

Cultuureducatie

LITERATUURONDERZOEK

S.J. Scholtens, Rijksuniversiteit Groningen

doorlopende
leerlijn



Colofon

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door het Ministerie van OCW.

In opdracht van

KunstStation C

<http://www.kunststationcultuur.nl>

SKVR

<http://www.skvr.nl>

Auteur

Saskia J. Scholtens

Projectcoördinatie

Barend van Heusden, Rijksuniversiteit Groningen

www.rug.nl/let/kcm

Met dank aan

Ingeborg Abrahamse

Anne Marie Backes

Els van den Berg

Imka Buurke

Gerrit Breeuwsma

Marlies van Goor

Janneke Molenhuis

Anne Marije Venema

© RuG augustus 2007

COLOFON



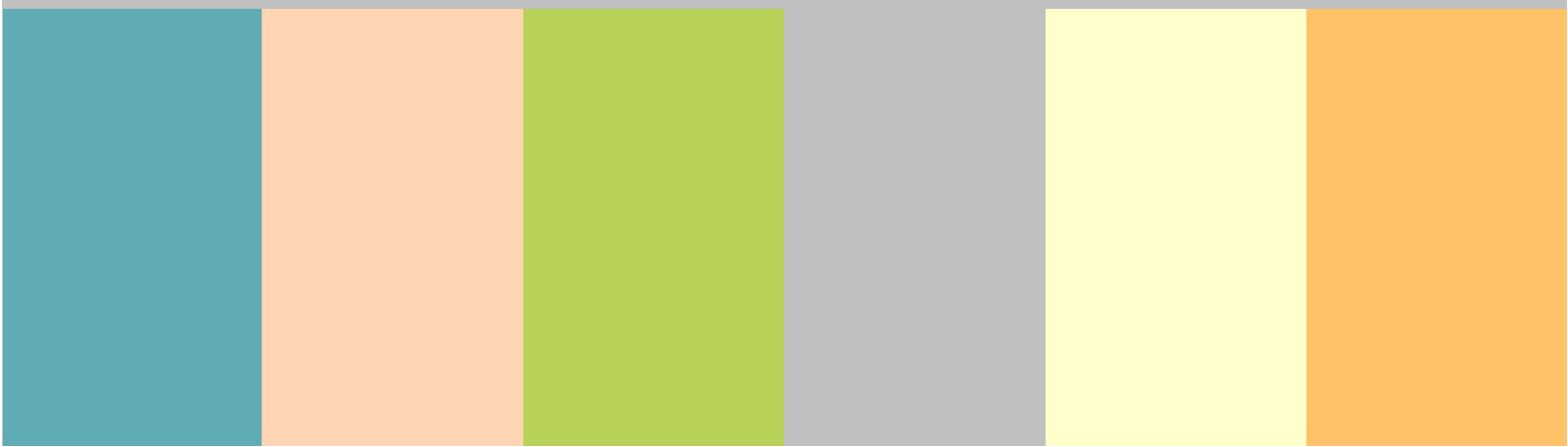
Inhoud

Inleiding	5
1. Doorlopende leerlijnen	8
2. Cultuur en onderwijs	11
2.1 Begrippen	12
2.2 Doelen cultuureducatie	16
2.2.1 Kerndoelen	17
3. Handreikingen voor het onderwijs	24
3.1 Cultuureducatieplan	25
3.2 Leerlijn kunst- of cultuureducatie	27
3.3 Onderzoek	32
4. Wensen en verwachtingen	35
4.1 Primair onderwijs	36
4.2 Voortgezet onderwijs	37
4.3 Educatieve en onderwijsondersteunende instellingen	41
4.4 Overigen	44
5. Internationale cultuureducatie	47
5.1 Cultuureducatiebeleid en conferenties	48
5.2 Literatuur over een doorlopende leerlijn kunst- of cultuureducatie	50
5.2.1 Theorie	50
5.2.2 Modellen voor kunsteducatie	56
6. Gerelateerde onderwerpen	64
6.1 Lesmethoden en lessenseries	65
6.2 Leerstijlen en meervoudige intelligentie	66
6.3 Geïntegreerde cultuureducatie	67
Conclusie	69
Literatuur	72
Bijlagen	76
1. Internationaal cultuureducatiebeleid – websites	76
2. Onderwijsondersteunende en/ of educatieve instellingen	79

INHOUD



INLEIDING



Inleiding

De studie die voor u ligt is het verslag van een literatuuronderzoek naar de invulling van het begrip *doorlopende leerlijn*, in het bijzonder met betrekking tot *cultuureducatie*. Systematisch is uiteengezet hoe het begrip 'doorlopende leerlijn - cultuureducatie' is ingevuld, dan wel kan worden ingevuld. Daarnaast is in een reeks interviews een eerste poging ondernomen om een overzicht te krijgen van 'kwesties' (onduidelijkheden, vragen en probleempunten) die met het ontwikkelen van een *doorlopende leerlijn cultuureducatie* samenhangen. Literatuuronderzoek en interviews bieden samen een overzichtelijke basis aan wie zich – in het onderwijs, het beleid of het onderzoek – wil oriënteren op het gebied van de doorlopende leerlijn cultuureducatie.

In de afgelopen decennia is er veel veranderd in de manier waarop de kunsten in de cultuur functioneren, en in de opvattingen – zowel in de wetenschap als in het bredere maatschappelijke veld rond de kunsten – over het functioneren van de kunsten in onze samenleving. Door commercialisering en mondialisering, door de opkomst van de digitale media en, in bredere zin, van een 'beeldcultuur', en door de steeds nauwere banden tussen de kunstwereld en andere culturele domeinen (zoals filosofie en wetenschap, maar ook design, en marketing) zijn gevestigde opvattingen over de productie van kunst, over het kunstwerk, over bemiddeling, receptie en kritiek, aan het wankelen geraakt. Kunstenaars zijn vaak niet langer zelfstandige en onafhankelijk opererende producenten van autonome kunstwerken, maar werken samen met andere kunstenaars en niet-kunstenaars in multimediale en multifunctionele projecten die zich op de grens bevinden tussen kunst enerzijds en wetenschap, techniek, vermaak en commercie anderzijds. Door de ruime beschikbaarheid van de technische middelen en het hoge algemene opleidingsniveau van de bevolking is de afstand tussen professionele kunstenaar en amateur kleiner geworden. De grenzen tussen de traditionele kunstvormen (beeldende kunst, muziek, literatuur, drama, film, dans) en tussen kunst en amusement worden doorbroken in multimediale en performance kunstvormen (*cross-over*). Met de demografische veranderingen is de samenstelling van het (met name jongere) publiek veranderd, dat nieuwe ruimtes ontdekt waar men met kunst in contact komt (op internet, op festivals, door nieuwe tentoonstellingsvormen, maar ook in de publieke ruimte - zoals op straat en in winkels) en via nieuwe media kennis over kunst opdoet.

De veranderingen hebben ertoe geleid dat:

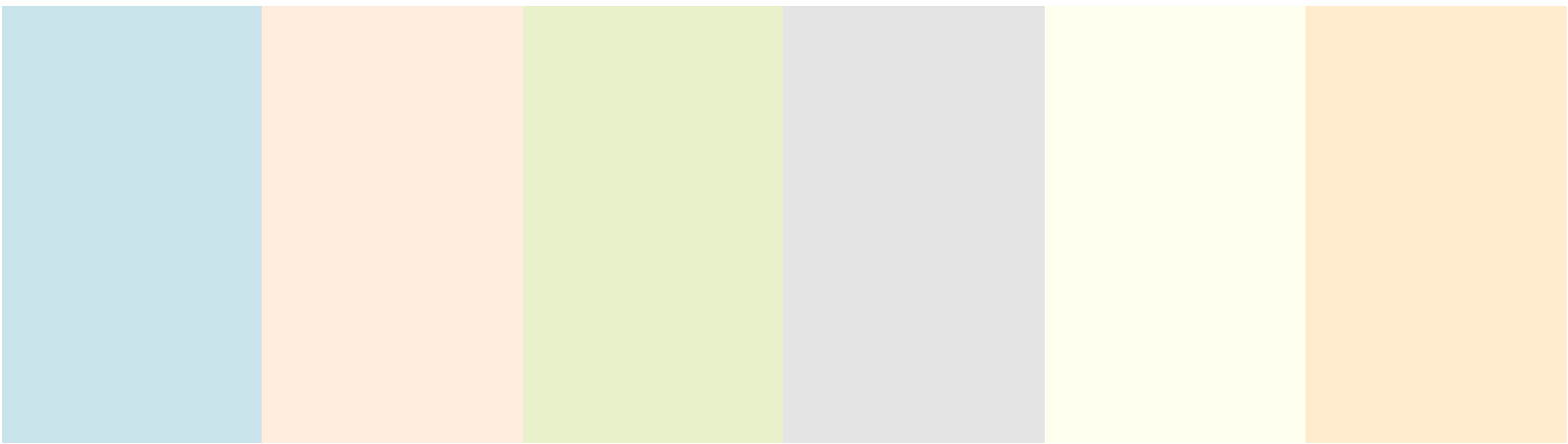
- kunst eerder als *proces* (iets wat mensen *doen*) dan als *object* wordt beschouwd;
- de grenzen tussen de *media* vervagen, waardoor de traditionele scheidingen tussen de kunstdisciplines ter discussie staan en er meer aandacht is voor media als zodanig;
- de *autonomie* van kunst niet langer vanzelfsprekend is, waardoor er meer aandacht is gekomen voor de artistieke kwaliteiten van wat niet als autonome kunst wordt beschouwd (architectuur, design, mode, leefomgeving, entertainment, enz...);
- het onderscheid tussen *kunst* en *amusement* (entertainment) niet meer samenvalt met het onderscheid tussen elitecultuur en populaire cultuur. Dit leidt tot problemen waar het gaat om *canonvorming*: wat is kunst, in de context van de (multiculturele) populaire cultuur?

Het gevolg van deze veranderingen is een grote onzekerheid, ook in het onderwijs, over inhoud en vorm van cultuureducatie. Dit blijkt uit de vele vragen die scholen, coördinatoren en docenten, en kunst- en erfgoedinstellingen op dit moment hebben waar het gaat om het formuleren van een visie op, en het invullen van een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Een theoretisch en conceptueel kader dat helderheid verschaft over het functioneren van de kunsten in een veranderende cultuur ontbreekt. De onzekerheid wordt versterkt door de onduidelijkheid die het gevolg is van het gehanteerde begrippenkader, waarin 'kunst' geleidelijk is vervangen door 'cultuur' dat, behalve de kunsten, ook de media en het culturele erfgoed omvat. De vanuit de overheid geformuleerde (kern)doelen blijken niet altijd te kunnen worden vertaald in de vorm van een onderwijscurriculum. De minister van onderwijs heeft er in haar brief aan de Tweede Kamer dd. 18 september 2006 op gewezen dat

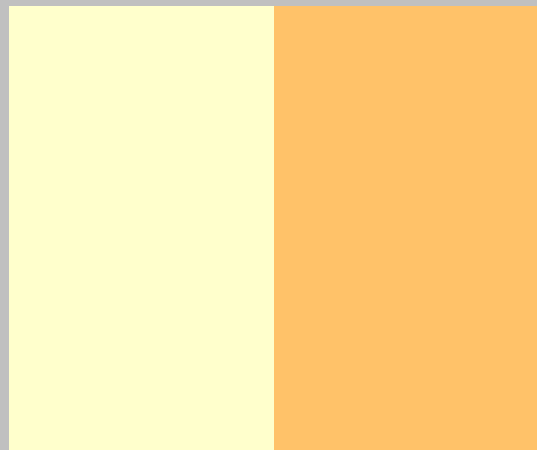
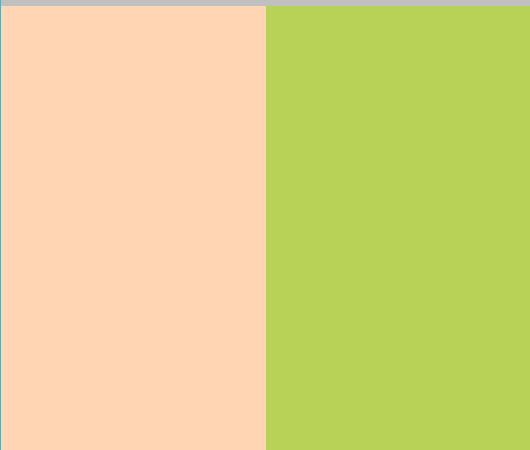
er onduidelijkheid bestaat over de doorlopende leerlijn cultuureducatie en de uitvoering ervan in de praktijk, en dat hier nader onderzoek naar gedaan moet worden.

De onderhavige studie is opgezet als een *vooronderzoek*, en heeft tot doel helderheid te verschaffen met betrekking tot het begrip '*doorlopende leerlijn cultuureducatie*'. Dit zal hopelijk de opmaat zijn voor een meer uitgebreid en fundamenteel onderzoek, dat tot doel heeft *een theoretisch en conceptueel kader te ontwikkelen ter ondersteuning van scholen in het primair en voortgezet onderwijs die een beleids- en/of leerplan willen ontwikkelen voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie, waarin rekening wordt gehouden met de veranderde opvattingen over kunst en cultuur in de samenleving en waarin de verschillende aspecten van cultuur (kunsten, erfgoed, media) in een vanzelfsprekende relatie tot elkaar worden onderwezen*. Aan een dergelijk theoretisch en begripsanalytisch onderzoek blijkt in de praktijk van onderwijs en beleid op het gebied van cultuureducatie een grote behoefte te bestaan.

Barend van Heusden



1



Doorlopende leerlijnen

Leven Lang Leren

“all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective”¹

Leren leeft! Er wordt vanuit de Nederlandse overheid veel aandacht besteedt aan het thema ‘leven lang leren’. In recente publicaties op het gebied van een ‘leven lang leren’, hangt leren samen met het streven van de overheid naar een economische topositie binnen Europa. Richtinggevend voor het Nederlandse onderwijsbeleid zijn de in 2000 vastgestelde Lissabon-doelstellingen, met als strategisch doel Europa in tien jaar om te vormen tot de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld. De Europese Commissie verstaat onder een leven lang leren: “all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective”². In deze context dient leren niet alleen voor het bevorderen van persoonlijke groei, maar ook voor het verkrijgen van werk en het bevorderen van burgerzin en sociale cohesie. De Onderwijsraad bevestigt in het advies *Werk maken van een leven lang leren* dat er met investeringen in leren zowel in economisch opzicht als vanuit sociaal-maatschappelijk perspectief gunstige resultaten kunnen worden geboekt.³ Ter bevordering van ‘leven lang leren’, besteedt het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) sinds 2002 extra aandacht aan het realiseren van “een verhoogde doorstroom vanuit een onderwijssector naar het vervolgonderwijs”⁴ en aan een betere aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt.⁵ Eén van de maatregelen die een soepele overgang vanuit een onderwijssector naar het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt bevordert, is het invoeren of versterken van doorlopende leerlijnen.

