

Culturele instellingen en
doorlopende leerlijnen
cultuuronderwijs

Leerplannen in ontwikkeling

Fianne Konings



Colofon

Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs: leerplan in ontwikkeling.

Dit is een uitgave van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR)

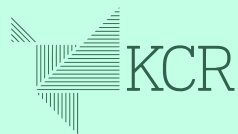
© Fianne E.M. Konings, maart 2017

Onderzoek en tekst	: Fianne Konings
Uitgever	: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR)
Productie	: Sanne Helbers (KCR)
Begeleiding	: Barend van Heusden (Rijksuniversiteit Groningen) en Annemarie Timmermans (KCR)
Eindredactie	: Ilse Breget
Vormgeving	: HUFF&REUTER

Wanneer u gebruik maakt van het materiaal in deze publicatie, verzoeken wij u de volgende bronvermelding te gebruiken: Konings, F. (2017) Culturele instellingen en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs: Leerplannen in ontwikkeling. Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR)

Deze publicatie is online beschikbaar via:
www.kc-r.nl/kcr-vertelt en www.bureaukoningskunst.nl

Deze publicatie is uitgebracht in het kader van Cultuureducatie met Kwaliteit met ondersteuning van het Fonds voor Cultuurparticipatie en Gemeente Rotterdam.



Gemeente Rotterdam

KCR publiceerde in het verlengde van dit onderzoek de publicatie 'cultuuronderwijs in het hart van de school - KCR maakt leerplannen op maat voor en met basisscholen'.
Bekijk deze publicatie ook via www.kc-r.nl/kcr-vertelt

Culturele instellingen en
doorlopende leerlijnen
cultuuronderwijs

Leerplannen in ontwikkeling



Voorwoord	5	5. Leerplannen in ontwikkeling in Rotterdam	38
Inleiding	6	5.1 Inleiding	39
1. Voorgeschiedenis	9	5.2 Leerplan kunstzinnige oriëntatie van obs 't Prisma te Hoogvliet	40
1.1 Eerder onderzoek: analyse-instrument en richtlijnen voor cultuuronderwijs	10	5.2.1 Consulent Marjanne Alderliesten	40
1.2 Vervolgonderzoek: professionalisering voor cultuuronderwijs	11	5.2.2 't Prisma	40
1.3 Huidig onderzoek: leerplannen in ontwikkeling	12	5.2.3 Ontwerpproces	40
2. Probleemverkenning en context	13	5.2.4 Leerplan 'In onze buurt' van 't Prisma	41
2.1 Probleemverkenning: onderzoek	14	5.2.5 Evaluatie leerplan 'In onze buurt'	42
2.1.1 Culturele instellingen in school zijn algemeen geaccepteerd	14	5.3 Leerplan kunstzinnige oriëntatie van De Globetrotter te Katendrecht	44
2.1.2 Onderzoek en publicaties over de bijdrage van culturele instellingen aan onderwijs	14	5.3.1 Consulent Wendy van Rossum	44
2.2 Context: beleid	15	5.3.2 De Globetrotter	44
2.2.1 Het waarom van de bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs	15	5.3.3 Ontwerpproces	45
2.2.2 Vraaggericht werken	17	5.3.4 Leerplan 'Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines' van De Globetrotter	46
2.2.3 Doorlopende leerlijnen	18	5.3.5 Evaluatie leerplan 'Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines'	47
2.2.4 Kwalitatief hoogwaardig cultuuronderwijs	20	5.4 Reflectie op het proces van 'Leerplannen in Ontwikkeling'	49
3. Theoretisch raamwerk	22	5.4.1 Inleiding	49
3.1 Raamwerk	23	5.4.2 Culturele instellingen	49
3.2 Culturele instellingen	23	5.4.3 Cultuurtheorie	53
3.3 Inhoud: Cultuurtheorie	26	5.4.4 'Understanding by Design'	56
3.4 Understanding by Design (UbD)	28	5.4.5 Evaluatie	60
3.5 Leerplanevaluatie	29	6. Conclusies	63
4. Verantwoording en aanpak van onderzoek	30	Tot slot	69
4.1 Inleiding	31	Literatuur	70
4.2 Onderzoeksverantwoording	32	Bijlage 1: Experts	74
4.2.1 Onderwijsontwerponderzoek	32	Bijlage 2: Format voor een lessenserie	74
4.2.2 Procesevaluatie in ontwerponderzoek en (beleids)evaluatieonderzoek	33		
4.3 Aanpak van onderzoek	34		
4.3.1 Cultuuronderwijs-ontwerpmodel	34		
4.3.2 Onderzoeksproces	35		
4.4 Rol van de onderzoeker	37		

Voorwoord

Met veel plezier denk ik terug aan de levendigheid en inspiratie die Fianne Konings steeds weer teweegbracht binnen het team, tijdens haar onderzoek bij het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR), naar een nieuwe vorm van leerplanontwikkeling Kunstzinnige Oriëntatie. Het verslag dat voor je ligt maakt deel uit van haar promotieonderzoek, waarin zij onderzoekt of en hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool. Het werkproces dat Konings onderzocht, was een samenwerkingsverband tussen basisscholen, culturele instellingen en de consultants van het KCR.

Als KCR droegen we graag bij aan het onderzoek naar deze nieuwe aanpak. Voor ons stond dit in het teken van Cultuureducatie met Kwaliteit. Daar waar scholen hun cultuuronderwijs duurzaam willen integreren in het curriculum, is een goed leerplan, dat bewust is beredeneerd, een goed hulpmiddel. Zeker als het plan gedragen wordt door het docententeam, en de betrokken culturele aanbieders. Fianne Konings heeft in haar onderzoek bekeken op welke manier culturele partners vanuit hun kracht en rol kunnen bijdragen aan de leerplannen.

Consultanten van het KCR, als intermediaire culturele organisatie, schreven het leerplan in opdracht van de directie en het docententeam, en betrokken daarbij ook de omgeving, ouders en experts, om een passende en hoge kwaliteit teweeg te brengen. Ik stel me voor hoe de levendigheid binnen het gesprek van Konings en onze consultants zich heeft voortgezet naar de leerkrachten, en vooral ook naar de kinderen zelf. Immers, zij zijn het die binnen Kunstzinnige Oriëntatie onderzoeken, ontwerpen en betekenis geven aan zichzelf en aan hun omgeving. Zij zijn het die dansen, spelen, musiceren, beelden en verhalen maken!

Graag wil ik hier de scholen bedanken die meewerkten aan het onderzoek: OBS 't Prisma, KBS de Globetrotter Katendrecht en OMBS Jacob Maris. Ook bedank ik de medewerkers van Hofplein Rotterdam, MaasTD, SKVR en Villa Zebra die aan de leerplannen hebben bijgedragen. Verder bedank ik de KCR-collega's Marjanne Alderliesten, Wendy van Rossum en Annemarie Timmermans, die met elkaar dit avontuur zijn aangegaan. Tenslotte wil ik in het bijzonder Fianne Konings bedanken, voor haar zorgvuldige aanpak en inbreng.

Dat dit onderzoek mag bijdragen aan de ontwikkeling van goed cultuuronderwijs voor zoveel mogelijk kinderen!

Anne Marie Backes
Directeur KCR

Inleiding

‘Ik denk dat goed cultuuronderwijs een startkwalificatie biedt voor een inspirerend, betekenisvol en succesvol leven.’ Deze uitspraak deed Minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap Jet Bussemaker in de nieuwsbrief van 21 juni 2016 van het Fonds voor Cultuurparticipatie¹. Bij het realiseren van dit goede cultuuronderwijs ziet zij, net als veel van haar voorgangers sinds 1996, een belangrijke rol weggelegd voor culturele instellingen. Maar wat is goed cultuuronderwijs én hoe lever je hieraan als culturele instelling je bijdrage?

Onder cultuuronderwijs versta ik, gebaseerd op de cultuurtheorie van Van Heusden², onderwijs over cultuur. Dit is onderwijs in reflectie op cultuur (cultureel zelfbewust-zijn). Deze reflectie is niet alleen talig. Cultuuronderwijs omvat onder meer het onderwijs in filosofie, beeldende vorming, muziek, drama, dans, de kunsten, erfgoed, nieuwe media, wereldoriëntatie, geschiedenis, humanistisch onderwijs en gods-dienstonderwijs. Het in het basisonderwijs wettelijk verplichte leergebied kunstzin-nige oriëntatie is theoretisch gezien dus een onderdeel van het groter geheel van cultuuronderwijs.

Wat goed cultuuronderwijs is kunnen we alleen bepalen als we criteria voor kwaliteit vaststellen. Waar het de kwaliteit betreft beperk ik mij tot kwaliteit vanuit een leer-plankundig perspectief. Ik kom hier later op terug.

Hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan het cultuuronderwijs in het basisonderwijs is de hoofdvraag van dit onderzoek.

Dit onderzoek maakt deel uit van mijn promotieonderzoek waarin ik onderzoek *of en hoe* culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool. De hypothese die aan dit onderzoek ten grondslag ligt is dat culturele instellingen een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het curriculum van een basisschool, mits systematisch wordt (samen)gewerkt met het onderwijs vanuit een (gedeeld) theoretisch kader. Uit onderzoek naar samenwerking is namelijk gebleken dat een succesvolle samenwerking is gebaat bij een gedeeld referentiekader³. Bij het gehele promotieonderzoek heb ik de cultuurtheorie van Van Heusden als theoretisch uitgangspunt gekozen⁴. Een uitleg van de theorie en de onderbouwing van deze keuze is te vinden in paragraaf 3.3.

Bij het onderhavige deelonderzoek maak ik een onderscheid in culturele instellingen, namelijk:

- producenten, zoals theatergezelschappen en centra voor de kunsten,
- distributeurs, zoals theateraccommodaties en musea,
- intermediairs, zoals expertisecentra op het gebied van cultuuronderwijs.

In paragraaf 3.2 vindt u een verdere toelichting en onderbouwing van dit onderscheid tussen culturele instellingen.

1. <http://www.cultuurparticipatie.nl/magazine/interview-met-minister-bussemaker-jet-bussemaker--over-cultuureducatie-met-kwaliteit/>
 2. Van Heusden 2010, 2012
 3. Konings 2011
 4. Van Heusden 2010, 2015

Ik verken hoe twee consultants van de intermediaire culturele instelling Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam in samenspraak met twee basisscholen de leerplannen kunstzinnige oriëntatie ontwerpen voor deze scholen. Bij dat ontwerp maakten zij gebruik van de cultuurtheorie van Van Heusden en van het ontwerpprincipe 'Understanding by Design'⁵. (Achtergrondinformatie over dit ontwerpprincipe is te vinden in paragraaf 3.4.) De consultants voerden hiervoor gesprekken met producerende en distribuerende culturele instellingen, leden van het schoolteam en in één school, ook met een aantal ouders en leerlingen van de school.

De evaluatie van deze leerplannen heb ik gebaseerd op kwaliteitscriteria voor leerplanontwikkeling. Dergelijke kwaliteitscriteria worden gebruikt om cultuuronderwijs relevant(er) en logisch(er) te maken voor leerlingen⁶. Ook worden ze gebruikt om suggesties aan te reiken ter verbetering van de bruikbaarheid van leerplankundige interventies zoals een leerplan. (Zie voor een toelichting paragraaf 3.5.)

De reflectie op het hele ontwerpproces heeft mij inzicht gegeven in hoe bovenstaande keuzes in de praktijk werken; wat opvalt en met welke punten rekening dient te worden gehouden in toekomstige processen. Tevens heb ik inzicht gekregen in de bijdrage die de culturele instellingen aan het curriculum van een basisschool kunnen bieden.

Met dit onderzoek wil ik twee dingen aannemelijk maken. Allereerst dat goed cultuuronderwijs gebaat is bij de ondersteuning van intermediaire culturele instellingen. En ten tweede dat scholen en producerende en distribuerende culturele instellingen gebaat zijn bij een beredeneerd leerplan kunstzinnige oriëntatie. Een plan dat is ontworpen vanuit een goed onderbouwde cultuurtheorie, ondersteunt door 'Understanding by Design' en systematisch geëvalueerd.

'Wat goed cultuuronderwijs is kunnen we alleen bepalen als we criteria voor kwaliteit vaststellen. Waar het de kwaliteit betreft beperk ik mij tot kwaliteit vanuit een leerplankundig perspectief'

5. Wiggings en Mc Tighe 2006, 2012

6. Thijs en Van den Akker 2009, Nieveen 2010, Nieveen en Folmer 2013

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 is een terugblik op mijn eerdere onderzoek naar de bijdrage van culturele instellingen aan cultuuronderwijs.

In hoofdstuk 2 ga ik in op onderzoek van anderen naar de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Hieruit blijkt dat er nog weinig inzicht is in wat culturele instellingen bijdragen aan onderwijs. Daarnaast schets ik de context waarin scholen en culturele instellingen met elkaar werken. Ik sta uitgebreid stil bij het huidige cultuureducatiebeleid en de eisen en wensen die aan culturele instellingen worden gesteld.

In hoofdstuk 3 presenteer ik het theoretisch raamwerk als antwoord op hetgeen ik heb gesignaleerd in hoofdstuk 3. Het raamwerk is een model om cultuuronderwijs te ontwerpen en bestaat uit vier componenten. Ten eerste maak ik een onderscheid tussen de expertises van culturele instellingen. Ten tweede geef ik een toelichting op de cultuurtheorie van Van Heusden en een onderbouwing van mijn keuze voor deze theorie. Ten derde licht ik de keuze toe voor leerplannen cultuuronderwijs/kunstzinnige oriëntatie en de ontwerpmethode 'Understanding by Design'. En tot slot sta ik stil bij de evaluatie van de leerplannen met kwaliteitscriteria voor leerplankunde.

In hoofdstuk 4 ga ik in op de verantwoording en aanpak van dit onderzoek. Ik geef inzicht in de keuzes die ik heb gemaakt om het model samen met de intermediaire instelling KCR uit te proberen in de Rotterdamse onderwijspraktijk. In dit hoofdstuk geef ik ook zicht op de verschillende fases in het ontwerp- en onderzoeksproces.

In hoofdstuk 5 presenteer ik de resultaten van het toepassen van dit model om cultuuronderwijs voor basisscholen te ontwerpen. Ik geef inzicht in twee ontwerptrajecten van de twee consultants van het KCR, twee basisscholen en de twee daaruit voortkomende leerplannen kunstzinnige oriëntatie. Daarnaast doe ik verslag van mijn reflectie op dit ontwerptraject, van het inleiden van de consultants in de theoretische inzichten tot het evalueren van de leerplannen met betrokkenen en externe experts. Met uitspraken en gespreksfragmenten die gedurende het ontwerptraject zijn gedaan, illustreer ik de inzichten ten aanzien van de verschillende culturele instellingen, het gebruik van een cultuurtheorie in combinatie met een ontwerpmethode én de evaluatie van de leerplannen met leerplankundige criteria.

In hoofdstuk 6 geef ik antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek: Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs? Ook beschrijf ik daar de aandachtspunten waarmee rekening te houden wanneer verschillende culturele instellingen volgens dit model bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool.

In **tot slot** geef ik nog twee overwegingen mee en blik hiermee ook vooruit op vervolgonderzoek.

1

Voorgeschiedenis



1.1 Eerder onderzoek: analyse-instrument en richtlijnen voor cultuuronderwijs

Het onderzoek waarvan ik verslag doe in deze publicatie heeft een voorgeschiedenis. Het is onderdeel van een groter onderzoek naar de bijdrage die culturele instellingen aan het cultuuronderwijs in het basisonderwijs kunnen leveren. In dit onderzoek staat de cultuurtheorie van Van Heusden⁷ centraal. Deze combineer ik met andere theoretische perspectieven.

In 2010 startte ik mijn onderzoek⁸ met de vraag of vastgesteld kan worden wat de bijdrage is van een culturele instelling aan het cultuuronderwijs in het basisonderwijs. Ik presenteerde een analyse-instrument gebaseerd op de cultuurtheorie van Van Heusden en een aantal samenwerkingstheorieën⁹. Met dit instrument analyseerde ik de inhoud en afstemming tussen onderwijs en instelling bij/in zeven cultuureducatieve projecten waarbij verschillende typen culturele instellingen betrokken waren. Uit het onderzoek kwam naar voren dat men meer en beter had kunnen afstemmen, zowel over de leerlingen (wie ze zijn, wat ze kunnen en wat ze nodig hebben) als over het cultuuronderwijs dat zij ontvingen. Dankzij de analyses wist ik waar rekening mee gehouden dient te worden als culturele instellingen en scholen samen cultuuronderwijs willen maken. De inzichten uit de casestudies vertaalde ik in richtlijnen voor cultuuronderwijs.¹⁰

- Richtlijn 1: Leerlijnen cultuuronderwijs (leerplannen) 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 (en mediale vaardigheden).
- Richtlijn 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.

- Richtlijn 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.
- Richtlijn 4: De afstemming dient te gaan over 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.
- 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.
- 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 te beoordelen of en hoe de inhoud en de doelen zijn gerealiseerd en welke consequenties dit dient te hebben.¹¹

Met de richtlijnen hoopte ik culturele instellingen en scholen te kunnen laten zien hoe zij door (onder meer) gebruik te maken van de cultuurtheorie van Van Heusden hun bijdrage aan het cultuuronderwijs konden versterken. Hoewel de richtlijnen positief werden ontvangen, zette dit (helaas) niet direct aan tot een consequent gebruik ervan in de praktijk van de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen.

7. Van Heusden 2010, 2012, 2015

8. Mede mogelijk gemaakt door het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP).

9. Konings 2011

10. Konings en Van Heusden 2013

11. Konings en Van Heusden 2013, p. 38-39.

1.2 Vervolgonderzoek: professionalisering voor cultuuronderwijs

Volgens Adam Handelzalts¹², die gespecialiseerd is in gezamenlijke curriculumontwikkeling, waren de richtlijnen te ruim om toe te passen in een interventie. Daarnaast bleek de nog vaak als abstract ervaren cultuurtheorie vooralsnog alleen met goede begeleiding te werken.¹³ Het werken vanuit deze cultuurtheorie levert dus wel iets op, maar het gaat niet vanzelf. Dit was ook mijn eigen ervaring met studenten van de master kunsteducatie van ArtEZ, wanneer ik hen met behulp van de cultuurtheorie lessen liet ontwerpen met klasgenoten van een andere kunstdiscipline.

In 2014 kreeg ik de mogelijkheid van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) om naar een aantal deskundigheidsbevorderings-trajecten binnen de regeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' (CmK) 2013/2016 te kijken. Dit bood mij de gelegenheid om literatuuronderzoek te doen naar de meest effectieve middelen om de deskundigheid van professionals te bevorderen. De reden om hiervan meer te willen weten was het feit dat in de literatuur over het gezamenlijk ontwerpen van onderwijs – in dit geval door scholen en culturele instellingen – een effectieve vorm van professionalisering en innovatie blijkt te zijn.¹⁴

Met onderzoek is nog niet vastgesteld wat de meest effectieve vorm van deskundigheidsbevordering is. Wel beschikken we over 'aanwijzingen' die lijken te bewerkstelligen dat een docent zijn deskundigheid vergroot.¹⁵ Een analyse maakt aannemelijk dat het vooral gaat om aanwijzingen met betrekking tot inhoud, effectieve aanpak en randvoorwaarden.¹⁶ 1) Inhoudelijk is het belangrijk dat de deskundigheidsbevordering moet gaan over vakinhoud in relatie tot leerlingen. Dit bepleitte ik ook in de richtlijnen voor cultuuronderwijs. 2) Om over de vakinhoud te leren is effectief: het leren met andere docenten, inbreng van materiaal uit de eigen praktijk van de lerende en het zelf formuleren van doelstellingen wat te leren. 3) Randvoorwaarden zijn belangrijk. De docent, maar ook degene die de deskundigheidsbevordering begeleidt, moet de gewenste attitudeverandering bij docent of leerling doordenken. Daarnaast zijn

tijd en 'coaching on the job' belangrijk en dient de professionalisering onderdeel te zijn van het schoolbeleid en van de uitvoering hiervan.¹⁷

Ik wist nu waar rekening mee te houden wanneer ik professionals zou begeleiden bij het werken met de cultuurtheorie. Een aantal van deze 'aanwijzingen' voor deskundigheidsbevordering is meegenomen in dit onderzoek: inzicht hebben in de relevante ontwikkeling van leerlingen, gebruik maken van materiaal uit de eigen praktijk en 'coaching on the job'.

'Ik wist nu waar rekening mee te houden wanneer ik professionals zou begeleiden bij het werken met de cultuurtheorie.'

12. Adam Handelzalts 2009

13. Van Es 2015, Vermeersch et al 2015, Van Dorsten 2015

14. Handelzalts 2009, p. 6

15. Van Veen et al, 2010

16. Konings 2014

17. Ibidem

1.3 Huidig onderzoek: Leerplannen in ontwikkeling

En nog was ik er niet. Ik had nog onvoldoende inzicht in hoe ik culturele instellingen kon helpen bij het gebruiken van de theorie om te denken over de onderwijspraktijk. En ik wist ook nog steeds niet hoe culturele instellingen het beste hun expertise konden inzetten ten bate van het cultuuronderwijs op de basisschool. In de zomer van 2015 had ik daarom meer vragen dan antwoorden:

1. Waarom dienen culturele instellingen überhaupt een rol te spelen bij het cultuuronderwijs op scholen? Voetbalclub Feyenoord bedenkt toch ook geen projecten om het voetbalonderwijs op scholen te verbeteren.
2. Wat vraagt de Nederlandse overheid eigenlijk precies van culturele instellingen? Wat wordt er bedoeld met de in beleidsdocumenten steeds terugkerende begrippen als doorlopende leerlijn, kwaliteit en vraaggericht werken?
3. Wie of wat zijn dan precies die culturele instellingen?
4. Hoe kan de cultuurtheorie van Van Heusden culturele instellingen en scholen helpen hun cultuuronderwijs vorm te geven?

