanzien van kunstonderwijs concludeert hij dan ook:

The primary contributions of the arts in education are related to those outcomes that are distinctive or even unique to the arts themselves. The first of such outcomes is the communication of distinctive forms of meaning, the second is the development of forms of thinking that occasioned by both the creation and perception of objects and events as art forms, and third is the provision of aesthetic experience. (p. 234)

Eisner beschouwt kunst kortom als een vorm van communicatie die is gekoppeld aan zintuigelijk waarnemen. Kunst ontwikkelt denkvormen die mogelijk worden door de creatie en perceptie van kunst. Van Heusden daarentegen stelt dat mensen via kunst zichzelf kunnen spiegelen en inzicht kunnen verkrijgen in zichzelf en anderen: “[i]t helps us to gain insight in ourselves, into others and into humanity in general” (Van Heusden, 2015, p. 160). Kunst is een van de vormen van cultureel zelfbewustzijn.

3.3.6 KUNST(ONDERWIJS), ESTHETIEK EN EMOTIE

Eisners visie dat kunst er is om ervaringen esthetisch vorm te geven is van grote invloed op zijn betoog over kunstonderwijs. Hij kent kunst een specifieke eigenschap toe, die vaak wordt toegeschreven, namelijk dat het esthetisch is. Dat leerlingen in principe elk aspect van de wereld esthetisch leren ‘framen’ is voor Eisner dan ook een belangrijk doel van het kunstonderwijs. “One very important aim of arts education is to help students recognize that fact and to acquire an ability to frame virtually any aspect of the world aesthetically” (Eisner, 2002, p. 232). Wat ‘esthetisch’ precies inhoudt, blijkt lastig in woorden te vatten. Dit is niet onlogisch, omdat het de waarneming met het lichaam betreft. Niet voor niets wordt door mensen de uitdrukking gebruikt: ‘woorden schieten te kort’.

The hallmark of the aesthetic is perhaps best known by contrast with its opposite, the anaesthetic. An anaesthetic suppresses feeling: it dulls the senses. It renders you numb to feeling. What is aesthetic heightens feeling. What is aesthetic is pervaded by an emotional tone made possible by the process of being engaged in a work of art. (p. 81)

Eisner stelt dat esthetiek emotie losmaakt en beklemtoont vooral dat gevoel voor esthetiek iets is dat men kan leren. “Virtually every form that can be experienced, from sound, to sight, to taste and touch, can yield aesthetic forms of experience if we learn to attend to them through aesthetic frame of reference” (Eisner, 2002, p. 231). Samengevat benadrukt Eisner in kunstonderwijs het belang van de ontwikkeling van de waarneming, het (leren) ervaren van de esthetiek (zintuigelijke waarneming) en het communiceren over deze en andere ervaringen.

3.4 ARTHUR EFLAND: KUNST EN COGNITIE

Works of art are complex and valued human achievements capable of providing knowledge, aesthetic experience, and enjoyment. (Efland, 2002, p. 6)

3.4.1 PLEIDOOI VOOR BEELDDE KUNST IN HET ONDERWIJS

In *Art and cognition* (2002) wil Efland meer te weten komen over de mogelijke bijdrage van de kunsten aan het ontwikkelen van het vermogen om te denken (p. 6). Efland: “[m]y purpose in examining the cognitive implications of education in the arts is to see how or whether individuals can develop their powers of thought more fully through widening their understanding of art and the ideas one encounters in the study of art” (p. 6). *Art and cognition* is vooral een historisch grondig onderbouwd betoog over de noodzaak om de beeldende kunsten in het onderwijscurriculum te integreren. In het eerste deel pleit Efland wel voor een samenhangende theorie ten aanzien van cognitie, kunst en kunstonderwijs. Helaas werkt hij die zelf niet uit. Hij presenteert wel een lijst met aandachtspunten waaraan volgens hem zo’n geïntegreerde theorie voor kunstonderwijs moet voldoen⁶¹. Efland benadrukt vooral het belang van kunstonderwijs met cognitieve argumenten en ziet kunst – de metaforische, verhalende kant van kunst – als een houvast, een cognitief baken (‘landmark’), in het curriculum (pp. 164-168).

3.4.2 COGNITIEVE ARGUMENTEN VOOR KUNSTONDERWIJS

Met cognitieve argumenten pleit Efland voor een plek voor de beeldende kunsten in het curriculum. Ten eerste benadrukt hij dat kunst een ‘ill structured’ domein is. Daarmee bedoelt hij dat kunst als domein zo complex, breed en onvoorspelbaar is, dat het volledige bereik van het domein niet is te vatten (p. 86). Het is daarom een domein dat uitdaagt tot onderzoek en leren over culturele, sociale en morele kwesties (p. 164). Efland noemt dit het ‘cognitive flexibility’ argument voor de kunsten. Ten tweede benadrukt hij, in het verlengde hiervan, dat kunstwerken kennis weergeven en dat een kunstwerk in het

⁶¹ Een verkenning van deze lijst met behulp van de cultuurtheorie van Van Heusden (zie bijlage 3) bevestigde voor mij nogmaals mijn keuze voor de cultuurtheorie.

onderwijs een houvast, ‘een cognitief baken’, kan zijn om te leren over de context ervan (the integration of knowledge argument) (pp. 164-167). Ten derde stelt hij dat de verbeelding nodig is om verbanden te leggen, conclusies te trekken en problemen op te lossen. Hij ziet verbeelding als een activiteit waarbij met behulp van verhalen en metaforen nieuwe betekenissen worden gemaakt (het ‘imagination’ argument) (pp. 152-154, 159). Tot slot benoemt Efland ‘the aesthetic argument’ voor kunst in het onderwijs. Net als Eisner stelt hij dat de esthetische ‘ontmoetingen’ met kunst een educatieve waarde hebben. Dit argument is volgens hem echter geen algemeen geaccepteerd cognitief argument (p. 159). Toch stelt hij aan het einde van zijn boek wel expliciet dat esthetiek start met de waarneming en daarom cognitief is. “It is cognitive because cognition begins with the images given in perception. I am not saying that the aesthetics is integrated into the cognitive, but that the aesthetic is cognitive from the start” (p. 171). Deze denklijn werkt hij in *Art and cognition* echter verder niet uit.

3.4.3 KUNST EN KUNSTONDERWIJS

Een beschouwing van Efland en Van Heusden laat zien dat er overeenkomsten en verschillen zijn in hun benadering van kunst en kunstonderwijs. Hun opvattingen met betrekking tot kunst liggen dicht bij elkaar. De implicaties voor kunstonderwijs zijn echter verschillend. De basis van dit verschil ligt in het belang dat Efland hecht aan de interpretatie van kunst, wat weer van invloed is op zijn visie ten aanzien van kunstonderwijs. Efland benadrukt de kennis die in kunstwerken via metaforen uiteen wordt gezet en onderzocht kan worden (p. 171).

Let me emphasize this point once more – the arts are places where the constructions of metaphor can and should become the principal object of study, where it is necessary to understand that the visual images or verbal expressions are not literal facts, but are embodiments of meanings that can be taken in some other light. (p. 153)

Hij stelt: “The arts construct representations of the world” (p. 171). Van Heusden (2015) heeft een vergelijkbare opvatting: “Art mirrors – not the world, but our experience of the world – giving it a palpable, perceivable form. In movements, sounds, objects, language and graphics we represent experience; through forms, both figurative and non-figurative” (p. 159). Van Heusden licht hier de intentionaliteit van kunst toe. Kunst gaat **over** de wereld (Van Heusden, 2012c, p. 24). Bepaalde herinneringen over de wereld krijgen een vorm in de verbeelding. Waar Van Heusden vervolgens de ontwikkeling van dit reflexieve betekenisgevingsproces in en door kunstonderwijs onderstreept, stelt Efland vooral dat kunstwerken bronnen zijn die ons iets kunnen leren over een bepaalde cultuur, tijd en opvatting. “Therefore, the purpose for teaching the arts is to contribute to the understanding of the social and cultural landscape that each individual inhabits. The arts can contribute to this understanding, since the work of art mirrors this world through metaphoric elaboration” (Efland, 2002, p. 171). Kunst is een metaforische vertaling in en van een bepaalde tijd.

Het is een spiegel van de wereld en leert ons iets over een bepaalde cultuur. Het leren begrijpen van de wereld ('social and cultural landscape') is volgens Efland het doel van kunstonderwijs. "Moreover, the relation between artwork and culture is reciprocal. That is, the work of art becomes meaningful when it is seen in the context of the culture, and the culture becomes understandable as read through its arts" (p. 164). Dit komt overeen met de opvattingen van Van Heusden. Ook hij vindt het kijken naar de wereld via kunst een belangrijk aspect van kunstonderwijs en benadrukt het inzetten van de verbeelding, zowel productief, receptief als reflectief⁶², om op de wereld te reflecteren (Van Heusden, 2018, p. 156).

And that is an important argument in favour of arts education as cultural education. Not only do pupils learn that life can be and has been reflected upon through imagination, and not only do they learn that this allows you to come to grip with it, but it is as important that they also learn that one sometimes does not understand, that one cannot understand, and that it is not always necessary to understand – but that this doesn't detract in the least from the right one has to one's own imagination. (Van Heusden, 2015, pp. 160-161)

Van Heusden gaat dus verder waar Efland en – vooruitlopend op de conclusie – ook Eisner hun betogen stoppen. Efland benadrukt in zijn betoog vooral het belang van de interpretatie van kunst in kunstonderwijs. Hij gaat in op de kansen die het interpreteren van kunstwerken (spiegels) kan bieden voor het curriculum (Efland, 2002, pp. 120-128).

3.5 CONCLUSIES

In het vorige hoofdstuk constateerden we dat er weinig zicht is op de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs. Een theoretisch kader ontbreekt waarmee de bijdrage van culturele instellingen aan onderwijs vanuit cognitief perspectief geëvalueerd kan worden. Het gekozen theoretisch kader voor de analyse van de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs is een cognitieve theorie die verklaart hoe cultuur ontstaat en op basis daarvan waar aandacht voor zou moeten zijn in cultuuronderwijs, en kunstonderwijs als aspect daarvan (Van Heusden, 2010a, 2015).

In dit verkennende hoofdstuk heb ik het werk van Van Heusden en het werk van Eisner en Efland, die kunst en kunstonderwijs ook vanuit een cognitief perspectief benaderen, naast elkaar gezet. Ik ben ingegaan op de wijze waarop zij verbindingen leggen tussen cognitie, kunst en kunstonderwijs en heb ook de verschillen en overeenkomsten tussen Van Heusden en de andere denkers belicht. Er zijn overeenkomsten tussen Eisner, Efland en Van Heusden waar het gaat om de vaardigheden waarnemen en verbeelden, maar het verschil is dat Van Heusden zijn kennis ten aan-

⁶² Met reflectief wordt hier het analyseren van kunst bedoeld.

zien van cognitie, cultuur, kunst en kunstonderwijs systematisch in een groter geheel plaatst. Hij biedt inzicht in de structuur van cultuur en de rol die kunst in cultuur speelt. Cultuur is, zo stelt hij, een cognitief proces, waarin informatie wordt verwerkt met behulp van de basisvaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, en zo vorm en betekenis krijgt met behulp van een viertal media (lichaam, artefacten, taal en grafische notatie). Eén aspect van cultuur is het cultureel bewustzijn: het vermogen om betekenis te geven aan de cultuur zelf. Kunst maken en meemaken zijn ook vormen van cultureel bewustzijn, waarbij de dominante basisvaardigheid verbeelden is. Hij maakt duidelijk waar kunst- en cultuuronderwijs aandacht aan kan besteden. Cultuuronderwijs is onderwijs in 1) reflectie op cultuur, 2) de basisvaardigheden, met de nadruk op verbeelding in het kunstonderwijs, en 3) mediale vaardigheden. Met behulp van dit kader kan het aanbod van culturele instellingen geanalyseerd worden aan de hand van drie deelaspecten: culturele onderwerpen (waar de reflectie over gaat), cognitieve basisvaardigheden (hoe er gereflecteerd wordt) en mediale vaardigheden (in welk medium dit gebeurt).

De theorie van Van Heusden geeft richting, maar stuurt niet in één bepaalde richting. Op basis hiervan kunnen we stellen dat in kunstonderwijs een specifieke vorm van cognitie, betekenisgeving, centraal. Eisner en Efland wijzen in hun betogen over kunstonderwijs wel in specifieke richtingen. Eisner benadrukt in kunstonderwijs het belang van de ontwikkeling van de waarneming, het (leren) ervaren van de esthetiek (zintuigelijke waarneming) en het communiceren over deze en andere ervaringen. Efland benoemt vooral het belang van de interpretatie van kunst in kunstonderwijs. Hij bespreekt de kansen (kennis) die het interpreteren van dit soort werk (spiegels) kan bieden voor het curriculum (2002, pp. 120-128).

Deze beschouwing bevestigde voor mij de keuze voor de cultuurtheorie van Van Heusden. Het is een theorie, zoals Efland (2002) stelde, waar behoefte aan is (p. 79). Dit theoretisch kader wordt daarom in de hiernavolgende delen gebruikt om aanbod van culturele instellingen te analyseren (deel 2) en cultuuronderwijs te ontwerpen (deel 3)⁶³.



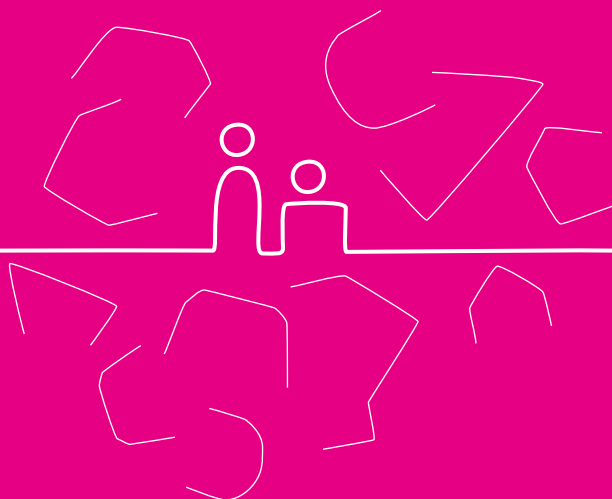
63 Hoofdstuk 4 is gebaseerd op een tijdschrift-publicatie (Konings & Van Heusden, 2014). In dit hoofdstuk wordt de cultuurtheorie nogmaals samengevat, waardoor dit hoofdstuk deels een herhaling is van hoofdstuk 3.

DEEL TWEE

HOOFDSTUK 4: *Evaluating partnership, or how to evaluate the contribution of cultural institutions to an integrated curriculum for culture education in primary schools*

HOOFDSTUK 5: *Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs: casestudies & richtlijnen*

Analyse



Evaluating partnership, or how to evaluate the contribution of cultural institutions to an integrated curriculum for culture education⁶⁴ in primary schools⁶⁵

ABSTRACT

Each year, many thousands of children and youngsters take part, with their school, in educational projects that have been designed and developed by cultural institutions, such as museums and theatres. Although the impor-

tance of these cultural educational programs is being stressed by governments and cultural institutions, the (added) value of these activities for the school and for the pupils is unclear.

Our research focuses on the ways in which cultural institutions and their educational programs contribute, or could contribute, to an integrated curriculum for culture education and to the cultural development of children. In this article an instrument is presented that allows us to *analyze* and *evaluate* the contribution of cultural institutions to an integrated curriculum for culture education.

The question to which we wanted to find an answer is: Can we systematically describe and evaluate the ways in which an institution contributes to an (integrated) culture education curriculum of one or more schools, and can we draw any conclusions about the added value of the cultural education program offered?

This article consists of three parts: First, we explain from a theoretical perspective how the contribution of a cultural institution can be analyzed. In order to do so we focus

64 Met 'an integrated curriculum for culture education' wordt een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs bedoeld.

65 Dit hoofdstuk is als artikel gepubliceerd in het *International Yearbook for Research in Arts Education 2014* (Konings & Van Heusden, 2014). Het is gebaseerd op de door het Fonds voor Cultuurparticipatie uitgegeven publicatie *Culturele instellingen en de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument* (Konings, 2011).

upon the contents of the cultural education programs and upon the tuning process taking place between schools and cultural institutions about these contents.

Secondly, the theoretical framework is used to analyze the two aspects, the contents and the tuning respectively, in educational programs of cultural institutions. This will be illustrated with an analysis of a film project about fairytales developed by a youth-theatre for, and in consultation with a school for primary education in the Netherlands.

Thirdly and finally, we conclude by answering the research question. In this section we will also discuss the potential of the instrument and its practical value for the evaluation of cultural educational programs and activities.

Key words: Cultural education, cultural institutions, cultural education programs, integrated cultural education.

4.1 INTRODUCTION

In this article we will provide an – affirmative – answer to the question: Can the ways in which an institution contributes to an (integrated) culture education curriculum of one or more schools be systematically described and evaluated, and can any conclusions be drawn about the added value of the cultural education program offered?

In order to analyze what the contribution of a cultural education program to an integrated curriculum for cultural education could be, we will have to explain what we mean by the concepts *cultural institution*, *cultural education program* and *integrated curriculum for culture education*.

We take the concept of *cultural institution* in a broad sense as encompassing all sorts of institutions, from a youth theatre or art museum to a heritage institution, a music school, or a center for the arts that has the task to develop cultural education programs for schools.

A *cultural education program* is a program developed for schools. Such a program can last a couple of weeks or be confined to a single activity. It can take place in school or in the institution. It can be (mainly) productive, receptive or a combination of the two.

Our view of an *integrated curriculum for cultural education* is based on the theoretical framework developed by Barend van Heusden in the research project *Culture in the Mirror (CIM)* (cf. Van Heusden, 2010a). This framework will be explained in the next section (*Contents*).

It will be argued that a cultural education program can be analyzed with respect to two main aspects, namely the *contents* of the program, and the *tuning* that takes place between school(s) and a cultural institution. The theory of contents is based on the ‘*Culture in the Mirror*’ (*CIM*) theoretical framework for an integrated curriculum for culture education (Van Heusden, 2010a). The theory of tuning is based on an extensive review of the literature related to this topic.

4.2 CONTENTS

A cultural education program is analysed on the basis of the *CIM* theoretical framework. *CIM* is a theory of culture and culture education (Van Heusden, 2009a, 2009b, 2010a). According to the theory, the main goal of culture education is to help children in developing their cultural (self)-consciousness, i.e. their ability to reflect on culture in the broadest sense.

The following section is based on several publications by Van Heusden (1997, 1999, 2003, 2007b, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010c, 2011a). We will explain what is meant by culture, cultural (self)-consciousness and an integrated curriculum for culture education.

4.2.1 CULTURE

Van Heusden uses a broad and a narrow definition of culture. Culture is our intentional behaviour (the broad definition), which is what distinguishes us from other animals. This means that we are aware of our memories and use them to interpret an ever-changing actuality. This intentional behaviour has three characteristics: (1) Humans experience a difference between the situation they are in (the 'here and now') and their memories. (2) They can cope with this difference and adjust to the new situation and (3) lastly, they can reflect upon their memories and upon the process of adjustment. This capacity for self-reflexivity underlies the narrow definition of culture. Culture in the narrow sense, or cultural (self)-consciousness, is our ability to reflect on memories and behaviour (i.e. on culture in the broad sense).

Culture – in the broad sense – is conceived as the continuous process of adaptation of our memories to the situation we are in. We use our memory to recognize a continuously changing reality – to give meaning to it, and we adapt our memories to 'fit' the new situation.

We adapt to our environment using four basic thinking skills, namely: *perception*, *imagination*, *conceptualization* and *analysis*. For example, when we arrive at a holiday destination, let's say a tropical island, we perceive and take in the environment. For instance, we notice the weather, the location of our room, and a variety of other sights, sounds and smells. When it is very hot, we can imagine how it would be if we had chosen an Alpine holiday destination. We can imagine how cold it would be and enjoy the warmth of the current location. We can also go over other possible holiday destinations in our mind and by comparing and contrasting, emphasize the conditions at our current location.

Culture as adaptation is a continuous process. We continually perceive, imagine, conceptualize and analyse, and organize our behaviour on the basis to the outcome of this process.

These basis skills are expressed through four types of media. These are:

- ▶ The body (e.g., the mind, in gestures, or in a dance)
- ▶ Objects (e.g., a chair or an art object)
- ▶ Language (e.g., spoken words, a poem)
- ▶ Graphics (e.g., a painting, or a population growth graphic visualisation)

4.2.2 CULTURAL (SELF)-CONSCIOUSNESS

One aspect of culture is cultural (self)-consciousness (or culture in the narrow sense). Humans have the ability to reflect on themselves, on others and on culture in general. When we reflect upon our own adaptations, we use the same four basic cognitive skills, namely (self)-perception, (self)-imagination, (self)-conceptualization, and (self)-analysis, and the same media types (body, object, language and graphics). Meditation, for instance, would be an example of reflective perception. Another example of self-perception would be watching the news, where we look at the actions of our culture daily. An important form of expressing self-imagination is art. In theatre, we give meaning to ourselves, others and culture in general through language, body and objects. In film, we make use of the graphic medium and in dance, we use the body. We conceptualize ourselves in the field of history. We interpret our past and label what we find worthwhile to remember. When we reflect upon and analyse our world, as we do in science, we search for underlying structures.

4.2.3 AN INTEGRATED CURRICULUM FOR CULTURE EDUCATION

We can now, in the light of this theory of culture, define the focus of cultural education in school as cultural (self)-consciousness. Cultural education should be about culture. This sounds rather obvious, but what about school projects, for instance, which ask children to reflect on ‘trees’, or ‘water’? Such projects only become cultural education when children are asked to reflect upon what the trees, or the water, mean to us (for instance, where do we plant trees, and why? What does it mean to live in a city nearby the sea?). Or, to refer to Mondriaan (Dutch spelling), why did he paint the trees the way he did?

The main goal of cultural education thus becomes the development of the cultural consciousness of pupils. To achieve this goal, we have to be knowledgeable about how children of a certain age perceive, imagine, conceptualize and analyse the world. We have to know what children of a certain age are able to do with their body, with objects, language and graphical notation. In the *Culture in the Mirror* research project the research literature on the development of the basic cognitive and medial skills of children ranging from 4 to over 18 years old is reviewed.⁶⁶

So, when we strive to implement an integrated curriculum for culture education, we try to reach and develop the cultural self-consciousness of pupils of a certain age. But what makes the curriculum ‘integrated’ is the taking into consideration of different aspects of a pupil’s background, education and development, and structuring the curriculum accordingly. In order to do this, we take into account the culture of the pupil (his or her memories and lived actuality). We also need to know about the educational program of the school is, about what has gone before and what will come after. Moreover, we want to know what educational material is covered in other (non-cultural) courses. This body of knowledge grounds the coherence of a continuous

⁶⁶ Theisje van Dorsten (4-10 years), Welmoed Ekster (10-14 years) and Emiel Copini (14-18+).

cultural education curriculum within the educational program of a school.

Generally speaking, the contribution of a cultural institution to an integrated curriculum for cultural education is mainly supportive. The school is the architect of the cultural education of its pupils. So when a cultural institution wants to contribute to the cultural education of pupils, it has to work closely with schools, taking into consideration the developmental stage of the pupil and the school program of the pupils.

4.2.4 CONCLUSIONS

When analysing the content of a cultural education program developed by a cultural institution, we examine the contents, its relatedness to the school program and the way in which it connects to the developmental stage the pupils are in. More specifically, we look at:

Contents:

- ▶ Which cultural issue is central in the program: what aspect of culture is reflected upon?
- ▶ Basic skills: which basic skills are developed by reflecting on these issues (perceiving, imagining, conceptualizing and analysing)?
- ▶ Media: which media (body, objects, language, graphical notation or a combination of these) are used in the reflection process? Which medial skills are trained?

Coherence (in school):

- ▶ What happens before and after the cultural project? How does it fit within the curriculum? Which education themes are being covered in non-cultural courses (which skills, or mediums)?

Connectedness (to pupils' development):

- ▶ What is the relation to the culture of the pupil? (How) are the issues connected to the cultural (self)-consciousness of a pupil of a certain age?

4.3 TUNING: COLLABORATION

4.3.1 COLLABORATION

One of the starting points of this research was the question: why is the collaboration between schools and cultural institutions mostly occasional and seldom lasting? On the basis of a review of the research on coordination and collaboration in cultural education in the Netherlands and on collaboration and cooperation in general, the insight emerged that for collaboration one needs tuning, but for tuning one does not need to collaborate (Konings, 2011). The main goal in cultural education is to connect to the culture and

cultural consciousness of pupils. As the school is primarily responsible for the pupils education, the cultural institution not 'only' has to connect with (and know a lot about) the ability of pupils to reflect on a certain issue through basic skills and media. If cultural institutions really want to substantially contribute to the development of pupils and to an integrated curriculum for culture education, they must work together closely with schools and get to know both about the culture of the pupils and about the educational program.

4.3.2 TRUST: REFERENCE, GOAL SETTING, COLLECTIVE ACTION AND FORMALIZATION

We will therefore now analyse the dimensions of the collaborative process that takes place between schools and cultural institutions for implementing in the context of the designing of culture education projects.

In the literature on collaboration, 'trust' is an important concept (Klein Woolthuis, 1999; Nooteboom, 2002, 2009; Vlaar, 2006; Vlaar, Van den Bosch, & Volberda, 2006), which also plays a significant role in the tuning relation of schools and cultural institutions. Klein Woolthuis (1999) distinguishes three aspects of trust, namely trust propensity (willingness to trust), cognition based trust (trust in knowledge and abilities) and affect based trust (feelings of trust) (pp. 45-46). For cultural education, trust in the capacities of the employees of the school and the cultural institutions is crucial. But in culture education, trust in the respective capacities of schools and cultural institutions is not always present. This quote in a publication on collaboration in cultural education gives an illustration of this 'distrust':

Centres for the arts find that schools pay too little attention to the quality of cultural activities. Employees of centres are often critical. They find that the quality of cultural activities in schools can always be better. The question is whether you can exchange thoughts about this issue with educators? Teachers of primary schools often assume that they know enough to give instructions and teach about the cultural activities. They trust their knowledge and skills and sometimes do not recognize that their expertise is generally at a low level.
(Hagenaars, Liefink, & Vingerhoets, 2006, pp. 19-20)⁶⁷

67 Letterlijke citaat: "Daarnaast speelt het kwaliteitsvraagstuk een grote rol. Centra voor de kunsten vinden dat scholen te weinig letten op de kwaliteit van de culturele activiteiten. Medewerkers van de Centra zijn vaak veel kritischer. Zij vinden dat de kwaliteit van de culturele activiteiten op school altijd beter kan. De kwestie is dan of je hierover van gedachten mag wisselen met het

onderwijs? Leerkrachten van het primair onderwijs hebben vaak het idee dat zij al genoeg weten om het schoolvak te kunnen verzorgen en de culturele activiteiten te kunnen begeleiden. Zij vertrouwen op hun eigen kennis en kunde maar onderkennen niet dat die expertise over het algemeen van een laag niveau is" (Hagenaars, Liefink, & Vingerhoets, 2006, pp. 19-20).

In this example the cultural institutions and specific art centres appear not to trust the capacities of schools for supporting culture in school.

Although there are still differences of opinion about the concept (and impact) of trust on collaboration⁶⁸, it is widely held that trust has effect on organisations and collaboration (Voortman, 2012). Although we are not researching trust in culture education, we look for aspects of trust that will help us analyze the tuning between cultural institutions and schools on the cultural educational program of a cultural institution.

We focus on the dynamics that have a positive effect on trust. These dynamics are *collective action* (Van Delden, 2009, pp. 195-202,; Nooteboom, 2002, p. 6-7) and *formalization* (Vlaar, 2006; Vlaar et al., 2006). Collective actions are about working together on a task. When the working together is a success, then the trust grows. Formalization refers to the process (conversations, including those in the corridors) and the products (project-plans, contracts and evaluations) in an interaction between two parties. Both the process and the products are important in knowing and understanding each other and therefore the influence the growing of trust.

Two other aspects have an indirect effect on trust, namely *goal setting* and the frame of *reference of the participants*. There is a relation between goal setting and collective action (Van Delden, 2009, p. 195). Van Delden (2009) argues that when a clear mission is absent the working together won't work, referring to this situation as a "seeming cooperation" (p.156). Finally, the collective action and the formalization continually influence the reference of participants (Vlaar, 2006, p.81-90; Vlaar et al., 2006, p. 14). When there is successful joint experience, the reference grows as well as the trust.

4.3.3 CONCLUSION

In the analysis of the tuning of a cultural institution with a school about a program of a cultural institution, the following issues and aspects will be looked at:

- ▶ Frame of reference of the school and the cultural institution and shared frame of reference (contents: theme, skill and medium)
- ▶ Setting of goals: what are the goals of the activity (with respect to the content)? What are the goals of school? What are the goals of the cultural institution? What are the shared goals?
- ▶ Joint/collective action: who determines the focus of the project? Who does what (management, teacher, art teacher, employee cultural institution)? Who is responsible?
- ▶ Formalizing: between whom is the conversation held (management level, teacher level)? What are the conversations about? What is written down (project plan, evaluation and contract) by whom?

⁶⁸ See also Nooteboom (2009): "From a social science perspective, some take the view that trust is viable, without necessarily becoming blind or unconditional. [...] A committed partner does not immediately exit from the relationship in case of unforeseen opportunities or problems, but engages in 'voice'" (pp. 150-151)

4.4 INSTRUMENT OF ANALYSIS AND ILLUSTRATION

4.4.1 ANALYSIS: METHODOLOGY AND INSTRUMENT

The theoretical input leads to a framework that allows us to analyse the contribution of cultural programs, developed by cultural institutions, to culture education in primary schools. This instrument is presented in figure 1 and will be illustrated with a case study (Thomas, 2011) of a cultural educational program designed by a cultural institution for a primary school.

Who, what (where), how, and why (when)?

TUNING	CONTENT
Shared reference	Issue/topic of cultural education (which aspects of culture)
Collective goal setting	Basic skills (perception, imagination, conceptualization, analysis)
Collective (joint) action of school and cultural institution (determining of roles)	Media and media skills (body, objects, language, graphic notation)
Formalizing	Connection: ▶ cultural (self)-consciousness of pupils at a certain age ▶ cultural background of pupils
Verbal/process: conversations before, in between and after Written/product: project-plan, contract, evaluation (in between, afterwards)	Coherence: ▶ what happens before and after ▶ what is the relation to non-cultural courses

Figure 1. A framework for the analysis of cultural education programs

The case-study is based on an analysis with the instrument of documents and interviews. In the next section the instrument is illustrated with a film-project of a youth theatre which was developed for a particular school. The analysed documents were the project-plan, educational material, evaluation, a document for the ability to repeat the project and a DVD of the end-presentation. The documents were analysed with the instrument.

On the basis of this analysis the art director of the youth theatre and the manager of the school were interviewed, and the final analysis was made. The analysis was audited by an external partner.

4.4.2 CASE: FILM-PROJECT OF A YOUTH THEATRE

The film-project the youth theatre developed was about fairytales. The youth theatre designed the project for, and in conversation with a school for primary education. For a period of two years, the artistic leader of the theatre was in contact with the manager of the school about the project.

In the four weeks the project lasted, each class filmed a fairy tale which was selected by the artistic director, with input of the pupils. The pupils had different cultural backgrounds

and were invited to present fairytales from their own culture in class. They came up with 35 fairytales. The artistic director selected four tales and added six other fairytales to the project (one for the frame-story which connected the films of the pupils, one for a performance of the youth theater itself, and four for four different age groups). In the project the pupils developed (imagined) scenes, played the scenes, made the decors and the props and taped the film. They were supervised by media teachers. In the end, the films were brought together in a frame-story and edited by professionals. The film was presented to children and parents along with a performance of a Turkish fairy tale by the youth-theatre.

Below we give the analysis of the project⁶⁹:

TUNING

Shared reference:

The basis for the starting of a conversation between school and youth theatre is the desire of both partners to realize a project for the children. Both sides agree on the subject: fairy tales. For the youth theatre, fairy tales are part of their repertoire. The school had an experience with a fairy tale project ten years earlier. They did not talk about a shared experience concerning the meaning of fairy tales for the school and children of different ages.

Collective goal setting:

The school set the conditions for the project. The cultural institution chose the contents.

The school wanted a project which would make the children more creative. The project could take up to three weeks and all classes had to participate in it.

The youth theatre aims at working with schools, because this is what it is funded for. The goal for the children according to the artistic director was to experience how stories can be manipulative. She did not explicitly state this in the conversations with school and the project plan. The explicit goal was to experience a story by "living" it (like an artistic director).

The choice of the film was the artistic director's, who finds putting on plays with children is not very useful, because there are usually difficulties with language and presentation for an audience. For the manager of the school it didn't matter whether the project involved making a film or a live performance.

CONTENT

Issue/topic of cultural education:

Ten fairytales from Europe (the Netherlands and Germany), Africa, and the Middle East (including Turkey)

Basic skills:

Productive imagination: making scenes, playing scenes, making decors, props, costumes, and filming.

Receptive imagination: reading and 'living' fairy tales. Watching a theatre performance.

Pupils of fourth grade: conceptualization and analysis. Conversation after the performance of the youth theatre with the actors about performing the Turkish fairy tale. The children of the fourth grade also played and filmed a Turkish fairy tale.

⁶⁹ Voor de volledige casestudie zie bijlage 4.

Joint/collective action:

On the management level, there was some exchange during the preparation. Six conversations took place in the course of two years.

During the project, a problem emerged related to the teacher's skills. The external teachers, i.e., the media teachers, had very little background in teaching in class. Therefore, from the second week of the project onwards, the school teachers worked together with the external staff.

The media teachers were visual artists who had little experience with making a film. The youth theatre provided much support during the project.

Formalization:

Process:

- ▶ Six conversations on management level in the preparation of the project.
- ▶ A conversation between the artistic director and two Turkish mothers.
- ▶ Consultation on management level during the project.
- ▶ Two meetings for school teachers (only) prior to the project.
- ▶ Daily consultation between school teachers and external teachers.

Products:

- ▶ Teachers got three newsletters from the youth theatre prior to the project, and three during the project.
- ▶ A project plan from the youth theatre.
- ▶ An evaluation from the youth theatre.
- ▶ Information about, and lessons for toddlers from the youth theatre.
- ▶ A manual about the project from the youth theatre for future projects.

Media:

Filming: graphic, productive (adults do the editing /assembling)

Writing scenes: language, productive

Playing: body, language, productive

Making decors and costumes: objects, productive

Connectedness (children) and coherence (school):

Connectedness on to pupils:

- ▶ The Cultural consciousness: not taken into account
- ▶ The Cultures of the pupils: minimal, pupils contribute 35 fairy-tales in the beginning of the project. The artistic leader selects four.

Coherence with schoolprogram:

- ▶ The project is a stand alone.
- ▶ There are no preconceived relations with other courses. The manager notes that the pupils made some scenes in the language lessons. This was due to lack of time. The artistic director saw goats made by children on the windows of the toddler class who filmed "the wolve and the seven goats".

Figure 2: Analysis of the cultural education program: a film-project of a youth theatre for all age groups in a primary school

Our conclusion was that this project was definitely an instance of culture education. A very specific and characteristic aspect of culture, fairy tales, had been chosen as central topic, around which the activities were organized. Despite some tuning, the project did not contribute in any significant way to an integrated curriculum for cultural education.

The school did not formulate any specific goal for the children, other than that they should be creative. The youth theatre, on the other hand, had a clear goal and invested a lot in the tuning process. But this was mainly focused on the organizational aspects of the project (its practical side), rather than on the contents.

4.5 CONCLUSIONS AND DISCUSSION

We have been searching for a means that would give us insight in the added value of cultural programs offered by cultural institutions to primary schools. Each year children visit cultural institutions and/or participate in cultural education programs, but the added value for the school curriculum and the development of children is not so clear.

We have sketched an instrument that allows us to systematically describe and analyze a cultural program or project. Such an analysis would provide us with a basis on which to draw conclusions about the value of program.

The two main aspects of the instrument/framework are 'contents' and 'tuning'. With regards to the contents of a program, we ask what cultural issue is central in the program: what do the children reflect upon? We then focus upon the basic skills that are developed (i.e. perception, imagination, conceptualization and analysis), the medium skills that are trained (the body, objects, language, graphics or a combination of these). We also look at how the project connects to the age and cultural background of the children (connectedness), and at the relation to the school-curriculum (coherence). What do fairy tales mean to a five-year old child? Or to an eight-year old? Is a seven-year old child able to shoot a film scene? If so, how should he or she be instructed? What media skills do we want to develop or train? Why these skills at this age? Why in relation to this theme? What happens before and after this project? How does it connect to the curriculum?

In our case study, the issue, fairy tales in general, is not so relevant for the project. Each class is working on one specific fairy tale and looks at other fairy tales during the end presentation. The focus is, according to the goals, on the imagination of the children in their ability to show this imagination in film. The children ought to 'live the story and show this in film. In the lessons the focus is on writing and playing a scene. To film it, the children push the on-button on the camera. The final editing of the film is done without the children.

The skills and abilities of the children is not taken in account. The toddlers and children from first till sixth grade did all the same. There was no difference between a four-year-old and a twelve-year-old. They all had to 'live' a fairy tale and film it. Even though the culture of the children was a starting point for the collection of the fairy tales, the artistic director alone choice four fairy tales out of 35 added tales by children. She herself added six other fairy tales to the project.

The project had no connection whatsoever to other activities in school. The school had no intention to integrate it the school program or relate it to other, eventually non-cultural subjects.

Looking at the tuning, we analyze what the differences in the frames of reference of the school and the cultural institution are, and where they match, if at all. In our case study example, the school and the theatre shared an interest in fairy tales, but this frame of reference was not discussed. We also analyzed the setting of the goals. In the case-study, the

school had formulated quite general goals ('to improve creativity') and the theatre tried to realize these goals. As a consequence, the cultural institution took the lead in deciding what would happen and now and then 'overlooked' the possible involvement of the school-teachers in the developing of the project. No collective action on the teachers' level was organized. On the management level, there was some collective action, although, as we mentioned earlier, the director of the school set the boundaries and the cultural institution had to work within these. We saw the same thing on the level of the formalization. All the documents were produced by the cultural institution and conversations during the development phase took place only on management level.

The program analyzed did not contribute to an integrated curriculum in culture education. This shouldn't come as a surprise, as the school did not intend to develop such a culture education curriculum. However, the value of the project for the children's education is also far from clear, as neither the school nor the cultural institution reflected upon what the children would or could learn from it.

We now come to our final question: What is the potential of this instrument and what could be its practical value for the evaluation of cultural education programs and activities? The instrument may be used to answer the question whether and how a cultural institution program may contribute to a school's culture education curriculum. This is done through the analysis of contents and tuning. In many cases, as in the one discussed here, the answer will be negative. One of the reasons is that there are still very few schools that have developed an integrated curriculum for cultural education.

For research the potential of the instrument is set in testing it in a variety of cases and developing the instrument to make statements that do more justice to the current cultural educational programs. This must be done in order to develop it into an instrument that strengthens the conversations between schools and cultural institutions.

The instrument certainly also has practical value for cultural institutions at this moment because it gives insight into the contents and tunings of their cultural program. This insight can be used as a basis for the conversation between schools and cultural institutions about the cultural consciousness of children they want to develop, their goals and the ways in which they want to reach these goals. In the case-study we see that the two different languages of the school and the institution did not always match and, consequently, that opportunities were missed.

The instrument thus serves as an opportunity to start, or deepen, the conversation between institutions and educators. But before we can start that conversation we have to evaluate what's happening. The instrument can also be of help in this important process.



Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs: casestudies & richtlijnen⁷⁰

5.1 INLEIDING

De conclusie van hoofdstuk 4 was dat het daarin gepresenteerde analyse-instrument een bruikbaar instrument is waarmee de inhoud van en de afstemming over cultuureducatief aanbod systematisch geëvalueerd kan worden. Met dit instrument stellen we vast of en hoe projecten van culturele instellingen (kunnen) bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. In dit hoofdstuk worden vijf casestudies van cultuureducatief aanbod gepresenteerd, die zijn uitgevoerd met behulp van het analyse-instrument. Op basis van deze casussen zijn richtlijnen geformuleerd op het gebied van de inhoud van het cultuureducatieve aanbod en de afstemming hierover. Met deze richtlijnen kunnen culturele instellingen (en scholen) rekening houden wanneer zij willen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Hiermee wordt antwoord gegeven op de leidende vragen van dit hoofdstuk: **Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? Welke inzichten met betrekking tot de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen kunnen we ontleen aan de analyse (van het aanbod van culturele instellingen voor het basisonderwijs)? En hoe kunnen deze inzichten richting geven aan de bijdrage van culturele instellingen?** In de volgende paragraaf wordt eerst de aanpak van onderzoek en het analyse-instrument toegelicht, gevolgd door een korte weergave van de verschillende casussen en de hierop gebaseerde richtlijnen.

⁷⁰ Dit hoofdstuk is gebaseerd op de door het Fonds voor Cultuurparticipatie uitgegeven publicatie *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen*. (Konings & Van Heusden, 2013)

5.2 ONDERZOEKSAANPAK

5.2.1 VERANTWOORDING

In deze paragraaf wordt nogmaals kort ingegaan op het analyse-instrument (zie overzicht 4). In paragraaf 5.2.2 worden de deelaspecten van het analyse-instrument vergeleken met aspecten die zorgen voor effectieve kunsteducatieve partnerschappen⁷¹. Het doel van deze vergelijking is een aanvullende validering van het analyse-instrument.

Overzicht 4: Aspecten en deelaspecten van het analyse-instrument (Konings, 2011; Konings & Van Heusden, 2014)

AFSTEMMING

Gedeeld referentiekader

Referentiekader culturele instelling(en):...

Referentiekader onderwijs:...

Is er sprake van een gedeeld referentiekader (eerdere ervaringen van instelling en school met elkaar, doelen, etc.)?

Gezamenlijke doelbepaling

Doel(en) van het project:...

Doelen zijn vastgesteld door:...

Is er sprake van (een) gezamenlijk(e) doel(en)?

Formaliseren

Gesprekken en documenten, waarover?:

- ▶ vooraf
- ▶ tussentijds
- ▶ achteraf

Gezamenlijk handelen

Is er sprake van gezamenlijk handelen op directieniveau (organiserend niveau)?

Is er sprake van gezamenlijk handelen op uitvoerend niveau?

Zijn er nog opvallende aspecten in het al dan niet gezamenlijk handelen?

INHOUD

Onderwerp voor cultuuronderwijs

Welk aspect van cultuur staat centraal?

Basisvaardigheden

Wat doen de leerlingen (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren)?

Media

Waarin wordt de reflectie waarneembaar (welke media: lichaam, voorwerp, taal of grafische tekens)?

Over welke mediale vaardigheden moeten de leerlingen beschikken?

Aansluiting op leerlingen

Is er rekening gehouden – en hoe? – met kennis, vaardigheden, achtergrond en interesse van leerlingen?

Samenhang met het onderwijs

Is er rekening gehouden met het onderwijsprogramma?

In paragraaf 5.3 (en in bijlage 5) worden de vijf casestudies besproken die met behulp van het analyse-instrument zijn uitgevoerd, om uitspraken te kunnen doen over de inhoud van het cultuureducatief aanbod van culturele instellingen voor basisscholen, de afstem-

⁷¹ Dit is een verdere uitwerking van paragraaf 2.3.

ming over dit aanbod en de vraag of culturele instellingen hiermee bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. De casussen zijn geselecteerd op basis van het criterium diversiteit. De reden hiervoor is dat een diversiteit aan casussen een breed beeld geeft wat in deze verkennende fase van onderzoek van belang is. De variatie aan casussen maakt het tevens mogelijk om (nogmaals) te testen of het analyse-instrument in verschillende situaties inzicht geeft. Swanborn (2008) stelt dat maximalisering van variantie op onafhankelijke variabelen vooral gebruikt wordt bij explorerend onderzoek (pp. 62-64).

Er zijn educatieve projecten in vele soorten en maten, van verschillende aanbieders en al dan niet gefinancierd met aanvullende subsidies. De casestudies zijn dan ook uitgezocht op een verscheidenheid in discipline (theater, erfgoed, muziek, dans, etc.), type instelling (zoals steunfunctie, museum, theatergroep vrijwilligersorganisatie) aanbod (kortdurend, meerjarige relatie tussen culturele instelling en school, receptief, productief, regulier aanbod van de culturele instelling, project mogelijk gemaakt door een subsidieregeling, voor verschillende leeftijden), afstemmingsrelatie (intensief tot oppervlakkig) en spreiding over het land.

De procedure is gebaseerd op 'the replication approach to multiple-case studies' van Yin (2009, pp. 56-57) terwijl de analyses gebaseerd zijn op de casestudie-aanpak van Thomas (2011, pp. 90-96). Thomas maakt in de casestudie onderscheid tussen het onderwerp ('subject'), de praktische eenheid en het analytische raamwerk ('object'). In mijn onderzoek is het onderwerp het uitgevoerde cultuureducatieve project van een of meer culturele instellingen. Het analytische raamwerk, het analyse-instrument, is opgebouwd uit de criteria die zijn gebaseerd op het theoretisch kader voor cultuuronderwijs (inhoud) en literatuuronderzoek naar samenwerking (afstemming). De casestudies zijn gemaakt in 2012 en 2013 op basis van projectplannen, evaluatiedocumenten, andere documenten over het project en gesprekken met medewerkers van culturele instellingen en scholen. De uitgewerkte casestudies zijn voorgelegd aan de geïnterviewden met de vraag of zij zich hierin herkenden en/of eventuele onjuistheden constateerden. Daarnaast zijn de casussen voorgelegd aan experts⁷² om te checken of de analyse nog verhelderd moest worden. Op deze wijze werd een kwalitatief oordeel over de casestudies verkregen, geïnspireerd op de audit-procedure van Akkerman (2006, p. 169). In die procedure komen de volgende vragen aan de orde: zijn keuzes van de onderzoeker voldoende onderbouwd (zichtbaar en begrijpelijk) en is de analyse aanvaardbaar? Een korte inhoud van de verschillende casestudies is te vinden in overzicht 5 en de volgende paragraaf. De volledige casestudies zijn te vinden in bijlage 5.

