

# **Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs**

## **Richtlijnen**

Fianne E.M. Konings en Barend P. van Heusden

Juni 2013



## Inhoudsopgave

|    |                                                                           |
|----|---------------------------------------------------------------------------|
| 3  | Samenvatting                                                              |
| 4  | <b>1. Introductie: richtlijnen</b>                                        |
| 4  | 1.1. Inleiding                                                            |
| 4  | 1.2. Waarom richtlijnen? Waarom nu?                                       |
| 5  | 1.3. Waarop zijn de richtlijnen gebaseerd?                                |
| 9  | 1.4. De richtlijnen m.b.t. inhoud van en afstemming over cultuuronderwijs |
| 10 | 1.5. Leeswijzer                                                           |
| 11 | <b>2. Richtlijnen: de inhoud van cultuuronderwijs</b>                     |
| 11 | 2.1. Waarover gaat cultuuronderwijs?                                      |
| 14 | 2.2. Cultuuronderwijs: voor wie?                                          |
| 19 | 2.3. Doelstellingen: wat willen we bereiken?                              |
| 24 | <b>3. Richtlijnen: de afstemming</b>                                      |
| 24 | 3.1. De afstemming moet gaan over inhoud en organisatie                   |
| 26 | 3.2. Expliciete uitwisseling over belangen, doelen en expertise           |
| 29 | 3.3. Waarborgen door vastleggen                                           |
| 32 | <b>4. Tot slot</b>                                                        |
| 34 | Literatuur                                                                |
| 38 | Bijlage: Richtlijnen en uitwerkingsvragen                                 |
| 40 | Noten                                                                     |
| 41 | Colofon                                                                   |

## Samenvatting

*Hoe kunnen culturele instellingen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in het basisonderwijs?*

*In dit artikel presenteren en onderbouwen we een zestal richtlijnen voor scholen en culturele instellingen die samen cultuuronderwijs willen ontwikkelen. De richtlijnen hebben zowel betrekking op de inhoud van, als op de onderlinge afstemming over cultuuronderwijs. We beargumenteren dat door cultuureducatieve projecten niet alleen de culturele kennis van leerlingen, maar ook het vermogen om waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren en te analyseren, en de vaardigheden in een specifiek medium (muziek, theater, grafisch, etc.) vergroot worden. Tegen de achtergrond van de kerndoelen Kunstzinnige oriëntatie belichten wij het verschil tussen kunsteducatie- en erfgoedprojecten en gaan wij dieper in op het gericht formuleren van doelen voor cultuuronderwijs. We behandelen daarnaast de organisatorische aspecten van de afstemming tussen scholen en culturele instellingen en besteden aandacht aan factoren waar men rekening mee dient te houden als men tot een gelijkwaardige uitwisseling wil komen ten behoeve van de culturele ontwikkeling van kinderen in het basisonderwijs.*

# 1. Introductie:

## richtlijnen

### 1.1. Inleiding

Dit artikel gaat over het vormgeven van kwalitatief goed cultuuronderwijs in het basisonderwijs. Het is een vervolg op een eerder artikel over dit onderwerp, getiteld *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, een analyse-instrument* (Konings 2011). Beide artikelen doen verslag van een (promotie)onderzoek naar mogelijkheden tot versterking van de bijdrage van culturele instellingen aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in het basisonderwijs. In het eerste artikel<sup>2</sup> werd een instrument gepresenteerd waarmee het cultuureducatief aanbod van culturele instellingen geanalyseerd kan worden. Dit illustreerden wij aan de hand van een systematische beschrijving van een filmproject van een jeugdtheater, ontwikkeld voor alle klassen van een basisschool. In dit tweede artikel introduceren wij, op basis van een analyse van verschillende soorten cultuureducatieve projecten, richtlijnen voor het samen vormgeven van cultuuronderwijs door culturele instellingen en scholen.

### 1.2. Waarom richtlijnen? Waarom nu?

Het advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2012) doet een beroep op culturele instellingen om cultuur in het hart van het onderwijs te krijgen. Dit is geen eenvoudige opdracht. Terecht merken de raden op dat de kerndoelen de basis moeten zijn van goed cultuuronderwijs, maar dat deze doelen op het gebied van de kunstzinnige oriëntatie weinig houvast bieden. Om de opdracht van de raden (lees: van de samenleving) te kunnen uitvoeren is houvast echter wel nodig. Daarom presenteren wij in dit artikel zes richtlijnen die culturele instellingen en scholen ondersteunen bij het gezamenlijk vormgeven van cultuureducatief aanbod.

De richtlijnen, uitgewerkt in een aantal vragen, geven aan hoe vorm kan worden gegeven aan inhoud en doelstellingen van cultuuronderwijs, en hoe instellingen hierover met scholen kunnen afstemmen.

Een kant en klaar programma voor cultuureducatief aanbod zult u hier niet vinden, omdat het ons inziens juist de gedachtewisseling naar aanleiding van de richtlijnen en bijbehorende vragen, en het uitproberen en het bijstellen van de plannen zijn, die uiteindelijk de inhoud en de inbedding van het cultuuronderwijs in de school zullen bepalen.

### 1.3. Waarop zijn de richtlijnen gebaseerd?

De richtlijnen zijn gebaseerd op zeven casestudies (figuur 2) waarin de bijdrage van culturele instellingen aan het cultuuronderwijs is geanalyseerd op inhoud en afstemming over inhoud. Het analyse-instrument (figuur 1) is gebaseerd op zowel cultuurtheoretische<sup>3</sup> als organisatie-theoretische<sup>4</sup> uitgangspunten (Konings, 2011).

Met behulp van het theoretisch kader dat is ontwikkeld in het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (Van Heusden 2010), is de **inhoud** van cultuureducatieve projecten geanalyseerd. Dit kader maakt inzichtelijk wat cultuur is en waar cultuuronderwijs dus over zou moeten gaan. We hebben gekeken naar:

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

Bijvoorbeeld: leerlingen maken een theatervoorstelling over afscheid nemen: ze *verbeelden* met behulp van hun *lichaam* en *taal* een ritueel bij een afscheid (het *onderwerp*).

Vervolgens is, met het oog op het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn, nagegaan:

- hoe is aangesloten bij de ontwikkeling en achtergrond van leerlingen.

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

De **afstemming** is geanalyseerd vanuit een theoretisch kader met betrekking tot samenwerking. Er is een overzicht gemaakt van criteria voor goede samenwerking (op basis van vertrouwen) tussen twee partijen. We spreken in het vervolg echter over *afstemming*, en niet over samenwerking. Om aan te sluiten bij de cultuur en de ontwikkeling van het kind, en om samenhang met het onderwijs te bewerkstelligen, is samenwerking niet altijd nodig. Afstemming kan voldoende zijn. Voor samenwerking is afstemming nodig, maar voor afstemming is samenwerking niet altijd nodig. Samenwerking kan gezien worden als de meest uitgebreide vorm van afstemming (Konings, 2011, p 12 en 13). Het streven van de instellingen en de scholen is zinvol cultuuronderwijs te realiseren voor leerlingen. In de onderzochte casussen hadden scholen en culturele instellingen in meer of mindere mate contact met elkaar over cultuuronderwijs. Er is nagegaan:

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

| Inhoud                                                                                                                                                                                                                                      | Afstemming                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Onderwerp voor cultuuronderwijs</b><br>Welk aspect van cultuur staat centraal?                                                                                                                                                           | <b>Gedeeld referentiekader</b><br>Referentiekader culturele instelling(en):...<br>Referentiekader onderwijs:...<br>Is er sprake van een gedeeld referentiekader (eerdere ervaringen van instelling en school met elkaar, doelen, etc.)?                   |
| <b>Basisvaardigheden</b><br>Wat doen de leerlingen (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren)?                                                                                                                                 | <b>Gezamenlijke doelbepaling</b><br>Doel(en) van het project:...<br>Doelen zijn vastgesteld door:...<br>Is er sprake van (een) gezamenlijk(e) doel(en)?                                                                                                   |
| <b>Media</b><br>Waarin wordt de reflectie waarneembaar (welke media: lichaam, voorwerp, taal of grafische tekens)? Over welke mediale vaardigheden moeten de leerlingen beschikken?                                                         | <b>Formaliseren</b><br>Gesprekken en documenten, waarover?:<br>► vooraf<br>► tussentijds<br>► achteraf                                                                                                                                                    |
| <b>Aansluiting op leerlingen</b><br>Is er rekening gehouden – en hoe? – met kennis, vaardigheden, achtergrond en interesse van leerlingen?<br><br><b>Samenhang met het onderwijs</b><br>Is er rekening gehouden met het onderwijsprogramma? | <b>Gezamenlijk handelen:</b><br>Is er sprake van gezamenlijk handelen op directieniveau (organiserend niveau)?<br>Is er sprake van gezamenlijk handelen op uitvoerend niveau?<br>Zijn er nog opvallende aspecten in het al dan niet gezamenlijk handelen? |