In dit deelonderzoek heb ik gezocht naar antwoorden op deze vragen. Sommige vragen zijn beantwoord, sommige vragen bleven onbeantwoord zoals de onder twee geformuleerde vragen. Het is niet duidelijk wat de overheid precies verwacht wanneer ze aan instellingen vraagt om vraaggericht te werken aan kwaliteit en doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs. Onbeantwoord blijft ook de vraag waarom culturele instellingen een rol hebben in het onderwijs (vraag 1). Uit onderzoek wordt niet duidelijk wat ze precies aan het curriculum bijdragen. En ook ik heb dat (nog) niet volledig inzichtelijk kunnen maken. Wel heb ik met dit onderzoek voorwaarden kunnen scheppen, waardoor op termijn inzicht mogelijk moet zijn in de inhoudelijke bijdrage van culturele instellingen aan het basisonderwijs.

Ik verken samen met het KCR, hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool. Hiermee beantwoord ik de vragen 3 en 4: Wie zijn de culturele instellingen en hoe kunnen zij -met behulp van de cultuurtheorie van Van Heusden- de onderwijspraktijk ondersteunen en bijdragen aan cultuuronderwijs?

‘Ik verken samen met het KCR, hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool.’

2

Probleem- verkenning en context



2.1 Probleemverkenning: onderzoek

2.1.1 Culturele instellingen in school zijn algemeen geaccepteerd

Dat culturele instellingen een bijdrage dienen te leveren aan het onderwijs lijkt algemeen geaccepteerd, maar het waarom wordt zelden onderbouwd. Onderzoekster Anne Bamford stelde dat wanneer er sprake is van 'quality arts education' er vaak ook sprake is van partnerschappen van scholen met culturele instellingen en kunstenaars.¹⁸ Dergelijke partnerschappen lijken dus een voorwaarde voor kwalitatief goede kunsteducatie. Maar wat die kwaliteit is, en waarom juist partnerschappen deze zouden realiseren maakt Bamford niet duidelijk.¹⁹

Karin Hoogeveen en haar collega-onderzoekers vermelden dat scholen aangeven dat de kennis en vaardigheden van leerlingen toenemen door samenwerking met culturele instellingen.²⁰ De onderzoekers relativeren dit inzicht door te benadrukken dat dit vooral percepties van het onderwijs zijn. De uitspraak dat kennis en vaardigheden van leerlingen toenemen door de samenwerking tussen school en culturele instelling, zo stellen de onderzoekers, kan niet bevestigd worden omdat leeropbrengsten van leerlingen niet worden geëvalueerd.²¹ De ontwikkeling van de leerling wordt niet inzichtelijk gemaakt waardoor er ook geen zicht is op de invloed van de culturele instelling.

In Nederland zijn er door de regeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' (CmK) 2013/2016 uitwisseling, samenwerking, of partnerschappen tussen culturele instellingen en basisscholen gestimuleerd en tot stand gebracht. Met name culturele instellingen zijn bezig geweest met het bereiken van doelen die zijn gesteld door het ministerie van OCW via het landelijk Fonds voor Cultuurparticipatie, zoals het realiseren van doorgaande leerlijnen. Er is echter geen onderzoek gedaan naar de bijdrage van de culturele instelling aan het curriculum. Dit zou op termijn wel moeten kunnen. In bijvoorbeeld de (gemeentelijke) Utrechtse creatieve partnerschappen ligt de nadruk op de ontwikkeling van het creatief vermogen. Hieronder wordt onder meer

verstaan 'verbeeldingskracht tonen', 'je creatieve proces doorgronden' en 'reflecteren op wat je doet'.²² Een van de resultaten die men nastreeft is het ontwikkelen van instrumenten om leeropbrengsten te volgen.²³ Op termijn zou dus het effect van de culturele instelling op het creatief vermogen van kinderen wel onderzocht kunnen worden.

2.1.2 Onderzoek en publicaties over de bijdrage van culturele instellingen aan onderwijs

Inzicht in wat de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen mogelijk bijdraagt aan het curriculum cultuuronderwijs krijgen we ook niet in diverse beleidsgerichte landelijke monitors naar cultuureducatie. Hierin is slechts geïnventariseerd óf er wordt samengewerkt tussen scholen en culturele instellingen. Wat deze samenwerking inhoudelijk voor de school oplevert was geen onderwerp van onderzoek.²⁴

Anderzijds is er wel onderzoek gedaan naar het effect van partnerschappen, maar dit gaat vooral in op niet-curriculaire aspecten. In Groot-Brittannië zijn opbrengsten van creatieve partnerschappen tussen scholen en de culturele sector vooral gezocht in verbeterde leerlingopkomst, leerlingmotivatie, leervaardigheden, omgangsvormen, relatie met ouders en omgeving én schoolklimaat.²⁵ Dit zien wij deels ook in het onderzoek in Australië naar de arts en education partnerships, die zich voor een deel baseren op het Britse model.²⁶

Publicaties over partnerschappen tussen scholen, culturele instellingen en mensen die werkzaam zijn in de creatieve sector gaan tot op heden vooral over hoe deze ontwikkeld kunnen worden, meer dan over wat ze ontwikkelen. Zo zijn er heel wat publicaties te vinden waarin succesfactoren en handreikingen voor goede partnerschappen zijn beschreven.²⁷

18. Bamford 2006

19. Ibidem, p. 86-88

20. Hoogeveen et al 2014

21. Ibidem, p. 7

22. Van der Geest et al, 2015

23. <https://www.uck.nl/ook-bij-ons/projecten/creatief-vermogen-utrecht>, zie projectomschrijving Ontwikkeltraject Doorgaande Leerlijn Creatief Vermogen Utrecht.

24. IJdens 2000, IJdens 2001, IJdens en Silfhout 2002, IJdens et al 2004, IJdens en Van den Berg 2007, Oomen et al 2006, Oomen et al 2007, Oomen et al 2008 en Oomen et al 2009, Van der Vegt en Hoogeveen 2006, Hoogeveen et al 2007, Hoogeveen en Van der Vegt 2008, Hoogeveen et al, 2014

2.2 Context: beleid

In mijn onderzoek verken ik, in theorie en praktijk, hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs. De vraag wat de bijdrage is aan de ontwikkeling van kinderen in een school (in termen van leeropbrengsten), kan ik nu ook nog niet beantwoorden. In die zin is dit onderzoek, zoals ik eerder aangaf, voorwaarde scheppend. In het onderzoek laat ik zien welke expertise culturele instellingen in kunnen zetten ten behoeve van het onderwijs. De verwachting is dat er (op termijn) ook meer inzicht komt in de (mogelijke) inhoudelijke bijdrage van producenten en distributeurs aan het curriculum en de ontwikkeling van leerlingen.

‘In het onderzoek laat ik zien welke expertise culturele instellingen in kunnen zetten ten behoeve van het onderwijs.’

2.2.1 Het waarom van de bijdrage van culturele instellingen aan onderwijs

Verantwoording in beleid

Ondanks dat we op dit moment nog steeds niet zo goed weten wat culturele instellingen precies kunnen bijdragen aan het cultuuronderwijs, wordt het Nederlandse basisonderwijs op dit moment benaderd door een diversiteit aan instellingen.²⁸ Dit is het gevolg van het landelijke cultuureducatiebeleid, dat culturele instellingen sinds 1996 mobiliseert voor het onderwijs.²⁹ Waarom culturele instellingen een dergelijke bijdrage zouden moeten leveren, en of en hoe ze dit zouden kunnen doen wordt in beleidsdocumenten niet of nauwelijks onderbouwd.

In de cultuurnota 1997-2000 is een verantwoording te vinden van het ‘waarom’ van de relatie: ‘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’.³⁰ De vooronderstelling is dus eenvoudigweg dat een culturele instelling in school zorgt voor een actieve cultuurpraktijk. Wat een actieve cultuurpraktijk precies inhoudt is niet duidelijk.

De verantwoording in de voortzetting ‘Cultuur en School’ is eveneens summier: ‘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’.³¹ De vooronderstelling lijkt te zijn dat de samenwerking tussen een school en een culturele instelling een garantie is voor *cultuureducatie* in scholen.

25. Eames et al. 2006, Durbin et al. 2010, Thomson et al 2009, Thomson et al n.d.

26. Donelon et al. 2009, Jeanneret 2011 en Imms et al. 2011

27. Arts Education Partnership 1999, Dreeszen et al 1999, Seidel et al 2001, Arts Education Partnership 2002, Rowe et al 2004, Sharp et al 2005, Sharp et al 2006, Hilverda, 2006, Cultuurnetwerk, 2007, Weiss & Leigh Lichtenstein 2008, Imms et al. 2011, Marsh 2012, Van der Geest, 2014, Charlton, n.d.

28. Hoogeveen et al, 2014

29. Ministerie van OCW 1996a, 1996b, 1999, Van der Laan 2003, Ministerie van OCW 2007, 2011, 2013a, 2013b

30. Ministerie van OCW 1996a, p. 10

31. Van der Hoeven en Van der Laan 2004, p.1.

In 2013 schrijven de bewindslieden Bussemaker en Dekker dat 'het cultuuronderwijs een gezamenlijke verantwoordelijkheid (is) van schoolbesturen, scholen, culturele instellingen en overheden'.³² Kortom: culturele instellingen, of ze dat nu willen of niet, zijn medeverantwoordelijk geworden voor cultuuronderwijs in scholen. Het waarom blijft echter onduidelijk.

Verantwoording impliciet in beleidsdoelen?

Wat het probleem volgens de overheid is, wordt vaak indirect geadresseerd. Door de doelen van een regeling nauwkeurig te bekijken kan afgeleid worden wat wellicht het probleem is. Dit deden de onderzoekers Hall en Thomson bij de doelstellingen van creative partnerships (zie kader).³³ Met de Britse creatieve partnerschappen werd onder meer een 'breder en rijker' curriculum nagestreefd dat stimulerend werkt voor de verbeelding van leerlingen en hun zin in leren (doel 1). Daarnaast werd een andere manier van lesgeven gestimuleerd (doel 3). Hall en Thomson concludeerden 'If the first objective implies that the curriculum is narrow and dull, the third objective implies that teaching has been part of the problem.'³⁴ Uit de doelstellingen is dus af te leiden dat er iets niet gebeurt en dat dit gestimuleerd moet worden.

In de doelstellingen van CmK is een vergelijkbare gedachtegang te ontdekken. De doelstellingen van CmK 2013/2016³⁵ impliceren dat verandering gewenst is. Doel 1 - nastreven van activiteiten die gericht zijn op onder meer de vernieuwing van het curriculum - laat zien dat het huidige curriculum niet goed wordt gevonden. Er is tenslotte vernieuwing gewenst. Doel 2 - nastreven van activiteiten die bijdragen aan vakinhoudelijke deskundigheid - impliceert dat mensen die zich bezighouden met het leergebied kunstzinnige oriëntatie niet goed in staat zijn dit vorm te geven. Pedagogisch-didactische vaardigheden, vaardigheden in het uiten in verschillende kunstdisciplines en kennis over cultureel erfgoed blijken te ontbreken.

Doelen Creative Partnerships: ³⁶	Doelen Regeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs 2013-2016' ³⁷
1. A broader and richer curriculum, which will stimulate pupils' imagination and excite their interest in learning. 2. Raising standards of attainment across the curriculum, including literacy and other basic skills. 3. Promoting creativity and innovation in teaching, right across the curriculum.	Een aanvraag (door een culturele instelling) voor meerjarige subsidie kan worden ingediend voor het organiseren van een of meer van de volgende doeleinden: 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. 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.

Kader: vergelijking doelen Creative partnerships Groot-Brittannië en CMK Nederland.

32. Ministerie van OCW 2013b, Bussemaker en Dekker 2014

33. Hall en Thomson 2007

34. Ibidem, p. 319

35. Staatscourant 2012

36. Creative Partnerships website 2004 in Hall en Thomson 2007

37. Staatscourant 2012

De vraag waarom juist culturele instellingen geschikt zijn om de gevraagde verbetering te realiseren, blijft helaas onbeantwoord.

In het beleid wordt wel aangegeven wat de overheid allemaal verwacht van culturele instellingen. Culturele instellingen zouden het onderwijs kunnen veranderen door tegemoet te komen aan een veronderstelde behoefte of vraag van dat onderwijs (vraaggericht werken). Sinds het begin van de 21ste eeuw dienen zij ook bij te dragen aan doorlopende, c.q. doorgaande leerlijnen en tegenwoordig horen we steeds vaker over het werken vanuit of verankeren in het curriculum.³⁸ De laatste tien jaar, sinds 2006, staat de *kwaliiteit* van het cultuuronderwijs weer hoog op de agenda. Aan dit alles worden de culturele instellingen geacht een bijdrage te leveren. De vraag blijft wel: waarom, en hoe? Op het hoe ga ik de volgende paragrafen in.

‘De laatste tien jaar, sinds 2006, staat de kwaliteit van het cultuuronderwijs weer hoog op de agenda. Aan dit alles worden de culturele instellingen geacht een bijdrage te leveren.’ De vraag blijft: waarom en hoe?

38. Bussemaker 2016, Staatscourant 2016

39. Ministerie van OCW 1996b

40. Ministerie van OCW 1999

41. Hagenaars 2008, p. 31 en p. 40-41

2.2.2 Vraaggericht werken

In de notitie ‘Cultuur en School’³⁹ en de ‘Vervolgnitie Cultuur en School’⁴⁰ wordt voor het eerst benadrukt dat culturele instellingen minder vanuit hun aanbod moeten denken en meer moeten kijken naar de wensen en behoeften van het onderwijs.

Deze omslag naar vraaggericht werken door culturele instellingen blijft gedurende de jaren die volgen een aandachtspunt.⁴¹ Zo constateert de Taakgroep Cultuureducatie in Primair onderwijs in 2003: ‘Scholen hebben weinig inspraak in het aanbod.’⁴² Ook in 2012 doen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur nog een dringend verzoek aan culturele instellingen om vraaggericht te werken: ‘Culturele instellingen: werk vraaggericht en werk samen.’⁴³ In 2014 toont monitor-onderzoek aan dat er nog steeds niet echt sprake is van vraaggericht werken.⁴⁴ ‘De omslag naar vraaggericht werken heeft niet plaatsgevonden. Doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen en een samenhangend structureel programma zijn nog lang geen gemeengoed.’⁴⁵

In de conclusies van deze monitor wordt vraaggericht werken bovendien in één adem genoemd met doorlopende leerlijnen en een samenhangend onderwijsprogramma. De vooronderstelling is kennelijk dat scholen vragen hebben en dat als culturele instellingen maar vraaggericht werken, dit leerlijnen en een samenhangend onderwijsprogramma oplevert. Ik veronderstel echter dat een school pas vragen aan een culturele instelling kan stellen (en aan samenhang en leerlijnen kan werken) als men over een goed beredeneerd programma beschikt. Hoe en met wie zo’n programma te maken is onderwerp van dit onderzoek.

42. Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs 2003, p.2

43. Onderwijsraad en Raad voor Cultuur 2012, p.37

44. Hoozevee et al 2014, p.6-7, Beekhoven et al 2015, p. 98

45. Hoozevee et al 2014, p. 7.

2.2.3 Doorlopende leerlijnen

Beleid

Vanaf 2003 wordt onder leiding van minister Van der Hoeven de aandacht in het beleid gericht op cultuureducatie in het primair onderwijs. In de periode 2003-2007 wordt er voor het eerst gesproken over doorlopende c.q. doorgaande leerlijnen⁴⁶, maar zijn er nog geen gerichte acties ondernomen om deze te realiseren.

Concrete acties ten aanzien van de doorlopende leerlijn zien we pas in de regeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' (CmK) 2013/2016.⁴⁷ Deze deelregeling heeft vier doelen⁴⁸, waarvan een specifiek betrekking heeft 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.⁴⁹

Sinds 2013 zijn 54 – door provincie of gemeentelijke overheid geselecteerde – penvoerende culturele instellingen deze activiteiten aan het ontplooiën. Van deze culturele instellingen wordt verwacht dat zij ervoor zorgen dat scholen doorgaande leerlijnen ontwikkelen. In de tussentijdse evaluatie⁵⁰ van CmK blijkt dat het vooral de culturele instellingen zijn die doorlopende leerlijnen voor scholen ontwikkelen en dat scholen hierin niet de leiding nemen.⁵¹ Ook in de vervolgregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' 2017/2020 worden doorgaande leerlijnen nagestreefd. Dit alles roept de vraag op welke expertise nodig is om leerlijnen te ontwikkelen. En hebben culturele instellingen deze expertise in huis?

Wat zijn doorlopende leerlijnen?

Een vraag die daaraan uiteraard voorafgaat is: wat zijn doorlopende leerlijnen? Deze vraag blijkt niet zo eenduidig te beantwoorden.⁵² Ook scholen en culturele instellingen hebben verschillende meningen. Dit zien we in de plan-analyse van de aanvragende culturele instellingen binnen CmK.⁵³ Veel aanvragers beschouwen een leerlijn 'als een kant-en-klaar product, een model met doelen en bijvoorbeeld per schooljaar gefaseerde activiteiten, weergegeven in een fraaie brochure.'⁵⁴ Sommige scholen blijken een leerlijn weer te zien als een kennismaking met verschillende culturele activiteiten. '[...] namelijk als: aan het einde van de basisschoolperiode moet elke leerling tenminste een keer in aanraking zijn geweest met elk van de kunstdisciplines.'⁵⁵ Andere aanvragende culturele instellingen zien het weer als een proces dat zij gedurende de periode 2013-2016 'in, op en met scholen gaan doen.'⁵⁶

Er zijn wel afbakeningen van wat een leerlijn is. Zo is er de definitie van Allard Strijker van de SLO, die richtinggevend is voor de landelijke leerplankaders 'Kunstzinnige oriëntatie'⁵⁷ en 'Wetenschap & Technologie' (richtinggevend leerplankader bij het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' 58 en het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst, namelijk: 'Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, leidend naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikerscontext en doelgroep variëren de leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt.'⁵⁹

46. Taalgroep cultuureducatie in primair onderwijs 2003, Van der Hoeven 2004, Van der Hoeven en Van der Laan 2004, Van der Hoeven en Van der Laan 2005, Raad voor Cultuur en Onderwijsraad 2005, Hagenaars 2008

47. Staatscourant 2012

48. 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 (lees: de samenwerking met culturele instellingen uitbouwen)
- en de ontwikkeling van een instrumentarium om deze culturele ontwikkeling bij leerlingen te kunnen beoordelen en leeropbrengsten te kunnen vaststellen (Staatscourant 2012, p. 4).

49. Staatscourant 2012, p. 4

50. Door de 'Commissie voor de tussentijdse evaluatie van de deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs, Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016'

51. Berendse et al. 2015, p. 15

52. Scholten 2007, p. 69, Strijker 2010, p. 4

53. LKCA 2013

54. Ibidem, p.6

55. Hoogeveen et al 2014, p. 37

56. LKCA 2013, p.6

57. SLO 2014

58. Van Graft et al 2014

59. Strijker 2010

In het onderzoek waarin deze afbakening wordt gepresenteerd, verhoudt Strijker zich ook tot afbakeningen van andere auteurs en onderzoekers. Wat vooral opvalt is dat in deze andere afbakeningen het leerproces van de lerende een belangrijk uitgangspunt van een leerlijn is.

Zo geeft het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse & Verhoeven 2003) de volgende definitie: 'een leerlijn beschrijft in hoofdlijnen de ontwikkelings- en leerprocessen die kinderen doorlopen op basis van gegeven onderwijsbasis.' Het Freudenthal Instituut (Treffers, Van den Heuvel-Panhuizen & Buys, 2004) hanteert voor het ontwerpen van leerlijnen de volgende uitgangspunten: 'Een leerlijn heeft drie vervlochten componenten:

- de inhoudslijn: onderwijsinhouden die achtereenvolgens aan bod komen
- de onderwijslijn: vakdidactische aanwijzingen
- de lijn van de lerende: globaal overzicht van de leerprocessen van de lerende.'⁶⁰

De nadruk op het leerproces van de leerling zien we ook in een eerdere publicatie over Tussendoelen Annex Leerlijnen (TAL) in het rekenonderwijs van Treffers, Van den Heuvel-Panhuizen en Buys. Zij benadrukken dat 'een leerlijn het proces dat kinderen doorlopen op basis van het gegeven onderwijs' is.⁶¹ Kortom: inzicht in het leerproces van kinderen in bepaalde vakken is onderdeel van een leerlijn. Misschien mogen we voorzichtig stellen dat de leerling de leerlijn is en dat er zo vele leerlijnen in een klas zijn.

Een doorlopende leerlijn richt zich op de overgangen van deze leerlijn en ontwikkeling van de leerling tussen de verschillende onderwijstypen. Zo streefde de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen naar "doorlopende leerlijnen" die ervoor zorgen dat het onderwijsresultaat van de ene sector naadloos aansluit op dat van de andere.⁶² 'Het begrip doorlopende leerlijnen heeft dus betrekking op de wens om onderwijs van leerlingen en studenten gedurende hun hele schoolloopbaan op elkaar aan te laten sluiten.'⁶³

Doorlopende leerlijnen en leerlingen

De vraag is hoe goed culturele instellingen inzicht hebben in ontwikkelingslijnen van leerlingen. Dit inzicht is er, zeker voor bepaalde vakken, niet altijd. Dit concludeerden Verheijen et al⁶⁴ voor natuur- en milieueducatie en Scholten⁶⁵ voor cultuuronderwijs. Uitzondering is een door Scholten gevonden publicatie over het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in het voortgezet onderwijs.⁶⁶ Zij refereert aan Theo Witte die in 2008 is gepromoveerd op 'De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.'^{67 68} Voor mijn onderzoek, dat zich richt op het basisonderwijs, biedt dit nu geen aanknopingspunten. Het recent verschenen proefschrift van Theisje van Dorsten 'Mirrors in the making' doet dit wel.⁶⁹ In dit proefschrift is aandacht voor de ontwikkeling van de basis- en mediale vaardigheden van kinderen van 4 tot en met 10 jaar.

Wat een leerlijn is en hoe een leerlijn er kan uitzien, is dus verschillend en hangt af van de uitgangspunten waarop men een leerlijn baseert. Een van de uitgangspunten die van belang is voor een leerlijn cultuuronderwijs, is de ontwikkeling en cultuur van de leerlingen.