72 Medewerkers van het landelijke Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP).

Overzicht 5: casussen cultuureducatief aanbod

	CULTURELE INSTELLING	DISCIPLINE	DOELGROEP	ONDERWERP
Casus 1: Kunstwekenproject	Cultuureducatieve instelling in een wijk	Beeldend Dans Audiovisueel	Groep 1-2 Groep 3-4-5 Groep 6-7-8	Kunst
Casus 2: Buurtproject	Cultuureducatieve instelling in een stad	Beeldend en theater Erfgoed Theater Taal	Groep 1-2 Groep 3-4 Groep 5-6 Groep 7-8	Omgeving
Casus 3: Vaandelproject	Historisch museum	Erfgoed en beeldend	Groep 7-8	Historische gebeurtenis
Casus 4: Muziekproject	Fanfare en cultuureducatieve instelling	Muziek	Groep 1 t/m 8	Instrumenten in een fanfare
Casus 5 A: Beestenmuseumles	Kunstmuseum	Beeldend	Groep 3 en 4	Symboliek
Casus 5 B: Taalmuseumles		Beeldend en drama		Museum en beeldende kunst

Gebaseerd op de vijf casussen zijn zes richtlijnen voor cultuuronderwijs ontwikkeld. Deze richtlijnen zijn weer onderbouwd met relevante literatuur. De richtlijnen hebben als doel verbetering van de inhoud van een cultuureducatief project en de afstemming tussen culturele instellingen en scholen daarover. Deze richtlijnen liggen weer ten grondslag aan de ontwerpgerichte studie in de hoofdstukken 6 en 7, waarin de vraag wordt onderzocht: *hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?* Uit de casestudies komen drie onderwerpen naar voren ten aanzien van de inhoud van het cultuureducatief project en drie ten aanzien van de afstemming hierover. Het gaat om de inhoudelijke onderwerpen: waarover gaat het cultuuronderwijs (het 'wat'), voor wie is het cultuuronderwijs en wat willen we bereiken (het 'waarom'). De onderwerpen ten aanzien van afstemming zijn: de afstemming moet gaan over inhoud (het 'wat') en organisatie, expliciete uitwisseling over belangen, doelen en expertise (het 'waarom') en waarborgen door vastleggen (het 'hoe'). Na een korte samenvatting van de casestudies volgen eerst de richtlijnen voor inhoud, gevolgd door de richtlijnen ten aanzien van afstemming.

5.2.2 ANALYSE-INSTRUMENT

Het analyse-instrument (zie overzicht 4) is gedeeltelijk gebaseerd op de theorie van Van Heusden (z.j., 1999, 2007a, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011b, 2012a, 2012c, 2015, 2018). Met behulp van deze cultuurtheorie wordt de **inhoud** van cultuureducatieve projecten geanalyseerd. Het kader maakt inzichtelijk wat cultuur is en waar in cultuuronderwijs aandacht voor is. We hebben gekeken naar **inhoud**:

- ▶ het *onderwerp*, dat wil zeggen: het aspect van cultuur waar leerlingen betekenis aan geven (culturele kennis);
- ▶ de *wijze waarop* zij dat doen (door waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren of te analyseren);
- ▶ en het *medium* waarin ze dit doen (zoals het lichaam, voorwerpen, taal, grafische tekens of een combinatie hiervan).

Bijvoorbeeld: leerlingen maken een theatervoorstelling over afscheid nemen: ze *verbeelden* met behulp van hun *lichaam* en *taal* een ritueel bij een afscheid (het *onderwerp*). Vervolgens wordt, met het oog op het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn, nagegaan of er sprake is van:

- ▶ **Samenhang**: hoe is aangesloten bij het overige onderwijs? Wat is er in andere vakken en klassen al behandeld ten aanzien van rituelen en wat gebeurt ervoor en na dit project?
- ▶ **Aansluiting**: hoe is aangesloten bij de ontwikkeling en achtergrond van leerlingen. Wat beheersen zij al en wat is hun achtergrond? Bijvoorbeeld: beheersen de leerlingen theatervaardigheden? Zijn er leerlingen die onlangs afscheid hebben moeten nemen van een dierbare, of betreft het leerlingen uit groep 8 die vol spanning uitkijken naar de vervolgschool?

In de literatuur ten aanzien van factoren die bijdragen aan het slagen van partnerschappen en hun doelen, wordt benadrukt aan te sluiten bij de behoeften van (en/of voor) leerlingen (Andrews, 2011, p.42; Eckhoff, 2011, p.263; Imms et al., 2011, p.10, pp.31-32; Hallam, 2011, p. 162; Ofsted, 2012, p.6; Robbins & Stein, p. 23, 2005; Rowe et al., 2004, p. xvii). Daarnaast wordt aansluiting op het curriculum ook genoemd als een belangrijk aandachtspunt voor partnerschappen (Imms et al., 2011, p. 10, p.31; Ofsted, 2012, p. 14; Robbins & Stein, 2005, p.27; Stankiewicz, 2001, p.8). Een inhoudelijke analyse, zoals die hier wordt uitgevoerd aan de hand van de cultuurtheorie, ben ik niet tegengekomen in de literatuur naar partnerschappen (uiteengezet in hoofdstuk 2). Het gebruik van de theorie van Van Heusden is dus een aanvulling op het onderzoek naar partnerschappen.

Het analyse-instrument is daarnaast gebaseerd op organisatietheorieën op het gebied van samenwerken en vertrouwen (Van Delden, 2009; Klein Woolthuis, 1998, 1999; Nooteboom, 2002, 2006, 2009; Nooteboom, Van Haverbeke, Duysters, Gilsing, & Van den Oord, 2007;

Vlaar, 2006, Vlaar et al., 2006; Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Met behulp van deze inzichten, terug te vinden in de schematische weergave van het literatuuronderzoek samenwerking, worden aandachtspunten ten aanzien van de **afstemming** onderzocht (Konings, 2011). Het gaat om de volgende punten:

- ▶ of er een *gedeeld referentiekader* is van waaruit men zich samen inzet voor leerlingen, en zo ja wat dit gedeelde referentiekader (van culturele instellingen en onderwijs) inhoudt;
- ▶ of er is gewerkt aan een *gezamenlijk doel* met betrekking tot hetgeen men bij leerlingen wil ontwikkelen, en zo ja, op welke manier;
- ▶ welke *gesprekken* men heeft gevoerd, waarover deze gesprekken gingen en welke documenten vooraf, gedurende en na afloop van het project zijn gemaakt. Gaan de gesprekken en documenten over de inhoud, de organisatie of een combinatie van beide? (*formaliseren*);
- ▶ of er sprake is van *gezamenlijk handelen* op directie- en uitvoerend niveau.

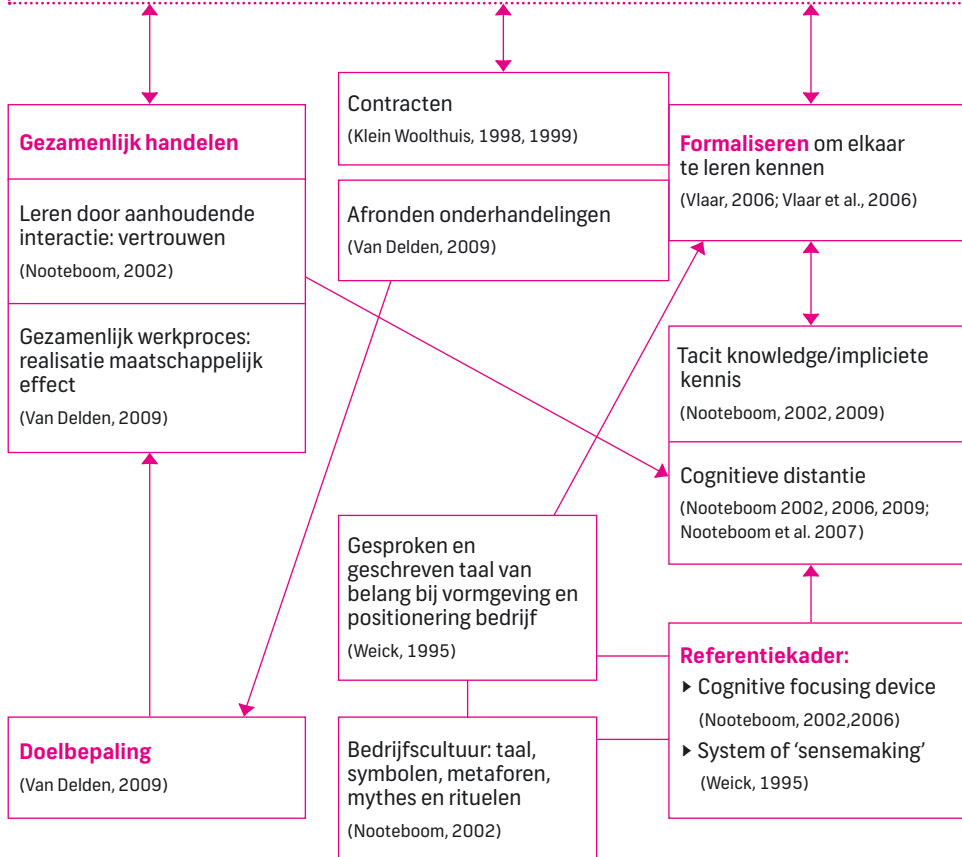
De schematische weergave van het literatuuronderzoek samenwerking is hiernaast weergegeven (Konings, 2011, p. 22).

Vertrouwen als aandachtspunt wordt ook genoemd in onderzoek naar de effectiviteit van kunsteducatieve partnerschappen (Easton, 2003, p. 21; Hallam, 2011, p. 161; McCall & Rummery, 2017, p.70; Sharp et al., 2006, p. 44) Vertrouwen tussen scholen en culturele partners wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om een (inhoudelijke) samenwerking te doen slagen. Dat het analyse-instrument gebaseerd is op inzichten ten aanzien van vertrouwen lijkt, dus een juiste afweging, die ik hierna verder onderbouw.

In de literatuur naar succesfactoren van effectieve kunstpartnerschappen op het gebied van de kunsteducatie zien we deelaspecten van het voor dit onderzoek ontwikkelde analyse-instrument terug. Met name het *formaliseren* lijkt ondersteunend te zijn aan het ontwikkelen van een *gedeeld referentiekader*. Formaliseren als product en als proces is belangrijk bij het inzichtelijk krijgen van het referentiekader. Hallam (2011) benadrukt dat effectieve partnerschappen ‘take account of context’ en dat hierbij ook moet worden ingegaan op de verschillende rollen en verantwoordelijkheden in een partnerschap (p. 155). Ook Cottrell (1998, p. 284) en Remer (2010, p. 91) benadrukken het belang om elkaar als partnerschap-partners te leren kennen. Het verhelderen, erkennen van en communiceren over de rollen van de betrokken is ook volgens Easton (2003, p.21) van groot belang. Remer (2010) pleit voor het maken van ‘a letter of understanding’ waarin de verschillende rollen en verantwoordelijkheden uiteen worden gezet (p. 91). Bowen en Kisida (2017) bepleiten het adresseren van potentiële conflicten (p. 12). Robbins en Stein (2005) benoemen dat er verschillende waardesystemen kunnen zijn en geven aan dat deze kunnen schuren (p. 23), maar dat meerdere perspectieven ook een meerwaarde hebben (p.27). Ook Wohlstetter en Smith (2006) benoemen de meerwaarde van complementaire expertises (p. 465).

VERTROUWEN

(Klein Woolthuis, 1999; Nooteboom, 2002, 2009; Vlaar, 2006; Vlaar et al., 2006)



- Liggen in elkaars verlengde
- Van invloed op
- ↔ Van invloed op elkaar

Heldere doelen stellen, die worden gedeeld door beide partners, wordt onderstreept door Hallam (2011, p.162), Robbins en Stein (2005, p.27) en Stankiewicz (2001, p.7). In deze doelen moeten volgens Rowe et al. (2004) de nadruk liggen op de student. Wohlstetter en Smith (2006) benaderen het weer breder en benadrukken het belang van een ‘common goal and common philosophical approach’ (p. 467). Dit komt overeen met Hallams (2011) pleidooi voor ‘shared values and ethos’ (p. 162). Naast *gezamenlijke doelen* moet er ook een gedeelde kijk op de wereld zijn.

De literatuur naar effectieve kunsteducatiepartnerschappen laat ook zien dat belang wordt gehecht aan *gezamenlijk handelen*. Hieronder wordt de positieve invloed gevat van de betrokkenheid van de schoolleiding bij een partnerschap (Catterall & Waldorf, 1999, p.61; Colley, 2008, p.17; Hallam, 2011; Imms et al., 2011, p. 9; Ofsted, 2012, p. 7; Rowe et al., 2004, p.xvii; Sharp et al., 2005, p. 96; Sharp et al., 2006, p.44) en ‘gezamenlijk plannen’ (Catterall & Waldorf, 1999, pp. 60-61; Cottrell, 1998, p. 283; Easton, 2003, p. 21; Hallam, 2011, pp. 163-164; Sharp et al., 2005, p. 96; Sharp et al., 2006, pp. 42-45). Het belang van goede monitoring, documentatie en evaluatie wordt ook benadrukt (Andrews, 2011, p. 42; Bowen & Kisida, 2017, p.12; Hallam, 2011, p. 164; Imms et al., 2011, p.10; Ofsted, 2012, p. 7; Rowe et al., 2004, p.xvii; Remer, 2010, p. 91; Sharp et al., 2006, p. 51, Stankiewicz, 2001, p. 9). Remer (2010, p. 91) pleit voor zowel formatieve als summatieve evaluatie. Hiermee kan volgens haar aan de financier van het partnerschap inzicht in de opbrengsten voor leerlingen gegeven worden. Deze meer productgerichte vormen van formaliseren ondersteunen gezamenlijk handelen.

5.3 CASESTUDIES

CASUS I: KUNSTWEKENPROJECT

Casus 1⁷³ betreft het project ‘kunstweken’ in schooljaar 2011/2012. Dit jaarlijkse, schoolbrede project wordt door een culturele instelling in samenspraak met een basisschool georganiseerd. Drie weken lang staat in elke bouw een kunstdiscipline centraal. In schooljaar 2011/2012 was dit in de onderbouw beeldende kunst, in de middenbouw (groep 3-4-5) dans en in de bovenbouw (groep 6-7-8) audiovisuele kunst.

De culturele instelling werkte al geruime tijd met de basisschool, tot deze relatie in 2009 werd omgezet in een partnerschap met als doel: “De leerlingen, kunstenaars en leerkrachten zijn samen bezig met het onderzoek naar kunst, de rol van kunst, de zin van kunst en de mogelijkheden van kunst uit te werken in een concrete situatie vanuit een concrete kunstdiscipline” (Uit: partnerschapsovereenkomst 2009).

⁷³ Voor deze casestudie is gesproken met de directrice van de culturele instelling, de onderwijscoördinator en de freelance kunstenaars die werken voor de culturele instelling. Op de school is gesproken met de directeur en drie leerkrachten die namens hun bouw (onder, midden en boven) in de kunstcommissie zitten.

CASUS 2: BUURTPROJECT

Casus 2⁷⁴ betreft een themaproject voor alle klassen over het thema 'buurt' dat in maart 2012 heeft plaatsgevonden. Het thema 'buurt' werd bij de kleuters behandeld in een beeldend project, bij groep 3-4 in een erfgoedproject, in groep 5-6 in een theaterproject en in groep 7 en 8 in een taalproject (woordkunst). Dit project is voor het schooljaar 2010/2011 ontwikkeld door de onderwijsafdeling van een cultuureducatieve instelling en maakt onderdeel uit van een achttal verschillende themaprojecten die de instelling aan basisscholen aanbiedt. De instelling heeft het buurtproject via een brochure aan basisscholen in een middelgrote stad (150.000 inwoners) aangeboden. Het project is in schooljaar 2010-2011 door twee en in schooljaar 2011-2012 door zeven scholen afgenomen.

Voor deze casus zijn twee scholen geselecteerd die het project in maart 2012 hebben uitgevoerd. De scholen, een openbare en een katholieke school, zijn in een achterstandswijk gehuisvest, in een verzamelgebouw met daarin onder meer een bibliotheek, een kinderopvang en een centrum voor kind en gezin. In het gebouw is ook een brede schoolcoördinator actief, die met de verschillende partijen samenwerkt. Een kernteam bestaande uit de twee schooldirecteuren, heeft maandelijks overleg met de brede schoolcoördinator. De overige partijen treft de brede schoolcoördinator in een werkgroep brede school en een werkgroep over voorschoolse educatie. Het Buurtproject is besproken met het kernteam en in het brede schooloverleg. Het Buurtproject paste binnen een groot 'schoolbuurtproject' van het brede schooloverleg, waarmee aan een van de vier speerpunten van de brede school werd gewerkt, namelijk het voorzien in een breed educatief aanbod.

De culturele instelling is ontstaan uit een samenwerking tussen twee instellingen: een kunstcentrum en een organisatie die cultuurprojecten voor onderwijs en wijk ontwikkelde. Het themaproject is ontwikkeld door een aantal experts op het gebied van theater, beeldend, taal en cultureel erfgoed. Zij zijn tevens de uitvoerende kunstvakdocenten die op de scholen te gast zijn. Van de kunstvakdocenten op school is één de teamcoach. De teamcoach is gedurende het project aanspreekpunt voor zowel school als andere kunstvakdocenten. Naast de kunstvakdocenten werken er bij de culturele instelling vier projectleiders, uit beide organisaties twee, die bij de aanvraag van een project en eventuele problemen aanspreekpunt zijn voor de directie van de school. In het voor deze casus bestudeerde project zat de projectleider in het brede schooloverleg. De teamcoach was de kunstvakdocent theater van groep 5-6.

74 Voor deze casus is bij de culturele instelling gesproken met twee projectleiders, een teamcoach die tevens vakdocent theater is, een vakdocent beeldend, een vakdocent taal, een vakdocent erfgoed en een freelance theaterdocent. Op de katholieke school is gesproken met de directeur, icc-er, leerkrachten van groep 1-2, groep 3, groep 5 en groep 8. Met de directie van de openbare basisschool is er (kort) telefonisch en mailcontact geweest. De leerkrachten van de openbare basisschool wilden niet deelnemen aan dit onderzoek. Als redenen noemden zij dat zij al uitgebreid hadden geëvalueerd met de culturele instelling en vreesden dat tijd voor het onderzoek ten koste van hun werk in de klas zou gaan.

CASUS 3: VAANDELPROJECT

Casus 3⁷⁵ betreft het Vaandelproject van een museum (voor beeldende kunst, kunstnijverheid en geschiedenis) en de 3 October Vereniging Leiden, dat in 2011 is uitgevoerd. In dit project ontwierpen (op school) en maakten (in het museum) leerlingen uit groep 7 en 8 een schoolvaandel dat zij droegen in de optocht naar het Minikoraal op 30 september 2011. Het Minikoraal is een zangmanifestatie voor leerlingen uit groep 7 en 8 uit Leiden en omstreken (Leiderdorp, Oegstgeest, Voorschoten en Zoeterwoude) en is in 1993 ter ere van de 100ste viering van het Leidens Ontzet voor het eerst georganiseerd met het doel kinderen actief bij het Leidens Ontzet te betrekken. De leerlingen uit groep 7 en 8 zingen dan in het centrum van Leiden liedjes over de geschiedenis van en gerelateerd aan het Leidens Ontzet.

CASUS 4: MUZIEKPROJECT

Casus 4⁷⁶ betreft een tweejarig muziekproject voor groep 1 t/m groep 8 dat is gestart in september 2011 en dat is opgezet door een katholieke basisschool in samenwerking met de lokale fanfare. Het project is gefinancierd door de provincie Noord-Holland vanuit een regeling die scholen subsidieerde om samenwerkingsverbanden in het kader van cultuur-educatie aan te gaan.

Het doel van het project was leerlingen, door middel van de inzet van professionele muziekdocenten, hun muzikale talenten te laten ontdekken en ontplooiën. De school hoopte met het project de kwaliteit van het muziekonderwijs op school te verbeteren. In het eerste projectjaar werden externe muziekdocenten de school ingehaald met het (tweede) doel de leerkrachten het schooljaar erna de lessen zelfstandig te laten uitvoeren. De aanvraag voor de provincie liet voor de verschillende groepen de volgende opbouw zien:

- ▶ groep 1-2: kennismaken met muziek;
- ▶ groep 3-4: spelen met muziek;
- ▶ groep 5 t/m 8: samen muziek maken.

In de praktijk kregen de leerlingen uit groep 1-2 van hun eigen leerkracht les uit de methode *Moet je doen*. De lessen voor groep 3-4, gegeven door een muziekdocente, waren ook hoofdzakelijk gebaseerd op de methode *Moet je doen muziek* (groep 3-4) waarin aandacht wordt besteed aan zingen, bewegen op muziek, spelen en ontwerpen. De lessen in groep 5 t/m 8 waren gericht op kennis over blaasmuziek en vaardigheden die nodig zijn om in een orkest te kunnen spelen, zoals het beheersen van ritme en notenschrift.

75 Voor deze casus is gesproken met de curator geschiedenis en de medewerker publiekszaken van het museum. Verder is gesproken met de voorzitter van de lustrumcommissie van de 3 October Vereniging, tevens bovenschools manager van twee basisscholen in Leiderdorp. Tot slot is gesproken met een leerkracht van groep 8 van een stadsschool in Leiden, die op 30 september 2011 met haar leerlingen naar het Minikoraal is geweest en eind november 2011 aan het vaandelproject heeft deelgenomen.

76 Voor deze casusbeschrijving zijn geïnterviewd: de adjunctdirecteur van de school, de leerkracht van groep 1-2 (initiatiefnemer), de voorzitter van de fanfare en een medewerker van de cultuureducatieve instelling (coördinator/consulent muziek).

De leerlingen speelden ritmes en eenvoudige liedjes met onder meer blokfluit (groep 5) en boomwhackers (groep 6, 7 en 8) op basis van bestaand repertoire. Boomwhackers zijn eenvoudige slagwerkinstrumenten. Voor deze lessen werd gebruik gemaakt van het door Kunstfactor ontwikkelde materiaal *Windkracht 6*, ter promotie van de blaasmuziek bij jongeren. Het gaat om het op groep 5 gerichte PEP (Promotie & Educatie Project) -pakket en de bijbehorende AMV-methode. De *Windkracht 6* methodes voor groep 5 t/m 8 zijn op advies van de dirigent door de school aangeschaft. De methode *Moet je doen* is op advies van de cultuureducatieve instelling door de school aangeschaft. De leerlingen kregen het eerste jaar 23 vrijdagen muziekles: groep 3-4 steeds 45 minuten, groep 5 t/m 8, 50 minuten. Daarnaast konden leerlingen van groep 5 t/m 8 op de vrijdag in het creatieve circuit kiezen voor een muziekworkshop. Daarbij zaten leerlingen van verschillende leeftijden door elkaar. Na schooltijd is door de fanfare een blazersklas opgericht, geïnspireerd op en met gebruikmaking van de methode van de Yamaha blazersklas. Deze blazersklas is in schooljaar 2011/2012 gestart met twintig leerlingen. Aan het begin van schooljaar 2012/2013 bestond de blazersklas nog uit acht leerlingen. De muziekdocenten werkten met de leerlingen toe naar een feestdag van de school in juni 2012 waarbij elke groep en de blazersklas samen met de fanfare optrad. Een presentatie was tevens voorwaarde van de provincie.

CASUS 5: BEEST- EN TAALMUSEUMLES

Deze casus⁷⁷ betreft twee verschillende museumlessen van een beeldend kunstmuseum voor groep 3 en 4, een over beesten afgebeeld in beeldende kunst en een over begrippen die in een kunstmuseum en de beeldende kunst belangrijk zijn (zoals sokkel, portret en landschap). Beide museumlessen vinden plaats in het museum en bestaan uit een interactieve rondleiding en aansluitend een workshop van een half uur.

De beestenmuseumles richt zich op het ontdekken van beesten in de kunstwerken in het museum. Als verwerking maken de kinderen een lief of gemeen fantasiebeest. Het project is ontwikkeld door een voormalig educatief medewerker van het museum. De eerste gegevens die over deze museumles bij het museum bekend zijn afkomstig uit 2003. Het aantal scholen dat de museumles heeft afgenomen is door de overgang van registratie via excel naar een digitaal boekingssysteem niet te reconstrueren. De museumles is in de tussentijd wel aangepast aan de wisselende collectie.

De taalmuseumles introduceert leerlingen tijdens een interactieve rondleiding in het praten over kunst en begrippen die belangrijk zijn voor een museum en beeldende kunst zoals de begrippen canvas, kwasten, portret, landschap, stilleven en horizon. Als verwerking volgt een dramales waarin de begrippen in een geleid verhaal terugkomen en door een

⁷⁷ Gesproken is met een senior medewerker educatie en een onderwijsmedewerker van de afdeling educatie van het museum. Op twee basisscholen is gesproken met de leerkracht van groep 4. Op een school is gesproken met de algemeen coördinator van de school. Met deze algemeen coördinator en een deel van groep 4 is de onderzoeker meegegaan met de taalmuseumles die zij op 7 maart 2013 in het museum volgden.

aantal kinderen worden nagespeeld. De taalmuseumles is in schooljaar 2011/2012 ontwikkeld, getest door een pilotschool en medio maart 2013 in schooljaar 2012/2013 door twee andere scholen afgenomen.⁷⁸ Alle drie de scholen zijn gesproken voor deze casestudie.

5.4 RICHTLIJNEN VOOR CULTUURONDERWIJS

5.4.1 CULTUURONDERWIJS: WAT? (WAAROVER GAAT CULTUURONDERWIJS)

Richtlijn 1

Leerlijnen cultuuronderwijs, en cultuureducatieve projecten, hebben betrekking op aspecten van cultuur (het *onderwerp*) de wijze waarop op deze aspecten van cultuur wordt gereflecteerd (de *basisvaardigheden*) en de manier waarop deze reflectie vorm krijgt in verschillende media (de *mediale vaardigheden*).

Het onderwerp doet er toe

Wat opvalt aan de casussen is de grote aandacht voor de basisvaardigheden ‘anders’ *waarnemen* en *verbeelden*, en de mediale vaardigheden – zoals wanneer men aan kinderen de mogelijkheid wil bieden om zich te uiten door middel van voorwerpen (beeldend, 3D).

Het onderwerp van het cultuuronderwijs, daarentegen, krijgt niet of nauwelijks aandacht. Het onderwerp is het aspect van cultuur waar het cultuuronderwijs over gaat, bijvoorbeeld ‘tijd’, of ‘afscheid’, en waar de leerlingen met behulp van, bijvoorbeeld, de verbeelding betekenis aan geven. Culturele instellingen en scholen lijken dus betrekkelijk weinig belang te hechten aan het aspect van cultuur – van het leven! – waarop leerlingen reflecteren. Zo is bijvoorbeeld in casus 2 (het Buurtproject) ‘de buurt’ waarin de kinderen wonen het thema. Met beeldende activiteiten, met taal, erfgoed- en theaterlessen wordt hier aandacht aan besteed. Maar het waarom, het antwoord op de vraag wat leerlingen over hun buurt zouden moeten leren met behulp van de dramalessen of door het maken van een maquette, blijft onduidelijk en is ook niet in de doelstellingen terug te lezen. In casus 3 (het vaandelproject) staat wel heel duidelijk een aspect van cultuur centraal. Door een vaandel te maken worden leerlingen zich bewust van het Leidens Ontzet en de rol van de 3 October Vereeniging bij de viering van Leidens ontzet. Wat hier weer wel opviel was dat er veel minder aandacht was voor de (mediale) vaardigheden die nodig zijn om zelf een vaandel te kunnen ontwerpen en vervolgens ook te maken.

Harland et al. (2005) en Lord (2007) bevestigen op basis van hun onderzoek naar de effecten van kunstprojecten (‘art-based interventions’) op leerlingen van verschillende leeftijden, dat het onderwerp weinig aandacht krijgt in het cultuuronderwijs, en meer

78 Alle drie de scholen zijn gesproken voor deze casestudie.

specifiek in het kunstonderwijs. Uit hun onderzoek blijkt dat de culturele en sociale kennis van jongeren zelden toeneemt als gevolg van de kunstprojecten waaraan ze deelnemen.

The re-casting of arts education as 'creative and cultural education' in the Robinson Report (1999), along with its advocacy of artist partnership, makes the limited contribution to social and cultural education of the arts interventions here all the more pertinent. Given that, as with most outcomes, the degree of awareness of social and moral issues as an outcome was likely to be a reflection of the content and aims of the interventions, the finding also poses the vexed question of whether arts interventions tend to accentuate form and skills rather than content and meaning, in contrast to the adult world of arts which are often so redolent with social, moral and cultural issues. (Harland et al., 2005, pp. 36-37)

Met andere woorden: als professionele kunst ergens over gaat, waarom is dat dan niet het geval met kunstonderwijs voor kinderen? Ook Parsons en Haanstra benadrukken in hun zoektocht naar de beste plek voor kunst in het onderwijs dat kunstonderwijs 'ergens' over moet gaan. Parsons (2004) noemt drie invalshoeken die moeten meespelen bij de keuze van het onderwerp voor kunstgeïntegreerde lessen. Is het onderwerp relevant in de samenleving, voor leerlingen en in de kunst? Haanstra (2011, p. 13), bekend van zijn onderzoek naar authentieke kunsteducatie, noemt als twee van de vier criteria voor authentieke kunsteducatie dat deze persoonlijk (aansluiten bij de leefwereld van de leerling) én maatschappelijk of cultureel betekenisvol (dit verwijst naar de professionele wereld) moeten zijn.

Balans onderwerp, basisvaardigheden en media

Dit wil overigens niet zeggen dat het onderwerp van cultuuronderwijs belangrijker is dan de vaardigheid van leerlingen om zich te kunnen uiten. Het gaat juist om de balans tussen het onderwerp, de wijze waarop je hier betekenis aan geeft en het medium waarin dit uitgedrukt wordt. Parsons (2004, p. 791) benadrukt het belang van deze specifieke disciplinaire (mediale) kennis van de docent. Harland et al. (2005) formuleren het als een uitdaging: "Does it suggest there remains a challenge for artists and teachers to find ways of maximizing arts interventions' potential for engaging social and cultural messages without diluting its unique pedagogy?" (p. 37) De betekenis van, bijvoorbeeld, het maken van of kijken naar een beeldend werk of een theaterstuk wordt onderkend. Een mogelijkheid om de bijdrage van onder meer theater en beeldende kunst aan de ontwikkeling van kinderen te vergroten, ligt in een bewustere keuze van onderwerpen die voor leerlingen relevant zijn, in evenwicht met de keuze voor vaardigheden (basisvaardigheden en mediale vaardigheden).

Het bovenstaande heeft vooral betrekking op kunstprojecten, waarin het onderwerp meer aandacht zou mogen krijgen. Voor erfgoedprojecten geldt vaak precies het omgekeerde. Het onderwerp is hier helder: het gaat om een materieel en/of immaterieel aspect

van menselijk handelen in het verleden. Bij erfgoed lijkt echter juist *de wijze waarop* aan dit verleden betekenis wordt gegeven (bijvoorbeeld door een historisch voorwerp te gaan bekijken, of een historische gebeurtenis na te spelen) minder bewust te worden gekozen. Grever en Van Boxtel besteden hier in hun onderzoeksprogramma *Heritage education: plurality of narratives and shared historical knowledge*⁷⁹ aandacht aan. Zij bekijken hoe erfgoededucatie geïntegreerd kan worden in het onderwijs en pleiten ervoor erfgoed als een bron van ‘geschiedenis leren’⁸⁰ te gebruiken. Werkvormen waarmee met behulp van erfgoed aan het leren van geschiedenis kan worden gewerkt, zijn bijvoorbeeld het luisteren naar een verhaal op locatie, historisch onderzoek doen naar materiële en immateriële bronnen, en het betekenis geven door te beschrijven, te verklaren en te vergelijken (Van Boxtel, 2011, p. 41; Klein, Grever, & Van Boxtel, 2011, p. 381, p. 386). Wanneer deze werkvormen met behulp van het theoretisch kader voor cultuuronderwijs (Van Heusden, 2010a) ontleed worden, blijkt duidelijk dat het onderwerp van cultuuronderwijs hier – uiteraard – het erfgoed is en dat daarop gereflecteerd wordt door te verbeelden (luisteren naar een verhaal op locatie), te analyseren (historisch onderzoek) en te conceptualiseren (betekenis geven door interpretatie). Taal (een verhaal, een onderzoek of een interpretatie) is een belangrijk medium waarmee de leerling betekenis geeft aan dit erfgoed (dat vaak, zij het niet uitsluitend, uit voorwerpen bestaat). Door gebruik te maken van het theoretisch kader kan bij erfgoedprojecten gericht gekeken worden naar wat men de leerlingen wil leren om hun kennis van het erfgoed te vergroten en te verbreden. Ook in erfgoedprojecten gaat het om het evenwicht tussen onderwerp, basis- en mediale vaardigheden. In cultuuronderwijs draait het dus om de balans, om het besef dat kinderen door middel van uiteenlopende vormen van reflectie (hun culturele bewustzijn) betekenis kunnen geven aan, en communiceren over hun ervaringen met betrekking tot de cultuur waarin ze leven.

5.4.2 CULTUURONDERWIJS: VOOR WIE? (DOELGROEP)

Richtlijn 2

Om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te realiseren moet nagegaan worden wat de relevantie is van het *onderwerp* voor de leerlingen en de scholen en hoe de inhoud van het onderwijs (*onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden*) aansluit bij de ontwikkeling van kinderen en het gehele onderwijsprogramma.

Betere aansluiting bij leerlingen

Uit de casestudies blijkt dat culturele instellingen het vanuit hun expertise belangrijk vinden kinderen handvatten te bieden om zich cultureel te ontwikkelen. Of het nu over anders waarnemen, beter samenwerken of meer affiniteit met erfgoed gaat, de culturele

⁷⁹ <https://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/77/4877.html>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

⁸⁰ Waar in het geschiedenisonderwijs de nadruk wordt gelegd op chronologie en afstand, gaat erfgoed om het tot leven brengen van het verleden en, in sommige gevallen, om het bijdragen aan identiteitsvorming, door van het verleden te leren over het heden.

instellingen zetten zich in om leerlingen en leerkrachten de betekenis van cultuur (waarvan kunst een onderdeel is) en de vaardigheden die hierbij aangesproken worden te laten ervaren. Helaas wordt hiermee over het algemeen geen gerichte bijdrage geleverd aan de culturele ontwikkeling van kinderen. Uit de casestudies blijkt namelijk ook dat de instellingen niet of nauwelijks bewust rekening hielden met de betekenis van een onderwerp – zoals bijvoorbeeld de buurt (casus 2) -voor leerlingen. Noch stond men stil bij wat de leerlingen al beheersen op het gebied van de basis- en mediale vaardigheden. In casus 1 (het kunstwekenproject) werd zichtbaar hoe voorbij werd gegaan aan wat leerlingen van een bepaalde leeftijd al dan niet kunnen. Tijdens een beeldend project (onderdeel van de kunstweken) moesten de jongste kleuters met hout fantasiehuizen maken. Deze kinderen misten hiervoor echter de vaardigheden, waardoor de resultaten tegenvielen. Ook bleek dat de kinderen vooral herkenbare huizen wilden bouwen. Herkenbaarheid bleek een behoefte van deze leeftijdsgroep. Het zagen van het hout kwam wel tegemoet aan de experimenteerdrang van de kleuters, waardoor er wel met 'plezier' aan het project werd gewerkt. Tot slot, in casus 5 (beestenmuseumles) sloot een kunstmuseum met het onderwerp 'beesten' wel aan op de interesse van groep 3 en 4, maar in de uitwerking minder. De beesten in beeldende kunstwerken hebben een symbolische waarde, waarop men met de kinderen niet te diep inging omdat dit niet aansluit op een leerling van groep 3 en 4. Dit roept de vraag op of dit project niet geschikter is voor oudere leerlingen?

Als een culturele instelling niet gericht aansluit bij de leerlingen wordt er ook geen culturele ontwikkeling gerealiseerd. Haanstra (2011) en Van Oers (2012) schrijven over het belang van een goede aansluiting bij de leerlingen (p. 59). Haanstra benadrukt in zijn pleidooi voor authentieke kunsteducatie het belang van een inhoudelijke oriëntatie op de leefwereld van de leerling.

De aansluiting bij de leefwereld is bedoeld om betrokkenheid en motivatie te bevorderen en om voorkennis bij leerlingen te activeren waarop voortgebouwd kan worden. Maar het is meer dan een didactisch middel. Het gaat er in authentieke kunsteducatie ook om dat de inhoudelijke thema's en de stijlen en uitingsvormen die leerlingen zelf van belang achten en buiten school beoefenen, een plaats krijgen. (Haanstra, 2011, p. 13)

Uit Haanstra's terugblik op 10 jaar authentieke kunsteducatie in *Cultuur+Educatie 3 I* blijkt dat er kritiek is op het criterium 'aansluiten bij de belevingswereld', maar dit lijkt vooral voort te komen uit de angst dat 'alleen' wordt gedaan wat de leerling leuk vindt.

Bij de vraag of er wordt aangesloten bij de belevingswereld, gaat het erom of de onderwerpen relevant zijn voor de leerlingen. Het gebrek aan relevantie van het thema 'buurt' (casus 2) voor kleuters laat zien dat andere thema's wellicht beter aansloten bij deze doelgroep. Kleuters zijn niet bezig met de abstracte afbakening 'buurt', maar aan het ontdekken

wie ze zijn en met wie ze wonen. Van belang is dus vooral dat duidelijk is wat een kind leert over een bepaald onderwerp. En hiervoor is een helder geformuleerde doelstelling noodzakelijk. De belangrijkste vragen zijn wat men leerlingen wil leren over het onderwerp, en waarom dit voor het kind vanuit zijn belevingswereld relevant is. Ook in onderwijskundige theorieën worden de leerling en zijn leerproces centraal gesteld. Luc Stevens die het adaptief onderwijs introduceerde, stelt 'eerst het kind, dan de leerling'⁸¹. Van Oers, zich baserend op Vygotsky, spreekt over 'de zone van naaste ontwikkeling', de discrepantie tussen wat hij al beheerst en wat hij met hulp van een ander kan leren. Deze zone wordt vooral bepaald door de culturele context waarin een kind zich bevindt en van waaruit volwassenen hem kunnen prikkelen (Van Oers, 2012, p. 60).

Samenhangend onderwijs voor de leerlingen

In de onderzochte casussen werd noch door de school, noch door de culturele instelling bewust een verbinding gelegd tussen het cultuureducatieve project en het reguliere onderwijsprogramma. Over het algemeen viel in de casestudies op dat scholen behoefte hebben aan een (schoolbreed) cultuureducatief project. Leerkrachten en schooldirectie lijken een verplichting te voelen om de leerlingen iets mee te geven van 'kunst en cultuur', en kiezen vaak voor een kortdurend project. De schooldirecteur uit casus 2 (het buurtproject) gaf aan dat hij door de inspectie niet op hun cultuuronderwijs wordt afgerekend, waardoor culturele activiteiten op school geen prioriteit hebben. Culturele instellingen aanvaarden deze status quo en proberen er, binnen de ruimte die ze krijgen, het beste van te maken. Dit 'beste' zijn dan vaak schoolbrede projecten, zoals in casus 1 (het kunstwekenproject) en casus 2 (het buurtproject), die gedurende een aantal weken op school gegeven worden. Het probleem van dit type projecten is echter dat een specifiek onderwerp – kunst of buurt – binnen een kort tijdsbestek voor alle leeftijden relevant moet worden gemaakt. Het gevolg hiervan is dat projecten vaak bijzonder arbeidsintensief zijn, terwijl er weinig (vastgesteld) leerrendement is. Maar zoals gezegd: de school selecteert deze projecten niet voor het leerrendement.

Ijdens (2012) benadrukt in het kader van de kwaliteitsimpulsen voor cultuureducatie van het ministerie van OCW in het artikel *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* dat men bij de verbetering van de kwaliteit van onderwijs in het domein kunstzinnige oriëntatie uit dient te gaan van de context waarin leerlingen zich bevinden. "Borging van kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijs houdt in dat bij het denken over die kwaliteit uitgegaan wordt van de situatie op de school en in de klas en dat het stimuleringsprogramma (*Cultuureducatie met kwaliteit*) daar blijvende invloed op heeft" (p. 25). Wat belangrijk is om te behandelen in een educatief project hangt dus af van de situatie op de school en in de klas. Het Vaandelproject

81 <https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-op-onderwijsavond-heerenveen-eerst-het-kind-dan-de-leerling> en <https://nivoz.nl/nl/eerst-het-kind-dan-de-leerling-uitspraken-van-luc-stevens,geraadpleegd-op-17-oktober-2019>.

(casus 3) waarin de geschiedenis van het vieren van Leidens Ontzet centraal staat, is bijvoorbeeld belangrijk voor leerlingen in Leiden en pas in tweede instantie belangrijk voor bijvoorbeeld leerlingen in Almere. Een Leidse school kan het project inpassen in een leerplan geschiedenis, maar ook, zoals nu overigens niet is gebeurd, in een leerplan beeldende vorming. En bij het kunstwekenproject (casus 1) kan gedacht worden aan een leerplan dat als onderwerp heeft: hoe geven (lokale) kunstenaars in hun eigen medium betekenis aan de wereld. Het uitgangspunt is dan niet een medium (theater, beeldend of muziek), maar het onderwerp waarop de kunstenaar reflecteert. Daarbij zou dan beter bekeken kunnen worden of dit relevant en passend is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd.

In hun publicatie *Visies op onderwijskwaliteit*, waarop IJdens zich baseert, benadrukken Scheerens, Luyten en Van Ravens (2010, p. 31) dat ook de thuissituatie en intellectuele vermogens van leerlingen van belang zijn voor een analyse van de opbrengsten van onderwijs (van de onderwijskwaliteit). Dit sluit aan bij wat Van Heusden (2010a) stelt: “Onder een doorlopende leerlijn verstaan we een *leerlijn die cumulatief is* (wat later komt veronderstelt, en bouwt voort op wat eerder is aangeboden) en die *aansluit bij de ontwikkeling* van kinderen en jongeren” (p. 17). De leerling staat in het cultuuronderwijs in het middelpunt. Deze leerling bevindt zich zowel thuis als op school in een bredere context. Wil men het cultureel bewustzijn van leerlingen ontwikkelen, hun vermogen om te reflecteren op eigen en andermans cultuur, dan moeten die leerlingen en het onderwijsprogramma dat ze volgen de uitgangspunten zijn van het cultuuronderwijs.

5.4.3 CULTUURONDERWIJS: WAAROM? (DOELSTELLINGEN)

Richtlijn 3

Doelstellingen voor cultuuronderwijs moeten een uitwerking zijn van de kerndoelen en dienen expliciet te benoemen wat bij leerlingen op het gebied van het *onderwerp* (aspect(en) van cultuur), de reflectiewijze (*basisvaardigheden*) en *mediale vaardigheden* wordt ontwikkeld.

De kerndoelen kunstzinnige oriëntatie nader bekeken

Het ministerie van OCW, de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012) noemen de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie als belangrijkste referentiepunt voor cultuureducatie. Dat gebeurt ook in de recente regeling *Cultuureducatie met kwaliteit* (Staatscourant, 2012, 2016). Het gaat hier om de volgende kerndoelen:

54. *De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.*
55. *De leerlingen leren op eigen en andermans werk te reflecteren.*
56. *De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.* (Grever & Letschert, 2006, p. 63)

Letschert (1991) stelt:

Kerdoelen zijn streefdoelen voor de basisschool. Het nastreven van doelen is niet hetzelfde als doelen bereiken. Het nastreven houdt in dat alle inspanningen erop gericht zijn om de geformuleerde doelen te bereiken. De na te streven doelen hebben het karakter van een ideaal. Desalniettemin mogen ze niet irreëel zijn. (p. 67).

Kerdoelen zijn dus doelen die te vertalen zijn in realistische ambities. Uit de casestudies blijkt echter dat scholen en culturele instellingen vaak niet op de hoogte zijn van de kerndoelen. Hoewel er soms wel naar wordt verwezen, is er geen sprake van een concretisering in termen van werkbare doelen die aangeven wat men bij leerlingen wil ontwikkelen. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat de kerndoelen breed geformuleerd zijn en daarom weinig houvast bieden.

Vanuit het theoretisch kader van Van Heusden kunnen de kerndoelen wel nader worden ingevuld. Wat opvalt bij kerndoel 54 is dat kunst beperkt wordt tot de uitdrukking van ervaring en emoties. Van Heusden (2010a) stelt dat het in kunst gaat om de verbeelding van cultuur in de breedste zin van het woord – om alle aspecten van cultuur –; het gaat om de ervaring van de leerling met het leven. Emoties zijn hiervan slechts een, zij het belangrijk, aspect. Zo zouden leerlingen bijvoorbeeld de eigen cultuur kunnen verbeelden door een theatervoorstelling te maken of te bezoeken. Omdat het begrip reflectie nu een bredere invulling krijgt – kunst is zelf een vorm van reflectie, naast bijvoorbeeld kritiek, geschiedschrijving, of filosofie – blijkt kerndoel 55 samen te vallen met een deelaspect van kerndoel 54. Reflectie blijft namelijk niet beperkt tot taal, of tot reflectie op kunst. Kinderen reflecteren mét theater op het leven, en ze reflecteren op theater. Bij kerndoel 56 staat één aspect van cultuur centraal, namelijk cultureel erfgoed, maar hier wordt weer niet aangegeven hoe dit aspect van cultuur betekenis krijgt. Met andere woorden: moet het kasteel getekend worden of wordt er in het kasteel een toneelstuk gespeeld? (En nog belangrijker: wat leert een leerling zo over het cultureel erfgoed?). De drie kerndoelen kunnen dus geïntegreerd worden in één overkoepelend doel: het kunstonderwijs leert leerlingen, met behulp van hun verbeelding, in verschillende media, te reflecteren op cultuur, zowel productief (maken) als receptief (meemaken). Dit ‘kerndoel kunstzinnige oriëntatie’ zou zelfs geïntegreerd kunnen worden in een kerndoel Cultuuronderwijs: het cultuuronderwijs leert kinderen te reflecteren op cultuur, met behulp van verschillende vaardigheden en in verschillende media.

Wat kan bovenstaande analyse nu betekenen voor de uitwerking van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie in cultuureducatieve projecten? In kerndoel 54 kan duidelijker worden aangegeven welk aspect van cultuur onderwerp van beschouwing is. Dan volgt daar vervolgens uit welke basisvaardigheden – in het bijzonder natuurlijk de verbeelding, omdat we het over kunstzinnige oriëntatie hebben – en welke media kunnen worden ingezet om

aan dit aspect van cultuur betekenis te geven. Kerndoel 55 gaat over een deelaspect: de (receptieve) reflectie op kunstwerken die door anderen zijn gemaakt. In kerndoel 56 zou explicieter dan nu het geval is benoemd kunnen worden hoe en waarmee gereflecteerd wordt op cultureel erfgoed. Deels – voor zover het kunst betreft – is dit kerndoel ook weer een uitwerking van kerndoel 54.