Een doorlopende leerlijn wordt in de literatuur op verschillende wijzen opgevat en heeft bovendien verschillende benamingen. Zo worden ook de begrippen doorgaande leerlijn⁶, langlopende leerlijn⁷, doorgaande leerweg⁸ of simpelweg leerlijn gehanteerd. Op basis van de verschillende publicaties met betrekking tot doorlopende leerlijnen kan onderscheid gemaakt worden tussen *horizontaal* en *verticaal* doorlopende leerlijnen. Met een horizontaal doorlopende leerlijn wordt bedoeld op de samenhang en samenwerking tussen verschillende vakken. Verticaal doorlopende leerlijnen zijn door de inspectie van het onderwijs als volgt beschreven: “Bij doorlopende leerlijnen gaat het niet uitsluitend om programmatische aspecten van het onderwijs (kennis en vaardigheden), maar evenzeer om continuïteit in pedagogisch-didactisch opzicht, continuïteit in leeromgevingen en loopbaanbegeleiding die realistische verwachtingen bij deelnemers over de volgende fase bevordert”⁹. Het begrip doorlopende leerlijn wordt niet enkel gehanteerd voor de vakspecifieke aansluiting in het onderwijs, maar tevens voor een algemene aansluiting van de verschillende onderdelen van het onderwijsstelsel. Voorwaarden om de algemene onderwijsaansluitingen te verbeteren zijn onder andere “praktische hulp (bijvoorbeeld bij het inschrijven op de nieuwe opleiding, bij het verkrijgen van studiefinanciering en dergelijke), begeleiding in de

¹ Europese Commissie, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001, p. 9.

² Idem.

³ Onderwijsraad, *Werk maken van een leven lang leren*, 2003, p. 12.

⁴ OCW, *Doorlopende leerlijnen in het onderwijs*, 2006, p. 2.

⁵ Ibid., p. 10.

⁶ Het begrip doorlopende leerlijn wordt onder andere door het ministerie van OCW gehanteerd.

⁷ Bijvoorbeeld in B. van Oers, *Langlopende leerlijnen*. In: *Onderwijspedagogische essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*, 2005, pp. 15-29.

⁸ Bijvoorbeeld in H.J.M. Akkermans e.a., *De Tak en de Bloesem. Quick scan inzake cultuureducatie in het primair onderwijs: kansen, knelpunten en financiële impulsen; voorbereidende rapportage ten behoeve van de taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*, 2003, p. 3.

⁹ Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*, 2006, p. 231.

nieuwe onderwijssituatie, en loopbaanbegeleiding”¹⁰. Deze studie richt zich voornamelijk op de verticaal doorlopende leerlijn, de leerlijn die betrekking heeft op de inhoudelijke, en pedagogisch-didactische aansluiting per vakgebied. Afstemming tussen verschillende vakken en vakgebieden wordt slechts behandeld indien het betrekking heeft op de verticale leerlijn.

Verticaal doorlopende leerlijnen

Continuïteit in programmatische aspecten van het onderwijs (kennis en vaardigheden) en pedagogiek en didactiek.¹¹

¹⁰ Onderwijsraad, *Advies. Betere overgangen in het onderwijs*, 2005 pp. 22, 23.

¹¹ Vrij naar Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*, 2006, p. 231.



2

Cultuur en onderwijs

“Cultuur hoort thuis in het hart van het onderwijs.”¹² Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) is van mening dat “Culturele bagage onmisbaar is bij de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, jeugd en jongvolwassenen”¹³. In 1997 gaf OCW al aan dat het van belang is dat “cultuureducatie een doorgaande lijn vormt vanaf het basisonderwijs.”¹⁴ Zes jaar later beschreef de Raad voor Cultuur de situatie van cultuureducatie in het onderwijs als volgt: “de ckv-vakken sluiten niet aan op de cultuureducatie in de basisvorming en de basisvorming sluit wat dat betreft ook niet aan op het basisonderwijs. De culturele activiteiten in de verschillende fases staan nu nog vaak op zichzelf en zijn niet ingebed in een primair en voortgezet onderwijs omvattende structuur”¹⁵. In 2006 lijkt er nog weinig verandering in deze situatie te zijn gekomen. De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur geven in het advies *Onderwijs in Cultuur* aan dat veel scholen een doorgaande leerlijn cultuureducatie opvatten als “een afwisselend aanbod van verschillende kunstdisciplines en erfgoedactiviteiten, dat over meerdere leerjaren wordt verdeeld”, waarbij de activiteiten geen deel uitmaken van een breder lesprogramma, maar veelal op zichzelf staan.¹⁶ De raden zijn van mening dat een dergelijk activiteitenaanbod leerlingen onvoldoende mogelijkheid biedt om “hun creatieve talent te ontplooien en hun kennis op het gebied van kunst, cultureel erfgoed en media te ontwikkelen en te verbinden met kennis op andere gebieden”¹⁷. In 2006 gaven zij minister Van der Hoeven het advies om nader onderzoek te laten doen naar de mogelijke invulling van een doorlopende leerlijn in de praktijk. Zij pleiten voor doorgaande leerlijnen die aansluiten bij de ontwikkelingsfasen van de leerlingen.¹⁸

Impulsen vanuit OCW om “cultuur structureel te verankeren”¹⁹ in het onderwijsprogramma van het “vroegste onderwijs tot het eindexamen”²⁰ zijn bijvoorbeeld *Cultuur en School* en de *Regeling versterking cultuureducatie*. Met het project *Cultuur en School* wordt onder andere ingezet op het ontwikkelen van een eigen cultuurbeleid door scholen.²¹ Aanvankelijk richtte het project *Cultuur en School* zich voornamelijk op het voortgezet onderwijs, maar nadat bleek dat het primair onderwijs verhoudingsgewijs achterbleef bij het voortgezet onderwijs op het gebied van cultuureducatie, wordt er sinds 2004 extra geïnvesteerd in cultuureducatie in het primair onderwijs. De *Regeling versterking cultuureducatie* geeft scholen voor primair onderwijs de mogelijkheid om een eigen visie op cultuureducatie te ontwikkelen en om cultuur te integreren in lesstof en didactiek.²²

¹² OCW, *Beleidsbrief Cultuur 2005-2008. Meer dan de som*, 2003, p. 16.

¹³ Idem.

¹⁴ OCW, *Cultuur en School*, 1996, p. 16.

¹⁵ Raad voor Cultuur, *Beleidsadvies cultuureducatie*, 2003, p. 5.

¹⁶ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, 2006, p. 46.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

¹⁹ OCW, op.cit. (n. 12), p. 16.

²⁰ Idem.

²¹ OCW, op.cit. (n. 14), p. 9.

²² OCW, op.cit. (n. 12), p. 16.

2.1 Begrippen

Cultuureducatie	alle educatieve activiteiten die beogen de leerlingen in contact te brengen met cultuuruitingen in actieve, receptieve dan wel reflectieve vorm ²³
------------------------	---

Cultuureducatie is een veelomvattend begrip. Het is niet altijd direct duidelijk waarover gesproken wordt, wanneer het begrip gebruikt wordt. OCW hanteert voor het project *Cultuur en School* de volgende werkdefinitie van cultuur: "Cultuur bevat alle uitingen en bronnen op het gebied van beeldende kunst, theater, letteren, drama, muziek, muziektheater, audiovisuele kunst en het materiële culturele erfgoed (zoals gebouwen, tuinen, monumenten, archieven en archeologie)"²⁴ Cultuurnetwerk Nederland geeft aan dat cultuureducatie in de beleidstermen van OCW gehanteerd wordt als verzamelbegrip voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie, waarbij literatuureducatie soms nog apart wordt vermeld.²⁵ Cultuureducatie is geen schoolvak op zich, maar een beleidsterm die meerdere vakgebieden omvat. Volgens OCW betreft cultuureducatie "alle vormen van educatie waarbij kunst en het materiële culturele erfgoed als doel of als middel worden ingezet."²⁶ De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur gaan nader in op het inzetten van cultuur 'als middel'. Zij menen dat cultuur de mogelijkheid biedt "om het onderwijs aantrekkelijker en beter te maken. Door aansprekende culturele uitingen te verwerken in het lesmateriaal kan de effectiviteit van het onderwijs toenemen. In dat geval is cultuur een didactisch middel voor het versterken en innoveren van het onderwijs- en leerproces"²⁷.

In de *Regeling versterking cultuureducatie* is cultuureducatie omschreven als alle educatieve activiteiten "die beogen de leerlingen in contact te brengen met cultuuruitingen in actieve, receptieve dan wel reflectieve vorm"²⁸. Het begrip cultuureducatie mag daarbij ruim worden opgevat, zodat "de keuzes voortkomen uit een visie die door de school wordt ontwikkeld en die wordt verantwoord in het schoolplan"²⁹. Hier volgt een toelichting op de begrippen kunst-, literatuur-, erfgoed- en media-educatie.

Kunsteducatie	alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden gebruikt ³⁰
----------------------	---

Op de website van Cultuurnetwerk staat kunsteducatie beschreven als "alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden gebruikt"³¹. Binnen de kunsteducatie kan onderscheid worden gemaakt in actieve (of productieve), receptieve en reflectieve kunstzinnige activiteiten. Cultuurnetwerk beschrijft deze drie aspecten van kunsteducatie als volgt: "Zélf tekenen, dansen, schrijven, toneelspelen, filmen enzovoorts is *actieve* kunstbeoefening. Kunstbezoek, dus naar theater, dans, film, tentoonstellingen gaan, dat is *receptief* van aard. Bij zowel actieve als receptieve kunstbeoefening kan *reflectie* plaatsvinden: theoretische verdieping en/of kritische beschouwing."³² Het verwerven van kennis en inzicht en het bevorderen van cultuurparticipatie worden gezien als doelen van kunsteducatie. Zo geven de Onderwijsraad en

²³ OCW, *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs 2005-2007*, 2005, p. 9.

²⁴ OCW, *Cultuur en School*, 1996, p. 12.

²⁵ <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>

²⁶ Vrij naar OCW, op.cit. (n. 24), p. 12.

²⁷ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Vervolg-advies. Cultuur en School*, 1998, p. 3.

²⁸ OCW, op. cit. (n. 23), p. 9.

²⁹ Idem.

³⁰ <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>

³¹ Idem.

³² <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>

de Raad voor Cultuur aan dat kunsteducatie “gericht is op het verwerven van kennis van en inzicht in de functie en de werking van kunst en op de beoefening van kunstdisciplines. Daarnaast beoogt kunsteducatie inzicht te bieden in een vorm van reflectie die kenmerkend is voor kunst, namelijk reflectie door middel van de verbeelding. Het doel van kunsteducatie is niet enkel het verwerven van kennis van kunstobjecten en kunstprocessen, maar tevens het bestuderen van wat deze objecten en processen bij de beschouwer bewerkstelligen: een proces van reflectie op de werkelijkheid.”³³ Cultuurnetwerk beschrijft dat kunsteducatie tot doel heeft “om mensen de middelen te geven om gemotiveerd te kiezen uit en deel te nemen aan een gevarieerd aanbod van kunstdisciplines en kunstproducten”³⁴.

De doelen van kunsteducatie voor het primair onderwijs zijn vastgelegd in de kerndoelen voor het onderdeel kunstzinnige oriëntatie. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs valt kunsteducatie onder het leergebied kunst en cultuur³⁵. In het examenprogramma voor het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO) is kunsteducatie onderdeel van Kunstvakken 1 (Culturele en Kunstzinnige Vorming) en Kunstvakken 2 (Beeldende vakken, Muziek, Dans of Drama). In de examenprogramma's voor het Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO) en het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO) maakt kunsteducatie deel uit van Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Daarnaast is kunsteducatie vastgelegd in het nieuwe vak Kunst of de 'oude kunstvakken' (tekenen, handvaardigheid, textiele vormgeving en muziek) en specifiek voor het VWO is kunsteducatie ook onderdeel van Klassieke Culturele Vorming (KCV).

Literatuureducatie

het lezen van cultureel waardevolle teksten, het verwerven van kennis van de letterkunde en de reflectie hierop³⁶

Aangezien de letteren in tegenstelling tot andere kunstdisciplines, gebruik maken van “taal bij de verbeelding van de werkelijkheid”³⁷ wordt literatuureducatie in beleidsdocumenten veelal afzonderlijk van kunsteducatie behandeld. Literatuureducatie wordt meestal tot het taalonderwijs gerekend.³⁸ Het taalonderwijs in het primair onderwijs is erop gericht van kinderen competente taalgebruikers te maken.³⁹ De literatuureducatie betreft voornamelijk leesvaardigheid: “het technisch en begrijpend lezen”⁴⁰. De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur menen dat literatuureducatie het lezen van cultureel waardevolle teksten en het verwerven van kennis van de letterkunde bevordert.⁴¹ In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is literatuureducatie vastgelegd in de eindtermen voor Nederlands, de moderne vreemde talen⁴² en in de eindtermen voor het onderdeel Friese taal en cultuur⁴³. Aandacht voor literatuureducatie past tevens binnen het vak CKV.⁴⁴

³³ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, 2006, p. 16.

³⁴ <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>

³⁵ Voor het onderdeel kunst en cultuur zijn vijf kerndoelen geformuleerd. De kerndoelen zijn enkel gericht op kunstzinnige activiteiten, zowel actieve-, receptieve- als reflectieve kunstzinnige activiteiten.

³⁶ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 33), p. 16.

³⁷ Idem.

³⁸ <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>

³⁹ OCW, *Kerndoelen primair onderwijs*, 2006, p. 12, 23, 29.

⁴⁰ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 33), p. 16.

⁴¹ Idem.

⁴² Er zijn geen kerndoelen geformuleerd voor andere moderne vreemde talen dan Engels. De kerndoelen voor Engels kunnen als leidraad gebruikt worden voor bijvoorbeeld de Duitse en Franse taal.

⁴³ Het onderdeel Friese taal en cultuur is alleen verplicht voor het voortgezet onderwijs in de provincie Friesland.

⁴⁴ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 33), p. 16.

Erfgoededucatie

Onderwijs met en over monumenten, landschappen en archeologische vondsten, bibliotheken en archieven, museale voorwerpen en het geheel van gewoonten, tradities, rituelen en gebruiken dat immaterieel of levend erfgoed wordt genoemd.⁴⁵

(m.b.t. kunsteducatie)

Alle vormen van educatie waarbij het materiële culturele erfgoed als doel of als middel wordt ingezet.⁴⁶

Een vrij brede formulering van wat verstaan wordt onder erfgoededucatie wordt gegeven door de stichting Erfgoed Actueel.⁴⁷ Zij beschrijft erfgoededucatie als “alle vormen van educatie waarbij erfgoed als doel of als middel wordt ingezet”⁴⁸. De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur geven een meer specifieke omschrijving. Zij geven aan dat het hierbij gaat om “onderwijs met en over monumenten, landschappen en archeologische vondsten, bibliotheken en archieven, museale voorwerpen en het geheel van gewoonten, tradities, rituelen en gebruiken dat immaterieel of levend erfgoed wordt genoemd”⁴⁹. “Het uitgangspunt bij erfgoededucatie is het culturele erfgoed in Nederland, dat de sporen draagt van verschillende culturen uit het verleden en ook in het heden voortdurend wordt beïnvloed door nieuwe elementen uit onze maatschappij.”⁵⁰ Cultuurnetwerk geeft aan dat erfgoededucatie zich zowel qua onderwerp als qua intentie van kunsteducatie onderscheidt: “erfgoededucatie streeft er in de eerste plaats naar om het materiële erfgoed als een nuttig middel of instrument in te zetten”⁵¹. “Het maakt de lesstof tastbaar, visueel en hoorbaar en biedt mogelijkheden voor vakoverstijgend onderwijs.”⁵² Erfgoed kan een zinvolle bijdrage leveren aan een groot aantal vakken, omdat het een relatie legt tussen lesstof en de eigen leefomgeving, als instap of verduidelijking.⁵³ Uit bovenstaande beschrijving valt op te maken dat erfgoed opgedeeld kan worden in het materiële en het immateriële erfgoed. Daarnaast wordt het begrip cultureel erfgoed gebruikt.