60. Ibidem, p.9

61. Treffers, Van den Heuvel-Panhuizen en Buys 1999, p.73

62. Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen 2008, p.7

63. Letschert 2009, p. 53

64. Verheijen et al 2010, p.21

65. Scholten 2007, p.70

66. Ibidem, p.32

67. <http://www.lezenvoordelijst.nl/documents/proefschrift.pdf>

68. Witte 2008

69. Van Dorsten 2015

Leerplannen

Ik kies voor het ontwikkelen van leerplannen voor basisscholen, omdat deze een voorwaarde zijn voor doorlopende leerlijnen. Een leerplan is een traject, in dit geval voor de gehele basisschoolperiode, waarmee leerlingen tot leren kunnen komen. De term leerplan is inwisselbaar met curriculum, heeft verschillende verschijningsvormen en is op verschillende niveaus (supra, macro, meso, micro en nano) vast te stellen.⁷⁰ Een leerplan voor een basisschool (mesoniveau) biedt de mogelijkheid om onderwijs te ontwikkelen vanuit de behoeften van school én de leerlingpopulatie. Een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor een basisschool geeft inzicht in de mogelijkheden om leerlingen te ontwikkelen binnen 960 uur kunstzinnige oriëntatie (acht schooljaren à 40 weken à drie uur per week)⁷¹. Het is zoals eerder gezegd een voorwaarde om bij te kunnen dragen aan doorgaande ontwikkelingslijnen van leerlingen. En, tot slot, want daar gaat het mij uiteindelijk om, het kan duidelijk maken waar eventueel specifieke of aanvullende expertise van culturele instellingen gewenst is.

2.2.4 Kwalitatief hoogwaardig cultuuronderwijs

Beleid

In 2006 wordt door toenmalig minister Van der Hoeven en staatssecretaris Van der Laan in hun voortgangsrapportage 'Cultuur en School' voor het eerst gesproken over kwalitatief hoogwaardig cultuuronderwijs.

Cultuureducatie kan kinderen en jongeren levenslang nieuwsgierigheid en liefde voor cultuur bijbrengen. Het al geciteerde UNESCO onderzoek⁷² 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.⁷³

In het UNESCO-onderzoek definieert Bamford echter niet wat kwalitatief hoogwaardig cultuuronderwijs is.⁷⁴ Zij geeft wel aan wat volgens haar voorwaarden zijn voor het realiseren van kwaliteit. Van der Hoeven en Van der Laan proberen in hun beleidstaal wel een onderscheid te maken tussen 'culturele kwaliteit' en de 'educatieve/onderwijskundige kwaliteit'.⁷⁵

Destijds, in 2006, is het kwaliteitsbegrip in subsidieregelingen niet verder uitgewerkt en bleef het dus bij een nastrevenswaardig doel. Zijlstra introduceert vervolgens in 2011 het doel van 'Cultuureducatie met Kwaliteit':

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.⁷⁶

Duidelijkheid over wat onder de kwaliteit van cultuureducatie wordt verstaan, wordt niet gegeven. Ook in de deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' blijft deze duidelijkheid achterwege.⁷⁷

Kwaliteitskaders

In 2014 verschijnen wel twee publicaties die de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie onder de loep nemen: een LKCA-publicatie met de titel 'Kwaliteitskader kunstzinnige oriëntatie'⁷⁸ en onderzoeksbureau Sardes publiceert voor de Inspectie van Onderwijs het 'Kader kwaliteit kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'.⁷⁹

Het LKCA-kwaliteitskader gaat niet zozeer in op wat kwaliteit is of zou kunnen zijn, maar op de voorwaarden (zogenaamde kwaliteitsindicatoren) zoals *gelegenheid om te leren* en *onderwijstijd* die nodig zijn om kwaliteit in kunstzinnige oriëntatie te realiseren.⁸⁰

70. Thijs en Van den Akker 2009

71. Deze uren zijn 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.

72. Bamford 2006

73. Van der Hoeven en Van der Laan, 2006 p. 6

74. Bamford 2006

75. Van der Hoeven en Van der Laan 2006, p.7

76. Ministerie van OCW 2011, p. 8

Het 'Kader kwaliteit kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs' is bedoeld voor de Inspectie van het onderwijs, waarbij de onderzoekers evaluatiecriteria geven ten aanzien van het onderwijsaanbod, onderwijsproces en resultaten van leerlingen.⁸¹ De onderzoekers 'geven in dit kwaliteitskader beredeneerde keuzes van relevant geachte criteria die gebruikt kunnen worden om tot een waarderende uitspraak te komen over het leergebied Kunstzinnige oriëntatie'.⁸² Zij hopen dat de onderwijsinspectie deze criteria meeneemt wanneer zij scholen bezoekt.

Met betrekking tot de onderwijsinhoud benadrukken zij dat scholen hun keuzes moeten kunnen toelichten ten aanzien van onderstaande criteria:

1. Er is een balans tussen productieve en receptieve vormen van kunstbeoefening (audiovisuele kunst, beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek).
2. Leerlingen verwerven kennis van en ambachtelijke vaardigheden in de onder 1. genoemde kunstdisciplines.
3. Leerlingen maken, ervaren en beschouwen verschillende kunstvormen om te leren hoe de werkelijkheid door en met kunst betekenis krijgt.
4. Leerlingen verwerven kennis van cultureel erfgoed, leren welke betekenis dit heeft gegeven en kan geven aan het bestaan en leren denken vanuit verschillende perspectieven.
5. Leerlingen ontwikkelen creatieve en onderzoekende vaardigheden.
6. Leerlingen ontwikkelen in een creatief proces hun verbeelding, zij leren hoe ze een idee kunnen omzetten in een creatief product en zij leren hoe door middel van een presentatie de verbeelding van anderen aangesproken kan worden.
7. De leerstof en -activiteiten voor het leergebied Kunstzinnige oriëntatie sluiten aan bij de cultuur van de leerlingen.
8. De leerstof en -activiteiten sluiten aan bij de ontwikkeling, de interesses en de talenten van de leerlingen.⁸³

Ook culturele instellingen zouden een dergelijke onderbouwing moeten kunnen geven wanneer zij op of voor een school(klas) een of meerdere lessen kunstzinnige oriëntatie verzorgen. Dit kwaliteitskader laat zien dat kwaliteit vastgesteld kan worden met criteria die tevens helpen bij de onderbouwing van de keuzes. Bijvoorbeeld criterium 6: een leerkracht of een medewerker zou moeten kunnen toelichten hoe hij of zij een leerling helpt in het proces waarbij een idee in het hoofd van de leerling vorm krijgt in materialen.

Thijs en Van den Akker maken een onderscheid tussen beoogd, uitgevoerd en bereikt leerplan.⁸⁴ Bovenstaande kwaliteitscriteria voor kunstzinnige oriëntatie lenen zich goed voor het bespreken van het uitgevoerde leerplan en de zichtbare effecten bij de leerlingen (bereikt leerplan). In dit onderzoek richt ik mij op het beoogde leerplan, waarbij ik gebruik maak van de meer algemene kwaliteitscriteria voor leerplankunde, namelijk relevantie, logica en bruikbaarheid. Het gebruik van deze kwaliteitscriteria is onderdeel van een theoretisch raamwerk waarin ik een bepaald ontwerpproces voorstel. In het volgende hoofdstuk ga ik in op dit cultuuronderwijs-ontwerpmodel en in paragraaf 3.5 op de leerplankundige kwaliteitscriteria.

77. Staatscourant 2012
 78. Hagenaars et al 2014
 79. Haanstra et al 2014
 80. Hagenaars et al 2014

81. Haanstra et al 2014
 82. Ibidem, p.8
 83. Ibidem, p.10-11
 84. Thijs en Van den Akker 2009

3

Theoretisch raamwerk

'Met inzicht naar uitzicht'

-vrij vertaald naar Joop den Uyl, 1978



3.1 Raamwerk

Voor de ontwikkeling van mijn theoretisch raamwerk, dat ik gebruik om te onderzoeken hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan het curriculum van een basisschool, heb ik geprobeerd antwoorden op een aantal verschillende vragen te combineren:

- Wie of wat zijn (de) culturele instellingen? (producent, distributeur en intermediair) Antwoorden op deze vragen vond ik onder meer bij Becker (1989), Van Maanen (2009) en Vos (1999).
- Wat is de inhoud van cultuuronderwijs en waar gaat cultuuronderwijs over? (Cultuurtheorie) Voor antwoorden ben ik te rade gegaan bij Van Heusden (2010, 2012, 2015).
- Wat is een leerplan cultuuronderwijs en hoe kan dit worden ontworpen? ('Understanding by Design'). Hier baseer ik mij op het 'Understanding by Design' principe van Wiggings en McTighe (2006, 2012).
- Hoe kan de kwaliteit van de leerplannen worden gegarandeerd? (leerplankundige kwaliteitscriteria: relevantie, consistentie en bruikbaarheid). Ik gebruik hiervoor Thijs en Van den Akker (2009), Nieveen (2010) en Nieveen en Folmer (2013).

3.2 Culturele instellingen

Ik onderscheid, in navolging van Becker en Van Maanen, drie verschillende typen culturele instellingen, namelijk:

- **Producerende 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). Deze instellingen 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 deze 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.

Producerende en distribuerende culturele instellingen

Het onderscheid tussen producerende en distribuerende culturele instellingen baseer ik op 'Art worlds' van Becker (1982) en 'How to study art worlds' van Van Maanen (2009). Becker en van Maanen analyseren hoe kunstwerelden functioneren. Becker onderzocht hoe en wanneer iets als kunst in een kunstwereld wordt geduid. Wie zijn betrokken bij de totstandkoming van kunst? Van Maanen kijkt hoe kunst functioneert, en beter kan functioneren, in een samenleving. Ik gebruik Becker en van Maanen om aan te geven welke instellingen welke expertise de school in kunnen brengen.

Becker stelt dat kunst produceren een gezamenlijke activiteit is, waaraan meerdere mensen en instanties naast de kunstenaar deelhebben. Ook de leverancier van schildersmateriaal, distributiekanaal zoals galerieën en musea en de 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 kijkt hij hoe de organisatie van de kunstwerelden het functioneren van kunst in de samenleving dient.⁸⁵ 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.⁸⁶ Distributie definieert hij als 'the process of bringing potential users into contact with aesthetic utterances.'⁸⁷ 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 mijn onderzoek zijn dat leerlingen in het basisonderwijs – en het *event* wanneer geproduceerde cultuur en doelgroep samen worden gebracht.⁸⁸ De distribuerende instelling ontwikkelt een concept om de geproduceerde cultuur te verspreiden onder een doelgroep.

Wanneer we kijken naar het onderscheid tussen productie en distributie, dan legt een producerende instelling zich toe op het realiseren en faciliteren van productieve verbeelding, terwijl een distributeur nadenkt hoe deze culturele producten te ver-

spreiden. Hiervoor bedenken distributeurs concepten. Ze tonen de geproduceerde cultuur vanuit een bepaald perspectief. Een theater toont en verkoopt een selectie 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 onderwijs niet hun primaire doelgroep is en hun product niet primair cultuuronderwijs is.

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 staan in het teken van cultuuronderwijs. Deze, veelal provinciale en stedelijke, zogenoemde steunfunctie-instellingen hebben hun oorsprong in de jaren '70. Na de tweede wereldoorlog, en tot in de jaren '70 ontstonden steeds meer instellingen voor *kunstzinnige vorming* 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 jungle aan instellingen was ontstaan, met veel verschillende activiteiten, doelgroepen en niet geoperationaliseerd doelstellingen.⁸⁹ Om meer coherentie in dit veld te brengen en ervoor te zorgen dat instellingen meer complementair ten opzichte van elkaar zouden gaan werken, verscheen in 1979 de beleidsnotitie 'Verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming'.⁹⁰ 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 voor mijn onderzoek. De provinciale steunfunctie-instellingen moesten instan-

85. Van Maanen 2009, p.7

86. Ibidem, p.14

87. Ibidem, p. 243

88. Ibidem, p.143

89. Vos 1999, p. 241-248, NIVOR/Werkgroep O3 1973

90. Vos 1999, p.354

ties 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.'⁹¹ Dit werden ook wel tweedelijns instellingen genoemd. Zij zouden een intermediaire rol op zich nemen.

De '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 gingen maken.⁹² Met name op provinciaal niveau ontstond daardoor een diversiteit aan instellingen waar moeilijk over- en inzicht in te krijgen is.⁹³

In de jaren '90 blijken de eerstelijnsinstellingen (de centra voor de kunsten) en tweedelijnsinstellingen in een concurrentiepositie met elkaar te zijn beland.⁹⁴ In 1996 wordt door staatssecretaris Aad Nuis, in zijn 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.'⁹⁵

Zijn opvolger Van der Ploeg vraagt zich in zijn 'Vervolgnote Cultuur en School' af wat hij met deze instellingen moet.⁹⁶ Deze instellingen ontwikkelen zich uiteindelijk tot expertisecentra zoals KCR, Cultuurschakel, Mocca en Kunstgebouw met als primaire 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'.⁹⁷ In het huidige beleid, geformuleerd in 'Cultuureducatie met kwaliteit' (CmK) 2013-2016 is de intermediaire culturele instelling dus niet meer zo herkenbaar. In CmK zijn de lokale (eerstelijns) en (tweedelijns) provinciale instellingen gelijkwaardige instellingen die scholen onder meer helpen bij het realiseren van doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs en de deskundigheid van leerkrachten op dit gebied bevorderen. 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.⁹⁸ Hierdoor is het onderscheid tussen 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.

Ik kies er in dit onderzoek voor wél een duidelijk onderscheid te maken tussen de expertises, omdat ik er, net als in de jaren '70, vanuit ga dat verschillende typen instellingen meer complementair zouden kunnen en moeten werken voor het onderwijs. De intermediaire culturele instelling krijgt een centrale rol bij het realiseren van cultuuronderwijs en het daarbij betrekken van andere producerende en distribuerende culturele instellingen. De consultants 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 distribuerende 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.

91. Ibidem 250

92. Ibidem

93. Van der Zant 1999, Vos 1999

94. Geradts 1999, p.22-23

95. Ministerie van OCW 1996, p. 15

96. Ministerie van OCW 1999, p. 18

97. Staatscourant 2015, p.1

98. '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).' (LKCA, 2013, p. 8)

3.3 Inhoud: Cultuurtheorie

Het inhoudelijke theoretisch kader dat ik gebruik om te onderzoeken wat de bijdrage van een culturele instelling aan het curriculum van een basisschool is, is de cultuurtheorie van Van Heusden.⁹⁹ Van Heusden beargumenteert, op basis van inzichten uit de cognitiewetenschappen¹⁰⁰, hoe cultuur ontstaat en geeft aan waar rekening mee gehouden zou kunnen worden bij het ontwikkelen van cultuuronderwijs.¹⁰¹

Onder cultuuronderwijs verstaan we onderwijs in reflectie op cultuur of cultureel (zelf)bewustzijn.¹⁰² Van Heusden maakt een onderscheid tussen cultuur-in-brede-zin en cultuur-in-bepaalde-zin. Onder cultuur-in-brede-zin wordt cultuur als intentioneel gedrag verstaan. Cultuur-in-bepaalde zin is reflectie op cultuur-in-brede-zin in de vorm van nieuws, kunst, geschiedenis, literatuur en filosofie.¹⁰³ Cultuuronderwijs is onder meer onderwijs in filosofie, beeldende vorming, muziek, de kunsten, erfgoed, nieuwe media, wereldoriëntatie, geschiedenis, humanistisch onderwijs en godsdienstonderwijs.

Het ministerie van OCW stelt: 'Onder cultuuronderwijs wordt al het formele onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed verstaan. Het betreft in het primair onderwijs in ieder geval het leergebied kunstzinnige oriëntatie.'¹⁰⁴ Het ministerie verwijst in deze afbakening specifiek naar de kunstvakken en erfgoed, maar laat ook ruimte voor mogelijke verbindingen met het leergebied wereldoriëntatie.

In verband met aansluiting op de onderwijspraktijk spreek ik in mijn onderzoek over een leerplan kunstzinnige oriëntatie en in de theoretische onderbouwing over cultuuronderwijs. De theorie heeft dus betrekking op een bredere opvatting van cultuuronderwijs, waar het kunstonderwijs en onderwijs in erfgoed deel van uitmaakt.

Cultuurtheorie van Van Heusden

Van Heusden (2010) benadrukt dat cultuuronderwijs het cultureel (zelf)bewustzijn ontwikkelt (of kan ontwikkelen). Het cultureel bewustzijn is het vermogen om te reflecteren op cultuur. Cultureel bewustzijn is een belangrijk aspect van iedere cultuur. Cultuur is volgens Van Heusden een cognitief proces, waarbij we omgaan met het verschil tussen ons geheugen (herinnering) en de werkelijkheid waar we ons toe moeten en/of willen verhouden. Cognitie is het 'menselijk informatieverwerkingsproces'.¹⁰⁵ Van Heusden maakt aannemelijk dat we deze informatie, dit verschil tussen herinnering en het 'hier en nu', overbruggen door als mens onze waarneming, verbeelding, conceptueel vermogen en analytische vaardigheden in te zetten. Hij noemt dit de *basisvaardigheden*. De 'informatie' die dit oplevert krijgt, al dan niet waarneembaar voor een ander, vorm in een medium (lichaam, objecten, taal en grafische notatie).

Van Heusden betoogt dat cultuuronderwijs dit cultureel zelfbewustzijn kan ontwikkelen door rekening te houden met culturele onderwerpen, basisvaardigheden en mediale vaardigheden in relatie tot de cultuur en ontwikkeling van leerlingen en de context en visie van een school.

Theoretisch kader in perspectief

Andere onderzoekers die zich voor cultuuronderwijs, specifiek onderwijs in de kunsten, baseren op de cognitiewetenschappen zijn Eisner (1981, 1994, 2002), Efland (2002, 2004) en Van Oers (2005). De curriculumaanwijzingen van de verschillende onderzoekers wijzen ondanks het gedeelde cognitieve kader alle vier in een verschillende richting. Een onderbouwing van de keuze voor Van Heusden is daarom noodzakelijk.

99. Van Heusden 201, 2012, 2015

100. Voor meer inzicht hierin zie Van Dorsten 2015.

101. Van der Hoeven et al 2014, Van Heusden et al 2016

102. Van Heusden 2010, 2012

103. Van Heusden 2012, p.5

104. Bussemaker en Dekker 2014, p.1

105. Van Heusden 2010, p.10

Eisner (2002) benadrukt het belang van de verschillende kunstdisciplines in het onderwijs. Het doel van kunstonderwijs is volgens hem de esthetische vorming. Efland (2002) legt de nadruk op de visuele kunsten en op geïntegreerd onderwijs met kunstwerken als cognitief ijkpunt. Kunstwerken zijn vooral objecten waarmee je kennis kunt opdoen. Esthetische vorming vindt hij een doel van kunstonderwijs, zij het niet het belangrijkste. Van Oers (2005) vindt, net als Eisner, de esthetische opvoeding de kern van de door hem zogenoemde 'kunstzinnige vorming' in (ontwikkelingsgerichte) basisscholen. Wat Van Oers hieronder verstaat verschilt echter van wat Eisner voor ogen staat. Volgens Van Oers is het doel van kunstzinnige vorming leerlingen te helpen hun ostentatieve definitie van kunst te vinden.¹⁰⁶ 'Ostentatieve definities geven voorbeelden van wat ze definiëren. Zij verklaren daarmee niet wat de eeuwige essentie van kunst is, maar demonstreren enkel: *Dit is kunst!*'¹⁰⁷ Eisner stelt dat een kunstwerk een esthetische reactie oproept, waarbij zintuigen en emoties worden geactiveerd. 'The hallmark of the aesthetic is perhaps best known by contrast with its opposite, the *anaesthetic*. An anesthetic 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.'¹⁰⁸ Waar Van Oers, Efland en Eisner benadrukken dat kunst en kunstwerken zinvol zijn voor het onderwijs en de ontwikkeling van kinderen, gaat Van Heusden niet alleen in op kunst, maar kiest voor een bredere cognitieve benadering van cultuur. Kunst is één vorm van cultuur, een vorm van cognitie. Bovendien, waar de andere auteurs kunst vooral als een object benaderen, beargumenteert Van Heusden dat kunst een cognitief proces is. Hij beargumenteert dan ook dat we beter kunnen spreken van 'kunst in cultuur', dan van 'kunst en cultuur'.¹⁰⁹ Ook maakt hij aannemelijk dat esthetisch en kunstzinnig niet hetzelfde zijn: schoonheid is zeker niet alleen een eigenschap van kunst, en lang niet alle kunst vinden we 'mooi'.

Ik kies voor de theorie van Van Heusden omdat die inzicht biedt in wat cultuur en kunst zijn, in hun onderlinge verhouding. Door vanuit deze logica keuzes te maken voor leerlingen, krijgen ook de leerlingen inzicht in wat cultuur is en hoe zij zelf betekenis aan zichzelf en cultuur kunnen geven. De verwachting is dat leerlingen hierdoor meer grip krijgen op (besef van/bewustzijn ten aanzien van) zichzelf en de wereld waarin ze leven. De aanwijzingen van Van Heusden geven richting, maar wijzen niet in één richting. De richting wordt uiteindelijk bepaald door de behoeften van de school en door de kenmerken van de leerlingpopulatie. Ik kies voor de cultuurtheorie van Van Heusden omdat deze handvaten geeft na te denken over het (gehele) curriculum van basisscholen.

'Omdat die inzicht biedt in wat cultuur en kunst zijn, in hun onderlinge verhouding. Door vanuit deze logica keuzes te maken voor leerlingen, krijgen de leerlingen inzicht in wat cultuur is en hoe zij zelf betekenis aan zichzelf en cultuur kunnen geven.'

106. Van Oers, p. 68

107. Ibidem, p.58-59

108. Eisner 2002, p. 81

109. Van Heusden 2011

3.4 Understanding by Design (UbD)

Om een leerplan voor een basisschool vorm te geven is gekozen voor de ontwerpmethode 'Understanding by Design' (UbD).¹¹⁰ 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.¹¹¹ De ontwerpmethode 'Understanding by Design' (UbD) lijkt een geschikte manier om de theorie van Van Heusden concreet een vorm te geven. Zowel de cultuurtheorie als de ontwerpmethode zijn gericht op het verschaffen van inzicht.