Kerdoelen uitgewerkt: een voorbeeld

Bovenstaande analyse wordt hierna geïllustreerd aan de hand van casus 3 (het vaandelproject), door de kerndoelen 54 en 56 voor het vaandelproject uit te werken. Het doel van het dit project was: “De leerlingen inzicht te geven in een deelaspect van de Leidse geschiedenis; in de betekenis van Leidens Beleg en Ontzet en de viering van Leidens Ontzet. Daarnaast krijgen de leerlingen inzicht in de betekenissen van symbolen en geven ze met het maken van een vaandelontwerp en vaandel uitdrukking aan de betekenis(sen) die 3 oktober voor hen persoonlijk heeft.”⁸² Uit de casestudie bleek dat de nadruk vooral lag op het zich presenteren *als groep* tijdens de 3 oktober viering. In termen van de kerndoelen klinkt dit als volgt:

- 54. De leerlingen leren een vaandel te maken om er, tijdens een vaandeloftocht, hun ervaringen met het Leidens Ontzet, en hun groepsidentiteit, mee uit te drukken.*
- 56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor Leidens Ontzet en de rol van de 3 October Vereeniging, door een vaandel te maken en een tentoonstelling te bezoeken over Leidens Ontzet en de viering ervan.*

Deze kerndoelen moeten vervolgens verder uitgewerkt worden in doelstellingen met betrekking tot wat de leerling nu precies ontwikkelt en leert. Het doel op onderwerp-niveau kan bijvoorbeeld zijn dat leerlingen op de hoogte zijn van de rol van de 3 October Vereeniging bij de viering van Leidens Ontzet en/ of van het feit dat een vaandel (in heden en verleden) uitdrukking geeft aan groepsidentiteit. Basisvaardigheden kunnen zijn dat leerlingen in staat zijn de rol van de 3 October Vereeniging te duiden (te conceptualiseren), en /of dat zij een eigen ontwerp voor een vaandel kunnen maken met daarin elementen die van belang zijn voor de groep waartoe ze behoren (dit is een oefening in verbeelden). Mediale doelen kunnen zijn dat de leerlingen in staat zijn een ontwerp te maken met potlood en papier en dit vervolgens ook in stof (door het te persen of borduren) te realiseren.

⁸² Uit de lesbrieven behorende bij het project.

Richtlijn 4

De afstemming dient te gaan over de inhoud (*onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden*) van cultuuronderwijs, de betekenis van deze inhoud voor leerlingen en scholen en de doelen die men met cultuuronderwijs nastreeft. Hieruit volgt vervolgens de afstemming over organisatie.

De balans tussen inhoud en organisatie

Uit de casestudies blijkt dat gesprekken tussen culturele instellingen en scholen vooral over organisatorische aspecten van een project gaan en zelden of nooit over de inhoud. Een opvallende casus was het muziekproject (casus 4) waarbij tot aan de subsidietoekenning meer dan een jaar werd vergaderd door verschillende scholen en de plaatselijke fanfare. Na dit jaar ontving een school subsidie om het project uit te voeren. Pas toen namen de muziekdocenten voor het eerst deel aan het gesprek. In deze eerste bijeenkomst met de vakdocenten ging het niet over inhoudelijke kanten van het project, zoals bijvoorbeeld: welke aspecten van muziek willen we behandelen, waarom zijn deze voor kinderen van verschillende leeftijden belangrijk, en welke doelen streven we na? Het overleg ging over de organisatie: wie, wanneer, waar les ging geven. Men regelde dus vooral dát er muzieklessen werden gegeven, niet wát er zou worden gegeven. Handelzalts (2009) ontdekte in zijn onderzoek naar curriculumontwerp en onderwijsinnovatie dat in docentontwikkelteams (DOTs) bij het ontwikkelen van innovatieve curricula de organisatie de meeste aandacht krijgt. In deze teams wordt vooral over ‘tijd’ en ‘plaats’⁸³ gesproken. Er is weinig aandacht voor ‘basisvisie’ en ‘leerdoelen’⁸⁴ (pp. 220-221). Zijn aanbeveling aan ontwerpteams, die ook van waarde is voor ontwerpteams van culturele instellingen (samen met scholen) is dan ook: “Houd rekening met de focus van teams op organisatorische voorwaarden van hun toekomstige lespraktijk. [...] Verbind de discussie over organisatorische onderwerpen met centrale curriculaire onderwerpen als visie, doelen en inhoud” (p. 226). In vele handreikingen voor cultuureducatie wordt ook de nadruk gelegd op het hebben van een visie (bijvoorbeeld: Konings, 2006; Mocca, z. j.; Oomen, Reinink, & Van der Grinten, 2011). Als echter niet duidelijk is wat de visie is en waar deze op is gebaseerd, dan is het lastig deze op papier te krijgen. Houvast om de visie, en daarmee ook de inhoud van cultuuronderwijs vorm te geven, is noodzakelijk.

Tot slot blijkt dat docentontwikkelteams veel beslissingen aan het begin van een samenwerking nemen. “In DOTs worden belangrijke ontwerpbeslissingen zeer vroeg in het proces genomen. Zelfs als teams geen formele of bewuste keuzes maken, worden de ideeën die in de eerste bijeenkomsten zijn besproken uiteindelijk vastgelegd in hun producten” (Handelzalts, 2009, p. 221). Dit werd ook zichtbaar in casus 5 (het muziekproject).

⁸³ Zie het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (McKenney, Nieveen, & Van den Akker, 2006).

⁸⁴ *Ibidem*.

De tijd nemen om over de inhoud na te denken en te heroverwegen is wenselijk bij het vormgeven van inhoudelijk betekenisvolle langlopende leerlijnen cultuuronderwijs voor leerlingen.

5.4.5 EXPLICIETE UITWISSELING OVER BELANGEN, DOELEN EN EXPERTISE (HET 'WAAROM')

Richtlijn 5

Een goede afstemming wordt gerealiseerd door belangen, doelen en kennis expliciet te maken en openlijk te bespreken. Hierdoor wordt ook duidelijk waar de deskundigheidsbevordering van de verschillende betrokkenen zich op kan richten.

Belangen en doelen helder en 'uitonderhandeld'

In de casestudies bleek dat culturele instellingen en scholen zich bewust zijn van verschillen in doelstellingen en belangen. Hierop wordt echter niet geanticipeerd. Doelen van scholen en culturele instellingen blijken in de praktijk dan ook regelmatig te conflicteren, wat weer van invloed is op de uiteindelijke invulling van een cultuureducatief project. Dit was bijvoorbeeld het geval bij casus 4 (het muziekproject), in de samenwerking tussen een basisschool en een fanfare. De doelstelling van de fanfare was vanaf het begin helder: het project bood een mogelijkheid om jeugdleden voor de fanfare te werven. De school wilde vooral beter muziekonderwijs voor haar leerlingen. Van Schilt-Mol (2012) onderzocht voor het Fonds voor Cultuurparticipatie *Muziek in ieder kind*-projecten en concludeerde ook dat de doelstellingen van de leerkracht en de muziekdocent verschillend kunnen zijn. "Dit (het centraal staan van kerndoelen in de opleiding) betekent dat de leerkrachten vooral een focus hebben op algemeen vormend muziekonderwijs. Voor de muziekdocenten daarentegen staat over het algemeen instrumentaal onderwijs centraal. Dit is niet verwonderlijk, aangezien het hier voornamelijk conservatoriumgeschoolde instrumentalisten betreft" (p. 42). Het referentiekader verschilt en is van invloed op het doel dat men (impliciet) nastreeft met een cultuureducatief project. Het eindresultaat, in casus 5, was een project waarbij leerlingen kennismaakten met 'fanfare-instrumenten': de blaas- en slaginstrumenten. Het project had echter geen duidelijk doel: wat men bij leerlingen wilde ontwikkelen werd niet uitgesproken en een onderbouwing die aangaf waarom blaas-en slaginstrumenten de beste weg waren om dit (ontbrekende) doel te bereiken bleef dus ook achterwege. Van een bewuste verbetering van het muziekonderwijs was helaas geen sprake.

Organisatieskundige Van Delden (2009) stelt dat het belangrijk is dat (conflicterende) doelen van de betrokkenen uitonderhandeld worden om vanuit een realistische taakopdracht te kunnen werken (p. 156). Ook in de curriculumontwikkeling binnen docentontwikkelteams komen we dit tegen:

The specific focus (the problem to be solved, the reform to be realized) needs to have a relevance to the members of the team and meet a real and existing need of the individual participants and the team as a whole (Ericson, 2005; Thousand & Villa, 1993). This is not a constant element and needs to be guarded during the process by repeatedly examining and negotiating the goals of the team (Thousand & Villa, 1993). (Handelzalts, 2009, p. 42)

Met andere woorden: met elkaar in gesprek blijven over de doelen en belangen komt het cultuuronderwijs voor de leerling ten goede.

Impliciete doelen bespreekbaar maken

In de casestudies was te zien dat culturele instellingen onder meer wilden dat leerkrachten de effecten van het project op leerlingen zagen en daarmee het belang van de projecten onderkenden. In casestudies 1 (het kunstwekenproject) en 2 (het buurtproject) was te zien dat de culturele instellingen hun eigen doel, namelijk de waarde van de verbeelding voor leerlingen aan leerkrachten laten zien, niet met de leerkrachten bespraken. In casus 1 mochten kleuters hun zelfgemaakte huizen niet verven, omdat de kunstenaar ze ongeverfd mooier vond. Opmerkelijk in deze casus was de rol van de intermediaire persoon, die het verzoek van de kunstenaar wel doorgaf aan de leerkrachten, maar zonder de beweegreden van de kunstenaar te melden. De intermediair begreep naar eigen zeggen de kunstenaar en wilde de leerkrachten ook laten zien dat de verbeelding van leerlingen geprikkeld kan worden zonder verf in diverse kleuren. In casus 2 (het buurtproject) was het de bedoeling dat het evaluatieformulier de leerkrachten bewuster maakte van wat er met het project bij de leerlingen werd ontwikkeld. De directeur en leerkrachten dachten echter dat ze feedback gaven aan de culturele instelling om het project eventueel te verbeteren.

Formaliseren is het uitspreken en bespreken van belangen, doelen en ideeën. Vlaar (2006), wiens inzichten zijn meegenomen bij de vorming van het analyse-instrument, onderzocht in zijn proefschrift het belang van formalisering in interorganisatorische relaties. Naast de functies coördineren, controleren en legitimeren introduceerde hij de functie 'formaliseren' als een vorm van 'sensemaking' en 'sensegiving' (pp. 81-90). Dit is vooral van belang aan het begin van een samenwerking en wanneer er iets te verkennen valt. Formaliseren wordt vaak gezien als het schriftelijk vastleggen van afspraken. Met andere woorden: het is een product, zoals een overeenkomst, waarin je zaken vastlegt. Vlaar (2006) splitst formaliseren op in proces en product (p. 214). De proceskant heeft een belangrijke functie in het 'sensemaking' (Vlaar, 2006, pp. 81-90; Weick, 1995). Het expliciet uitspreken en bespreken van doelen, belangen en ideeën heeft als doel het zin geven (sensemaking) aan de relatie tussen school en culturele instelling. Door expliciet te maken wat je wilt en kunt, wordt het vervolgens ook makkelijker afspraken te maken over de

deskundigheid die voor het project wordt ingezet en die eventueel nog ontwikkeld moet worden. Hiermee bedoelen we niet alleen de expertise van de leerkrachten, maar ook die van de culturele instellingen. Een vaardigheid die men in culturele instellingen wellicht nog meer kan ontwikkelen is het rekening houden met de expertise die de leerkrachten in huis hebben. Handelzalts (2009) stelt terecht: “The teachers are (also) the ones that have the intimate knowledge of everyday practice and needs of their students. This knowledge is crucial for the realization and success of any reform” (p. 4). Culturele instellingen hebben leerkrachten nodig om de daadwerkelijke verdieping van het cultuuronderwijs te realiseren.

5.4.6 WAARBORGEN DOOR VASTLEGGEN (HET ‘HOE’)

Richtlijn 6

Een goede afstemming wordt gerealiseerd door de inhoud en doelen in een gezamenlijk document vast te leggen en met de betrokkenen te evalueren en beoordelen of en hoe inhoud en doelen zijn gerealiseerd en welke consequenties dit dient te hebben.

Houvast: masterplan en evaluatie

Uit de casestudies blijkt dat er weinig wordt vastgelegd door de culturele instelling en de school. Wat er wel wordt vastgelegd is vaak bedoeld voor externe financiers. Inhoudelijk wordt er nauwelijks iets vastgelegd en wanneer dit wel het geval is wordt er niet op teruggekeken en worden er geen consequenties aan verbonden. In casus 1 (het kunstwekenproject) en casus 4 (het muziekproject) werden subsidies aangevraagd, maar werden deze aanvragen niet gebruikt als masterplan van waaruit men ging werken. Dit maakt het lastig uitspraken te doen over wat er bij leerlingen bereikt is. Ook was niet altijd duidelijk wie verantwoordelijk was voor welke producten. Dit zorgde bijvoorbeeld in casus 4 voor (wellicht onnodige) conflicten tussen de school en de muziekdocenten. Ook Handelzalts (2009) ziet dat docentontwikkelteams weinig evalueren en dat er weinig houvast is om te evalueren. “DOTs voeren weinig evaluatieactiviteiten uit. Het uitproberen van delen van hun materialen is de enige activiteit die beschouwd kan worden als evaluatie. Deze is echter niet systematisch opgezet en is vooral gericht op de bruikbaarheid van de lesmaterialen. Andere kwaliteitscriteria (zoals validiteit en effectiviteit) worden niet of nauwelijks besproken” (p. 222). Harland et al. (2005) benadrukken dat bij kunstprojecten voor leerlingen een systematiek om enig effect op het gebied van sociale en culturele ontwikkeling bij leerlingen te bewerkstelligen hard nodig is.

The relative lack of effects (of arts interventions) in this domain (social and cultural knowledge) must give pause for thought. It suggests that social and cultural awareness outcomes may need to be explicitly planned for – or at least articulated – in order for them to resonate with more than a minority of pupils. (p. 36)

De aanbeveling is dan ook het niet te laten bij het uitspreken van doelen, maar deze zorgvuldig vast te leggen, er regelmatig op terug te kijken en hier ook consequenties aan te verbinden.⁸⁵

De functie van contracten

In alle vijf de casussen ontbrak een schriftelijk contract tussen onderwijs en culturele instelling. Alhoewel een contract niet allesbepalend is voor een goede relatie (vertrouwen) tussen twee samenwerkingspartners, laat het wel een mate van commitment zien (Klein Woolthuis, Hillebrand, & Nootboom, 2005, p. 835). Klein Woolthuis (1999), wiens inzichten ook zijn meegenomen bij de vorming van het analyse-instrument, onderscheidt drie vormen van contracten: 'commitments contracts' (contracten met daarin weergegeven de doelen, de investeringen en het projectplan) 'safeguard contracts' (afspraken over eigendom van kennis, product, methode) en 'spill-over contracts' (afspraken over conflictantering en eventuele beëindiging van de samenwerking) (p. 172). Wanneer er sprake is van vertrouwen, kiest men vaak voor een commitment contract (Ibidem). Het commitment-contract zou functioneel kunnen zijn in cultuureducatieve samenwerkingsverbanden, ook al omdat het duidelijk maakt welke doelen men nastreeft en volgens welk plan men aan de slag gaat.

Vlaar (2006) onderscheidt, zoals eerder gezegd, de proceskant en de productkant ('outcome') van formaliseren (p. 211, p. 214). De productkant (het contract, de overeenkomst) kan de uitkomst zijn van het proces waarin de betekenisgeving, het aftasten en kennis maken, centraal staat (p.86-88). Koschmann, Kuhn en Pfarrer (2012) benadrukken in dit kader het belang van een 'gezaghebbende' tekst die richting geeft (p. 337). Het is een vorm van 'materializing' organizational culture' (Ashcraft, Kuhn, & Cooren, 2009, p. 6). Documenten als contracten, projectplannen en (les)brieven maken de afstemmingsrelatie fysiek en bieden aanknopingspunten om in gesprek te blijven over de inhoud van cultuuronderwijs voor de leerlingen.

85 Een systematiek van terugblikken kan hierbij van pas komen. Te denken valt aan de Shewart-cyclus (Deming, 1986), nu beter bekend als de *Kwaliteitscirkel* van Deming, die opgebouwd is in de fases: plannen, doen, evalueren en bijstellen (plan, do, check/study, act) (Moen & Norman, 2010). Een vergelijkbaar model voor onderwijsontwikkeling komt van Verhagen, Kuiper en Plomp (1999, in: Handelzalts, 2009, p. 18). Gemene deler van beide modellen is dat men op basis van een analyse (evaluatie) van wat men doet, bijstelt (design) en pas daarna overgaat tot handelen. In hoofdstuk 6 en 7 van dit proefschrift hebben we gekozen voor de evaluatie van cultuuronderwijs met de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid (Thijs & Van den Akker, 2009).

5.5 CONCLUSIES

De deelvraag die leidend was in dit hoofdstuk is of culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs, en zo ja waar culturele instellingen (en scholen) rekening mee kunnen houden ten aanzien van het aanbod en de afstemming hierover.

Welke inzichten met betrekking tot de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen kunnen we ontleen aan de analyse? Uit de casestudies blijkt dat culturele instellingen met hun aanbod niet altijd bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Dit komt vooral doordat culturele instellingen, maar ook de scholen, geen rekening houden met de eerder opgedane kennis, vaardigheden en ervaringen van de leerlingen. Culturele instellingen zouden hier, in overleg met scholen, meer rekening mee kunnen houden. Op deze wijze kunnen zij bijdragen aan leerlijnen in het leren reflecteren op cultuur. Culturele instellingen kunnen dus bijdragen, maar doen dit niet altijd.

Hoe kunnen deze inzichten richting geven aan de bijdrage van culturele instellingen? Om van meer betekenis te zijn voor leerlingen zou rekening gehouden moeten worden met de volgende inhoudelijke aspecten: de onderwerpen (in met name kunstprojecten) en de vaardigheden (in met name erfgoedprojecten). In zowel kunst- als erfgoedprojecten gaat het om een balans tussen het onderwerp waaraan betekenis wordt gegeven en de cognitieve- en mediale vaardigheden die ingezet en ontwikkeld worden om (te leren) betekenis te geven. Om het onderwerp en de vaardigheden betekenisvol voor de leerlingen te laten zijn, is het van belang goed aan te sluiten bij hun cultuur – de ontwikkeling en de geheugenbibliotheek –. Tot slot kan men, door het formuleren en evalueren van doelen, bepalen of er sprake is van een ontwikkeling. Het formuleren van doelen met betrekking tot kennis en vaardigheden die men bij leerlingen wil ontwikkelen zou meer aandacht mogen krijgen.

Ten aanzien van afstemming zou er meer aandacht mogen zijn voor de afstemming over de hierboven besproken inhoudelijke punten. Uit de casestudies bleek dat er vooral aandacht is voor afstemming over organisatorische aspecten. De afstemming zou echter meer kunnen (en moeten) gaan over wat men met een bepaald cultuureducatief project bij leerlingen wil en kan ontwikkelen. Om gewenste doelen te bereiken is het belangrijk dat zowel de scholen als de culturele instellingen hetzelfde nastreven. Dit bleek in de casestudies niet altijd het geval. Het uitwisselen van informatie over doelen, maar ook over belangen en expertises, blijkt belangrijk. Tot slot kwam naar voren dat er weinig aandacht is voor het vastleggen van inhoudelijke afspraken in documenten, terwijl dit het waarborgen van resultaten zou kunnen verbeteren. Ook maakt het vastleggen van gegevens een systematische evaluatie mogelijk.

Uitgaande van deze in de wetenschappelijke literatuur geverifieerde inzichten, zijn richtlijnen geformuleerd die richting kunnen geven aan de inhoud van en afstemming over cultuureducatief aanbod van culturele instellingen, om bij te dragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs (zie overzicht 6). Het betreft zes richtlijnen: drie richtlijnen met betrekking tot *de inhoud van*, en drie met betrekking tot *de afstemming over* cultuuronderwijs:

Overzicht 6: richtlijnen voor cultuuronderwijs.

INHOUD

Leerlijnen cultuuronderwijs, en cultuureducatieve projecten, hebben betrekking op aspecten van cultuur (het *onderwerp*) de wijze waarop op deze aspecten van cultuur wordt gereflecteerd (de *basisvaardigheden*) en de manier waarop deze reflectie vorm krijgt in verschillende media (de *mediale vaardigheden*).

Om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te realiseren dient nagegaan te worden wat de relevantie is van het *onderwerp* voor de leerlingen en de scholen en hoe de inhoud van het onderwijs (*onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden*) aansluit bij de ontwikkeling van kinderen en het gehele onderwijsprogramma.

Doelstellingen voor cultuuronderwijs dienen een uitwerking te zijn van de kerndoelen, en dienen expliciet te benoemen wat bij leerlingen op het gebied van het *onderwerp* (aspect(en) van cultuur), de reflectiewijze (*basisvaardigheden*) en *mediale vaardigheden* wordt ontwikkeld.

AFSTEMMING

De afstemming dient te gaan over de inhoud (*onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden*) van cultuuronderwijs, de betekenis van deze inhoud voor leerlingen en scholen en de doelen die men met cultuuronderwijs nastreeft. Hieruit volgt vervolgens de afstemming over organisatie.

Een goede afstemming wordt gerealiseerd door belangen, doelen en kennis expliciet te maken en openlijk te bespreken. Hierdoor wordt ook duidelijk waar de deskundigheidsbevordering van de verschillende betrokkenen zich op kan richten.

Een goede afstemming wordt gerealiseerd door de inhoud en doelen in een gezamenlijk document vast te leggen en met de betrokkenen te evalueren en te beoordelen of en hoe de inhoud en de doelen zijn gerealiseerd en welke consequenties dit dient te hebben.

Deze richtlijnen liggen ten grondslag aan de ontwerpgerichte studie die in de hoofdstukken 6 en 7 wordt besproken.

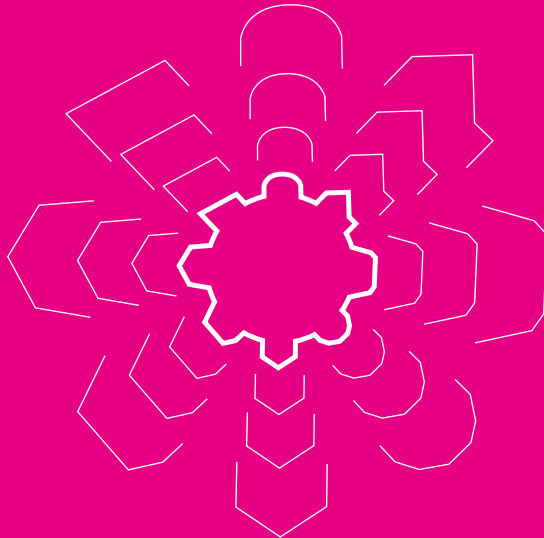


DEEL DRIE

HOOFDSTUK 6: *Leerplannen
kunstzinnige oriëntatie
in ontwikkeling:
in abstracto*

HOOFDSTUK 7: *Leerplannen
kunstzinnige oriëntatie
in ontwikkeling:
in concreto*

Ontwerpen en evalueren



6

Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling: in abstracto⁸⁶

6.1 INLEIDING

H

oofdstuk 5 sloot af met zes richtlijnen waar culturele instellingen rekening mee kunnen houden wanneer zij willen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Dit zijn richtlijnen op het gebied van inhoud en afstemming (zie overzicht 7).

Overzicht 7: richtlijnen voor cultuuronderwijs samengevat.

INHOUDELIJKE RICHTLIJNEN:

1. Keuzes maken ten aanzien van onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden.
2. Rekening houden met en aansluiten op het kennen en kunnen van de leerlingen op het gebied van het onderwerp, basisvaardigheden en media.
3. Doelen formuleren ten aanzien van de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van culturele onderwerpen en vaardigheden (basis en mediaal).

AFSTEMMINGS- RICHTLIJNEN:

4. Afstemming tussen culturele instelling moet gaan over bovenstaande inhoud (doelen ten aanzien van de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van onderwerp en vaardigheden)
5. Afstemming moet inzicht geven in de doelstellingen, belangen en expertises van de verschillende betrokkenen.
6. Een gezamenlijk document met inhoud en doelen ligt ten grondslag aan de afstemming tussen scholen en culturele instellingen om te kunnen evalueren en beoordelen of de ontwikkeling bij leerlingen is bewerkstelligd.

⁸⁶ Dit hoofdstuk is een bewerking van de publicatie Konings, F. (2017). *Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Leerplannen in ontwikkeling*. Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR).

Maar hoe zien deze richtlijnen er in de praktijk uit? **Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?** In dit hoofdstuk wordt dit in abstracto beredeneerd. De aanpak noem ik een *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak. Ik start in paragraaf 6.2 de onderbouwing van deze aanpak door een grondige verkenning van het begrip ‘doorlopende leerlijnen’. Op basis hiervan betoog ik dat een culturele instelling in het basisonderwijs kan bijdragen aan een doorlopende leerlijn door mee te werken aan een leerplan kunstzinnige oriëntatie (richtlijn 6). Hoe het ‘bijdragen’ aan zo’n leerplan eruitziet, verschilt per culturele instelling. De ene instelling heeft een meer intermediaire (leerplankundige) en de andere eerder een producerende of distribuerende expertise (richtlijn 5). Een verantwoording van deze indeling naar expertises van culturele instellingen is te vinden in paragraaf 6.3. Een intermediaire instelling ontwikkelt *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling* voor, en in overleg met een school. De overige culturele instellingen kunnen hieraan bijdragen. In paragraaf 6.4 stel ik voor om voor het ontwikkelen van deze leerplannen de cultuurtheorie te combineren met de ontwerpmethodologie *Understanding by Design* (UbD) (Wiggins & McTighe, 2006, 2012). De combinatie zorgt voor inzicht in de inhoud van cultuuronderwijs op de basisschool en de aansluiting hiervan op leerlingen van een bepaalde leeftijd (richtlijnen 1 t/m 3). Dit geeft tevens een beeld van het soort expertise die een school van een culturele instelling nodig heeft. Tot slot wordt er gebruik gemaakt van een leerplankundige evaluatie-systematiek (richtlijn 4). Deze evaluatiemethode wordt toegelicht in paragraaf 6.5. Na deze gedachtingang in dit hoofdstuk uiteengezet te hebben, wordt in het volgende hoofdstuk verslag gedaan van de manier waarop deze aanpak in de praktijk werkt.

6.2 DOORLOPENDE LEERLIJNEN CULTUURONDERWIJS

6.2.1 DOORLOPENDE LEERLIJNEN

Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs roept de vraag op: wat zijn precies doorlopende leerlijnen? In hoofdstuk 1 bleek dat de overheid niet eenduidig communiceert over doorlopende leerlijnen en hun invulling. Ook de opvattingen onder culturele instellingen en scholen over wat een doorlopende leerlijn is verschillen (Hagenaars et al., 2013; Hoogeveen et al., 2014; Liem, 2013, p. 66). Uit de plan-analyse van de aanvragende culturele instellingen binnen CMK 2013/2016 blijkt dat veel aanvragers een leerlijn beschouwen als “een kant-en-klaar product, een model met doelen en per schooljaar gefaseerde activiteiten, weergegeven in een fraaie brochure” (Hagenaars et al., 2013, p. 6). Andere aanvragende culturele instellingen zien het eerder als een proces dat zij gedurende de periode 2013-2016 “in, op en met scholen” (p. 6). Scholen, zo stellen Hoogeveen et al. (2014), zien een leerlijn als een kennismaking met verschillende culturele activiteiten. “[...] aan het einde van de basisschoolperiode moet

elke leerling tenminste een keer in aanraking zijn geweest met elk van de kunstdisciplines” (p. 37). Van Heusden stelt: “Onder een doorlopende leerlijn verstaan we een leerlijn die *cumulatief* is (wat later komt veronderstelt, sluit aan bij, en bouwt voort op wat eerder is gedaan) en die *aansluit* bij en is *afgestemd op de* ontwikkeling van kinderen en jongeren” (Van Heusden, 2010a, p. 17). Leerlijnen zijn dus constructies met een cumulatieve opbouw (opeenstapeling). Doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs zouden volgens hem gericht moeten zijn op het leren reflecteren op cultuur, waarbij wordt voortgebouwd op eerdere (onderwijs)ervaringen. Maar hoe benaderen andere experts doorlopende leerlijnen? En hoe helpt dit ons bij het zoeken naar een antwoord op de vraag: hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen?

Van den Heuvel-Panhuizen, Buys en Treffers (2000) spreken over leerlijnbeschrijvingen en constateren in 2000 dat “leerlijnbeschrijvingen een nieuw verschijnsel in het Nederlands onderwijs [zijn]” (p. 15). Leerlijnen en leerlijnbeschrijvingen zijn dus nog niet zo lang onderdeel van het onderwijssysteem. Ze zijn er in verschillende varianten voor verschillende vakgebieden (zie overzicht 8, op de volgende bladzijde: definities van leerlijnen). Zo geven Treffers, Van den Heuvel-Panhuizen en Buys (1999) en Van den Heuvel-Panhuizen et al. (2000) een omschrijving voor het rekenonderwijs op de basisschool, Aarnoutse en Verhoeven (2003) voor geletterdheid, Scholtens (2007) ten behoeve van een verkenning voor doorlopende leerlijnen cultuureducatie, Letschert (2009) ten behoeve van de overgangen tussen onderwijssectoren, Verheijen, Van Koppe, Wammes en Jansen (2010) voor natuur-en milieueducatie en Strijker (2010) voor het mogelijk maken van het ontwikkelen van digitale leermiddelen. Vermeersch et al. (2016a) definiëren een leerlijn in het kader van een ontwikkelingslijn culturele vaardigheden.

Overzicht 8: definities van leerlijnen.

AUTEURS

Treffers et al., 1999

DEFINITIE

“Kort geformuleerd, beschrijft een leerlijn het proces dat de kinderen doorlopen op basis van gegeven onderwijs. Hieruit moet echter niet geconcludeerd worden dat een leerlijn alleen het perspectief van het leren omvat. Bij TAL⁸⁷ heeft een leerlijn drie vervochten betekenissen:

- ▶ een leer-lijn, doordat een globaal overzicht wordt gegeven van de leerprocessen van leerlingen
- ▶ een onderwijs-lijn, doordat met vakdidactische aanwijzingen wordt aangegeven hoe het onderwijs dit leren kan stimuleren en hoe het onderwijs op het leerproces van de kinderen kan aansluiten
- ▶ een leerstof-lijn, doordat wordt aangegeven welke kernonderdelen van de reken-wiskunde-inhoud hierbij aan bod moeten komen.” (p. 73)

Aarnoutse & Verhoeven, 2003

“Een leerlijn beschrijft in hoofdlijnen de ontwikkelingsprocessen- en leerprocessen die kinderen mede op basis van onderwijs doorlopen. We vatten een leerlijn niet op als een lineaire volgorde van doelen en van leer- en onderwijsactiviteiten. Kinderen kunnen in een verschillend tempo, diverse leerroutes volgen om tenslotte toch bij een eenzelfde tussendoel uit te komen.” (p. 17)

Scholtens, 2007

“Verticaal doorlopende leerlijnen: continuïteit in programmatische aspecten van het onderwijs (kennis en vaardigheden) en pedagogiek en didactiek.” (p. 9)

Letschert, 2009

“‘Doorlopende leerlijnen’ hebben betrekking op:

- ▶ het leren van de leerling;
 - ▶ de continuïteit van de leerstof in een onderwijstype;
 - ▶ de continuïteit tussen verschillende typen van onderwijs.
- Daarnaast heeft het begrip ‘doorlopende leerlijnen’ te maken met de verschillende manieren waarop je kunt onderwijzen. Doorgaande ontwikkeling bij het leren van leerlingen en aansluitingen tussen leerinhouden worden namelijk niet alleen bepaald door de inhoud van het onderwijs, maar ook de wijzen waarop die inhouden worden onderwezen (bijvoorbeeld de didactiek, de gebruikte leermiddelen, het handelingsrepertoire van leraren, of de gekozen onderwijsarrangementen).” (p. 53)

Verheijen et al., 2010

“Een leerlijn is een fasering van leerinhoud (kennis, vaardigheden en houding) over een bepaalde tijdsperiode (meestal een aantal leerjaren) voor een of meerdere onderwijssegmenten of schooltypen, die duidelijk maakt via welke tussenstappen welke einddoelen door leerlingen bereikt dienen te worden.” (p. 12)

Strijker, 2010

“Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel.” (p. 10)

Vermeersch et al., 2016a

“Een leerlijn is een pedagogisch-didactisch instrument dat een aantal inhouden over een bepaald thema, begrip, term of methode ordent. Deze ordening gebeurt vanuit een bepaalde pedagogisch-didactische visie op hoe een kind leert (leerbehoeften, opbouw van kennis, enz.) en geeft op basis daarvan doelen of verwachtingen weer.” (p. 7)

In de betogen van de verschillende auteurs vallen twee soorten leerlijnbeschrijvingen op: een met een lineaire opbouw en een met een meer dynamische opbouw.

Het eerste type leerlijnbeschrijving dat we lijken te kunnen onderscheiden is te vinden bij Scholtens (2007), Verheijen et al. (2010) en Strijker (2010). Bij hen ligt de nadruk op een beredeneerde lineaire opbouw van de lesinhoud. De opbouw van de leerinhoud voert hier de boventoon, waardoor een leerlijn minder dynamisch lijkt. Er is minder aandacht voor ⁸⁷ Tussendoelen Annex Leerlijnen (TAL).

de (dynamische) ontwikkelingslijn van de leerlingen. Dit type leerlijnbeschrijving, dat alleen de opbouw benadrukt, zien we als een beperkte opvatting van leerlijnen. In het cultuureducatiebeleid voor culturele instellingen herkennen we deze laatste wat smallere planmatige, op inhoud (en minder beredeneerd vanuit de leerling) gerichte aanpak van een leerlijn. In de regeling *Cultuureducatie met kwaliteit 2013-2016* wordt een doorgaande leerlijn gedefinieerd als: “de uitwerking per leerjaar van wat een kind aan het eind van het primair onderwijs moet kennen en kunnen” (Staatscourant, 2012, p. 1). In de regeling *Cultuureducatie met kwaliteit 2017-2020* wordt de definitie van Strijker (2010) gehanteerd: “Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel” (Staatscourant, 2016, p. 1).

In het tweede type beschrijving, de dynamische leerlijnbeschrijvingen, worden meerdere componenten onderscheiden. Het niet-lineaire leerproces van de leerling is een belangrijke component. Treffers et al. (1999), Van den Heuvel-Panhuizen et al. (2000), Aarnoutse en Verhoeven (2003), Letschert (2009) en Vermeersch et al. (2016a) benadrukken dat een leerlijn bestaat uit de volgende componenten: het leren van de leerlingen, de leerinhoud en de didactiek. Zij benadrukken dat het leren van de leerlingen, het individuele leer- en ontwikkelingsproces, niet lineair is. Letschert (2009) stelt dat het zorgen voor continuïteit in de lesstof en voor overgangen tussen onderwijssectoren (van primair naar voortgezet onderwijs, van voortgezet onderwijs naar MBO, HBO en WO) een van de functies is van doorlopende leerlijnen. Een leerlijn is dus geen wet van Meden en Perzen. Een leerlijn(beschrijving) is dynamisch. Van den Heuvel-Panhuizen et al. (2000) spreken dan ook over een leerlijnbeschrijving met bandbreedte (p.14).

6.2.2 VAN LEERLIJN NAAR LEERPLAN

Hoe kunnen deze inzichten helpen bij het onderzoeken van de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen? Op basis van bovenstaande uiteenzetting kunnen we ten eerste concluderen dat een leerlijn een instrument is (Vermeersch et al., 2016a) om leerlingen tot leren te brengen. Leerlijnen zijn beredeneerde opbouwen die bestaan uit minimaal drie componenten. Een eerste component van een leerlijn is de leerinhoud. Deze component wordt in alle publicaties en het cultuureducatiebeleid genoemd. Een tweede component kan de kennis over de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van de leerinhoud zijn en een potentiële derde component bestaat uit didactische aanwijzingen over hoe leerlingen te ontwikkelen op het gebied van die inhoud (didactiek).

Een doorlopende leerlijn heeft tot doel continuïteit in het onderwijsprogramma van de leerling te waarborgen. Het gaat hierbij vaak over de overgang tussen verschillende onderwijssectoren, bijvoorbeeld van primair naar voortgezet onderwijs. Dat er in het beleid ten aanzien van cultuureducatie in het primair onderwijs zo vaak wordt gesproken over doorlopende leerlijnen is eigenlijk opmerkelijk. In het CmK-beleid zelf is er namelijk (nog) geen aandacht voor de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Dit be-

leid richt zich vooral op doorlopende leerlijnen in het basisonderwijs.

In dit hoofdstuk wordt voorgesteld om leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor basisscholen te ontwikkelen⁸⁸. Deze leerplannen kunnen continuïteit waarborgen en zijn een voorwaarde voor doorlopende leerlijnen in het onderwijs. Of een leerlijn doorlopend is hangt tenslotte, zoals eerder is gesteld, af van de overgang tussen onderwijssectoren, bijvoorbeeld de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Ten aanzien van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs concludeerde Damen in haar proefschrift kort en krachtig dat *Culturele Kunstzinnige Vorming* (CKV) “too little too late was” (2010, p. 31). Een opbouw naar CKV ontbreekt in het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Een opbouw naar CKV zou gerealiseerd kunnen worden door een bewuster programma ten aanzien van het leergebied kunstzinnige oriëntatie op de basisschool. Dit zou een leerplan kunstzinnige oriëntatie kunnen zijn.

Een leerplan is een traject, in dit geval voor de gehele basisschoolperiode, waarmee leerlingen tot leren kunnen komen. Een leerplan – de term is inwisselbaar met curriculum – heeft verschillende verschijningsvormen en is op verschillende niveaus – supra, macro, meso, micro en nano – vast te stellen (Thijs & Van den Akker, 2009, pp. 9-10). Een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor een basisschool biedt op meso-niveau de mogelijkheid om onderwijs te ontwikkelen vanuit de behoeften van school én de leerlingpopulatie. Het biedt een overzicht over de onderwijsinhoud (component 1) in 960 lessen kunstzinnige oriëntatie⁸⁹ aansluitend bij de ontwikkelingsfasen van leerlingen (component 2). En, tot slot, want daar gaat het in dit onderzoek uiteindelijk om, kan het duidelijk maken waar eventueel specifieke of aanvullende expertise van culturele instellingen gewenst is (component 3). Maar welke expertises hebben culturele instellingen? Hierna wordt onderscheid gemaakt tussen drie typen expertises.

88 In verband met de aansluiting op de onderwijspraktijk is gekozen voor ‘leerplannen kunstzinnige oriëntatie. De cultuurtheorie van Van Heusden heeft betrekking op een bredere opvatting van cultuuronderwijs. Waar het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs deel van uitmaakt.

89 Acht schooljaren à 40 weken à drie uur per week. Het aantal is een schatting. Een van de betrokken scholen gaf aan dat dit het aantal uren is dat op de school aan kunstzinnige oriëntatie wordt besteed. Oomen et al. (2009, p. 18) hebben in 2009 inzicht gegeven in het aantal uren dat aan ‘cultuureducatie’ wordt besteed. Dit aantal lag hoger, dan de uren zoals hier weergegeven.

6.3 CULTURELE INSTELLINGEN

6.3.1 INLEIDING

Op basis van Becker (1982) en Van Maanen (2009) is een onderscheid gemaakt tussen drie typen culturele instellingen met elk een specifieke expertise:

- ▶ Producterende culturele instellingen zoals theatergezelschappen, orkesten, centra voor de kunsten en muziekscholen. Deze hebben tot doel het maken van cultuur (of mensen helpen cultuur te maken). Ze kunnen scholen ondersteunen bij het maken van een bepaalde vorm van cultuur.
- ▶ Distribuerende culturele instellingen zoals theaters, bibliotheken en musea. Deze instellingen hebben tot doel geproduceerde cultuur te verspreiden en onder de aandacht te brengen. Deze instellingen maken keuzes uit geproduceerde cultuur en presenteren dit in een bepaald perspectief. Zij kunnen scholen ondersteunen bij het meemaken van cultuur.
- ▶ Intermediaire culturele instellingen zoals kenniscentra (bijvoorbeeld Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR), Mocca en Cultuurmij Oost). Deze helpen scholen cultuuronderwijs te maken. Het netwerk en de expertise van deze instellingen ligt op het gebied van onderwijs, schoolontwikkeling, ontwikkeling van kinderen, en producerende en distribuerende instellingen.

Dit onderscheid wordt hierna toegelicht en onderbouwd met werk van Becker (1982), Van Maanen (2009), Vos (1999) en Van Heusden (2010a, 2015).

6.3.2 PRODUCERENDE EN DISTRIBUERENDE CULTURELE INSTELLINGEN

Het onderscheid tussen producerende en distribuerende culturele instellingen is gebaseerd op *Art worlds* van Becker (1982) en *How to study art worlds* van Van Maanen (2009). Becker en Van Maanen analyseren het functioneren van kunstwerelden. Becker onderzocht hoe en wanneer iets in de kunstwereld als kunst wordt geduid: wie zijn betrokken bij de totstandkoming en identificatie? Van Maanen kijkt vooral hoe kunst functioneert, en beter zou kunnen functioneren, in een samenleving.

Becker stelt dat kunst produceren een gezamenlijke activiteit is, waaraan naast de kunstenaar meerdere mensen en instanties bij betrokken zijn. Ook de leverancier van schildersmateriaal, distributiekanaal zoals galerieën en musea en een recensent maken het mogelijk dat kunst 'ontstaat'. Becker benadrukt het onderscheid tussen de *distributie* en *productie* van kunst. Er zijn instellingen die mensen helpen (faciliteren) om een cultureel product te maken en er zijn instellingen en mensen die deze culturele producten 'de wereld in helpen' door ze te distribueren. Voor cultuuronderwijs betekent het vooral dat een producent een andere expertise de school in kan brengen dan een distributeur. Van dit onderscheid is men zich in het onderwijs op dit moment niet altijd bewust.

Van Maanen benadrukt de meerwaarde van Beckers onderscheid tussen *distributie* en *receptie* van kunst. Zelf onderzoekt hij hoe de organisatie van de kunstwerelden het functioneren van kunst in de samenleving dient (Van Maanen, 2009, p. 7). Hij probeert aan te geven hoe het systeem van de kunstwereld het functioneren van kunst in de samenleving kan bevorderen. Daarbij ziet hij een belangrijke rol weggelegd voor de distributeurs van kunst, zoals bijvoorbeeld musea (p. 14). Distributie definieert hij als “the process of bringing potential users into contact with aesthetic utterances” (p. 243). Distributeurs zorgen voor *events* die het mogelijk maken om als kijker in contact te komen met (de waarde van) kunst. Van Maanen maakt een onderscheid tussen de geproduceerde cultuur (‘work of art’), een doelgroep (‘audience’) – in het geval van cultuuronderwijs van culturele instellingen zijn dat leerlingen in het onderwijs – en het *event* wanneer geproduceerde cultuur en doelgroep samen worden gebracht (p. 143). De distribuerende instelling ontwikkelt een concept om de geproduceerde cultuur te verspreiden onder een doelgroep.

Wanneer we, gebaseerd op Van Heusden (2010a, 2015), het onderscheid tussen productie en distributie beschouwen, dan legt een producerende instelling zich toe op het realiseren en faciliteren van productieve verbeelding, terwijl een distributeur nadenkt over een manier om deze culturele producten te verspreiden. Hiervoor bedenken distributeurs concepten. Ze tonen de geproduceerde cultuur vanuit een bepaald perspectief. Een theater toont en verkoopt een selectie van voorstellingen. In een museum worden kunstwerken in een bepaald tentoonstellingsconcept gepresenteerd. Er is dus een significant onderscheid tussen producerende en distribuerende instellingen en, daarmee samenhangend, de expertise die zij in het onderwijs kunnen brengen. Wat deze instellingen wel met elkaar delen is dat het onderwijs niet hun primaire doelgroep vormt en hun product niet primair cultuuronderwijs is.

6.3.3 INTERMEDIAIRE CULTURELE INSTELLINGEN

Intermediaire culturele instellingen hebben, in tegenstelling tot de producerende en distribuerende instellingen, het onderwijs wel als primaire doelgroep. De dienstverlening van deze instellingen staat in het teken van cultuuronderwijs. Deze, veelal provinciale en stedelijke, zogenoemde steunfunctie-instellingen hebben hun oorsprong in de jaren '70. Na de tweede wereldoorlog, tot in de jaren '70, werden steeds meer instellingen voor *kunstzinnige vorming* opgericht die een beroep deden op subsidiegelden van de overheid. Er ontstond een heel veld van instellingen die zich richtten op het onderwijs, maar ook op de vrijetijdsbesteding en het welzijnswerk. Al snel kwam de kritiek dat er een wildgroei aan instellingen was ontstaan, met veel verschillende activiteiten, doelgroepen en niet geoperationaliseerd doelstellingen (Vos, 1999, pp. 241-248; NIVOR/Werkgroep O3, 1973). In de jaren '80 wordt naar aanleiding van Kamervragen een stand van zaken geschetst:

In de huidige structuur werken alle genoemde organisaties voor een zeer belangrijk deel naast elkaar. De muziekschool, het creativiteitscentrum, het professionele orkest, respectievelijk het museum, overleggen niet eerst met elkaar welk aanbod zij aan het onderwijs zullen doen. Ieder voor zich geeft een, naar zijn oordeel, zo goed mogelijk aanbod aan het betreffende onderwijs zonder over het algemeen met de aanverwante kunstinstelling overleg te plegen of dit aanbod ook maar in enige mate harmoniseert met dat van deze zusterinstelling. Een geïntegreerd evaluatief aanbod kan op deze wijze derhalve niet ontstaan. (Kraaijeveld-Wouters & Hermes, 1980, p. 7)

Om meer coherentie in dit veld te brengen en te stimuleren dat instellingen meer complementair zouden gaan werken, verscheen in 1979 de beleidsnotitie 'Verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming' (Vos, 1999, p. 354). Hierin deed de overheid een voorstel voor een taakverdeling tussen instellingen op lokaal, provinciaal en landelijk niveau. Met name de provinciale (en grootstedelijke) steunfunctie-instellingen zijn interessant. De provinciale steunfunctie-instellingen moesten instanties worden waarin "de ondersteunende activiteiten van muziekscholen, creativiteitscentra en educatieve afdelingen van kunstinstellingen die het plaatselijk belang te boven gingen, zouden worden gebundeld ten behoeve van deskundige begeleiding van en dienstverlening aan onderwijs, sociaal-cultureel werk en amateurkunst op regionaal niveau" (p. 250). Dit werden ook wel tweedelijns instellingen genoemd. Zij zouden een intermediaire rol op zich nemen. Deze 'Verzorgingsstructuur' is echter nooit goed van de grond gekomen, omdat de overheid met de nieuwe verzorgingsstructuur ook decentralisatie nastreefde. Het gevolg was dat gemeenten en provincies elk hun eigen afwegingen en keuzes moesten maken (p. 250). Met name op provinciaal niveau ontstond daardoor een diversiteit aan instellingen waar moeilijk overzicht van en inzicht in te krijgen is (Van der Zant, 1999, p. 4; Vos, 1999, pp. 292-370).