Op basis van de definitie van cultuureducatie van OCW in *Cultuur en School*, “Cultuureducatie omvat alle vormen van educatie waarbij kunst en het materiële culturele erfgoed als doel of als middel worden ingezet”⁵⁴, kan gesteld worden dat erfgoededucatie dat in samenhang met kunst in het onderwijs wordt gedoceerd, beperkter wordt gedefinieerd dan in de definities van erfgoededucatie van Erfgoed Actueel en de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur. Met betrekking tot kunsteducatie in het onderwijs betreft erfgoededucatie het materiële culturele erfgoed.

⁴⁵ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, 2006, p. 17.

⁴⁶ Vrij naar OCW, *Cultuur en School*, 1996, p. 12.

⁴⁷ Erfgoed Actueel is per januari 2007 opgegaan in Erfgoed Nederland.

⁴⁸ <http://www.erfgoedactueel.nl/index.php?id=19&highlight=cultuureducatie#hit>

⁴⁹ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 45), 2006, p. 17.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>

⁵² Idem.

⁵³ <http://www.erfgoedactueel.nl/index.php?id=19&highlight=cultuureducatie#hit>

⁵⁴ Vrij naar OCW, op. cit. (n. 46) p. 12.

Media-educatie	het kundig en kritisch leren omgaan met (massa)media ⁵⁵
(m.b.t. kunsteducatie)	media inzetten als communicatiemiddel, als medium voor het vervaardigen van kunst en als kunstvorm

In 2000 heeft de Stichting Media-educatie in opdracht van OCW een inventarisatie gemaakt van de gehanteerde uitgangspunten bij media-educatie, want er bleken misverstanden te bestaan over wat er verstaan moest worden onder media-educatie. In die kennisinventarisatie wordt media-educatie gedefinieerd als “het kundig en kritisch leren omgaan met (massa)media”⁵⁶. Leerlingen leren de inhoud van media interpreteren en zij leren bepalen door welke belangen of waardesystemen deze worden gestuurd, maar ook dienen zij zich bewust te worden van de plaats en de rol van de media in het persoonlijke en maatschappelijke leven.⁵⁷ “Het betreft zowel de klassieke massamedia (kranten, radio, tv) als nieuwe media (Internet).”⁵⁸ Media-educatie is in het Nederlandse onderwijs geen apart vak, maar vindt aansluiting bij diverse leergebieden. In de beleidsnota *Cultuur en School* zijn de (nieuwe) media aangeduid als informatievoorziening, als een mogelijkheid om via beeld, tekst en geluid de culturele omgeving de school binnen te halen.⁵⁹ De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur schrijven dat “met name de communicatieaspecten van media, het vervaardigen van (digitale) audiovisuele producties en het gebruik van media aansluiten bij de doelen van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs en bij het vak ckv in het voortgezet onderwijs”⁶⁰.

⁵⁵ H. Sleurink en A. Van den Berg, *Samenvatting Media-educatie. Een kennisinventarisatie*, 2000, p. 6.
⁵⁶ Idem.
⁵⁷ <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>
⁵⁸ Idem.
⁵⁹ OCW, *Cultuur en School*, 1996, p. 31.
⁶⁰ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, 2006, p. 17.

2.2 Doelen cultuureducatie

Intrinsiek doel	culturele competentie ⁶¹
Extrinsieke doelen	een veiliger schoolklimaat betere cognitieve en sociaal-emotionele competenties een hechtere samenwerking tussen leerlingen versterking van burgerschap sociale cohesie ⁶²

“Onderwijs heeft drie belangrijke functies: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving”⁶³, aldus het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het zorgen voor de culturele competentie van burgers, zodat burgers “naar eigen keuze kunnen participeren in het culturele leven”⁶⁴, wordt als taak van de rijksoverheid beschouwd⁶⁵. De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur beschrijven de rol van het onderwijs bij het ontwikkelen van ‘cultureel kapitaal’ in termen van het ontwikkelen van de cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden van leerlingen. Leerlingen leren analyseren, filosoferen, abstraheren, reflecteren en conceptualiseren. Meer specifiek leren zij in het kader van kunsteducatie “reflecteren op het leven door middel van de verbeelding”⁶⁶. Kunsteducatie, erfoededucatie en media-educatie biedt plaats voor kennismaking met een breed cultuuraanbod, waaronder “cultuuruitingen uit verschillende perioden en van verschillende bevolkingsgroepen”⁶⁷. De Raad voor Cultuur meent dat iedere Nederlander de mogelijkheid zou moeten krijgen om “een basisniveau te bereiken wat betreft (historische) kennis en esthetisch beoordelingsvermogen op cultureel gebied, en in de eigen creatieve ontwikkeling”⁶⁸. De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur verwijzen in het advies *Onderwijs in cultuur* naar deze driedeling in de cultuureducatie. Zij schrijven dat “onderwijs in kunst, cultureel erfgoed en media gericht is op kennis en inzicht, beoefening en benutting, en verwerking en reflectie”⁶⁹. Voor kunsteducatie betekent dat bijvoorbeeld dat leerlingen “de functie van kunst leren kennen door de werking ervan te ervaren, dat zij de kans krijgen kunstdisciplines te beoefenen en dat zij leren communiceren over kunstwerken en de emoties en gedachten die deze bij hen oproepen”⁷⁰. De Raden menen dat in media-educatie en erfoededucatie “een zelfde driedeling tussen actieve, receptieve en reflectieve activiteiten valt te maken”⁷¹. In de voortgangsrapportage over *Cultuur en School* geeft minister Van der Hoeven aan dat het kabinet naast de intrinsieke waarde van leren over cultuur, een rol voor cultuureducatie weggelegd ziet met betrekking tot de Brede School en het bevorderen van burgerschap en sociale cohesie.⁷² De voortgangsrapportage is onder andere gebaseerd op het advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur. Zij schrijven dat cultuureducatie tevens “waardevolle neveneffecten”⁷³ tot gevolg kan hebben, “zoals een veiliger schoolklimaat, betere cognitieve en sociaal-emotionele competenties en een hechtere samenwerking tussen leerlingen”. Zij menen dat cultuureducatie bijdraagt aan “maatschappelijke doelstellingen als de versterking van burgerschap of

⁶¹ Raad voor Cultuur. *Vooradvies. Cultuur, meer dan ooit*, 2003, p. 5.

⁶² Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, 2006, p. 13.

⁶³ OCW, *Kerndoelen primair onderwijs*, 2006, p. 1.

⁶⁴ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 62), p. 16.

⁶⁵ Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 61), p. 5.

⁶⁶ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 62) p. 15.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Raad voor Cultuur, *Beleidsadvies cultuureducatie*, 2003, p. 3.

⁶⁹ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 62), p. 13.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ Idem.

⁷² OCW, *Voortgangsrapportage over Cultuur en School (Beleidsreactie van minister Van der Hoeven op cultuureducatie advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur)*, september 2006, p. 5.

⁷³ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 62), p. 13.

sociale cohesie.”⁷⁴ De Raden geven hierbij aan dat deze neveneffecten niet specifiek verbonden zijn met cultuureducatie.⁷⁵ Cultuurnetwerk maakt onderscheid in onder andere economische en sociale motieven voor kunsteducatie. Als voorbeelden voor het economische uitgangspunt noemt Cultuurnetwerk de groeiende vraag naar creatief personeel en het aantrekkelijk maken van een gemeente voor burgers en het bedrijfsleven door middel van een “breed kunst- en cultuuraanbod”.⁷⁶ Het sociaal-maatschappelijke uitgangspunt betreft sociale cohesie: “De diversiteit aan amateurs die actief zijn op het gebied van muziek, dans, toneel, schilderen en fotografie vormt een verrijking voor de lokale samenleving en bevordert sociale verbanden”⁷⁷. Een ander uitgangspunt kan zijn dat met behulp van kunsteducatie de cultuurdeelname aan professionele kunsten wordt vergroot. Zo beschrijft Cultuurnetwerk kunsteducatie als het “doelgericht gebruiken van kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken om mensen de middelen te geven om gemotiveerd te kiezen uit en deel te nemen aan een gevarieerd aanbod van kunstdisciplines en kunstproducten”⁷⁸. Ten slotte kan educatie in kunst gezien worden als een onderdeel van de algemene ontwikkeling.⁷⁹

2.2.1 Kerndoelen⁸⁰

Wat precies wordt verwacht van leerlingen die educatie in kunst en in het materiële erfgoed in het onderwijs volgen, is vastgelegd in kerndoelen en eindtermen. In 2006 zijn de kerndoelen voor het primair onderwijs en de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs aangepast, zodat ze “naadloos op elkaar aansluiten”⁸¹. In de kerndoelen is de essentie van elk leergebied vastgelegd.⁸² Leerlingen dienen de vaardigheden zoals beschreven in de kerndoelen te leren beheersen. De kerndoelen kunnen gezien worden als streefdoelen. Scholen moeten zich volledig inzetten om leerlingen het niveau, zoals dat op te maken is uit de kerndoelen, te laten behalen.⁸³ In tussendoelen of verticaal doorlopende leerlijnen kunnen de scholen vastleggen hoe en wanneer ze bepaalde leerstof aanbieden.

⁷⁴ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, 2006, p. 13.
Deze neveneffecten baseren de Raden onder andere op:
Akkermans, H.J.M. c.s., *De tak en de bloesem. Quick scan inzake cultuureducatie in het primair onderwijs*, 2003.
Bamford, A., *The Wow Factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education*, 2006.
Boonzajer Flaes, R. M., *Advies Commissie Infrastructuur cultuureducatie*, 2005.
Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs, *Hart(d) voor cultuur*, 2003.
Vogelezang, P., *Zicht op kunst- en erfgoededucatie in het basisonderwijs*, 2004.
⁷⁵ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, op. cit. (n. 74), p. 13.
⁷⁶ Cultuurnetwerk Nederland en De Kunstconnectie/VKV, *Kunsteducatie loont*, 2006, p. 2.
⁷⁷ Idem.
⁷⁸ vrij naar <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm>
⁷⁹ Cultuurnetwerk Nederland en De Kunstconnectie/VKV, op. cit. (n. 76), p. 2.
⁸⁰ Enkel de algemene kerndoelen en eindtermen van de kunstvakken en de kerndoelen en eindtermen van cultuuronderdelen die in samenhang met kunsteducatie worden onderwezen, zijn in deze paragraaf weergegeven. Kerndoelen en eindtermen voor taal-, lees- en literatuuronderwijs (uitgezonderd CKV) zijn niet opgenomen.
⁸¹ OCW, *Kerndoelen primair onderwijs*, 2006, p. 3.
Vanaf augustus 2006 gelden de nieuwe kerndoelen voor het primair onderwijs in elk geval voor de kleutergroepen. Met ingang van schooljaar 2009/2010 dienen de nieuwe kerndoelen volledig te zijn ingevoerd in het primair onderwijs. De kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn per 1 augustus 2006 ingevoerd.
⁸² Idem.
⁸³ <http://tule.slo.nl>

Primair onderwijs

“Precies waar het moet en ruim waar het kan”, schreef minister Van der Hoeven over de nieuwe kerndoelen voor het primair onderwijs.⁸⁴ Dit houdt in dat de kerndoelen voor Nederlands, rekenen en wiskunde specifiek zijn geformuleerd en de kerndoelen voor de overige vakken en leergebieden globaal.⁸⁵ Daarmee wil OCW scholen de ruimte bieden om zelf de wijze te kiezen waarop ze de kerndoelen willen bereiken.⁸⁶ Voor het primair onderwijs zijn voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie drie kerndoelen opgesteld. De kerndoelen zijn zowel gericht op een actieve, receptieve als op een reflectieve aanpak van cultuureducatie. Het gaat hierbij om een kennismaking “met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan”⁸⁷. Daarnaast gaat het bij kunstzinnige oriëntatie ook om “het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit en is kunstzinnige oriëntatie erop gericht bij te dragen aan de waardering van leerlingen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun leefomgeving”⁸⁸. De leerlingen leren daarnaast “zichzelf te uiten met aan het kunstzinnige domein ontleende middelen: ze leren de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie; ze maken tekeningen en ruimtelijke werkstukken; ze leren liedjes en leren ritme-instrumenten te gebruiken als ondersteuning bij het zingen en ze spelen en bewegen”⁸⁹. De drie kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie zijn als volgt geformuleerd:

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 werk en dat van anderen te reflecteren.
56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.⁹⁰

Voortgezet onderwijs - onderbouw

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is het onderdeel kunst en cultuur erop gericht de leerlingen een brede oriëntatie op cultuur te bieden.⁹¹ Net als bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs hebben de kerndoelen betrekking op zowel actieve, receptieve als reflectieve educatie.

48. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
49. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
50. De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.
51. De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.
52. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.⁹²

⁸⁴ OCW, *Kerndoelen primair onderwijs*, 2006, p. 3.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Ibid., p. 59.

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ Ibid., p. 61.

⁹⁰ Ibid., p. 63.

⁹¹ <http://www.minocw.nl>

⁹² <http://www.minocw.nl/onderbouwvo>

Examenprogramma's VMBO⁹³

Het examenprogramma voor het VMBO, genaamd Kunstvakken 1 is een verplicht onderdeel voor alle leerlingen van het VMBO. Het leergebied is opgebouwd uit drie kerndelen. Per kerndeel zijn er een aantal eindtermen geformuleerd. Kunstvakken 2 (beeldende vakken, muziek, dans, of drama) kan gekozen worden door leerlingen die de gemengde en theoretische leerweg volgen.⁹⁴

Kunstvakken 1

Gemeenschappelijk kerndeel

Oriëntatie op leren en werken

De kandidaat kan

1. een aantal opleidingen noemen waarbij aspecten van kunst en cultuur een belangrijke rol spelen;
2. een aantal beroepen noemen waarbij aspecten van kunst en cultuur een belangrijke rol spelen;
3. elementen uit het aanbod van kunst en cultuur in de eigen woonplaats en regio noemen
4. de gevolgen aangeven van de ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie die zich voordoen in de branches die verbonden zijn aan die van kunst en cultuur;
5. zijn eigen mogelijkheden en interesses ten aanzien van kunst en cultuur benoemen in relatie tot vervolgstudie en beroep;
6. zijn eigen mogelijkheden en interesses ten aanzien van kunst en cultuur benoemen in relatie tot het maatschappelijk leven (dagelijks leven, vrije tijd, vrijwilligerswerk).

Basisvaardigheden

De kandidaat kan

1. bronnen raadplegen en de informatie hieruit selecteren en ordenen,
2. instrumenten en apparaten (waaronder computers) op een doeltreffende en verantwoorde wijze gebruiken;
3. een leer- en werkplanning maken;
4. het leer- en werkproces bewaken;
5. een eenvoudige product- en procesevaluatie maken en hieruit conclusies trekken;
6. met medeleerlingen onderhandelen en afspraken maken bij het samenwerken aan een gemeenschappelijke opdracht;
7. bij het omgaan met anderen rekening houden met verschillen tussen mensen die voortkomen uit verschillen in achtergrond;
8. beargumenteerde kritiek geven en hierbij rekening houden met de gevoelens van medeleerlingen;
9. kritiek van anderen accepteren en deze gebruiken om tot betere resultaten te komen;
10. alleen en/of samen met anderen een presentatie verzorgen.