Van Heusden benadrukt dat wij pas kunnen bepalen waar cultuuronderwijs (en als aspect daarvan kunstonderwijs) over kan gaan, als we inzicht hebben in wat cultuur en kunst is.¹¹² Cultuur, zo betoogt van Heusden, is een proces. Een proces waarin de mens betekenis geeft, oftewel reageert op zijn omgeving (op zijn natuurlijke omgeving en het menselijk handelen in die omgeving). In en met de verbeelding - naast de waarneming, conceptualisering en analyse - geeft de mens betekenis aan zijn omgeving en cultuur. Alle mensen zetten de verbeelding in. Wanneer we een ervaring verbeelden, dan spreken we over kunst.¹¹³ Algemeen geaccepteerd is echter de opvatting dat kunst van kunstenaars door een bepaalde groep mensen als zodanig wordt gelabeld. Dit zijn inzichten, die van belang zijn voor het maken van cultuuronderwijs. Deze inzichten vormen de inhoudelijke uitgangspunten voor het ontwerpen met UbD.

Inzicht krijgen en hebben is ook de kern van de ontwerpmethode 'begrip (inzicht) door te ontwerpen' (Understanding by Design). In de ontwerpmethode 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 bedenkers

van UbD, die goed aansluit bij de theorie van Van Heusden is 'In what ways does art reflect, as well as shape, culture'.¹¹⁴ Het doel van essentiële vragen is het nadenken te stimuleren, uit te dagen tot verder onderzoek en triggeren tot het stellen van meer vragen.¹¹⁵

De kritiek die de bedenkers kregen op deze UbD-werkwijze is, dat in het curriculum en de lessen die ontwikkeld worden, vooral aandacht is voor kennisontwikkeling en minder voor de ontwikkeling van vaardigheden. Ook Van Heusden kreeg de kritiek, dat zijn theorie meer gericht is op de analyse, dan op de ervaring.

Het wederwoord van Wiggins en McTighe op de kritiek op UbD 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.'¹¹⁶ Inzicht in het nut van een vaardigheid is dus net zo belangrijk als de vaardigheid zelf. Het tekenen op de basisschool is vaak gericht op het tekenen om het tekenen. Dit wordt ook wel schoolkunst genoemd.¹¹⁷ In een tekenopdracht gebaseerd op de cultuurtheorie geeft men rekenschap van het inzicht dat een kind met potlood en papier en met zijn of haar verbeelding betekenis geeft aan de cultuur waarin hij leeft. Dus het inzicht (de analyse) is nodig om de ervaring betekenisvoller voor kinderen te laten zijn.

De consultants van de intermediaire instelling ontwerpen met gebruik van de cultuurtheorie van Van Heusden en UbD leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor groep 1 t/m 8. Het format waarin de consultants de leerplannen uitwerken is gebaseerd op 'A UbD Curriculum Framework: Macro en Micro'.¹¹⁸ Dit raamwerk is gebaseerd op de Amerikaanse situatie. Ik heb in het raamwerk aanpassingen gedaan zoals de toevoeging van de beschrijving van de schoolspecifieke situatie (missie, visie, omgeving, populatie en wensen van de school) en de essentiële inzichten die gebaseerd zijn op de cultuurtheorie. Daarnaast heb ik een format gemaakt voor een lessenserie (zie bijlage 2) gebaseerd op een voorbeeld sjabloon van een lessenserie.¹¹⁹ Hieraan heb ik het onderdeel gewenste expertise van producerende en distribuerende culturele instellingen toegevoegd.

110. Wiggins en McTighe 2006, 2012

111. Van Es 2015, p.92, Vermeersch et al 2015, p.82, Van Dorsten 2015, p. 244

112. Van Heusden, 2016

113. Van Heusden et al 2016

114. Wiggins en McTighe 2006, p.115

115. Ibidem, p. 106

116. Ibidem, p.133

117. Haanstra 2001

118. Wiggins en McTighe 2006, p.277

119. Ibidem 327-331

3.5 Leerplanevaluatie

Om de leerplannen te kunnen evalueren maken we, zoals eerder malen aangegeven, gebruik van kwaliteitscriteria voor leerplanontwikkeling. De kwaliteitscriteria zijn relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit.¹²⁰ De leerplannen worden geëvalueerd op 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. Door te evalueren met deze criteria worden suggesties ter aanscherping van de leerplannen verzameld.

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

Tabel: kwaliteitscriteria leerplanontwikkeling (Thijs en Van den Akker, 2009, p 43)

Het doel van de evaluatie met de leerplankundige kwaliteitscriteria is niet 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 krijgen. Hoe is het leerplan relevanter te maken voor leerlingen, hoe is het leerplan consistent en/of logischer te maken en hoe is het leerplan bruikbaar te maken voor leerkrachten en eventuele externe culturele instellingen? Op termijn, als het leerplan is uitgevoerd, zal het ook goed zijn om het gesprek te voeren over de specifieke kwaliteitscriteria voor kunstzinnige oriëntatie¹²¹.

De criteria zijn in semigestructureerd focusgesprekken besproken met de betrokken scholen, de betrokken culturele instellingen en een aantal externe experts. De externe experts zijn afkomstig uit het onderwijs, van intermediaire instellingen, distribuerende instellingen (omdat de expertise van de betrokken instelling voornamelijk producerend was) en met een cultuurtheoretische achtergrond. De betrokken scholen evalueren op alle drie de criteria. De experts zijn benaderd omdat zij voor een of meerdere criteria suggesties kunnen geven.

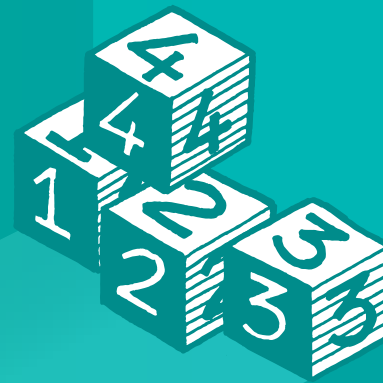
Deze vorm van evalueren is een voorzichtige poging om handen en voeten te geven aan de vraag van de overheid om kwalitatief cultuuronderwijs. De leerplankundige criteria maken het mogelijk 1) de kwaliteit van het leerplan in relatie tot de behoefte van leerlingen en school helder te krijgen en houden. Daarnaast wordt de kwaliteit van 2) de consistentie in het leerplan in de gaten gehouden. Het cultuuronderwijs van school wordt 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.

120. Thijs en Van den Akker 2009, Nieveen 2010, Nieveen en Folmer 2013

121. Haanstra et al 2014

4

Verantwoording en aanpak van onderzoek



4.1 Inleiding

De vraag **Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?** heb ik in eerste instantie in theorie beantwoord. Aan dit theoretisch raamwerk ontleen ik vervolgens een model voor het ontwerpen van cultuuronderwijs. Dit model bestaat uit vier elementen.

1. Ik onderscheid 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.¹²² De expertise van producerende en distribuerende culturele instellingen wordt later in het ontwerpproces én bij de uitvoering van het leerplan ingezet.¹²³
2. De consulenten van intermediaire instellingen ontwerpen leerplannen met behulp van een cultuurtheorie en hierop gebaseerde inzichten.¹²⁵
3. Daarbij maken zij gebruik van de ontwerpmethode 'Understanding by Design' (UbD).¹²⁶
4. Deze leerplannen worden tot slot geëvalueerd aan de hand van de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, consistentie en bruikbaarheid.¹²⁷

In het empirische deel van mijn onderzoek verken ik het ontwerpproces. Ik probeer de volgende vraag te beantwoorden: **Wat zijn aandachtspunten wanneer we de verschillende culturele instellingen volgens dit model laten bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?**

Hoe krijgt dit model in de praktijk vorm? Wat valt op? Wat zijn voor en nadelen van dit model bij het ontwerpen van cultuuronderwijs? Ik reflecteer op de introductie van de theorieën en op het ontwerpen, de gesprekken met consulenten, scholen, producerende en distribuerende culturele instellingen en de evaluatie van de leerplannen met betrokkenen en experts. Voor zover mogelijk volg ik hoe de consulenten van de intermediaire instelling dit leerplan kunstzinnige oriëntatie voor een basisschool ontwerpen. Ik bekijk de evaluatie van de ontwikkelde leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor twee basisscholen. Mijn bijzondere aandacht heeft de (mogelijke) bijdrage van de producerende en distribuerende culturele instellingen aan de leerplannen.

In hoofdstuk vijf beantwoord ik de subvraag: Hoe krijgt dit model vorm in de praktijk? Ik geef inzicht in het ontstaan van twee leerplannen kunstzinnige oriëntatie en de evaluatie ervan. Ik presenteer kort de school en de vragen die zij hebben, de achtergrond van de consulent die het leerplan ontwerpt, het ontwerpproces, het leerplan, de evaluatie en de suggesties die hieruit voortkomen. Daarnaast presenteer ik in dit hoofdstuk een reflectie op het hele ontwerpproces van inleiden, ontwerpen en evalueren (met betrokkenen en experts) aan de hand van de vier elementen van het theoretisch raamwerk: culturele instellingen, cultuurtheorie, ontwerpmethode en evaluatie.

122. In verband met aansluiting op de onderwijspraktijk spreken we over een leerplan kunstzinnige oriëntatie. In de theoretische onderbouwing van hoofdstuk 1 t/m 4 spreken we over cultuuronderwijs. De cultuurtheorie van Van Heusden heeft dus betrekking op een bredere opvatting van cultuuronderwijs, waar het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs deel van uitmaakt.

123. Het uitvoeren van onderdelen van het leerplan in de klas valt buiten dit onderzoek. In het geval van een school heeft een

distribuerende culturele instelling met producerende expertise een blok ontwikkeld en uitgevoerd.

124. Van Heusden 2010, 2012, 2015

125. Konings, 2011, Konings en Van Heusden 2013 en Van Dorsten 2015

126. Wiggings & McTighe 2006, 2012

127. Thijs en Van den Akker 2009, Nieveen 2010 en Nieveen en Folmer 2013

4.2 Onderzoeksverantwoording

De keuzes die zijn gemaakt in dit verkennend onderzoek zijn gebaseerd op onderwijs-ontwerponderzoek (educational design-research)¹²⁸, evaluatieonderzoek¹²⁹ en actieonderzoek¹³⁰.

4.2.1 Onderwijsontwerponderzoek

Mijn onderzoek heeft de meeste raakvlakken met het onderwijs ontwerponderzoek, maar de vraag hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs is niet pur sang een onderwijsontwerp vraag. Ontwerponderzoek in het onderwijs richt zich vaak op interventies in de klas of met een schoolteam. Soms zijn het digitale tools die door docenten gebruikt kunnen worden.¹³¹ In dit onderzoek kijk ik vooral hoe culturele instellingen (intermediair, producent en distributeur) kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs door te reflecteren op het ontwerpproces. Ik verdiep me in wat we kunnen tegenkomen wanneer een intermediaire culturele instelling in samenwerking met scholen, producenten en distributeurs leerplannen ontwikkelen.

De overeenkomsten tussen mijn onderzoek en ontwerponderzoek zijn er wel en licht ik hierna toe. 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 process of designing and developing them.¹³²

In ontwerponderzoek wordt dus gezocht naar een op onderzoek gebaseerde oplossing voor een geconstateerd probleem in de onderwijspraktijk en wordt gezocht naar generieke karakteristieken van de geboden oplossing.

Met name het zoeken naar een 'research-based' oplossing voor een probleem (vraagstuk) staat centraal in dit onderzoek. De vraagstukken waar we ons toe verhouden zijn:

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

Een deel van de oplossing heb ik geformuleerd in de vorm van een hypothese, namelijk dat de verschillende soorten culturele instellingen kunnen bijdragen aan de kwaliteit van cultuuronderwijs wanneer er gebruik wordt gemaakt van een (gedeelde) cultuurtheorie. De oplossing is verder ontwikkeld tot een cultuuronderwijs-ontwerpmodel waarin de verschillende culturele instellingen een eigen rol hebben, een cultuurtheorie wordt gecombineerd met een ontwerp methode en er op een bepaalde manier wordt geëvalueerd.

Door op het ontwerpproces met dit model te reflecteren doe ik uitspraken over voor- en nadelen, wat opvalt en wat aandachtspunten zijn. Op deze manier vergroot ik de kennis over de eigenschappen wat productief en contraproductief is van deze manier van ontwerpen.

128. McKenney en Reeves 2012, Nieveen 2010, Thijs en Van de Akker 2009, McKenney et al 2006

129. Swanborn 2002

130. McNiff et al 2006

131. SLO 2013 <http://international.slo.nl/publications/edr/contents/>

132. Nieveen en Folmer 2013, p. 153

4.2.2 Procesevaluatie in ontwerponderzoek en (beleids)evaluatieonderzoek

Met name hoe het toepassen van het ontwerpmodel in de praktijk geanalyseerd kan worden was niet meteen helder. In het ontwerponderzoek staat de formatieve evaluatie namelijk in het teken van een tussentijdse aanscherping en bijsturing van het ontwerp. In dit geval is het ontwerp het leerplan. Naast dat ik dit ook wilde bijsturen (wanneer gewenst), wilde ik vooral meer inzicht in het proces van ontwerpen en evalueren op deze manier en de bijdrage van de verschillende instellingen hieraan. Hoe kon ik het proces en de inzichten die daaruit voortkomen het beste duiden? Wat zijn kenmerken en aandachtspunten van deze manier van ontwerpen van cultuuronderwijs? Ik vond houvast bij het beleidsgerichte evaluatieonderzoek van Swanborn, actieonderzoek van McNiff en andere onderzoekers en ontwerponderzoek van McKenney en Reeves.¹³³

Swanborn definieert procesevaluatie als 'die 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.'¹³⁴ In mijn onderzoek koos ik voor twee kleinschalige casussen (twee consultants met elk een basisschool) en keek naar het proces van (leren) ontwerpen met de cultuurtheorie en UbD en de gesprekken die hierover werden gevoerd. Wat ik niet deed was de nadruk leggen 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 (welkomte en ongewenste; voor wie; wanneer) treden op?'¹³⁵ Subvragen die ik op basis hiervan heb geformuleerd om het proces te beschouwen zijn: Wat valt op? Wat zijn aandachtspunten? Gedurende het proces heb ik daarnaast meerdere malen de consultants de vragen voorgelegd: wat helpt bij het maken van het leerplan? Wat werkt wel? Wat werkt niet?

Een aanwijzing om het proces goed te evalueren vond ik uiteindelijk ook bij McKenney en Reeves. Zij duiden een verschil tussen *evalueren* en *reflecteren*. Evaluatie duiden zij als, volgens een bepaalde procedure, empirisch testen van een interventie. Reflectie is een onderdeel van de evaluatie. Zij interpreteren reflectie als het terugkijken op het proces om er betekenis aan te geven, om processen en opbrengsten te overwegen en verbinden met mogelijkheden en ideeën.¹³⁶ '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.'¹³⁷ In dit onderzoek probeer ik ook meer inzicht te geven en kennis te creëren waar het gaat om de bijdrage van culturele instellingen (intermediair, producent en distributeur) aan het onderwijs. Specifiek wanneer dit gebaseerd is op een cultuurtheorie. 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. Mijn reflectie op het ontwerpproces is voor de duidelijkheid wel talig.

In het zogenoemde 'actie-onderzoek'¹³⁸ vond ik suggesties met betrekking tot hoe het verzamelde materiaal, zoals de opnames van de gesprekken gedurende het inleiden, ontwerpen en evalueren, te verwerken. Slechts een deel van de gesprekken is van belang voor de analyse. '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.'¹³⁹ Ik heb gereflecteerd met taal op de audio-opnames, schriftelijke voorbereidingen, aantekeningen van het opleiden van de consultants, de ontwerpessies, de uitwisselingsmomenten met de scholen en distribuerende en producerende culturele instellingen en het evalueren. Delen van de opnames zijn getranscribeerd om thema's uit het proces in deze publicatie illustreren.

133. Swanborn 2002, McNiff et al 2006, McKenney en Reeves 2012

134. Swanborn 2002, p.191

135. Ibidem, p. 192

136. McKenney en Reeves 2012, p. 133-135

137. Ibidem, p.151

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

139. McNiff et al 2006 114-115, 126-127

4.3 Aanpak van onderzoek

4.3.1 Cultuuronderwijs-ontwerpmodel

Het model om op een bepaalde manier cultuuronderwijs te ontwerpen is gebaseerd op een viertal keuzes.

Ten eerste is ervoor gekozen de consultants van de intermediaire culturele instellingen een leerplan kunstzinnige oriëntatie in samenspraak met een basisschool te laten ontwerpen. Hierbij wordt gedurende het proces inbreng gevraagd van producerende en distribuerende culturele instellingen. De consultants van de intermediaire instelling is geleerd op een bepaalde manier de leerplannen te ontwikkelen, zoals hieronder beschreven.

Ten tweede is gekozen om het leerplan te beredeneren met behulp van de cultuurtheorie van Van Heusden. Hierdoor is bewust nagedacht over culturele onderwerpen (cultureel bewustzijn), basisvaardigheden en media/mediale vaardigheden.

Ten derde is ervoor gekozen de inhoud van het domein kunstzinnige oriëntatie voor een specifieke school vorm te geven in een aangepast format van Understanding by Design (UbD). Hierdoor wordt de inhoud van het leerplan weergegeven in essentiële inzichten en essentiële vragen op school- en groepsniveau.

Ten vierde zijn de leerplannen geëvalueerd in focusgesprekken met betrokkenen en externe experts op de leerplankundige kwaliteitscriteria relevantie, logica (consistentie) en bruikbaarheid. Het doel van de focusgesprekken is het evalueren van de ontwikkelde leerplannen op de kwaliteitscriteria met aanwijzingen wat goed is en wat eventueel verbeterd kan worden. Dit is een formatieve evaluatie. Met andere woorden gericht op het verrijken van het leerplan of het verbeteren. De kwaliteitscriteria waarmee geëvalueerd wordt zijn relevantie, consistentie en bruikbaarheid. Omdat het leerplan een beoogd leerplan is, is bewust niet gekozen voor een summatieve

evaluatie op 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.¹⁴⁰

Ik reflecteer op dit proces van het inleiden van consultants van een intermediaire culturele instelling in het ontwerpen van een leerplan met een cultuurtheorie in combinatie met UbD, het ontwerpen van de leerplannen en de gesprekken die hierover gevoerd zijn. In het bijzonder reflecteer ik op de gesprekken met de producerende en distribuerende culturele instellingen. Tot slot is de evaluatie met de betrokkenen en externe experts ook meegenomen in de reflectie op het proces. Daarmee is de cyclus rond. Na de evaluatie volgt een (her)ontwerpproces. Dit proces valt buiten dit onderzoek.

Het doel van de reflectie op het proces is aandachtspunten te genereren ten aanzien van:

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

De aandachtspunten ten aanzien van bovenstaande onderwerpen zijn terug te vinden in paragraaf 5.4.

140. Thijs en Van den Akker 2009

4.3.2 Onderzoeksproces

Inleiden in cultuurtheorie, UbD en ontwerpen

Om de consulenten de leerplannen te leren ontwerpen zijn ze door de onderzoeker in zes sessies ingeleid in de theoretische achtergronden van het op deze manier ontwerpen. Deze sessies waren door de onderzoeker ontworpen met behulp van UbD. In de eerste vier sessies lag de nadruk op het redeneren met de cultuurtheorie en UbD over en vanuit de visie van twee voorbeeldscholen. In de laatste twee sessies is een start gemaakt met het maken van het leerplan voor de geselecteerde scholen.

Er is bekeken wat van de school bekend was via internet en welke informatie de 'KCR Schoolscan Cultuureducatie' opleverde. Deze scan is een dienstverlening van het KCR en wordt gemaakt op basis van gesprekken met alle leden van het schoolteam. Het geeft een beeld van de heersende praktijk en gedachten over het onderwijs aan de leerlingen, het huidige programma, de wensen, de mogelijkheden en de aandachtspunten voor de school voor het verdiepen en verankeren van hun cultuuronderwijs. Een eerste denkrichting voor de school werd uitgezet op basis van deze schoolscan en informatie van de internetsite van de school. Daarnaast werden vragen aan de school geformuleerd om nog beter zicht te krijgen op de leerlingpopulatie, de wensen en de behoeften van de school.

De producerende en distribuerende culturele instellingen zijn bij deze fase van het opleiden van de consulenten en in de eerste fase van het ontwerpen nog niet betrokken. Op basis van de eerste contouren van het leerplan (visie en na te streven inzichten) is in de eerste ontwerpfasen wel door de onderzoeker en consulenten nagedacht over welke producenten en distributeurs zouden kunnen bijdragen aan het leerplan of wiens expertise gewenst is voor het leerplan.

Hierna volgt een uitgebreide beschrijving van het hele ontwerpproces tot en met evalueren. De ontwerpfasen heeft ongeveer zes maanden geduurd en is op te delen in vier fasen.

141. 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.

Ontwerpfase 1 en 2: Intermediair en school

In de eerste fase bestond het ontwerpsteam uit de twee consulenten en de onderzoeker. In deze fase zijn onder meer de vragen die naar aanleiding van de schoolscan ontstonden, voorgelegd aan de school. De inzichten uit deze eerste gesprekken zijn meegenomen in het eerste ontwerp-leerplan.

In de tweede fase zijn er meerdere gesprekken met de school gevoerd. Met wie en de mate waarin varieerde per school. In deze tweede fase ontwierpen de consulenten vervolgens zelfstandig het leerplan voor hun school en kregen hierop van de onderzoeker feedback vanuit de cultuurtheorie en UbD. Deze fase was met name gericht op het helder krijgen welke essentiële inzichten de leerlingen in de groep kunnen beheersen. Daarnaast werd door de onderzoeker en consulent beredeneerd welke onderwerpen, vaardigheden en media in relatie tot de leerlingen onderdeel van het leerplan zijn.

Ontwerpfase 3: Betrokkenheid producenten en distributeurs

In de derde fase zijn verschillende producerende en distribuerende instellingen bij het ontwerpen betrokken. Aan hen is het concept leerplan voorgelegd. Deze gesprekken zijn voeding geweest voor het verder ontwerpen van de leerplannen door de consulenten.