FIGUUR 1: overzicht van de aspecten en deelaspecten van het analyse-instrument

| Casus                                | Culturele instelling                     | Discipline          | Doelgroep     | Onderwerp                             |
|--------------------------------------|------------------------------------------|---------------------|---------------|---------------------------------------|
| Casus 1:<br>Filmproject <sup>5</sup> | Jeugdtheater                             | Film                | Groep 1 t/m 8 | Sprookjes                             |
| Casus 2:<br>Kunstwekenproject        | Cultuureducatieve instelling in een wijk | Beeldend            | Groep 1-2     | Kunst                                 |
|                                      |                                          | Dans                | Groep 3-4-5   |                                       |
|                                      |                                          | Audiovisueel        | Groep 6-7-8   |                                       |
| Casus 3:<br>Buurtproject             | Cultuureducatieve instelling in een stad | Beeldend en theater | Groep 1-2     | Buurt                                 |
|                                      |                                          | Erfgoed             | Groep 3-4     |                                       |
|                                      |                                          | Theater             | Groep 5-6     |                                       |
|                                      |                                          | Taal                | Groep 7-8     |                                       |
| Casus 4:<br>Vaandelproject           | Historisch museum                        | Erfgoed en beeldend | Groep 7-8     | Historische gebeurtenis               |
| Casus 5:<br>Muziekproject            | Fanfare en cultuur-educatieve instelling | Muziek              | Groep 1 t/m 8 | Instrumenten in een fanfare           |
| Casus 6:<br>Beestenmuseumles         | Kunstmuseum                              | Beeldend            | Groep 3 en 4  | Beeldende Kunst (dieren en symboliek) |
| Casus 7:<br>Taalmuseumles            |                                          | Beeldend en drama   |               | Museum en beeldende kunst             |

FIGUUR 2: overzicht van de onderzochte casussen

#### 1.4. De richtlijnen m.b.t. inhoud van en afstemming over cultuuronderwijs

De analyses van de zeven projecten (figuur 2) leverden drie richtlijnen op met betrekking tot *de inhoud van*, en drie met betrekking tot *de afstemming over cultuuronderwijs*:

##### *Inhoud*

- 1 Leerlijnen cultuuronderwijs, en cultuureducatieve projecten, hebben betrekking op aspecten van cultuur (het onderwerp) de wijze waarop op deze aspecten van cultuur wordt gereflecteerd (de basisvaardigheden) en de manier waarop deze reflectie vorm krijgt in verschillende media (de mediale vaardigheden).
- 2 Om een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te realiseren dient nagegaan te worden wat de relevantie is van het onderwerp voor de leerlingen en de scholen, en hoe de inhoud van het onderwijs (onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden) aansluit bij de ontwikkeling van kinderen en het gehele onderwijsprogramma.
- 3 Doelstellingen voor cultuuronderwijs dienen een uitwerking te zijn van de kerndoelen, en dienen expliciet te benoemen wat bij leerlingen op het gebied van het onderwerp (aspect(en) van cultuur), de reflectiewijze (basisvaardigheden) en mediale vaardigheden wordt ontwikkeld.

### Afstemming

- 4 De afstemming dient te gaan over de inhoud (onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden) van cultuuronderwijs, de betekenis van deze inhoud voor leerlingen en scholen en de doelen die men met cultuuronderwijs nastreeft. Hieruit volgt vervolgens de afstemming over organisatie.
- 5 Een goede afstemming wordt gerealiseerd door belangen, doelen en kennis expliciet te maken en openlijk te bespreken. Hierdoor wordt ook duidelijk waar de deskundigheidsbevordering van de verschillende betrokkenen zich op kan richten.
- 6 Een goede afstemming wordt gerealiseerd door de inhoud en doelen in een gezamenlijk document vast te leggen en met de betrokkenen te evalueren, en te beoordelen of en hoe de inhoud en de doelen zijn gerealiseerd en welke consequenties dit dient te hebben.

### 1.5. Leeswijzer

In de volgende twee delen van dit artikel vindt u een beschrijving en onderbouwing van de richtlijnen, en een uitwerking van iedere richtlijn in de vorm van uitwerkingsvragen. Deze vragen kan iedere instelling of school zelfstandig beantwoorden, maar men kan ze ook gebruiken om het gesprek tussen school en culturele instelling te structureren. In deel 2 zijn de richtlijnen met betrekking tot de inhoud van cultuuronderwijs uitgewerkt, in deel 3 de richtlijnen met betrekking tot de afstemming over cultuuronderwijs. Per paragraaf wordt één richtlijn behandeld. De richtlijnen zijn onderbouwd met behulp van de uitkomsten van de zeven casestudies en inzichten uit relevante onderzoeksliteratuur.

## 2. Richtlijnen: de inhoud van cultuuronderwijs

### 2.1. Waarover gaat cultuuronderwijs? (Het 'wat')

*Het onderwerp doet er toe!*

Wat opvalt aan cultuureducatieve projecten van culturele instellingen is de grote aandacht voor de basisvaardigheden 'anders' *waarnemen* en *verbeelden*, en de mediale vaardigheden – zoals wanneer men aan kinderen de mogelijkheid wil bieden om zich te uiten met hun lichaam en met taal (theater), of door middel van voorwerpen (beeldend, 3D). Het onderwerp van het cultuuronderwijs, daarentegen, krijgt niet of nauwelijks aandacht. Het onderwerp is het aspect van cultuur waar het cultuuronderwijs over gaat, bijvoorbeeld 'tijd', of 'afscheid', en waar de leerlingen met behulp van, bijvoorbeeld, de verbeelding betekenis aan geven. Men lijkt dus betrekkelijk weinig belang te hechten aan het aspect van cultuur – van het leven! – waarop leerlingen reflecteren.<sup>6</sup> Zo is bijvoorbeeld in casus 3 (het buurtproject) 'de buurt' waarin de kinderen wonen het thema. Met beeldende activiteiten, met taal, erfgoed- en theaterlessen wordt hier aandacht aan besteed. Maar het waarom, het antwoord op de vraag wat leerlingen over hun buurt zouden moeten leren met behulp van de dramalessen of door het maken van een maquette, blijft onduidelijk en is ook niet in de doelstellingen terug te lezen. In casus 4 (het vaandelproject) stond wel heel duidelijk een aspect van cultuur centraal. Door een vaandel te maken worden leerlingen zich bewust van het Leidens Ontzet en de rol van de 3 *October Vereeniging* bij de viering van Leidens ontzet. Wat hier weer wel opviel was dat er veel minder aandacht was voor de (mediale) vaardigheden die nodig zijn om zelf een vaandel te kunnen ontwerpen en vervolgens ook te maken.

Harland et al. (2005) en Lord (2007) bevestigen op basis van hun onderzoek naar de effecten<sup>7</sup> van kunstprojecten (art-based interventions) op leerlingen van verschillende leeftijden, dat in het cultuuronderwijs, en meer

specifiek in het kunstonderwijs juist het onderwerp – ten onrechte – weinig aandacht krijgt. Uit hun onderzoek blijkt dat de culturele en sociale kennis van jongeren zelden toeneemt als gevolg van de kunstprojecten waaraan ze deelnemen. “The re-casting of arts education as ‘creative and cultural education’ in the Robinson Report (1999), along with its advocacy of artist partnership, makes the limited contribution to social and cultural education of the arts interventions here all the more pertinent. Given that, as with most outcomes, the degree of awareness of social and moral issues as an outcome was likely to be a reflection of the content and aims of the interventions, the finding also poses the vexed question of whether arts interventions tend to accentuate form and skills rather than content and meaning, in contrast to the adult world of arts which are often so redolent with social, moral and cultural issues” (p. 36-37). Met andere woorden: als professionele kunst ergens over gaat, waarom is dat dan niet het geval met kunstonderwijs voor kinderen? Ook Parsons en Haanstra benadrukken in hun zoektocht naar de beste plek voor kunst in het onderwijs dat kunstonderwijs ‘ergens’ over moet gaan. Parsons (2004) noemt in zijn artikel over de integratie van kunst in het curriculum drie invalshoeken die moeten meespelen bij de keuze van het onderwerp voor de lessen. Is het onderwerp relevant in de samenleving, voor leerlingen en in de kunst? Haanstra (2011, p. 13), bekend van zijn onderzoek naar authentieke kunsteducatie, noemt als twee van de vier criteria voor authentieke kunsteducatie dat deze persoonlijk (aansluiten bij de leefwereld van de leerling) én maatschappelijk of cultureel betekenisvol (dit verwijst naar de professionele wereld) moeten zijn.