Kerndeel Kunstvakken

Kunstvak naar keuze

De kandidaat beheerst van tenminste één kunstvak de kerndoelen van de basisvorming.⁹⁵

⁹³ Met ingang van 2008 verandert de opzet van de examenprogramma's, zie voor wijzigingen: <http://www.cevo.nl/>

⁹⁴ Zie voor eindtermen van Kunstvakken 2: <http://www.eindexamen.nl>

⁹⁵ Keuze uit tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving, muziek, dans en drama.

Kerndeel CKV

Culturele activiteiten

De kandidaat

1. heeft tenminste vier verschillende culturele activiteiten ondernomen. De culturele activiteiten worden zo verdeeld over de verschillende kunstdisciplines beeldende vormgeving, dans, drama en muziek, dat een brede spreiding wordt gestimuleerd.
Daarbij moet gedacht worden aan:
 - het bezoeken van tentoonstellingen en/of collecties voor beeldende kunst en/of vormgeving (waaronder ook film-, foto, video en multimedia kunst);
 - het bezoeken van concerten, dans-, theater en filmvoorstellingen, of repetities, enz.
 - het bezoeken van interdisciplinaire kunstvormen, zoals theatershows;
 - het deelnemen aan excursies (architectuurwandelingen, beeldenroutes en dergelijke) en het bezoeken van ateliers, werkplaatsen, archieven, monumenten, historische stadskernen, enz.
2. kan eigen keuzes maken uit het culturele aanbod.

Reflectie en kunstdossier

De kandidaat

1. heeft een kunstdossier samengesteld;
2. doet in dat kunstdossier verslag van de culturele activiteiten en de voorbereidingen daarvan, door middel van woord, beeld, beweging en/of geluid en eventueel met gebruik van ICT;
3. kan aan de hand van zijn kunstdossier reflecteren op zijn ervaringen, interpretaties en waarderingen. Dat kan in de vorm van een gesprek, een werkstuk of een presentatie.⁹⁶

Examenprogramma's HAVO en VWO⁹⁷

Voor het HAVO en VWO zijn de eindtermen voor CKV, Kunst (voorheen CKV2), kunstvakken en Klassieke Culturele Vorming (KCV) afzonderlijk van elkaar geformuleerd. Scholen kunnen vanaf schooljaar 2006/ 2007 één of meer van de traditionele kunstvakken (handvaardigheid, muziek, tekenen en textiele vormgeving⁹⁸) aanbieden en/ of het nieuwe vak Kunst (algemeen en één of een aantal kunstdisciplines: beeldende vormgeving, dans, drama, muziek). Daarnaast is CKV een verplicht onderdeel voor het HAVO en een keuzevak voor het VWO. KCV is voor leerlingen die in een klassieke taal examen doen een verplicht vak en vervangt het vak CKV. KCV kan ook ter vervanging van CKV aangeboden worden aan VWO-leerlingen zonder een klassieke taal en aan HAVO-leerlingen.⁹⁹

CKV

Voor CKV zijn de volgende domeinen en eindtermen geformuleerd:

Domein A: Culturele activiteiten

De kandidaat heeft actief deelgenomen aan tenminste 6 (havo), respectievelijk 8 (VWO) culturele activiteiten. De culturele activiteiten zijn gespreid naar de verschillende kunstdisciplines in beeldende vormgeving, dans, drama, literatuur en muziek.

⁹⁶ <http://www.eindexamen.nl/9336000/1/j9vvgodkvkzp4d4/vga6ma635jrz>

⁹⁷ Voor handreikingen bij de eindtermen zie:

<http://www.slo.nl/zoeken/?q=handreiking+schoolexamen>

⁹⁸ Voor eindtermen van de traditionele kunstvakken voor HAVO/ VWO zie:

<http://www.slo.nl/zoeken/?q=handreiking+schoolexamen>

⁹⁹ Idem

Domein B: Kennis van kunst en cultuur

De kandidaat kan vorm, inhoud, functie en historische achtergronden aangeven van kunstuitingen en daarbij ingaan op:

- onderlinge relaties tussen deze aspecten;
- relaties tussen kunstdisciplines;
- invloeden die (sub)culturen op elkaar kunnen hebben.

Domein C: Praktische activiteiten

De kandidaat heeft actief deelgenomen aan praktische activiteiten gericht op het maken van een eigen werkstuk of productie binnen een of meer kunstdisciplines.

Domein D: Reflectie

De kandidaat kan met betrekking tot de culturele activiteiten:

- verslag doen van zijn ervaringen, interpretaties en waarderingen;
- deze toelichten onder verwijzing naar vorm, inhoud, functie en historische achtergronden;
- deze koppelen aan ervaringen met praktische activiteiten;
- aan de hand daarvan reflecteren op zijn keuzen en zijn ervaringen.¹⁰⁰

Kunst

Het examenprogramma Kunst (algemeen) bevat de volgende eindtermen:

Domein A: Vaardigheden

De kandidaat kan

- de belangrijkste termen en begrippen hanteren uit de kunstdisciplines beeldende vormgeving, dans, drama en muziek die voorwaardelijk zijn voor adequate receptie en reflectie, en noodzakelijk voor begrip van verbanden tussen kunst en cultuur;
- informatie over kunst en cultuur herkennen, benoemen en toepassen om verbanden aan te geven;
- bij het reflecteren bronnenmateriaal op een adequate wijze hanteren;
- overeenkomsten en verschillen noemen en beargumenteren met betrekking tot het beschouwingapparaat bij de vier kunstdisciplines (alleen VWO).

Domein B: Invalshoeken voor reflectie

Subdomein B1: Kunst en religie, levensbeschouwing

De kandidaat kan aangeven met welke visies, doelen, middelen en inhoud de kunsten religieuze en/of levensbeschouwelijke uitgangspunten vertolken.

Subdomein B2: Kunst en esthetica

De kandidaat kan aangeven welke ideeën over schoonheid in kunst en kunstwaardering een rol spelen.

Subdomein B3: Kunstenaar en opdrachtgever; politieke en economische macht

De kandidaat kan aangeven welke invloed opdrachtgevers en politieke ideeën hebben op de rol en de inhoud van kunst en op de positie van de kunstenaar.

Subdomein B4: Kunst en vermaak

De kandidaat kan aangeven hoe vorm en inhoud bepaald worden door de vermaaksfuncties van kunst in relatie tot het daarbij betrokken publiek.

Subdomein B5: Kunst, wetenschap en techniek

De kandidaat kan aangeven hoe kunst en wetenschap/techniek op elkaar inwerken.

Subdomein B6: Kunst intercultureel

De kandidaat kan aangeven hoe westerse en niet-westerse kunst en cultuur elkaar wederzijds beïnvloeden.

¹⁰⁰

http://www.cito.nl/VO/ce/havovwo/prog2007/eind_fr.htm

Domein C: Onderwerpen

De kandidaat kan de eindtermen van domein A en B toepassen op voorbeelden uit de volgende onderwerpen:

- de cultuur van de kerk in de elfde tot en met veertiende eeuw;
- de hofcultuur in de zestiende en zeventiende eeuw;
- de burgerlijke cultuur van Nederland in de zeventiende eeuw;
- de cultuur van Romantiek en realisme in de negentiende eeuw;
- de cultuur van het moderne in de eerste helft van de twintigste eeuw;
- de massacultuur vanaf 1950.¹⁰¹

Voor de discipline gerichte onderdelen van het vak Kunst (beeldende vormgeving, dans, drama en muziek) zijn specifieke eindtermen geformuleerd voor de domeinen Vaktheorie, Praktijk en Oriëntatie op studie en beroep. Ook voor de traditioneel kunstvakken zijn eindtermen geformuleerd. Deze eindtermen zijn te vinden op de website van Cito.¹⁰²

KCV

KCV bevat reflectie op de antieke cultuur en reflectie op relaties tussen de antieke en de latere Europese cultuur. De eindtermen zijn als volgt geformuleerd:

1. De kandidaat kan
 - antieke cultuuruitingen van verschillende cultuurdomeinen plaatsen in hun historische en culturele context en met elkaar in verband brengen;
 - antieke cultuuruitingen onderzoeken en zijn bevindingen en oordelen presenteren.
2. De kandidaat kan
 - voorbeelden uit de receptiegeschiedenis herkennen, deze plaatsen in de context van die periode in de Europese cultuur en de van toepassing zijnde werkingsmechanismen noemen;
 - cultuuruitingen uit de latere Europese cultuur vergelijken met antieke cultuuruitingen en daarover een beargumenteerd oordeel geven.¹⁰³

¹⁰¹ http://www.cito.nl/VO/ce/havovwo/prog2007/eind_fr.htm

¹⁰² Deze eindtermen zijn te vinden op:

http://www.cito.nl/VO/ce/havovwo/prog2007/eind_fr.htm

¹⁰³ Idem

3

Handreikingen voor het onderwijs

Om scholen tegemoet te komen bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn cultuureducatie, hebben onderwijsondersteunende en/ of educatieve instellingen¹⁰⁴ onderzoek gedaan, handleidingen geschreven en praktische instrumenten ontworpen. Het gaat daarbij veelal om initiatieven met betrekking tot de doorlopende leerlijn cultuureducatie opgevat als een opeenvolging van culturele activiteiten en/ of leerdoelen. Hier volgt een zo volledig mogelijk overzicht van de verschillende instrumenten, onderverdeeld in de paragrafen Cultuureducatieplan, Leerlijn kunst- of cultuureducatie en Onderzoek.¹⁰⁵

¹⁰⁴
¹⁰⁵

Voor een toelichting op de instellingen die in deze publicatie zijn vermeld zie bijlage 2.
De publicaties en instrumenten zijn voor de overzichtelijkheid onder verschillende thema's geplaatst.
Deze indeling is echter niet eenduidig, aangezien een aantal publicaties en instrumenten verschillende thema's betreffen.



3.1 Cultuureducatieplan

Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK), Kunst en Cultuur Koers traject, 2007.

Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK) ondersteunt scholen voor primair onderwijs bij het ontwikkelen van een cultuureducatieplan om tot cultuuronderwijs te komen met meer samenhang.

<http://www.cultuurmatch.nl/Beheer/DynamicMedia/KunstencultuurKoersversie070707.doc>

MOCCA, Stappenplan cultuureducatiebeleid.

Match Onderwijs Cultuur Amsterdam (MOCCA) wil met dit stappenplan een handreiking bieden aan scholen voor het primair onderwijs om tot cultuureducatiebeleid te komen. Onder cultuureducatiebeleid verstaat MOCCA dat "een school haar visie en doelen geformuleerd heeft en van daaruit haar cultuureducatieprogramma uitvoert"¹⁰⁶. Het plan betreft de volgende stappen: bepalen van de visie op cultuureducatie, vaststellen van de doelen voor cultuureducatie, verankeren van de cultuureducatieve activiteiten en ten slotte het schrijven van een cultuureducatieplan. Dit stappenplan is gebaseerd op het *Stappenplan Cultuurspoor* van KunstStation C.

Huisingh, A. (MOCCA), *Notitie. Een verkenning naar de basis voor beleid cultuureducatie primair onderwijs*, 2006.

In opdracht van MOCCA heeft Huisingh een notitie geschreven over cultuureducatiebeleid in het primair onderwijs. Daarin probeert zij antwoord te geven op de vraag: "Op basis waarvan en hoe kan een basisschool kunst en cultuur een betekenisvolle plaats geven binnen het onderwijs?"¹⁰⁷ Zij geeft een mogelijke definitie van een doorlopende leerlijn kunst en cultuur: "op school wordt binnen het curriculum systematisch een omgeving, de materialen en de artistieke begeleiding geboden waarin kinderen hun dagelijks leven en hun dagelijkse leerervaringen, hun gedachten, gevoelens en hypothesen, in de verschillende talen kunnen uitdrukken"¹⁰⁸. Tot slot geeft ze aan dat er een groot tekort is aan "onderzoek naar hoe kinderen leren" en aan "theoretische onderbouwing van kwalitatief goede binnenschoolse kunst- en cultuureducatie"¹⁰⁹.

KunstStation C, Stappenplan Cultuurspoor.

KunstStation C heeft een methode, Stappenplan Cultuurspoor, ontworpen om scholen voor het primair onderwijs te assisteren bij het maken van een cultuureducatieplan, dat kunst, erfgoed en media omvat.

<http://www.cultuurplein.nl/po/cultuurbeleidschool/cultuurbeleidsplannen/cultuurspoor>

SLO, Kunst en CultuurKompas voor het primair onderwijs.

Het Kunst en CultuurKompas van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) is een instrument (een groot planbord) waarmee de culturele situatie (culturele activiteiten, de samenwerkingspartners en de planning per leerjaar en door de leerjaren heen) op scholen in kaart gebracht kan worden. Op basis daarvan kan er op de scholen verder gedacht worden over de ontwikkeling van een visie op cultuureducatie.

<http://www.slo.nl/themas/00036/CultuurKompas>

¹⁰⁶ MOCCA, *Stappenplan cultuureducatiebeleid*, 2006, p. 2.

¹⁰⁷ Huisingh, A. (MOCCA), *Notitie. Een verkenning naar de basis voor beleid cultuureducatie primair onderwijs*, 2006, p. 2.

¹⁰⁸ Ibid., p. 8.

¹⁰⁹ Ibid., p. 9.

SLO, *CultuurKompas voor het primair onderwijs. Handleiding*, 2005.

In *CultuurKompas voor het primair onderwijs* beschrijft SLO vijf stappen om een visie op cultuureducatie of cultuurbeleid te ontwikkelen, of om tot een leerlijn voor cultuur te komen. SLO geeft aan dat leerlijnen de belangrijkste stappen zijn die leerlingen in het leerproces op weg naar het bereiken van de kerndoelen zetten¹¹⁰. "Leerlijnen kunnen zicht bieden op de vorderingen van de leerlingen, en zijn vaak geformuleerd als tussendoelen per leerjaar of bouw."¹¹¹ SLO schrijft dat het *CultuurKompas* aanleiding kan zijn om te werken aan een leerlijn op het gebied van kunst en cultuur. Bij een leerlijn op het gebied van kunst en cultuur dient aandacht besteed te worden aan de volgende punten:

- een brede oriëntatie: het aanbieden van alle disciplines,
- structuur of werkwijze: het creatief proces,
- maken van eigen werk: kennismaken met materialen en technieken,
- onderscheid tussen vrije (gevoel en ervaring) en meer toegepaste (communicatie) vormen van kunst en cultuur,
- aandacht voor reflectie,
- opbouw in het type of niveau van projecten en culturele activiteiten,
- de mate van zelfstandig werken,
- relatie tussen binnenschoolse en buitenschoolse activiteiten.

http://www.slo.nl/themas/00036/CultuurKompas/Kompas_handleiding.pdf

Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs, *Hart(d) voor cultuur!*, 2003.