In de jaren '90 blijken de eerstelijnsinstellingen (de centra voor de kunsten) en tweedelijnsinstellingen (provinciale en stedelijke steunfunctie-instellingen) in een concurrentiepositie met elkaar te zijn beland (Geradts, 1999, pp. 22-23). In 1996 wordt door de staatssecretarissen Aad Nuis en Tineke Netelenbos, in hun notitie *Cultuur en School* nog een onderscheid gemaakt tussen culturele instellingen en intermediaire culturele instellingen. "Steunfunctie-instellingen werken als intermediair tussen cultuur en onderwijs. Zij ondersteunen scholen bij de integratie van cultuur in het onderwijsaanbod en de leefwereld van de school. De steunfunctie-instellingen worden gesubsidieerd door de provincies en de gemeenten" (Netelenbos & Nuis, 1996, p. 15). Van der Ploeg, de opvolger van Nuis, vraagt zich in zijn *Vervolgnotitie Cultuur en School* af wat hij met deze instellingen moet (Van der Ploeg, 1999, p. 18). De instellingen ontwikkelen zich uiteindelijk tot expertisecentra zoals KCR, Cultuurschakel, Mocca en Kunstgebouw met als primair doel het stimuleren van het cultuuronderwijs op scholen.

In 2015 wordt in overheidsdocumenten geen onderscheid meer gemaakt tussen culturele instellingen en intermediaire steunfunctie-instellingen. In de regeling *Professionalisering Cultuuronderwijs* wordt een culturele instelling gedefinieerd als “een vereniging of stichting met een culturele doelstelling” (Staatscourant, 2015, p. 1). In het huidige beleid, geformuleerd in *Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) 2013-2016* is de intermediaire culturele instelling dus niet meer herkenbaar. In CmK zijn de lokale (eerstelijns) en (tweedelijns) provinciale instellingen gelijkwaardig aan elkaar. Ze helpen scholen onder meer bij het realiseren van doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs en ze bevorderen de deskundigheid van leerkrachten op dit gebied. Een van de oorzaken van deze gelijkwaardigheid is dat de overheid in CmK zowel provincies als gemeenten heeft gevraagd zelf een culturele instelling als penvoerder te selecteren.⁹⁰ Hierdoor is het onderscheid tussen de functies van verschillende culturele instellingen verdwenen. Een kunstmuseum, een centrum voor de kunsten, een provinciale steunfunctie of een stedelijk kenniscentrum kunnen alle vier het onderwijs professionaliseren. Dat zij elk een heel verschillende expertise hebben, wordt door de overheid niet gericht benut.

6.3.4 EXPERTISES: INTERMEDIËREN, PRODUCEREN OF DISTRIBUEREN

De keuze om de expertises van de verschillende culturele instellingen uit elkaar te halen heeft deels te maken met een vergelijkbare overtuiging als die in de jaren '70 bestond, namelijk dat culturele instellingen voor het onderwijs meer complementair zouden kunnen werken. Producerende en distribuerende culturele instellingen zijn, als we Van Heusdens (2010a, 2015) logica volgen, dragers van cultuur. Culturele instellingen mediëren metacognitieve processen uit het heden en verleden in (kunst)objecten, in talige en niet-talige voorstellingen en uitvoeringen. In een kunstmuseum worden bijvoorbeeld objecten tentoongesteld waarin beeldend kunstenaars met de verbeelding maatschappelijke en universele processen bespiegelen. In historische musea zijn de objecten een spiegel uit het verleden. Producerende en distribuerende culturele instellingen zijn geen onderwijsontwikkelaars. Deze rol wordt hen nu echter wel door de overheid opgelegd.

Binnen de *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak krijgt de intermediaire culturele instelling een centrale rol bij het realiseren van cultuuronderwijs en het daarbij betrekken van andere producerende en distribuerende culturele instellingen. De consulenten van de intermediair ontwikkelen voor basisscholen leerplannen kunstzinnige oriëntatie op maat. De verwachting is dat door het leerplan ook inzichtelijk wordt wat de bijdrage van producerende en distribu-

⁹⁰ “Provincies en gemeenten alsook RAS-regio’s kozen als aanvrager veelal voor een culturele instelling waar zij al een directe subsidierelatie mee hebben. Zo maakten zes provincies, een gemeente en een RAS-regio de keuze voor een ondersteunende culturele instelling. Voor een centrum voor de kunsten (of muziekschool) kozen eenentwintig gemeenten en zes RAS-regio’s. De resterende achttien aanvragers behoren tot andere categorieën zoals musea, bibliotheken of andere culturele instellingen. In de helft van de gevallen is de matchingsregeling de facto dus een subsidieregeling voor centra voor de kunsten (muziekscholen inbegrepen)” (Hagenaars et al., 2013, p. 8)

erende culturele instellingen kan zijn en welke expertise van de verschillende culturele instellingen gewenst is voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het plan in de school.

6.4 LEERPLAN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE IN ONTWIKKELING

6.4.1. ONTWERPMETHODE & CULTUURTHEORIE

Om een leerplan voor een basisschool vorm te geven is gekozen voor de ontwerpmethodologie *Understanding by Design* (UbD) (Wiggins & McTighe, 2006, 2012). Voor deze methode is gekozen, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat de cultuurtheorie van Van Heusden voor gebruikers niet direct bruikbaar is en als abstract wordt ervaren (Van Es, 2015, p. 92; Vermeersch, et al., 2015, p. 82; Van Dorsten, 2015, p. 244). De ontwerpmethodologie *Understanding by Design* (UbD) maakt het mogelijk Van Heusdens theorie in de praktijk vorm te geven. Daarnaast zijn zowel de cultuurtheorie als de ontwerpmethodologie gericht op het verschaffen van inzicht en begrip én vullen inhoud (cultuurtheorie) en vorm (ontwerp) elkaar aan. In UbD redeneert men terug vanuit de uiteindelijke opbrengsten die men nastreeft met een bepaalde onderwijsinhoud. Ook in andere vakgebieden dan het cultuuronderwijs zijn positieve resultaten met UbD, ook wel 'backward design' genoemd, vastgesteld (Childre, Sands, & Tanner Pope, 2009; Daugherty, 2006; Di Masi & Milani, 2016; Korotchenko, Matveenko, Strelnikova, & Philips, 2015; Linder, Cooper, McKenzie, Raesch, & Reeve, 2014; SLO, 2015, pp. 47-48; Tornwall, 2017).

Van Heusden benadrukt dat wij pas kunnen bepalen wat de inhoud van cultuuronderwijs is (en als aspect daarvan kunstonderwijs), als we inzicht hebben in wat cultuur en kunst zijn (Van Heusden, 2016). Cultuur, zagen we, is een proces. In dit proces geeft de mens betekenis, ze reageert op haar omgeving (op haar natuurlijke omgeving en op de cultuur in die omgeving). In en met de verbeelding - naast de waarneming, conceptualisering en analyse - geeft zij betekenis aan haar omgeving en cultuur. Iedereen zet de verbeelding in. Wanneer we *een ervaring* verbeelden, spreken we over kunst (Van Heusden et al., 2016, p. 40). Dit inzicht vormt het inhoudelijk uitgangspunt voor het ontwerpen van leerplannen kunstzinnige oriëntatie met UbD.

Inzicht krijgen en hebben is ook de kern van de ontwerpmethodologie 'begrip (inzicht) door te ontwerpen' ('Understanding by Design'). In UbD start men bij het ontwerpen van onderwijs - lessen, een cursus of een curriculum - met de vraag welke essentiële inzichten ('understandings') men met het ontworpen onderwijs bij leerlingen wil ontwikkelen. Deze inzichten worden vervolgens 'vertaald' in essentiële vragen die richting geven aan de lessen en het leerproces van de leerlingen. Een voorbeeld van een essentiële vraag zoals voorgesteld door de ontwikkelaars van UbD die goed aansluit bij de theorie van Van Heusden is: "In what ways does art reflect, as well as shape, culture?" (Wiggins & McTighe, 2006, p. 115). Hoe

spiegelt kunst cultuur? Het doel van essentiële vragen is het nadenken te stimuleren, uit te dagen tot verder onderzoek en het aanzetten tot het stellen van meer vragen (p. 106).

De kritiek op UbD is dat de werkwijze niet toepasbaar is op vakken waarin het gaat om het doceren van vaardigheden. Het wederwoord van Wiggins en McTighe op deze kritiek is dat het hen juist om inzicht te doen is:

Units and courses that focus on skill development need to explicitly include desired understandings. In other words, the learner should come to understand the skill's underlying concepts, why the skill is important and what it helps accomplish, what strategies and techniques maximize its effectiveness, and when to use them. (p. 133)

Begrijpen wat de vaardigheid inhoudt is dus net zo belangrijk als de (uitvoering van de) vaardigheid zelf. Tekenen op de basisschool is vaak tekenen om het tekenen. Dit wordt ook wel schoolkunst genoemd (Haanstra, 2001, pp. 7-8). In een tekenopdracht gebaseerd op de cultuurtheorie en UbD geeft men zich rekenschap van het feit dat een kind met potlood en papier en met zijn of haar verbeelding betekenis geeft aan de cultuur waarin het leeft. Beseffen waarom men tekent maakt een les betekenisvoller: waarom een kind tekent wat ze tekent, op die specifieke manier.

In de *leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak wordt de cultuurtheorie en UbD leerplannen kunstzinnige oriëntatie ontworpen voor groep 1 t/m 8. Het format waarin de leerplannen worden uitgewerkt is gebaseerd op *A UbD Curriculum Framework: Macro and Micro* (Wiggins & McTighe, 2006, p. 277). Dit 'UbD Curriculum Framework' gaat uit van de Amerikaanse situatie. Voor de Nederlandse situatie zijn aanpassingen gedaan, zoals de toevoeging van de beschrijving van de schoolspecifieke situatie (missie, visie, omgeving, populatie en wensen van de school) en van de essentiële inzichten die gebaseerd zijn op de cultuurtheorie. Daarnaast is er een format gemaakt voor een lessenserie (zie bijlage 6) gebaseerd op een voorbeeldsjabloon van een lessenserie (pp. 327-331). Tenslotte is aan dit format het onderdeel 'gewenste expertise van producerende en distribuerende culturele instellingen' toegevoegd.

6.4.2 LEERPLANEVALUATIE

In hoofdstuk 5 werd evaluatie genoemd als een manier waarmee culturele instellingen uiteindelijk meer bij kunnen dragen aan cultuuronderwijs. Evaluatie maakt het mogelijk te achterhalen of de gewenste doelen zijn bereikt en of de leerlingen zich hebben ontwikkeld in de gewenste richting. Het *Cultuureducatie met kwaliteit (CmK)*-beleid evalueert niet de kwaliteit van het cultuuronderwijs van culturele instellingen, maar evalueert of er ontwikkeling is op organisatorisch niveau. Van Meerkerk en Van Es (2016) noemen dit de relationele kwaliteit – de kwaliteit van de relatie tussen school en culturele omgeving

(p.78). Uiteindelijk staat, althans dat mag men aannemen, deze relatie in het teken van de ontwikkeling van leerlingen. IJdens (2012) benadrukt dan ook dat kwaliteit, in het kader van *CmK*, een kwestie van onderwijskwaliteit is (p. 26). Van Meerkerk en Van Es (2016) noemen dit inhoudelijk kwaliteit (p. 78). Om deze kwaliteit vast te stellen is het belangrijk om te evalueren. Om te kunnen evalueren zijn weer criteria nodig.

Om de leerplannen kunstzinnige oriëntatie te kunnen evalueren is de keuze gevallen op de kwaliteitscriteria voor leerplanontwikkeling. Deze criteria zijn: relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit (Nieveen, 2010, p. 94; Nieveen & Folmer, 2013, p. 160; Thijs & Van den Akker, 2009, p. 43). De leerplannen die binnen dit onderzoek zijn ontwikkeld, worden geëvalueerd op basis van de eerste drie criteria, namelijk 1) relevantie van de leerplannen voor de leerlingen 2) de logica in het leerplan en 3) de bruikbaarheid voor a) scholen en b) culturele instellingen (zie overzicht 9). Door te evalueren met deze criteria worden uitspraken gedaan over de relevantie voor leerlingen, de inhoudelijke logica en de bruikbaarheid van de leerplannen, gevolgd door suggesties tot aanscherping. Hiermee worden ook de drie componenten waaruit doorlopende leerlijnen kunnen bestaan – inhoud, ontwikkeling leerlingen en didactiek – in de peiling gehouden.

Overzicht 9: kwaliteitscriteria leerplanontwikkeling (Thijs & Van den Akker, 2009, p. 43)

CRITERIUM	
Relevantie	Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten.
Consistentie	Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar.
Bruikbaarheid	<i>Verwachte</i> De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het bedoeld is.
Effectiviteit	<i>Verwachte</i> De inschatting is dat werken met het leerplan leidt tot gewenste resultaten.

Het doel van de evaluatie met de leerplankundige kwaliteitscriteria is niet om te oordelen of het leerplan goed of niet goed is, of iets wel of niet gebeurt, maar om suggesties ter verbetering van dat leerplan te kunnen geven. Hoe is het leerplan relevanter te maken voor leerlingen, hoe is het consistent en/of logischer te maken en hoe is het bruikbaar te maken voor leerkrachten en eventuele externe culturele instellingen?⁹¹

91 Op termijn, als het leerplan is uitgevoerd, zal het ook goed zijn om het gesprek te voeren over de specifieke criteria en indicatoren voor kunstzinnige oriëntatie, zoals die zijn

weergegeven in het *Kader 'Kwaliteit Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'* (Haanstra et al., 2014). Deze criteria gaan nog specifieker in op de inhoud van 'kunstzinnige oriëntatie'.

We onderscheiden formatieve en summatieve evaluatie (Remer, 2010, p. 91; Thijs & Van den Akker, 2009, pp. 47-51). Formatieve evaluatie is gericht op het evalueren ten behoeve van ontwikkeling en verbeterpunten. Summatieve evaluatie beoogt een eindoordeel te geven: zijn de doelen bereikt? Heeft het onderwijs het gewenste effect bewerkstelligd? Alhoewel beide vormen van evaluatie belangrijk zijn, is in deze studie, vanwege de (korte) termijn waarbinnen zij plaatsvond, gekozen voor formatieve evaluatie.

6.5 CONCLUSIE

In dit hoofdstuk is een poging gedaan in ‘theorie’ een antwoord te geven op de vraag: hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? Het antwoord is een *leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling-aanpak*. Binnen deze aanpak krijgt een intermediaire culturele instelling een centrale rol. Zij ontwerpen leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor de basisschool, waar distribuerende en producerende weer aan kunnen bijdragen. De leerplannen worden ontworpen met behulp van de cultuurtheorie Van Heusden en de ontwerpmethodede ‘Understanding by Design’. De kwaliteit van de leerplannen wordt geborgd door te evalueren met de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid. Door deze aanpak wordt tegemoetgekomen aan de richtlijnen voor cultuuronderwijs (hoofdstuk 5). De leerplannen zijn documenten die inzicht geven in inhoud (onderwerpen, vaardigheden, aansluiting op leerlingen en doelen) over meerdere jaren. Dit geeft ook een indicatie aan welke expertise distribuerende en producerende instellingen de school behoefte heeft. Een vooronderstelling is dat de verschillende instellingen – intermediair, producent en distributeur – door deze aanpak meer vanuit hun expertise van dienst kunnen zijn voor het basisonderwijs. De gedachte is dat zowel scholen, als intermediaire, producerende en distribuerende culturele instellingen gebaat zijn bij een beredeneerd leerplan kunstzinnige oriëntatie (een plan dat is ontworpen vanuit een goed onderbouwde cultuurtheorie, ondersteund door ‘Understanding by Design’ en systematisch geëvalueerd). In het volgende hoofdstuk wordt verslag gedaan van hoe deze in abstracto ontwikkelde aanpak in concreto werkt.



Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling: in concreto⁹²

7.1 INLEIDING

In hoofdstuk 6 beantwoordde ik in abstracto de vraag: Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool? Het antwoord luidde: door een *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak. In dit hoofdstuk wordt deze aanpak nader verkend in een ontwerpgerichte studie. In deze studie worden de vier gemaakte keuzes nader beschouwd, namelijk:

- 1) Er is een onderscheid gemaakt tussen intermediaire, producerende en distribuerende culturele instellingen. De intermediaire instellingen worden aangesproken op hun leerplankundige expertise. De consulenten van een intermediair ontwikkelen in samenspraak met de school een leerplan kunstzinnige oriëntatie. De expertise van producerende en distribuerende culturele instellingen wordt later in het ontwerpproces én bij de uitvoering van het leerplan ingezet.⁹³
- 2) Consulenten van een intermediaire instelling ontwerpen leerplannen met behulp van een cultuurtheorie (Van Heusden, 2010a, 2012a, 2015) en hierop gebaseerde inzichten (Van Dorsten, 2015; Konings, 2011; Konings & Van Heusden, 2013).
- 3) De consulenten geven deze leerplannen vorm met behulp van de ontwerpmethodologie *Understanding by Design* (UbD) (Wiggins & McTighe, 2006, 2012).
- 4) Tot slot worden de leerplannen geëvalueerd aan de hand van de leerplankundige kwaliteitscriteria *relevantie*, *consistentie* en *bruikbaarheid* (Nieveen, 2010; Nieveen & Folmer, 2013; Thijs & Van den Akker, 2009).

⁹² Dit hoofdstuk is een bewerking van Konings, F. (2017). *Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Leerplannen in ontwikkeling*. Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR).

⁹³ Het uitvoeren van onderdelen van het leerplan in de klas valt buiten dit onderzoek.

De ontwerpaanpak *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling* is in 2016 verkend bij een intermediaire culturele instelling in Rotterdam, het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR). Twee KCR-consulenten hebben elk een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor een Rotterdamse basisschool ontworpen. Om dit te kunnen doen, zijn zij eerst vertrouwd gemaakt met de cultuurtheorie en *Understanding by Design* (UbD). De twee basisscholen waarvoor een leerplan is ontwikkeld, zijn de Openbare basisschool 't Prisma in Hoogvliet en de Katholieke basisschool de Globetrotter in Katendrecht. Voorafgaand aan het ontwerpproces zijn een aantal teamleden, ouders en leerlingen van de school geïnterviewd. Bij het ontwerpproces zijn twee culturele instellingen met een expertise op het gebied van het leren produceren van cultuur (SKVR en Theater Hofplein) betrokken geweest en twee culturele instellingen met een expertise op het gebied van distributie (Villa Zebra⁹⁴, MaasTD).⁹⁵ Aan de evaluatie van de leerplannen hebben deelgenomen: twee intermediaire culturele instellingen (Kunstgebouw, Mocca), twee distribuerende instellingen (CBK Rotterdam en Concert- en Congresgebouw de Doelen), twee icc-ers, een pabodocent (muziek), een basisschooldirecteur die voorheen bij een Gelderse intermediaire instelling werkte en drie experts op het gebied van de cultuurtheorie. Voorondersteld werd dat de reflectie met deze experts aanvullende suggesties zou kunnen opleveren.

In dit hoofdstuk wordt het ontwerpproces verkend en beantwoord ik de vragen: **Hoe krijgt deze aanpak in de praktijk vorm? Wat valt op? Wat zijn voor- en nadelen van deze aanpak bij het ontwerpen van cultuuronderwijs? Wat zijn aandachtspunten wanneer de verschillende culturele instellingen volgens deze aanpak bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?** In de paragrafen 7.3.2 en 7.3.3 wordt de vraag beantwoord: **Hoe krijgt deze aanpak vorm in de praktijk?** Deze paragrafen doen verslag van het ontstaan van twee leerplannen kunstzinnige oriëntatie en de evaluatie ervan. Specifiek wordt ingegaan op de volgende punten: de school en de vragen die daar leven, de achtergrond van de consultant die het leerplan ontwerpt, het ontwerpproces en de evaluatie en de suggesties die hieruit voortkomen. De volledige leerplannen zijn te vinden in bijlage 8 en 9. In paragraaf 7.3.4 volgt aan de hand van de vier perspectieven (culturele instellingen, cultuurtheorie, ontwerpmethodologie en evaluatie) een terugblik op het hele ontwerpproces van inleiden, ontwerpen en evalueren (met betrokkenen en experts). Via deze reflectie worden de volgende vragen beantwoord: **Wat valt op? Wat zijn voor- en nadelen van dit model bij het ontwerpen van cultuuronderwijs?** Tot slot wordt ingegaan op aandachtspunten voor het gebruik van deze aanpak. In de concluderende paragraaf 7.6 wordt teruggeblikt op de vraag hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs.

94 De onderzoeker is tevens bestuurslid bij Villa Zebra. Toen duidelijk werd dat Villa Zebra een van de betrokken instellingen zou worden, heeft de onderzoeker het KCR, de betrokken scholen en het bestuur van Villa Zebra hierover expliciet geïnformeerd en de beide rollen met de grootste zorgvuldigheid voortgezet.

95 Tijdens het ontwerpproces waren MaasTD en Villa Zebra betrokken die weliswaar distributeurs zijn, maar met name door Cultuureducatie met Kwaliteit zich hebben ontwikkeld op het gebied van het leren produceren van cultuur.

7.2 VERANTWOORDING

7.2.1 ONDERWIJS-ONTWERPONDERZOEK

Dit explorerend onderzoek is een combinatie van onderwijs-ontwerponderzoek (educational design-research) (McKenney, Nieveen & Van den Akker, 2006; McKenzie & Reeves, 2012; Nieveen, 2010; Thijs & Van den Akker, 2009), evaluatieonderzoek (Swanborn, 2002) en actieonderzoek (McNiff, Lomax, & Whitehead, 2006). Het heeft vooral raakvlakken met het onderwijs-ontwerponderzoek. De vraag hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs is echter uitsluitend een onderwijs-ontwerp vraag. Ontwerponderzoek in het onderwijs richt zich vaak op interventies in een klas of met een schoolteam. De interventie kan bijvoorbeeld een digitale tool voor docenten zijn.⁹⁶ In deze studie is niet een interventie in de klas of op school onderzocht, maar is geanalyseerd hoe culturele instellingen (intermediair, producent en distributeur) kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs door te reflecteren op het ontwerpproces. Specifiek zijn geanalyseerd: de bijdragen en rollen van de intermediaire culturele instellingen, van producenten en distributeurs, en het gebruik van de cultuurtheorie, de ontwerptheorie en de evaluatiesystematiek.

Overeenkomsten tussen deze studie en gangbaar ontwerponderzoek worden hierna toegelicht. Ontwerponderzoek wordt als volgt omschreven: “The systematic analysis, design and evaluation of educational interventions with the dual aim of generating research-based solutions for complex problems in educational practice, and advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them” (Nieveen & Folmer, 2013, p. 153). In ontwerponderzoek wordt dus naar een op onderzoek gebaseerde oplossing voor een geconstateerd probleem in de onderwijspraktijk gezocht. Met name het zoeken naar een ‘research-based’ oplossing voor een probleem ten aanzien van cultuuronderwijs op de basisschool staat centraal in deze studie, namelijk:

- ▶ dat culturele instellingen en scholen door de overheid als natuurlijke partners worden gezien;
- ▶ dat er weinig kennis is over hetgeen culturele instellingen bijdragen aan het curriculum;
- ▶ dat culturele instellingen de afgelopen 24 jaar van de overheid wel (mede) de verantwoordelijkheid hebben gekregen om zorg te dragen voor kwalitatief cultuuronderwijs op scholen;
- ▶ en dat er over de inhoud van cultuuronderwijs geen consensus is. Een diversiteit aan doelstellingen wordt nagestreefd. Een van de oorzaken hiervan is een ontbrekende theoretische onderbouwing van cultuuronderwijs.

⁹⁶ Zie voor voorbeelden van verschillende soorten interventies Plomp en Nieveen (2013).

De in de voorgaande hoofdstukken geformuleerde oplossing voor deze problematiek is dat culturele instellingen zouden kunnen bijdragen aan (de kwaliteit van) doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs indien men gebruik maakt van een (gedeelde) cultuurtheorie. De cultuurtheorie is vertaald naar een aantal richtlijnen voor cultuuronderwijs (hoofdstuk 5). Rekening houdend met deze richtlijnen is een ontwerpaanpak ontwikkeld voor leerplannen kunstzinnige oriëntatie waarin de verschillende culturele instellingen een eigen rol hebben, de cultuurtheorie wordt gecombineerd met een ontwerpmethodede en er volgens een gerichte methode wordt geëvalueerd. Door te reflecteren op het gehele ontwerpproces (zie voor een beschrijving van het onderzoeksproces bijlage 7) kunnen uitspraken worden gedaan over voor- en nadelen, over wat opvalt en wat mogelijke aandachtspunten zijn. Hierdoor wordt de kennis ten aanzien van deze manier van ontwerpen vergroot.

7.2.2 PROCES-EVALUATIE IN ONTWERPONDERZOEK EN (BELEIDS) EVALUATIEONDERZOEK

Met name om deze *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak in de praktijk te analyseren moest ik op zoek naar instrumenten. Ik vond houvast in het beleidsgerichte evaluatieonderzoek (Swanborn, 2002), actieonderzoek (McNiff et al., 2006) en onderwijs-ontwerponderzoek van (McKenney & Reeves, 2012) in het onderwijs-ontwerponderzoek en beleidsevaluatie-onderzoek.

In het onderwijs-ontwerponderzoek staat een formatieve evaluatie in het teken van een tussentijdse aanscherping en bijsturing van het onderwijsontwerp. Zo'n onderwijsontwerp wordt uiteindelijk beoordeeld in een summatieve evaluatie. Bijsturing gedurende het ontwerpproces leek wenselijk, waardoor een formatieve evaluatie van de ontwerpen een geschikt analyse-instrument bleek. Maar er was daarnaast ook behoefte aan meer inzicht in het proces van deze ontwerp- en evaluatieaanpak en de bijdrage van de verschillende culturele instellingen hieraan. Hoe konden het proces en de opbrengsten het beste geanalyseerd worden? Wat zijn kenmerken en aandachtspunten van deze manier van ontwerpen van cultuuronderwijs? Swanborn (2002) definieert procesevaluatie als:

[D]ie vorm van evaluatieonderzoek waarbij de invoering van de interventie – meestal in een kleinschalige context, bij één of enkele case(s) – op de voet wordt gevolgd, waarin zo nodig wordt bijgestuurd en waarbij de aandacht van de onderzoeker vooral uitgaat naar de sociale processen die hierbij een rol spelen. (p. 191)

In deze ontwerpgerichte studie is gekozen voor twee kleinschalige casussen (twee consulenten met elk een basisschool) en is gekeken naar het proces van (leren) ontwerpen met de cultuurtheorie en UbD en de gesprekken die hierover werden gevoerd. De nadruk werd niet gelegd op de sociale processen.

Volgens Swanborn gaat het in evaluatieonderzoek onder meer om vragen als “Welke hinderpalen en knelpunten treden op? Hoe worden die omzeild?” en “Welke neveneffecten (welkome en ongewenste; voor wie; wanneer) treden op?” (p. 192). Subvragen die op basis hiervan zijn geformuleerd om het ontwerpproces te kunnen beschouwen zijn: Wat valt op? Wat zijn aandachtspunten? Gedurende het proces kregen de consultants daarom meerdere malen de consultants de volgende vragen voorgelegd: Wat helpt bij het maken van het leerplan? Wat werkt wel? Wat werkt niet? Een andere aanwijzing om het proces goed te evalueren werd uiteindelijk gevonden in het werk van McKenney en Reeves (2012), die een onderscheid maken tussen *evalueren* en *reflecteren*. Evaluatie interpreteren zij als het empirisch testen van een interventie volgens een bepaalde procedure. Reflectie is een onderdeel van de evaluatie en zien zij als het terugkijken op het proces om er betekenis aan te geven, om processen en opbrengsten te overwegen en te verbinden met mogelijkheden en ideeën (pp. 133-135). “In educational design research, reflection involves active and thoughtful consideration of what has come together in both research and development (including theoretical inputs, empirical findings, and subjective reactions) with the aim of producing new (theoretical) understanding” (p. 151). Er is gepoogd meer kennis te creëren over de bijdrage van culturele instellingen (intermediair, producent en distributeur) aan het cultuuronderwijs op de basisschool.⁹⁷

In het zogenoemde ‘actieonderzoek’⁹⁸ werden suggesties gevonden met betrekking tot het verwerken van het verzamelde materiaal, zoals de opnames van gesprekken. Slechts een deel van de gesprekken is van belang voor de analyse, zo stellen ook McNiff en collega’s (2006, pp. 114-115, pp. 126-127):

A transcript of a conversation gives the full flavour of the meanings, but usually you will require only excerpts or parts of the whole. One way of dealing with this is to use the tape counter and to write at intervals and in summarised form what the tape contains. Then transcribe only those parts of the tape you wish to quote. (p. 127)

Met taal is gereflecteerd op de audio-opnames, schriftelijke voorbereidingen, aantekeningen over het opleiden van de consultants, de ontwerpessies, de uitwisselingsmomenten met de scholen en distribuerende en producerende culturele instellingen en de evaluaties met betrokkenen en externe experts. Delen van de opnames zijn getranscribeerd om thema’s uit het proces in deze publicatie te illustreren.

In de reflectie is een aantal onderdelen meegenomen: het proces van het inleiden van consultants van de intermediaire culturele instelling in het ontwerpen van een leerplan, het ontwerpen van de leerplan-

⁹⁷ Reflectie in het citaat verwijst overigens naar talige reflectie, terwijl Van Heusden in zijn cultuurtheorie benadrukt dat reflectie ook bijvoorbeeld beeldend, lichamelijk of grafisch kan zijn. De reflectie op het ontwerpproces in dit proefschrift is (natuurlijk) talig.

⁹⁸ Actie-onderzoek is een vorm van onderzoek gericht op het verbeteren van het eigen handelen.

nen en de evaluaties met betrokkenen en externe experts. In het bijzonder is gereflecteerd op de gesprekken met de producerende en distribuerende culturele instellingen. Het gaat hierbij om een eerste ontwerpcyclus. Na de evaluatie volgt een (her)ontwerpproces: dat proces valt echter buiten dit onderzoek. Het doel van de analyse van het proces is het genereren van aandachtspunten ten aanzien van:

- ▶ de verschillende culturele instellingen;
- ▶ het ontwerpen met de cultuurtheorie;
- ▶ de ontwerpmethodede *Understanding by Design* (UbD);
- ▶ de wisselwerking tussen de cultuurtheorie en ontwerpmethodede;
- ▶ het evalueren met de leerplankundige criteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid.

De analyse en aandachtspunten ten aanzien van bovenstaande onderwerpen zijn terug te vinden in de paragrafen 7.4.4 en 7.5.

7.2.3 LEERPLANKUNDIGE EVALUATIE

De leerplannen zijn in semigestructureerde focusgesprekken met betrokkenen, culturele instellingen en externe experts ook geëvalueerd op de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, logica (consistentie) en bruikbaarheid. De externe experts hebben een cultuurtheoretische achtergrond en/of zijn afkomstig uit het onderwijs, van intermediaire en distribuerende instellingen⁹⁹. Het doel van de focusgesprekken is het evalueren van de ontwikkelde leerplannen op de kwaliteitscriteria om op die manier aanwijzingen te verkrijgen over sterke kanten en eventuele verbeterpunten. Dit is een formatieve evaluatie. Met andere woorden, het is gericht op het verbeteren en verrijken van het leerplan. Omdat het leerplan in dit geval een beoogd leerplan is, is bewust niet gekozen voor een summatieve evaluatie van de effectiviteit. Het criterium effectiviteit – wat is het effect op de leerlingen? – kan pas geëvalueerd worden als er sprake is van een ‘uitgevoerd’ en ‘bereikt’ curriculum (Thijs & Van den Akker, 2009, p. 11). De hier gebruikte vorm van evalueren is een voorzichtige poging om handen en voeten te geven aan de wens van de overheid om kwalitatief cultuuronderwijs te ontwikkelen. De leerplankundige criteria maken het mogelijk 1) de kwaliteit van het leerplan in relatie tot de behoefte van leerlingen en school helder te krijgen en houden. Daarnaast wordt de kwaliteit van 2) de consistentie in het leerplan in de gaten gehouden. Het cultuuronderwijs van school is hierdoor niet willekeurig, maar bouwt aan kennis en vaardigheden die ermee worden nagestreefd. Tot slot 3) wordt door het evalueren van de bruikbaarheid gevolgd of de leerkracht of externe partij voldoende handvaten heeft om het cultuuronderwijs vorm te geven. De analyses en suggesties zijn terug te vinden in de paragrafen 7.3.2 en 7.3.3.

⁹⁹ De evaluatie was gericht op aanvullende suggesties ter verbetering van de leerplannen. De distribuerende instellingen MaasTD en Villa Zebra brachten via *Stel je voor 010* ook producerende expertise in.

7.2.4 ROL VAN DE ONDERZOEKER

Als onderzoeker had ik drie rollen: onderzoeker, lid van het ontwerpteam en evaluator. Dit is gebruikelijk in ontwerponderzoek. McKenney et al. (2006) adresseren ten aanzien hiervan wel drie dilemma's. Ten eerste de verschillende rollen van de onderzoeker, ontwerper en evaluator, ten tweede de complicaties van het werken in de 'echte wereld' en tot slot het risico van de aanpasbaarheid van het ontwerp van het onderzoek (p. 83). Met deze dilemma's is tijdens deze studie rekening gehouden.

Deelname als ontwerper en onderzoeker in een ontwerpstudie geeft een beter beeld wat werkt en wat niet werkt. Dit is een pluspunt. De keerzijde is dat de aanwezigheid van de onderzoeker de reactie van de consultants kan beïnvloeden. Dit wordt het evaluator-effect genoemd, waarbij de participanten, in dit geval de consultants, schoolteamleden en externe experts, sociaal wenselijk kunnen reageren (McKenney et al., 2006, pp. 149-150). De nadruk ligt echter op de verkenning van een bepaald ontwerpproces (inclusief eindproduct in de vorm van een leerplan) en niet op het aantonen van de effectiviteit van dit ontwerpproces. De evaluatie van de leerplannen is daarnaast niet gericht op een goed- of fout-oordeel, maar op het doen van suggesties tot aanscherping van de leerplannen. Deze suggesties bieden de mogelijkheid om nieuwe afwegingen te maken. Tot slot worden de leerplannen aan het einde van het ontwerpproces door andere experts dan de consultants geëvalueerd. Ook de betrokkenen en experts kunnen sociaal-wenselijk reageren, maar door de gerichtheid op suggesties ter verbetering van het leerplan, is dit naar alle waarschijnlijkheid beperkt gebleven. Dat de aanwezigheid van de onderzoeker in de ontwerp- en evaluatiefase invloed heeft op de resultaten is niet te vermijden in ontwerponderzoek. Toch is het belangrijk dat de onderzoeker zich bewust is van haar verschillende rollen en expliciet haar aanwezigheid benoemt (pp. 149-150). Er is een duidelijk onderscheid in de rollen van de onderzoeker en de consultants. De eerste is een *reflective researcher*, terwijl de consultants *reflective practitioners* zijn. Dit is een vergelijkbaar onderscheid dat Voortman (2012) in haar onderzoek naar vertrouwen in organisatie's maakt (p. 20¹⁰⁰). Dit betekent dat de consultants inhoud geven aan de leerlijnen, terwijl de onderzoeker het gesprek van de 'practitioners' faciliteert en suggesties doet op grond van analyses die ze maakt met behulp van theorie. De uiteindelijke keuzes met betrekking tot de inhoud van het leerplan zijn aan de consultants.

7.3 LEERPLANNEN IN ONTWIKKELING IN ROTTERDAM

7.3.1 INLEIDING

In deze paragraaf wordt verslag gedaan van het exploreren van de *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak, bij het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam met medewerking van twee basisscholen

¹⁰⁰ Voortman baseert zich hiervoor op Schön (1983, 1991).

(’t Prisma en de Globetrotter). In de paragrafen 7.4.2 en 7.4.3 wordt een beeld gegeven van de achtergronden en de resultaten van de evaluatie van de leerplannen. Hiermee wordt antwoord gegeven op de vraag **Hoe krijgt deze aanpak in de praktijk vorm?** Daarnaast is gereflecteerd op het proces van het inleiden van de consulenten, de gezamenlijke en individuele ontwerpessies en de evaluatie met betrokkenen en experts. In paragraaf 7.4.4 staan de volgende vragen centraal: **Wat valt op? Wat zijn voor- en nadelen van deze aanpak bij het ontwerpen van cultuuronderwijs?** Hierbij gaan we in op vier invalshoeken:

- 1) Culturele instellingen: Wat valt op ten aanzien van de intermediaire, producerende en distribuerende instellingen en hun rolverdeling bij de ontwikkeling van een leerplan met behulp van cultuurtheorie en *Understanding by Design*? Wat zijn voor- en nadelen?
- 2) Cultuurtheorie: Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces, gebaseerd op cultuurtheorie? Wat zijn voor- en nadelen?
- 3) *Understanding by Design*: Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces, vormgegeven met behulp van UbD? Wat zijn voor- en nadelen?
- 4) Evaluatie: Wat valt op als we evalueren met betrokkenen en experts met de kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid? Wat zijn voor- en nadelen?

De inzichten ten aanzien van deze perspectieven worden geïllustreerd door uitspraken en fragmenten van gesprekken die plaatsvonden gedurende het ontwerpproces.

7.3.2 LEERPLAN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE VOOR O.B.S. ‘T PRISMA IN HOOGVLIET

7.3.2.1 Consulent 1

Consulent 1 heeft de Pabo en kunstacademie gevolgd. In het verleden heeft zij lesgegeven op een Ontwikkelingsgerichte (OGO) basisschool, waar zij tevens als coördinator heeft meegewerkt aan de borging van het OGO-onderwijs op de school. Daarna heeft zij bij een onderwijsbegeleidingsdienst vele scholen geholpen met het implementeren van onderwijsconcepten. Hier heeft zij veel ervaring opgedaan met het maken van procesplannen. Bij een kleiner onderwijsbureau heeft zij vervolgens een concept ontwikkeld voor cultuureducatie. Sinds 2015 is zij werkzaam voor het KCR. Consulent 1 onderhoudt bij het KCR vooral contact met scholen. Daarnaast is ze werkzaam als beeldend kunstenaar en organiseert kunstprojecten voor onder meer het Radboudziekenhuis.

7.3.2.2 Basisschool ‘t Prisma

Openbare basisschool ‘t Prisma is een basisschool met twee locaties in de Rotterdamse deelgemeente Hoogvliet. Het schoolteam stelt zichzelf onder andere de volgende vragen: ‘Welke wereldoriënterende methode past bij onze school?’ ‘Hoe zorgen we ervoor dat kinderen zich ontwikkelen op het vlak van 21^e-eeuwse vaardigheden, en in het bijzonder de vaardigheden ten aanzien van netwerken en presenteren?’ ‘Hoe stimuleren we de interesse van onze kinderen in de wereld om hen heen?’ ‘Hoe leren we hen functioneren in de ver-

schillende werelden (straat, werk, thuis) waarmee ze te maken hebben?’ ‘Hoe kunnen we borgen wat we geleerd hebben binnen het CmK-project *Stel je voor 010*?’ ‘Hoe bespreken we verschillen tussen leerlingen en hun achtergrond op een systematischere manier?’ Ouders van de school uitten de behoefte dat hun kinderen via school kennismaken met de wereld van de kunsten. De school stimuleert het optimisme en ondernemerschap van de leerlingen. Wanneer zij iets willen, dan helpt de school hen erbij.

De nadruk in het leerplan ligt op het ontdekken, verkennen en beïnvloeden van het publieke domein met theater, dans en beeld (en wetenschap).

7.3.2.3 Ontwerpproces

Consulent 1 heeft een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor ‘t Prisma ontwikkeld. Voorafgaand aan het ontwerp van het leerplan voor ‘t Prisma heeft Consulent 1 gedurende het inleiden in de theorie de Rotterdamse montessorischol Jacob Maris¹⁰¹ als casus gebruikt.

Het ontwerptraject heeft bestaan uit een aantal gesprekken met directie en icc-er, met een deel van het team, met leerlingen uit verschillende groepen en met ouders. Consulent 1 heeft een poster waarin ze de leerlijn beeldend weergeeft en deze gepresenteerd aan directeur en icc-er én op een later moment aan een delegatie van het team.

Basisschool ‘t Prisma wilde expliciet betrokkenheid van Villa Zebra en MaasTD in het kader van *Stel je voor 010*¹⁰². Dit is een gemeentelijk programma van Villa Zebra, MaasTD en het KCR, waarbij leerkrachten door vakdocenten leren meer verbeeldende werkvormen in de klas te gebruiken. In *Stel je voor 010* hebben leerkrachten in schooljaar 2015/2016 op een positieve manier ervaring opgedaan met het geven van lessen op een beeldende manier en in theatervorm. Bij deze lessen wordt gestart met het onderwerp waarmee de leerkracht op dat moment bezig is in de klas. Feedback op het leerplan is gevraagd aan hoofd educatie van MaasTD en coördinator vakdocenten van Villa Zebra.

Tot slot is het leerplan gepresenteerd aan de icc-er en de directeur. In dit gesprek sloot de medewerker van Villa Zebra aan om de mogelijkheden te verkennen om door Villa Zebra een lessenserie te verzorgen binnen het leerplan. Daarna is het leerplan door Consulent 1 gepresenteerd aan een delegatie van het team en vervolgens met de delegatie geëvalueerd door de onderzoeker.

101 Het KCR begeleidt al geruime tijd Openbare Montessori basisschool Jacob Maris. Sinds schooljaar 2015/2016 verzorgt Consulent 1 deze begeleiding. Daarnaast was dit de basisschool van de kinderen van de onderzoeker. De onderzoeker heeft voor de ontwikkeling van het theoretisch raamwerk uitgeprobeerd of zij een leerplan voor deze school kon ontwikkelen. Deze geslaagde test wa de basis geweest om het theoretisch raamwerk verder uit te werken en samen met het KCR op andere scholen te gaan uitproberen. Door de grote betrokkenheid van zowel onderzoeker als Consulent 1 bij de school is er in het onderzoek voor gekozen niet met de Jacob Maris verder te gaan, maar is de school wel besproken bij het inleiden van de consulenten in de cultuurtheorie en de ontwerptheorie. Consulent 1 heeft wel haar begeleiding van de school voortgezet en een leerplan kunstzinnige oriëntatie ‘identiteit, zie jezelf, zie de ander’ ontwikkeld.

102 Na de evaluatie van dit leerplan met een deel van het schoolteam is een vakdocent beeldend via Villa Zebra binnen *Stel je voor 010* een lessenserie gaan ontwikkelen binnen het leerplan.

Het leerplan 'In onze buurt' van 't Prisma is te raadplegen in bijlage 8.

7.3.2.4 Evaluatie leerplan 'In onze buurt'

► **Relevantie**

De inhoud van het leerplan van 't Prisma vindt de delegatie van het schoolteam relevant voor de leerlingen. De leerkrachten willen met name werken aan de algemene houding van hun leerlingen. In de bovenbouw ervaren de leerkrachten soms een onverschillige houding van leerlingen naar spullen en in de omgang met anderen. Een leerplan met de nadruk op het gedrag in de openbare ruimte spreekt daarom aan.

Ook door de cultuurtheoretische experts, de culturele instellingen en de experts uit de onderwijshoek wordt het publieke domein als een zeer betekenisvol onderwerp voor de leerlingen gezien. Redenen zijn dat *het publieke domein* gaat over de interactie van de mens met de omgeving. Het leerplan maakt het mogelijk om met onderbouwleerlingen de wijk en de school te verkennen en met de bovenbouwleerlingen de bredere wereld (Rotterdam in zijn vele hoedanigheden). Er wordt daarmee, zo stelt een expert op de cultuurtheorie, gewerkt aan een omgevingsbewustzijn. Dit wil zeggen dat leerlingen zich bewust zijn van hun omgeving, nadenken over hun omgeving of dingen verzinnen over hun omgeving. Met andere woorden, dat ze hun omgeving op een reflectief niveau waarnemen.

De expert op het gebied van *Beeldende Kunst en Openbare Ruimte* benoemt de relevantie van dit omgevingsbewustzijn voor leerlingen. Zij gaat in op de voelbaarheid van het conflict in de publieke ruimte. 'Dus ik kan me heel goed voorstellen dat kinderen wanneer ze buiten komen, met name gevoelige kinderen, meteen dat gevoel van veiligheid kwijt zijn dat ze thuis en op school wel hebben. Lijkt me heel goed om ook te benoemen waarom dat is. Dat het niet alleen aan hen ligt, maar dat dat ook een andere wereld is waar je je in begeeft, die van iedereen is.'

De cultuurtheoretische experts formuleren enkele aandachtspunten ten aanzien van de relevantie van het leerplan voor de leerlingen. Ten eerste wordt in het leerplan niet duidelijk hoe wordt aangesloten bij het bewustzijn van de leerlingen. Er wordt een algemene impressie van de achtergrond van de leerlingen gegeven. Er is geen inzicht in het omgevingsbewustzijn van de verschillende leeftijdsgroepen. Wanneer het leerplan gebaseerd is op de cultuurtheorie, dan moet het leerplan werken vanuit *het geheugendossier* van de leerlingen. Ten tweede vallen de vragen voor de leerlingen van de groepen 3-4 en 5-6 op. In de groepen 5-6 verbreden de leerlingen, met name op sociaal vlak, hun wereld. De essentiële vragen voor groep 5-6 bevatten geen vragen die specifiek aansluiten bij deze verandering. Ten derde valt de typering van de vaardigheden van leerlingen in groep 7-8 op. De vaardigheid die past bij deze leeftijd wordt gekaderd met de woorden *ik vermoed* en *denken over denken*. *Ik vermoed* suggereert een analytische houding. Deze manier van kijken is niet specifiek kenmerkend voor deze leeftijdsfase. Ook het *denken over denken*, reflectie op eigen en andermans denkprocessen, is niet specifiek passend bij de leerlingen van groep 7 en 8. Deze vaardigheid

ontwikkelt zich in het voortgezet onderwijs. De opbouw die passend zou kunnen zijn, als het een typering is, loopt van groep 1-2: waarnemen, groep 3-4: creëren, groep 5-6: benoemen en onderscheiden en groep 7-8: benoemen en onderscheiden (zie overzicht 10).