#### *Balans onderwerp, basisvaardigheden en media*

Dit wil overigens niet zeggen dat het onderwerp van cultuuronderwijs belangrijker is dan de vaardigheid van leerlingen om zich te kunnen uiten. Het gaat juist om de balans tussen het onderwerp, de wijze waarop je hier betekenis aan geeft en het medium waarin dit uitgedrukt wordt. Parsons (2004, p. 791) benadrukt ook het belang van de specifieke disciplinaire kennis van de docent. Harland (2005, p. 37) formuleert het als een uitdaging: “Does it suggest there remains a challenge for artists and teachers to find ways of maximizing arts interventions’ potential for engaging social and cultural

messages without diluting its unique pedagogy?” De betekenis van het maken van, of kijken naar, bijvoorbeeld een beeldend werk of een theaterstuk staat dus buiten kijf. Een mogelijkheid om de bijdrage van onder meer theater en beeldende kunst aan de ontwikkeling van kinderen te vergroten ligt volgens ons in een bewustere keuze van voor leerlingen relevante onderwerpen, in evenwicht met de keuze voor vaardigheden (basisvaardigheden en mediale vaardigheden).

Het bovenstaande heeft vooral betrekking op kunstprojecten, waarin het onderwerp meer aandacht zou mogen krijgen. Voor erfgoedprojecten geldt vaak precies het omgekeerde. Het onderwerp is hier helder: het gaat om een materieel en/of immaterieel aspect van menselijk handelen in het verleden. Bij erfgoed lijkt echter juist *de wijze waarop* aan dit verleden betekenis wordt gegeven (bijvoorbeeld door een historisch voorwerp te gaan bekijken, of een historische gebeurtenis na te spelen) minder bewust te worden gekozen. Grever en van Boxtel besteden hier in hun onderzoeksprogramma *Heritage education: plurality of narratives and shared historical knowledge* aandacht aan. Zij kijken hoe erfgoededucatie geïntegreerd kan worden in het onderwijs en pleiten ervoor erfgoed als een bron van ‘geschiedenis leren’ te gebruiken. Werkvormen waarmee met behulp van erfgoed aan het leren van geschiedenis kan worden gewerkt, zijn bijvoorbeeld het luisteren naar een verhaal op locatie, of historisch onderzoek naar materiële en immateriële bronnen, en het betekenis geven door te beschrijven, te verklaren en te vergelijken (van Boxtel 2011, p. 41 en Klein, Grever en van Boxtel 2011, pp. 381 en 386).<sup>9</sup> Wanneer deze werkvormen met behulp van het theoretisch kader voor cultuuronderwijs (Van Heusden 2010) bekeken worden, blijkt duidelijk dat het onderwerp van cultuuronderwijs hier – uiteraard – het erfgoed is en dat daarop gereflecteerd wordt door te verbeelden (luisteren naar een verhaal op locatie), te analyseren (historisch onderzoek) en te conceptualiseren (betekenis geven door interpretatie). Taal (een verhaal, een onderzoek of een interpretatie) is een belangrijk medium waarmee de leerling betekenis geeft aan dit erfgoed (dat zelf vaak, zij het niet uitsluitend, uit voorwerpen bestaat). Door gebruik te maken van het theoretisch kader kan bij erfgoedprojecten gericht gekeken worden naar wat men de leerlingen wil leren om hun kennis van het erfgoed te vergroten en te verbreden. Ook in erfgoedprojecten gaat het om het evenwicht tussen onderwerp, basis- en mediale vaardigheden.

In cultuuronderwijs gaat het dus om de balans, om het besef dat kinderen door middel van uiteenlopende vormen van reflectie (hun culturele bewustzijn) betekenis kunnen geven aan, en communiceren over de cultuur waarin ze leven.

### Richtlijn 1

Leerlijnen cultuuronderwijs, en cultuureducatieve projecten, hebben betrekking op aspecten van cultuur (het onderwerp) de wijze waarop op deze aspecten van cultuur wordt gereflecteerd (de basisvaardigheden) en de manier waarop deze reflectie vorm krijgt in verschillende media (de mediale vaardigheden).<sup>10</sup>

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Welk(e) aspect(en) van cultuur staan centraal in het project?
- b** Welke vaardigheden (basis en mediaal) staan centraal in het project? Op welke wijze (met welke basisvaardigheden) wordt gereflecteerd op cultuur en waarin krijgt dit vorm (media)?
- c** Hoe hangt de keuze voor de vaardigheden samen met de keuze voor het onderwerp?

## 2.2 Cultuuronderwijs: voor wie?

### *Betere aansluiting bij leerlingen*

Uit de casestudies blijkt dat culturele instellingen het vanuit hun expertise belangrijk vinden kinderen handvatten te bieden om zich cultureel te ontwikkelen. Of het nu over anders waarnemen, beter samenwerken of meer affiniteit met erfgoed gaat, de culturele instellingen zetten zich vaak voor de volle 100% in om leerlingen en leerkrachten de betekenis van cultuur (waarvan kunst een onderdeel is) en de vaardigheden die hierbij aangesproken worden te laten ervaren. Helaas wordt hiermee over het algemeen geen

gerichte bijdrage geleverd aan de culturele ontwikkeling van kinderen. Uit de casestudies blijkt namelijk ook dat de instellingen niet of nauwelijks bewust rekening hielden met de betekenis van een onderwerp – zoals bijvoorbeeld de buurt (casus 3) of sprookjes (casus 1) – voor leerlingen. Noch stond men stil bij wat de leerlingen al beheersen op het gebied van de basis- en mediale vaardigheden, bijvoorbeeld op het gebied van filmen of theater maken (casus 1). In casus 1 (het filmproject) werd slechts in zeer beperkte mate aangesloten bij de cultuur en ontwikkelingsfase van de leerlingen. Alle leerlingen van een basisschool werkten aan het thema ‘sprookje’. Dat de betekenis van een sprookje voor kinderen uit groep 1 en groep 8 verschillend is, lijkt evident. Toch werd hier geen rekening mee gehouden en werd in beide leeftijdsgroepen gevraagd een sprookje na te spelen. Daardoor bleven kansen liggen om bij de oudere leerlingen een cultureel bewustzijn ten aanzien van sprookjes te ontwikkelen. De leerlingen van groep 8 hadden bijvoorbeeld meer te weten kunnen komen over de moraal van sprookjes, over de vraag of sprookjes nog passen in de huidige tijd, en hoe ze daarover zouden kunnen communiceren. Een ander voorbeeld is casus 2 (het kunstwekenproject) waarin duidelijk werd hoe men voorbij kan gaan aan wat leerlingen van een bepaalde leeftijd al dan niet kunnen. Tijdens een beeldend project (onderdeel van de kunstweken) moesten de jongste kleuters met hout fantasiehuizen maken. Deze kinderen misten hiervoor echter de vaardigheden, waardoor de resultaten tegenvielen. Ook bleek dat de kinderen vooral herkenbare huizen wilden bouwen. Herkenbaarheid is waarschijnlijk een behoefte van deze leeftijdsgroep. Het zagen van het hout kwam wel tegemoet aan de experimenteerdrang van de kleuters, waardoor er wel met ‘plezier’ aan het project werd gewerkt. Tot slot, in casus 6 (beestenproject) sloot een kunstmuseum met het onderwerp ‘beesten’ wel aan op de interesse van groep 3 en 4, maar in de uitwerking minder. De beesten in beeldende kunstwerken hebben een symbolische waarde, waarop men met de kinderen niet te diep inging omdat dit niet aansluit op een leerling van groep 3 en 4. Vraag is dan of dit project meer geschikt is voor oudere leerlingen?

Als een culturele instelling niet gericht aansluit bij de leerlingen wordt er ook geen culturele ontwikkeling gerealiseerd. Haanstra (2012), Van Boxtel (2011) en Van Oers (2012) schrijven over het belang van een goede aan-

sluiting bij de leerlingen. In zijn pleidooi voor authentieke kunsteducatie benadrukt Haanstra het belang van een inhoudelijke oriëntatie op de leefwereld van de leerling. “De aansluiting bij de leefwereld is bedoeld om betrokkenheid en motivatie te bevorderen en om voorkennis bij leerlingen te activeren waarop voortgebouwd kan worden. Maar het is meer dan een didactisch middel. Het gaat er in authentieke kunsteducatie ook om dat de inhoudelijke thema’s en de stijlen en uitingsvormen die leerlingen zelf van belang achten en buiten school beoefenen, een plaats krijgen” (Haanstra 2012, p. 13). Uit Haanstra’s terugblik op 10 jaar authentieke kunsteducatie in *Cultuur+Educatie* 31 blijkt dat er kritiek is op het criterium ‘aansluiten bij de belevingswereld’, maar komt dit vooral voort uit de angst dat alleen wordt gedaan ‘wat de leerling leuk vindt.’ Wellicht zouden de critici kunnen nagaan wat de relevantie is, voor leerlingen, van een door volwassenen gekozen onderwerp of aanpak. De relevantie-vraag met betrekking tot het thema ‘buurt’ (casus 3) voor kleuters laat bijvoorbeeld zien dat andere thema’s wellicht belangrijker zouden kunnen zijn geweest voor deze doelgroep. Kleuters zijn namelijk niet bezig met de abstracte afbakening ‘buurt’, maar eerder met ‘wie ben ik’ en ‘in welk huis woon ik’. Van belang is dus vooral dat duidelijk is wat een kind leert over een bepaald onderwerp. En hiervoor is een helder geformuleerde doelstelling noodzakelijk. De belangrijkste vragen zijn dus vooral wat men leerlingen wil leren over het onderwerp, en waarom dit voor het kind vanuit zijn belevingswereld relevant is.