In deze publicatie beschrijft de Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs drie scenario's waarmee de huidige situatie en de ambitie van scholen op het gebied van cultuureducatie vastgelegd kan worden. De Taakgroep wil hiermee de betrokken partijen (primair onderwijs, culturele instellingen, gemeente, provincie en rijksoverheid) de gelegenheid bieden deze scenario's aan te wenden om de ambities op elkaar af te stemmen en op basis daarvan de eigen verantwoordelijkheid vast te stellen.

http://www.cultuurbereik.nl/Cultuur_en_school/docs/eindrapport.pdf

J. Mes c.s. (SLO), E. Wervers (eindredacteur), *Cultuurbeleid: praktijkvoorbeelden cultuurbeleidsplan*, 2003.

In opdracht van het ministerie van OCW en in samenwerking met Cultuurnetwerk Nederland en Edu-Art Gelderland heeft het SLO drie scholen ondersteund bij het ontwikkelen van onder andere een cultuurbeleidsplan voor de basisvorming. Het Canisius en het Dominicus College te Nijmegen en het Olympus College in Arnhem hebben culturele projecten ontwikkeld, waarbij de CKV-bonnen zijn ingezet. Doel van de projecten was het beter verankeren van cultuur op school. Deze publicatie bevat het cultuurbeleidsplan en het voor de projecten ontwikkelde lesmateriaal.

¹¹⁰

SLO, *CultuurKompas voor het primair onderwijs. Handleiding*, 2005, p. 7.

¹¹¹

Idem.

3.2 Leerlijn kunst- of cultuureducatie

Stichting Lezen, Bazar.

Bazar is een leesbevorderingprogramma voor alle leerjaren van het VMBO dat in opdracht van Stichting Lezen ontwikkeld is door Sardes. Stichting Lezen wil leerlingen in alle leerjaren bereiken door aan te sluiten bij de kenmerken van leerlingen en de kenmerken van het VMBO.

<http://www.bazarweb.nl>

Kunst- of Cultuurmenu

Het uitgangspunt van een Kunst- of Cultuurmenu is het aanbieden van een samenhangend kunst- of cultureel activiteitenprogramma aan kinderen op het primair onderwijs, opbouwend van eenvoudige vormen van cultuur in de eerste jaren naar meer complexe in de hogere. Een dergelijk menu wordt veelal aangeboden door steunfunctie-instellingen voor cultuureducatie.

Onderbouw-VO, Leerlijnwijzer.

Deze website bevat vragenlijsten aan de hand waarvan een diagnose gesteld kan worden met betrekking tot de voortgang op het gebied van doorlopende leerlijnen. Het gaat hierbij zowel om een verticaal- als een horizontaal doorlopende leerlijn; leerinhoud, vaardigheden, schoolorganisatie, sociaal-emotionele ontwikkeling en loopbaan-oriëntatie. Daarnaast bevat de Leerlijnwijzer instrumenten voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn.

<http://www.leerlijnwijzer.nl>

SLO en SOLI Partners, Cultuurportfolio.

In het digitale cultuurportfolio kunnen leerlingen prestaties vastleggen en producten archiveren en presenteren. Met het cultuurportfolio wordt het vastleggen en/of aantonen van de culturele ontwikkeling van leerlingen beoogd.

<http://www.cultuurportfolio.nl>

TOWN, Digitale doorlopende leerlijnen voor Culturele en Kunstzinnige vorming (CKV).

Het Tilburgs Onderwijsnet (TOWN) wil een doorgaande leerlijn cultuureducatie van primair onderwijs tot aan het beroepsonderwijs ontwikkelen. TOWN biedt een digitale database met culturele informatie, zoals informatie over culturele instellingen en kunst disciplines. Daarnaast bevat de database opdrachtenreeksen en mogelijkheden voor een cultureel portfolio.

<http://www.town.nl/websitecultuurproject>

SLO, Kompassen. Doorlopende leerlijnen van vaardigheden Kunst en cultuur vakken van basisonderwijs tot en met bovenbouw VMBO of HAVO/ VWO, 2007.

Dit kompasspel, dat ontworpen is door SLO, nodigt docenten uit om informatie uit te wisselen over de aansluiting van de kunst- en cultuurvakken op het gebied van vaardigheden. Het spel kan ondersteuning bieden bij het aanleren van vaardigheden met betrekking tot de kunst- en cultuurvakken van basisonderwijs tot en met bovenbouw VMBO of HAVO/ VWO.

<http://www.leerlijnwijzer.nl> (zoeken onder Instrument, vak: Kunst en cultuur)

SLO, Posters. Doorlopende leerlijnen voor de vaardigheden van de Kunst en cultuur vakken, van basisonderwijs tot VMBO of tot HAVO/ VWO.

Deze posters geven een overzicht van vaardigheden zoals beschreven in de kerndoelen en examenprogramma's voor de kunst- en cultuurvakken van basisonderwijs tot en met de bovenbouw van VMBO of de bovenbouw van HAVO/ VWO. De vaardigheden voor HAVO/ VWO zijn ingedeeld in de categorieën: produceren, presenteren, receptie, verslag doen, reflectie en onderzoek doen.

SLO, Kompas. Doorlopende leerlijnen van leerinhoud Kunst en cultuur vakken van basisonderwijs tot en met bovenbouw HAVO/VWO, 2007.

Dit kompasspel nodigt docenten uit om informatie uit te wisselen over de aansluiting van de kunst- en cultuurvakken op het inhoudelijke vlak. Het spel kan ondersteuning bieden bij de invulling van aansluitende leerinhoud voor kunst- en cultuurvakken van basisonderwijs tot en met bovenbouw HAVO/ VWO.

<http://www.leerlijnwijzer.nl> (zoeken onder Instrument, vak: Kunst en cultuur)

SLO, Poster. Doorlopende leerlijnen voor de leerstofinhouden van de Kunst en cultuur vakken, van basisonderwijs tot HAVO/ VWO.

Deze poster geeft een overzicht van de leerstof zoals beschreven in de kerndoelen en examenprogramma's voor de kunst- en cultuurvakken van basisonderwijs tot en met de bovenbouw van HAVO/VWO. De vaardigheden zijn ingedeeld bij vier kernconcepten: Identiteit en diversiteit, Inspiratie en vormgeving, Media en communicatie en Kunst en maatschappij.

SLO, Tussendoelen en leerlijnen (TULE).

Uitwerking van (de voormalige) kerndoelen voor het primair onderwijs in tussendoelen en leerlijnen.

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

NIF, Doorlopende leerlijn audiovisuele media-educatie, 2007.

In opdracht van het Nederlands Instituut voor Filmeducatie (NIF) heeft het SCO-Kohnstamm Instituut een stramien ontwikkeld voor een doorlopende leerlijn audiovisuele media-educatie. Het NIF wil een samenhangend geheel aanbieden van leerdoelen en werkvormen die zijn afgestemd op schooltype en het niveau van de leerling van primair onderwijs tot volwasseneneducatie.

<http://www.filmeducatie.nl/nif/17.html> (binnenkort interactief beschikbaar via internet)

Oud, W. en J. Schoonenboom (SCO-Kohnstamm Instituut), *Proeve van een Leerlijn Audiovisuele Media-educatie. Uitgangspunten en invulling*, 2006.

In opdracht en in samenwerking met het NIF is er een kader ontwikkeld voor een *Leerlijn Audiovisuele Media-educatie* voor alle onderwijsniveaus, van primair onderwijs tot beroepsonderwijs. Het betreft een eerste fase in de ontwikkeling van een leerlijn voor audiovisuele media-educatie. In de *Proeve van een Leerlijn Audiovisuele Media-educatie* gaan Oud en Schoonenboom in op het begrip audiovisuele media-educatie en op basis van kerndoelen en eindtermen beschrijven zij doelen en activiteiten op het gebied van audiovisuele media-educatie. Naar aanleiding van de beschreven knelpunten ten aanzien van de ontwikkeling van een leerlijn voor audiovisuele media-educatie geven zij suggesties voor nader onderzoek. Zo pleiten Oud en Schoonenboom voor nader onderzoek naar een theoretische grondslag voor audiovisuele media-educatie, onderzoek naar de verhoudingen tussen media, kunsten en cultuureducatie en onderzoek naar de pedagogische en didactische invulling van audiovisuele media-educatie in het onderwijs.

Lanschot Hubrecht, V. van, A. Rass en S. van Tuinen (SLO), *Culturele en kunstzinnige activiteiten. Richtlijnen voor een leerlijn*, 2006.

In deze publicatie is de CKV-methodiek die uit zeven stappen bestaat als basis genomen voor een leerlijn cultuureducatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het SLO beschrijft hoe richtlijnen voor een leerlijn culturele activiteiten opgesteld kunnen worden en geeft twee voorbeelden van richtlijnen die door enkele scholen zijn opgesteld. Ten slotte geven de auteurs een uitgewerkt programma cultuureducatie voor een derde leerjaar VMBO weer.

Lanschot Hubrecht, V. van, C. van den Berg en S. van Tuinen (SLO), *Ruimte voor kunst en cultuur. Aansluiting van vmbo naar mbo*, 2006.

In *Ruimte voor kunst en cultuur* geven de auteurs een overzicht van cultuureducatie in het VMBO en de mogelijkheden van cultuureducatie in het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO). In het kader van een doorlopende leerlijn van VMBO naar MBO op het gebied van cultuur besteden zij in deze publicatie aandacht aan de mogelijkheden voor ondersteuning en stimulering van creatief en kunstzinnig getalenteerde leerlingen.

SLO, *Naar een doorlopende leerlijn Kunst en Cultuur*. In: *Kunst en Cultuur in het vmbo. Portretten van scholen die kunst centraal zetten. Vmbo reeks 12*, 2006.

Het AOC-Oost, een school voor agrarisch onderwijs (VMBO en MBO) te Almelo wil meer samenhang creëren tussen beeldende vorming en CKV en wil de aansluiting van culturele activiteiten in de onderbouw en CKV in de bovenbouw verbeteren. In *Naar een doorlopende leerlijn Kunst en Cultuur* wordt onder 'samenhang', de integratie van leerinhoud van verwante vakken verstaan. Een doorlopende leerlijn wordt beschouwd als een efficiënt en effectief middel voor cultuureducatie; de onderwerpen zijn over de verschillende leerjaren verspreid, lesstof en leeractiviteiten zijn zodanig opgebouwd dat leerlingen in staat worden gesteld om kennis te construeren, ofwel nieuwe kennis aan bestaande kennis te koppelen. Een aantal docenten van AOC-Oost heeft de kerndoelen voor de onderbouw en eindtermen van CKV aan de zeven stappen van de CKV-methodiek gekoppeld en vervolgens hebben zij een overzicht gemaakt van de culturele activiteiten voor de verschillende leerjaren (1, 2 en 3). Op basis daarvan en aan de hand van de kernconcepten van SLO¹¹² is een activiteitenprogramma voor het derde leerjaar opgesteld.

Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas en A. Raukema (Stichting Lezen), *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*, 2005.

Stichting Lezen beoogd met deze publicatie inzichtelijk te maken hoe een doorgaande leeslijn volgens de Stichting idealiter verloopt. "In een ideale doorgaande leeslijn wordt per doelgroep beschreven op welke manieren en door welke projecten/ producten welke doelen door welke intermediairs door middel van welke instrumenten kunnen worden ingevuld."¹¹³ Stichting Lezen meent dat "kinderen geen breuken mogen ervaren in de leerstof in het onderwijs"¹¹⁴. "In opeenvolgende leerjaren moet de leerstof van een bepaald vakgebied in oplopende moeilijkheidsgraad aanwezig zijn, zodat kinderen in elk jaar van hun onderwijscarrière met een (onderdeel van dat) vakgebied worden geconfronteerd. Daarbij moeten die onderdelen per leeftijdsfase goed op elkaar aansluiten"¹¹⁵. Zij schrijft dat "de leesbevorderende activiteiten aansluiten en/ of ingebed moeten zijn in het dagprogramma (0-4 jaar) of het onderwijscurriculum"¹¹⁶. Dit betreft activiteiten gerelateerd aan literaire competenties en leesplezier. Stichting Lezen beschrijft iemand die literair competent is als iemand die bekend is met het brede aanbod van boeken en organisaties en kennis heeft van kenmerken van literaire teksten. Volgens Stichting Lezen brengt een doorgaande leeslijn plezier en inzicht in (jeugd)literatuur bij kinderen en jongeren teweeg. Met deze publicatie wil Stichting Lezen een discussie teweeg brengen die leidt tot de invoering van tussendoelen leesbevordering en

¹¹² Zie Lanschot Hubrecht, V. van, H. van Bommel, A. Rass en E. Wervers (SLO), *Kernconcepten voor kunst en cultuur*, 2005.

¹¹³ Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas en A. Raukema (Stichting Lezen), *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*, 2005, p. 4.

¹¹⁴ Ibid., p. 3.

¹¹⁵ Ibid., p. 4.

¹¹⁶ Ibid., p. 3.

literatuurindicatie ter aanvulling van de globale kerndoelen en eindtermen voor taal-, lees- en literatuuronderwijs.

Lanschot Hubrecht, V. van, H. van Bommel, A. Rass en E. Wervers (SLO), *Kernconcepten voor kunst en cultuur*, 2005.

In *Kernconcepten voor kunst en cultuur* schetst SLO de mogelijkheid voor het onderwijs om aan de hand van vier kernconcepten de kerndoelen voor cultuureducatie verder uit te werken tot een doorlopende leerlijn. De vier kernconcepten zijn: Identiteit en diversiteit; Inspiratie en vormgeving; Media en communicatie en Kunst en maatschappij. Ter illustratie is op basis van Inspiratie en vormgeving, een leerlijn uitgewerkt voor de bovenbouw van het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs.

Dinsbach, G, V. van Lanschot Hubrecht, (SLO), *Beeldend uitgelijnd. Van leergebied Kunst en cultuur via CKV naar eindexamen beeldend kunstvakken 2 in het vmbo*, 2005.

In het kader van de vernieuwingen in de onderbouw (2006), brengen Dinsbach en Lanschot Hubrecht in *Beeldend uitgelijnd* de leerlijnen van de beeldende vakken van de onderbouw tot aan het eindexamen van het VMBO in kaart. Zij behandelen het leren van leerlingen in de onderbouw in het leergebied kunst en cultuur. Aan de hand van gesprekken met docenten beschrijven zij de organisatie van inhoudelijke verbindingen van het leergebied kunst en cultuur op het voortgezet onderwijs van twee scholen.

Lanschot Hubrecht, V. van en Rass, A. (SLO), *Competentiegericht leren in kunst en cultuur. De rol van beoordeling*, 2004.

In deze publicatie behandelt het SLO de vraag hoe binnen een leerlijn recht gedaan kan worden aan de inspanningen van leerlingen. Daarbij staat het ontwikkelen van culturele competentie centraal. Op basis van een aantal geïnterviewde scholen komen onderwerpen aan bod als reflectie, portfolio en betekenisvolle opdrachten.

Bommel, H. van en V. van Lanschot Hubrecht, A. Urlus en E. Wervers (SLO), *Van lesbrief tot totaalplan*, 2004.

Aan de hand van gesprekken met docenten van zeven scholen, beschrijven de auteurs in de publicatie *Van lesbrief tot totaalplan* de mogelijkheden voor de invulling van het leergebied kunst en cultuur voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en geven zij voorbeelden van competentiegerichte opdrachten. Daarnaast beschrijven zij het digitale cultuurportfolio, waar scholen in 2005 mee zijn gestart.

http://www.slo.nl/themas/00025/map2/00038/00006/Van_lesbrief_tot_totaalplan.pdf

Braake, H. te (KPC Groep), *Leerarrangementen Praktijkonderwijs, Culturele en Kunstzinnige Vorming. Leren door doen in het Praktijkonderwijs*, 2004.