De producerende en distribuerende culturele instellingen zijn geselecteerd op basis van behoefte van of de school of de consulent. In het geval van 't Prisma werd de selectie bepaald door de wens van de school. Voor De Globetrotter bleek de vraag naar een specifieke expertise van de consulent leidend. Daarna is gekeken naar het onderscheid tussen de producenten en de distributeurs. De voor De Globetrotter geselecteerde culturele instellingen zijn producenten, instellingen die mensen helpen cultuur te produceren. Het gaat om SKVR en Hofplein Rotterdam. De bij 't Prisma betrokken instellingen zijn de distributeur Villa Zebra¹⁴¹ en Maas Theater en Dans (MaasTD), die zowel producent is van voorstellingen én distributeur van eigen en andermans producties. In het geval van MaasTD en Villa Zebra hebben zij gezamenlijk binnen het CmK-project 'Stel je voor 010'¹⁴² hun expertise ontwikkeld om basisschoolleerlingen te ondersteunen cultuur te produceren. Op basis van deze expertise zijn ze door de basisschool geselecteerd.

142. Het CmK-project 'Stel je voor 010' is ontwikkeld door MaasTD, Villa Zebra en KCR en wordt uitgevoerd door docenten via MaasTD en Villa Zebra.

De vierde fase: Evaluatie

De evaluatie van de leerplannen vond plaats in focusgesprekken met betrokkenen en experts onder leiding van de onderzoeker en de programmeerder Begeleiding & Onderzoek van het KCR. De betrokkenen zijn leden van het schoolteam van 't Prisma en De Globetrotter en een vertegenwoordiger vanuit de hierboven genoemde distribuerende en producerende culturele instellingen. De experts (zie bijlage 1) werden gevraagd vanwege hun deskundigheid:

- als intermediair of perspectief vanuit onderwijs en intermediaire culturele instelling. Dit waren de intermediaire collega-instellingen van het KCR, de stedelijke intermediair Mocca (Amsterdam) en de provinciale intermediair Kunstgebouw (Zuid-Holland);¹⁴³
- in en met het basisonderwijs. De deelnemers waren twee icc'ers van twee kunstzinnige basisscholen en de muziekdocent van de Pabo Thomas Moore;¹⁴⁴
- in het distribueren van cultuur. Het gaat om de Rotterdamse distribuerende culturele instellingen Beeldende Kunst en Openbare Ruimte (BKOR) en Concertgebouw De Doelen;¹⁴⁵
- met het gebruik van de cultuurtheorie voor onderzoek naar onder meer de ontwikkeling van kinderen en het ontwerpen van cultuuronderwijs. De cultuurtheorie-experts konden helaas niet deelnemen aan een focusgesprek. Zij zijn onafhankelijk van elkaar over de leerplannen geïnterviewd. De expertise bevindt zich op de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen van 4 tot 10 jaar, onderwijs ontwerpen met de cultuurtheorie van Van Heusden en onderzoek met de cultuurtheorie.

Ter voorbereiding op de focusgesprekken heeft een proefevaluatie met medewerkers van het KCR plaatsgevonden. Op basis van deze proef is de aanpak van de uiteindelijke focusgesprekken aangepast. In eerste instantie wilde ik puntsgewijs de criteria nalopen en om een onderbouwing vragen van het oordeel (sic) of het leerplan relevant, consistent en bruikbaar is. Deze vragen bleken te groot en het vereiste meer tijd om de context en de inhoud van de leerplannen te vatten. Daarom is er uiteindelijk voor gekozen de leerplannen en het ontstaan van de leerplannen in de focusgesprekken toe te lichten, aan te geven vanwege welk criterium de experts waren gevraagd om vervolgens een open gesprek in te gaan. Achteraf werden de bevindingen ten aanzien van de verschillende criteria geduid.

Tot slot zijn de leerplannen in een informeel gesprek voorgelegd aan de programmeerder sociale integratie van de Onderwijsinspectie. Dit gesprek gaf zicht op toekomstige ontwikkelingen ten aanzien van onderwijsinspectie waartoe scholen zich met de leerplannen kunnen verhouden. Ik kom hier in mijn conclusies (pagina 64) op terug.

In de focusgesprekken is geëvalueerd met de evaluatiecriteria. De criteria die aan de orde kwamen zijn:

- Relevantie van het leerplan voor de leerlingen. Hier is vooral door de betrokken scholen en de cultuurtheoretische experts naar gekeken.
- Consistentie, de logica, opbouw en samenhang in het leerplan. Hier is ook vooral door de betrokken scholen en de cultuurtheoretici naar gekeken.
- Bruikbaarheid voor basisscholen en culturele instellingen. Hier is door alle betrokkenen en experts naar gekeken.

De evaluaties resulteerden in suggesties en aandachtspunten ter aanscherping van de leerplannen. Deze aandachtspunten en suggesties zijn terug te vinden in de paragrafen op paragrafen 5.2 en 5.3.

143. Naast deze beide instellingen, was een directeur van een basisschool in Gelderland uitgenodigd. Zij was tot voor kort werkzaam bij de Gelderse intermediair. Deze schooldirectrice is afzonderlijk door de onderzoeker geïnterviewd.

144. Naast de icc'ers waren ook twee schooldirecteuren uitgenodigd die ervaring hebben met het profileren van hun school met cultuuronderwijs. Zij waren helaas op het laatste moment verhinderd.

145. Naast deze beide instellingen, zijn nog vier andere instellingen benaderd. Een instelling gaf expliciet aan zich niet te richten op het basisonderwijs. Door twee andere instellingen werd niet gereageerd. Een andere instelling zou deelnemen aan het gesprek. Door ziekte was de medewerker van deze instelling verhinderd om deel te nemen.

4.4 Rol van de onderzoeker

De onderzoeker is in dit onderzoek tegelijkertijd onderzoeker, lid van het ontwerp-team en evaluator. Dit is gebruikelijk in ontwerponderzoek. McKenney, Nieveen en Van den Akker adresseren ten aanzien hiervan 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.¹⁴⁶ Met deze dilemma's heb ik ook rekening te houden.

Deelname als ontwerper en onderzoeker in een ontwerpstudie geeft meer inzicht in het proces van 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 reageren.¹⁴⁷ De nadruk in deze studie ligt echter op de verkenning van een bepaald ontwerpproces (inclusief eindproduct in de vorm van een leerplan) en niet op het aantonen dat dit ontwerpproces het effectiefst is. De evaluatie van de leerplannen is daarnaast niet gericht op een goed- of foutoordeel, maar op suggesties ter aanscherping van deze leerplannen. Deze suggesties bieden de mogelijkheid om nieuwe afwegingen te maken. Tot slot worden aan het einde van het ontwerpproces door andere experts dan de consultants de leerplannen 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 zo beperkt mogelijk gebleven. Het effect op de resultaten van de aanwezigheid van de onderzoeker in de ontwerp- en evaluatiefase is zoals dit gebruikelijk is in ontwerponderzoek.

Toch is het belangrijk dat de onderzoeker zich bewust is van haar rollen en expliciet haar aanwezigheid in het onderzoek te benoemen.¹⁴⁸ Er is een duidelijk onderscheid in de rollen van de onderzoeker en de consultants. De onderzoeker is een *reflective researcher* en de consultants zijn *reflective practitioners*.¹⁴⁹ Dit betekent dat de consultants inhoud geven aan de leerlijnen en de onderzoeker faciliteert het gesprek van de practitioners met behulp van theoretische inzichten. Zij geeft suggesties die voor haar zichtbaar worden door analyses die zij maakt op basis van theoretische inzichten. De uiteindelijke keuzes over de inhoud (en zelfs de vorm) van het leerplan maken de consultants.

'Dit betekent dat de consultants inhoud geven aan de leerlijnen en de onderzoeker faciliteert het gesprek van deze practitioners met behulp van theoretische inzichten.'

146. McKenney, Nieveen, Van den Akker 2006, p. 83

147. McKenney et al 2006, p. 149-150

148. Ibidem

149. Gebaseerd op Voortman, 2012 (weer gebaseerd op Schön 1983, 1991)

5

Leerplannen in Ontwikkeling in Rotterdam

*'May your choices reflect your
hope, not your fear'*

-Nelson Mandela



5.1 Inleiding

Het antwoord op de vraag **'Hoe krijgt dit model in de praktijk vorm?'** wordt weer-gegeven in de paragrafen 5.2 en 5.3. In deze paragrafen wordt een beeld gegeven van de achtergronden van het ontwerpproces, het ontwikkelde leerplan en de inzichten uit de evaluatie van het leerplan.

'Wat valt op? Wat zijn voor- en nadelen van dit model bij het ontwerpen van cultuuronderwijs?'

Daarnaast kijk ik naar het proces van inleiden van de consultants, de gezamenlijke en individuele ontwerpessies en de evaluatie met betrokkenen en experts.

In de paragraaf 5.4 reflecteer ik op de onderzoeksvragen: **Wat valt op? Wat zijn voor- en nadelen van dit model bij het ontwerpen van cultuuronderwijs?**

Ik geef inzichten terug over de vier componenten van het theoretisch raamwerk namelijk:

1. Culturele instellingen: Wat valt op ten aanzien van de intermediaire, produce-rende 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 de vier elementen zijn geïllustreerd met uitspraken en fragmenten van gesprekken die plaatsvonden gedurende het onderzoek en ont-werpproces.

5.2 Leerplan kunstzinnige oriëntatie voor obs 't Prisma te Hoogvliet

5.2.1 Consulent Marjanne Alderliesten

Marjanne Alderliesten is consulent bij het KCR waarin zij haar beide vooropleidingen, Pabo en kunstacademie, combineert. 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 onderwijsconcepten te implementeren. 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. Marjanne onderhoudt bij het KCR vooral contact met scholen. Daarnaast is zij werkzaam als beeldend kunstenaar en organiseert kunstprojecten voor onder meer het Radboud-ziekenhuis. Marjanne wenst een toekomstige generatie dat zij 'weten wie ze zijn en waar ze energie van krijgen'. Marjanne benadrukt daarvoor het belang van kijken en verwonderen over hetgeen je ziet.

5.2.2 't Prisma

Openbare basisschool 't Prisma is een basisschool met twee locaties in de Rotterdamse deelgemeente Hoogvliet. Vragen waar het schoolteam mee bezig is, zijn: welke wereldoriënterende methode past bij onze school? Hoe laten wij kinderen zich oefenen in hun 21e-eeuwse vaardigheden, specifiek de vaardigheden ten aanzien van netwerken en presenteren? Hoe zorgen wij dat onze kinderen wat meer geïnteresseerd zijn in de wereld om hen heen? Hoe leren we hen functioneren in de verschillende werelden (straat, werk, thuis) die er zijn? Hoe kunnen we hetgeen we geleerd hebben binnen het CmK-project 'Stel je voor 010' borgen? Hoe bespreek ik verschillen tussen leerlingen en hun achtergrond op een systematischere manier?

150. Het KCR begeleidt al geruime tijd Openbare Montessori basisschool Jacob Maris. Sinds schooljaar 2015/2016 verzorgt Marjanne deze begeleiding. Daarnaast zitten de kinderen van de onderzoeker op deze school. De onderzoeker heeft voor de ontwikkeling van het theoretisch raamwerk uitprobeerde of zij een leerplan voor de school kon ontwikkelen. Deze geslaagde test is 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 Marjanne bij de school is er in het

Ouders 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, beeld (en wetenschap).

5.2.3 Ontwerpproces

Marjanne heeft een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor 't Prisma ontwikkeld. Voorafgaand aan het ontwerp van het leerplan voor 't Prisma heeft Marjanne gedurende het inleiden in de theorie de Rotterdamse montessorischol Jacob Maris¹⁵⁰ als casus gebruikt.

Het ontwerptraject heeft bestaan uit een aantal gesprekken met directie en icc'er, met een deel van het team en met leerlingen uit verschillende groepen en ouders. Marjanne heeft een poster gemaakt waarin ze de leerlijn beeldend weergeeft en deze vervolgens 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 010'¹⁵¹. 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 hoe zij lessen beeldend en in theatervorm kunnen geven. Bij deze lessen wordt gestart bij hetgeen waarmee de leerkracht op dat moment in de klas bezig is. Feedback op het leerplan is gevraagd aan Dorien Folkers, hoofd educatie van MaasTD en Ester Huijnen, 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 onderzoeken om door Villa Zebra een lessenserie te verzorgen binnen het leerplan. Daarna is het leerplan door Marjanne gepresenteerd aan een delegatie van het team en vervolgens met de delegatie geëvalueerd door de onderzoeker.

onderzoek voor gekozen niet met de Jacob Maris verder te gaan, maar is de school wel als pilot in het inleiden in de theorieën besproken. Marjanne heeft wel haar begeleiding van de school voortgezet en is in schooljaar 2016/2017 voor de school een leerplan kunstzinnige oriëntatie 'identiteit, zie jezelf, zie de ander' aan het ontwikkelen.

151. 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.

IN ONZE BUURT	
“LEREN EN ONTDEKKEN IN DE PUBLIEKE RUIMTE”	
CONCEPTLEERPLAN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE obs 't Prisma locatie Tussenwater	
Missie	
'Obs 't Prisma is een openbare school waar iedere leerling zichzelf kan zijn en wordt gewaardeerd en serieus genomen.' Er wordt uitgegaan van het unieke van elk kind. Iedere leerling kan zich zo optimaal mogelijk ontwikkelen.	
Omschrijving obs 't Prisma, de achtergrond van de leerlingen en wensen vanuit de directie	
Kernpunten in relatie tot de missie : <u>autonomie, respect, zorg voor de wereld en optimisme</u> . Uitgangspunten hierbij: t.a.v. de leerling: de leerling staat centraal, zelfvertrouwen stimuleren, integer handelen, veiligheid en vertrouwen. t.a.v. sociale omgang: respect voor anderen, acceptatie, omgang met elkaar, sociale weerbaarheid, zorg hebben voor de wereld, een optimistische kijk op het leven, een positief mensbeeld. t.a.v. leren: plezier in leren en ontwikkelen, aandacht voor kunst en cultuur. Het onderwijs wordt vormgegeven vanuit de principes vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerken (verantwoordelijkheid geven en nemen, vertrouwen schenken en vragen, verantwoording afleggen en vragen). Door leerlingen de verantwoordelijkheid te geven die bij hun leeftijd past, leren ze omgaan met problemen, belemmeringen of kansen. Verantwoordelijkheid ten aanzien van schoolwerk, de schoolomgeving en de omgang met anderen. In groep 1 en 2 stimuleren we de zelfstandigheid door het werken met het planbord. Leerlingen kiezen hier hun activiteit voor de werkdag. De leerkracht begeleidt deze keuze. Ze leren zo planmatig werken, omgaan met uitgestelde aandacht, samenwerken, verantwoording nemen. In groep 3 tot en met 8 wordt gewerkt met het directe instructie-model, zelfstandige werkdag, verschillende verwerkingsvormen, dag- en weektaak en huiswerk waardoor de leerlingen steeds meer verantwoording dragen en daardoor zelfstandiger werken.	
Wettelijke doelen	
54. De leerlingen leren beelden, muziek, taal en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren. 55. De leerlingen leren reflecteren op eigen werk en dat van anderen. 56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.	
Uitgangspunten voor het leerplan	
Uitgaande van het feit dat leerlingen binnen hun eigen schoolcultuur iedereen gelijk behandelen en geen verschil zien in afkomst, is het belangrijk dat zij weten dat de ruimere wereld andere normen en waarden hanteert. Dat in deze ruime culturele context verschillen vaak juist onderstreept worden. Hoe kunnen leerlingen vanuit respect omgaan met verschillen? Deze vraag is leidend binnen dit leerplan. Er is gekozen voor het onderwerp <i>Het publieke domein</i> omdat binnen dit onderwerp de ruime wereld in al zijn hoedanigheden zichtbaar is. In het plan zijn de volgende wensen van de school verwerkt: De disciplines beeldend, theater en dans . Vakgebieden kunst, wetenschap techniek en wereldoriëntatie , vaardigheden voor de 21 ^{ste} eeuw en met name sociale omgang gericht op presenteren, netwerkrelaties aangaan en samenwerken . Dit zijn aspecten die een rol spelen bij het ontwikkelen van een ondernemende houding.	
Essentiële inzichten Cultuur wordt gemaakt door mensen en kunst is een aspect van cultuur. Over kunst: - Met kunst 'kijk' je naar cultuur (het leven). Alle kunst disciplines kijken naar cultuur (het leven). - Kunst geeft inzicht in het heden en verleden van cultuur. - Kunstenaars geven in hun verbeelding betekenis aan cultuur (het leven) met behulp van bepaald materiaal. - Een kunstvorm wordt waarneembaar door het toepassen van materialen en technieken - Een kind kan zich uiten over cultuur (waaronder emotie) in een kunstvorm.	Essentiële vragen Hoe wordt onze leefomgeving vormgegeven? Hoe reflecteert kunst op cultuur en vormt het tevens cultuur? (In what way does art reflect, as well as shape, culture?) Hoe worden emoties vormgegeven of geuit in kunstvormen? Hoe kunnen emoties vormgegeven worden? Wanneer is het uiten van emoties belangrijk? Hoe beïnvloedt een kunst discipline (een medium) een boodschap? 'How do artists choose tools, techniques, and materials to express their ideas?'
Schoolspecifieke inzichten Leerlingen begrijpen: - wat een publiek domein is; - dat er verschillende soorten zijn; - dat het publieke domein fysiek en/of virtueel kan zijn; - dat ze bewust en/of onbewust invloed kunnen uitoefenen binnen een publiek domein; - dat ze verschillende media en vaardigheden kunnen inzetten om invloed uit te oefenen;	Schoolspecifieke vragen Leerlingen vinden antwoorden op de volgende vragen: - Wat is een fysiek publiek domein? En wat is de waarde van het fysieke publieke domein in algemene zin? Wat in specifieke zin voor de mensen uit de wijk Tussenwater, de deelgemeente Hoogvliet en de stad Rotterdam? - Hoe verhoudt het virtuele zich tot het publieke domein? En wat is de waarde hiervan in algemene zin? En wat in specifieke zin voor ons als leerlingen? - Wat doen mensen, en wat doe ik in een publieke ruimte (fysiek en virtueel)? Waarom doen ze dat / doe ik dat? En waarom juist daar?

Groep 1 - 2 (A) Leerlingen ervaren	Groep 3 - 4 (B) Leerlingen kunnen verschillen zien	Groep 5 - 6 (C) Leerlingen zien verschillen en overeenkomsten, ze kunnen verbanden leggen .	Groep 7 - 8 (D) Leerlingen kunnen denken over denken
<i>Ik ben. Ik kan. Ik herinner mij en vertel wat voor mij betekenisvol is binnen mijn directe schoolomgeving.</i>	<i>Ik ben. Ik kan. Ik zie wat betekenisvol is voor mijn vriendjes/vriendinnetjes/ouders/meesters/juffen en voor andere mensen in de fysieke ruimten van Hoogvliet. Ik word bewust van de virtuele publieke ruimten die hiermee een verband mee hebben.</i>	<i>Wij zijn. Wij kunnen. Wij zien overeenkomsten en verschillen in het gedrag en betekenisgeving van mensen in de fysieke ruimten van Hoogvliet. Wij kunnen verbanden leggen. Wij worden ons bewust van de virtuele publieke ruimten die hier een verband mee hebben.</i>	<i>Wij zijn. Wij kunnen. Wij zetten ons in voor het positief beïnvloeden van mensen binnen fysieke publieke ruimten van Rotterdam. We doen dit vanuit een ondernemende houding, vanuit samenwerking. Het onderzoeken van gedrag speelt een belangrijke rol. Wij worden ons bewust van de virtuele publieke ruimten die hier een verband mee hebben.</i>
Centraal staat: het ervaren van emoties en het lichaam, ook het herinneren van gebeurtenissen en het verbanden leggen.	Centraal staat: ik weet dat de ander uniek is en andere betekenissen geeft aan gedrag, herinneringen, en gebeurtenissen. Ik kan hen	Centraal staat: ik denk over de manieren waarop mensen zich gedragen en welke betekenis dat heeft voor mijzelf en de publiek ruimten.	Centraal staat: ik vermoed dat we kunnen bouwen aan een positief mensbeeld en aan