Hoe belangrijk het is om uit te gaan van de leerling blijkt ook uit onderzoek naar erfgoededucatie. Van Boxtel (2011) heeft het in haar onderzoek naar erfgoededucatie over ‘significance’, verwijzend naar Lévesque (2005). “If we take the idea of pupils as meaning makers seriously and want an inclusive approach, then our heritage lessons should provide pupils with opportunities to explore different perspectives on the significance of heritage. Reflecting on different interpretations and beliefs may contribute to pupils’ awareness that their own and other people’s identity influences their interpretations of the past” (Van Boxtel, 2011, p. 41).

Ook in onderwijskundige theorieën worden de leerling en zijn leerproces centraal gesteld. Van groot belang, in dit verband, is het werk van Luc Stevens die het adaptief onderwijs introduceerde. Zijn motto is zelfs ‘eerst het kind, dan de leerling’<sup>11</sup>. Dit sluit aan bij wat Van Heusden (2010)

zeft, die niet alleen aandacht voor het ontwikkelingsniveau van kinderen vraagt, maar ook stilstaat bij de cultuur (omgeving) waarin een kind opgroeit. Een ander goed voorbeeld is het onderzoek naar Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) van Van Oers, die zich baseert op het werk van de Russische psycholoog en taalkundige Lev Vygotsky. Vygotsky introduceerde het begrip ‘de zone van naaste ontwikkeling’. In het ontwikkelingsgericht onderwijs wordt de zone van naaste ontwikkeling als uitgangspunt genomen. Deze zone wordt vooral bepaald door de culturele context waarin een kind zich bevindt en de volwassenen die hem prikkelen (Van Oers, 2012). Het leerproces van de kinderen staat in OGO centraal. De volwassen heeft hierin een dienende rol.

### *Samenhangend onderwijs voor de leerlingen*

In de onderzochte casussen werd noch door de school, noch door de culturele instelling bewust een verbinding gelegd tussen het cultuureducatieve project en het reguliere onderwijsprogramma. Ten aanzien van de inbedding van een cultuureducatief project liggen er dan ook nog legio kansen. Over het algemeen viel in de casestudies op dat scholen behoefte hebben aan een (schoolbreed) cultuureducatief project. Leerkrachten en schooldirectie lijken een verplichting te voelen, c.q. het besef te hebben dat ze de leerlingen iets mee moeten geven van ‘kunst en cultuur’, en kiezen vaak voor een kortdurend project. Schooldirecteuren uit casus 1 (het filmproject) en 3 (het buurtproject) gaven aan dat zij door de inspectie niet op hun cultuuronderwijs worden afgerekend, waardoor culturele activiteiten op school geen prioriteit hebben. Culturele instellingen aanvaardden deze status quo en proberen binnen de ruimte die ze krijgen er het, volgens hen, beste uit te halen. Dit ‘beste’ zijn dan vaak schoolbrede projecten, zoals in casus 1 (het filmproject), casus 2 (het kunstwekenproject) en casus 3 (het buurtproject), die gedurende een aantal weken op school gegeven worden. Het probleem van dit type projecten is echter dat een specifiek onderwerp – sprookjes, kunst en buurt – binnen een kort tijdsbestek voor alle leeftijden relevant moet zijn. Het gevolg hiervan is dat projecten vaak bijzonder arbeidsintensief zijn, met weinig (vastgesteld) leerrendement. Maar zoals gezegd: daar selecteert een school ze ook niet op.

Er zijn echter wel degelijk mogelijkheden om cultuur beter in te bedden in het onderwijs. De (nieuwe) projecten die ondersteund worden in de regeling *Cultuureducatie met kwaliteit* bieden onder meer deze mogelijkheid, omdat ze zich richten op een uitwerking van de (bij wet bepaalde) kerndoelen voor het domein kunstzinnige oriëntatie (over dit uitwerken van de kerndoelen in de volgende paragraaf meer). IJdens (2012) benadrukt in het kader van de kwaliteitsimpulsen voor cultuureducatie van het ministerie van OC&W in een artikel over ‘Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit’ dat bij de verbetering van de kwaliteit van onderwijs in het domein kunstzinnige oriëntatie men dient uit te gaan van de context waarin leerlingen zich bevinden. “Borging van kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijs houdt in dat bij het denken over die kwaliteit uitgegaan wordt van de situatie op de school en in de klas en dat het stimuleringsprogramma (*Cultuureducatie met kwaliteit*) daar blijvende invloed op heeft.” IJdens deelt de context op in de school, het leerplan en de lessen én lesgeven. Wat belangrijk is om te behandelen in een educatief project hangt af van de ‘plek’ waar de leerling zich bevindt. Zo is het vaandelproject (casus 4) waarin de geschiedenis van het vieren van Leidens Ontzet centraal staat, belangrijk voor leerlingen in Leiden en pas in tweede instantie belangrijk voor leerlingen in Almere. Een Leidense school kan het project inpassen in een leerplan geschiedenis, maar ook, zoals nu overigens niet is gebeurd, in een leerplan beeldende vorming. En bij het kunstwekenproject (casus 2) kan gedacht worden aan een leerplan dat als onderwerp heeft: hoe (lokale) kunstenaars in hun eigen medium betekenis geven aan de wereld. Het uitgangspunt is dan niet een medium (theater, beeldend of muziek), maar het onderwerp waarop de kunstenaar reflecteert. Daarbij zou dan beter gekeken kunnen worden of dit relevant en passend is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd.

In hun publicatie ‘Visies op onderwijskwaliteit’, waarop IJdens zich baseert, benadrukken Scheerens et al. (2010, p. 31.) dat ook de thuissituatie en intellectuele vermogens van leerlingen van belang zijn voor een analyse van de opbrengsten van onderwijs (van de onderwijskwaliteit). Dit sluit aan bij wat Van Heusden (2010) stelt: “Onder een doorlopende leerlijn verstaan we een leerlijn die cumulatief is (wat later komt veronderstelt, en bouwt voort op wat eerder is aangeboden) en die aansluit bij de ontwikkeling van kinderen en jongeren” (p. 17). De leerling staat in het cultuuronderwijs in het middel-

punt. Deze leerling bevindt zich echter zowel thuis als op school in een bredere context. Wil men het cultureel zelfbewustzijn van leerlingen ontwikkelen, hun vermogen om te reflecteren op eigen en andermans cultuur, dan moeten die leerlingen en het onderwijsprogramma dat hij of zij volgt de uitgangspunten zijn van het cultuuronderwijs.

## 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.

### Uitwerkingsvragen:

- a** Wat is de relevantie van het onderwerp van het project voor de leerlingen en de scholen?
- b** Wordt rekening gehouden met de vaardigheden van kinderen (op een bepaalde leeftijd)? Hoe?
- c** Waar en hoe past het project in het onderwijsprogramma? Welke aansluiting is er qua onderwerp en (basis- en mediale) vaardigheden?