KPC Groep heeft in opdracht van het ministerie van OCW twee scholen voor het voortgezet speciaal onderwijs en twee scholen voor praktijkonderwijs begeleid bij het uitwerken van een leerlijn cultuureducatie. Daarbij werd belang gehecht aan de afstemming van cultuureducatieve activiteiten in de verschillende leerjaren en vakoverstijgend werken. Op de website van KPC Groep zijn onder andere de ervaringen van de scholen en een stappenplan voor het opzetten van cultuurbeleid te vinden.

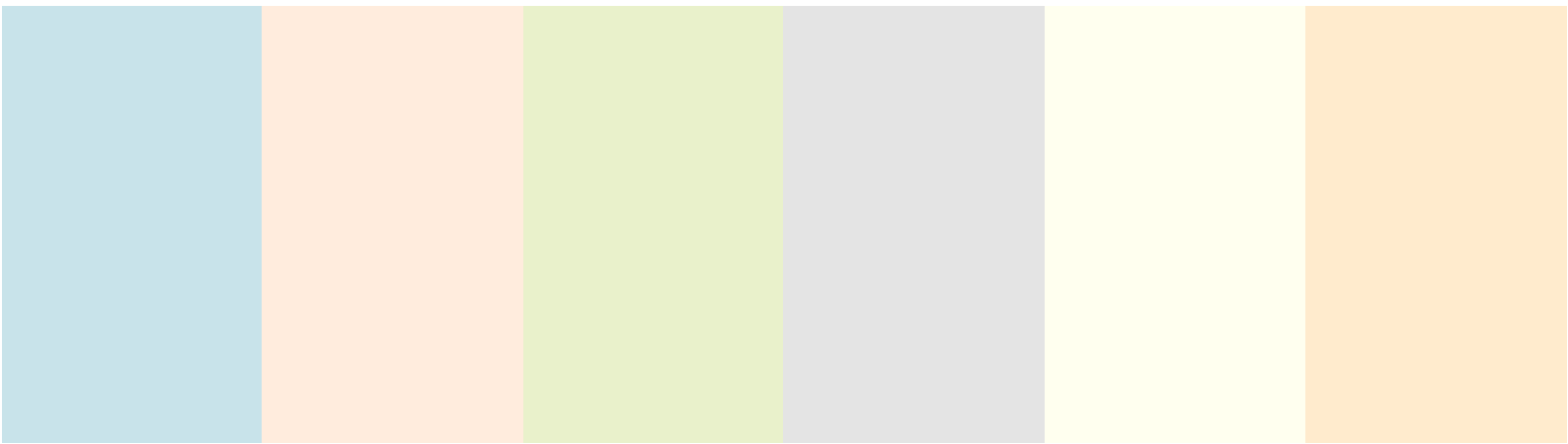
www.kpcgroep.nl/cultuurvouchers

Hageman, C., K. Kievit, M. van der Putten (Erfgoed Actueel), *Projectplan Erfgoed à la Carte. Een landelijk stimuleringsproject voor erfgoededucatie*, 2004.

Erfgoed Actueel en SLO hebben het project *Erfgoed à la carte* opgezet om scholen te stimuleren in het ontwikkelen van een eigen erfgoedbeleid, de samenwerking tussen scholen en erfgoedaanbieders te versterken en het erfgoedaanbod in een doorgaande leerlijn te plaatsen. In het kader van *Erfgoed à la Carte* worden vijftien projecten gesubsidieerd. De projecten vinden plaats in Den Helder, Groningen, Groningen Noordoost, Hoogeveen, Overijssel, Hardenberg, Zaanstad, Amsterdam, Amersfoort, Leidsche Rijn, Schiedam, Tiel, Den Bosch en Brabant Noordoost. Een toelichting op de projecten en de voortgangsrapportages van Bureau Advies Research Training zijn te vinden op de volgende websites:

<http://www.erfgoedlacarte.nl>

<http://www.erfgoedactueel.nl>



3.3 Onderzoek

In de afgelopen jaren zijn een aantal onderzoeken uitgevoerd naar doorlopende leerlijnen cultuureducatie. De onderzoeken zijn specifiek gericht op het primair- of het voortgezet onderwijs.

Witte, T. Een differentiatie-model voor het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw havo en vwo. Binnen het Universitair Onderwijs Centrum Groningen werkt Witte aan een onderzoek betreffende literaire ontwikkeling. "Het onderzoek is gericht op de ontwikkeling van een empirisch gefundeerd differentiatie-model waarmee docenten het literaire ontwikkelingsproces van (vrijwel) alle leerlingen kunnen stimuleren en dat bovendien de basis vormt voor een goed gestructureerd curriculum. Door onderzoek onder expertdocenten en hun leerlingen worden vormen van didactische differentiatie en het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in samenhang in kaart gebracht en wordt een voor docenten bruikbaar differentiatie-model ontwikkeld."¹¹⁷

Artikelen in het kader van dit onderzoek:

Witte, T., Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes stadia van literaire ontwikkeling. In: D.Schram en Anne-Mariken Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7, pp. 63-91, 2006.

Witte, T., Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (Stichting Lezen), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, 2002, pp. 39-57.

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

In opdracht van het ministerie van OCW heeft Sardes een meting uitgevoerd onder de scholen die extra middelen ontvangen ten behoeve van cultuureducatie. Daarmee wilde OCW de voortgang en resultaten naar aanleiding van de doelstellingen die met de subsidieregeling *Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs* zijn gesteld, in kaart laten brengen. Eerder is er al een meting uitgevoerd door Cultuurnetwerk. De resultaten daarvan zijn ter vergelijking in *Cultuur in beweging* opgenomen. Met de subsidieregeling *Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs* wordt beoogd dat scholen in samenwerking met culturele instellingen in toenemende mate zelf beleid ontwikkelen op het gebied van cultuureducatie. In het onderzoek is gerefereerd aan de drie scenario's uit *Hart(d) voor cultuur!* van de Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs en is aandacht besteed aan de doorlopende leerlijn cultuureducatie voor het primair onderwijs. Op basis van de resultaten van de twee metingen concluderen de onderzoekers van Sardes dat het erop lijkt dat cultuureducatie een vaste plek begint te krijgen in het curriculum en het schoolbeleid.¹¹⁸

Coppes, H. (KPC Groep), *Doorlopende Leerlijnen Kunst en cultuur - 5 scholen in actie*, 2004.

In 2004 heeft KPC Groep een onderzoek uitgevoerd naar de vraag in hoeverre cultuureducatie in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs op elkaar aansluit en in hoeverre er sprake is van samenhang en samenwerking tussen de verschillende kunstvakken die worden aangeboden in de basisvorming. KPC Groep heeft in een flashanimatie voorbeelden van

¹¹⁷

http://www.rug.nl/uocg/oud_onderzoek/onderzoeksonderwerpen/differentiatie-model/index

¹¹⁸

Vegt, A. van der en K. Hoogeveen (Sardes), *Cultuur in beweging. Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2005-2006*, 2006, p. 6.

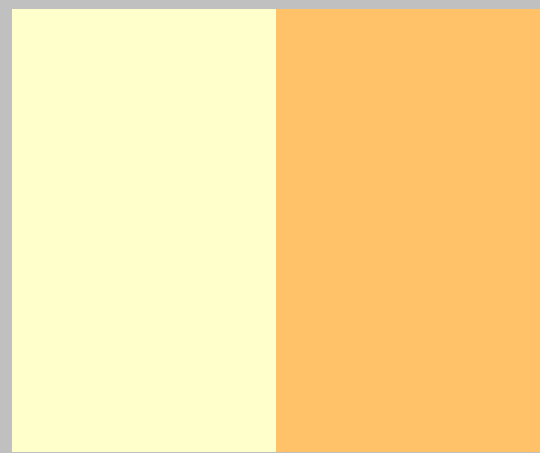
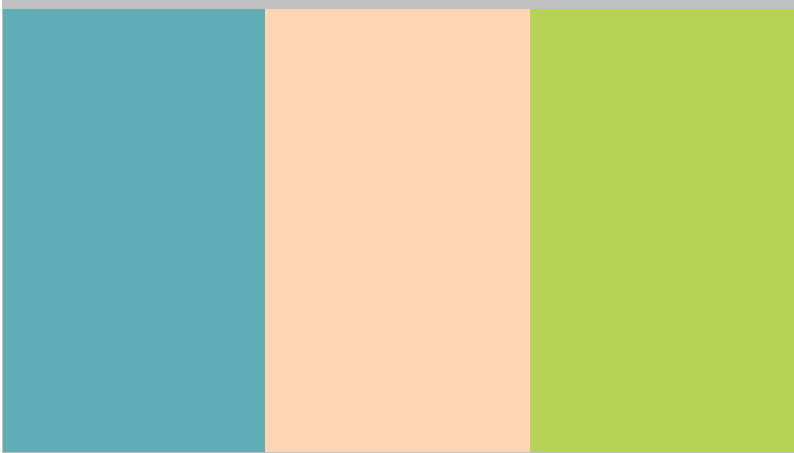
doorlopende leerlijnen cultuureducatie en voorbeelden van samenwerking en samenhang bij de kunstvakken verwerkt.

<http://www.kpcgroep.nl> (onder Publicaties)

Konings, F.E.M. (SLO), *CKV in het vmbo: een verkenning van doorlopende leerlijnen*, 2001.

In deze publicatie is verslag gedaan van een onderzoek naar de doorlopende leerlijn van kunstvakken van het primair onderwijs tot aan CKV op het VMBO. Konings gaat in op de knelpunten met betrekking tot een doorlopende leerlijn kunstvakken en zij bespreekt de rol van de basisvorming in een dergelijke doorlopende leerlijn. Zij analyseert de (toenmalige) kerndoelen voor de kunstvakken en concludeert dat deze kerndoelen en eindtermen voor CKV niet goed op elkaar aansluiten op het vlak van de receptie en reflectie van de professionele kunsten.

4



Wensen en verwachtingen

Een aantal cultuurcoördinatoren die een doorlopende leerlijn cultuureducatie op school willen implementeren, heeft aangegeven welke wensen en verwachtingen zij heeft van een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Daarnaast zijn enkele medewerkers van onderwijsondersteunende instellingen geïnterviewd en heeft een universitair docent ontwikkelingstheorie zijn ideeën over een leerlijn cultuureducatie geuit.



4.1 Primair Onderwijs

Naam school	O.D.S. de Starter (onderdeel van een Vensterschool)
Plaats	Groningen
Naam docent	Marlies van Goor
Functie	Leerkracht en cultuurcoördinator
Les in welke leerjaren	Groep 5

Wenselijke situatie en verwachtingen

Marlies van Goor, leerkracht en cultuurcoördinator van de Openbare Daltonschool (O.D.S.) de Starter geeft aan dat O.D.S. de Starter een doorlopende leerlijn cultuureducatie wil ontwikkelen voor kinderen en jongeren in de leeftijd van 2 tot 15 jaar in samenwerking met De Boerhaaveschool (Montessori basisschool) en het Zernike College (Montessori Junior College). Daarbij denkt zij aan een vakoverstijgende aanpak van cultuureducatie en integratie met de al ontwikkelde leerlijn voor *science*. Zij beschouwt de opbouw in cultuureducatie, waardoor overzichtelijk is wat kinderen al hebben geleerd, als voordeel van een doorlopende leerlijn. Zij meent dat het voor leerkrachten en docenten heel praktisch is om te weten wat het kind al ondernomen heeft op het gebied van cultuur en waar de talenten van het kind liggen op dit vlak, zodat deze talenten direct aangesproken kunnen worden. Om dat te kunnen beoordelen doet zij de suggestie portfolio's bij te houden. Bij de samenwerking tussen de scholen kan volgens haar ook gedacht worden aan het uitwisselen van materialen en voorzieningen. Zij geeft aan dat daar momenteel al aan gewerkt wordt. Zij verwacht dat het inpassen van een vakoverstijgende aanpak van cultuureducatie in het lesprogramma en het inbedden van een doorlopende leerlijn cultuureducatie lastig zal zijn.

Primair- en voortgezet onderwijs

Marlies van Goor is van mening dat leerlingen bij de afsluiting van het primair onderwijs een algemeen basisniveau hebben bereikt op het gebied van kunst en cultuur, overeenkomend met de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie van het Ministerie van OCW. Deze kerndoelen vindt zij echter erg summier. Op O.D.S. de Starter worden daarnaast vakspecifieke doelen gehanteerd voor beeldende vorming, muzikale vorming, dramatische vorming, dansante vorming, media-educatie, literaire vorming en erfgoededucatie. In de kerndoelen voor het onderdeel kunst en cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt volgens haar erg veel nadruk gelegd op beschouwen, reflecteren en evalueren en de ontwikkeling, terwijl technische vaardigheden niet aan bod komen.

Methodiek, didactiek, pedagogiek en toetsing

Er wordt op O.D.S. de Starter in alle groepen gebruik gemaakt van methoden voor cultuureducatie. Voor beeldende vorming wordt *Uit de kunst* gehanteerd. Bij muzikale vorming *Muziek moet je doen*. De methoden *Drama moet je doen* en *Dans moet je doen* worden nog voor dramatische- en dansante vorming aangeschaft. Marlies van Goor meent dat een methode voor cultuureducatie bij moet dragen aan de overdracht van culturele verworvenheden. Daarnaast meent zij dat de methode mogelijkheden moet bieden voor differentiatie en dat de methode als middel moet dienen om de kerndoelen te bereiken. Zij geeft aan dat technische vaardigheden beheerst moeten worden voordat kinderen zich vrij en creatief kunnen uiten en dat deze technieken door middel van de methoden worden aangeleerd. De werkwijze die gehanteerd dient te worden bij cultuureducatie is volgens haar sterk afhankelijk van het onderwerp dat wordt behandeld. Zij meent echter dat het belangrijk is om in alle groepen leerling-gericht te werken en met de leerstof of opdracht aan te sluiten bij de interesse en het niveau van het kind. Ze geeft aan dat de kinderen daardoor eerder intrinsiek gemotiveerd raken. O.D.S. de Starter is geen voorstander van toetsing maar wil wel een kritische houding bij leerlingen bewerkstelligen. Daarom geven de kinderen in alle groepen presentaties.

4.2 Voortgezet Onderwijs

Naam school	Zernike College
Plaats	Groningen en Haren
Naam docent	Ingeborg Abrahamse
Functie	Docent Handvaardigheid, CKV, Kunst beeldend, Cultuurcoördinator, sectiehoofd, mentor.
Les in welke leerjaren	1 t/m 6

Wenselijke situatie en knelpunten

Ingeborg Abrahamse, die onder andere de functies van docent en cultuurcoördinator vervult op het Zernike College, heeft een leerlijn cultuureducatie voor ogen voor alle leerjaren van het VMBO tot en met het VWO die aansluit bij cultuureducatie in het primair onderwijs. Cultuureducatie op het Zernike College betreft muziek, tekenen, handvaardigheid en drama en daarnaast projecten met dans en film. De cultuurvakken kunnen volgens haar in het Montessori onderwijs geïntegreerd aangeboden worden en op de overige locaties van het Zernike College afzonderlijk van elkaar. De legitimering van cultuureducatie beschouwt zij als belangrijkste voordeel van een doorlopende leerlijn cultuureducatie, ofwel dat zowel docenten als de directie weten waarom cultuureducatie op school gegeven wordt, waarom er cultuurprojecten zijn en waarom er behoefte aan bepaalde faciliteiten is. Voordat een doorlopende leerlijn cultuureducatie ingevoerd kan worden, moet er volgens haar duidelijkheid bestaan over wat er met welke reden op school gedaan wordt op het vlak van cultuureducatie. Zij verwacht dat het ontwikkelen van een eenduidige visie op cultuureducatie het grootste struikelblok zal zijn bij de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn.