UITWERKING IN WEKEN EN GROEPEN: SPECIFIEKE VRAGEN				
	Groep 1 - 2	Groep 3 - 4	Groep 5 - 6	Groep 7 - 8
Blok 1	<u>Het ontdekkbureau</u> Wie ben ik ? Hoe zie ik eruit? Wat ontdek en ervaar ik? Welke herinneringen heb ik? Wat kan ik vertellen? Wat merk ik op als ik kijk naar verbeeldingen vankunstenaars, designers, theatermakers en architecten ?	<u>Het onderzoeksbureau</u> Fysieke publieke ruimten van Tussenwater. Wat is een fysieke publieke ruimte? Wat zie ik in de publieke ruimte? Welke publieke ruimten zijn er in Tussenwater? Waarom zijn deze publieke ruimten belangrijk? Wat merk ik op als ik kijk naar verbeeldingen van kunstenaars, designers, theatermakers en architecten die publieke ruimten hebben vormgegeven? Wat kan ik hierover vertellen? Wat kan ik benoemen?	<u>Het onderzoeksbureau</u> Fysieke publieke ruimten van Hoogvliet. Wat is een fysieke publieke ruimte? Wat zijn publieke ruimten in Hoogvliet? Wat zijn de meest belangrijke publieke ruimten en waarom? Waarom is een publieke ruimte belangrijk? Kan ik dit zien aan de in de inrichting en de vormgeving? Hoe hebben kunstenaars, designers, theatermakers en architecten vorm en waarde gegeven aan publieke ruimten? Wat kan ik van hen leren?	<u>Het onderzoeksbureau</u> Fysieke publieke ruimten van Rotterdam. Wat is een fysieke publieke ruimte? Waarom zijn er publieke ruimten en waarom zijn ze belangrijk? Welke publieke ruimten zijn er in Rotterdam? Wat zijn de meest belangrijke en waarom? Wat valt me op aan de inrichting en de vormgeving? Heeft dit een relatie met het doel van de publiek ruimte? Hoe hebben kunstenaars, designers, theatermakers, en architecten vorm en waarde gegeven aan publieke ruimten? Wat kan ik van hen leren?
UITWERKING IN WEKEN EN GROEPEN: ONDERWERP, VAARDIGHEDEN EN MEDIA				
(Opmerking: bij de blauwe tekst gaat het om de discipline theater , de groene om dans en de rode om beeldend . Voor de groepen 7/8 is het redelijk uitgewerkt, de andere groepen moeten nog bijgesteld en uitgewerkt worden.)				
	Groep 1-2	Groep 3-4	Groep 5-6	Groep 7-8
Blok 1	<u>Het ontdekkbureau</u> <u>Onderwerp: Wie ben ik?</u> Hoe zie ik eruit? <u>Vaardigheden</u> (zelf)waarneming: ontdekken, ervaren en opmerken, herinneren en herkennen van smaken en geuren van beelden geluiden. (zelf)verbeelding: verzinnen, fantaseren, maken, spelen en doen alsof. (zelf)conceptualisering: vertellen, labelen, benoemen. <u>Media</u> Lichaam: houding, uitdrukking. Voorwerp: kleding. Taal: muziektermen, lied / gezang, verhaal. <u>Grafische tekens:</u> fotografie, film, digitale media, schilderij, tekening. <u>In verhaal</u> Tijdens de oriëntatie vertellen leerlingen n.a.v. de vragen: Welke kleur heeft mijn haar? En mijn ogen?	<u>Het onderzoeksbureau</u> <u>Onderwerp: De fysieke publieke ruimten in Tussenwater</u> <u>Vaardigheden</u> (zelf)waarneming: ontdekken en ervaren, opmerken, herinneren / herkenning van beelden, geuren, geluiden. (zelf)verbeelding: inschatten, verzinnen, maken. (zelf)conceptualisering: vertellen, waarderen, labelen, benoemen. <u>Media</u> Lichaam: bezoek aan publieke ruimten. Voorwerp: sculptuur, design en (landschaps) architectuur. Taal: dialoog. <u>Grafische tekens:</u> film, fotografie, digitale media. <u>In verhaal</u> Na de oriëntatie op het onderwerp bezoeken de leerlingen in subgroepen fysieke publieke ruimten van Tussenwater. Zij ontdekken de publieke ruimte m.b.v. de	<u>Het onderzoeksbureau</u> <u>Onderwerp: De fysieke publieke ruimten in Hoogvliet</u> <u>Vaardigheden</u> (zelf)waarneming: ontdekken en ervaren, opmerken, herinneren / herkenning van beelden, geuren, geluiden. (zelf)verbeelding: inschatten, voorstellen, voorstellen, maken. (zelf)conceptualisering: vertellen, waarderen, labelen , benoemen. (zelf)analyse: verbanden leggen, logisch denken. <u>Media</u> Lichaam: bezoek aan publieke ruimten. Voorwerp: sculpturen, design en (landschaps)architectuur. Taal: nabespreking. <u>Grafische tekens:</u> film, fotografie en digitale media. <u>In verhaal</u> Na de oriëntatie op het onderwerp bezoeken de leerlingen in subgroepen fysieke publieke ruimten van Hoogvliet. Zij ontdekken de publieke	<u>Het onderzoeksbureau</u> <u>Onderwerp: De fysieke publieke ruimten in Rotterdam</u> <u>Vaardigheden</u> (zelf)waarneming: ontdekken en ervaren, opmerken. Herinneren / herkenning van beelden, geuren, geluiden. (zelf)verbeelding: inschatten, voorstellen, maken, ontwerpen. (zelf)conceptualisering: vertellen, waarderen, labelen, classificeren, beoorden, interpreteren, formuleren. (zelf)analyse: verbanden leggen, verklaren, onderzoeken, logisch denken, concluderen, evalueren. <u>Media</u> Lichaam: bezoek aan publieke ruimten. Voorwerp: sculpturen, design en (landschaps)architectuur. Taal: presentatie. <u>Grafische tekens:</u> film, fotografie en digitale media. <u>In verhaal</u> Na de oriëntatie op het onderwerp bezoeken

5.2.4 Leerplan ‘In onze buurt’ van ‘t Prisma



Hierboven een indruk van de het Leerplan

‘In onze buurt’ van ‘t Prisma.

Download de gehele versie op: www.kc-r.nl/kcr-vertelt

(Leerplan ontworpen door Marjanne Alderliesten)

5.2.5 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 de bovenbouwleerlingen de ruimere 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 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 inzichten bij de cultuurtheorie, dan moet het leer-

plan werken vanuit *het geheugendossier* van de leerlingen.

Ten tweede vallen de vragen voor de leerlingen van de groep 3/4 en 5/6 op. In groep 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 en 8 op. De vaardigheid van 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. 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.

Leerjaar	Typering in het leerplan	Aangepaste typering
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* oproept.

Consistentie

Ten aanzien van de consistentie in het leerplan van 't Prisma valt de verschillende experts de nadruk op het onderzoek doen door de leerling 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. Dit wil zeggen dat het doen van dit onderzoek naar de publieke ruimte wordt aangegeven met woorden als: *leerlingen vertellen*, *benoemen*, *verkennen* etcetera. 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*. Hierbij kan de inhoudsdriehoek die door Copini, Van Dorsten en Ekster¹⁵² is ontwikkeld van pas komen. 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 activiteit, en het onderzoek met kunst disciplines meer te benadrukken.

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 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?

Door de expert op het gebied van de openbare ruimte zijn in het gesprek nog enkele

suggesties gedaan die de logica ten aanzien van de publieke ruimte verdiepen. 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 tijdens demonstraties, maar ook in de vele kunstwerken die gaan over strijd, zoals onder meer de oorlogsmonumenten. Een tweede aspect van met name kunst in de openbare ruimte is 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. De delegatie van het schoolteam is het (nog) niet duidelijk hoe zij dit leerplan in de klas ten uitvoer moeten brengen. Het schoolteam vraagt om begeleiding bij de uitvoering en goede voorbeelden wat van hen verwacht wordt.

De culturele instellingen willen graag hun expertise inzetten voor de school. Als dit de vraag van school is, dan willen zij graag met hen het gesprek hierover voeren. Dit kan variëren van het realiseren van lessen tot het geven van suggesties ten aanzien van 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 in 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 centraal. Het proces van de betekenisgeving aan de publieke ruimte met gedrag en objecten door de leerlingen. Dit proces, en niet het object dat een kunstenaar heeft gemaakt, staat centraal. Om met het leerplan aan de slag te kunnen is het nodig dat leerkrachten dit theoretisch inzicht hebben.

152. <http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/>

Suggesties t.a.v. leerplan 'In onze buurt'

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

- In het leerplan in plaats van conceptualiserende woorden zoals *benoemen* en *vertellen*, producerende verbeeldende woorden gebruiken.
- Een keuze maken of de ontwikkelingslijn van de basisvaardigheden van waarnemen naar analyseren een typering of een streven is. De gekozen ontwikkelingslijn bespreken met school (meer nadruk op analyse of op verbeelding) en eventueel bijstellen.¹⁵³
- 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, waarbij aandacht moet zijn voor de cultuurtheorie en de verbinding naar voorbeelden hoe leerlingen met theater en beeld zelf betekenis kunnen geven aan het publieke domein.

5.3 Leerplan kunstzinnige oriëntatie voor De Globetrotter te Katendrecht

5.3.1 Consulent Wendy van Rossum

Consulente Wendy van Rossum heeft pedagogiek gestudeerd en de Pabo zij-in-stroom afgerond. Zij heeft, altijd in combinatie met lesgeven, op verschillende basisscholen in Rotterdam en Capelle aan den IJssel gewerkt met specifieke functies en onderwerpen zoals het ontwikkelen van schakelklassen, coördinator voorschool en intern begeleider. Zij heeft ervaring met het maken van schoolbeleidsplannen en het begeleiden van de uitvoering. Daarnaast is zij al haar hele leven bezig met muziek, met name met zingen. Zij stelt dat problemen op scholen vaak curatief, van buitenaf, worden opgelost. Om die reden had ze ook een bedrijf waarmee ze trainingen heeft gegeven om het bewustzijn en de identiteit van kinderen (van binnenuit) te versterken. Bij het KCR is het voor Wendy belangrijk leerkrachten hun eigen creativiteit te laten ervaren, zodat ze deze ervaring kunnen inzetten voor hun leerlingen. Daarnaast benadrukt zij het belang van de betrokkenheid van leerkrachten bij het proces van ontwikkelen en implementeren van cultuuronderwijs in hun school.

5.3.2 De Globetrotter

Basisschool De Globetrotter is een katholieke school op Katendrecht met uitzicht op het cruiseschip de SS Rotterdam. Ontwikkelingen en vragen waar de school mee bezig is, zijn: 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 21e-eeuwse vaardigheden, specifiek de vaardigheden ten aanzien van creativiteit? Hoe kunnen we als

153. In een reactie van de directeur van 't Prisma na lezing van de conceptpublicatie van dit onderzoek geeft hij aan de onderzoeker aan met name de analytische en talige vaardigheden van zijn leerlingen te willen ontwikkelen.

school zorgen voor een musical met kwaliteit op een plek met kwaliteit, waar onze leerlingen de kans krijgen te laten zien wat ze kunnen?

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

5.3.3 Ontwerpproces

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

Het ontwerptraject bestond uit meerdere gesprekken met één van de duo-directeuren, een teambijeenkomst waarin teamleden konden aangeven waar hun interesse qua kunstdisciplines ligt¹⁵⁴, een teamtraining 'Cultuur in de Spiegel'¹⁵⁵, 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 Wendy 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 ontwerpfasen zijn SKVR en Hofplein Rotterdam bij het ontwerpen van het leerplan betrokken. De consulente 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 Nita Halman van SKVR en Ragnhild Rikkelman van Hofplein Rotterdam betrokken. Dit zijn beide instellingen die mensen/cursisten helpen cultuur te produceren. Halman is bij SKVR verantwoordelijk voor het onderwijsprogramma KunstID waarbij leerlingen wekelijks les krijgen in een of meerdere kunstdisciplines. Halman is tevens coördinator voor de kunstlessen voor het primair onderwijs en heeft een dansachtergrond.

Ragnhild Rikkelman is hoofd educatie bij Hofplein Rotterdam. Daarnaast is zij theatermaker en theaterdocent. Rikkelman heeft ook essentiële vragen ontworpen voor theater. Deze vragen heeft de consulente verwerkt in het leerplan.

Na de zomervakantie is het leerplan door consulente 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.

'De nadruk in het leerplan ligt op het als globetrotter ontdekken van de wereld van eigen en andermans cultuuruitingen in dans, beeld, muziek, theater in en op de verschillende continenten,...'

154. In de 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. (p.9-11) Om ten bate van het leerplan te focussen wordt in een parkeersessie gevraagd welke kunstdisciplines zij belangrijk vinden voor hun leerlingen.

155. De teamtraining was al aangevraagd en geadviseerd door het KCR in het kader van visievorming door het team. Deze training werd geleid door Wendy van Rossum (KCR) en CiS adviseur Edith Janssen (Kunstgebouw). De onderzoeker was hierbij niet aanwezig.

Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines

Basisschool de Globetrotter

Missie van de Globetrotter

Daltononderwijs: Helen Parkhurst

"Laten we de school zien als een sociologisch laboratorium, waar de leerlingen zelf de proeven nemen. Ze moeten geen slachtoffer zijn van een ingewikkeld en uitgekristalliseerd onderwijsstelsel, dat buiten hen om ontwikkeld wordt. Laten we de school zien als een plek die, net als het leven zelf, als gemeenschap functioneert." (Schoolgids 2015/2016 van basisschool de Globetrotter)

De school: Deze vorm van onderwijs is gebaseerd op vrijheid en verantwoordelijkheid, zelfstandig werken en samenwerken.

Met de slogan 'Meer dan onderwijs alleen' staat de school voor het vormen van kinderen tot verantwoordelijke, zelfbewuste burgers die een actieve rol kunnen spelen in hun eigen leefomgeving en in de samenleving. De school wil dit bereiken door naast het aanbieden van kennis, de kinderen vooral ook de gelegenheid te bieden ervaringen op te doen die nodig zijn voor het verwerven van essentiële

Omschrijving van de Globetrotter, populatie en wensen

De Globetrotter Katendrecht ligt in de bedrijvige en wereldse Maashaven. Het gebouw uit 2008 is multi-functioneel met onder andere een peuterspeelzaal, kinderopvang en een sportaccommodatie. Het heeft een (deels) zogeheten groen schoolplein met een zandbak, educatietuin, openluchttheater en klimbomen.

De leerlingpopulatie is heel divers: zowel leerlingen van hoogopgeleide, als van laagopgeleide ouders maken deel uit van de school. De school vindt het belangrijk verschillen tussen kinderen – op elk gebied – te omarmen. Respect en vertrouwen zijn hierbij belangrijk: vertrouwen in elkaar, vertrouwen geven en ontvangen. Vertrouwen is ook nodig om vorm te kunnen geven aan het daltononderwijs waar vrijheid en verantwoordelijkheid, samenwerken en zelfstandig werken centraal staan.

De school hanteert een pestprotocol.

In het onderwijsaanbod ligt een nadruk op taal en rekenen.

De christelijke achtergrond komt zowel in de lessen als in het dagelijks schoolleven terug.

Ouders worden gezien als belangrijke partners en op die manier ook benaderd en aangesproken.

Cultuureducatie:

Een globetrotter is een wereldreiziger. Dit past mooi bij de locatie op Katendrecht: de school bevindt zich aan de haven waar tevens de SS-Rotterdam aangemeerd ligt.

Op de school wordt muziek (instrumenten/IKEI), dans en drama gegeven. Ook is Villa Zebra betrokken.

Op het gebied van cultuuronderwijs is er veel expertise bij ouders en leerkrachten.

Men heeft de wens om thematisch te gaan werken, en op die manier veel vakken (waaronder cultuuronderwijs) te integreren met elkaar.

Wiel is er een versnippering van activiteiten, en er is geen duidelijke eenduidige vliege-fen-varianten van cultuureducatie.

Wettelijke doelen

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

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

56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Overkoepelende inzichten

Onderwerp

We zijn allemaal globetrotters, ieder met een eigen rugzak met specifieke culturele bagage. De leerlingen zien in dat alle mensen globetrotters zijn, omdat we allemaal ergens anders vandaan komen, en ergens anders naar onderweg zijn.

Tijdens de reis leren de kinderen kijken naar zichzelf en hun leven. Cultuureducatie helpt bij dit proces van bewustwording.

Vaardigheden

De leerlingen begrijpen dat de wereld een creatie van verbeelding is, en dat zij door hun eigen verbeelding middels eigen creatie iets toe kunnen voegen en zo de wereld mooier kunnen maken. Dit geeft ze betekenis en het gevoel verschil te kunnen maken. Dit verstevigt hun identiteit.

Kinderen leren en begrijpen door te ervaren en te onderzoeken dat iedereen zijn eigen manier van uiten heeft en dat geluid, kunst of theater op verschillende plekken in de wereld kan zijn of is.

Media

De leerlingen begrijpen dat culturele middelen vele kanten en vormen kennen, en dat ze ze kunnen helpen in het beleven van gevoel en het uiten hiervan, in het verbeelden en bij het creëren.

De kinderen zien in dat je kunstuitingen kunt combineren om tot een harmonie te komen. Ze begrijpen dat je iedereen verschillend is en dat dat juist de mooiste klank of smaak geeft.

Specifieke inzichten

1. De kinderen begrijpen dat er verschillende kunstdisciplines zijn en dat deze per continent verschillen.
2. De leerlingen begrijpen dat een kunstdiscipline van een ander continent hen iets vertelt over dat continent.
3. De leerlingen kunnen vertellen wat een kunstdiscipline van een ander continent hen vertelt over dat andere continent.
4. De leerlingen zijn in staat hetgeen ze geleerd en ervaren hebben te uiten in de desbetreffende kunstdiscipline.

Overkoepelende essentiële vragen

Wat voor een globetrotter ben ik?

Hoe beleef ik mijn gevoel in kunstzinnige vakken?

Op welke manier kan ik mijn gevoel het best uiten?

Hoe leer ik mezelf kennen door muziek, beeldende vorming, theater of dans?

Hoe communiceer ik middels muziek, beeldende vorming, theater of dans?

Wie zijn andere globetrotters op mijn school en mijn omgeving?

Hoe leer ik anderen kennen middels muziek, beeldende vorming, theater of dans?

Hoe leer ik de culturele inhoud van de rugzak van een ander kennen?

Hoe leer ik de wereld kennen door muziek, beeldende vorming, theater of dans?

Hoe kunnen we onszelf laten zien in muziek, beeldende vorming, theater of dans?

En wat laten we dan zien?

Hoe creëer je samen harmonie en blijf je toch jezelf zien of horen?

Periode	Onderwerp	1 - 2	3	4	5	6	7	8
		Waarnemen/verbeelden	Waarnemen/verbeelden	Verbeelden	Verbeelden/conceptualiseren	Verbeelden/conceptualiseren	Verbeelden/conceptualiseren, analyseren	Verbeelden/conceptualiseren, analyseren
Muziek, beeldend en techniek, theater, dans, eigen discipline								
1	Globetrotter: ik en de andere wereldreizigers. "Hallo wereld"	Wie ben ik? En waar en met wie woon ik? Wat is een Globetrotter? Hoe klinkt muziek? Welk gevoel geeft (verschillende) muziek mij? Wat kan ik vertellen met muziek? Hoe klinkt muziek uit andere landen? Hoe klinkt muziek uit fantasieland? Hoe maak je muziek? Hoe klinken wij als we samen muziek maken?	Welke gevoelens heb ik en ken ik? Hoe maak ik muziek? Wat heb ik nodig om mij te uiten? Welke soorten muziek zijn er? Hoe klinkt het als ik muziek maak? Hoe klinkt muziek als we samen muziek maken?	Hoe uiten andere mensen en culturen hun gevoel in muziek? Wat zijn bekende muzikanten of orkesten van deze tijd en hoe klinken zij? Hoe klinken en spelen verschillende instrumenten? Hoe lezen zij muziek en weten zij wanneer ze wat moeten spelen? Hoe kan ik, hoe kunnen wij, mijn/ons gevoel uiten in muziek?	Wie ben ik? En welke rollen speel ik? Wie is de ander en hoe leer ik de ander kennen middels theater? Welke vormen van theater zijn er over de hele wereld? (komedie, slapstick, cabaret, opera, poppen- en maskertheater, mime) Wanneer is iets theater? (leaders en semiotiek), de betekenis van theater. Hoe zou je theater kunnen maken? Wat heb ik daarvoor nodig?	Welke verschillende theatervormen en genres zijn er/ken je? Hoe is het theater van vroeger van invloed geweest op het theater van nu in Nederland? Welke invloed heeft de opkomst van de digitale middelen gehad op het huidige theater? Welke middelen wil ik gebruiken bij het maken van een voorstelling? Welke invloed hebben de verschillende middelen op een voorstelling? (semiotiek)	Waar ligt ieders kracht en talent voor het maken van theater? Hoe kunnen we ons samenspel zo creëren en verdiepen dat we met respect voor ieders mogelijkheden een stuk creëren waarin iedereen tot zijn recht komt? Wat hebben we nodig om een eigentijdse voorstelling te creëren en hoe zetten we deze middelen/ disciplines in? Hoe kunnen we onze voorstelling goed laten aansluiten bij onze doelgroep (voor wie maken/spelen we de voorstelling)? Waar toetsen we dat aan?	Welk verhaal willen wij als groep 8 Globetrotters' aan de wereld laten zien? Welke rol wil ik binnen de uitvoering van dit verhaal vervullen en welke middelen/ disciplines heb ik daarbij nodig?
		Wat hoor ik aan beweging in muziek? Hoe beweeg ik op muziek? Op welke manier kan ik bewegen bij verschillende soorten muziek? Hoe kan ik mezelf uiten met bewegen?	Welke verhalen kan ik vertellen met dans of bewegen? Hoe klinkt muziek uit andere landen en hoe beweeg ik dan? Wat zijn verschillen met mijn eigen dans? Hoe maken we met elkaar een dans?	Welke soorten of stijlen dans zijn er? Wat heb ik nodig om zelf een dans te maken? Hoe maak ik samen met anderen een dans met verschillende stijlen?	Hoe gaven mensen vroeger uiting aan muziek? Wat zijn verschillen met nu en hoe zijn die ontstaan? Wat zijn verschillende muzieksoorten die passen bij theater? Welke instrumenten worden hier vaak bij gebruikt? Welke muziek kan ik gebruiken bij mijn theaterstuk?	Op welke manier vertelt en versterkt muziek het verhaal van theater? Hoe geeft muziek uiting aan tegenstellingen als dood-leven, donker-licht, en aan liefde, oorlog, verdriet en blijdschap? Welke muzieksoort zoek ik bij mijn theaterstuk en hoe	Welke manieren zijn er om muziek te schrijven? Wat zijn verschillen met het schrijven van muziek vroeger en nu? Wat waren de eerste vormen van digitale muziek en wat zijn verschillen met de digitale muziek nu? Hoe schrijf ik mijn eigen muziek?	Hoe maken we middels een storyboard en script een theaterstuk van ons verhaal?

(Leerplan ontworpen door Wendy van Rossum)

5.3.4 Leerplan 'Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines' van De Globetrotter



Hierboven een indruk van de het Leerplan 'Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines' van De Globetrotter.

Download de gehele versie op: www.kc-r.nl/kcr-vertelt

5.3.5 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 bij de leerlingen precies 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 meer bezig met het vervolgonderwijs, dan waar (naar welke plek op de wereld) wil ik heen? 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 vragen op of het doel is een kunstwerkbewustzijn of kunstdisciplinebewustzijn te ontwikkelen? In dat geval moet de nadruk meer op het proces van betekenisgeven worden gelegd en benadrukt worden dat een kunstdiscipline een middel is om betekenis te geven. Ook wordt van belang geacht dat het uitgangspunt is wat leerlingen al weten van kunst en kunstdisciplines. 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 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 zitten nu veel categoriserende, clusterende en stereotyperende vragen. 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 stereotypen. De vraag is of de school het denken in stereotypen wil versterken.