Overzicht 10: typering vaardigheden in leerplan.

LEERJAAR	TYPERING VAARDIGHEDEN IN HET LEERPLAN	SUGGESTIE TYPERING VAARDIGHEDEN
Groep 1/2	Ervaren – ik ervaar	Waarnemen
Groep 3/4	Verschillen zien – ik weet	Creëren
Groep 5/6	Verbanden leggen – ik denk	Benoemen en onderscheiden
Groep 7/8	Denken over denken – ik vermoed	Benoemen en onderscheiden

Interessant is overigens dat een expert uit het onderwijs de typering *ik vermoed* ook opviel. Zij benadrukte vooral de stelligheid van *ik ervaar*, *ik weet*, *ik denk* en het gevoel van twijfel dat *ik vermoed* opriep.

► **Consistentie**

Ten aanzien van de consistentie in het leerplan van ‘t Prisma valt de nadruk op het doen door de leerling de verschillende experts op. Dit wordt als een interessante aanpak benoemd. Een kanttekening die men wel maakt is dat het lijkt of het onderzoek op een talige manier door de leerlingen moet worden gedaan. De verkenning van de publieke ruimte wordt aangegeven met woorden als *leerlingen vertellen*, *benoemen*, *verkennen*. Een suggestie van een cultuurtheoretische expert is de conceptualiserende werkwoorden zoals *benoemen* en *vertellen* te vervangen door meer verbeeldend werkwoorden zoals *voorstellen* en *ontwerpen* of *verzinnen*.¹⁰³ Een andere suggestie is de conceptuele woorden te vervangen door *de leerlingen geven hieraan uiting* en de mogelijke materialen om uiting te geven in een mediale lijn van groep 1 t/m 8 aan te geven. In het verlengde van dit aandachtspunt lijkt de nadruk in het leerplan ook te liggen op receptieve vragen. De suggestie wordt gedaan meer de nadruk te leggen op *het doen* door bijvoorbeeld te kiezen voor meer activerende vragen, vragen die uitnodigen tot het leren betekenis geven in een kunstvorm.

Een ander aandachtspunt is de logica achter de opbouw van de ontwikkeling van vaardigheden, van *ervaren* naar *denken over denken*, zoals beschreven onder relevantie. Deze afbakening riep de vraag op of de beschreven vaardigheden werden gezien als typering van een dominante vaardigheid van een bepaalde leeftijdsgroep of als na te streven vaardigheid voor de leerlingen van een specifieke leeftijdsgroep. De typering blijkt, zoals beschreven onder relevantie, niet leeftijdsconform te zijn. Het nastreven van de vaardigheid is mogelijk, maar dan is de suggestie aan te sluiten bij de dominante vaardigheid van de leerlingen

¹⁰³ Zie Van Heusden et al., 2016, p. 26.

in een bepaalde leeftijd. In het leerplan ligt nu de nadruk op het stelselmatig werken aan het analytisch vermogen van de leerlingen.

De keuze voor het onderwerp 'het publieke domein' sluit aan op de cultuurtheorie, waarin de nadruk ligt op cultuur als proces (en niet op cultuur als product). Het publieke domein draait om de interactie van de mens met zijn omgeving. Het thema publiek domein is ook passend bij de hedendaagse kunst, die interdisciplinair van aard is. Door niet de discipline (het medium), maar het onderwerp 'de omgeving', leidend te laten zijn kan dit onderwerp op dezelfde interdisciplinaire wijze als in de kunsten onderzocht worden.

De consequentie hiervan is, zo valt de onderzoeker op, dat er geen duidelijke mediale lijn kan worden vastgelegd. Met andere woorden, wat kunnen de leerlingen van 't Prisma na acht jaar op het gebied van theater of beeldend kunst?

Door de expert op het gebied van de openbare ruimte zijn in het gesprek nog enkele suggesties gedaan die ingaan op de logica (inhoud) ten aanzien van de publieke ruimte. Ten eerste constateerde zij dat in het leerplan de nadruk ligt op het positief functioneren in de publieke ruimte, maar dat de publieke ruimte ook kan 'schuren' zoals bijvoorbeeld bij demonstraties. Dit aspect ik ook te zien in de vele kunstwerken die gaan over strijd, zoals onder meer de oorlogsmonumenten. Ten tweede speelt bij kunst in de openbare ruimte soms het vraagstuk of iets afgebroken moet worden of opnieuw gebruikt of veranderd.

► *Bruikbaarheid*

Het leerplan wordt als waardevol gezien door de school, maar het stelt hen ook voor een opgave: het is de delegatie van het schoolteam (nog) niet duidelijk hoe zij dit leerplan in de klas ten uitvoer moeten brengen. Het schoolteam vraagt om begeleiding bij de uitvoering. De betrokkenen willen graag goede voorbeelden zien over wat er van hen verwacht wordt.

De culturele instellingen willen graag hun expertise inzetten voor de school. Als de school vragen over de publieke ruimte heeft, dan willen zij graag met hen hierover in gesprek. De bijdrage kan variëren van het realiseren van lessen tot het geven van suggesties over de lesinhoud.

De cultuurtheoretische experts vragen zich af of de uitgebreide uitwerking van het leerplan in onderwerpen, vaardigheden en media verhelderend is voor de leerkrachten. De suggestie is om het deel 'in verhaal' verder uit te werken in concretere voorbeelden of doorkijkjes.

De onderzoeker merkte op dat het team in reactie op het leerplan vooral inging op de beeldende kunst in de openbare ruimte, met andere woorden op het object in de openbare ruimte. In de cultuurtheorie en het leerplan staat het proces van de betekenisgeving aan de publieke ruimte door de leerlingen echter centraal, in plaats van het object dat een kunstenaar heeft gemaakt. Om met het leerplan aan de slag te kunnen is het nodig dat leerkrachten deze theoretische basis hebben.

7.3.2.5 Suggesties

Onderstaande suggesties, gedestilleerd uit de verschillende gesprekken, kunnen het leerplan versterken.

- ▶ In het leerplan producerende verbeeldende woorden gebruiken zoals *voorstellen*, *manipuleren*, *idee vormgeven*, *doen alsof*, *inschatten*, *inleven* en *associëren* (Vermeersch et al., 2016a, p. 12). Deze woorden gebruiken in plaats van conceptualiserende woorden zoals *benoemen* en *vertellen*.
- ▶ Een keuze maken over de betekenis van de ontwikkelingslijn van de basisvaardigheden van waarnemen naar analyseren: is dit een typering of een streven? De gekozen ontwikkelingslijn bespreken met school (meer nadruk op analyse of op verbeelding) en eventueel bijstellen. ¹⁰⁴
- ▶ De mediale lijn in het eerste deel per leerjaar uitwerken. Hierin de materialen benoemen waarmee leerlingen betekenis geven aan de publieke ruimte.
- ▶ De 'uitwerking in weken en groepen: onderwerp, vaardigheden en media' weghalen en vervangen door voorbeelden of doorkijkjes met mogelijkheden.
- ▶ Goed nadenken over het professionaliseringstraject voor leerkrachten. Hierbij moet er aandacht zijn voor de cultuurtheorie en de verbinding naar voorbeelden van de manieren waarop leerlingen met theater en beeld zelf betekenis kunnen geven aan het publieke domein.

7.3.3 LEERPLAN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE VOOR DE GLOBETROTTER IN KATENDRECHT

7.3.3.1 Consulent 2

Consulent 2 heeft pedagogiek gestudeerd en de Pabo zij-instroom afgerond. Zij heeft, altijd in combinatie met lesgeven, op verschillende basisscholen in Rotterdam en Capelle aan den IJssel gewerkt in specifieke functies zoals coördinator voorschool en intern begeleider. Daarnaast hield ze zich bezig met onderwerpen als het ontwikkelen van schakelklassen. Zij heeft ervaring met het maken van schoolbeleidsplannen en het begeleiden van de uitvoering. Bovendien is ze al haar hele leven bezig met muziek, met name met zingen. Zij stelt dat problemen op scholen vaak curatief, van buitenaf, worden opgelost. Deze constatering zorgde ervoor dat ze een tijd trainingen aan kinderen heeft gegeven om het bewustzijn en de identiteit van kinderen (van binnenuit) te versterken.

104 De directeur van 't Prisma geeft na lezing van de analyse aan dat hij met name de analytische en talige vaardigheden van zijn leerlingen wil ontwikkelen.

7.3.3.2 Basisschool De Globetrotter

Basisschool De Globetrotter is een katholieke school op Katendrecht met uitzicht op het cruiseschip de SS Rotterdam. Op school spelen de volgende vragen: 'Hoe kunnen we een methodeloze school worden?' 'Hoe gaan we dan om met wereldoriëntatie?' 'Hoe kunnen we als school leerlingen beter laten worden in een kunstdiscipline?' 'Hoe kunnen we aandacht hebben voor de 21^e-eeuwse vaardigheden, specifiek de vaardigheden ten aanzien van creativiteit?' 'Hoe kunnen we als school zorgen voor een musical met kwaliteit op een plek met kwaliteit (in een theateraccommodatie), waar onze leerlingen de kans krijgen te laten zien wat ze kunnen?'

De nadruk in het leerplan ligt op het 'als globetrotter ontdekken' van eigen en andermans cultuuruitingen in dans, beeld, muziek en theater, in en op de verschillende continenten, én hier zelf betekenis aan geven in en met muziek, beeldende middelen, theater en dans.

7.3.3.3 Ontwerpproces

Consulent 2 heeft een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor De Globetrotter ontwikkeld. Voorafgaand aan het ontwerp van het leerplan voor De Globetrotter heeft Consulent 2 de laatste basisschool waar ze werkte als casus gebruikt om te oefenen met het ontwikkelen van een leerplan. Uiteindelijk bleek het nadenken over De Globetrotter gedurende het inwerken zinvoller voor Consulent 2. Daarom is zij in de inleidende fase van het onderzoek al gaan nadenken over deze school.

Het ontwerptraject bestond uit meerdere gesprekken met één van de duo-directeuren, een teambijeenkomst waarin teamleden konden aangeven waar hun interesse qua kunstdisciplines lag¹⁰⁵, een teamtraining *Cultuur in de Spiegel*¹⁰⁶, een terugkoppelmoment met de leerkracht middenbouw en met één van de duo-directeuren en de presentatie van het concept-leerplan aan het hele team net voor de zomervakantie 2015/2016. Naast het leerplan heeft Consulent 2 als medium om naar het team te communiceren over de inhoud en onderbouwing van het leerplan gekozen voor een presentatie met een Prezi.

In de derde ontwerpfase zijn SKVR en Hofplein Rotterdam bij het ontwerpen van het leerplan betrokken. De consulent bleek voor het leerplan van De Globetrotter behoefte te hebben aan expertise op het gebied van dans en theater.

Tevens was er de wens van de school dat leerlingen aan het eind van groep 8 een kwalitatief goede musical op een gerenommeerd podium kunnen neerzetten. Om deze redenen werden de SKVR en Hofplein Rotterdam betrokken. Dit zijn beide instellingen die mensen/cursisten helpen cultuur te produceren. De medewerker van de SKVR is verantwoordelijk voor het onderwijsprogramma KunstID waarbij leerlingen wekelijks les krijgen in een of meer-

105 In de KCR-cultuurscan *Globetrotter* maart (2015) wordt zichtbaar dat het team verschillende soorten disciplines en werkvormen de school wil inbrengen en ook graag meer zicht wil hebben op leerlijnen (pp. 9-11). Om ten bate van het leerplan focus aan te brengen wordt in een parkeersessie gevraagd welke kunstdisciplines de teamleden belangrijk vinden voor hun leerlingen.

106 De teamtraining was al aangevraagd en geadviseerd door het KCR in het kader van visievorming door het team. Deze training werd geleid door Consulent 2 (KCR) en een CIS adviseur die werkzaam is bij Kunstgebouw. De onderzoeker was hierbij niet aanwezig.

dere kunstdisciplines. Ze is tevens coördinator van de kunstlessen voor het primair onderwijs en heeft een dansachtergrond. De medewerker van Hofplein Rotterdam is hoofd educatie. Daarnaast is zij theatermaker en theaterdocent. Zij heeft ook essentiële vragen bedacht voor theater. Deze vragen heeft de consulent verwerkt in het leerplan.

Het leerplan is door consulent en onderzoeker geëvalueerd met twee delegaties van het team. Een sessie was met de leerkrachten van groep 1 t/m 3. De andere sessie was met de leerkrachten van groep 4 t/m 8.

Het eindresultaat, leerplan *Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines* van De Globetrotter is te raadplegen in bijlage 9.

7.3.3.4 Evaluatie leerplan ‘Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines’

► **Relevantie**

Een delegatie van de onderbouw vindt het leerplan relevant voor de leerlingen, omdat het de mogelijkheid geeft leerlingen op een niet-talige manier tot leren te brengen. Een leerkracht van groep 1/2 zegt dat zij deze andere talen nodig heeft om het mogelijk te maken dat leerlingen in groep 3 tot leren komen. In de bovenbouw ziet men dat het leerplan relevant voor de leerlingen is, omdat men wil dat de leerlingen van groep 8 zich met hun eigen talent aan de wereld kunnen presenteren.

Vanuit de cultuurtheoretische experts is er wel zorg of het leerplan voldoende aansluit bij het bewustzijn van de leerlingen. In het leerplan wordt vooral het bewustzijn van de school zichtbaar en is niet duidelijk welk bewustzijn er precies bij de leerlingen wordt ontwikkeld. Vragen die dit oproept zijn: Wordt een Globetrotterbewustzijn ontwikkeld? In hoeverre zijn deze leerlingen Globetrotters? Waar gaan zij op vakantie? Zijn leerlingen van groep 8 niet méér bezig met het vervolgonderwijs, dan met welke plek op de wereld wil ik bezoeken? Een suggestie is ‘het Globetrotter zijn’ te operationaliseren door bijvoorbeeld met de leerlingen te benoemen hoe ze tegen Globetrotter(schap) aankijken. Anderzijds valt de nadruk op de kunstdisciplines op. Dit roept de vraag op of het doel is een kunstwerk-bewustzijn of kunstdisciplinebewustzijn te ontwikkelen. In dat geval moet de nadruk meer op het proces van betekenisgeven worden gelegd en zou benadrukt moeten worden dat een kunstdiscipline een middel is om betekenis te geven. Ook wordt van belang geacht dat de kennis en ervaringen van leerlingen met kunst en kunstdisciplines het uitgangspunt zou moeten zijn. Wat is het bewustzijn van de leerlingen en wat wil een leerkracht op dit gebied verder bij de leerlingen ontwikkelen?

Het nastreven van een kwalitatieve musical in groep 8 betekent dat aan leerlingen geleerd moet worden hoe ze in een kunstdiscipline over zichzelf kunnen vertellen. In het leerplan zou daarvoor de nadruk moeten liggen op de ontwikkeling van de verbeelding, waar nu de nadruk ligt op het concept en conceptualiseren. In het leerplan staan nu veel categoriserende, clusterende en stereotyperende vragen. Voorbeelden zijn: ‘Wat zijn verschillende muzieksoorten die passen bij theater?’, ‘Welke volksdansen zijn kenmerkende voor alle landen in Europa?’ en

‘Welke bedoeling of doel hadden Afrikanen met hun dans? Wat wilden ze uiten of bereiken?’ Dit valt bijna alle experts op. Wanneer de onderzoeker aangeeft dat het de behoefte van de leerkrachten is om hun leerlingen meer inzicht in verschillende genres te geven, dan vinden de experts de keuze van de school prima. Wel wordt vanuit de cultuurtheoretische hoek een kanttekening gezet bij de stereotyperende vragen voor de leerlingen van groep 3 en 4. Kinderen in deze leeftijdsfase denken meer in stereotypes. De vraag is of het goed is om het denken in stereotypen in deze leeftijdsfase te versterken en of de school dit wil?

► *Consistentie*

De directie is enthousiast over het relateren van de kunstdisciplines aan continenten. Eén van de duo-directeuren had in een eerder intern overleg al eens het idee geopperd om elke maand een ander land centraal te stellen. Een delegatie van het team heeft echter aangegeven dat de opbouw in continenten voor hen niet logisch is bij het werken in de verschillende groepen. Zij leggen liever de nadruk op de kunstdisciplines, waarbij vanuit wereldoriëntatie een verticale opbouw wordt gevolgd van wijk (groep 1/2) naar Nederland (groep 3/4) en Europa (groep 5/6) tot de wereld (groep 7/8).

Vanuit cultuurtheoretisch perspectief valt op dat er in het leerplan weinig aandacht is voor de functie van kunstdisciplines c.q. het medium. Het leerplan bestaat uit veel vragen over *wat* en *hoe* en weinig vragen over *waarom*. Waarom geven mensen betekenis aan de wereld door kunst? Uit waarom-vragen volgen de hoe-vragen (Hoe geven mensen betekenis aan de wereld?) en wat-vragen (Wat vertellen ze dan? Wat is hetgeen waaraan we zelf betekenis willen geven?). De suggestie van de experts is om meer waarom-vragen in het leerplan op te nemen. In plaats van de vraag wat voor muziekinstrumenten er zijn, kan gevraagd worden: waarom mensen muziek maken. Vragen die daaruit volgen zijn: Wat maak je dan (en waarom)? Hoe maak je dat dan? De vooronderstelling is dat dit soort vragen ook leidt tot meer verschillende soorten activiteiten. De voorbeeldvraag kan onderzocht worden door foto's te maken van mensen die naar muziek luisteren of door muziek te maken en te vertellen over de gevoelens die dit oproept.

Naast het toevoegen van meer waarom-vragen stellen de cultuurtheoretische experts meer verbeeldende vragen voor. De nadruk in het leerplan ligt volgens hen op de vragen over de conceptualisering. Vragen die de productieve verbeelding op gang brengen zijn echter passender bij een leerplan dat de verbeelding van leerlingen wil stimuleren. Verbeeldende vragen zijn vragen die aansporen tot creatie: iets maken dat er nog niet was. Bij de nieuwe opbouw ‘van wijk naar Europa’ zouden voor de kunstzinnige verkenning van groep 5 en 6 (Nederland) de volgende vragen een idee kunnen zijn: Hoe kun je de verschillende provincies laten horen? Waarom horen sommige klanken bij die provincie en andere klanken bij die andere? Hoe kan je die klanken zelf maken?

Tot slot geven de experts aan dat de nadruk in het leerplan ligt op het reproduceren van kennis. Dit heeft te maken met de vragen die genres (concepten) onderzoeken. In plaats

van de vraag wat voor muziekinstrumenten ze in Azië hebben, worden meer onderzoeksmatige vragen voorgesteld. Bijvoorbeeld: Waarom hebben wij geen Aziatische muziekinstrumenten? Waaraan hoor je dat een muziekinstrument uit een Aziatische cultuur en niet uit een Europese cultuur komt?

► **Bruikbaarheid**

De leerkrachten vinden de vragen in het leerplan erg bruikbaar. Zij zouden wel meer inzicht willen in de doelen die ze per periode, van vakantie tot vakantie, per kunstdiscipline kunnen nastreven. Teamleden hebben daarnaast interesse in kennis over en in 'Understanding by Design', omdat dit aansluit bij de vragende werkwijze van hun daltonaanpak. Ook het lesformat voor een lessenserie met doelen, inzichten en vragen spreekt hen aan en is werkbaar voor hen.

De geraadpleegde distribuerende instelling kan de school goed ondersteunen bij het uitvoeren van het leerplan. Dit komt omdat de nadruk in het leerplan ligt op kennis-georiënteerde vragen. De vragen kunnen goed onderzocht worden de ondersteuning van instellingen die deze kennis in huis hebben. De producerende instellingen zeggen zeker iets te kunnen betekenen voor de school, maar geven ook aan dat het denken in disciplines als beperkend wordt ervaren. Zij benadrukken dat er bij hedendaagse kunst (en het produceren van kunst) geen scheidslijn is tussen de verschillende kunstdisciplines.

De theoretische experts vragen zich af hoe bruikbaar de leerplannen zijn, omdat het lange stukken met veel tekst zijn. Daarnaast zijn vragen soms heel groot. De experts betwijfelen of leerkrachten in die gevallen dan voldoende houvast hebben. Soms zijn de vragen heel gesloten, waardoor de leerkrachten wellicht niet gestimuleerd worden om zelf te overwegen wat belangrijk voor hun leerlingen is.

De onderzoeker zou de leerkrachten vanuit theorie, naast meer kennis ten aanzien van UbD, ook meer houvast willen geven in het waarom van de kunstdisciplines en het proces van betekenis geven. Daarbij zou de onderzoeker benadrukken dat het belangrijk is om te kiezen voor onderwerpen die betekenisvol zijn voor de leerlingen.

7.3.3.5 Suggesties

Hieronder worden de suggesties weergegeven ter aanscherping van het leerplan van De Globe-trotter, gebaseerd op bovenstaande aandachtspunten en suggesties van experts en betrokkenen.

- ▶ De opbouw van het leerplan veranderen van 'continenten' naar 'van wijk naar wereld'.
- ▶ Nagaan welk bewustzijn (of combinatie van soorten bewustzijn) de school bij leerlingen wil ontwikkelen en, aan het begin van het schooljaar, een beginsituatie van dit bewustzijn per groep maken.
- ▶ Meer informatie geven over het waarom van kunstdisciplines.
- ▶ Meer waarom-vragen toevoegen om te verkennen waarom mensen betekenis geven aan de wereld in kunstvormen.
- ▶ Naast conceptualiserende vragen meer productieve verbeeldende vragen formuleren.

7.3.4.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt teruggekeken op het hele proces van het inleiden van de consultants in de theorie, het ontwerpen van, de gesprekken over en de evaluatie van de leerplannen. Geanalyseerd is hoe de verschillende componenten van de aanpak in de praktijk hebben gewerkt. Dit is gedaan aan de hand van de volgende subvragen:

- 1) Culturele instellingen: Wat valt op ten aanzien van de intermediaire, producerende en distribuerende instellingen en hun rolverdeling bij de ontwikkeling van een leerplan met behulp van cultuurtheorie en 'Understanding by Design'? Wat zijn voor- en nadelen?
- 2) Cultuurtheorie: Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces gebaseerd op een cultuurtheorie? Wat zijn voor- en nadelen?
- 3) 'Understanding by Design': Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces, vormgegeven met behulp van UbD? Wat zijn voor- en nadelen?
- 4) Evaluatie: Wat valt op als we evalueren met betrokkenen en experts met de kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid? Wat zijn voor- en nadelen?

De uiteindelijk conclusies die ik over de vier perspectieven trek, illustreer ik met uitspraken van betrokkenen en fragmenten van gesprekken.

7.3.4.2 Culturele instellingen

Wat valt op ten aanzien van de intermediaire, producerende en distribuerende instellingen en hun rolverdeling bij de ontwikkeling van een leerplan met behulp van cultuurtheorie en *Understanding by Design*? Wat zijn voor- en nadelen van deze rolverdeling?

Expertise wordt zichtbaar

Na een periode van kennismaken van de theorie en uitproberen bleken de consultants van de intermediair in korte tijd in staat zelfstandig, op eigen wijze, maar wel volgens het UbD-format een concept-leerplan vorm te geven. Het resultaat is te zien in de paragrafen 7.4.2 en 7.4.3. Hun expertise om leerplankundige kennis en vaardigheden in te zetten ten behoeve van het cultuuronderwijs op school werd hierdoor zichtbaar.

Een leerplan kunstzinnige oriëntatie als basis voor een gesprek zorgde voor gesprekken met de producenten en distributeurs over cultuuronderwijsinhoud. Het maakte ook de expertise van deze culturele instellingen, die ze de school in kunnen brengen, zichtbaar. Gesprekken tussen de intermediair, producent en distributeur aan de hand van een leerplan – c.q. de vraag van de school – leidde tot gesprekken over de kunstdiscipline en wat belangrijk is voor de leerlingen om ten aanzien hiervan te leren.

Hieronder een citaat waaruit blijkt hoe één van de consulenten het gesprek met de instellingen aan de hand van het leerplan heeft ervaren.

CONSULENT: 'Het leerplan was eigenlijk dat wat letterlijk op tafel lag om met elkaar naar te kijken. Dus het fungeerde als spiegel waarin eigenlijk iedereen zich stap voor stap bewust werd van wat zie ik en wat betekent dat voor mij? Zo heb ik het ervaren.'

Hieronder ter illustratie enkele citaten van producenten en distributeurs, die hun expertise benoemen die ten goede kan komen aan (de ontwikkeling van) een (van de) leerplan(nen).

PRODUCENT: 'En ik denk ook wat bij muziek stond. Dans is ook vaak een vertaling van of een reactie op muziek. Ook belangrijk onderdeel, wat doet muziek met je, emotie, dynamiek, die moeten aan de orde komen in de onderbouw.'

DISTRIBUTEUR: 'En muziek beleven is door middel van zingen, door middel van muziek maken, door middel van praten over muziek. Zijn eigenlijk de vijf werkvormen, bewegen op muziek, maat, ritme, sfeer. Gaan we naar Azië dan dansen we heel anders. Gaan we naar Ierland dan dansen ze veel meer driekwartsmaat. Dat ze dat soort dingen leren.'

ONDERZOEKER: 'Als leerkrachten zich dat beseffen, dan kunnen ze samen met jou dat aan leerlingen duidelijk maken.'

DISTRIBUTEUR: 'Ja, maar ik ben geen muziekschool, de koppeling zal blijven op het receptieve.'

DISTRIBUTEUR: 'Maar als je dus echt theater gaat maken, dat is mijn laatste hoofdstuk in de methode (voor stel je voor), dat is het moeilijkste voor de leerkracht, leren vormgeven. En dan kom je weer bij beeldende kunst, de principes die je in beeldende kunst hebt, die je dus ook in het theater hebt: herhalen, vergroten, verkleinen, vertragen etcetera.'

PRODUCENT: 'Voor mij is het al heel logisch dat als ik met theater bezig ben, dat ik dan soms op muziek uitkom of beeld uitkom. Maar dan moet je het eigenlijk zo heel erg gaan scheiden, omdat zij het zo gescheiden willen aanbieden. Dus ik denk op zich die vraagstelling en het uitgangspunt van de school, ontdekken van de wereld, daar kan ik heel veel mee, maar ik denk dat het wel zou helpen als ze het iets losser zouden, iets meer gewoon uitsmeren over kunst, en dan kun je beeld als uitgangspunt nemen, maar niet dat je alleen maar beeld hebt, theater als uitgangspunt, dat het iets meer eigenlijk, niet helemaal zo, dat je die overlappen meer hebt, ook omdat ze uiteindelijk naar dat einddoel (musical) willen.'

De verschillende culturele instellingen konden zich vinden in het onderscheid producent en distributeur en konden ook aangeven welke van de twee hun primaire expertise was.

Ook werd door dit onderscheid zichtbaar dat het verschil in expertise tussen producent en distributeur is vervaagd. Een verklaring hiervoor is de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* (CmK) waarbij instellingen zich vooral richten op de vier speerpunten van de regeling. Deze speerpunten zijn niet inhoudelijk georiënteerd waardoor niet wordt gestimuleerd een producerende of receptieve expertise in te zetten. Door CmK zijn distribuerende instellingen zoals MaasTD en Villa Zebra hun expertise gaan ontwikkelen om mensen te helpen cultuur te produceren.

Behoeftte aan vakspecialistische kennis

Het nadenken over acht jaar onderwijs in een leerplan kunstzinnige oriëntatie laat zien dat er behoefte is aan vakspecialistische kennis. Deze vakspecialistische kennis is ook nodig omdat een leerplan waarin de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlin-

gen centraal staat een leerplan is waarin allerlei vakken, van alle kunstvakken tot wereld-oriënterende vakken, samen komen. De consequentie van een leerplan waarin verschillende kunstvormen aan de orde komen is dat niemand de volledige wijsheid in pacht kan hebben.

De consultants hebben beiden expertise ten aanzien van onderwijs en één of twee specifieke kunstvormen. Gedurende het proces en tijdens de evaluatie van de leerplannen werd deze expertise zichtbaar. Eén van de consultants heeft een beeldende expertise. Dit werd ook duidelijk in de beeldende poster die zij maakte van het leerplan. Deze poster maakte aan directie en de icc-er van de desbetreffende school de inhoud van het leerplan in een oogopslag visueel helder en werkte enthousiasmerend. De andere consultant, voorheen werkzaam op een basisschool, heeft muziek als rode draad in haar leven. Zij maakte met behulp van onder meer de TULE (Tussendoelen & Leerlijnen)¹⁰⁷ van de SLO, keuzes ten aanzien van muziek en beeldend in het leerplan, maar had behoefte aan inbreng op het gebied van dans en theater. Ten aanzien van theater kreeg zij hulp van een producent, die de essentiële vragen op het gebied van theater voor het leerplan formuleerde. Beide consultants gaven aan behoefte te hebben aan expertise uit andere kunstdisciplines.

107 <http://tule.slo.nl>

Dit gespreksfragment illustreert welke keuzes de consulent heeft gemaakt ten aanzien van de inhoud voor de leerlingen van verschillende leeftijden en ten aanzien van de aanvullende expertise die ze nodig heeft om het leerplan verder vorm te geven. De consulent licht haar overwegingen en vraagt toe aan een producent.

CONSULENT: 'Het is natuurlijk een beetje een puzzel geweest van wanneer kies je nou voor welk vak en waarom? Ik heb er wel heel bewust voor gekozen om zeg maar het eerste gedeelte voor muziek te kiezen in de onderbouw, omdat dat heel laagdrempelig is. Ik vond 'hallo wereld' ook leuk om op terug te grijpen. Het is natuurlijk een bestaand thema en eigenlijk zeggen we ook met elkaar, je komt op school weer na de zomer, het is hee hallo wereld, hallo jij, hallo ik, hallo waar zitten we eigenlijk.'

[..]

CONSULENT: 'Theater voor de bovenbouw in het kader van de groepsvorming ook, de groepsprocessen.'

[..]

CONSULENT: 'Nou, dan gaan we nu kijken hoe heb ik het nu eigenlijk gedaan. We zijn gaan kijken van.. Ik neem gewoon even (groep) 1/2. Als ik het thema heb 'hallo wereld' en ik heb de mogelijkheden van een kind van (groep) 1/2 binnen het kader van muziek, wat voor vragen zou ik dat kind dan kunnen stellen om te zorgen dat, eh, weet je wel.'

PRODUCENT: 'Wat die daar.'

CONSULENT: 'Ja precies, wat past er dan op het niveau van dit kind binnen dit thema, zodat ik wel werk aan die doelen, zoals die horen bij die leeftijds categorie.'

PRODUCENT: 'Precies.'

CONSULENT: 'En het is natuurlijk de bedoeling als je later in het jaar weer muziek hebt, en weer muziek, dat dat ook op elkaar aansluit en dat het ook aansluit op wat je daarna in groep 3 krijgt. Het wordt een soort slang eigenlijk. Wat we ook gezegd hebben, je begint vaak met jezelf, wie ben ik, waar sta ik nou eigenlijk? Wat zie ik? En vervolgens ga je daar betekenis aan geven en ga je weer proberen terug te koppelen naar jezelf, wat kan ik daar nou mee, hoe kan ik dit doen, hoe zou ik zo'n verhaal, hoe kan ik zo iets vormgeven? Het is van hier naar daar en weer terug naar jezelf.'

PRODUCENT: 'Precies.'

CONSULENT: 'Dat is eigenlijk de opbouw van elke vraagstelling. En wat ikzelf merkte is dat ik op een gegeven moment bij theater vastliep en bij dans ook. Dus bij dans hebben we de [naam producerende culturele instelling] gevraagd om mee te kijken en bij theater jou gevraagd, omdat ik gewoon merk, en dat is een soort schrijversblock. Ik denk, ik stel steeds dezelfde vragen. En dan zegt [naam onderzoeker], maar dat is ook niet zo gek, want het zijn gewoon constant van die reflecterende vragen, weet je wel, dus je blijft een beetje in hetzelfde cirkeltje. Maar het is dus heel erg prettig als iemand met verstand van zaken.'

PRODUCENT: 'Vanuit discipline.'

CONSULENT: 'Ja precies, gewoon kan zeggen, wat je daar hebt staan is gewoon raar of dat is juist leuk. Weet je wel. En bij muziek, ik heb zelf een behoorlijke muzikale achtergrond, dus daar kwam ik wel redelijk uit. Vind ik alsnog prettig om gewoon eens bij iemand onder zijn neus te duwen hoor. Dat zou ook mijn dirigent kunnen zijn of iemand anders. Beeldende vorming kwam ik eigenlijk ook wel uit.'

Naast de consulenten vragen ook scholen om vakspecialistische kennis om het leerplan te kunnen uitvoeren. De vraag is dan welke doelen bereikt kunnen worden in bepaalde periodes en hoe de uitwerking van het leerplan er in de klas uitziet. Het valt op dat leerkrachten behoefte hebben aan *beelden* hoe zij een plan met doelen in de klas met leerlingen vorm kunnen geven. Om grip te krijgen op wat van hen verwacht wordt, maken zij zich een voorstelling. Deze *beelden*, mogelijkheden, kunnen verdiept worden met de expertise van producenten en distributeurs. Onderstaande gespreksfragmenten illustreren dit.

Onderstaand gespreksfragment illustreert hoe leerkrachten proberen te vatten wat van hen verwacht wordt en vervolgens 'beelden' proberen te vormen van wat ze kunnen doen met hun klas. **108**

LEERKRACHT 1: 'Maar ik begrijp wel gewoon wat je van die groepen, dat het gewoon opgebouwd wordt, je ruimte binnen je vertrouwde omgeving en dan een stapje verder, en dat je daar uit die verschillende ruimtes, verschillende dingen kunt bekijken en daar iets mee met de kinderen kan doen. Zo zie ik het dan. Als je bijvoorbeeld inderdaad als je de spin **109**, jij kent hem niet, dan moet je op zoek gaan naar het Ruijgeplaatbos om die spin dan te zien en wat kunnen we er verder mee. Dat je dat als voorbeeld kunt gebruiken voor een onderwerp.'

LEERKRACHT 2: 'Ja en dan kan je een lesje van de kunstenaar aan hangen, ook een lesje hoe de stad ingedeeld wordt en waarom.'

LEERKRACHT 3: 'Of een spin maken ofzo.'

LEERKRACHT 1: 'Ja of een spin maken. Maar je kunt ook als je daar dan bent gewoon kijken hoe ze dat ontwikkeld hebben en dan krijg je inderdaad wereldoriëntatie. Dan moet je wel meer van de omgeving en je moet je er echt in gaan verdiepen.'

Voorbeeld van een 'beeld' dat lesmogelijkheden laat zien aan leerkrachten. Dit voorbeeld werd gegeven door een distributeur **110** tijdens een gesprek over het leerplan van 't Prisma, waarbij leerlingen theatrale interventies gaan leren maken.

DISTRIBUTEUR (met producerende expertise): 'Het was groep 8 en Sara gaf de les. Het moest gaan over de wereldgodsdiensten. Nou, als je het hebt over concepten, dan is dat een groot concept. En de inspectie kwam kijken. Wij zaten even dat we dachten: hoe gaan wij dit doen? En dan zou je dus als je niet die expertise hebt, zou je gelijk, nou dan gaan we een discussie, een stellingen spel. Dus dat is dat. En toen dachten we, nee we willen nu juist laten zien dat we dat op een andere manier zouden doen. Dus toen hebben we gevraagd aan die kinderen, of Sara, wat is er in jouw godsdienst, hoe bidden we in jouw godsdienst? Hoe wordt er gebeden? Nou, dan krijg je dus allemaal verschillende bewegingen, die hebben we ze laten doen. Daarna hebben we ze achter elkaar gemonteerd en dan ontstaat een bid-dans. En dan vraag je aan die kinderen, wat gebeurt er nou als je dit doet allemaal? Dus je werkt over het concept heen. Ja, dus ze zeggen: je wordt stil, je gaat naar binnen, je kijkt elkaar niet aan, snap je, dan komt er een soort overall. En toen hebben we gevraagd, maak drie tableaux van de belangrijkste momenten uit jouw godsdienst. Er waren er zeven aanwezig in een groep. En dan maken ze drie tableaux en die gaan ze elkaar uitleggen.'

Rolverdeling intermediair, producent en distributeur

In de evaluatie met de betrokken producerende en distribuerende instellingen is hen gevraagd hoe zij hun rol in het ontwerpproces hebben ervaren. Uit deze evaluatie bleek dat de verschillende culturele instellingen graag betrokken zijn en hun bijdragen aan de leerplannen en de uitvoer ervan willen leveren. De instellingen gaven wel aan dat zij in een vroeg stadium betrokken willen worden, vooral wanneer er al banden zijn met de school. Uit dit gesprek kwam ook naar voren dat de instellingen ervaren dat scholen vaak geen vraag hebben, waardoor instellingen een leidende rol naar zich toe trekken. Wanneer er wel een vraag is, willen producenten en distributeurs graag vanuit hun expertise bijdragen. Dan vinden zij het ook geen probleem dienend te zijn. Voorzichtig zouden we kun-

108 (Een deel van) dit gespreksfragment is ook gebruikt in de subparagrafen 'UbD geeft vorm en cultuurtheorie geeft richting aan leerplannen' en 'Suggesties ten behoeve van leerlingen, inhoud en leerkracht'.

109 Le Tamanoir (de mierener) van kunstenaar Alexander Calder.

110 Dit lesvoorbeeld is van MaasTD.

nen stellen dat wanneer de intermediair de vraag van scholen concreter maakt met de ontwikkeling van leerplannen, producerende en distribuerende instellingen hun expertise ten bate van het onderwijs meer vraaggericht kunnen (gaan) inzetten.

Hieronder citaten die illustreren hoe twee producerende instellingen naar hun rol kijken.

PRODUCENT 1: 'Ik zou inderdaad voorstellen dat de school dan, als je er al bent. Nieuw dan weet ik het niet, maar als je al op een school bent en je wil een cultuurleerlijn maken voor de school, doe het dan met de partijen die al in die school zijn. Betrek die er direct bij en als je dat niet wil, dan maakt de school eigenlijk de keuze dat je waanzinnig in de aanbieders - reageerdersrol wordt gezet. En dat vind ik al jammer, maar ik vind het vooral heel erg jammer dat ze de expertise die wij hebben niet inzetten. Ik zou me ook nog kunnen voorstellen, dat je samen de leerlijn bedenkt en dat de school uiteindelijk tot keuze komt, he maar dan willen we toch focussen op beeldend en theater, dus sorry *naam instelling*, we gaan met *andere instellingen* aan de slag. Dat zou dan dus kunnen gebeuren, dan ben je in ieder geval wel als instelling meegenomen, want je werkt voor die school.'

PRODUCENT 2 (die essentiële vragen op het gebied van theater voor het leerplan vormgaf): 'Ik zit daar niet als culturele instelling, helemaal niet. Maar ik vond dat juist wel heel erg leuk, want ik heb me echt heel dienstbaar opgesteld. Ik ben eigenlijk aan de slag gegaan met een vraag die. Ik heb geen enkel gesprek met de school gehad, alleen maar met jullie (onderzoeker en consulent). En op basis daarvan ben ik aan het werk gegaan, zeg maar. En dat vond ik juist wel heel erg leuk, want normaal gesproken ga je in gesprek met een school en ga je op basis daarvan iets formuleren, wat al een soort richting heeft. Nu was het echt veel meer gewoon echt open en dus voor mij ook veel meer een onderzoek, van o ja wacht even, want nu ben ik al te sturend en dit past eigenlijk niet daarin.'

Intermediair

De consulenten van de intermediaire culturele instellingen hebben beiden een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor de school opgeleverd. In eerste instantie hebben zij kennisgenomen van alle theoretische inzichten. De onderzoeker heeft gedurende het inleiden en ontwerpen hardop geredeneerd met behulp van de cultuurtheorie. Vervolgens hebben de consulenten een leerplan gemaakt door 'het gewoon te doen'. De cultuurtheorie, vooral de driedeling onderwerp, basisvaardigheden en media, heeft hen geholpen te kijken naar wat zij bij leerlingen willen stimuleren. Het vertalen van de inhoud in essentiële inzichten en vragen heeft richting gegeven aan de verdere uitwerking van de leerplannen.

Hieronder citaten die illustreren hoe de consultants het ontwerpproces (het toepassen van beide theorieën) hebben ervaren.

CONSULENT 1 (tijdens het inwerken in de theoretische achtergrond): 'Wat gaat goed? Dat aanscherpen en redeneren dat vind ik echt zo gaaf. Dat is in ieder geval voor mij een hele grote meerwaarde. En wat ik dan leuk vind, het aanscherpen, maar ook om het hanteerbaar te maken door het een vorm, door deze vorm. Dat vind ik heel fijn dat die twee bij elkaar genomen worden en een verhaal gaan worden.'

CONSULENT 2 (na afloop van het ontwerpproces): 'Wat ik wel mooi vind is hoe je denkt dat je iets snapt aan het begin, wanneer je begint met de theorieën, zeg maar, en dat dat vervolgens een grote wolk van chaos in je hoofd wordt, omdat je probeert te begrijpen, te vatten en toe te passen en dat gaat eigenlijk nog helemaal niet dan. Blijft te abstract. Fladderen in mijn hoofd.'

ONDERZOEKER: 'Je bedoelt de cultuurtheorie of het 'Understanding by Design'?'

CONSULENT 2: 'Nou nee, gewoon het totaal, dus allebei eigenlijk wel. 'Understanding by Design' is op zich wel makkelijk, maar die cultuurtheorie die moest er toch eerst in, zeg maar. En ja. En hoe er dan opeens zo'n moment komt dat je iets gaat doen. Ik weet nog dat wij tegen elkaar ook zeiden, we moeten eigenlijk wat gaan doen. Dat het dan opeens landt en dat je denkt, o maar zo gaat het.'

Het ontwerpproces bleek grillig. Voor het ontwerpen is tijd en ruimte nodig. Ontwerpen is een creatief proces waarin het tijd kost om in een *flow* te komen. In dit proces is *niet afgeleid worden* en het *even wegleggen* van het leerplan belangrijk. Aandachtspunten voor intermediaire culturele instellingen die leerplannen willen ontwerpen voor basisscholen, zijn de aspecten werkruimte en tijd. Voor het ontwerpen zijn wellicht niet-storen-ruimtes en afspraakvrije dagen zinnig.

Voor- en nadelen

Een voordeel van deze rolverdeling is dat zowel de intermediair als de producent en de distributeur op hun expertise worden aangesproken. Het voeren van inhoudelijke gesprekken aan de hand van de leerplannen liet het topje van deze expertise zien. Deze gesprekken zouden meer tussen de verschillende instellingen en scholen gevoerd kunnen worden. De leerplannen kunnen in zo'n gesprek zorgen voor een gerichtheid op de school en haar leerlingen.

Een nadeel voor de producenten en distributeurs is dat ze het gevoel kunnen hebben minder grip te hebben op hetgeen zij voor de school kunnen doen. Anderzijds missen deze instellingen nu soms de betrokkenheid van de school, omdat nog niet is uitgekristalliseerd wat de school wil.

7.3.4.3 Cultuurtheorie

Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces dat is gebaseerd op een cultuurtheorie? Wat zijn voor- en nadelen van het ontwikkelen van leerplannen op basis van een cultuurtheorie?

Heersende gedachten over de cultuurtheorie

Gedurende het traject, waarin aan derden het model werd uitgelegd, viel op dat sommige mensen al een mening hadden over de cultuurtheorie van Van Heusden. Vreemd is dit

overigens niet. Het onderzoeksproject ‘Cultuur in de Spiegel’, waarin de theorie centraal stond, heeft met name in het cultuureducatieve veld veel aandacht gekregen. Deze meningen hebben eerder geleid tot het bediscussiëren van de theorie, dan tot het gebruik van de theorie in de praktijk. Ten aanzien van de andere drie elementen van de ontwerp-aanpak, de rol van culturele instellingen, UbD en evaluatiecriteria, had men geen uitgesproken mening.

Een vaak gehoorde opvatting is dat de cultuurtheorie de theoretische kant van de kunstvakken te zeer benadrukt. Door vanuit de cultuurtheorie te werken worden de kunstvakken analytisch benaderd. Kunst wordt getheoretiseerd. Daardoor lijkt het alsof ook in het kunstonderwijs de reflectie via praten over kunst wordt benadrukt, terwijl de reflectie door en met het maken van kunst gemarginaliseerd raakt. Dit is opmerkelijk, omdat in de theorie juist de functie van de productieve verbeelding in het omgaan met cultuur wordt benadrukt. De cultuurtheorie is dan ook enkel een analytisch kader om *te kijken naar* de onderwijspraktijk. Wat wordt productief en receptief gestimuleerd en wat wil men ontwikkelen bij leerlingen? In de praktijk bleek echter dat de ontwikkelde leerplannen vooral receptief, conceptueel (De Globetrotter) en analytisch (‘t Prisma) zijn georiënteerd. Het lijkt er dus op dat het kader inderdaad kan leiden tot het ontwerpen van meer analytisch georiënteerd onderwijs. De evaluatie van de leerplannen door de cultuurtheoretische experts benadrukte echter dat er in de leerplannen juist meer aandacht voor verbeelding en maken gewenst was. De vraag is waarom het ontwikkelen van leerplannen met de cultuurtheorie als basis – door met name niet-cultuurtheoretici – leidt tot een conceptuele en analytische invulling van kunstonderwijs. Misschien ligt de oorzaak in het feit dat educatoren, zoals ook werd benoemd in het proefschrift van Van Dorsten (2015), de theorie als concept en niet als structuur benaderen en gebruiken (p. 244). Een andere verklaring zou kunnen zijn dat een analytisch kader en het gebruik van het medium taal ook in de uitwerking aanleiding is voor een meer analytische en conceptuele houding. Een andere mogelijke oorzaak voor de totstandkoming van leerplannen die analytische en conceptuele activiteiten bij leerlingen stimuleren, zou kunnen zijn dat scholen het conceptueel en analytisch vermogen van leerlingen willen ontwikkelen. Beide scholen zijn bijvoorbeeld op zoek naar een verbinding tussen de kunstzinnige oriëntatie en het conceptuele vakgebied wereldoriëntatie. Geen vreemde vraag, aangezien een oriëntatie op de wereld ook met kunstzinnige middelen kan worden gerealiseerd. Daarnaast is de vraag van ‘t Prisma om kinderen te leren op een positieve manier te reflecteren op hun gedrag, analytisch van aard. De vraag van De Globetrotter is door de interesse in met name genres in verschillende kunstdisciplines conceptueler. Een genre is tenslotte een concept.