Primair- en voortgezet onderwijs

Ingeborg Abrahamse is van mening dat leerlingen bij aanvang van de onderbouw al veel vaardigheden beheersen die ook gebruikt kunnen worden op het gebied van kunst en cultuur. Zo kunnen leerlingen presentaties geven en beschikken zij over onderzoeksvaardigheden. Het niveau van leerlingen op het vlak van kunst en cultuur is volgens haar echter zeer afhankelijk van wat basisscholen aan cultuureducatie hebben gedaan. Zij geeft aan dat leerlingen vaardigheden beheersen om met de media waarmee zij in aanraking zijn geweest, gedachten te kunnen verbeelden. Zij is bekend met de kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie van het primair onderwijs. Zij is van mening dat ze oppervlakkig zijn geformuleerd, zodat eenieder er mee uit de voeten mee kan. Zij meent dat de kerndoelen in ieder geval de basisvaardigheden en kennisaspecten bevatten die verwacht mogen worden van een basisschoolleerling. Volgens haar dienen leerlingen bij aanvang van de onderbouw te weten dat kunst een middel is waarmee je jezelf kan uiten en dat dit middel door veel mensen is gehanteerd, dat er een geschiedenis van is. Daarnaast moeten leerlingen materiaalkennis hebben en dienen zij werk te kunnen maken dat hun meningen of ideeën verbeeldt. Zij moeten kunnen reflecteren op eigen en andermans werk en kunnen verwoorden wat het werk voorstelt.

De kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs vindt zij erg globaal geformuleerd. Zij geven volgens haar wel weer wat leerlingen minimaal dienen te leren in de onderbouw. Het doel dat zij voor ogen heeft voor de leerlingen die een kunst- examenprogramma volgen is dat die leerlingen bij verlaten van het voortgezet onderwijs een probleemoplossende houding hebben ontwikkeld ten aanzien van probleemstellingen in de kunst (VWO) of ten aanzien van kunst opdrachten (HAVO en VMBO). Daarvoor moeten zij naast kennis van materialen en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur, een onderzoekende houding hebben, kunnen reflecteren op eigen en andermans werk en hun ideeën of denkbeelden kunnen omzetten in beelden, muziek, dans en drama.

Methodiek, didactiek, pedagogiek en toetsing

Op het Zernike College wordt gebruik gemaakt van verschillende methoden voor cultuureducatie. In de onderbouw van het Montessori onderwijs wordt voor handvaardigheid en tekenen de methode *Decor* gehanteerd. Op de overige locaties van het Zernike College wordt voor het vak tekenen gewerkt met de methode *Tekenen in zicht*. In de bovenbouw wordt voor CKV *De Verbeelding* gebruikt, voor de algemene theorie van Kunst *De Bespiegeling* en voor Kunst beeldend de *Beeldende Begrippen* van Bert Boermans. Daarnaast werken docenten aan de hand van eigen materiaal. Methoden moeten volgens Ingeborg Abrahamse de leerlingen stimuleren om tot een 'verbeeldende' verwerking te komen. De methode moet er tevens op gericht zijn de leerling bewust te maken van de cultuur- of kunstgeschiedenis. Daarnaast moeten methoden leerlingen ondersteunen bij het zoeken naar 'beeldende' oplossingen. Voor cultuureducatie dient volgens haar een combinatie van verschillende werkwijzen ingezet te worden, aangezien niet elke leerling 'gegrepen' zal worden door dezelfde werkwijze. Het aanspreken van de leerlingen met behulp van verschillende werkwijzen en didactiek zal er volgens haar voor zorgen dat leerlingen 'verder kijken'. Zij meent dat er op het VWO meer reflectie kan plaatsvinden dan bij de andere niveaus. Op het VMBO zal cultuureducatie daarentegen meer ingevuld worden met praktijkopdrachten en met andere dan schriftelijke vormen van reflectie. Toetsing bij kunst en cultuur kan plaatsvinden op verschillende wijzen. Volgens haar is dat afhankelijk van het onderwerp, de probleemstelling en het niveau van de leerling. Zij ziet het liefst dat er op verschillende manieren getoetst wordt. Naarmate het niveau hoger wordt zal toetsing volgens haar meer schriftelijk plaatsvinden. Zij geeft daarbij aan dat zij het belangrijk vindt dat er nagedacht wordt over de verschillende toetswijzen en vraagt zich af wat de beste manier is waarop toetsing bij kunst en cultuur kan plaatsvinden.

Naam school	Praedinius Gymnasium
Plaats	Groningen
Naam docent	Imka Buurke
Functie	docent tekenen en kunstgeschiedenis en cultuurcoördinator
Les in welke leerjaren	1 t/m 6 gymnasium

Wenselijke situatie en knelpunten

Imka Buurke, docent op het Praedinius Gymnasium, wil met een doorlopende leerlijn cultuureducatie bereiken dat de cultuureducatie in het onderwijs aansluit bij de gemiddelde natuurlijke ontwikkeling en interesses van leerlingen in cultuur. In een ideale leerlijn cultuureducatie vat zij cultuur breed op. De basis voor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs wordt gevormd door het geïntegreerd aanbieden van zowel kunstvakken, taalvakken, filosofie als eventueel geschiedenis. Daarnaast kunnen keuzeprojecten ter verdieping worden aangeboden. Zij meent dat een brede basis op het gebied van cultuur in het primair onderwijs gevormd dient te worden, zodat op het Praedinius Gymnasium zowel in de onderbouw als bovenbouw verdieping kan plaatsvinden. De samenhang tussen de verschillende vakken beschouwt zij als belangrijk voordeel van een doorlopend leerlijn. Zij geeft aan dat het integreren van vakken een goede communicatie tussen docenten vereist. In plaats van enkel het samenwerken in secties dienen de docenten van de cultuurvakken een goed samenwerkend team te worden.

Primair- en voortgezet onderwijs

Imka Buurke meent dat het niveau van de leerlingen op het gebied van cultuur bij aanvang van de onderbouw van het voortgezet onderwijs afhankelijk is van het gevolgde primair onderwijs. Zij meent dat de kerndoelen voor het primair onderwijs erg algemeen en breed zijn geformuleerd en dat de vertaalslag van de kerndoelen naar de invulling daarvan in het onderwijs sterk afhankelijk is van de docent en/ of de school. Zij heeft echter het idee dat de rol van de ouders groter is dan de rol van het primair onderwijs bij de ontwikkeling van leerlingen op het vlak van receptie en productie van kunst. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen bekend zijn met de cultuur in de directe

omgeving, waarbij zij onder cultuur bijvoorbeeld ook het natuurlijke erfgoed beschouwt. De kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs vindt zij erg vaag en ruim geformuleerd en zij geeft aan dat zij in de praktijk de kerndoelen opdeelt in verschillende subdoelen, zodat de kerndoelen concreter worden. De kerndoelen worden volgens haar door docenten verschillend geïnterpreteerd. Zij vindt daarentegen dat de eindtermen voor CKV2 en CKV3 heel specifiek zijn geformuleerd. Zij meent echter dat CKV2 te veel gericht is op cultuur, waarbij te weinig aandacht aan kunst besteed wordt. Daarnaast is zij van mening dat de methoden voor CKV2, voor de leerlingen van het Praedinius Gymnasium, te weinig theorie en diepgang bevatten. De examens kunstgeschiedenis in oude stijl vindt zij voor vwo-leerlingen geschikter dan het CKV2 examen, aangezien daarbij dieper wordt ingegaan op specifieke onderwerpen. Het Praedinius Gymnasium gaat de kunstvakken weer in oude stijl geven. Zij verwacht dat het eindniveau van de leerlingen hierdoor hoger zal zijn dan bij het volgen van CKV2.

Methodiek, didactiek, pedagogiek en toetsing

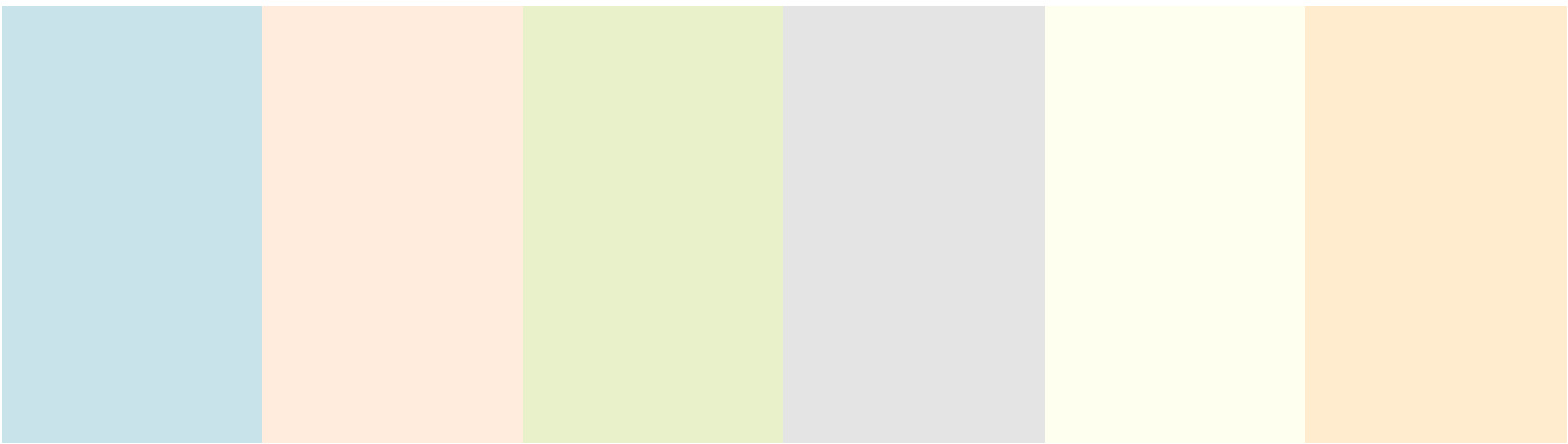
De opdrachten voor tekenen en handvaardigheid zijn gebaseerd op een leerplan voor de onderbouw dat is samengesteld door de sectie. Voor de bovenbouw wordt gewerkt aan de hand van een Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Op het Praedinius Gymnasium worden voor de kunstvakken voornamelijk readers gebruikt, waarin verschillende methoden worden gecombineerd. Bij CKV2 wordt *De Bespiegeling* als basis gehanteerd. Imka Buurke meent dat de ideale methode voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie niet bestaat. Daarbij heeft zij een methode met veel differentiatiemogelijkheden voor ogen. Een verzamelboek met theorie en veel goede opdrachten die gerelateerd zijn aan de beeldaspecten. Bijvoorbeeld één boek voor de onderbouw en één voor de bovenbouw.

Het onderwijs op het Praedinius Gymnasium is inhoud- en competentiegericht onderwijs. Projecten worden parallel aan het lesprogramma aangeboden. De werkwijze varieert per leerjaar, aangezien de houding van leerlingen ten opzichte van leren veranderd in de verschillende leerjaren. Zo geeft zij aan dat leerlingen in het eerste jaar heel leergierig zijn. In het tweede jaar komen de leerlingen in de puberteit en willen zij het liefst meteen aan het werk met praktische opdrachten, dus dan moet de uitleg kort en bondig zijn. Zij merkt op dat de leerlingen in het derde jaar meer behoefte krijgen aan theoretische concepten. In het vierde jaar worden leerlingen serieuzer en zijn ze gemotiveerder omdat het lesprogramma vanaf het vierde jaar gebaseerd is op eigen keuzes. In het vijfde en zesde jaar wordt de interesse steeds sterker en doen zij eindexamen. Beoordelingscriteria voor de cultuurvakken zijn op het Praedinius Gymnasium aan de leerdoelen gekoppeld. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen kunnen begrijpen waarop ze beoordeeld worden. In een doorlopende leerlijn cultuureducatie dienen de leerdoelen volgens haar in samenwerking met alle docenten van de cultuurvakken tot stand te komen.

Naam school	Gomarus College
Plaats	Assen
Naam docent	Janneke Molenhuis
Functie	docent en cultuurcoördinator
Les in welke leerjaren	1,2,3,4 VMBO en 1,2,3 HAVO

Wenselijke situatie

Janneke Molenhuis denkt bij een doorlopende leerlijn cultuureducatie aan een leerlijn voor alle kunstvakken van het primair onderwijs tot en met het voortgezet onderwijs. Voor elk kunstvak en elk onderwijsjaar dient daarbij vast te staan welke onderdelen (kennis en vaardigheden) van de verschillende disciplines aan bod komen, gedifferentieerd naar de verschillende niveaus. Belangrijkste voordelen van een dergelijke leerlijn vindt zij de goede onderbouwing van de onderdelen van kunsteducatie en dat deze onderdelen gestructureerd van het



primair onderwijs tot aan het examen van het voortgezet onderwijs aan bod komen. Docenten kunnen zelf de specifieke invulling verzorgen. Bij het invoeren van een doorlopende leerlijn verwacht zij dat zij zich meer zal moeten verdiepen in wat geschikt is voor elk leerjaar en de niveaus van de leerlingen. Zij kan eventuele knelpunten en problemen bij het ontwikkelen en uitvoeren van een doorlopende leerlijn cultuureducatie nu nog niet overzien.