## 2.3. Doelstellingen: wat willen we bereiken? (Het ‘waarom’)

### De kerndoelen kunstzinnige oriëntatie nader bekeken

Het ministerie van OC&W, de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012) noemen de kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie als belangrijkste referentiepunt voor cultuureducatie. Dat gebeurt ook in de recente regeling *Cultuureducatie met kwaliteit* (FCP, 2012). Het gaat hier om de volgende kerndoelen:

- ▶ 54 de leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- ▶ 55 de leerlingen leren op eigen en andermans werk te reflecteren.
- ▶ 56 de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

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

Vanuit het ‘Cultuur en de spiegel’-kader (Van Heusden, 2010) kunnen de kerndoelen wel nader worden ingevuld. Wat opvalt bij kerndoel 54 is dat kunst beperkt wordt tot de uitdrukking van ervaring en emoties. Vanuit het theoretisch kader (Van Heusden, 2010, 2011, 2012) stellen we dat het in kunst gaat om de verbeelding van cultuur in de breedste zin van het woord - om alle aspecten van cultuur -, het gaat kortom om de ervaring van de leerling met het leven. Emoties zijn hiervan slechts een, zij het een belangrijk, aspect. Zo zouden leerlingen bijvoorbeeld de eigen cultuur kunnen verbeelden door een theatervoorstelling te maken of te bezoeken. Omdat het begrip reflectie nu een bredere invulling krijgt - kunst is zelf een vorm van reflectie, naast bijvoorbeeld kritiek, geschiedschrijving, of filosofie - blijkt kerndoel 55 samen te vallen met een deelaspect van kerndoel 54. Reflectie blijft namelijk niet beperkt tot taal, of tot reflectie op kunst. Kinderen reflecteren mét theater op het leven, en ze reflecteren op theater. Bij kerndoel 56 staat één aspect van cultuur centraal, namelijk cultureel erfgoed, maar hier wordt weer niet aangegeven hoe dit aspect van cultuur betekenis krijgt. Met andere woorden: moet het kasteel getekend worden of wordt er in het kasteel een toneelstuk gespeeld? (En nog belangrijker: wat leert een leerling zo over het cultureel erfgoed?) De drie kerndoelen kunnen dus zonder al te veel problemen geïntegreerd worden in één overkoepelend doel: het kunstonderwijs leert leerlingen, met behulp van hun verbeelding, in verschillende media, te reflecteren op cultuur, zowel productief (maken)

als receptief (meemaken). Dit ‘kerndoel kunstzinnige oriëntatie’ zou zelf geïntegreerd kunnen worden in een kerndoel Cultuuronderwijs: het cultuuronderwijs leert kinderen te reflecteren op cultuur, met behulp van verschillende vaardigheden en in verschillende media.

Wat kan bovenstaande analyse nu betekenen voor de uitwerking van de kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie in cultuureducatieve projecten? In kerndoel 54 kan duidelijker worden aangegeven welk aspect van cultuur onderwerp van beschouwing is. Dan volgt daar vervolgens uit welke basisvaardigheden - in het bijzonder natuurlijk de verbeelding, omdat we het over kunstzinnige oriëntatie hebben! - en welke media kunnen worden ingezet om aan dit aspect van cultuur betekenis te geven. Kerndoel 55 gaat over een deelaspect: de (receptieve) reflectie op kunstwerken die door anderen zijn gemaakt. In kerndoel 56 zou explicieter dan nu het geval is benoemd kunnen worden hoe en waarmee gereflecteerd wordt op cultureel erfgoed. Deels - voor zover het kunst betreft - is dit ook kerndoel ook weer een uitwerking van kerndoel 54.

#### *Kerndoelen uitgewerkt: een voorbeeld*

We illustreren de bovenstaande analyse aan de hand casus 4 (het vaandelproject). We werken de kerndoelen 54 en 56 voor het vaandelproject uit. Het doel van het dit project was: “De leerlingen inzicht te geven in een deelaspect van de Leidense geschiedenis; in de betekenis van Leidens Beleg en Ontzet en de viering van Leidens Ontzet. Daarnaast krijgen de leerlingen inzicht in de betekenissen van symbolen en geven ze met het maken van een vaandelontwerp en vaandel uitdrukking aan de betekenis(sen) die 3 oktober voor hen persoonlijk heeft.”<sup>12</sup>

Uit de casestudie bleek dat de nadruk vooral lag op het zich presenteren *als groep* tijdens de 3 oktober viering. In termen van de kerndoelen klinkt dit als volgt:

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

vaandel te maken en een tentoonstelling te bezoeken over Leidens Ontzet en de viering ervan.

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

Kerndoelen kunnen zo concreet gemaakt worden en bieden dan houvast. In dit kader is een citaat uit een bijdrage van Jos Letschert (die promoveerde op een studie naar de kerndoelen in Nederland) met de titel 'Kwaliteit, kerndoelen en kunstzinnige vorming' wellicht interessant: "Kerndoelen zijn streefdoelen voor de basisschool. Het nastreven van doelen is niet hetzelfde als doelen bereiken. Het nastreven houdt in dat alle inspanningen erop gericht zijn om de geformuleerde doelen te bereiken. De na te streven doelen hebben het karakter van een ideaal. Desalniettemin mogen ze niet irreëel zijn" (Letschert, 1991, p 67). Interessant is dat deze bijdrage stond in een bundel naar aanleiding van een symposium in 1991 over 'De kwaliteit van kunstzinnige vorming'. Kwaliteit van cultuureducatie was twintig jaar geleden dus ook al heel actueel. Een bijdrage aan deze kwaliteit van cultuureducatie kan gerealiseerd worden door bij de uitwerking van de kerndoelen aandacht te besteden aan de inhoud, onderwerp, basisvaardigheden en mediale vaardigheden, en gericht te omschrijven wat men op deze drie gebieden bij leerlingen zou willen ontwikkelen.

### 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.

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Wat wordt bij de leerlingen ontwikkeld op het gebied van het onderwerp?
- b** Wat wordt bij de leerlingen ontwikkeld op het gebied van vaardigheden (basis en mediaal)?
- c** Zijn de doelstellingen (uitwerking van de kerndoelen) met betrekking tot onderwerp, basisvaardigheden en media uitgewerkt voor de betreffende leerlingen?

# Richtlijnen:

## 3. Richtlijnen: de afstemming

### 3.1. De afstemming moet gaan over inhoud en organisatie

#### *De balans tussen inhoud en organisatie*

Uit de casestudies blijkt dat gesprekken tussen culturele instellingen en scholen vooral over organisatorische aspecten van een project gaan en zelden of nooit over de inhoud. Een opvallende casus was het muziekproject (casus 5) waarbij tot aan de subsidietoekenning meer dan een jaar werd vergaderd tussen verschillende scholen en de plaatselijke fanfare. Na dit jaar ontving een school subsidie om het project uit te voeren. Pas toen namen de muziekdocenten voor het eerst deel aan het gesprek. In deze eerste bijeenkomst met de vakdocenten ging het niet over inhoudelijke kanten van het project, zoals bijvoorbeeld: welke aspecten van muziek willen we behandelen, waarom zijn deze voor kinderen van verschillende leeftijden belangrijk, en welke doelen streven we na? Het overleg ging over de organisatie: wie, wanneer, waar les ging geven. Men regelde dus vooral dát er muzieklessen werden gegeven, niet wát er zou worden gegeven.

Ook Handelzalts (2009) ontdekte in zijn onderzoek naar curriculum-ontwerp en onderwijsinnovatie dat in docentontwikkelteams (DOTs) bij het ontwikkelen van innovatieve curricula de organisatie de meeste aandacht krijgt. In deze teams wordt vooral over 'tijd' en 'plaats'<sup>13</sup> gesproken. Er is weinig aandacht voor 'basisvisie' en 'leerdoelen'<sup>14</sup> (p. 220-221). Zijn aanbeveling aan ontwerpteams, die ook van waarde is voor ontwerpteams van culturele instellingen (samen met scholen) is dan ook: "Houd rekening met de focus van teams op organisatorische voorwaarden van hun toekomstige lespraktijk. [...] Verbind de discussie over organisatorische onderwerpen met centrale curriculaire onderwerpen als visie, doelen en inhoud." (p. 226) In vele handreikingen voor cultuureducatie wordt ook de nadruk gelegd op het hebben van een visie (Konings, 2006, Oomen et al., 2011 en MOCCA,

jaartal onbekend). Als echter niet duidelijk is waarover de visie moet gaan, dan blijft dit een 'lastig' verhaal. Houvast om de visie, en daarmee ook de inhoud van cultuuronderwijs vorm te geven is noodzakelijk. Wederom kan het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel (Van Heusden 2010) hier houvast bieden. Nagegaan moet worden wat de visie is op inhoud (onderwerp, basis en mediale vaardigheden) in relatie tot leerlingen en school (zie richtlijnen hoofdstuk 2).

Ook blijkt dat docentontwikkelteams veel beslissingen aan het begin van een samenwerking nemen. "In DOTs worden belangrijke ontwerpbeslissingen zeer vroeg in het proces genomen. Zelfs als teams geen formele of bewuste keuzes maken, worden de ideeën die in de eerste bijeenkomsten zijn besproken uiteindelijk vastgelegd in hun producten" (Handelzalts, 2009, p 221.). Dit zagen wij ook in casus 5 (het muziekproject). De tijd nemen om over de inhoud na te denken en heroverwegen is wenselijk bij het vormgeven van inhoudelijk betekenisvolle langlopende leerlijnen cultuuronderwijs voor leerlingen.

#### Richtlijn 4

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

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Gaat de uitwisseling over de betekenis van de inhoud voor leerlingen en over de mogelijkheden van leerlingen?
- b** Gaat de uitwisseling over het onderwijs(programma) waar het project een bijdrage aan levert?
- c** Gaat de uitwisseling over de inhoud en de doelen die men nastreeft voor de leerlingen?