Beide scholen hebben aangegeven ook de verbeelding van leerlingen te willen ontwikkelen. De cultuurtheorie-experts constateerden, zoals hierboven beschreven, tijdens de evaluatie echter een analytische en conceptuele oriëntatie in de leerplannen. De experts gebruikten de theorie (wel) als een analytisch kader om tot deze constatering te komen.

Dit fragment uit een gesprek tussen een consulent en distribuerende instellingen laat zien hoe de cultuurtheorie wordt geïnterpreteerd.

DISTRIBUTEUR 1: 'Eerste reactie is, maar dat is natuurlijk meteen mijn zoektocht met de cultuurtheorie om de fysieke kant aandacht te geven, is dus je hebt die vaardigheden, zal ik maar zeggen. Maar dat het steeds hoofdelijker lijkt te worden.'

CONSULENT: 'Hoofdelijker? Wat bedoel je daarmee?'

DISTRIBUTEUR 1: 'Ik denk, ik vermoed, ik weet. (Distributeur verwijst naar de indeling op leeftijd, gebaseerd op de cultuurtheorie.) En hier zit te ervaren. (Distributeur wijst naar onderbouw) Terwijl...'

DISTRIBUTEUR 2 (vult aan): 'We willen eigenlijk overal dat doen. Doen. Doen. Doen.'

DISTRIBUTEUR 1: 'Eigenlijk willen we overal dat ervaren en via de reflectie dan zwaarder insteken bij groep 7/8.'

Een andere heersende gedachte over de cultuurtheorie is dat deze kunst *beperkt* tot een middel. Hiermee wordt verwezen naar het onderscheid tussen kunst(onderwijs) als doel of als middel. Dit onderscheid wordt vaak gemaakt en betreft het onderscheid tussen kunst om kunst te maken (doel), of kunst om naar iets buiten de kunst te kijken (middel). Het is een onderscheid dat alleen in het kader van kunst en kunstonderwijs zo expliciet wordt benoemd. Wanneer het om wetenschap of sport gaat wordt bijvoorbeeld dit onderscheid, 'wetenschap als doel of als middel' of 'sport als doel of als middel' niet gemaakt. Gebaseerd op de cultuurtheorie wil ik stellen dat het doel van kunst(onderwijs) is dat leerlingen leren kunstvormen toe te passen c.q. als middel te gebruiken om betekenis te geven aan cultuur in het algemeen, hun eigen cultuur, en de cultuur van anderen.

De citaten illustreren hoe over het onderscheid tussen kunst(onderwijs) als doel en als middel wordt gesproken.

Consulent bespreekt de vraag van de school gedurende een ontwerpessie

CONSULENT 1: 'Als je het hebt over cultuuronderwijs kan je het inzetten als doel, maar je kan het ook inzetten als middel. En daar zit 't hem voor mij eigenlijk eventjes, waardoor ik dacht, ik wil hem wel even aantippen.'

CONSULENT 2: 'Ik hoor wel dat zij (de school) eigenlijk zeggen het is een middel.'

CONSULENT 1: 'Ja ..'

CONSULENT 2: 'want het doel zit hem in de andere vakken.'

CONSULENT 1: 'In de andere vakken. De vakken ..'

CONSULENT 2: 'Dat is hoe ik hem hoor.'

CONSULENT 1: 'We willen taal, rekenen, dat dat verbetert. We willen wereldoriëntatie helder. We willen 'stel je voor' dat dat geborgd is. En cultuuronderwijs is het middel om ervoor te zorgen dat dit systeem wordt en een één geheel is. Dus ik dacht, ik vind het toch wel even belangrijk om daar naar te kijken, van ga je het inzetten als middel of is het je doel. En als jij zegt, als we bezig zijn met cultuuronderwijs, dat gaat over wereldoriëntatie, tuurlijk, zeker, maar dan nog.'

LEERKRACHT, VAKDOCENT, ICC-ER (tijdens evaluatie van de leerplannen): 'Je had het over cultuur in de spiegel, natuurlijk wat toen helemaal hip was. Ik heb daar heel veel moeite mee gehad tijdens mijn master, misschien omdat ik van de kunstacademie afkom ofzo, omdat ik autonoom ben, naast gewoon juf. Dat het zo weg werd gezet, het is maar cultuur, terwijl kunst werd toen heel erg als een soort van middel neergezet, terwijl het ook een uiteindelijk doel moet zijn meer... Het heeft twee aspecten. Dat is wel iets wat ik soms lastig vind, als ik bij mij op school werk bijvoorbeeld bij die beeldende vorming, is kunst, beeldend werken een kunstvorm, en als ik samenwerk met [naam culturele instelling], is het meer een middel. Ik probeer dat onderscheid een beetje duidelijk te maken.'

Het theoretisch kader maakt zichtbaar wat wel of niet gestimuleerd wordt

Zoals hierboven reeds besproken is de cultuurtheorie van Van Heusden een analytisch kader en geen ontwerptheorie. De cultuurtheorie geeft inzicht in de keuzes ten aanzien van de onderwerpen, te ontwikkelen basisvaardigheden en media. De inhoudsdriehoek bleek hierbij een handig instrument. De combinatie met 'Understanding by Design' werkte vervolgens goed als middel om vorm te geven aan de gemaakte keuzes.

Dit citaat illustreert hoe de cultuurtheoretische inhoudsdriehoek en de uitgangspunten van UbD elkaar versterken.

CONSULENT: 'Ik merk dat door dus nu te zeggen van, oké, je hebt die drie dingen (inhoudsdriehoek), die komen bij al die dingen (onderdelen in het leerplan) terug en daarin moet je gewoon goed kijken hoe zijn ze in verhouding tot elkaar, qua hoeveelheid en weet ik veel wat. En past dat dan ook bij, als je zegt van, overkoepelende inzichten. [...] Dit helpt mij wel in het componeren. Zo ga ik dan bouwen.'

Op de wisselwerking tussen de cultuurtheorie en UbD ga ik in de volgende paragraaf uitgebreider in.

Het ontwerpen met cultuurtheorie voor een periode van acht jaar geeft inzicht in de onderwerpen en basisvaardigheden die men bij leerlingen wil ontwikkelen. Maar de mediale lijn, dat wil zeggen de mediale vaardigheden die leerlingen in acht jaar tijd ontwikkelen, werd minder goed zichtbaar. In de leerplannen wordt nu nog niet of (te) impliciet zichtbaar

welke beeldende, theatrale, muzikale of andere vaardigheden leerlingen in het ideale geval zouden moeten beheersen na acht jaar kunstzinnige oriëntatie. Dit is een aandachtspunt in de ontwikkelde leerplannen, dat al doende moet worden vormgegeven. Door het gebruik van het analytisch kader blijft de alertheid op onderwerp, basisvaardigheden én mediale vaardigheden wel gehandhaafd.

Voor- en nadelen

Het voordeel van het gebruik van een cultuurtheorie is dat het richting geeft aan een leerplan, doordat er bewust keuzes ten aanzien van de drie aspecten van het cultureel bewustzijn gemaakt kunnen worden en daarmee het cultureel bewustzijn van leerlingen ontwikkeld kan worden. Een tweede voordeel is dat de theorie als een analytisch kader ervoor zorgt dat duidelijk wordt welk aspecten wel en niet bewust worden ontwikkeld.

Nadeel is dat ontwerpen met de theorie tot meer conceptueel en analytisch georiënteerde leerplannen voor het basisonderwijs lijkt te leiden, wat een alertheid van de ontwerper op de meer verbeeldende en producerende vaardigheden vraagt. Daarnaast is het analytisch kader nog niet bij alle partijen (voldoende) bekend. Om het analytisch kader als *bril* te kunnen gebruiken waardoor naar de praktijk wordt gekeken, is dit wel wenselijk. Door een gedeeld theoretisch kader kan gezamenlijk aan hetzelfde doel, ontwikkeling van cultureel bewustzijn, gewerkt worden.

7.3.4.4 'Understanding by Design'

Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces, vormgegeven met behulp van UbD? Wat zijn voor- en nadelen?

UbD geeft vorm en cultuurtheorie geeft richting aan het leerplan

Understanding by Design helpt om met de cultuurtheorie cultuuronderwijs te ontwerpen. In eerste instantie helpt de cultuurtheorie om te bepalen welke onderwerpen, basisvaardigheden en mediale vaardigheden belangrijk zijn. Daarna helpt UbD dit te 'vertalen' in doelen en onderzoeksvragen op leerlingniveau. Bij het (her)ontwerpen en evalueren helpt het analytisch kader weer om te kijken welk bewustzijn er precies ontwikkeld wordt.

In dit fragment van een sessie tijdens het inleiden wordt de cultuurtheorie gebruikt om te kijken naar onderwerpen en media. Dit wordt vervolgens vertaald in essentiële inzichten en vragen. Dit fragment volgt na een gesprek over de schoolscan¹¹¹ van de school.

ONDERZOEKER: 'Bij hen (school) is de vraag, welke expertise (op verschillende kunstdisciplines) heb je in huis, bij ouders en bij leerkrachten en waar ga je naar kijken?'

CONSULENT: 'En wat bedoel je met, waar ga je naar kijken?'

ONDERZOEKER: '**Welk cultureel onderwerp, welke cultuur, welk aspect van cultuur.** We zitten nu, en dat ligt er misschien aan omdat we in Rotterdamse scholen zitten, heel erg op cultuur als, waar, waar,.. uit welk land kom je. Maar je kan natuurlijk ook kijken naar tijd, of naar duurzaamheid of naar bebouwing of alleen naar beeldende kunst. Je kunt een heel leerplan op beeldende kunst, als jij vindt dat beeld belangrijk is.'

CONSULENT: 'Ja, precies.'

ONDERZOEKER: 'Zij (de school) zoeken duidelijk de breedte. Was 't Prisma nou die, o die zoekt ook de breedte, ze zoeken allemaal de breedte.'

CONSULENT: 'Wat maakt dat jij zegt, ze zoeken de breedte? Want ik hoor ze ook hieruit hoor ik heel veel muziek, muziek, muziek, muziek.'

ONDERZOEKER: 'Ja, dat moeten we dus achterhalen. Hoe kun je met muziek kijken naar Globetrotters, en de culturen die Globetrotters ontdekken of in zich hebben? En als je dan weer even weer terug. Als het dus zo is dat zij **muziek, als belangrijkste medium.** Wat willen wij nu. **Wat wil je dat ze begrijpen?** (typt ondertussen) Kinderen begrijpen dat.... Wat moeten ze begrijpen over muziek?'

CONSULENT: 'Ik denk dat er verschillende soorten.. Ja maar heb je het dan over instrumenten of over zang of over?'

ONDERZOEKER: 'Nee, zeg maar, wat vind jij?'

CONSULENT: 'Dat er heel veel verschillende soorten zijn en dat je dat op je eigen manier kunt voelen. Dat doet iets. Je hebt blije muziek, je hebt vrolijke muziek. Er zijn heel veel verschillende muzieksoorten.'

ONDERZOEKER (typend): 'Kan je helpen om.'

CONSULENT: 'Maar dat geldt ook voor muziekinstrumenten.'

ONDERZOEKER: 'Kan je helpen in het beleven van je gevoel.'

CONSULENT: 'Dat denk ik.'

ONDERZOEKER: 'Oké, en als je het hebt over een **essentiële vraag**, hoe beleef ik gevoel in muziek? Hoe hebben anderen dat gedaan? Hoe doe ik dat? Snap je?'

CONSULENT: 'En dan krijg je bij specifieke vragen, zou ik dan eerder, stel dat je naar muziek luistert, dan is het van wat voor gevoel krijg je bij deze muziek?'

ONDERZOEKER: 'Bij de onderbouw.'

CONSULENT: 'Ja.'

¹¹¹ 'Schoolscan' is een product van de intermediaire instelling waarbij op basis van een analyse van gesprekken met het schoolteam een advies ten aanzien van cultuureducatie op de betreffende school wordt gegeven.

Dit fragment illustreert dat de leerkrachten geen houvast vinden in de theorie, maar wel in het beeld dat hen in het leerplan is geschetst, door het laten zien van met name de onderwerp-lijn en het doel met het leerplan, dat is samengevat in de essentiële inzichten.¹¹²

Team over ontwikkelde leerlijn tijdens evaluatie

LEERKRACHT 1: 'Nou, ik denk dat ik nog heel goed moet doorlezen voordat ik helemaal begrijp wat er van mij gevraagd wordt. Ik kan wel dit of dat gaan lopen roepen, maar.'

LEERKRACHT 2: 'Ik denk dat wat je daarnet zei, je hebt ons een berg vrij ingewikkelde theorie gegeven en ik kan dat nog niet een, twee, drie, vertalen naar...'

LEERKRACHT 1: 'Maar ik begrijp wel gewoon wat je van die groepen, dat het gewoon opgebouwd wordt, je ruimte binnen je vertrouwde omgeving en dan een stapje verder, en dat je daar uit die verschillende ruimtes, verschillende dingen kunt bekijken en daar iets mee met de kinderen kan doen.'

Essentiële vragen en inzichten geven richting en (te veel?) ruimte

Het formuleren van essentiële inzichten en vragen geeft richting, maar laat ook ruimte om een eigen invulling te geven aan de lessen. Met name de essentiële vragen maken school-directie, schoolteamleden, consulenten en experts enthousiast. De vragen nodigen uit tot het doen van onderzoek.

Leerkrachten waren niet allemaal enthousiast over het gebruik van essentiële vragen. Experts vragen zich in het verlengde hiervan af of de richtinggevende vragen voldoende houvast geven of misschien wel te dwingend zijn. Tijdens de evaluatie met teamleden merkten we dat leerkrachten zoekende waren naar wat precies van hen werd verwacht. De richtinggevende vragen moeten leiden tot activiteit van de leerlingen. Het organiseren van leerlingen die iets *doen*, moet vervolgens wel door leerkrachten (of externen) ontworpen en uitgevoerd worden. Het ontwerpen van alle lessen in het leerplan is arbeidsintensief. De feedback van de experts is dat leerkrachten methodevolgend zijn en het de vraag is of zij de lessen gaan ontwerpen. Naast de motivatie van de leerkracht om dit te doen, is het ook de vraag of de leerkracht tijd heeft en krijgt voor het ontwerpen van lesactiviteiten.

112 (Een deel van) dit gespreksfragment is ook gebruikt in de subparagrafen 'Behoeftte aan vakspecialistische kennis' en 'Suggesties ten behoeve van leerlingen, inhoud en leerkracht'.

Onderstaande citaten en gespreksfragment laten de verschillende reacties op essentiële vragen zien.

Enthousiaste reactie van een IB'er tijdens de presentatie van het leerplan aan het team

IB'ER: 'Weet je wat ik nou ontzettend leuk eraan vind? Hier door deze vraagstelling en door deze manier van opbouw blijf je zelf als leerkracht en als met zijn allen blijf je zelf ook denken en daardoor blijf jezelf enthousiast en daardoor worden de kinderen enthousiast wordt je onderwijs boeiender en het gaat nooit vervelen, want je kan alle kanten uit.'

Zoekende reactie van leerkracht bij eerste presentatie aan een delegatie van het team

LEERKRACHT 1: 'Maar ik lees bijvoorbeeld dat ik in blok 1, moet ik naar de ruimtelijke, naar de publieke ruimte een beeld gaan bezoeken, en dan? Moet ik vragen waarom het zo leuk is dat kunst buiten staat of?'

LEERKRACHT 2: 'Je ziet het even niet voor je?'

LEERKRACHT 1: 'Nee, ik zie het even niet voor me.'

ONDERZOEKER: 'Je zit in de uitwerking?'

LEERKRACHT 1: 'Ja, ja, tuurlijk.'

ONDERZOEKER: 'Zit je meer in de vragen of de uitwerking?'

LEERKRACHT 1: 'De uitwerking, neem ik aan.'

ONDERZOEKER: 'Kijk eens even terug naar de vragen dan, want die staan.. groep 5/6 blok 1. [...] Dit zijn de vragen die je met je leerlingen gaat bekijken en hoe je dat vervolgens dat gaat doen..'

LEERKRACHT 1: 'Mag ik zelf weten'

ONDERZOEKER: 'Mag je zelf weten. In die zin geeft de uitwerking erna geeft, waar je de nadruk op kan leggen.'

[..]

LEERKRACHT 1: 'En de doelen haal ik uit de vragen en de eventuele uitwerking.'

Reactie cultuurtheoreticus tijdens evaluatie

✓ 'Wat ik me afvroeg wat de goede balans is, dat je het aan de ene kant specifiek maakt, dat mensen er mee uit de voeten kunnen, maar aan de andere kant niet zo ver dichttimert dat het op die manier moet?'

Het effect van een essentiële vraag

Een vraag roept een bepaald soort reactie op. Tijdens het evalueren werd duidelijk dat een deel van de vragen leerlingen vooral aanspoort tot categoriseren en een talige verwerking. Het doel dat de consulenten en de scholen met de leerplannen hebben is het ontwikkelen van de verbeelding. Tijdens de evaluatie bleek dat essentiële vragen, die uitdagen om productief (ontwerpen, voorstellen, associëren) in een kunstvorm ergens betekenis aan te geven, aan de leerplannen kunnen worden toegevoegd. Daarnaast werd geadviseerd meer waarom-vragen te stellen, omdat die uitnodigen je af te vragen waarom in de culturele omgeving de dingen zijn zoals ze zijn. Eén van de consulenten wees op een heersende opvatting in het onderwijs dat waarom-vragen niet meer aan leerlingen gesteld mogen worden. Een waarom-vraag in bijvoorbeeld een conflictsituatie ('waarom doe jij dat?' in plaats van 'wat is volgens jou de situatie?') zou een oordeel impliceren dat iemands gedrag niet goed is. De manier waarop een waarom-vraag in deze context wordt geïnterpreteerd staat lijnrecht

tegenover de functie van de waarom-vraag in de leerplannen. Toch zou deze opvatting van invloed kunnen zijn op het gebruik van dit type vragen.

In onderstaand gespreksfragment verkennen onderzoeker en een cultuurtheoreticus met welke vragen waarnemend en verbeeldend gedrag gestimuleerd kan worden.

Waarnemen en verbeelden in groep 1/2

ONDERZOEKER: 'Maar als je nou kijkt naar die in groep 1, 2 en 3 worden gesteld, zitten er dan voor jou wel, kun je er misschien voorbeelden uithalen van waarnemende en verbeeldende vragen, die zijn echt goed.'

EXPERT: 'Die er nu in staan. Nou, ik denk op zich waarneming wel. Ik kijk nu naar de eerste: Hoe klinkt muziek uit een fantasieland? Hoe klinkt muziek uit andere landen? Welk gevoel geeft muziek mij? Dat is allemaal heel erg waarneming. Hoe klinkt het als we samen muziek maken? Dus die waarneming zit er sowieso wel in.'

ONDERZOEKER: 'Waar gaat het wringen?'

EXPERT: 'Nou, ik mis de verbeelding vooral eigenlijk. De waarneming zit er wel in, denk ik. Maar die verbeelding zie ik niet zo.'

ONDERZOEKER: 'In die onderbouw zou je meer verbeeldende vragen en dat is dan. Hoe uit ik mij over mijn emotie? Of is dat ook geen goed voorbeeld?'

EXPERT: 'Eh, ja, ook al is het wel een vrij abstracte vraag. Gewoon vragen of activiteiten die het kind aansporen om zelf iets te gaan vormgeven. Zelf iets te creëren. Zelf een beeld of een klank. Vorm te scheppen die er nog niet was daarvoor. Nu zeg ik het nu even in het heel algemeen.'

ONDERZOEKER: 'Is een vraag, hoe kan ik, hoe kunnen wij, mijn, ons gevoel uiten in muziek een voorbeeld ervan?'

EXPERT: 'Ja, of laat ze zelf een instrument maken. Hoe zou je een instrument kunnen maken waarmee je het geluid van de regen kunt nadoen? Of, jullie gaan samen een orkest beginnen.'

ONDERZOEKER: 'Hoe hoor je de natuur in een instrument en hoe kun je zelf de natuur in een instrument laten horen.'

EXPERT: 'De eerste is dus een waarnemende vraag en de tweede.. Nou, bijvoorbeeld die school in Rotterdam had muziek gedaan met het thema de tweede wereldoorlog. Hadden kinderen verschillende geluiden laten horen. Moesten ze die rangschikken of ze dat een verdrietig geluid vonden, dit of dat. En hadden ze muziek laten horen uit de tweede wereldoorlog wat mensen toen luisterden die ondergedoken zaten. Dat was muziek ook om ze moed in te spreken. Wat voor muziek zou jij nou maken, luister jij graag naar?'

ONDERZOEKER: 'Om jezelf moed in te spreken.'

EXPERT: 'Om jezelf moed in te spreken en hoe zou je dat zelf kunnen maken? Of, welke klanken vind je prettig om naar te luisteren en hoe kun je die zelf maken? Dat zelf iets creëren, zelf iets maken.'

Het bedenken van essentiële vragen is een complexe aangelegenheid

Bij het ontwerpen van essentiële vragen blijkt het bijna onvermijdelijk geen opdracht of lesinhoud in het hoofd te hebben. De vraag is hoe vragen eruit zien die een persoonlijk proces bij leerlingen in gang moeten zetten. Verdere scholing en verdieping in het formuleren van essentiële vragen is wenselijk. Dit zal de leerplannen, waarin leerlingen worden uitgedaagd zelf op onderzoek te gaan, versterken.

Ook al is het formuleren van essentiële vragen niet eenvoudig, het leidt hoe dan ook tot zorgvuldige afwegingen van de consultants en de mee-ontwikkellende producent, ten bate van het leerproces van leerlingen.

Onderstaande citaten en gespreksfragmenten laten zien hoe het formuleren van essentiële vragen leidt tot afwegingen ten aanzien van een bepaalde ontwikkeling van leerlingen.

CONSULENT: 'Inzichten en vragen, dan kan je de neiging hebben om inzichten en vragen zo te formuleren dat het heel erg gericht is op de uitvoering, terwijl je ook kan nadenken van, als kinderen iets uitvoeren, welke inzichten en vragen zijn daarin dan belangrijk waar ze mee aan de slag gaan. [...] Hoe formeel je goede essentiële inzichten? Wat zijn essentiële vragen? Zonder dat het te veel gericht wordt op het praktische en handelende.'

Producent bespreekt de door haar ontwikkelde vragen met de consulent en onderzoeker

PRODUCENT: 'Ik vond het in eerste instantie best wel lastig om vragen te formuleren die niet, wat niet-opdrachten zijn. Ik ben zo gewend om opdrachten te bedenken. Van oké, dit en dat kun je zo vertalen en dit naar dat.'

CONSULENT: 'Ja en nu moet je de vraag formuleren die leidt naar de opdracht.'

PRODUCENT: 'Een vraag die leidt naar een opdracht, maar die dan wel open genoeg is dat je allerlei verschillende, niet allerlei verschillende opdrachten, want dat kan sowieso altijd wel, maar allerlei verschillende invullingen aan kan. Ik denk dat ik daar soms wel en soms niet in geslaagd ben. Dus wat ik heb gedaan. Ik heb de eerste en de derde periode gedaan, want de tweede was natuurlijk niet. Dus Europa en 'ik en de andere wereldreizigers' heb ik gewoon helemaal gedaan. En die eerste heb ik, sommige dingen heb ik laten staan, maar ik heb ook sommige dingen veranderd.'

ONDERZOEKER: 'Wat heb je veranderd?'

PRODUCENT: 'Nou, in de vragen.'

ONDERZOEKER: 'Kun je algemene dingen zeggen?'

PRODUCENT: 'Ik heb ze hier allemaal staan.'

ONDERZOEKER: 'Maar ik bedoel meer in algemene bewoordingen, wat je veranderde.'

CONSULENT: 'Ja, wat was je opgevallen, dat je dacht daar moet ik toch even?'

PRODUCENT: 'Nou, bijvoorbeeld de vraag: hoe kan theater mij helpen mezelf te uiten? Een wat vage.'

CONSULENT: 'Bovenste bij groep 5.'

PRODUCENT: 'Ja, bijvoorbeeld die, heb ik eruit gehaald, omdat ik hem aan de ene kant vaag en aan de andere kant suggestief vond en ik dacht dat is eigenlijk niet 'ik en de andere wereldreizigers'. Terwijl bijvoorbeeld wie ben ik? Welke rol speel ik? Welke rol speel ik allemaal in het leven als kind, als leerling, als... wie is de ander? Hoe begrijp en hoe leer ik de ander kennen middels theater? Dat zijn allemaal goeie, concretere vragen zeg maar, die wel ook echt gekoppeld zijn aan dat thema. En deze vind ik dan meer van, o ja je kunt je emoties gebruiken, je kunt, maar die kun je ook in concretere vragen terug laten komen.'

CONSULENT: 'Dan kan je ook zeggen, hoe kan ik verschillende emoties uiten in theater?'

PRODUCENT: 'Precies.'

Producent aan het woord bij de evaluatie met andere betrokken culturele instellingen

PRODUCENT: 'Bij het formuleren van de vragen, wat ik heb gedaan, vond ik het makkelijkst, of het was makkelijker en sprak meer tot de verbeelding om de vragen te formuleren van continenten of plekken, waarvan ik dacht die zijn bijvoorbeeld heel erg in de omgeving. Bijvoorbeeld Azië. De school staat op Katendrecht, dat is gewoon een hele grote Chinese... Dus daar kon ik heel veel bij bedenken, dan kun je dit. En bijvoorbeeld Amerika of Australië daar moest ik echt filmpjes kijken, zoeken naar wat is dat dan, waar kan ik dan aan refereren en wat heeft dat dan nog met hun te maken? Dus dat is eigenlijk kunstmatiger.'

Voor- en nadelen

Voordeel van het gebruik van ‘Understanding by Design’ is dat het ruimte en richting geeft. De cultuurtheorie zorgt voor de richting in de vorm van essentiële inzichten. De essentiële vragen geven ruimte om met leerlingen op zoek te gaan naar de betekenis van een bepaalde vraag voor hen. Het ontwerpen van deze essentiële vragen is complex, maar laat ook zorgvuldige afwegingen zien ten behoeve van het leerproces van leerlingen.

Nadeel is dat essentiële vragen door de leerkrachten nog vertaald moeten worden in lesactiviteiten. Leerkrachten zijn gericht op het bereiken van doelen. Deze doelen zijn op klasniveau impliciet en moeten benoemd worden in de uitwerking van het lesformat. Voor de uitwerking en uitvoering van het leerplan is dus tijd en energie van leerkrachten (maar ook intermediair, producent en distributeur) nodig. Of die er is, hangt af van andere factoren, zoals schoolbeleid.

7.3.4.5 Evaluatie

Wat valt op als we evalueren met betrokkenen en experts met de kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid? Wat zijn voor- en nadelen?

De vraag naar wat opvalt bij de evaluatie, kunnen we op twee niveaus beantwoorden. Enerzijds wat het oplevert als we evalueren met vooraf vastgestelde kwaliteitscriteria, en anderzijds wat zichtbaar wordt als er geëvalueerd wordt aan de hand van de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid. Dit laatste is ook uitgebreid weergegeven in de evaluaties in de paragrafen 7.4.2 en 7.4.3. Daarom worden hieronder alleen de hoofdpunten weergegeven.

Evaluatie levert verbeterpunten op

We zien dat evalueren met kwaliteitscriteria inzicht geeft in wat er aan een leerplan verbeterd kan worden. De criteria blijken dus effectief om verbeterpunten aan te reiken ten aanzien van de aansluiting van het leerplan op de leerlingen, de consistentie van de inhoud qua opbouw en logica, en de bruikbaarheid ervan voor de leerkrachten. Dit evaluatieproces, met deze criteria, bevordert de kwaliteit van het beoogde plan.

Dat een *beoogd* leerplan kwaliteit heeft, zegt nog niet dat het *uitgevoerde* leerplan kwaliteit heeft. Dit kan pas vastgesteld worden als de uitgevoerde leerplannen ook zijn geëvalueerd aan de hand van deze kwaliteitscriteria. Het evalueren is dus een cyclisch proces, dat in dit geval de aandacht houdt op de aansluiting bij de leerlingen, de inhoud en de leerkracht.

De leerplannen zijn omvangrijk. Ze bevatten een grote hoeveelheid tekst. Een leerplan is tenslotte een beredeneerde opbouw van groep 1 tot en met 8. Dit maakt het lastig voor zowel betrokkenen als experts om zich hier goed toe te verhouden. Het in één keer vatten van een leerplan is onmogelijk. Een consulent verwoordde dit door te stellen dat een leerplan is zoals het internet: de leerkrachten hoeven maar een deel te beheersen, maar moeten het grotere plan wel snappen.

De reactie van de betrokkenen en de experts op het leerplan is een reactie op een algemeen beeld en op losse elementen. Daarbij viel op dat een evaluatie met de betrokkenen en verschillende soorten experts overeenkomstige reacties opleverden. Met name ten aanzien van de onderwijsinhoud kwamen reacties, zij het in andere bewoordingen, overeen. De evaluaties resulteerden in duidelijke algemene suggesties ter verbetering van de leerplannen.

Onderstaande uitspraken doen een expert op het gebied van de cultuurtheorie en een producent onafhankelijk van elkaar tijdens de evaluatiefase over een specifiek leerplan. Ze gebruiken andere woorden, maar zeggen hetzelfde.

EXPERT CULTUURTHEORIE: 'Op zich vond ik de vragen die hier in stonden wel goed en alleen vond ik het vrij analytisch en talig en dat is iets waarvan je over na moet denken of dat goed past binnen wat de school wil of niet.'

PRODUCENT: 'Wat ik bij naam school niet helemaal goed begrijp is, als hier hebben ze over blokken en hier hebben ze over lessen, want als ik hier kijk dan lijkt het of je tot en met blok 4 alleen maar receptief bezig bent, praten, denken, kijken en niet maken.'

Suggesties ten behoeve van leerling, inhoud en leerkracht

Met name de evaluatie van *de relevantie voor leerlingen* door de cultuurtheoretische experts hielp de aandacht op de leerling te behouden. Zo werd duidelijk dat de leerplannen nu vooral het bewustzijn van de school laten zien en (nog) niet het bewustzijn van de leerlingen. Dit is een belangrijke stap wanneer het beoogde plan wordt uitgevoerd. Voorafgaand aan de uitvoering in de klas moet in kaart gebracht worden welk bewustzijn de leerlingen hebben op de onderwerpen omgeving, publiek domein, globetrotter en kunstvormen. Daarnaast moet in kaart gebracht worden wat zij qua basis en mediale vaardigheden beheersen. Wanneer inzichtelijk is wat zij kennen en kunnen, wordt duidelijk wat bij de leerlingen ontwikkeld kan worden.

Dit fragment illustreert hoe de expert in de cultuurtheorie redeneert vanuit de leerlingen.

EXPERT CULTUURTHEORIE: 'Ik heb wel ook hier dat ik, altijd die leerling, leerlingprofiel ten eerste, en daar wordt wel wat over gezegd natuurlijk, gezinnen. Maar ik heb dan echt, wat weten en kennen ze al, wat hebben ze al in hun geheugendossier en wat vinden we dan dat ze zouden moeten kennen en kunnen. Altijd die stap. Bij elk leerplan moet je volgens mij eerst heel goed op die kennis van de leerling insteken. Dat zie ik ook bij alle twee de plannen, dat wel heel goed wordt ingestoken op de visie van de school, waarvoor staan ze, vrijheid, gebondenheid, zelfstandigheid. Het geheugen van de school wordt heel goed beschreven, maar het gaat tenslotte om die kinderen en ook als je kijkt naar de leertheorie, dan moeten we aansluiten bij de kinderen en ook de werking van het geheugen.'

Door het evalueren van de leerplannen wordt duidelijk waar eventuele inconsistenties in de *vakinhoud* zitten. In de gesprekken is onder meer aan de orde gekomen of de opbouw van de onderwerpen aansluit bij de visie van de leerkrachten ten aanzien van wereldoriëntatie, of de ontwikkelingslijn qua basisvaardigheden paste bij de leeftijdsfase en of het leer-

plan aansluit bij ontwikkelingen in de hedendaagse kunst. De evaluatie van de consistentie leverde suggesties op die de onderwijsinhoud kunnen versterken.

Dit citaat illustreert hoe een leerkracht bekijkt of er voor de leerlingen een logische opbouw in het leerplan zit.

LEERKRACHT: 'En dan zou ik toch, als ik dat, tenminste, als ik dat zo zie, dan denk ik, je pakt de wereld aan. Dan ga je in één keer van de wereld nu terug naar Rotterdam, wat eigenlijk een stad is, dat heeft niks met de wereld te maken en dan pak je de werelddelen en dan ga je weer terug naar Rotterdam. Zou ik Rotterdam sluiten. Eerlijk gezegd, wat ik al zeg, want dan krijg je dus al die werelddelen, die komen namelijk weer terug in Rotterdam, want we zijn een wereldstad.'

De evaluatie van de bruikbaarheid zorgde dat de *leerkracht* in beeld bleef. De evaluatie maakte duidelijk dat leerkrachten bereid zijn om goed cultuuronderwijs te geven, maar dat begeleiding wenselijk is. Door alle experts is gevraagd of een leerkracht dit leerplan, hoe wenselijk ook, zelfstandig kan uitvoeren. Dit werd door de externe experts genoemd, maar werd ook zichtbaar in de evaluaties met delegaties van de teams. Wat leerkrachten dan precies nodig hebben werd niet altijd expliciet benoemd, maar werd duidelijk door de wijze waarop de leerkrachten reageerden op het plan. Er lijkt onvoldoende kennis over het waarom van kunst, in kunstdisciplines en in de relatie tussen kunst en cultuur. In de evaluaties ten aanzien van de relevantie voor leerlingen is benoemd, dat leerlingen door het leerplan kunnen leren dat cultuur een proces is en dat kunstdisciplines middelen in handen geven om zelf zin te geven aan een cultureel onderwerp. De producenten en distributeurs hebben voorbeelden gegeven van hoe dat kan in hun discipline. Wanneer het leerplan door leerkrachten wordt uitgevoerd, is het van belang dat leerkrachten dit inzicht in hoe cultuur ontstaat (ook) hebben. Tegelijkertijd is het belangrijk dat leerkrachten zelf een beeld krijgen van hoe dit er dan uitziet (of uit kan zien). Kort gezegd: het geheugendossier met zinnvolle, receptieve en productieve verbeeldende voorbeeldlessen van leerkrachten dient verder verrijkt te worden.

Dit gespreksfragment laat zien dat de leerkrachten behoefte hebben aan beelden over wat zij kunnen doen. Vanuit cultuurtheoretisch perspectief is daarnaast te zien dat deze beelden procesgericht ('hoe is de stad ingedeeld en waarom') en productgericht ('lesje van de kunstenaar aan hangen', 'een spin maken') zijn. De cultuurtheorie benadrukt dat cultuur en het cultureel bewustzijn processen zijn. Dit is een essentieel inzicht dat de leerkrachten nodig hebben om leerlingen te kunnen begeleiden bij de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn.¹¹³

LEERKRACHT 1: 'Zo zie ik het dan. Als je bijvoorbeeld inderdaad, als je de spin, jij kent hem niet, dan moet je op zoek gaan naar het Ruigeplaatbos om die spin dan te zien en wat kunnen we er verder mee. Dat je dat als voorbeeld kunt gebruiken voor een onderwerp.'

LEERKRACHT 2: 'Ja, en dan kan je een lesje van de kunstenaar aan hangen, ook een lesje hoe de stad ingedeeld wordt en waarom.'

LEERKRACHT 3: 'Of een spin maken ofzo.'

LEERKRACHT 1: 'Ja, of een spin maken, maar je kunt ook, als je daar dan bent, gewoon kijken hoe ze dat ontwikkeld hebben en dan krijg je inderdaad wereldoriëntatie. Dan moet je wel meer van de omgeving en je moet je er echt in gaan verdiepen.'

In het onderstaande gespreksfragment vertelt de consulent naar aanleiding van een teamtraining dat leerkrachten voorbeelden en ervaring nodig hebben om hun leerlingen verder te kunnen helpen.

CONSULENT: 'Wat ik zelf prettig vind om te weten is dat leerkrachten, als het gaat om de concrete invulling van het leerplan dadelijk, dat leerkrachten geen zicht hebben op hun talenten van zichzelf, daar geen zelfvertrouwen in hebben of ervaren ook. Dus ook niet van anderen. Maar dat ze. Het komt een aantal keer terug kennis van je eigen vaardigheden als leerkracht. Dat geeft mij wel aan, dat het ook goed is om echt wel de vakdocenten daar.'

ONDERZOEKER: 'Maar bedoelen ze van leerkrachten, als zijnde van hun eigen lescapaciteiten of erg specifiek op de kunstvakken?'

CONSULENT: 'Nee, specifiek op de kunst en cultuurvakken. Dus dat ze zich realiseren van als ik meer het aspect van verbeelden, zeg maar, toe wil laten en ik moet dadelijk theaterlessen, maar ik weet eigenlijk niet of ik dat wel kan. Ik weet helemaal niet of ik dat kan.'

Voor- en nadelen

Het voordeel van deze manier van evalueren is dat er in korte tijd helder wordt welke aspecten moeten worden heroverwogen en wat de leerkracht (nog) nodig heeft om de volgende stap te kunnen maken.

Het nadeel is dat evalueren arbeidsintensief is. In het kader van een onderzoek wordt dit vaak nog wel gedaan, maar als onderdeel van het onderwijs is het vaak, uitzonderingen daargelaten, een restpost. Het is wenselijk dat evaluatie van cultuuronderwijs onderdeel wordt van de leerlingvolg-systematiek. Het vastleggen van een goede beginsituatie is hierbij van belang, omdat het cultureel bewustzijn dat leerlingen ontwikkelen afhankelijk is van het cultureel bewustzijn waarmee ze starten.

113 (Een deel van) dit gespreksfragment is ook gebruikt in 'Behoeftes aan vakspecialistische kennis' en 'UbD geeft vorm en cultuurtheorie geeft richting aan leerplannen'.

7.4 AANDACHTSPUNTEN

Op basis van analyses van de leerplannen, het ontwerpproces en inzichten uit de eerdere hoofdstukken zijn aandachtspunten geformuleerd. Aan deze punten moet gedacht worden wanneer de verschillende typen culturele instellingen volgens de aanpak 'leerplannen kunstzinnige oriëntatie' willen bijdragen aan het cultuuronderwijs op de basisscholen. Hiermee wordt antwoord gegeven op de deelvraag: **Wat zijn aandachtspunten wanneer de verschillende culturele instellingen volgens deze aanpak (willen) bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?**

7.4.1 AANDACHTSPUNT I: BOUWEN AAN VERTROUWEN

Het onderscheid tussen de intermediair, producent en distributeur is niet vanzelfsprekend. Dit verschil tussen de verschillende expertises wordt in overheidsbeleid niet benadrukt. Door het beleid worden instellingen zelfs gestimuleerd andere expertises te ontwikkelen zoals mensen leren produceren, terwijl de instelling zelf een distributeur is. In de ontwerpgerichte studie bleek bijvoorbeeld een distribuerende instelling als gevolg van Cmk meer activiteiten op het gebied van produceren van cultuur aan te bieden.

Voor het ontwikkelen van leerplannen kunstzinnige oriëntatie is het wenselijk dat de verschillende culturele instellingen elkaars expertise als complementair gaan zien. Dit maakt het mogelijk dat een intermediair de expert is op het gebied van leerplankunde en ten behoeve van het ontwikkelen van het leerplan vakinhoudelijk advies kan inwinnen. Maar eerst zal de intermediair goed in kaart moeten brengen wat de school wil en wat de mogelijkheden zijn. Daarna kan de intermediair aanvullende expertise inwinnen en de school wijzen op de inhoudelijke en uitvoerende expertise van de producenten en distributeurs. Dit betekent dat er bij het ontwikkelen van cultuuronderwijs sprake is van een volgtijdelijke rolverdeling tussen instellingen. Distribuerende en producerende instellingen hebben echter aangegeven dat, op scholen waar zij al betrokken zijn, zij vroeg bij de ontwikkeling van een leerplan betrokken willen worden. Deze behoefte aan betrokkenheid lijkt het gevolg van de ontbrekende vraag van scholen om cultuuronderwijs op een bepaalde manier vorm te geven. Als scholen duidelijk weten welke expertise ze van de instelling verlangen, dan hebben de distributeurs en producenten geen probleem met vraaggericht en dienend werken. Een leerplan kan dienen als een spiegel van de vragen die de school heeft en kan de school helpen hun vraag naar bepaalde expertises te formuleren.

Een basis van vertrouwen is belangrijk voor de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende soorten culturele instellingen. Aspecten waarmee gewerkt kan worden aan vertrouwen zijn werken aan een gedeeld referentiekader, gezamenlijke doelbepaling, gezamenlijk handelen en formaliseren (Konings 2011). Voor de verschillende instellingen en scholen betekent dit dat zij gezamenlijk handelen vanuit een gedeeld referentiekader – dit is de cultuurtheorie van Van Heusden en het leerplan dat hierop is gebaseerd – en werken aan de doelen in het leerplan. Tot slot zullen de verschillende instellingen met elkaar

het gesprek moeten blijven voeren over wat zij kunnen bijdragen en hoe zij dit het beste kunnen doen, vergelijkbaar met de gesprekken tijdens de evaluatie van de leerplannen.

7.4.2 AANDACHTSPUNT 2: ANALYTISCH KADER ALS ANALYTISCH KADER GEBRUIKEN

Gedurende de ontwerpgerichte studie naar de leerplannen kwam aan de orde hoe de cultuurtheorie van Van Heusden door betrokkenen werd ervaren. We weten dat de theorie voor de onderwijspraktijk niet altijd eenvoudig is om mee te werken (Van Dorsten, 2015, p.244; Vermeersch, 2017, pp. 223-224) en verschillend wordt gehanteerd – als structuur en als visie (Copini, 2019, p. 349). Gedurende deze ontwerpgerichte studie bleek ook dat er verschillende opvattingen over de theorie en zijn functie bestaan. Eén van de vooronderstellingen van de participanten was dat volgens de cultuurtheorie de reflectie door praten meer wordt bepleit, dan reflectie door ervaren en doen. Een andere interpretatie van de theorie was dat kunst alleen als middel wordt gezien, waardoor kunst om de kunst werd genegeerd. In de theorie wordt ‘enkel’ ingegaan op dat kunst een vorm van betekenisgeving is. Van Heusden legt uit hoe cultuur ontstaat en waar in cultuuronderwijs aandacht aan besteed zou kunnen worden. In cultuuronderwijs kan aan leerlingen geleerd worden om betekenis te geven. Dit kan door bewust na te denken over voor de leerlingen relevante cultuuronderwerpen. Hoe is het mogelijk om daar productief of receptief betekenis aan te geven met de verschillende vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en welke mediale vaardigheden zijn er nodig om hier uiting aan te geven? De theorie laat zien dat de productieve verbeelding, het leren door doen, van groot belang is voor de ontwikkeling van basisschoolkinderen. Cultuuronderwijs kan leerlingen middelen aanreiken om vorm te geven aan verbeelding. Dit is de cognitieve functie van kunst, maar ook het doel van de kunstzinnige oriëntatie op de basisschool.

De cultuurtheorie is dan ook beperkt en tegelijkertijd een effectief middel om naar de praktijk te kijken. Het is een analytisch kader waarmee over de praktijk kan worden gedacht en dat duidelijk kan maken wat in de praktijk wordt gestimuleerd. Wanneer deze cultuurtheorie als een gedeeld theoretisch kader gezien wordt, dan kan in gezamenlijkheid gewerkt worden aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen.

7.4.3 AANDACHTSPUNT 3: BEWUST VRAGEN

Waar de cultuurtheorie geen onderwijstheorie of ontwerptheorie is, is ‘Understanding by Design’ wel een ontwerptheorie; een die vorm kan geven aan de cultuurtheorie in de onderwijspraktijk. De kern van deze ontwerptheorie is dat het onderwijsprogramma wordt beredeneerd vanuit inzichten die de onderwijsontwerper bij de leerlingen wil bereiken. De kritiek op deze ontwerptheorie, vergelijkbaar met de cultuurtheorie, is dat de nadruk op kennisontwikkeling en minder op (doe)vaardigheden wordt gelegd. De essentiële inzichten die worden nagestreefd besteden niet alleen aandacht aan kennis. Essentiële inzichten beschrijven wat *leerlingen begrijpen én wat leerlingen kunnen*.

Een goede vraag stellen aan kinderen in het onderwijs is belangrijk voor het leerproces dat op gang gebracht wordt bij leerlingen. De evaluatie van de leerplannen liet zien dat de leerplannen meer reproducerende vragen of vragen die een verkenning via taal stimuleren, dan creërende vragen bevatten. Voor de toekomst is het belangrijk verder te onderzoeken en te verdiepen welke vragen tot welk gedrag en welke activiteiten leiden. Met andere woorden, welke soort vragen zijn belangrijk om het cultureel bewustzijn van kinderen te ontwikkelen? Uit de evaluatie bleek in ieder geval dat de volgende vragen niet mogen ontbreken in leerplannen kunstzinnige oriëntatie: waarom-vragen, vragen die het leren door *doen* stimuleren en vragen die productieve verbeelding (doen door verbeelden) stimuleren.

7.4.4 AANDACHTSPUNT 4: CYCLISCH EVALUEREN

Onderdeel van het model is de evaluatie met de leerplankundige criteria. We hebben gezien dat dit ervoor zorgt dat de aandacht van een leerplan zich richt op aansluiting bij de leerlingen, dat het leerplan consistent is en dat we aanwijzingen hebben om ervoor te zorgen dat het leerplan bruikbaar is voor leerkrachten en culturele instellingen.

Om het beoogde leerplan uit te voeren en bij te stellen op basis van de uitvoering, is het belangrijk dat de uitgevoerde lessen met deze kwaliteitscriteria worden geëvalueerd. De evaluatievragen zijn dan: sloten de lessen aan bij de leerlingen? Zo nee, hoe kan er beter aangesloten worden? Wordt met deze lessen gewerkt aan het doel dat met het leerplan wordt nagestreefd? En wat werkte goed of niet goed voor de uitvoerend docent? Op lange termijn zou deze evaluatie door de leerkracht zelf uitgevoerd moeten kunnen worden. Op korte termijn lijken de consultants van de intermediair de meest aangewezen persoon om zorg te dragen voor de kwaliteit van het cultuuronderwijs op de scholen.

Tot slot: een leerplan is dynamisch. Door het ontwikkelen en uitvoeren van lessenseries aan de hand van de leerplannen en het geheugendossier van de leerlingen is de verwachting dat na verloop van tijd de leerplannen er anders uitzien. Systematisch blijven evalueren zorgt ervoor dat het onderwijs aansluit bij de leerlingen, actuele inhoud heeft en bruikbaar is voor de leerkracht.