Consistentie

De directie is enthousiast over het relateren van de kunstdisciplines aan continenten. Eén van de duo-directeuren had in een eerder intern overleg als 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 voor het werken in de verschillende groepen. Zij leggen liever de nadruk op de kunstdisciplines, waarbij vanuit wereldoriëntatie een verticale opbouw wordt gevolgd van onderbouw die zich richt op wijk (groep 1/2), naar Nederland (groep 3/4) en Europa (groep 5/6) en wereld in 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 *wat* en *hoe* vragen en weinig *waarom* vragen. Waarom geven mensen in kunstdisciplines betekenis aan de wereld? 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 is meer waarom-vragen in het leerplan op te nemen. Dus in plaats van de vraag wat voor muziek-instrumenten er zijn, werd de volgende vraag voorgesteld: Waarom maken mensen muziek? 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 over de gevoelens die dit oproept te vertellen.

Naast het toevoegen van meer waarom-vragen stellen de cultuurtheoretische experts meer verbeeldende vragen voor. De nadruk in het leerplan ligt volgens hen in de vragen op de conceptualisering. Vragen die de productieve verbeelding op gang

brengt zijn 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 in 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 ik dat dan 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 meer kennis- georiënteerde vragen. De vragen kunnen goed onderzocht worden met 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 wel als beperkend wordt ervaren. Zij benadrukken dat bij hedendaagse kunst (en het produceren van kunst) er geen scheidslijn is tussen de verschillende kunstdisciplines.

De theoretische experts vragen zich af hoe bruikbaar de leerplannen zijn, omdat het veel tekst is. Daarnaast zijn vragen soms heel groot, waardoor het de vraag is of leerkrachten dan voldoende houvast hebben. Soms zijn de vragen heel gesloten, waardoor de leerkrachten wellicht niet zelf overwegen wat belangrijk voor hun leerlingen is.

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

Suggesties t.a.v. leerplan 'Globetrotters in de wereld van de kunstdisciplines'

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

- De opbouw van het leerplan veranderen van continenten naar een opbouw 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 inzicht geven in het waarom van kunstdisciplines.
- Meer waarom-vragen toevoegen om het inzicht te onderzoeken waarom mensen betekenis geven aan de wereld in kunstvormen.
- Naast conceptualiserende vragen meer productieve verbeeldende vragen formuleren.

5.4 Reflectie op het proces van ‘Leerplannen in Ontwikkeling’

5.4.1 Inleiding

In deze paragraaf kijk ik terug op het hele proces van het inleiden van de consulenten in de theorie, het ontwerpen van, de gesprekken over en de evaluatie van de leerplannen. Ik kijk hoe de verschillende elementen van het model, gebaseerd op een theoretisch raamwerk, in de praktijk hebben gewerkt. Dit doe ik 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 inzichten ten aanzien van de vier elementen illustreer ik met uitspraken en fragmenten van gesprekken gedurende het onderzoek- en ontwerpproces.

5.4.2 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 kennisnemen van de theoretische inzichten en uitproberen bleken de consulenten 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 5.2. en 5.3. Hun expertise om hun 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 over cultuuronderwijsinhoud. Het maakte ook de expertise van de producenten en distributeurs, die ze de school in kunnen brengen, zichtbaar. Gesprekken tussen de intermediair, producent en distributeur met het leerplan, en daarmee de vraag, van school ‘in het midden’ leidde tot gesprekken over de kunstdiscipline en wat belangrijk is voor de leerlingen.

Hieronder een citaat 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).

Distributeur: ‘Dan ga je eerst vrijuit praten en dan hoor je gewoon precies waar die mensen eigenlijk aan zitten te denken. En ik weet gewoon zeker dat je dan dingen meeg geeft, onderwerpen meeg geeft, waar men nog niet aan gedacht heeft. Een interview-techniek leren met mensen die over de openbare ruimte gaan, dat leren kinderen niet.’

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 verder 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 leerlingen centraal staat een leerplan is waarin allerlei vakken, van kunstvakken tot wereldoriënterende 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 behoefte aan expertise geldt enerzijds voor de consulenten die kennis en ervaring hebben met onderwijs en één of twee specifieke kunstvormen. Gedurende het proces en tijdens de evaluatie van de leerplannen werd deze expertise van de consulent zichtbaar. Eén van de consulenten heeft een beeldende expertise. Dit werd ook duidelijk in de beeldende poster die zij maakte van het leerplan. Deze poster maakte aan directie en icc'er van de desbetreffende school de inhoud van het leerplan in een oogopslag visueel helder en werkte enthousiasmerend. De andere consulent, voorheen werkzaam op een basisschool, heeft muziek als rode draad in haar leven. Zij maakte met behulp van onder meer de TULE (Tussendoelen & Leerlijnen)¹⁵⁶ 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.

Dit gespreksfragment illustreert welke keuzes de consulent heeft gemaakt ten aanzien van de inhoud, de leerlingen van verschillende leeftijden en de aanvullende expertise die ze nodig heeft om het leerplan verder vorm te geven. De consulent legt haar overwegingen en vraag uit 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.' [...]

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

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 leeftijdscategorie.'

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 zoiets 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 SKVR 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 Fianne, maar dat is ook niet zo gek, want het zijn gewoon constant van die reflecteren-de vragen, weet je wel, dus je blijft een beetje in hetzelfde circuit. 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 wel beelden. Deze beelden 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 wat ze kunnen doen met hun klas.¹⁵⁷

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, 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.'

Voorbeeld van een beeld dat de mogelijkheden met een klas verdiept. Dit voorbeeld werd gegeven door een distributeur ¹⁵⁸ tijdens een gesprek over het leerplan van 't Prima, waarbij onder meer met theater 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 stellingenspel. 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.'

157. (Een deel van) dit gespreksfragment is ook gebruikt in 'UbD geeft een vorm en cultuurtheorie geeft richting aan leerplannen' (p. 56) en 'Suggesties ten behoeve van leerlingen, inhoud en leerkracht' (p. 62).

158. Dit voorbeeld werd gegeven door Dorien Folkers van MaasTD. Dit lesvoorbeeld is van MaasTD en wordt om die reden expliciet in de voetnoot vermeld.

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. In het gesprek hierover bleek dat de instellingen ervaren dat scholen 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 kunnen stellen, dat wanneer de intermediair met de ontwikkeling van leerplannen, de vraag van scholen concreter maakt, producerende en distribuerende instellingen meer vraaggericht hun expertise ten bate van het onderwijs 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, reageerders rol 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: 'Ik zit daar (op één van de scholen) 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, om duidelijk te maken hoe deze theoretische inzichten te gebruiken, 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 heeft hen geholpen, vooral de inhoudsdriehoek, 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 consulenten 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 moet worden. De leerplannen kunnen in zo'n gesprek zorgen voor een gerichtheid op de school en hun 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 wat de school wil nog niet is uitgekristalliseerd.

5.4.3 Cultuurtheorie

Wat valt op ten aanzien van een ontwerpproces, gebaseerd op cultuurtheorie? Wat zijn voor- en nadelen om leerplannen gebaseerd op cultuurtheorie te ontwikkelen?

Heersende gedachten over de cultuurtheorie

Gedurende het onderzoekstraject waarin aan derden het model werd uitgelegd, viel op dat sommige mensen al een mening hadden gevormd 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. Ten aanzien van de andere drie elementen uit het model had men geen uitgesproken meningen. Deze kant-en-klare meningen kunnen verstoring zijn. Zij leiden eerder tot het bediscussiëren van de theorie dan tot het gebruik van de theorie in de praktijk.

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 op (praten over) kunst wordt benadrukt, terwijl de reflectie door en met (het maken van) kunst gemarginaliseerd raakt. Het tegendeel is echter waar. In de theorie wordt onder meer de functie van de productieve verbeelding in het omgaan met cultuur benoemd. De cultuurtheorie is dan ook niets anders dan 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 dat met een analytisch kader onderwijs ontwerpen inderdaad kan leiden tot meer analytisch georiënteerde leerplannen. De ontwikkelde leerplannen zijn vooral receptief, conceptueel (De Globetrotter) en analytisch ('t Prisma) georiënteerd.

Een 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 verklaring voor het meer voorkomen van leerplannen, die analytische en conceptuele activiteiten bij leerlingen stimuleren, zou kunnen zijn dat de vraag van scholen conceptueler en analytischer georiënteerd is. Beide scholen

zijn bijvoorbeeld op zoek naar een verbinding tussen de kunstzinnige oriëntatie en wereldoriëntatie. Geen vreemde vraag, aangezien een oriëntatie op de wereld ook met kunstzinnige middelen kan worden gerealiseerd. Daarnaast was 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 was door de interesse in met name genres in verschillende kunstdisciplines conceptueler. Een genre is tenslotte een concept.

Beide scholen hadden 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 met 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 kijk ik met kunst naar iets buiten de kunst (middel). Het is een onderscheid dat alleen in het kader van kunst en kunstonderwijs zo expliciet wordt benoemd. Heeft u ooit iemand horen zeggen 'wetenschap als doel of als middel', of 'sport als doel of als middel'. 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, eigen cultuur en andermans cultuur.

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 ontwerpssessie.

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 het toen helemaal hip is. 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 het NI (Het Nieuwe Instituut) 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 levert inzicht in welke onderwerpen en basisvaardigheden men bij leerlingen wil ontwikkelen. Echter de mediale lijn, welke mediale vaardigheden leerlingen in acht jaar tijd ontwikkelen, werd minder goed zichtbaar. In het leerplan wordt nu nog niet of (te) impliciet zichtbaar welke bijvoorbeeld beeldende, theatrale of muzikale vaardigheden leerlingen 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, vaardigheden en media.

Voor- en nadelen

Het voordeel van het gebruik van een cultuurtheorie is dat het richting geeft aan een leerplan, doordat de drie aspecten van het cultureel bewustzijn bewust gekozen worden en daarmee het cultureel bewustzijn van deze leerlingen bewust 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 wel dat het analytisch kader nog niet bij alle partijen (voldoende) bekend is. Om het analytisch kader als *bril* te kunnen gebruiken om te kijken naar de praktijk, is dit wel wenselijk.

5.4.4 'Understanding by Design'

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

UbD geeft een 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 kijken 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 schoolscan van de school.

Onderzoeker: 'Bij hen (school) is de vraag welke expertise (op verschillende kunst disciplines) 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 blijde muziek, je hebt vrolijke muziek. Er zijn heel veel verschillende muzieksoorten.'

Onderzoeker(tyend): '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.'

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 onderwerplijn en het doel met het leerplan, dat is samengevat in de essentiële inzichten.¹⁵⁹

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.'

159. (Een deel van) dit gespreksfragment is ook gebruikt in 'Behoeftes aan vakspecialistische kennis' (p. 51) en 'Suggesties ten behoeve van leerlingen, inhoud en leerkracht' (p. 62).

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 zorgen voor enthousiasme, omdat de vragen uitnodigen tot het doen van onderzoek. Dit was merkbaar bij schooldirectie, teamleden, consultants en experts.

Niet alle leerkrachten waren enthousiast over de 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 ook 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 wel (nog) door leerkrachten (of externen) ontworpen worden. Het ontwerpen van alle lessen in het leerplan is arbeidsintensief. Daarnaast is de andere feedback van de experts dat leerkrachten methodevolgend zijn. Hierdoor is niet zeker of de leerkrachten deze lessen gaan ontwerpen. Naast de motivatie van de leerkracht om zijn eigen onderwijs te ontwerpen, is het ook de vraag of de leerkracht er tijd voor heeft en krijgt.

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 jezelf als leerkracht en als met zijn allen blijf jezelf 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, natuurlijk.'

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 aansporen tot categoriseren en in taal een antwoord geven. Het doel van de consultants en de scholen met de leerplannen is het ontwikkelen van de verbeelding. Tijdens de evaluatie bleek dat de essentiële vragen, die uitdagen om productief in een kunstvorm ergens betekenis aangeven, aan de leerplannen kunnen worden toegevoegd. Daarnaast werden meer waarom-vragen geadviseerd, omdat die uitnodigen te begrijpen waarom in de culturele omgeving de dingen zijn zoals ze zijn. Interessant is het adagium dat het onderwijs is binnengeslopen dat waarom-vragen niet meer aan leerlingen gesteld mogen worden. Op deze in het onderwijs heersende overtuiging attendeerde één van de consultants ons. Een waarom-vraag impliceert een veroordeling dat iets niet goed is. De manier waarop een waarom-vraag in het onderwijs wordt beleefd staat lijnrecht tegenover de functie van de waarom-vraag in de leerplannen. Naar alle waarschijnlijkheid zal deze overtuiging wel van invloed zijn op het gebruik van deze vraag.

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 complex

Bij het ontwerpen van essentiële vragen blijkt het bijna onvermijdelijk geen opdracht of lesinhoud in het hoofd te hebben. De vraag is hoe zien vragen eruit 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 consulenten 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 formuleer 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 (intermediair, producent, distributeur) nodig. Of die er is, hangt af van andere factoren zoals schoolbeleid.

5.4.5 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 wat opvalt als we evalueren, kunnen we op twee niveaus beantwoorden. Enerzijds: wat het oplevert als we evalueren met vooraf vastgestelde kwaliteitscriteria. 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 op de pagina's 40 t/m 48. Daarom worden hieronder 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, ten aanzien van de consistentie van de inhoud qua opbouw en logica, en dat het leerplan bruikbaar is voor de leerkrachten. Dit evaluatieproces, met deze criteria, garandeert 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 zijn geëvalueerd aan de hand van de 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 tevens 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 zoals het internet is: 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 losse elementen die opvallen.

Toch viel op dat een evaluatie met de betrokkenen en verschillende soorten experts overeenkomstige reacties opleverde. 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 maakten 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 leverde nieuwe inzichten op, doordat zij redeneren vanuit de leerlingen. Zo werd duidelijk dat de leerplannen nu vooral het bewustzijn van de school laten zien en het bewustzijn van de leerlingen (nog) niet inzichtelijk is. 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 leerplan aansloot bij ontwikkelingen in de hedendaagse kunst. De evaluatie van de consistentie leverde suggesties op die de onderwijsinhoud kunnen versterken.

Het citaat illustreert hoe een leerkracht kijkt 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. Uit de verschillende gesprekken concludeer ik, dat leerkrachten gebaat zijn bij inzicht in het waarom van cultuuronderwijs, kunstonderwijs en de verschillende kunstdisciplines. 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 uit ziet (of uit kan zien). Kort gezegd: het geheugendossier met zinvolle, receptieve en productieve verbeeldende voorbeeldlessen van leerkrachten dient verder verrijkt te worden.

Dit gespreksfragment laat zien dat de leerkrachten behoefte hebben aan beelden 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 een proces is. Dit is een essentieel inzicht dat de leerkrachten van het op cultuurtheorie gebaseerde inzicht moeten begrijpen om de inzichten op leerlingniveau te kunnen nastreven.¹⁶⁰

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 maken is het vaak, uitzonderingen daargelaten, een restpost. Het advies is om iemand van de intermediaire instelling hiervoor verantwoordelijk te maken, met als bijkomend doel scholen te begeleiden om het evalueren van cultuuronderwijs onderdeel van hun leerlingvolg-systeem te maken.

160. (Een deel van) dit gespreksfragment is ook gebruikt in 'Behoeft aan vakspecialistische kennis' (p. 51) en 'UbD geeft een vorm en cultuurtheorie geeft richting aan leerplannen' (p. 56).

6

Conclusies

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.

- Tweede Kamer, zitting 1979-1980, 16 230, nr. 1, p 7.



6.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Dit onderzoek is onderdeel van een promotieonderzoek waarin ik de bijdrage van culturele instellingen aan cultuuronderwijs op basisscholen bestudeer. Het doel hiervan is inzicht te krijgen in of en hoe verschillende soorten culturele instellingen kunnen bijdragen aan het curriculum. Het is nu tijd om de balans op te maken en antwoord te geven op de deelvragen die, zo laat het citaat boven aan dit hoofdstuk zien, de gemoederen al langer bezighouden.

Hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs? En wat zijn aandachtspunten wanneer we de verschillende culturele instellingen volgens dit model laten bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?

Het antwoord op de vraag hoe culturele instellingen kunnen bijdragen heb ik gegeven in de vorm van een model gebaseerd op een **theoretisch raamwerk**. Dit model heb ik in samenwerking met het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR) uitgetoetst op twee Rotterdamse basisscholen.

Het **model** bestaat uit de volgende elementen. 1) Het onderscheid tussen leerplankundige expertise (intermediair), expertise die nodig is om mensen te leren cultuur te maken (producenten) en de expertise die erop gericht is mensen cultuur te laten ervaren/meemaken (distributeurs). De intermediaire culturele instelling kan bijdragen aan cultuuronderwijs door het ontwerpen van leerplannen kunstzinnige oriëntatie. De consulent van de intermediair heeft daarbij houvast aan de combinatie 2) cultuurtheorie en 3) 'Understanding by Design'. Het leerplan dat hierdoor ontstaat geeft richting, maar laat ook ruimte om als school en leerkracht een eigen invulling te geven. Tot slot zorgt 4) de evaluatie van de leerplannen dat de kwaliteit gegarandeerd is qua aansluiting op leerlingen, consistentie in het leerplan en de bruikbaarheid van het leerplan voor leerkrachten en culturele instellingen.

'En wat zijn aandachtspunten wanneer we de verschillende culturele instellingen volgens dit model laten bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool?'

Ik heb in theorie en praktijk aannemelijk willen maken dat goed cultuuronderwijs gebaat is bij een onderscheid tussen de expertises van verschillende culturele instellingen. Ik heb daarvoor een onderscheid gemaakt tussen de expertise van een intermediair, een producent en een distributeur. Ik heb ook aannemelijk willen maken dat, als het gaat om goed cultuuronderwijs aanbieden, 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 heb ik net als in eerder onderzoek¹⁶¹ het belang van evaluatie benadrukt.

Ik heb aannemelijk kunnen maken dat de verschillende **culturele instellingen** over 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 heb ik laten zien dat een gesprek tussen intermediaire, producerende en distribuerende culturele instellingen gaat over hetgeen zij voor de basisschool kunnen betekenen. Hierdoor werd de expertise van producent en distributeur zichtbaar. Ook heb ik laten zien dat, als er over een opbouw van acht jaar cultuuronderwijs wordt nagedacht, zowel de intermediair als de scholen behoefte hebben aan deze vakspecialistische kennis. Wat ik in dit onderzoek nog niet expliciet heb kunnen maken is de daadwerkelijke bijdrage van producerende en distribuerende instellingen aan het curriculum en de ontwikkeling van leerlingen. Een dergelijk onderzoek zou in de toekomst wel mogelijk zijn, als de scholen de beoogde leerplannen omzetten in uitgevoerde leerplannen.

¹⁶¹ Konings en Van Heusden 2013

Ik heb daarnaast aannemelijk gemaakt dat de **cultuurtheorie** kan helpen om over langere lijnen na te denken. De theorie heeft geholpen keuzes te maken ten aanzien van onderwerpen, basisvaardigheden en media. Deze keuzes hebben een vorm gekregen met **'Understanding by Design'** door ze te vertalen in essentiële inzichten en vragen, die sturing kunnen geven aan het inrichten van de lessen. Het leerplan in deze vorm wordt ervaren als een document dat richting geeft, maar ook ruimte om als leerkracht het onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven. Voor het slagen van de uitvoering is de begeleiding van de leerkrachten wel van groot belang, als ook tijd om onderwijs te ontwerpen.

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'. Hiermee wil ik zeggen dat hetgeen waaraan betekenis wordt gegeven bepaalt welke vorm het best past. Zo stelde ontwerper Claudy Jongstra in de NRC van 8 mei 2016 'Ik druk me uit in wol.' Of meester vuurwerkmaker Liu Lin zei in Het blad bij NRC 'Ik werk niet met een instrument of een kwast, ik kalligrafeer met kruit.'¹⁶² Het passende medium om betekenis te geven varieert dus. Anderzijds ligt de kennis van producerende of distribuerende experts binnen handbereik. Met andere woorden: de expert kan je leren hoe men zich bijvoorbeeld kan uitdrukken in wol of, wellicht, hoe je kunt kalligraferen met kruit.

Ik heb nog niet helemaal aannemelijk kunnen maken dat de scholen gebaat zijn bij een beredeneerd leerplan kunstzinnige oriëntatie. De directies zijn positief over het geschetste beeld in het leerplan. Voor de leerkrachten is echter nog niet helemaal duidelijk hoe zij dit leerplan ten uitvoer kunnen brengen. Dat ik dit niet aannemelijk heb kunnen maken heeft te maken met mijn focus op de intermediair, producent en

distributeur. Ik ben niet bezig geweest met het gezamenlijk ontwerpen door culturele instellingen en scholen. Dit zou zeker wenselijk zijn, maar in de huidige situatie geven zowel directies als leerkrachten aan hiervoor helaas geen tijd te hebben. Voor het uitvoeren en verdiepen van de leerplannen moet in de toekomst wel tijd komen. Daarover later meer.

Tot slot heb ik wel aannemelijk kunnen maken dat **evaluatie** van groot belang is. Uit de evaluatie met betrokkenen en experts aan de hand van de kwaliteitscriteria kwam onder meer de aandacht voor de ondersteuning van de leerkracht. Deze ondersteuning moet betrekking hebben op de functie van cultuuronderwijs en op (voor) beelden van hoe dit er in de klas uit kan zien. Voor dit laatste zijn producenten en distributeurs van groot belang. Door de evaluatie met de cultuurtheoretische experts is duidelijk geworden hoe de leerplannen relevanter gemaakt kunnen worden voor de leerlingen. Ook heeft de evaluatie inzichtelijk 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.

Andere opbrengsten van dit onderzoek zijn daarnaast een heuristiek, een set instrumenten, om leerplannen kunstzinnige oriëntatie of cultuuronderwijs te ontwerpen en twee voorbeelden van leerplannen kunstzinnige oriëntatie van twee Rotterdamse basisscholen.

162. Het Blad bij NRC # 07 December 2016

De vraag hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs beantwoord ik daarom door voorzichtig te stellen dat culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs, als intermediaire culturele instellingen theoretisch beredeneerde leerplannen ontwikkelen, producerende en distribuerende culturele instellingen hierin hun expertise inbrengen en de leerplannen met leerplankundige kwaliteitscriteria geëvalueerd worden met betrokkenen en experts. Bij deze aanpak, waarbij de culturele instellingen volgens dit model bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool, is het wel zinvol de volgende aandachtspunten in het oog te houden.