### 3.2. **Expliciete uitwisseling over belangen, doelen en expertise (Het 'waarom')**

#### *Belangen en doelen helder en 'uitonderhandeld'*

Samenwerking tussen culturele instellingen en scholen is niet meer weg te denken wanneer het om cultuureducatie gaat (Cultuurnetwerk 2009, Konings 2011). De betrokken partijen beginnen enthousiast aan een samenwerking. In de casestudies bleek dat men zich wel bewust is van verschillen in doelstellingen en belangen, maar dat daar niet actief naar wordt gehandeld. Doelen van scholen en culturele instellingen blijken dan ook regelmatig te conflicteren en dit is van invloed op de invulling van een cultuureducatief project. Dit was bijvoorbeeld het geval in casus 5 (het muziekproject), in de samenwerking tussen een basisschool en een fanfare. De doelstelling van de fanfare was vanaf het begin helder: het project bood een mogelijkheid om jeugdleden voor de fanfare te werven. De school wilde vooral beter muziekonderwijs voor haar leerlingen. Schilt-Mol (2012) onderzocht voor het Fonds voor Cultuurparticipatie *Muziek in ieder kind*-projecten en concludeerde ook dat de doelstellingen van de leerkracht en de muziekdocent verschillend kunnen zijn. "Dit (het centraal staan van kerndoelen in de opleiding) betekent dat de leerkrachten vooral een focus hebben op algemeen vormend muziekonderwijs. Voor de muziekdocenten daarentegen staat over het algemeen instrumentaal onderwijs centraal. Dit is niet verwonderlijk, aangezien het hier voornamelijk conservatoriumgeschoolde instrumentalisten betreft" (2012, p. 42). Het referentiekader verschilt en is van invloed op het doel dat men (impliciet) nastreeft met een cultuureducatief project. Het eindresultaat, in casus 5, was een project waarbij leerlingen kennismaakten met 'fanfare-instrumenten': de blaas- en slaginstrumenten. Het project had echter geen duidelijk doel: wat men bij leerlingen wilde ontwikkelen werd niet uitgesproken en een onderbouwing die aangaf waarom blaas- en slaginstrumenten de beste weg waren om dit (ontbrekende) doel te bereiken bleef dus ook achterwege. Van een verbetering van het muziekonderwijs was helaas geen sprake.

Organisatiesdeskundige Van Delden (2009) stelt dat het belangrijk is dat (conflicterende) doelen van de betrokkenen uitonderhandeld worden

ten einde vanuit een realistische taakopdracht te kunnen werken (p 156). Ook in de curriculumontwikkeling binnen docentontwikkelteams komen we dit tegen: "The specific focus (the problem to be solved, the reform to be realized) needs to have a relevance to the members of the team and meet a real and existing need of the individual participants and the team as a whole (Ericson, 2005; Thousand & Villa, 1993). This is not a constant element and needs to be guarded during the process by repeatedly examining and negotiating the goals of the team (Thousand & Villa, 1993)" (aangehaald in Handelszalts, 2009, p 42.). Met andere woorden: met elkaar in gesprek blijven over de doelen en belangen komt het cultuuronderwijs voor de leerling ten goede.

#### *Impliciete doelen bespreekbaar maken*

In de casestudies was te zien dat culturele instellingen onder meer wilden dat leerkrachten de effecten van het project op leerlingen zagen en daarmee het belang van cultuuronderwijs onderkenden. In casestudies 2 (het kunstwekenproject) en 3 (het buurtproject) was te zien dat de culturele instellingen niet hun eigen doel, namelijk de waarde van de verbeelding voor leerlingen aan leerkrachten laten zien, met de leerkrachten zelf bespraken. Dit was bijvoorbeeld het geval in casus 2. Kleuters mochten hun zelfgemaakte huizen niet verven, omdat de kunstenaar zo ongeverfd mooier vond. Opmerkelijk in deze casus was de rol van de intermediaire persoon, die het verzoek van de kunstenaar wel doorgaf aan de leerkrachten, maar zonder de beweegreden van de kunstenaar te melden. De intermediair begreep naar eigen zeggen de kunstenaar en wilde de leerkrachten ook laten zien dat de verbeelding van leerlingen geprikkeld kan worden zonder verf in diverse kleuren. Een ander voorbeeld is casus 3 (het buurtproject), waarin het evaluatieformulier de leerkrachten bewuster moest maken van hetgeen met het project bij de leerlingen werd ontwikkeld. De directeur en leerkrachten dachten echter dat ze feedback gaven aan de culturele instelling om het project eventueel te verbeteren.

Het uitspreken en bespreken van belangen, doelen en ideeën noemen we *formaliseren* en we baseren ons hierbij op werk van Paul Vlaar. Vlaar (2006) onderzocht in zijn proefschrift het belang van formalisering in inter-

organisatorische relaties. Naast de functies coördineren, controleren en legitimeren introduceerde hij de functie ‘formaliseren’ als een vorm van ‘sensemaking’ en ‘sensegiving’. Dit is vooral van belang aan het begin van een samenwerking en wanneer er iets te verkennen valt. Formaliseren wordt vaak gezien als het schriftelijk vastleggen van afspraken. Met andere woorden: het is een product, zoals een overeenkomst, waarin je zaken vastlegt. Vlaar (2006) splitst formaliseren op in proces en product. De proceskant heeft een functie in het ‘sensemaking’ (Vlaar 2006 en Weick 1995). Het expliciet uitspreken en bespreken van doelen, belangen en ideeën heeft als doel het zin geven (sensemaking) aan de relatie tussen school en culturele instelling. Door expliciet te maken wat je wilt en kunt, wordt het vervolgens ook makkelijker afspraken te maken over de deskundigheid die voor het project wordt ingezet en die eventueel nog ontwikkeld moet worden. Hiermee bedoelen we niet alleen de expertise van de leerkrachten, maar ook die van de culturele instellingen. Een vaardigheid die men in culturele instellingen wellicht nog meer kan ontwikkelen is het rekening houden met de expertise die de leerkrachten in huis hebben. Handelzalts (2009) stelt terecht: “The teachers are (also) the ones that have the intimate knowledge of everyday practice and needs of their students. This knowledge is crucial for the realization and success of any reform.” (p. 4) Culturele instellingen hebben leerkrachten nodig om de daadwerkelijke verdieping van het cultuuronderwijs te realiseren.

### 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.

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Gaan gesprekken tussen culturele instellingen en scholen over afzonderlijke doelstellingen en belangen van beide partijen?
- b** Zijn deze belangen en doelen ‘uitonderhandeld’ tot een gezamenlijk doel, dat gericht is op de ontwikkeling van de leerlingen?
- c** Gaan gesprekken over de expertise van betrokkenen in cultuuronderwijs – expertise m.b.t. onderwerp, basisvaardigheden, mediale vaardigheden, ontwikkeling en cultuur van leerlingen of het onderwijsprogramma – en is helder waar deskundigheidsbevordering nodig is, en zijn er afspraken gemaakt om deze te realiseren?

### 3.3 Waarborgen door vastleggen (Het ‘hoe’)

#### *Houvast: masterplan en evaluatie*

Uit de casestudies blijkt dat er weinig wordt vastgelegd in de relatie tussen de culturele instelling en de school. Wat wordt vastgelegd is vaak bedoeld voor externe financiers. Inhoudelijk wordt er nauwelijks iets op papier gezet en wanneer dit wel het geval is wordt er niet op teruggekeken en worden er geen consequenties aan verbonden. In casus 2 (het kunstwekenproject) en casus 5 (het muziekproject) werden subsidies aangevraagd, maar werden

deze aanvragen niet gebruikt als masterplan van waaruit men ging werken. Dit maakt het lastig uitspraken te doen over wat er bij leerlingen bereikt is. Ook was niet altijd duidelijk wie verantwoordelijk was voor welke producten. Dit zorgde bijvoorbeeld in casus 5 voor (onnodige) conflicten tussen de school en de muziekdocenten.