7.4.5 AANDACHTSPUNT 5: SCHOOL IS EIGENAAR VAN HET LEERPLAN

School is eigenaar van het leerplan. Als de school geen eigenaar is, dan lijkt de kans groter dat zij de culturele instelling(en) ervoor verantwoordelijk houden. De expertise van de verschillende instellingen zou er op gericht moeten zijn dat leerkrachten leren op een gerichte manier cultuuronderwijs te ontwikkelen, waarbij - wanneer nodig - expertise ter verrijking en verdieping van het curriculum de school kan worden ingehaald.

Uit de reactie van de schoolteams en de experts blijkt dat leerkrachten met dit leerplan aan de slag willen, maar het (nog) niet zelfstandig kunnen omzetten in lessen voor hun leerlingen. Een verklaring zou kunnen zijn, dat leerkrachten geen beelden hebben over hoe zij de verbeelding bij leerlingen kunnen ontwikkelen. Leerkrachten hebben behoefte

aan goede voorbeelden over hoe zij het leerplan in de klas kunnen uitvoeren. Een tweede verklaring kan zijn dat op dit moment het doel van de kunstzinnige oriëntatie niet geformuleerd wordt in termen die aangeven dat een kind leert betekenis te geven aan cultuur en daarmee haar of zijn cultureel bewustzijn ontwikkelt. De nadruk ligt nu op het ontwikkelen van creativiteit of aanleren van bepaalde technieken, zonder dat duidelijk is waarom. Ten derde wordt in feedback op de leerplannen aangegeven dat leerkrachten vooral methodes volgen en dat het wenselijk zou zijn als leerkrachten hun lessen wat meer gingen vormgeven. Met name dit laatste punt in het vernieuwde onderwijstoezicht van de onderwijsinspectie wat augustus 2017 is ingegaan. Het streven van de onderwijsinspectie is dat scholen niet meer worden afgerekend op indicatoren, maar zelf duidelijk moeten maken welke keuzes ze hebben gemaakt en hoe die zichtbaar worden in het handelen en de resultaten van hun leerlingen. De leerplannen kunstzinnige oriëntatie zouden een bescheiden middel kunnen zijn om deze verandering in het onderwijs mede mogelijk te maken.

7.5 CONCLUSIES

Het is nu tijd om de balans op te maken en antwoord te geven op de deelvraag: **Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?** In deze concluderende paragraaf wordt een korte terugblik gegeven op de manier waarop culturele instellingen zouden kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Ik ga na in hoeverre aannemelijk is gemaakt dat de voorgestelde aanpak effectief is wanneer een culturele instelling (en school) bij wil dragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs.

Een verkenning van het fenomeen doorlopende leerlijnen lag ten grondslag aan de *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*-aanpak. Leerlijnen zijn doorlopend wanneer ze cumulatief zijn (Van Heusden, 2010a) en er sprake is van een overgang tussen onderwijssectoren (Letschert, 2009). Het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs is onderdeel van deze doorlopende leerlijn kunstonderwijs. Dit leergebied kan vormgegeven worden in een leerplan kunstzinnige oriëntatie. Deze leerplannen kunnen uiteindelijk bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs zijn cumulatief, 'wat later komt veronderstelt, sluit aan bij, en bouwt voort op wat eerder is gedaan', én zijn afgestemd op leerlingen en hun ontwikkeling (Van Heusden, 2010a, p. 17). Doel van de leerlijnen cultuuronderwijs is te leren reflecteren, waarbij wordt voortgebouwd op eerdere (onderwijs)ervaringen van leerlingen. Deze leerlijnen zouden kunnen bijdragen aan een vloeiende overstap tussen primair en voortgezet onderwijs.

De aanpak *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling* is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

- 1) Er moet onderscheid gemaakt worden tussen leerplankundige expertise (intermediair), expertise die nodig is om leerlingen te leren cultuur te maken (producenten) en de expertise die erop gericht is leerlingen cultuur te laten ervaren/meemaken (distributeurs).

- 2) De intermediaire culturele instelling kan bijdragen aan cultuuronderwijs door het ontwerpen van leerplannen kunstzinnige oriëntatie.
- 3) De consulent van de intermediair heeft daarbij houvast aan de combinatie van cultuurtheorie en *Understanding by Design*. Het leerplan dat zo ontstaat geeft richting, maar laat ook ruimte aan de school en leerkracht om een eigen invulling aan het onderwijs te geven.
- 4) De evaluatie van de leerplannen is tot slot een middel om in de gaten te houden of het leerplan aansluit bij de cultuur en de ontwikkeling van de leerlingen, consistent is en bruikbaar voor leerkrachten en culturele instellingen. De evaluatie levert suggesties op ter verbetering van het leerplan.

Deze aanpak is bij het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR) en twee Rotterdamse basisscholen verkend. In theorie en in praktijk is een poging gedaan aannemelijk te maken dat goed cultuuronderwijs gebaat is bij een onderscheid tussen de expertises van verschillende culturele instellingen (intermediair, een producent en een distributeur). Daarnaast heb ik proberen inzichtelijk te maken dat, als het gaat om het aanbieden van goed cultuuronderwijs, basisscholen en de verschillende culturele instellingen gebaat zijn bij een beredeneerd leerplan kunstzinnige oriëntatie, vanuit een goed onderbouwde cultuurtheorie, in combinatie met *Understanding by Design* (UbD). Tot slot is het belang van systematische evaluatie benadrukt.

Ik heb geprobeerd helder te maken dat de verschillende **culturele instellingen** over een expertise beschikken die ze het onderwijs kunnen bieden. De consulenten van een intermediair hebben laten zien dat zij in staat zijn (beoogde) achtjarige leerplannen op maat te ontwikkelen. Daarnaast toonden de gesprekken tussen intermediaire, producerende en distribuerende culturele instellingen aan dat zij aan de hand van de leerplannen duidelijk kunnen maken wat ze vanuit hun expertise kunnen bieden aan school. Ook werd duidelijk dat zowel de intermediair als de scholen behoefte hebben aan deze vakspecialistische kennis wanneer er over een opbouw van acht jaar cultuuronderwijs wordt nagedacht. Wat niet zichtbaar is geworden, is de daadwerkelijke bijdrage van producerende en distribuerende instellingen aan het curriculum en de ontwikkeling van leerlingen. Met andere woorden wat het effect is wanneer een culturele instelling met zijn expertise aansluit op een bepaald cultureel bewustzijn. Naast dat dit niet het doel was, is hiervoor een duidelijke beginsituatie van een klas met leerlingen nodig. Daarna kan pas een specifiek ontworpen interventie van een culturele instelling geëvalueerd worden.

Daarnaast is betoogd dat de **cultuurtheorie** kan helpen om over langere lijnen in het onderwijs na te denken. De theorie helpt bij het maken van keuzes ten aanzien van onderwerpen, basisvaardigheden en media. Deze keuzes hebben vorm gekregen met behulp van *Understanding by Design* door ze te vertalen in essentiële inzichten en vragen. Deze inzichten en vragen geven sturing bij het inrichten van de lessen. Het leerplan in deze

vorm wordt door scholen en culturele instellingen ervaren als een document dat richting, maar ook ruimte geeft om als leerkracht het onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven. Voor het slagen van de uitvoering is naast tijd om onderwijs te ontwerpen, de begeleiding van de leerkrachten van groot belang.

De (doorlopende) lijnen op onderwerp- en basisvaardighedenniveau zijn zichtbaar geworden. De mediale leerlijnen om met de verschillende media vorm, en daarmee betekenis, te geven aan de gekozen culturele onderwerpen, zijn moeilijker in beeld te krijgen. Enerzijds kan dit te maken hebben met hoe het cultureel bewustzijn ‘werkt’. Datgene waaraan betekenis wordt gegeven – waarover het gaat – heeft invloed op de keuze voor een medium. Daarnaast kan een maker een voorkeur hebben voor een bepaald medium. Zo stelde ontwerper Claudy Jongstra in de *NRC* van 8 mei 2016 ‘Ik druk me uit in wol.’ Meester vuurwerkmaker Liu Lin zei in ‘Het blad’ bij *NRC* van 7 december 2016: ‘Ik werk niet met een instrument of een kwast, ik kalligrafeer met kruit.’ Met het leerplan als basis, is het mogelijk om te kijken aan welke mediale kennis van producerende of distribuerende experts behoefte is.

Dat de scholen gebaat zijn bij een beredeneerd en beargumenteerd leerplan kunstzinnige oriëntatie, kan overtuigender aangetoond worden. De directies zijn positief over het geschetste beeld in het leerplan. Voor de leerkrachten is echter nog niet altijd duidelijk hoe zij dit leerplan ten uitvoer kunnen brengen. Dat dit nog niet aannemelijk is gemaakt, is te wijten aan de focus op culturele instellingen, specifiek de intermediair, producent en distributeur. De nadruk van de studie lag niet op het gezamenlijk ontwerpen door culturele instellingen en scholen. Dit zou zeker wenselijk zijn, maar zowel directies als leerkrachten gaven aan hiervoor geen tijd te hebben.

Tot slot heb ik wel laten zien dat **evaluatie** van groot belang is. Uit de evaluatie aan de hand van de kwaliteitscriteria met betrokkenen en experts kwam onder meer de aandacht voor de ondersteuning van de leerkracht naar voren. Deze ondersteuning moet betrekking hebben op de functie van cultuuronderwijs en op (voor)beelden van hoe dit er in de klas uit kan zien. Bij het geven van deze voorbeelden kunnen producenten en distributeurs een rol spelen. Daarnaast is door de evaluatie met de cultuurtheoretische experts duidelijk geworden hoe de leerplannen relevanter gemaakt kunnen worden voor de leerlingen. Ook heeft de evaluatie zichtbaar gemaakt hoe het leerplan consistent en passend bij de wensen van de school kan blijven. De evaluaties hebben geleid tot suggesties ter verbetering van de leerplannen.

Het voorlopige antwoord op de vraag **hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs** is dus dat culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs op de volgende manier: intermediaire culturele instellingen ontwikkelen theoretisch beredeneerde leerplannen kunstzinnige oriëntatie, producerende en distribuerende culturele instellingen brengen hierin hun expertise in en de leerplannen met leerplankundige

kwaliteitscriteria worden geëvalueerd met betrokkenen en experts. Bij deze aanpak is het wel zinvol de volgende aandachtspunten in het oog te houden, namelijk: 1) te bouwen aan onderling vertrouwen tussen culturele instellingen en scholen, 2) de cultuurtheorie te gebruiken als analytisch kader, 3) bewust na te denken over de vragen die leerlingen helpen om via de productieve en receptieve verbeelding op onderzoek te gaan naar zichzelf en de wereld om hen heen (waarom zijn de dingen zoals ze zijn?) 4) cyclisch te evalueren en 5) scholen te helpen eigenaar te worden en blijven van hun leerplan op het gebied van kunst en cultuur.



Conclusie en discussie

TERUGBLIK

Knijpen, kneden, duwen, prikken, rollen en afplatten, iets maken en het weer in elkaar stampen. Wie herinnert zich niet hoe het was om met klei te spelen? Voor velen is klei het eerste medium waarin ze driedimensionaal vorm geven aan hun eigen belevingswereld. Met deze serie leek Baas terug te gaan naar de kindertijd en de zogenaamde sensomotorische fase waarbij de zintuigelijke ontwikkeling zich ontplooit en waarin de wereld onder meer verkend wordt via de tastzin. (Zaaltekst bij Clay¹¹⁴ in de tentoonstelling 'Maarten Baas Hide & Seek' in Design Museum Gent, 18-5-2018 tot en met 30-09-2018)

Terwijl ik met mijn familie door het *Design Museum* in Gent liep trof mij het werk *Clay* van de ontwerper Maarten Baas. Onmiddellijk dacht ik weer aan de kleipad die mijn kinderen als kleuter maakten. Van Dorsten (2015) geeft

in haar proefschrift aan dat dit een metacognitief proces is. In klei gaven mijn kinderen met hun verbeelding betekenis aan hun wereld. Baas brengt in *Clay* klei als oermedium onder de aandacht. Het Design Museum, in dit onderzoek gelabeld als een distribuerende culturele instelling, bood de mogelijkheid dit bewustzijn van Baas – zoals in de cultuurtheorie van Van Heusden uitgelegd, 'gestabiliseerd' in design – te verkennen en te onderzoeken. Het museum richt zich op individuele bezoekers, zoals ik en mijn familie, en heeft, niet onverwachts, ook een aanbod voor het onderwijs¹¹⁵.

Verbanden tussen culturele instellingen en onderwijs zijn een vanzelfsprekendheid in de onderwijs en cultuursector. Toen ik startte met dit onderzoek was het ook voor mij een gegeven dat culturele instellingen een rol spelen in het onderwijs. In de vele beleidsnota's over cultuureducatie in het Nederlandse onderwijs wordt de gedachte dat culturele instellingen van betekenis kunnen zijn voor het onderwijs als een vanzelfsprekendheid gezien (hoofdstuk 1). In veel internationaal onderzoek naar kunsteducatieve partnerschappen staat evenmin ter discussie dat culturele partners een rol vervullen in het schoolsysteem (hoofdstuk 2). Culturele instellingen kunnen iets wat het onderwijs, zo lijkt het, zelf niet kan. Maar is dit zo evident? Kunnen zij dit? Wat dan? En hoe dan?

114 <http://maartenbaas.com/clay-furniture/standard/>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

115 <https://www.designmuseumgent.be/bezoek/school>, geraadpleegd op 17 oktober 2019.

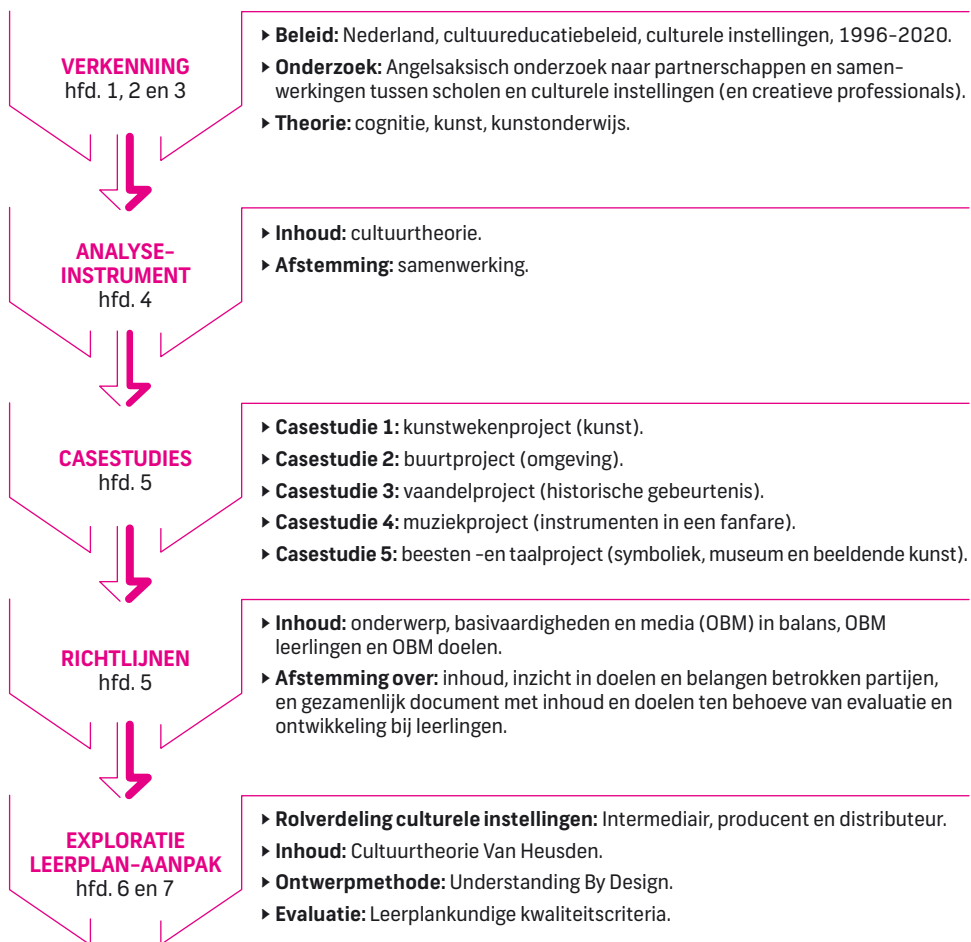
Ik wilde onderzoeken of en zo ja, hoe culturele instellingen van betekenis kunnen zijn voor basisscholen. Het eerste doel was inzicht te krijgen in wat culturele instellingen (kunnen) betekenen voor het cultuuronderwijs. Het tweede doel was te achterhalen hoe de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen met behulp van het analytisch kader van Van Heusden (2010a, 2015, 2018) onderzocht kon worden. Het theoretisch kader van Van Heusden is gebruikt om antwoorden te vinden op de vragen: ***Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in het basisonderwijs? Zo ja, hoe?***

Van Heusden legt in zijn theoretisch kader uit dat cultureel bewustzijn een vorm van metacognitie is. Metacognitie is het proces waardoor mensen reflecteren op cultuur (betekenis gevend handelen) aan de hand van de basisvaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Mensen geven betekenis aan cultuur (menselijk handelen) en geven deze betekenis vorm (stabiliseren) in een of meerdere media (lichaam, artefacten, taal en grafische notatie). Kunst maken en meemaken is een vorm van *metacognitie*. In kunst- en cultuuronderwijs kan dit cultureel bewustzijn ontwikkeld worden.

In hoofdstuk 3 belichtte ik hoe Van Heusden, Eisner en Efland vanuit cognitief perspectief kunst en kunstonderwijs benaderen. Dit liet zien dat ook in de benaderingen van Eisner en Efland de nadruk wordt gelegd op bepaalde, maar zeker niet alle, aspecten van kunst als (meta)cognitie. Zo benadrukt Eisner het belang van het zintuigelijk systeem (1981, p. 49; 2002, p. 20). Kunst en kunstonderwijs cultiveren en verfijnen dit systeem (2002, p. 4). Efland (2002) gaat in op de functie van metaforen in kunstwerken die een bepaalde cultuur in een bepaalde tijd en context spiegelen (pp. 143-150, p. 171). Kunst spiegelt culturele en sociale werelden (p. 164). Van Heusdens theoretisch kader blijkt samenhang aan te brengen tussen deze inzichten ten aanzien van (meta)cognitie en cultuur, en kunst en onderwijs, en doet dit, in tegenstelling tot het werk van de andere twee auteurs, systematisch en overkoepelend. Het theoretisch kader van Van Heusden is derhalve geschikter voor de analyse van de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs.

Voor het onderzoek is het kader onder meer gecombineerd met inzichten over samenwerking, meer specifiek over vertrouwen in samenwerkingsrelaties. Dit resulteerde in een analyse-instrument waarmee uitspraken gedaan kunnen worden over de inhoud van cultuureducatief aanbod, de afstemming hierover en de bijdrage ervan aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs (hoofdstuk 4). Met behulp van het analyse-instrument zijn vijf casestudies uitgevoerd naar het cultuureducatieve aanbod van culturele instellingen voor een of meerdere basisscholen. De inzichten uit deze casestudies zijn omgezet in richtlijnen voor cultuuronderwijs van culturele instellingen voor basisscholen (hoofdstuk 5). In hoofdstuk 6 ('Ontwerpen en evalueren') beargumenteer ik hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Hierbij heb ik rekening gehouden met de richtlijnen voor cultuuronderwijs. Deze aanpak, met de naam *Leerplannen*

kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling-aanpak, en de ontwikkelde leerplannen voor twee basisscholen zijn in hoofdstuk 7 verkend.



RESULTATEN

Het onderzoek heeft verschillende resultaten opgeleverd: antwoorden op de hoofdvragen én instrumenten waarmee het cultuuronderwijs van culturele instellingen voor basisscholen ontworpen, geëvalueerd en onderzocht kan worden. Ik ga eerst in op de antwoorden op de twee hoofdvragen en sta aan het einde van deze paragraaf stil bij de instrumenten.

Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? Het antwoord op de vraag of culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen en zo ja hoe is niet eenduidig. **Culturele instellingen kunnen inderdaad aan doorlopende**

leerlijnen bijdragen, maar zij doen dit niet altijd en hun bijdrage zou groter kunnen zijn. Uit de casestudies in hoofdstuk 5 blijkt dat culturele instellingen niet altijd ondersteunend zijn aan doorlopende leerlijnen en dat dit met aanpassingen wel mogelijk zou kunnen zijn.

Tot op heden is er weinig inzicht in de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs. In het Nederlandse cultuureducatiebeleid is de aanname dat culturele instellingen bij kunnen dragen aan onderwijs grotendeels gebaseerd op niet onderbouwde verwachtingen en overtuigingen. Bestaand onderzoek geeft onvoldoende inzicht in wat culturele instellingen (kunnen) bijdragen. De analyse van cultuureducatief aanbod voor basisscholen door culturele instellingen die in dit onderzoek is uitgevoerd met behulp van het theoretisch kader van Van Heusden, suggereert dat culturele instellingen meer zouden kunnen bijdragen, als zij meer rekening zouden houden met de aansluiting bij de ontwikkeling van leerlingen. Ook zouden ze bewuster kunnen nadenken over de balans tussen 1) het culturele onderwerp waaraan betekenis wordt gegeven, 2) de basisvaardigheden en 3) de mediale vaardigheden waarmee aan het onderwerp vorm en betekenis wordt gegeven. Daarnaast zouden hetgeen men nastreeft (doelstellingen) en de ontwikkeling van leerlingen systematischer gevolgd kunnen worden aan de hand van de drie hiervoor genoemde punten.

Deze aandachtspunten voor cultuuronderwijs van culturele instellingen op basisscholen zijn omgezet in drie inhoudelijke en drie afstemmingsrichtlijnen voor cultuuronderwijs.

INHOUD

1. Leerlijnen cultuuronderwijs, en cultuureducatieve projecten, hebben betrekking op aspecten van cultuur (het *onderwerp*) de wijze waarop op deze aspecten van cultuur wordt gereflecteerd (de *basisvaardigheden*) en de manier waarop deze reflectie vorm krijgt in verschillende media (de *mediale vaardigheden*).
2. Om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te realiseren dient nagegaan te worden wat de relevantie is van het *onderwerp* voor de leerlingen en de scholen en hoe de inhoud van het onderwijs (*onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden*) aansluit bij de ontwikkeling van kinderen en het gehele onderwijsprogramma.
3. Doelstellingen voor cultuuronderwijs dienen een uitwerking te zijn van de kerndoelen en dienen expliciet te benoemen wat bij leerlingen op het gebied van het *onderwerp* (aspect(en) van cultuur), de reflectiewijze (*basisvaardigheden*) en *mediale vaardigheden* wordt ontwikkeld.

AFSTEMMING

4. De afstemming dient te gaan over de inhoud (*onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden*) van cultuuronderwijs, de betekenis van deze inhoud voor leerlingen en scholen en de doelen die men met cultuuronderwijs nastreeft. Hieruit volgt vervolgens de afstemming over organisatie.
5. Een goede afstemming wordt gerealiseerd door belangen, doelen en kennis expliciet te maken en openlijk te bespreken. Hierdoor wordt ook duidelijk waar de deskundigheidsbevordering van de verschillende betrokkenen zich op kan richten.
6. Een goede afstemming wordt gerealiseerd door de inhoud en doelen in een gezamenlijk document vast te leggen en met de betrokkenen te evalueren en te beoordelen of en hoe de inhoud en de doelen zijn gerealiseerd en welke consequenties dit dient te hebben.

Deze richtlijnen liggen ten grondslag aan de explorerende studie waarmee de tweede hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord is: **Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs?** Het antwoord op deze tweede hoofdvraag is: door gebruik te maken van een systematische aanpak en een duidelijke rolverdeling tussen culturele instellingen. Hoe zo'n aanpak en rolverdeling eruit kan zien licht ik hierna toe.

Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen

Op basis van literatuuronderzoek heb ik een onderscheid gemaakt tussen de verschillende expertises van culturele instellingen: intermediair, producent en distributeur. Intermediairs kunnen een rol spelen bij de ontwikkeling van cultuuronderwijs en de expertise die hierbij gewenst is van andere instellingen. Andere instellingen betreffen dan producerende en distribuerende culturele instellingen. Producerende instellingen, zoals een theatergezelschap of centrum voor de kunsten, hebben kennis en ervaring over de manier waarop mensen cultuur kunnen maken. Distribuerende instellingen zoals een schouwburg of een museum, zijn expert in het laten meemaken en ervaren van cultuur.



Culturele instellingen en basisscholen zijn gebaat bij het (laten) ontwikkelen van een leerplan voor het in het basisonderwijs wettelijk verplichte leergebied kunstzinnige oriëntatie. Het woord 'doorlopend' in doorlopende leerlijnen gaat over de overgangen tussen onderwijssectoren, van bijvoorbeeld basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Een leerplan in een basisschool maakt het mogelijk dat scholen voor voortgezet onderwijs kunnen aansluiten op eerdere ervaringen en de ingezette cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Of het mogelijk is – gezien het huidige beleid ten aanzien van cultuureducatie – dat elke basisschool op termijn een leerplan kunstzinnige oriëntatie krijgt, is de vraag. Vanuit het ontwikkelingsperspectief van leerlingen is dit wel wenselijk.

Op basis van een explorerende studie (hoofdstukken 6 en 7) is antwoord gegeven op de vraag hoe culturele instellingen van (meer) betekenis kunnen zijn voor het cultuuronderwijs op de basisschool. Culturele instellingen kunnen van meer betekenis zijn voor scholen, wanneer zij en scholen meer gebruik gaan maken van een theoretische onderbouwing. Daarbij helpt een ontwerp- en evaluatiesystematiek waarmee ze actief keuzes ten aanzien van het onderwijs kunnen (her)overwegen. In dit onderzoek is een *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling-aanpak* ontwikkeld. De intermediaire culturele instellingen vervullen in eerste instantie een rol in de realisatie van dit leerplan voor een basisschool. Wanneer het leerplan (voor een groot deel) in geschreven vorm is uitgekristalliseerd, kunnen producerende en distribuerende instellingen vanuit hun expertise van betekenis zijn bij de verdere uitvoering van dit leerplan.

Cultuurtheorie en ontwerp- en evaluatiesystematiek

Ten behoeve van deze *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling-aanpak* heb ik er daarnaast voor gekozen om de cultuurtheorie van Van Heusden te combineren met een ontwerp- en evaluatiemethode.

INHOUD: CULTUURTHEORIE

- ▶ Onderwerp
- ▶ Vaardigheden
- ▶ Media
- ▶ Aansluiting op leerlingen
- ▶ Afstemming op het onderwijs
(Van Heusden, 2010a)

ONTWERPMETHODE: UNDERSTANDING BY DESIGN

- ▶ Beginnen bij het einddoel
- ▶ Essentiële inzichten: wat moeten leerlingen begrijpen en kunnen
- ▶ Essentiële vragen: hoe kunnen ze deze inzichten onderzoeken
(Wiggins & McTighe, 2006, 2012)

EVALUATIESYSTEMATIEK

- ▶ Relevantie voor leerlingen
- ▶ Consistentie: logica inhoud
- ▶ Bruikbaarheid voor de leerkracht
(Thijs & Van den Akker, 2009)



De cultuurtheorie ondersteunt in leerplanontwikkeling het uitzetten van langere leerlijnen kunstzinnige oriëntatie. Dit kan uiteindelijk zorgen voor bijvoorbeeld een betere toeleiding naar het vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming* (CKV) in het voortgezet onderwijs. Damen (2010) concludeerde ten aanzien van CKV¹¹⁶ in haar proefschrift dat

¹¹⁶ CKV is inmiddels (sinds schooljaar 2017/2018) herzien. Onderzoek naar effecten van CKV, zoals door Damen, is sinds haar onderzoek niet gedaan. Of de conclusie van Damen overeind blijft is dus nog niet duidelijk.

het “too little, too late” (p. 31) was. Het is aannemelijk dat een leerplan kunstzinnige oriëntatie op de basisschool kan leiden tot ‘enough at the right time’. Door de cultuurtheorie als analytisch kader te gebruiken wordt namelijk zichtbaar welke inhoud de school in acht jaar tijd wil behandelen/behandelt. De ontwerptheorie *Understanding by Design* (UbD) (Wiggins & McTighe, 2006, 2012) ondersteunt dit proces. Met behulp van deze ontwerptheorie kunnen doelstellingen – in de vorm van essentiële inzichten en vragen – geformuleerd worden. Dit geeft een beeld van wat de leerlingen moeten kennen (begrijpen) en kunnen (doen). UbD bleek het medium waarmee de cultuuronderwijsinhoud op de basisschool vorm kan krijgen. In bijlagen 8 en 9 (behorende bij hoofdstuk 7) zijn twee voorbeelden te vinden van leerplannen voor acht jaar cultuuronderwijs van twee Rotterdamse basisscholen.

Een evaluatiesystematiek met de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid (Thijs & Van den Akker, 2009, p. 43) blijkt naast de cultuurtheorie en UbD een bruikbaar instrument voor cultuuronderwijs. De evaluatiecriteria helpen om culturele instellingen (maar ook scholen) beter te laten aansluiten bij de cultuur en de ontwikkeling van leerlingen. Deze evaluatiesystematiek waarborgt het zicht op de aansluiting bij de leerling, de logica in de lesstof en de bruikbaarheid van het curriculum voor de leerkracht. Dit was te zien in de evaluatie van de twee leerplannen met behulp van deze systematiek (zie paragrafen 7.3.2 en 7.3.3). Met behulp van deze evaluatie konden suggesties gedaan worden ter verbetering van het leerplan. De evaluatie van de inhoud van de leerplannen met behulp van de criteria liet onder meer zien dat de ontworpen essentiële vragen de nadruk legden op de ontwikkeling van het vermogen van leerlingen om te conceptualiseren. Dit vermogen wordt dominantier vanaf het moment dat kinderen ongeveer tien jaar zijn (Copini, Van Dorsten, & Ekster, 2014, p. 22) en is pas echt dominant in de adolescentie (Copini, 2019, pp. 133-159). Vragen die gericht zijn op het stimuleren van verbeelden en maken sluiten meer aan op de dominante vaardigheid van leerlingen in de basisschoolleeftijd: betekenis geven met de verbeelding (Van Dorsten, 2015, pp.93-177). De evaluatiesystematiek van de ‘leerplannen kunstzinnige oriëntatie’ maakte daarnaast zichtbaar dat bij het onderwijsontwerp de aandacht niet altijd op de leerlingen is gericht. Dit signaleerden met name de cultuurtheorie-experts bij de evaluatie van de leerplannen. Deze experts maken ook weer gebruik maken van het analytisch kader van Van Heusden. Het criterium ‘relevantie voor de leerling’ blijkt een belangrijk criterium om de kans zo groot mogelijk te maken dat een leerplan zich richt op het cultureel zelfbewustzijn. Een oorzaak voor de soms geringe aansluiting van de leerplannen bij de leerlingen kan zijn dat deze leerplannen op schoolniveau (meso-niveau) zijn ontwikkeld. Een suggestie ter verbetering van de leerplannen is dan ook dat het leerplan door de leerkracht voor (en met) de klas op maat wordt gemaakt. De leerkracht heeft inzicht in de kennis en de vaardigheden van de leerlingen en kan deze door een oriëntatie op onderwerpen en vaardigheden samen met de leerlingen verder verkennen en verdiepen.

Heuristiek

Naast antwoorden op de twee hoofdvragen is het resultaat van dit onderzoek een heuristiek. Heuristiek is de leer van het methodisch zoeken op basis van een aantal vuistregels. De heuristiek die dit onderzoek biedt zijn instrumenten die helpen om systematisch te zoeken naar de (kwaliteit van de) bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. De instrumenten zijn een analyse-instrument (hoofdstuk 4), richtlijnen (hoofdstuk 5) en een ontwerp- en evaluatieaanpak voor cultuuronderwijs (hoofdstuk 6). Daarnaast leverde het onderzoek ook aandachtspunten ten aanzien van deze aanpak op (hoofdstuk 7). De instrumenten blijken effectief en bruikbaar voor onderzoek naar cultuuronderwijs (van culturele instellingen voor basisscholen) en voor het ontwerpen en evalueren ervan.

Met het analyse-instrument kan onderzoek gedaan worden naar cultuuronderwijs en de afstemming hierover tussen basisscholen en culturele instellingen. De richtlijnen zijn aandachtspunten waar rekening mee gehouden moet worden wanneer scholen en culturele instellingen gezamenlijk cultuuronderwijs ontwerpen. De ontwerp- en evaluatieaanpak met de naam *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling-aanpak* helpt om achtjarige trajecten te ontwikkelen en evalueren. Een leerplan maakt zichtbaar aan welke expertise van culturele instellingen een school nog behoefte heeft. De instrumenten zijn bruikbaar voor onderzoek, maar ook voor het vormgeven van cultuuronderwijs door culturele instellingen en scholen.

Dit onderzoek maakt het mogelijk in de toekomst onderzoek te doen naar de invloed van cultuuronderwijs, al dan niet afkomstig van culturele instellingen, op de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

BEPERKINGEN EN STERKE PUNTEN

In deze studie heb ik na een analyse van de context, bestaand onderzoek en de cultuur-educatieve praktijk, verkend hoe culturele instellingen zouden kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen. In deze paragraaf wordt per hoofdstuk een reflectie gegeven op de resultaten, de beperkingen en sterke punten van dit onderzoek. Tot slot sta ik stil bij de mogelijkheden en aandachtspunten ten aanzien van de verschillende in dit onderzoek ontwikkelde instrumenten.

Nederlands cultuureducatiebeleid 1996-2020

In hoofdstuk 1 is het Nederlandse cultuureducatiebeleid over de periode 1996-2020 onder de loep genomen. Er is in dit onderzoek gekozen voor een analyse van de Nederlandse context en niet voor een studie over cultuureducatiebeleid in andere landen. Op termijn zou een dergelijke studie wel zinvol kunnen zijn. Zijn er algemene aannames waardoor culturele instellingen een bepaalde rol toebedeeld krijgen in het beleid, die de culturele in-

stellingen niet per se eigen is? Op welke aannames berusten partnerschappen tussen scholen en culturele instellingen in het onderwijs in andere landen? Daarnaast zou het interessant kunnen zijn te achterhalen wanneer het idee is ontstaan dat culturele instellingen iets in het onderwijs dienen te betekenen. Waar komt deze gedachte vandaan?

Vier vragen (het realiseren van samenwerking, vraaggericht werken, kwaliteit en doorlopende leerlijnen) die de overheid in haar beleid aan culturele instellingen stelt zijn geïnterpreteerd. Dit gaf in hoofdstuk 1 inzicht in de aannames waarop dit beleid is gestoeld. De overheid stelde in haar beleid impliciet en expliciet ook andere vragen aan instellingen. Deze leken echter minder relevant in het kader van de hoofdvraag. Een voorbeeld is de vraag van de overheid aan culturele instellingen om het onderwijs te professionaliseren. Uit de analyse van onderzoek (hoofdstuk 2) blijkt dat professionalisering als gevolg van partnerschappen internationaal wel een aandachtgebied is. In de beleidsanalyse is deze vraag aan culturele instellingen buiten beschouwing gelaten¹¹⁷. Dit zou een onderwerp voor vervolgonderzoek kunnen zijn.

Angelsaksisch onderzoek naar kunsteducatieve partnerschappen

In hoofdstuk 2 is verkend op welke manieren er onderzoek is gedaan naar kunsteducatieve partnerschappen. Een belangrijke bron zijn Engelstalige publicaties uit met name Angelsaksische landen. Eén publicatie (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, pp. 37-41) gaf een oppervlakkig beeld van de aandacht voor partnerschappen tussen onderwijs en de culturele sector in andere Europese landen. Deze analyse gaf echter weinig inzicht in wat er daadwerkelijk gebeurt.

In dit hoofdstuk stelde ik een categorisering voor van typen onderzoek. Deze categorisering is gedestilleerd uit onderzoek naar partnerschappen en samenwerkingen tussen scholen en culturele instellingen (en creatieve professionals). Het betreft onderzoek naar 1) de effectiviteit en 2) het effect van partnerschappen op a) professionalisering, b) (school) gemeenschap en c) leerlingen. De indeling geeft vooral een beeld van de onderwerpen waar we (iets) meer over weten. Deze categorieën zouden eventueel gebruikt kunnen worden als startpunt om te achterhalen waarnaar onderzoek is gedaan in andere landen. Het onderzoek naar het effect van partnerschappen op de ontwikkeling van leerlingen, gebaseerd op kennis over de cognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren, heeft mijns inziens echter de hoogste prioriteit.

Keuze voor een cultuurtheorie

In hoofdstuk 3 is de cultuurtheorie van Van Heusden toegelicht en vergeleken met andere cognitieve perspectieven. De keuze voor één theorie kan gezien worden als een beperking, maar maakt het ook mogelijk deze goed te doorgronden en uit te leggen aan de lezer. Daarnaast blijkt – onder meer in hoofdstuk 2 – dat in be-

¹¹⁷ Interessant in dit kader is het proefschrift van Schep (2019) over de professionalisering van rondleiders in kunst- en historische musea.

staand onderzoek een eenduidig theoretisch kader voor analyse meestal ontbreekt. Conclusies over de resultaten van partnerschappen tussen onderwijs en culturele instellingen worden hierdoor veelal gebaseerd op niet-systematisch verworven observaties van betrokkenen. Onderzoek naar partnerschappen is versnipperd en geeft geen lange termijn inzicht in de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs. Een analytisch kader zoals aangereikt in de cultuurtheorie lijkt derhalve wenselijk, misschien zelfs wel noodzakelijk.

De bruikbaarheid van de theorie van Van Heusden wordt in steeds meer onderzoek bevestigd (Copini, 2019; Van Dorsten, 2015; Vermeersch, 2017). Meer empirisch onderzoek met de theorie kan dus bijdragen aan volume in kennisopbouw ten aanzien van het effect van cultuuronderwijs op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Deze cognitieve theorie heb ik met andere cognitief georiënteerde theorieën op het gebied van kunstonderwijs vergeleken. Hieruit bleek dat met de theorie op een systematische manier samenhang aangebracht kan worden tussen kunstonderwijs en de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Andere theorieën op het gebied van (kunst)onderwijs zoals die van de filosofisch georiënteerde onderwijspedagoog Gert Biesta (2017) en cultuurhistorisch ontwikkelingspsycholoog Bert van Oers (2005, pp. 54-71; Worthington & Van Oers, 2017) heb ik niet belicht. Mijn vooronderstelling (gebaseerd op vooronderzoek) is wel dat de verschillende theorieën elkaar kunnen versterken. Het combineren van inzichten uit de verschillende typen onderzoek, aangevuld met pedagogisch didactische inzichten van bijvoorbeeld Heijnen (2015), Bremmer (2015) en Van de Kamp (2017) lijkt zinvol om culturele instellingen en scholen te helpen gericht een bijdrage te leveren aan de metacognitieve ontwikkeling van leerlingen.

Het bundelen van deze verschillende krachten lijkt echter niet haalbaar, zolang het beleid, het culturele veld en zelfs het onderzoek ernaar zich vooral baseert op visies ten aanzien van kunst en cultuur. Overtuigingen ten aanzien van kunst- en cultuuronderwijs blijken dominantier dan kennis gebaseerd op analyse. Dit ervoer ook Copini bij het uitvoeren van zijn onderzoek naar het gebruik van de cultuurtheorie onder docenten in het voortgezet onderwijs (2019, p. 15). Zijn voorstel is dan ook visie en theorie complementair te gebruiken (p. 16). Dit lijkt wenselijk en haalbaar. Een voorbeeld van de manier waarop visie en analyse elkaar kunnen versterken is geïllustreerd in hoofdstuk 7 waarin leerplannen kunstzinnige oriëntatie uitgaande van een schoolvisie met behulp van de cultuurtheorie zijn ontwikkeld en geëvalueerd.

Instrumenten

Wat de verschillende culturele instellingen precies bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen is in deze studie niet zichtbaar gemaakt. Dit was ook niet het doel. Het doel van dit onderzoek was te achterhalen of en hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs. Om dit te kunnen doen moest eerst een kluwen van schijnbare vanzelfsprekendheden ontrafeld worden. De opbrengsten van dit onderzoek zijn, zoals gezegd, naast

antwoorden op de hoofdvragen, instrumenten waarmee cultuuronderwijs van culturele instellingen en scholen onderzocht, ontworpen en geëvalueerd kan worden.

Aan deze analyse- en ontwerpinstrumenten instrumenten lijkt behoefte te zijn. Van Dorsten constateerde bijvoorbeeld in haar proefschrift dat leerkrachten behoefte hebben aan instrumenten waarmee samenhang in cultuuronderwijs geëvalueerd kan worden. “Thus even when cohesion is a focus point for the school, it seems difficult to give it an equal status in the evaluation. Additional tools may therefore be needed to put this subject on the evaluation agenda” (Van Dorsten, 2015, p. 222). De in dit onderzoek ontwikkelde instrumenten lijken geschikt om (onder meer) samenhang in het cultuuronderwijs zichtbaar te maken.

Het analyse-instrument (hoofdstuk 4 en 5) bleek bruikbaar en verschaftte inzicht in de inhoud van en afstemming over het cultuureducatieve aanbod van het theater. Het instrument had uitvoeriger getest kunnen worden op zijn validiteit. Het is nu vooral een voorbeeld van een systematiek waarmee geëvalueerd kan worden. Systematische evaluatie is wel een groot gemis in cultuuronderwijs, cultuureducatiebeleid en onderzoek hiernaar (Ildens & Van Meerkerk, 2018, p. 186). Met het instrument kan tegemoetgekomen worden aan een lacune in beleidsonderzoek.

De analyses van de verschillende cultuureducatieve projecten resulteerden in richtlijnen voor de inhoud van en afstemming over cultuuronderwijs. De richtlijnen vormen een tweede instrument dat binnen dit onderzoek is ontworpen. Daarbij moet opgemerkt worden dat de richtlijnen gebaseerd zijn op een beperkt aantal casestudies. Het zou wenselijk zijn de richtlijnen verder te testen. Deze richtlijnen liggen nu aan de basis van de explorerende studie in hoofdstuk 6 en 7 en lijken effectief, maar functioneren nog niet optimaal. Waar bijvoorbeeld de educatieve projecten in de casestudies mediaal georiënteerd waren (bv. een muziekinstrument spelen, een gebouw maken), ligt in de leerplannen de nadruk op de ontwikkelingslijn ten aanzien van culturele onderwerpen (bv. publieke ruimte en kunstuitingen in de wereld) en basisvaardigheden (bv. verbeelden en conceptualiseren). Richtlijn (1) die balans tussen onderwerp, basisvaardigheid en medium¹¹⁸ benadrukt, komt dus nog onvoldoende uit de verf. Het analyseren van de leerplannen met de cultuurtheorie maakte deze ontbrekende balans wel weer zichtbaar.

Het derde instrument is een ontwerp- en evaluatiesystematiek. De bruikbaarheid van de ontwerpmethode in combinatie met de cultuurtheorie is geïllustreerd met de door de twee consultants ontworpen leerplannen. De evaluatiesystematiek is vooral voor de onderzoeker bruikbaar gebleken. De bruikbaarheid van de gehele aanpak voor basisscholen en distribuer-

118 Bijvoorbeeld welke specifieke theatervaardigheden (mediale vaardigheden) ontwikkelen leerlingen van een school wanneer zij met verbeeldende opdrachten (basisvaardigheden) betekenis geven aan de publiek ruimte (onderwerp)?

ende en producerende culturele instellingen zou verder onderzocht moeten worden. De in hoofdstuk 7 geformuleerde aandachtspunten kunnen hierbij van pas komen.

CONCLUDEREND MET EEN BLIK OP DE TOEKOMST

Het antwoord op de vragen of en zo ja, hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs luidt: Ja, ze kunnen bijdragen, maar ze doen dit niet altijd. Op welke manier ze meer kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? Door in samenwerking met scholen cultuuronderwijs op een systematische manier te ontwerpen en evalueren. Wat kan er verbeterd worden? Er zou meer systematisch en theoretisch gefundeerd gewerkt kunnen worden. Dat bleek uit de analyse van beleid, onderzoek en praktijk, verificatie in literatuur en de ontwerpgerichte studie. De verwachting is dat het cultuuronderwijs, als het systematischer wordt ontworpen en geëvalueerd, (op termijn) beter kan aansluiten op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. In dit proefschrift is een ontwerp- en evaluatiesystematiek voorgesteld. Zowel systematisch werken als de hier voorgestelde aanpak is ook in andere situaties toepasbaar. De aanpak *Leerplannen kunstzinnige oriëntatie in ontwikkeling*, maar ook evaluatie met het analyse-instrument voor cultuuronderwijs, kan toegepast worden door willekeurige culturele instellingen en basisscholen in heel Nederland.

Met dit onderzoek heb ik geprobeerd een kader en bruikbare instrumenten te ontwikkelen om inzicht te geven in de manier waarop culturele instellingen met cultuuronderwijs bij kunnen dragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Daarnaast geven de instrumenten ook handvaten voor culturele instellingen en basisscholen om op één lijn te komen. Deze instrumenten zijn: 1) een analyse-instrument voor inhoud en afstemming, 2) richtlijnen voor cultuuronderwijs en 3) een ontwerpmodel voor leerplannen kunstzinnige oriëntatie. Het zijn zorgvuldig onderbouwde en geëxploreerde instrumenten, waarmee ook gestreefd wordt naar de bijdragen aan de ontwikkeling van (cultuur)onderwijs gebaseerd op een cognitieve onderzoekstraditie. Daarnaast heeft het onderzoek rijk materiaal opgeleverd waarmee een blik in de cultuureducatieve praktijk gegeven wordt. Met name de casestudies in hoofdstuk 5 en de uitgebreide analyses ten behoeve van de twee leerplannen geven inkijkjes in de praktijk waarbij, scholen en culturele instellingen cultuuronderwijs voor kinderen ontwikkelen. Dit materiaal kan waardevol zijn voor de studenten van pabo's, masters kunsteducatie en onderwijs- en cultuurwetenschappers.

Tot slot: beleid ten aanzien van cultuuronderwijs is vaak gebaseerd op aannames die impliciet aangeven wat het effect op leerlingen zou moeten zijn. Op basis van dit onderzoek adviseer ik beleidsmakers meer kennis te nemen van wetenschappelijke inzichten bij het formuleren van hun cultuureducatiebeleid. Daarnaast zouden culturele instellingen en

scholen zich meer rekenschap van wetenschappelijke inzichten over cognitie kunnen geven. De verwachting is dat zowel de overheid, culturele instellingen als scholen gerichter kunnen zaaien en vervolgens de bijdragen aan een doorgaande ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen kunnen oogsten.