Aandachtspunt 1: Bouwen aan vertrouwen

Het onderscheid tussen de intermediair, producent en distributeur is niet vanzelfsprekend. Dit verschil tussen de verschillende expertises is in overheidsbeleid niet benadrukt. Het tegendeel is door de overheid gestimuleerd. Door het beleid zijn de verschillende instellingen andere expertise gaan ontwikkelen.

Voor het ontwikkelen van leerplannen kunstzinnige oriëntatie is het belangrijk dat de verschillende culturele instellingen elkaars expertise als complementair gaan zien. Dit betekent 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 gedurende het onderzoek 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 om vraaggericht en dienend te werken. Een leerplan is een spiegel van de vragen die de school heeft en kan de school helpen hun vraag naar bepaalde expertises te formuleren.

Het concept van vertrouwen uit eerder onderzoek¹⁶³ lijkt voor de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende soorten culturele instellingen zinvol. Ik introduceerde vier punten die bijdragen aan het groeien van vertrouwen ten behoeve van de afstemming over cultuuronderwijs. Het gaat om de aspecten gedeeld referentiekader, gezamenlijke doelbepaling, gezamenlijk handelen en formaliseren. Voor de verschillende instellingen en de 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 in het onderzoek.

Aandachtspunt 2: Analytisch kader als analytisch kader gebruiken

Gedurende het onderzoek kwam aan de orde hoe de cultuurtheorie van Van Heusden werd ervaren. In de theoretische verkenning van dit onderzoek was al aangegeven dat deze theorie als abstract en daardoor als moeilijk werkbaar voor de praktijk wordt ervaren. Gedurende het onderzoek bleek ook dat niet altijd duidelijk is wat de functie van een theorie is. Eén van de vooronderstellingen was dat volgens de cultuurtheorie de reflectie door praten meer werd 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 ontkend. Het tegendeel is waar: kunst is een vorm van betekenisgeving.

Van Heusden legt in zijn theorie (alleen) uit hoe cultuur ontstaat en waar in cultuuronderwijs aandacht voor zou kunnen zijn. In cultuuronderwijs zou aandacht gegeven kunnen worden aan het leren leerlingen betekenis te geven. Dit kan door bewust na te denken over relevante cultuuronderwerpen voor de leerlingen. Hoe hier productief of receptief met de verschillende vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) betekenis aan te geven en welke mediale vaardigheden nodig zijn om hier uiting aan te geven. De theorie laat juist zien dat de productieve verbeelding, het leren door doen, van groot belang is voor de ontwikkeling van kinderen. De theorie laat zien dat cultuuronderwijs leerlingen middelen geeft om vorm te geven aan verbeelding. Dit is het uiteindelijk doel van kunst, maar ook van de kunstzinnige oriëntatie op de basisschool.

163. Konings 2011

De cultuurtheorie is dan ook enkel 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.

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 je op gang brengt. De evaluatie van de leerplannen liet zien dat de leerplannen meer reproducerende vragen of vragen die onderzoek vormgeven in 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 waarom-vragen, vragen die het leren door *doen* stimuleren en vragen die productieve verbeelding (doen door verbeelden) stimuleren niet mogen ontbreken in leerplannen kunstzinnige oriëntatie.

Aandachtspunt 4: Cyclisch evalueren

Onderdeel van het model is de evaluatie met de leerplankundige criteria. We hebben gezien dat dit ervoor zorgt dat het leerplan aansluit 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 zijn de consulenten en de programmaleider Begeleiding & Onderzoek 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. Dit moet ook het streven zijn. 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.

Aandachtspunt 5: School is eigenaar van het leerplan

School is eigenaar van het leerplan is misschien een vreemd laatste aandachtspunt bij een publicatie die een model bepleit waarbij de intermediaire, producerende en distribuerende culturele instellingen hun expertise ten behoeve van het onderwijs inzetten. De expertise van de verschillende instellingen is er echter op gericht 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 hoe zij de verbeelding bij leerlingen kunnen ontwikkelen. Leerkrachten hebben behoefte aan goede voorbeelden 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 hun cultureel bewustzijn wordt ontwikkeld. De nadruk ligt nu op het ontwikkelen van creativiteit of aanleren van bepaalde technieken, zonder dat duidelijk is waarom. Ten derde blijkt uit de verschillende evaluaties dat leerkrachten vooral methodes volgen en dat het wenselijk zou zijn als leerkrachten wat meer hun lessen gingen vormgeven. Met name dit laatste punt past bij de ontwikkelingen die men schetst in 'Onderwijs 2032' en die zichtbaar worden in het vernieuwde onderwijstoezicht van de onderwijsinspectie dat per augustus 2017 ingaat. Het streven van de onderwijsinspectie is dat scholen niet meer worden afge-rekend op indicatoren, maar zelf inzichtelijk 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.

Tot slot

Tot slot wil ik nog twee overwegingen meegeven.

Ten eerste wil ik benadrukken dat ik me bewust ben van de investering, financieel en qua tijd, die een model als dit met zich meebrengt. Ik voel me gesteund door Johan Cruijff die zei: 'Ik heb nog nooit een zak geld een goal zien maken.' Waar hij aan refereert kan ik raden, maar ik interpreteer het vooral als: een doel bereiken is mensenwerk. Laten we dus het geld dat er is voor cultuuronderwijs *gericht investeren* in mensen, in leerkrachten die met ondersteuning van de intermediair, producent en distributeur *gericht cultuuronderwijs* ontwikkelen, uitproberen, evalueren en doorontwikkelen voor hun leerlingen. Het model dat in dit onderzoek wordt geboden geeft houvast om dit te realiseren, maar is tijdsintensief. Leerlingen zijn echter gebaat bij goed cultuuronderwijs dat hen inzicht in zichzelf en de wereld geeft en middelen aanreikt om zich hierover te kunnen uiten. Goed cultuuronderwijs is gebaseerd op beredeneerde keuzes. Beredeneren van keuzes kost tijd.

De tweede en laatste overweging waarmee ik wil afsluiten is een verlanglijstje, want onderzoek doen zorgt voor nieuwe vragen. Mijn wens zou zijn dat de ontworpen leerplannen verder worden gevolgd in een onderwijsontwerponderzoek, waardoor er ook inzicht komt in de uitgevoerde en bereikte leerplannen. Met name de evaluatie van de bereikte leerplannen zou ons ook meer inzicht kunnen geven in de ontwikkeling van het cultuurbewustzijn van leerlingen. Inzicht krijgen in de ontwikkeling van leerlingen als gevolg van (de leerplannen) cultuuronderwijs, is het minste wat we mogen verwachten na 24 jaar aanhoudend cultuureducatiebeleid. Daarnaast blijft de behoefte bestaan om nog beter inzicht te krijgen in wat de expertise van producenten en distributeurs precies bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen op de basisschool. Teneinde natuurlijk ook de rijkdom, kennis en vaardigheden van deze instellingen gericht in te kunnen zetten voor de kinderen op de Nederlandse basisschool.

Literatuur

- Aarnoutse, C. en Verhoeven, L. (red). (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen van groep 4 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands.
- Arts Education Partnership (1999). Learning partnership. Improving learning in schools with arts partners in the community. Washington: Arts Education Partnership.
- Arts Education Partnership (2002). Teaching partnerships. Report of a national forum on partnerships improving teaching of the arts. Washington: Arts Education Partnership.
- Bamford. (2006, sec.ed. 2009). The wow factor. Global research compendium on the impact of arts in education. (second edition 2009) Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Becker, S. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Beekhoven, S., Hoogeveen, K., Fukink, H., Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., Kieft, M. (2015). *Cultuureducatie in rijks- en fondsgesubsidieerde instellingen*. Utrecht: Sardes & Oberon.
- Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, T. en Velsen, van, J. (2015). *Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Bussemaker, J. en Dekker, S. (2014). *Kamerbrief voortgangsrapportage cultuuronderwijs. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. 20 juni 2014*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Bussemaker, J. (2016). *Goede voorbeelden samenwerking scholen en musea. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. 4 februari 2016*. (Referentie 865535) Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Charlton, H. (n.d.). Building creative partnerships. A handbook for schools. Could your school be even more creative. London: creative partnerships.
- Cultuurnetwerk (2007). *Stappenplan Brede school en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Donelon, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N. en O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional art sector. Paper no 19, June 2009*. State of Victoria: Department of Education and Early Childhood Development.
- Dorsten, T. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Groningen. (Proefschrift)
- Dreeszen, C., Aprill, A. en Deasy, R. (1999). Learning Partnerships: improving learning in schools with arts partners in the community. A guide to arts and education collaboration. Washington: Arts Education Partnership.
- Durbin, B., Rutt, S., Saltini, F., Sharp, C., Teeman, D., White, K. (2010). The impact of creative partnerships on school attainment and attendance: final report. Slough: NFER
- Eames, A., Benton, T., Sharp, C. and Kendall, L. (2006). The Impact of Creative Partnerships on the Attainment of Young People. Final report. Slough: NFER.
- Eisner, E. (1981). The role of the arts in cognition and curriculum. In: *The Phi Delta Kappan*, vol 63, no 1, pp 48-52.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teacher College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale university press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers college, Columbia University.
- Efland, A. (2004). The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the Arts in Education. In: *The Journal of Aesthetic Education*, Vol 38, No 4 (Winter, 2004), pp 71-80.
- Es, van, E. (2015). Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie. In: *Cultuur + Educatie*, jaargang 15, nr. 42. Utrecht: LKCA.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen.
- Geest, van der, N. (2014). *Creatief partnerschap. Evenwicht tussen creativiteit en samenwerking*. Amsterdam/Utrecht: Uitgeverij International Theatre & Film Books/HKU.
- Geest, van der, N., Nagtzaam, M., Nobel, S. en Schouten, J. (2015). *Creatief vermogen en de Diamant: Essay*. Utrecht: HKU en Ontwikkeltraject Creatief Vermogen Utrecht.
- Geradts, E. (1999). Rapportage Consultatie-/adviestraject Landelijke Verzorgingsstructuur Kunsteducatie. Den Haag: Eugenius.
- Graft, van, M., Klein Tank, M., Beker, T. (2014). *Wetenschap & technologie in het basis en speciaal onderwijs. Richtinggevend leerplankader bij het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Enschede: SLO.
- Haanstra, F., Heusden, van, B., Hoogeveen, K. en Schonau, D. (2014). *Kader 'kwaliteit kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'*. Utrecht: Sardes.

Hagenaars, P. (2008). *Doel en streven van Cultuur en School*. In: *Cultuur + Educatie 21. Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. Jaargang 8, nr. 21. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hagenaars, P., Klootwijk, D. en Kommers, M. (2014). *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie. Onderzoek naar kwaliteit kunstzinnig oriëntatie. Eindproduct fase 2*. Utrecht: LKCA.

Hall, C. and Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, Vol. 33, no 3, pp 315-329.

Handelzalts, A. (2009). Collaborative curriculum development in teacher design teams. Enschede: ICO. (proefschrift)

Heusden, van, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: RuG en SLO.

Heusden, van, B. (2011). Kunst en in cultuur. In: *Kunstgebouw Magazine # 2 /november 2011*.

Heusden, van, B. (2012). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: KCR.

Heusden, van, B. (2015). Arts Education 'After the End of Art'. In: *Arts Education Beyond Art. Teaching in times of change*. Ed. Barend van Heusen en Pascal Gielen. Amsterdam: Valiz.

Heusden, van, B. (2016). Kunstonderwijs kan niet (,) zonder kennis. In: *De Moanne. Algemien-Kultureel opinybléd*. Jaargang 15, no 1, januari 2016. p.10-13.

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

Hilverda, W. (2006). *Oriëntatie op cultuureducatie: Praktische handleiding voor cultuurmakers*. Delft: Loket Cultuureducatie Zuid-Holland.

Hoeven, M.J.A., van der (2004). Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs. *Gele Katern*, 20(4), 6-10.

Hoeven, M., van der en Laan, M., van der (2004). *Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer. Cultuur en School. DK/CS/2004/26405*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Hoeven, M., van der en Laan, M. van der (2005). *Brief aan onderwijsraad. Adviesaanvraag cultuureducatie. DK/CS/*

Hoeven, M., van der en Laan, M. van der (2006). *Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer. Voortgangsrapportage Cultuur en School. DK/CenS/2006/35671*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Hoeven, van der, M., Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, van, V., Rass, A., Roozen, I., Sluijsman, L., Vorle, van de, R. (SLO), Copini, E., Dorsten, van, T., Ekster, W. (RUG). (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, K., Blanken, M., den en Vegt, van der, A.L. (2007). *Cultuur blijft beweging Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K., Vegt, van der, A. (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Eindrapportage Regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A. en Grinten, van der, M. (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit'*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Imms, W., Jeanneret, N., Stevens-Ballinger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional art sector. Evaluation of impact on student outcomes*. Southbank: Arts Victoria.

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. en Berg, H., van den (2007). *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies

IJdens, T., Hoogenberg-Engbers, I. en van den Bogaard, M. van den (2004). *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik 2003 onder rijksgesubsidieerde instellingen*. Tilburg: IVA: Beleidsonderzoek en Advies.

IJdens, T. en Silfhout, W. (2002). *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik 2001 onder rijksgesubsidieerde instellingen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen.

Jeanneret, N. (2011). Arts partnerships with schools: where is the music? In: *Victorian Journal of Music Education*, 1, 37-44.

Konings, F. (2011). *Culturele instellingen en de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs: een analyse-instrument*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Konings, F. (2014). *De stip op de horizon. Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep. Een onderzoek naar het waarom, hoe en wat van deskundigheidsbevordering*. Utrecht: FCP.

Konings, F. en Heusden, van, B. (2013). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Laan, van der, M. (2003). Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal (ACB/2003/51730) Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007.

Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) (2013). *Plananalyse aanvragen matchingsregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.

Letschert, J. (2009). De 'D' van Doorlopende leerlijnen. In: *LRPLN 2009/4*. Enschede: SLO

Oers, van, B. (2005). Minerva's queeste. Reflectie over kunstzinnige vorming in ontwikkelingsgericht onderwijs. In: *Van Oers, B., Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum

Maanen, van, H. (2009). *How to study art worlds. On the societal functioning of aesthetic values*. Amsterdam University Press.

Marsh, H. (2012). *Great partnerships. How to guide: arts & education*. Southbank: Arts Victoria.

McKenney, S. en Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London en New York: Routledge

McKenney, S., Nieveen, N. en Akker, van den, J. (2006). Design from a curriculum perspective. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney en N. Nieveen(ed). *Educational design research*. (pp.67-90). London/New York: Routledge.

McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (2006). *You and Your Action Research Project*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996a). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996b). *Cultuur en school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Cultuur en school. Vervolgotitie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2007). *Kunst van leven. Hoofdlijnen Cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2013a). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderde samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2013b). *Bestuurlijk kader cultuur en onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nieveen, N. (2010). Formative evaluation in educational design research. In: T. Plomp en N. Nieveen. *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.

Nieveen, N. en Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In: *Educational design research* (ed. T. Plomp en N. Nieveen). Enschede: SLO

NIVOR/Werkgroep O3 (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M., van der, en Haanstra, F. (2006). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M., van der en Haanstra, F. (2007). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2007*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M., van der, en Haanstra, F. (2008). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2008*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. en Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Sardes / Oberon

Rowe, M., Werber Castaneda, L., Kagonoff, T. en Robyn A. (2004). *Arts Education Partnerships. Lesson learned from One District's Experience*. Santa Monica: Rand.

Scholten, S. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijnen cultuureducatie*. Groningen: RUG.

Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner*. How professionals think in action. Surrey: Ashgate.

Seidel, S., Eppel, M. en Martiniello, M. (2001). *ARTS SURVIVE: A Study of Sustainability in Arts Education Partnerships*. Massachusetts: Project Zero.

Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Whitby, K. en Wilson, R. (2005). National evaluation of creative partnerships. Case study report. Revised final version. NFER/ Creative partnerships.

Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R. en Benton, T. (2006). National Evaluation Creative Partnerships. NFER/ Creative Partnerships.

SLO (2013). Educational design research Part B: Illustrative cases. (Ed. Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen.) Enschede:SLO. <http://international.slo.nl/publications/edr/contents/>

SLO (2014). *Leerplankader Kunstzinnige Oriëntatie*.

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

Staatscourant (2015). *Regeling professionalisering Cultuuronderwijs PO*. Nr. 21377.

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

Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: SLO.

Swanborn, P.G. (2002). *Evaluëren*. Amsterdam: Boom.

Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs (2003). Hart(d) voor cultuur! Eindrapport.

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

Thomson, P., Coles, R., Hallewell, M. and Keane, J. (n.d. /2015?). A critical review of the creative partnerships archive. How was cultural value understood researched and evidenced. Arts& humanities research council/ The University of Nottingham.

Thomson, P., Jones, K. & Hall, C. (2009). Creative whole school change. Final report. London: Creativity, Culture and education; Arts Council England

Treffers, A., Heuvel-Panhuizen, van den, M. en Buys, K. (1999). *Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen Annex Leerlijnen*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Veen, van, K., Zwart, R., Meierink, J., Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een review studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringinterventies van leraren. Leiden: ICLON.

Vegt, A.L., van der en Hoogeveen, K. (2006). *Cultuur in beweging Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2005-2006*. Utrecht: Sardes.

Verheijen, S., Koppe, van, C., Wammes, D. en 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., Alaerts, L., Jans, L., Goossens, K., Crul, K., Lauwers, W. (2015). Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding. In: *Cultuur+Educatie*, jaargang 15, nr 42. Utrecht:LKCA.

Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.

Voortman, P. (2012). *Vertrouwen werkt*. Amsterdam/Rome: Trustworks.

Weiss, C. en Leigh Lichtenstein, A. (2008). *AIMprint New relationships in the arts and learning*. Chicago: Columbia College Chicago.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Samenvatting van het proefschrift dat is verdedigd op 29 mei 2008 te Groningen*. Rotterdam: Universitair Onderwijs Centrum Groningen / Rijksuniversiteit Groningen

Wiggings, G. en McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. Alexandria, Virginia USA: ASCD

Wiggings, G. en McTighe, J. (2012). *The understanding by design guide to advanced concepts in creating and reviewing units*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Zant, van der, P. (1999). *Tussen kunst en onderwijs. Eindrapportage van een strategische beleidsverkenning van het steunfunctiewerk kunstzinnige vorming*. Gouda: Bureau Art.

Bijlage 1: Experts

Als intermediair of perspectief vanuit onderwijs en culturele instelling:

- Verolique Jacobse
- Jacqueline Rozema
- Esther Tobe

In en met het basisonderwijs:

- Imelda van der Weijden
- Tessa Smal
- Roeland Vrolijk

Vanuit de distribuerende culturele instelling:

- Marjolein van der Meijden
- Madelène Roovers

Vanuit cultuurtheorie:

- Lode Vermeersch
- Astrid Rass
- Theisje van Dorsten

Bijlage 2: Format voor een lessenserie

Gewenste resultaten	
Doelen	
Essentiele inzichten:	Essentiele vragen:
De leerling weet (onderwerp):	De leerling kan (vaardigheden):
Assessment bewijs	
Wat laat de leerling zien?	Welk bewijs is er nog meer?
Met welke criteria wordt dit beoordeeld?	
Leerplan voor een lessenserie	
Leeractiviteiten per les(week)	
Aanvullende expertise die gewenst is	

Format voor een lessenserie (gebaseerd op Wiggings en McTighe 2006)

Met dank aan:

Het KCR en haar medewerkers. Met speciale dank aan:

Marjanne Alderliesten en Wendy van Rossum voor het aangaan van dit avontuur met mij.
Anne Marie Backes voor de kans en het vertrouwen om dit onderzoek uit te voeren.
Annemarie Timmermans voor het meedenken en ondersteunen om dit onderzoek goed uit te kunnen voeren.
Sanne Helbers voor de begeleiding naar het toegankelijk(er) maken van dit onderzoek.

Barend van Heusden voor het uitzicht door inzicht.

De basisscholen

Het team van openbare basisschool 't Prisma.
Met speciale dank aan: Henk van Dijk en Jelena Mihajlovic
Het team van basisschool De Globetrotter.
Speciale dank voor: Tabitha Verhulst en Sonja Deutz.
Nabila Bommeljé-Bouslam en Marieke van der Veen van de openbare montessoribasisschool Jacob Maris.

De producerende en distribuerende instellingen:

Nita Halman (SKVR), Ester Huijnen (Villa Zebra) en Dorien Folkers (MaasTD)
Met speciale dank aan Ragnhild Rikkelman (Theater Hofplein) die ook de tijd heeft genomen om te ontwerpen.

Aan alle andere experts die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek:

Anne Bert Dijkstra, Theisje van Dorsten, Verolique Jacobse, Natalie Kolthof, Nienke Nieveen, Marjolein van der Meijden, Astrid Rass, Madelène Roovers, Jacqueline Rozema, Tessa Smal, Esther Tobe, Lode Vermeersch, Roeland Vrolijk en Imelda van der Weijden.

Dit onderzoek is mogelijk gemaakt door het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam KCR en Paul van Homelen.

Fianne Konings is zelfstandig onderzoeker. Met haar Bureau Konings Kunst doet zij onderzoek naar onderwijs en cultuur en adviseert, publiceert en presenteert hierover. Tevens is zij bezig met haar promotieonderzoek bij de Rijksuniversiteit Groningen. Haar promotieonderzoek gaat over de bijdrage van culturele instellingen aan cultuuronderwijs op de basisschool.

Konings is afgestudeerd als leerkracht basisonderwijs en kunst –en cultuurwetenschapper (EUR). Ze heeft gewerkt als leerkracht basisonderwijs en in culturele instellingen. Van 2012 tot 2016 was ze werkzaam bij de master kunsteducatie van ArteZ te Zwolle. Sinds 2016 is ze betrokken bij de master 'education in arts' van het Piet Zwart Institute te Rotterdam. Tevens is Konings sinds 2013 bestuurslid van Villa Zebra.

www.bureaukoningskunst.nl