Ook Handelzalts (2009) ziet dat docentontwikkelteams weinig evalueren en dat er weinig houvast is om te evalueren. “DOTs voeren weinig evaluatieactiviteiten uit. Het uitproberen van delen van hun materialen is de enige activiteit die beschouwd kan worden als evaluatie. Deze is echter niet systematisch opgezet en is vooral gericht op de bruikbaarheid van de lesmaterialen. Andere kwaliteitscriteria (zoals validiteit en effectiviteit) worden niet of nauwelijks besproken” (p. 222). Harland et al. (2005) benadrukken dat bij kunstprojecten voor leerlingen een systematiek om enig effect op het gebied van sociale en culturele ontwikkeling bij leerlingen te bewerkstelligen hard nodig is. “The relative lack of effects (of arts interventions) in this domain (social and cultural knowledge) must give pause for thought. It suggests that social and cultural awareness outcomes may need to be explicitly planned for –or at least articulated –in order for them to resonate with more than a minority of pupils” (p. 36). De aanbeveling is dan ook het niet te laten bij het uitspreken van doelen, maar deze zorgvuldig vast te leggen, er regelmatig op terug te kijken en hier ook consequenties aan te verbinden.<sup>15</sup>

#### *De functie van contracten*

In alle zeven casussen ontbrak een schriftelijk contract tussen onderwijs en culturele instelling. Alhoewel een contract niet allesbepalend is voor een goed relatie (vertrouwen) tussen twee samenwerkingspartners, laat het wel een mate van commitment zien (Klein Woolthuis et al. 2005). Klein Woolthuis onderscheidt drie vormen van contract: ‘commitments contracts’ (contracten met daarin weergegeven de doelen, de investeringen en het projectplan) ‘safeguard contracts’ (afspraken over eigendom van kennis, product, methode) en ‘spill-over contracts’ (afspraken over conflicthantering en eventuele beëindiging van de samenwerking). Wanneer er sprake is van vertrouwen kiest men vaak voor een commitment contract (Klein Woolthuis 1999). Het commitment-contract zou functioneel kunnen zijn in cultuur-

educatieve samenwerkingsverbanden, ook al omdat het duidelijk maakt welke doelen men nastreeft en volgens welk plan men aan de slag gaat. Vlaar (2006) onderscheidt, zoals gezegd, de proceskant (zie 3.2.) en de productkant van formaliseren. Hij ziet de productkant als de uitkomst van het proces waarin de betekenisgeving, het aftasten en leren kennen van elkaar, centraal staat. Ook Koschmann et al. (2012) benadrukt het belang van een ‘gezaghebbende’ tekst die richting geeft (p. 337). Het is een vorm van ‘materializing’ organizational culture” (Aschfort et al. 2009) Het maakt de afstemmingsrelatie fysiek en biedt aanknopingspunten om in gesprek te blijven over de inhoud van cultuuronderwijs voor de leerlingen.

#### **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.

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Zijn er documenten (projectplannen, evaluatieformulieren en instrumentarium om leerlingen mee te beoordelen) waarin inhoud en doelen zijn opgenomen?
- b** Is er een contract waarin de inhoudelijke, organisatorische en financiële afspraken zijn vastgelegd?
- c** Is er afgesproken wanneer op de verschillende niveaus (directie en uitvoerend) de documenten, inhoud en doelen worden geëvalueerd en welke consequenties hieraan worden verbonden?

## 4. Tot slot!

In zijn algemeenheid kan gesteld worden dat aan het eind van de basisschool leerlingen als gevolg van goed cultuuronderwijs inzicht zouden moeten hebben gekregen in de eigen en in andermans cultuur, en in staat zouden moeten zijn op verschillende manieren, en in verschillende media, productief en receptief, op cultuur te reflecteren. Wanneer men dit vertaalt naar kunstzinnige oriëntatie, dan leert het kind dat je met kunst betekenis kunt geven aan eigen en andermans cultuur, en hoe je dit doet door kunst (in verschillende kunstdisciplines) te maken (productief) en mee te maken (receptief).

Cultuuronderwijs krijgt zo een duidelijke functie in het onderwijs. Het gaat niet meer alleen over de kennismaking met kunst en cultuur. Een kind heeft handvatten nodig om de wereld waarin hij leeft te begrijpen, er greep op te krijgen en er een eigen weg in te vinden. Daarbij speelt het cultureel bewustzijn, en kunst als onderdeel van dat bewustzijn, een doorslaggevende rol. Het biedt namelijk de handvatten om zelf betekenis te geven aan het leven en te ervaren hoe anderen tegen datzelfde leven aankijken.

Het cultuuronderwijs en het kunstonderwijs lijken op dit moment vooral gekenmerkt te worden door het adagium “Laat honderd bloemen bloeien”. Het cultuureducatieve veld laat een rijkdom zien aan mogelijkheden, maar die rijkdom kan ook té overvloedig worden. Dit artikel is daarom vooral een pleidooi voor het maken van duidelijke keuzes (op basis van gesprek) en het denken vanuit de leerling. Met de richtlijnen en uitwerkingsvragen hopen wij hiervoor enig houvast te bieden.

## Literatuur

- A Ashcraft, K., Kuhn, T. en Cooren, F. (2009). Constitutional amendments: “Materializing” organizational communication. In: *The academy of management annals*, 3:1, 1-64.
- B Boxtel, van, C. (2011). Resource for learning opportunities and challenges. In: *Heritage education: challenges in dealing with the past* (ed. van Boxtel, Klein en Snoep).
- C Cultuurnetwerk Nederland (met een inleiding van J. Poll en M. Tal) (2009). Zicht op .....samenwerking in cultuureducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- D Delden, van, P. (2009). Samenwerking in de publieke dienstverlening. Ontwikkelingsverloop en resultaten. Delft: Eburon (dissertatie).
- Deming, W. (1986). *Out of crisis*. Cambridge: The MIT Press.
- H Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In: *Cultuur+Educatie 31: Authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Handelzalts, A. (2009). Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, vol 14, no 8, pagina 835-854.
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. and Ashworth, M. (2005). *The arts-education interface: a mutual learning triangle?* Slough: NFER.
- Heusden, van B. (1997). *Why literature? An inquiry into the nature of literary semiosis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Heusden, van, B. (1999). The emergence of difference: Some notes on the evolution of human semiosis. In: *Semiotica Special Issue on Biosemiotics*, 127 (1/4), pp. 631-646.
- Heusden, van B. (2003). De maker. Notities naar aanleiding van Wij zagen ons in een kleine groep mensen veranderen van Tonnus Oosterhof. In: *Spiegel der Letteren*, themanummer ‘Literatuur en nieuwe media’ (gastredactie Jan van Looy en Barend van Heusden), 45, 4, pp. 361-377.
- Heusden, van, B. (2007). Het leven nagebootst in taal: een cognitieve benadering van de Literaire mimesis. In: *Neerlandistiek.nl* 07.08c.
- Heusden, van, B. (2008). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie*, Projectplan voor subsidiepartners.

- Heusden, van B. (2009a). Dealing with Difference: From cognition to semiotic cognition. In: *Cognitive semiotics*, issue 4, 2009.
- Heusden, van B. (2009b). Semiotic cognition and the logic of culture. In: *Pragmatics & cognition* 17:3, 611-627.
- Heusden, van, B. (2010a). Cultuur in de Spiegel naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Groningen: RuG en SLO.
- Heusden, van, B. (2010b). *De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad?* (Oratie).
- Heusden, van, B. (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: KCR.
- Heusden, van B. (2012). Cognitiewetenschappen en kunstonderwijs. In: *Cultuur+Educatie 34: Brein, kunst en educatie*, jaargang 12. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- I IJdens, T. (2012). Een kwestie van onderwijskwaliteit. In: *Cultuur+Educatie 33: Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- K Konings (2011). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Utrecht: FCP.
- Korthagen (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Universiteit Utrecht (Oratie).
- Koschmann, M., Kuhn, T. en Pfarrer, M. (2012). A communicative framework of value in cross-sector partnerships. In: *Academy of Management Review*, Vol 37, no 3, 332-354.
- Klein, S., Grever, M. en Boxtel, van, C. (2011). Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwornder. Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland. In: *Tijdschrift voor geschiedenis* 124, 380-395.
- Klein Woolthuis, R. (1999). *Sleeping with the enemy. Trust, dependance and contract in interorganisational relationships*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).
- Klein Woolthuis, R. (1998). *Winnen kan ook samen. Handleiding voor samenwerking*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken
- Klein Woolthuis, R., Hillebrand, B. en Nooteboom, B. (2005). Trust, contract and relationship development. In: *Organization Studies*, Vol 26, no 6, 813-840.
- Korthagen, F. (1993). Two modes of reflection. In: *Teacher & Teacher Education*, vol 9, no 3, pp 317-326.