A

- Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (Red.). (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen van groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Abeles, H. (2004). The effect of three orchestra/school partnerships on students' interest in instrumental music instruction. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 248-263.
- Abeles, H., Hafeli, M., Horowitz, R., & Burton, J. (2002). The evaluation of arts partnerships and learning in and through the arts. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 931-940). New York, NY: Oxford University Press.
- Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.
- Ahern, K. (1999). Ten tips for reflexive bracketing. *Qualitative Health Research*, 9(3), 407-411.
- Akkerman, S. (2006). *Strangers in Dialogue. Academic Collaboration across Organizational Boundaries*. Doctoral dissertation Utrecht University.
- Alaerts, L., Crul, K., Goossens, K., Jans, L., Lauwers, W., Tintel, K., & Vermeersch, L. (2015). *Cultuurexpresssss. Cultuur in elk leergebied en vak. Een praktijkonderzoek binnen de lerarenopleiding*.
- Andrews, B. (2011). The good, the bad and the ugly: Identifying effective partnership practices in arts education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(13), 38-46.
- Ashcraft, K., Kuhn, T., & Cooren, F. (2009). Constitutional amendments: "Materializing" organizational communication. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 1-64.
- Aspin, D. (2000). Lifelong learning: The mission of arts education in the learning community of the 21st century. *Music Education Research*, 2(1), 75-85.

B

- Backer, F. de. (2014). *Arts mediation and diversity in educational approaches*. Doctoral dissertation Vrije Universiteit Brussel.
- Bamford, A. (2009). *The wow factor. Global research compendium on the impact of arts in education* (2nd ed.). Münster: Waxmann Verlag.

- Becker, S. (1982). *Art worlds*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, T., & Velsen, J. van. (2015). *Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Bowen, D., & Kisida, B. (2017). The art of partnerships: Community resources for arts education. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 8-14.
- Boxtel, C. van. (2011). Heritage as a resource for learning. Opportunities and challenges. In C. van Boxtel, S. Klein, & E. Snoep (Eds.), *Heritage education: Challenges in dealing with the past* (pp. 40-42). Amsterdam: Erfgoed Actueel.
- Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music. The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective*. Doctoral dissertation University of Exeter.
- Burgess, L., & Addison, N. (2007). Conditions for learning: Partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, 26(2), 185-198.
- Burnaford, G. (2007). Moving toward a culture of evidence: Documentation and action research in the practice of arts partnerships. *Arts Education Policy Review*, 108(3), 35-40.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Bussemaker, J. (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderde samenleving*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 10 juni 2013.
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2014). *Voortgangsrapportage cultuuronderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 20 juni 2014.
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2016). *Cultuuronderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 23 november 2016.



Carlisle, K. (2011). Arts education partnerships: Informing policy through the development of culture and creativity within a collaborative project approach. *Arts Education Policy Review*, 112(3), 144-148.

- Carrick, R., Easton, H., Hong-Park, J., Langlais, R., & Mannoia, R. (2012). A personal relationship to the art of music: A research project in progress from the New York Philharmonic's school partnership program. *Teaching Artist Journal*, 10(3), 168-176.
- Catterall, J., & Waldorf, L. (1999). Chicago arts partnerships in education summary evaluation. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change. The impact of the arts on learning* (pp. 47-62). Washington, DC: The Arts Education Partnership/The President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Chatterjee, A., & Vartanian, O. (2014). Neuroaesthetics. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 370-375.
- Childre, A., Sands, J., & Tanner Pope, S. (2009). Backward Design. *TEACHING Exceptional Children*, 41(5), 6-14.
- Colley, B. (2008). Partnerships and local K-12 arts education policy development: Significant beginnings. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 9-18.
- Constantino, T. (2003). The impact of philanthropy on arts education policy. *Arts Education Policy Review*, 105(1), 25-32.
- Cooper, L., Benton, T., & Sharp, C. (2011). *The impact of Creative Partnerships on attainment and attendance in 2008-9 and 2009-10*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.
- Copini, E., Dorsten, T. van, & Ekster, W. (2014). Ontwikkeling van het cultureel bewustzijn tussen 4 en 18 jaar. In M. van der Hoeven, A. Jacobse, V. van Lanschot Hubrecht, A. Rass, I. Roozen, L. Sluijsmans, & R. van Vorle (Red.), *Cultuur in de spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs* (pp. 21-37). Enschede: SLO.
- Cottrell, S. (1998). Partnerships in the classroom. *British Journal of Music Education*, 15(3), 271-285.
- Coutts, G., Soden, R., & Seagraves, L. (2009). The way they see it: An evaluation of the arts across the curriculum project. *International Journal of Art & Design Education*, 28(20), 194-206.
- Cruz, K. (2012). *School-museum partnerships: Examining an art museum's partnering relationship with an urban school district*. Doctoral dissertation Georgia State University.

D

- Damen, M-L. (2010). *Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Daugherty, K. (2006). Backward course design: Making the end the beginning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(6), 135.

- Deasy, R. (2002). Introduction. The growing impact of partnerships: A reason for research. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 905-908). New York, NY: Oxford University Press.
- Delden, P. van. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening. Ontwikkelingsverloop en resultaten*. Dissertatie Universiteit van Tilburg.
- Deming, W. (1986). *Out of crisis*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Denmead, T. (2013). UK artists competing against despotic nations? The muddle of enlisting artists to develop a creative workforce. *International Journal of Education through Art*, 9(3), 327-341.
- 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.
- Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren: een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Donald, M. (2006). Art and cognitive revolution. In M. Turner (Ed.), *The Artful Mind. Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N., & O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Melbourne: Education, Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development.
- Dool, J. van den. (2018). *Move to the music: Understanding the relationship between bodily interaction and the acquisition of musical knowledge and skills in music education*. Doctoral dissertation Erasmus University Rotterdam.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Doctoral dissertation University of Groningen.
- Dullea, R. (2017). Engagement, participation, and situated learning in a children's opera chorus program. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 72-94.
- Durbin, B., Rutt, S., Saltini, F., Sharp, C., Teeman, D., & White, K. (2010). *The impact of Creative Partnerships on school attainment and attendance*. Slough: National Foundation for Educational Research.

E

- Eames, A., Benton, T., Sharp, C., & Kendall, L. (2006). *The impact of Creative Partnerships on the attainment of young people*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Easton, H. (2003). The purpose of partnerships: An outline of benefits and shortcomings. *Teaching Artist Journal*, 1(1), 19-25.

- Eckhoff, A. (2011). Transformative partnerships: Designing school-based visual arts outreach programmes. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2), 256-265.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, NY: Columbia University.
- Eisner, E. (1981). The role of the arts in cognition and curriculum. *Phi Delta Kappan*, 63(1), 48-52.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York, NY: Teacher College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven/London: Yale University Press.
- Engelshoven, I. van. (2018). *Cultuur in een open samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Es, E. van. (2015). Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 91-101.

F

- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15.

G

- Galton, M. (2010). Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, 25(4), 355-375.
- Galton, M. (2015). 'It's a real journey – a life changing experience.' A comparison case study of Creative Partnership and other primary schools. *Education 3-13*, 43(4), 433-444.
- Galton, M., & Page, C. (2015). The impact of various creative initiatives on wellbeing: A study of children in English primary schools. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 349-369.
- Gardner, H. (2005). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Publications.
- Gardner, H. (2013). *Harvard Project Zero: a personal history*.
- Geest, N. van der. (Red.). (2014). *Creatief partnerschap. Evenwicht tussen creativiteit en samenwerking*. Amsterdam/Utrecht: Uitgeverij International Theatre & Film Books/HKU.
- Geradts, E. (1999). *Rapportage Consultatie-/adviestraject Landelijke Verzorgingsstructuur Kunsteducatie*. Den Haag: Eugenius.

- Greene, J., Kisida, B., & Bowen, D. (2014). The educational value of field trips. *Education Next*, 14(1), 78-86.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Griffiths, M., & Woolf, F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557-574.
- Gruhn, W., & Rausher, F. (2012). De neurobiologie van het leren: nieuwe benaderingen van het muziekonderwijs. In M. van Hoorn (Red.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 74-94). (Cultuur+Educatie 34). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

H

- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Red.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-37). (Cultuur+Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2012). Het kunstzinnige brein. In M. van Hoorn (Red.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 28-73). (Cultuur+Educatie 34). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2016). Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie? *Cultuur+Educatie*, 15(44), 8-28.
- Haanstra, F., Heusden, B. van, Hoogeveen, K., & Schönau, D. (2014). *Kader 'kwaliteit kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'*. Utrecht: Sardes.
- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. In M. van Hoorn (Red.), *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School: doelstellingen, onderzoek en resultaten* (pp. 10-49). (Cultuur + Educatie 21). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P., Hoorn, M. van & Ijdens, T. (Red.). (2013). *Plananalyse aanvragen matchingsregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Hagenaars, P., Klootwijk, D., & Kommers, M-J. (2014). *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie. Onderzoek naar kwaliteit kunstzinnige oriëntatie. Eindproduct fase 2*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Hagenaars, P., Liefink, J., & Vingerhoets, C. (2006). *Samenwerken is een kunst. Een inventarisatie van en een handreiking voor samenwerking en netwerkvorming tussen Centra voor de Kunsten en het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Hagendoorn, I. (2012). Zin en onzin in de neuro-esthetica. In M. van Hoorn (Red.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 96-101). (Cultuur+Educatie 34). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hall, C., Jones, K., & Thomson, P. (2009). *Final report Creative School Change Project*.
- Hall, C., & Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315-329.
- Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619.
- Hallam, R. (2011). Effective partnership working in music education: Principles and practice. *International Journal of Music Education*, 29(2), 155-171.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Doctoral dissertation University of Twente.
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly. Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11-20.
- Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel. In M. van Hoorn (Red.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 12-53). (Cultuur+Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E., & Ashworth, M. (2005). *The arts-education interface. A mutual learning triangle?* Slough: National Foundation for Educational Research.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Doctoral dissertation Radboud University Nijmegen.
- Heusden, B. van. (z.j.). *Cultuur in de spiegel van kunst (II)*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Heusden, B. van. (1997). *Why Literature? An Inquiry into the Nature of Literary Semiosis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Heusden, B. van. (1999). The emergence of difference: Some notes on the evolution of human semiosis. *Semiotica*, 127(1/4), 631-646.
- Heusden, B. van. (2003). De maker. Notities naar aanleiding van *Wij zagen ons in een kleine groep mensen veranderen* van Tonnuus Oosterhof. *Spiegel der letteren*, 45(4), 361-377.
- Heusden, B. van. (2007a). Semiosis, art and literature. *Semiotica*, 165(1/4), 133-147.
- Heusden, B. van. (2007b). Het leven nagebootst in taal: een cognitieve benadering van de literaire mimesis. *Neerlandistiek.nl* 07.08c.
- Heusden, B. van. (2008). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie. Projectplan voor de subsidiepartners*.
- Heusden, B. van. (2009a). Dealing with difference: From cognition to semiotic cognition. *Cognitive semiotics*, 4, 116-132.
- Heusden, B. van. (2009b). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 611-627.

- 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 Emeritierung* (pp. 51-68). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Heusden, B. van. (2010c). *De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad? Oratie*.
- Heusden, B. van. (2011a). *Presentatie Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn Cultuuronderwijs. Dag van Taal Kunst & Cultuur, Februari 2011*.
- Heusden, B. van. (2011b). Kunst en in cultuur. *Kunstgebouw Magazine*, 2, 12-17.
- Heusden, B. van. (2012a). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Heusden, B. van. (2012b). Cognitiewetenschappen en kunstonderwijs. In M. van Hoorn (Red.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 110-126). (Cultuur+Educatie 34). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Heusden, B. van. (2012c). 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. (2016). Kunstonderwijs kan niet(,) zonder kennis. *De Moanne*, 15(1), 10-13.
- Heusden, B. van. (2018). Theoretische analyse: Cultuur in de spiegel. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 150-158.
- Heusden, B. van, & Es, E. van. (2014). Tussen waarheid en waarde: over theorie en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur+Educatie*, 14(39), 93-104.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Heuvel-Panhuizen, M. van den, Buys, K., & Treffers, A. (2000). *Kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoeven, M. van der. (2004). Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs. *Gele Katern*, 20(4), 6-10.
- Hoeven, M. van der. (2006). *Cultuureducatie*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 september 2006.
- Hoeven, M. van der, & Laan, M. van der. (2004). *Cultuur en School*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 2004.
- Hoeven, M. van der, & Laan, M. van der. (2005a). *Actualisatie voortgangsbrief d.d. 4 juni 2004*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 24 februari 2005.
- Hoeven, M. van der, & Laan, M. van der. (2005b). *Adviesaanvraag cultuureducatie*. Brief aan de voorzitters van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad, 12 oktober 2005.

- Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Grinten, M. van der. (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes/Oberon.
- Hoogeveen, K., Blanken, M. den, & Vegt, A. L. van der. (2007). *Cultuur blijft beweging. Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.
- Hoogeveen, K., & Vegt, A. L. van der. (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs: eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Hunter, M., Baker, W., & Nailon, D. (2014). Generating cultural capital? Impacts of artists-in-residence on teacher professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 75-88.
- Hunter, M., Broad, T., & Jeanneret, N. (2016). SongMakers: An industry-led approach to arts partnerships in education. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 1-11.

I

- Ijdens, T. (2000). *Enquête Culturele Educatie 1998 en 1999. Educatieve activiteiten van culturele instellingen die meerjarig worden gesubsidieerd door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.
- Ijdens, T. (2001). *Enquête Culturele Educatie 1997-2000. Samenvattend rapport. Educatieve activiteiten van culturele instellingen die in 1997-2000 werden gesubsidieerd door het Ministerie van OCenW*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.
- Ijdens, T. (2008). Tussen verbeelding en bewijs: twaalf jaar beleidsonderzoek ten behoeve van Cultuur en School. In M. van Hoorn (Red.), *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School: doelstellingen, onderzoek en resultaten* (pp. 50-83). (Cultuur+Educatie 21). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ijdens, T. (2012). Een kwestie van onderwijskwaliteit. In M. van Hoorn (Red.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 8-28). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ijdens, T., & Berg, H. van den. (2007) *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijks gesubsidieerde culturele instellingen*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies.
- Ijdens, T., Hoogenberg-Engbers, I., & Bogaard, M. van den. (2004). *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik 2003 onder rijks gesubsidieerde instellingen*. Tilburg: IVA: Beleidsonderzoek en Advies.
- Ijdens, T., & Meerkerk, E. van. (2018). Cultural education policy. Its justification and organisation. In E. van Meerkerk, & Q. L. van den Hoogen (Eds.), *Cultural policy in the polder* (pp. 169-194). Amsterdam: Amsterdam University Press/Boekmanstichting.

- Ijdens, T., & Silfhout, W. (2002). *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik 2001 onder rijks gesubsidieerde instellingen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam, Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen.
- Imms, W., Jeanneret, N., & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector. Evaluation of impact on students outcomes*. Southbank Victoria: Arts Victoria.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil. Kunstzinnige Oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

J

- Jackson, A., & Conteh, J. (2008). Different ways of seeing: a socio-cultural approach to global education through art. *Education 3-13*, 36(3), 265-280.
- Jaschke, A. (2019). *Is music a luxury? What we know – and do not know – about the neurocognitive and behavioural effects of music education*. Doctoral dissertation Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jaschke, A., Honing, H., & Scherder, E. (2018). Longitudinal analysis of music education in executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12(103).
- Jeanneret, N. (2011). Arts partnerships with schools: where is the music? *Victorian Journal of Music Education*, 1, 37-44.
- Joseph, D., & Champion, H. (2014). Arts education partnerships in Australia: Spaces and places for teaching and learning. *International Journal of Arts Education*, 8(1), 25-36.

K

- Kamp, M-T. van de. (2017). *Reimagine, redesign and transform. Enhancing generation and exploration in creative problem finding processes in visual arts education*. Doctoral dissertation University of Amsterdam.
- Kendall, L., Morrison, J., Sharp, C., & Yeshanew, T. (2008a). *The impact of Creative Partnerships on pupil behavior*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kendall, L., Morrison, J., Yeshanew, T., & Sharp, C. (2008b). *The longer-term impact of creative partnerships on the attainment of young people results from 2005 and 2006*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kieft, M., Grinten, M. van der, Damstra, G., Wijs, F. de, Kruijer, J., Hoogeveen, K., & Hoogenboom, A. (2017). *Monitor Cultuureducatie Voortgezet Onderwijs 2017*. Utrecht: Oberon/Sardes.
- Kindekens, A. (2016). *Outside the box. Promoting self-regulated learning in secondary education through and arts integrated approach*. Doctoral dissertation Vrije Universiteit Brussel.

- Kisida, B., Bowen, D., & Greene, J. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 171-187.
- Klein, S., Grever, M., & Boxtel, C. van. (2011). Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 124(3), 380-395.
- Klein Woolthuis, R. (1998). *Winnen kan ook samen. Handleiding voor samenwerking*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.
- Klein Woolthuis, R. (1999). *Sleeping with the enemy. Trust, dependence and contract in interorganisational relationships*. Doctoral dissertation University of Twente.
- Klein Woolthuis, R., Hillebrand, B. & Nooteboom, B. (2005). Trust, contract and relationship development. *Organization Studies*, 26(6), 813-840.
- Konings, F. (2006). *Elke school is uniek: schoolportretten cultuureducatie in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Konings, F. (2011). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Konings, F. (2017). *Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Leerplannen in ontwikkeling*. Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Konings, F., & Heusden, B. van. (2013). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Konings, F., & Heusden, B. van. (2014). Evaluating partnership, or how to evaluate the contribution of cultural institutions to an integrated curriculum for culture education in primary schools. In L. O'Farrell, S. Schonmann, & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education. Volume 2* (pp. 66-78). Münster: Waxmann Verlag.
- Korotchenko, T., Matveenko, I., Strelnikova, A., & Philips, C. (2015). Backward design method in foreign language curriculum development. *Procedia, Social and behavioral sciences*, 215, 213-217.
- Koschmann, M., Kuhn, T., & Pfarrer, M. (2012). A communicative framework of value in cross-sector partnerships. *Academy of Management Review*, 37(3), 332-354.
- Kraaijeveld-Wouters, J., & Hermes, A. (1980). *Verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming. Lijst van vragen en antwoorden*.
- Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., Kieft, M., Hoogeveen, K., & Beekhoven, S. (2015). *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015*. Utrecht: Oberon/Sardes.
- Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016). *Rapport monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Peiling 2015/2016*. Utrecht: Sardes/Oberon.

L

- Laan, M. van der. (2003). *Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 3 november 2003.
- Lamont, E., Jeffes, J., & Lord, P. (2010). *Evaluation of the nature and impact of the creative partnerships programme on the teaching workforce*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Lawy, R., Biesta, G., McDonnell, J., Lawy, H., & Reeves, H. (2010). The art of democracy: Young people's democratic learning in gallery contexts. *British Educational Research Journal*, 36(3), 351-365.
- Lee, B. (2013). The process of developing a partnership between teaching artists and teachers. *Teaching Artist Journal*, 11(1), 26-34.
- Letschert, J. (1991). Kwaliteit, kerndoelen en kunstzinnige vorming. In P. van Engelen, A. Kramer, & P. Quelle (Red.), *Op vleugels en met krukken: over de kwaliteit van de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*. Enschede/Utrecht: SLO/LOKV.
- Letschert, J. (2009). De 'D' van Doorlopende leerlijnen. *LRPLN*, 4, 52-53.
- Liem, A. (2013). *Doorlopende leerlijnen cultuureducatie. Onderzoek naar een veelgebruikt begrip met verschillende betekenissen*. Scriptie Universiteit Utrecht.
- 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.
- Lord, P. (2007). Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren. In M. van Hoorn (Red.), *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (pp. 30-53). (Cultuur+Educatie 18). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

M

- Maanen, H. van. (2009). *How to study art worlds. On the societal functioning of aesthetic values*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- McCall, V., & Rummery, K. (2017). The theory and practice of welfare partnerships. The case of the cultural sector. *Social Policy & Administration*, 51(1), 56-75.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London/New York, NY: Routledge.
- McKenney, S., Nieveen, N., & Akker, J. van den. (2006). Design from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). London/New York, NY: Routledge.
- McLellan, R., Galton, M., Steward, S., & Page, C. (2012). *The impact of Creative Partnerships on the wellbeing of children and young people*. Cambridge: University of Cambridge/Creative Partnerships.

- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2006). *You and your action research project*. London/ New York, NY: Routledge Falmer.
- Meerkerk, E. van. (2012) Verplicht en vastgelegd, maar ook verankerd? Cultuureducatiebeleid 2008-2012. In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek, & C. van Rensen (Red.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie. Doelen, middelen en effecten* (pp. 95-107). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Meerkerk, E. van, & Es, E. van. (2016). Kwaliteit meten is positie kiezen. Een kritische beschouwing van cultuureducatie en kwaliteit. *Cultuur+Educatie*, 16(46), 74-84.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Bestuurlijk kader cultuur en onderwijs*.
- Mocca. (z.j.). *Gemeenschappelijke Taal. De gesprekshandleiding*. Amsterdam: Mocca.
- Moen, R., & Norman, C. (2010). Circling back. Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving. *Quality Progress*, November 22-28.
- Myers, D., & Brooks, A. (2002). Policy issues in connecting music education with arts education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 909-930). New York, NY: Oxford University Press.

N

- Netelenbos, T., & Nuis, A. (1996). *Cultuur en School*. Den Haag: SDU
- Nieveen, N. (2010). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part A: An introduction* (pp. 152-169). Enschede: SLO.
- NIVOR/Werkgroep O3. (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Nooij, J., Graauw, C. de, Essen, M. van, Broek, A. van den. (2018). *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2017-2018. Onderzoek naar landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma Cultuureducatie met Kwaliteit*. ResearchNed.
- Nooteboom, B. (2002). *A cognitive theory of the firm. Paper for a workshop on theories of the firm, Paris, November 2002*. Rotterdam: Rotterdam School of Management, Erasmus University Rotterdam.
- Nooteboom, B. (2006). *Cognitive distance in and between COP's and firms: where do exploitation and exploration take place, and how are they connected. Paper for DIME workshop on Communities of Practice, Durham, 27-28 October 2006*. Tilburg: Tilburg University.

- Nooteboom, B. (2009). *A cognitive theory of the firm. Learning. Governance and dynamic capabilities*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Nooteboom, B., Haverbeke, W. van, Duysters, G., Gilsing, V., & Oord, A. van den. (2007). Optimal cognitive distance and absorptive capacity. *Research Policy*, 36(7), 1016-1034.
- Nuis, A. (1996). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: SDU.



- Oers, B. van. (2005). *Dwarsdenken: essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Oers, B. van. (2012). Developmental education: Reflections on a Chat-research program in the Netherlands. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 57-65.
- Ofsted. (2006). *Creative Partnerships: initiative and impact. The impact of sustained partnerships between schools and creative practitioners as a result of Creative Partnerships initiatives*.
- Ofsted. (2012). *Music in schools: sound partnerships. A short survey of music education partnership work in school 2011-2012*. Manchester: Ofsted.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, & Haanstra, F. (2006). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2006*. Utrecht: Oberon.
- Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, & Haanstra, F. (2007). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2007*. Utrecht: Oberon.
- Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, & Haanstra, F. (2008). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2008*. Utrecht: Oberon.
- Oomen, C., Gramberg, P., & Reinink, M. (2011). *Enquête cultuureducatie door instellingen 2010. Stand van zaken, ontwikkelingen en zicht op kwaliteit*. Utrecht: Oberon.
- Oomen, C., Kruiter, J., Grinten, M. van der, Zuidam, M., & Kieft, M. (2008). *Kunst en cultuur in de brede school. Een onderzoek naar de randvoorwaarden*. Utrecht: Oberon.
- Oomen, C., Reinink, M., & Grinten, M. van der. (2011). *Kwaliteitskader cultuureducatie door culturele instellingen. Indicatoren en gebruik in de praktijk*. Utrecht: Oberon.
- Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K., & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Sardes/Oberon.



- Parsons, M. (2004). Arts and integrated curriculum. In E. Eisner & M. Days (Eds.), *Handbook of Research in Policy and Art Education*. (pp. 775-794). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Pearce, M., Zaidel, D., Vartanian, O., Skov, M., Leder, H., Chatterjee, A., & Nadal, M. (2016). Neuroaesthetics: The cognitive neuroscience of aesthetic experience. *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 265-279.
- Plasterk, R. (2007). *Kunst van leven: hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ploeg, F. van der (1999). *Vervolgotitie Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2013). *Educational design research Part B: Illustrative cases*. Enschede: SLO.

R

- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad. (2006). *Onderwijs in cultuur. Versterking van cultuureducatie in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Rademaker, L. (2003). Community involvement in arts education: a case study. *Arts Education Policy Review*, 105(1), 13-24.
- Remer, J. (2010). From lessons learned to local action: Building your own policies for effective arts education. *Arts Education Policy Review*, 111(3), 81-96.
- Robbins, J., & Stein, R. (2005). What partnerships must we create, build, or reenergize in K-12 higher and professional education for music teacher education in the future? *Journal of Music Teacher Education*, 14(2), 22-29.
- Rowe, M., Werber Castaneda, L., Kaganoff, T., & Robyn, A. (2004). *Arts education partnerships. Lessons learned from one school district experience*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.

S

- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van. (2010). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schep, M. (2018). *Analyse leerlijnen Cultuureducatie met Kwaliteit*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Schep, M. (2019). *Guidance for guiding. Professionalization of guides in museum of art and history*. Doctoral dissertation University of Amsterdam.
- Schild-Mol, T. van. (2012). Muziekles op de basisschool: Meer en beter? In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek, & C. van Rensen (Ed.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012. Doelen, middelen, effecten* (pp. 39-52). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Scholtens, S. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijnen cultuureducatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Schönau, D. (2011). Het einde van de cultuureducatie. *Kunstzone*, 10(2/3), 32-34.
- Seidel, S., Eppel, M., & Martiniello, M. (2001). *Arts survive: A study of sustainability in arts education partnerships*. Cambridge, MA: Project Zero.
- Sekules, V., Tickle, L., & Xanthoudaki, M. (1999). Seeking art expertise: Experiences of primary school teachers. *Journal of In-service Education*, 25(3), 571-581.
- Seligman, T. (2014). Learning Museum. A meeting place for pre-service teachers and museums. *Journal of Museum Education*, 39(1), 42-53.
- Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Whitby, K. & Wilson, R. (2005). *National evaluation of Creative Partnerships. Case study report-revised final version*. Slough: National Foundation of Educational Research.
- Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R., & Benton, T. (2006). *National evaluation of Creative Partnerships. Final report*. Slough: National Foundation of Educational Research.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Sinsabaugh, K. (2006). Music partnerships. The face of music in modern education. *Teaching Artist Journal*, 4(3), 176-181.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel A: Generieke trendanalyse*. Enschede: SLO.
- Slob, A. (2019). *Aanbiedingsbrief advies coördinatiegroep Curriculum.nu*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media, 10 oktober 2019.
- Staatscourant (2012). Deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016. *Staatscourant*, 15826.
- Staatscourant (2015). Regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO. *Staatscourant*, 21377.
- Staatscourant (2016). Deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2020. *Staatscourant*, 22890.
- Stankiewicz, M. (2001). Community/schools partnership for the arts: Collaboration, politics, and policy. *Arts Education Policy Review*, 102(6), 3-10.
- Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: SLO.
- Swanborn, P. (2002). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.
- Swanborn, P. (2008). *Case-study's. Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam: Boom.

T

- Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs. (2003). *Hart(d) voor cultuur! Eindrapport juni 2003*.
- Tambling, P. (1999). Opera, education and the role of arts organizations. *British Journal of Music Education*, 16(2), 139-156.
- Thijs, A., & Akker, J. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study*. London: Sage Publications.
- Thomson, P., & Hall, C. (2015). 'Everyone can imagine their own Gellert': The democratic artist and 'inclusion' in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420-432.
- Thomson, P., Coles, R., Hallewell, M., & Keane, J. (n.d.). *A critical review of the Creative Partnerships archive. How was cultural value understood researched and evidenced?*
- Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking. Stronger thinking and learning through the power of art*. Cambridge: Project Zero.
- Tornwall, J. (2017). Backward design toward a meaningful legacy. *Nurse education today*, 56, 13-15.
- Treffers, A., Heuvel-Panhuizen, M. van den, & Buys, K. (Red.). (1999). *Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen. Hele getallen onderbouw*. Groningen: Wolters Noordhoff.

U

- Upitis, R., Smithrim, K., & Soren, B. (1999). When teachers become musicians and artists: Teacher transformation and professional development. *Music Education Research*, 1(1), 23-35.
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices, and student achievement: Baseline student achievement and teacher data from six Canadian sites. *International Journal of Education & the Arts*, 2(8), 1-17.

V

- Vandenbroucke, A., & Vermeersch, L. (2013). *Het beeld in beeld. De plaats van beeldgeletterdheid in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Leuven: HIVA-KU.
- Vegt, A. L. van der, & Hoogeveen, K. (2006). *Cultuur in beweging. Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2005-2006*. Utrecht: Sardes.

- Verheijen, S., Koppe, C. van, Wammes, D., & Jansen, P. (2010). *Naar een kern voor leerlijnen natuur- en milieueducatie. Analyse van bestaande leerlijnen en synthese van een kern-leerlijn NME*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vermeersch, L. (2017). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture and the arts*. Doctoral dissertation Vrije Universiteit Brussel.
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Schools and cultural organisations. Natural partners in art and cultural education (ACE)? *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 116, 1032-1039.
- Vermeersch, L., Alaerts, L., Jans, L., Goossens, K., Crul, K., & Lauwers, W. (2015). Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 70-90.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., Backer, F. De, Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over cultuur. Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaams basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., Backer, F. De., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016a). *Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., Backer, F. De, Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016b). *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel. Exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel.
- Vlaar, P. (2006). *Making sense of formalization in interorganizational relationships. Beyond coordination and control*. Doctoral dissertation Erasmus University Rotterdam.
- Vlaar, P., Bosch, F. van den, & Volberda, H. (2006). *Coping with problems of understanding in interorganizational relationships: Using formalization as means to make sense*. Rotterdam: Erasmus Research Institute of Management.
- Voortman, P. (2012). *Vertrouwen werkt. Over werken aan vertrouwen in organisaties*. Dissertatie Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.



- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

- Werber Castaneda, L., & Rowe, M. (2006). Partnerships in arts education: An examination of factors predicting schools' use of arts organizations. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 36(1), 7-24.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2012). *The understanding by design guide to advanced concepts in creating and reviewing units*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Wohlstetter, P., & Smith, J. (2006). Improving through partnerships: Learning from charter schools. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 464-467.
- Wolf, S. (2008). The mysteries of creative partnerships. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 89-102.
- Worthington, M., & Oers, B. van. (2017). Children social literacies: Meaning making and the emergence of graphical signs and texts in pretence. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 147-175.
- Wyse, D., & Spendlove, D. (2007). Partners in creativity: Action research and creative partnerships. *Education 3-13*, 35(2), 181-191.

Y

- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Z

- Zant, P. van der. (1999). *Tussen kunst en onderwijs. Eindrapportage van een strategische beleidsverkenning van het steunfunctiewerk kunstzinnige vorming*. Gouda: Bureau Art.
- Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.



SAMENVATTING: ZITTEN WE OP ÉÉN LIJN?

*Tout objectif sans plan n'est qu'un souhait*¹²⁰

Antoine de Saint-Exupéry

Culturele instellingen zijn in het basisonderwijs niet meer weg te denken. De Nederlandse overheid investeert inmiddels twintig jaar aaneengesloten in cultuureducatie in het onderwijs. Culturele instellingen worden geacht daarbij een belangrijke rol te vervullen. Aan culturele instellingen wordt onder meer gevraagd samen te werken met basisscholen op basis van vragen van deze scholen en zo te komen tot kwalitatief goed cultuuronderwijs en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Maar kunnen culturele instellingen dit? Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? En zo ja, hoe?

Uit een verkenning van beleidsdocumenten uit de periode 1996-2020 blijkt dat in het cultuureducatiebeleid niet helder is afgebakend wat de overheid hierin precies van de instellingen verwacht, noch dat duidelijk wordt waarom een bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs van belang is. Het beleidsonderzoek dat in het verlengde van dit beleid is uitgevoerd, geeft dan ook weinig inzicht in de eventuele bijdrage die culturele instellingen leveren aan het onderwijs (hoofdstuk 1). Dit wordt ook niet duidelijk in het internationale onderzoek naar partnerschappen tussen scholen, culturele instellingen en creatieve professionals. Dit onderzoek is onder te verdelen in onderzoek naar effectiviteit van partnerschappen én onderzoek naar de effecten op betrokkenen (leerkrachten, (school)gemeenschap(pen) en leerlingen). De effecten zijn vaak beleidsgeoriënteerd, zoals bijvoorbeeld randvoorwaarden (welbevinden en inclusie), algemene vaardigheden (kritisch denken en creativiteit) en leerresultaten in niet-kunsvakken (beter worden in bijvoorbeeld lezen en wiskunde). Naar cognitieve kunstgerelateerde vaardigheden – leren om met gebruik van kunstvormen zelf betekenis en vorm te geven – is weinig onderzoek gedaan. In zijn algemeenheid valt in het onderzoek naar partnerschappen op dat een theoretisch kader als basis voor analyse ontbreekt (hoofdstuk 2).

In dit onderzoek wordt een theoretisch kader gebruikt dat is gebaseerd op de cultuurtheorie van Van Heusden. In deze theorie gaat Van Heusden in op de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn, het vermogen om te reflecteren op cultuur (menselijk handelen) met de metacognitieve basisvaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, en vormgegeven in de media lichaam, taal, artefacten en grafische notatie. Met dit theoretisch kader heb ik onderzocht of en hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs op de basisschool. Een analyse van het werk van Van Heusden versus het werk van andere denkers over kunstonderwijs maakt duidelijk dat Van Heusden in tegenstelling tot de anderen een systematisch kader biedt

120 Elk doel zonder een plan is slechts een wens.

om cultuuronderwijs van culturele instellingen voor basisscholen te analyseren, ontwerpen en evalueren (hoofdstuk 3).

Het werk van Van Heusden is gecombineerd met theoretische perspectieven ten aanzien van samenwerking in een analyse-instrument. Daarmee kunnen uitspraken gedaan worden over de inhoud van cultuureducatief aanbod, de afstemming hierover tussen culturele instellingen en basisscholen en de bijdrage aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs (hoofdstuk 4). Dit analyse-instrument is gebruikt voor vijf casestudies ten aanzien van cultuureducatief aanbod van culturele instellingen voor één of meer basisscholen. De casestudies laten zien dat culturele instellingen niet altijd bijdragen aan doorlopende leerlijnen, maar dat zij dit wel zouden kunnen wanneer zij rekening houden met de op de casestudies gebaseerde zes richtlijnen (hoofdstuk 5).

In een ontwerpgerichte studie (hoofdstuk 6 en 7) is vervolgens, rekening houdend met deze richtlijnen, theoretisch beredeneerd en geëxploreerd hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Het antwoord op de vraag is dat het goed werkt om een bepaalde aanpak te gebruiken om leerplannen kunstzinnige oriëntatie te ontwerpen. Deze aanpak is gebaseerd op een theoretische verkenning van het begrip 'doorlopende leerlijnen' en de expertises van culturele instellingen. De conclusie van deze verkenning is ten eerste dat een leerplan kunstzinnige oriëntatie¹²¹ ondersteunend kan zijn aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. De tweede conclusie is dat de verschillende expertises van culturele instellingen zijn in te delen in drie categorieën die gericht voor het onderwijs kunnen worden ingezet. De driedeling ziet er als volgt uit: expert in bemiddelen (intermediair), expert in maken (producent) en expert in meemaken (distributeur). Vervolgens is gekozen voor een ontwerptheorie die het gebruik van de cultuurtheorie versterkt en het mogelijk maakt schoolspecifieke leerplannen kunstzinnige oriëntatie te ontwerpen. Tot slot is een leerplankundige evaluatiesystematiek geselecteerd die het mogelijk maakt uitspraken te doen over kwaliteit. Culturele instellingen blijken interesse te hebben in deze aanpak. Culturele instellingen en scholen lijken gebaat bij een systematische aanpak waarbij de cultuurtheorie als analytisch kader functioneert, ondersteund door de ontwerpmethodologie *Understanding by Design* en versterkt door de evaluatie met leerplankundige kwaliteitscriteria.

Het antwoord op de vraag of culturele instellingen kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen en zo ja hoe is niet eenduidig. Ja ze kunnen bijdragen, maar ze doen dit niet altijd en hun bijdrage zou groter kunnen zijn. Culturele instellingen kunnen van meer betekenis zijn voor het cultuuronderwijs wanneer zij bij het bouwen aan cultuuronderwijs meer gebruik maken van een theoretisch fundament en een ontwerp- en evaluatiesystematiek. Het begrijpen en hanteren van structuren zoals de cultuurtheorie, ontwerp-

121 In verband met de aansluiting op de onderwijspraktijk is gekozen voor 'leerplannen kunstzinnige oriëntatie'. De cultuurtheorie van Van Heusden heeft betrekking op een bredere opvatting van cultuuronderwijs, waar het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs deel van uitmaakt.

theorie en leerplankundige criteria, maakt het mogelijk voor culturele instellingen om samen met een school, meer bij te dragen aan de metacognitieve ontwikkeling van leerlingen. Dit proefschrift heeft een aantal instrumenten opgeleverd die het mogelijk maken systematisch aan doorlopende leerlijnen te werken en hierover als culturele instellingen en basisscholen op één lijn te komen.



SUMMARY: ARE WE ALIGNED?¹²²

*Tout objectif sans plan n'est qu'un souhait*¹²³

Antoine de Saint-Exupéry

Cultural institutions have a clear and visible role in current primary education. The Dutch government has been investing already for twenty years in cultural education as part of the primary education curriculum. Cultural institutions are expected to participate in this form of cultural education. For example, cultural institutions are asked to collaborate with primary schools based on specific demands from these schools in order to support them in providing high-quality cultural education and an integrated curriculum for culture education. But are cultural institutions capable of doing this? The research question answered in this study is, therefore: can cultural institutions contribute to integrated curricula for culture education? And if so, how?

An analysis of policy documents from the period 1996-2020 reveals that it is nowhere clearly stated what the government expects from the cultural institutions. Nor do the documents provide a rationale for why the government thinks it is important that cultural institutions contribute to primary education. As a result, the research related to governmental policy provides little insight into the potential contribution to education by cultural institutions (Chapter 1). International research into partnerships between schools, cultural institutions and creative professionals does not provide any insights in this either. This international research can be split into research into the effectiveness of partnerships and research into the impact on stakeholders (teachers, (school)community, and pupils). The impact described is often policy-oriented, with an emphasis on topics such as pre-set conditions (well-being and inclusion), generic skills (critical thinking and creativity), and learning outcomes in non-art skills (improving reading and mathematics, for example). Little research is available on the impact on art-related skills as, for instance, in attributing meaning to experience. It is concluded, on the basis of the research into these partnerships, that a theoretical framework for research is lacking (Chapter 2).

This study uses a theoretical framework based on van Heusden's cultural theory. In this theory, Van Heusden describes and analyzes the development of cultural consciousness: the ability to reflect on culture (defined as human action), using the (meta)cognitive ability to perceive, to imagine, to conceptualize, to analyze, and to give form to experience through the body, language, artifacts, and graphical notation. Using this theoretical framework, I investigated if and how cultural institutions can contribute to integrated curricula in cultural education in the primary school educational program. A comparison between Van Heusden's research and the research of

¹²² In case of any discrepancy between the Dutch and English text, the Dutch original text is leading.

¹²³ Every objective without a plan to reach it is a desire.

other theorists of art education shows that Van Heusden provides a systematic framework for the analysis, design, and evaluation of cultural education programs offered by cultural institutions to primary schools (Chapter 3).

In this study, the theoretical research on culture by Van Heusden is combined with theoretical perspectives on cooperation. This results in an instrument allows for the evaluation of the contents of culture education activities and programs provided by cultural institutions, the coordination between cultural institutions and primary schools, and the contribution to integrated curricula in cultural education (Chapter 4). This analytical instrument has been used to conduct five case studies on cultural education programs where cultural institutions collaborated with one or more primary schools. The case studies show that cultural institutions do not always contribute to integrated curricula in cultural education, but that they could do so if taking into account the six guidelines which were developed through the case studies (Chapter 5).

In a design-oriented study (Chapters 6 and 7), based on the guidelines referred to above, it is argued that, and explored how cultural institutions can contribute to integrated curricula in cultural education. The answer to the main question of this study is that it works well to use a specific approach to design a continuous program in 'artistic orientation'¹²⁴ for all grades in primary school (curriculum artistic orientation). This approach is motivated by the results of the theoretical exploration of the concept of 'learning lines' and the expertise of cultural institutions. The first conclusion of this exploration is that a curriculum in artistic orientation can be supportive of integrated curricula in cultural education. The second conclusion is that the expertise of cultural institutions can be divided into three categories which can each be used for education. These are: expertise in mediating (intermediary), expertise in producing/making culture (producer) and expertise in experiencing, looking and listening at, culture (distributor). A design approach was chosen to strengthen the practical use of the cultural theory and to allow for the design of school-specific learning plans for artistic orientation. Finally, a systematic curriculum evaluation methodology has been selected which allowed us to come up with statements about the quality of the program. Both cultural institutions and primary schools appear to be interested in this approach. In addition, both seem to benefit from a systematic approach in which cultural theory functions as an analytical framework, supported by the design method 'Understanding by Design' and reinforced by the evaluation of quality criteria for the primary school curriculum.

The answer to the question if cultural institutions can contribute to integrated curricula culture education and if so, how, is not unambiguous. Yes, they can contribute, but they don't always do this, and their contribution could be more substantial. Cultural institutions can be of greater importance to cultural education if they would make use of a theoretical foundation and a design and

124 In order to connect to educational practice, 'learning plans artistic orientation' have been analyzed. Van Heusden's cultural theory relates to a broader definition of cultural education, artistic orientation is a subset of this.

evaluation system when designing cultural education programs. Understanding and using common frameworks, such as a cultural theory, a design theory and curriculum criteria, allow cultural institutions to contribute significantly to the metacognitive development of school pupils, in cooperation with, and next to primary schools. This dissertation has resulted in a number of instruments which allow a more systematic approach to the development of integrated curricula in cultural education and a better alignment between cultural institutions and primary schools.



CURRICULUM VITAE

Fianne Konings studeerde af aan de PABO te Roermond op een scriptie over productieve en receptieve beeldende vorming, gebaseerd op Michael Parsons werk *How we understand art*. Om zich verder te verdiepen in kunsteducatie ging zij vervolgens Kunst- en Cultuurwetenschappen studeren aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Hier studeerde ze af met een onderzoek naar de slaagkans van de notitie 'Cultuur & School' en een stand van zaken van kunsteducatie in het Rotterdamse Voortgezet Onderwijs. Konings is sinds 1999 werkzaam als zelfstandig onderzoeker (www.bureaukoningskunst.nl). Ze onderzoekt, publiceert, adviseert en geeft lezingen over cultuuronderwijs. Ze was werkzaam bij het Centrum Beeldende Kunst (CBK) Rotterdam en heeft lesgegeven op basisscholen in Rotterdam en Spijkenisse. Daarnaast was ze betrokken als docent en scriptiebegeleider bij de masters kunsteducatie van ArtEZ (Zwolle) en het Piet Zwart Instituut (Rotterdam). Sinds kort is zij ook werkzaam voor de Erasmus School of History, Culture and Communication (ESHCC) van de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR).





BIJLAGEN ZIJN ONLINE BESCHIKBAAR:

www.rug.nl/cultuuronderwijs/bibliotheek/onderzoek
www.bureaukoningskunst.nl

- Bijlage 1: Overzicht Enquête Culturele Educatie (ECE) en monitorstudies cultuureducatiebeleid PO en VO
- Bijlage 2: Globale indeling effectonderzoek versus subcategorieën van Harland et al., 2005
- Bijlage 3: Verkenning van de aandachtspunten volgens Efland ten behoeve van een geïntegreerde theorie, gerelateerd aan de theorie van Van Heusden
- Bijlage 4: Casestudie filmproject (hoofdstuk 4)
- Bijlage 5: Casestudies 1 tot en met 5 (hoofdstuk 5)
- Bijlage 6: Format voor een lessenserie gebaseerd op Wiggins en McTighe (2006)
- Bijlage 7: Onderzoeksproces ontwerpgerichte studie (hoofdstuk 7)
- Bijlage 8: Leerplan van basisschool 't Prisma
- Bijlage 9: Leerplan van basisschool De Globetrotter

COLOFON

Zitten we op één lijn?

*Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan
doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*

April 2020

Dit proefschrift is flankerend aan het project
Cultuur in de Spiegel (2009-2014) over de
metacognitieve ontwikkeling van 4-18+.

Deel 1: leeftijd 4-10 jaar door Theisje van Dorsten

Deel 2: leeftijd 10-14 jaar door Welmoed Ekster

Deel 3: leeftijd 14-18+ jaar door Emiel Copini

Dit proefschrift is ondersteund door het Fonds
voor Cultuurparticipatie (hoofdstuk 4 en 5) en het
Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR)
(hoofdstuk 6 en 7).

Grafisch ontwerp: JUSTAR grafisch ontwerpers

Druk: Chris Russell, Groningen

ISBN: 978-94-034-2439-2 (gedrukte versie)

ISBN: 978-94-034-2438-5 (digitale versie)

Copyright © 2020 Fianne E.M. Konings, Rotterdam



Een theatergroep die optreedt op een basisschool, of een bezoek met de klas aan een museum is in Nederland geen bijzonderheid. Door 25 jaar cultuureducatiebeleid van de overheid zijn culturele instellingen zich steeds meer verantwoordelijk gaan voelen voor het cultuuronderwijs in de basisschool. De overheid vraagt culturele instellingen om samen te werken met basisscholen, aan te sluiten bij hun vragen en mede zorg te dragen voor kwalitatief goed cultuuronderwijs met daarbij horende doorlopende leerlijnen. Maar kunnen culturele instellingen dit wel? Kunnen culturele instellingen bijdragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs? En zo ja, hoe?

In dit boek wordt op basis van een grondige analyse van beleid en praktijk van de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen betoogd dat culturele instellingen van meer betekenis zouden kunnen zijn voor het cultuuronderwijs als zij bij het ontwerpen van cultuuronderwijs gebruik maken van een theoretisch fundament en een ontwerp- en evaluatiesystematiek. Het gebruik van een cultuurtheorie, een ontwerptheorie en leerplankundige criteria maakt het voor culturele instellingen mogelijk om samen met een school bij te dragen aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen.

Het onderzoek dat in dit boek wordt gepresenteerd is flankerend aan het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (2009-2014).