- L Letschert, J. (1991). Kwaliteit, kerndoelen en kunstzinnige vorming. In: *Studies in leerplanontwikkeling: Op vleugels en met krukken*. Utrecht: LOKV.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of “historical significance”. In: *Canadian Social Studies*, vol 39, nr 2.
- Lord, P. (2007). Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren. In: *Cultuur + Educatie 18: Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*.
- M Ministerie van OC en W (tekst Jan Greven & Jos Letschert SLO) (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Delta Hage.
- Moen, R. en Norman, C. (2010). Circling back. Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving. In: *Ouality Progress (november)*. <http://apiweb.org/circling-back.pdf>
- N Nooteboom, B. (1992). “Towards a dynamic theory of transactions. In: *Journal of Evolutionary Economics*. 2: 281-299.
- Nooteboom, B. (2002). *A cognitive theory of the firm. Paper for a workshop on theories of the firm, Paris, November 2002*. Rotterdam: Rotterdam School of Management, Erasmus University Rotterdam.
- Nooteboom, B. (2006). *Cognitive distance in and between COP's and firms: where do exploitation en exploration take place, and how are they connected. Paper for DIME workshop on Communities of Practice, Durham, 27-28 October 2006*. Tilburg: Tilburg University.
- Nooteboom, B., Haverbeke, van, W., Duysters, G., Gilsing, V. en Oord, van den, A. (2007). Optimal cognitive distance and absorptive capacity. In: *Research Policy* 36, 1016-1034.
- Nooteboom, B. (2009). *A cognitive Theory of the Firm. Learning. Governance and Dynamic Capabilities*. Cheltenham: Edward Elgar.
- O Oers, Van, B. (2012). Developmental Education: Reflections on a Chat-Research Program in the Netherlands. In: *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 57-65.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad & Raad voor Cultuur.
- P Pameijer, N., Beukering, T., van, en Lange, S., de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Den Haag: Acco.

- Parsons, M. (2004). Arts and Integrated Curriculum. In: *E.W. Eisner & Days, M.D. (Eds.), Handbook of research in policy and Art Education*. (pp. 775-794). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- S Scheerens, J., Luyten, H. en Ravens, van, J. (2010). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Universiteit Twente.
- Schilt-Mol, T. (2012). Muziekles op de basisschool: Meer en beter? In: *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012, doelen, middelen en effecten*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Staatscourant (2012) nr 15826. *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het Primair Onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*.
- V Vlaar, P. (2006). *Making Sense of Formalization in Interorganizational Relationships. Beyond Coordination and Control*. Rotterdam: EUR (dissertatie).
- Vlaar, P., Bosch, van den, F., Volberda, H. (2006). *Coping with problems of understanding in interorganizational relationships: using formalization as means to make sense*. Rotterdam: ERIM Report Series Research in management.
- W Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. California: Sage publications.
- Weick, K., Sutcliffe, K., Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. In: *Organization Science*, Vol 16, 4, p 409-421.

# Bijlage

## Richtlijnen en uitwerkingsvragen

### Inhoud

#### Richtlijn 1

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

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Welk(e) aspect(en) van cultuur staan centraal in het project?
- b** Welke vaardigheden (basis en mediaal) staan centraal in het project? Op welke wijze (met welke basisvaardigheden) wordt gereflecteerd op cultuur en waarin krijgt dit vorm (media)?
- c** Hoe hangt de keuze voor de vaardigheden samen met de keuze voor het onderwerp?

#### 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.**

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Wat is de relevantie van het onderwerp van het project voor de leerlingen en de scholen?
- b** Wordt rekening gehouden met de vaardigheden van kinderen (op een bepaalde leeftijd)? Hoe?
- c** Waar en hoe past het project in het onderwijsprogramma? Welke aansluiting is er qua onderwerp en (basis- en mediale) vaardigheden?

#### 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.**

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Wat wordt bij de leerlingen ontwikkeld op het gebied van het onderwerp?
- b** Wat wordt bij de leerlingen ontwikkeld op het gebied van vaardigheden (basis en mediaal)?
- c** Zijn de doelstellingen (uitwerking van de kerndoelen) met betrekking tot onderwerp, basisvaardigheden en media uitgewerkt voor de betreffende leerlingen?

### Afstemming

#### Richtlijn 4

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

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Gaat de uitwisseling over de betekenis van de inhoud voor leerlingen en over de mogelijkheden van leerlingen?
- b** Gaat de uitwisseling over het onderwijs(programma) waar het project een bijdrage aan levert?
- c** Gaat de uitwisseling over de inhoud en de doelen die men nastreeft voor de leerlingen?

#### 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.**

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Gaan gesprekken tussen culturele instellingen en scholen over afzonderlijke doelstellingen en belangen van beide partijen?
- b** Zijn deze belangen en doelen 'uitonderhandeld' tot een gezamenlijk doel, dat gericht is op de ontwikkeling van de leerlingen?
- c** Gaan gesprekken over de expertise van betrokkenen in cultuuronderwijs – expertise m.b.t. onderwerp, basisvaardigheden, mediale vaardigheden, ontwikkeling en cultuur van leerlingen of het onderwijsprogramma – en is helder waar deskundigheidsbevordering nodig is, en zijn er afspraken gemaakt om deze te realiseren?

#### 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.**

#### **Uitwerkingsvragen:**

- a** Zijn er documenten (projectplannen, evaluatieformulieren en instrumentarium om leerlingen mee te beoordelen) waarin inhoud en doelen zijn opgenomen?
- b** Is er een contract waarin de inhoudelijke, organisatorische en financiële afspraken zijn vastgelegd?
- c** Is er afgesproken wanneer op de verschillende niveaus (directie en uitvoerend) de documenten, inhoud en doelen worden geëvalueerd en welke consequenties hieraan worden verbonden?

## Noten

- 1 Konings (2011). Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument. Utrecht: FCP.  
[http://www.cultuurparticipatie.nl/reports/cis\\_fianne\\_def.pdf](http://www.cultuurparticipatie.nl/reports/cis_fianne_def.pdf)
- 2 Ibidem.
- 3 Van Heusden (1997, 1999, 2003, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011 en 2012).
- 4 Van Delden (2009), Klein Woolthuis (1998, 1999), Nootboom (2002, 2006, 2007, 2009), Vlaar (2006), Vlaar, van den Bosch & Volberda (2006), Weick (1995) en Weick, Sutcliffe & Obstfeld (2005).
- 5 Konings, F. (2011). 4. Casus: Analyse van de bijdrage van een cultuureducatief project aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. In: Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument. Utrecht: FCP.
- 6 Overigens: de reflectie kan vorm krijgen in taal, maar ook in beweging (dans; theater), met klank (muziek) of in beeld (van Heusden 2010, Korthagen 1993).
- 7 Effect van de interventies op het leren, en op de intellectuele, emotionele en sociale ontwikkeling.
- 8 Waar in het geschiedenisonderwijs de nadruk wordt gelegd op chronologie en afstand, gaat er goed om het tot leven brengen van het verleden en, in sommige gevallen, om het bijdragen aan identiteitsvorming, door van het verleden te leren over het heden (Klein et al, 2011).
- 9 Presentatie: 'Erfgoed als primaire bron van instructie: verbeelden, onderzoeken en betekenis geven', Carla van Bortel en Geerte Savenije tijdens de Landelijke Netwerkdag Erfgoededucatie, Lelystad 5 november 2012. [http://www.cultuurnetwerk.nl/producten\\_en\\_diensten/Netwerkdag\\_erfgoededucatie/verslag/PPT\\_Werkgroep\\_2.pdf](http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/Netwerkdag_erfgoededucatie/verslag/PPT_Werkgroep_2.pdf)
- 10 Zie de inhouds-3hoek van Copini, van Dorsten en Ekster:  
<http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/>
- 11 NIVOZ-medewerkersprofiel van Luc Stevens: [http://www.nivoz.nl/?page\\_id=57](http://www.nivoz.nl/?page_id=57)
- 12 Uit de lesbrief behorende bij het project.
- 13 Zie het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (Mc Kenney et al, 2006).
- 14 Ibidem.
- 15 Een systematiek van terugblikken kan hierbij van pas komen. Te denken valt aan de Shewart-cyclus (Deming, 1986), nu beter bekend als de kwaliteitscirkel van Deming, die opgebouwd is in de fases: plannen, doen, evalueren en bijstellen (plan, do, check/study, act) (Moen en Norman 2010). Een vergelijkbaar model voor onderwijsontwikkeling komt van Verhagen, Kuiper en Plomp (1999) (uit Handelzalts, 2009, p. 18). Gemene deler van beide modellen is dat men op basis van een analyse (evaluatie) van wat men doet, bijstelt (design) en pas daarna overgaat tot handelen.

## Colofon

### **Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs** Richtlijnen

UITGAVE VAN: Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) te Utrecht, juni 2013

ONDERZOEK: Fianne E.M. Konings ©

TEKST: Fianne E.M. Konings en Barend van Heusden

BEGELEIDING: Barend van Heusden (RuG), Femie Willems en Tynke Hiemstra (FCP)

GRAFISCH ONTWERP: JUSTAR - Justine van Heusden en Arnoud Beekman

Dit onderzoek is mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het Fonds voor Cultuurparticipatie

MET DANK AAN: De leerkrachten en directeurs van de basisscholen en de medewerkers van de culturele instellingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek én de familie van Homelen.

DEZE PUBLICATIE IS TE DOWNLOADEN VIA:

[www.cultuurparticipatie.nl](http://www.cultuurparticipatie.nl)

[www.cultuurindespiegel.nl](http://www.cultuurindespiegel.nl)

[www.bureaukoningskunst.nl](http://www.bureaukoningskunst.nl)



rijksuniversiteit  
 groningen