Primair- en voortgezet onderwijs

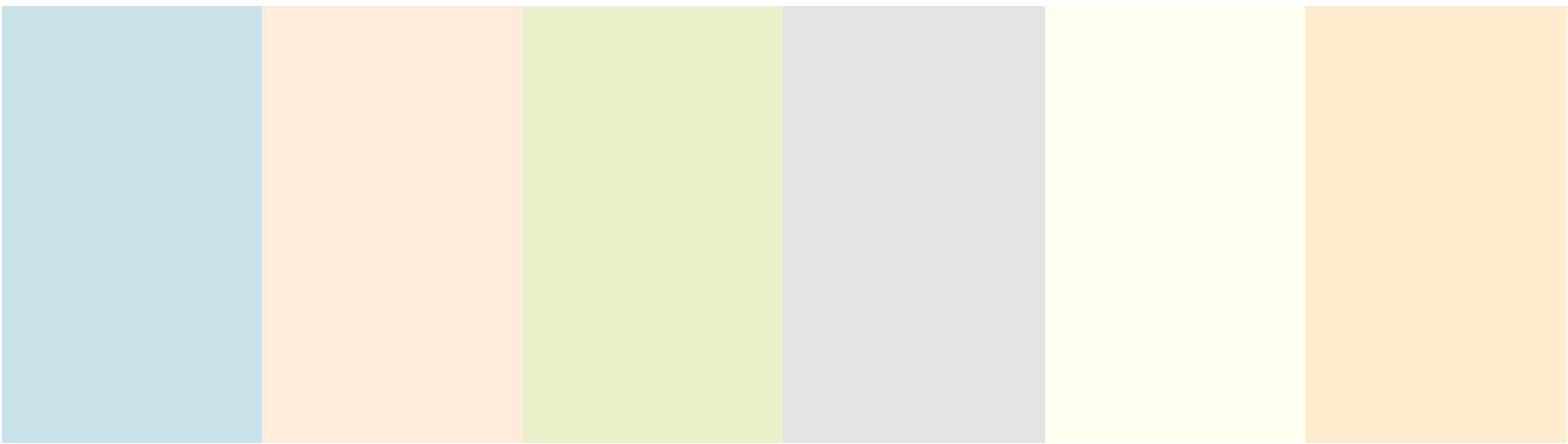
Janneke Molenhuis is van mening dat er geen sprake is van een algemeen basisniveau op het gebied van kunst en cultuur als de leerlingen aanvangen met de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zij meent dat het niveau van de leerlingen op het gebied van kunst afhankelijk is van het gevolgde basisonderwijs. Er vindt op het gebied van cultuureducatie geen overleg plaats tussen het primair- en voortgezet onderwijs. Zij was niet bekend met de herziene kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie van het primair onderwijs (2006), maar na het lezen ervan gaf zij aan dat zij het wel eens is met deze kerndoelen. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen leren om hun gevoelens te uiten en dat zij iets kunnen vertellen over het eigen werk en het werk van anderen. Zo moeten zij volgens haar kunnen aangeven waarom ze iets maken en waarom ze iets mooi of lelijk vinden. Kennis van kunst en cultuur vindt zij voor deze leeftijdsgroep van ondergeschikt belang.

Van de herziene kerndoelen voor het onderdeel kunst en cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs was zij nog niet op de hoogte, maar aan deze onderdelen werkt zij wel met haar leerlingen. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen beeldaspecten zoals structuur, kleur, licht en ruimte kennen en kunnen toepassen in eigen en andermans werk. Zij vindt het tevens belangrijk dat leerlingen weten dat ze een thema als liefde met behulp van kunst kunnen uiten en dat zij zich in de verschillende kunstdisciplines kunnen uitdrukken. Daarnaast vindt zij dat leerlingen kennis van de beeldaspecten moeten hebben en dat zij die kennis kunnen toepassen om iets over het eigen en andermans werk te vertellen. Aan VMBO-leerlingen die de theoretische leerweg volgen en aan HAVO-leerlingen stelt zij daarbij hogere eisen dan aan de overige VMBO-leerlingen. HAVO-leerlingen dienen ook kennis van de kunstgeschiedenis hebben. Zij vindt het spijtig dat (een eenvoudige basis van) kunstgeschiedenis geen onderdeel is van het examenprogramma voor VMBO-leerlingen.

Methodiek, didactiek, pedagogiek en toetsing

Janneke Molenhuis hanteert voor kunsttheorie in de onderbouw de methode *Kijk op ruimte* en in de bovenbouw werkt zij aan de hand van de methode *Zienderogen Kunst*. Praktische opdrachten maakt zij zelf. Daarbij sluit zij aan bij de onderwerpen uit de methoden. Zij vindt het belangrijk dat praktijkopdrachten aansluiten bij de doelgroep en dat de opdrachten de doelgroep aanspreekt. Zij geeft aan dat een methode een heldere tekst dient te bevatten en veel afbeeldingen voor kunstbeschouwing. Receptie, reflectie en praktijk op het gebied van kunst dient volgens haar in het onderwijsprogramma ingebed te zijn. Daarnaast kunnen er projecten plaatsvinden waarbij de verschillende kunstvakken, maar ook bijvoorbeeld aardrijkskunde of geschiedenis geïntegreerd worden aangeboden, zoals een dans-, muziek- of literatuurdag.

Toetsing van de kunsttheorie betreft in de onderbouw kennis van de beeldaspecten door middel van schriftelijke overhoringen. In de bovenbouw wordt door middel van kennisvragen de theorie uit de methode *Zienderogen Kunst* getoetst. Praktijkopdrachten worden beoordeeld aan de hand van vooraf bekend gemaakte punten.



4.3 Educatieve en onderwijsondersteunende instellingen

Naam instelling	KunstStation C
Plaats	Winsum
Naam medewerker	Els van den Berg
Functie medewerker	Coördinator voortgezet onderwijs

Wenselijke situatie en knelpunten

Els van den Berg, coördinator voortgezet onderwijs bij KunstStation C, denkt bij een doorlopende leerlijn cultuureducatie aan een leerlijn die zowel erfgoed- media- als kunsteducatie betreft, onderwezen in samenhang met elkaar en met andere vakken. Zij merkt op dat veel scholen voor voortgezet onderwijs daarentegen cultuureducatie opvatten als enkel kunsteducatie. De leerlijn loopt idealiter van groep één van het primair onderwijs via het voortgezet onderwijs naar het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO), het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) of de universiteit. Bij cultuureducatie dienen volgens haar verschillende werkwijzen naast elkaar gehanteerd te worden. De leerlijn bevat zowel excursies, projecten als de schoolvakken, waarbij projecten en excursies niet los van de schoolvakken staan, maar onderdelen daarvan vervangen. Zij vindt dat bij cultuureducatie het maken en ervaren van cultuur met elkaar samen dient te hangen, aangezien leerlingen vaardigheden nodig hebben om iets goed te kunnen zien en waarderen. Als belangrijk voordeel van een leerlijn cultuureducatie beschouwt zij de schoolvisie op cultuur die daaraan gerelateerd is. Ofwel dat de school bewust is van wat zij willen bereiken met cultuureducatie en dat duidelijk is wat de leerlingen mee dienen te krijgen op het gebied van cultuur. Daarnaast vindt zij het belangrijk dat cultuureducatie structureel is opgebouwd. De winst daarvan zal volgens haar zijn dat cultuur steeds meer betekenis voor de leerlingen krijgt, 'de kapstok van de leerlingen wordt steeds groter'.

De structuur van het voortgezet onderwijs (het werken met vakgroepen) beschouwt zij als knelpunt voor het integreren van vakken in het voortgezet onderwijs. Zij meent dat de vakgroepen voornamelijk zelfstandig werken en weinig overleg plegen met andere vakgroepen en het management. Als oplossing daarvoor noemt zij het aanstellen van een coördinator in het voortgezet onderwijs die tussen de vakgroepen manoeuvreert. In het primair onderwijs geeft één leerkracht alle vakken, waardoor het geïntegreerd aanbieden van vakken volgens haar eenvoudiger is te realiseren.

Methodiek, didactiek, pedagogiek

Een soort bronnenboek, waarin bijvoorbeeld suggesties worden gedaan voor het koppelen van verschillende vakken, vindt Els van den Berg een wenselijke methode voor geïntegreerde cultuureducatie. Cultuureducatie dient volgens haar afgestemd te worden op het niveau en de leeftijd van leerlingen. Zij vindt het belangrijk dat cultuureducatie aansluit bij de beginsituatie van de leerling, want zij meent dat cultuureducatie anders geen betekenis krijgt voor de leerlingen. Deze werkwijze vergt volgens haar wel een andere manier van denken van docenten en het schoolmanagement.

Doelen en toetsing

Dat leerlingen na het voortgezet onderwijs zelfstandig keuzes kunnen maken op het vlak van cultuurparticipatie, zowel in de vrije tijd, als op het gebied van opleiding (MBO, HBO, universiteit) en werk, beschouwt Els van den Berg als belangrijk doel van cultuureducatie. Daarnaast verbreedt cultuureducatie volgens haar de blik van leerlingen op de wereld. Naast talentontwikkeling kan cultuureducatie leerlingen 'de werkelijkheid tegen het licht laten houden', waardoor leerlingen steeds meer betekenis kunnen geven aan hun eigen leven. Volgens haar is het taak van de onderwijsinspectie om na te gaan hoe scholen omgaan met een visie op cultuureducatie en de doelen waar die visie op gebaseerd is. Toetsing van de leerlingen kan volgens haar plaatsvinden door middel van portfolio's waarin zowel de leerlingen als de docenten dingen bijhouden.

Naam instelling	SKVR
Plaats	Rotterdam
Naam medewerker	Anne Marie Backes
Functie medewerker	Hoofd kunsteducatie VO en MBO

Wenselijke situatie en knelpunten

Anne Marie Backes, hoofd kunsteducatie voor het voortgezet onderwijs en het MBO bij Stichting Kunst voor Rotterdammers (SKVR), heeft bij een doorlopende leerlijn cultuureducatie een leerlijn voor dans, muziek, theater, schrijven, nieuwe media, beeldende kunst, multidisciplinaire kunstvakken, zoals CKV, voor leerlingen van zowel het primair onderwijs (eventueel brede school), het voortgezet onderwijs als de (amateur)kunstopleidingen voor ogen. Als belangrijk voordeel van een dergelijke leerlijn beschouwt zij de mogelijkheid voor docenten om goed te kunnen aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind. Daarnaast vindt zij het belangrijk dat het kind een goede keuze kan maken om zich verder te ontwikkelen in een (onderdeel van een) kunstdiscipline en dat gemeten kan worden wat de kinderen leren. Met een doorlopende leerlijn cultuureducatie kan op management niveau inzichtelijk gemaakt worden waar mogelijk 'gaten' zitten in de invulling van cultuureducatie op scholen en instellingen voor kunsteducatie. Zij is van mening dat een doorlopende leerlijn schoolteams handvatten geeft om de inhoud en werkwijze van cultuureducatie gezamenlijk vorm te geven. Daarnaast meent zij dat buitenschoolse cultuureducatie aan kan sluiten bij de cultuureducatie in het onderwijs.

Om een doorlopende leerlijn cultuureducatie in te kunnen voeren is volgens haar een breed draagvlak nodig voor cultuureducatie, waarbij de effecten van cultuureducatie worden erkend. Daarnaast dient er meer samenwerking plaats te vinden tussen docenten onderling, scholen voor primair- en voortgezet onderwijs en instellingen voor kunsteducatie en het onderwijs. Zij kan zich voorstellen dat er zich een aantal problemen kunnen voordoen bij het invoeren van een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Zo vraagt zij zich af of docenten van de verschillende disciplines bereid zijn om uit te gaan van de ontwikkeling van leerlingen in plaats van te werken vanuit de disciplines, en daarnaast wat geïntegreerde cultuureducatie, ofwel vakoverstijgend, werken van docenten vraagt.

Knelpunten van organisatorische aard verwacht zij op het gebied van het inroosteren van cultuureducatie, overleg en eventuele samenwerking met kunstenaars en culturele instellingen. Daarnaast wijst zij erop dat er een ruimte moet zijn voor bijvoorbeeld dans en theater en dat er materiaal voor onder andere muziek en de beeldende vakken aanwezig moet zijn. Daarbij benadrukt zij dat het juiste materiaal en de keuzemogelijkheden daarin, leerlingen kunnen uitdagen bij kunstuitingen.

Methodiek, didactiek, pedagogiek

Een methode voor cultuureducatie moet volgens Anne Marie Backes eigentijds zijn en aansluiten bij de ontwikkeling en de belevingswereld van kinderen of jongeren. Daarnaast moet de methode zorgen voor verbreding van de belevingswereld. Het moet kinderen stimuleren verder te kijken dan zij uit zichzelf doen. Er kan gewerkt worden aan de hand van thema's die aansluiten bij de belevingswereld van kinderen of jongeren en die voor docenten uitdagend zijn om mee te werken. Een methode dient volgens haar doelstellingen te bevatten die meetbaar zijn en aansluiten bij de doelstellingen van de school, zowel op sociaal, emotioneel als op cognitief gebied. Zij geeft aan dat bij cultuureducatie alle overdrachtsvormen aan bod dienen te komen, waarbij zelf doen en leren door het opdoen van ervaringen centraal staat. Cultuureducatie kan volgens haar het beste aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind en gericht zijn op het aanleren van competenties en de overdracht van inhoud.

Doelen en toetsing

Anne Marie Backes maakt onderscheid tussen een basisoniveau en een talentniveau als het gaat om de vaardigheden die leerlingen volgens haar moeten beheersen als ze het voortgezet onderwijs verlaten. Op

basisniveau moeten de leerlingen van minimaal drie kunstdisciplines de taal (beeldtaal, danstaal, etc.) beheersen en zichzelf kunnen uitdrukken in één of meer kunstdisciplines (en dus een eigen “taal” daarin ontwikkeld te hebben). Deze kunstuitingen dienen zij te kunnen presenteren. Daarnaast dienen leerlingen inzicht te hebben verkregen in de werkprocessen van kunstenaars, hebben zij kennis van de eigen culturele omgeving opgedaan en kunnen zij bij kunstuitingen van een ander ‘inspelen’ (bijvoorbeeld bij dans en theater). Op talentniveau moeten leerlingen de technische vaardigheden van één of meer kunstdisciplines beheersen en dienen de kunstuitingen van de leerlingen een zekere complexiteit te bevatten. Daarnaast moeten leerlingen over creërend vermogen bezitten, geconcentreerd en zelfstandig kunnen werken, het eigen werk kunnen presenteren en dienen zij om te kunnen gaan met feedback van de docent.

Naam instelling	2-22 (Kunstencentrum Groningen)
Plaats	Groningen
Naam medewerker	Anne Marije Venema
Functie medewerker	Coördinator voortgezet onderwijs

Wenselijke situatie en knelpunten

Anne Marije Venema, coördinator voortgezet onderwijs bij 2-22, vindt het wenselijk dat een doorlopende leerlijn cultuureducatie zowel het primair- als het voortgezet onderwijs betreft. Cultuureducatie in het onderwijs wordt door haar opgevat als het inzetten van cultuur als doel en als middel. Zij is van mening dat cultuureducatie verweven kan zijn met vrijwel alle leergebieden. De integratie van cultuureducatie met andere leergebieden beschouwt zij als een mogelijk knelpunt voor het invoeren van een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Daarnaast meent zij dat naar aanleiding van de hernieuwde globale kerndoelen scholen steeds meer van elkaar verschillen in bijvoorbeeld schoolcultuur en de gehanteerde lesmethodiek, waardoor afstemming tussen primair- en voortgezet onderwijs lastiger is geworden.

Om docenten inzicht te bieden in wat leerlingen al kunnen en weten op het gebied van cultuur, ziet zij het bijhouden van cultuurportfolio's van de leerlingen door docenten als een optie. Zij geeft daarbij wel aan dat het lastig is om uitgaande van de individuele ontwikkelingen van leerlingen een leerlijn uit te zetten. De mogelijkheid om voort te bouwen op de kennis die leerlingen hebben, beschouwt Anne Marije Venema als belangrijkste voordeel van een doorlopende leerlijn. Zij vindt dat leerlingen daardoor gestimuleerd worden om verder te leren.

Methodiek, didactiek en pedagogiek

Het aansluiten bij de ontwikkeling van individuele leerlingen, ofwel een leerling-gerichte aanpak, beschouwt Anne Marije Venema als ideaal uitgangspunt voor cultuureducatie. Zij geeft daarbij wel aan dat er op scholen nagedacht dient te worden in hoeverre zij een leerling-gerichte aanpak willen doorvoeren, in verband met de inspanningen die deze werkwijze met zich meebrengt.

Doel

Als algemeen doel van cultuureducatie beschouwt Anne Marije Venema de bewustwording van leerlingen van de omgeving, ofwel het ontwikkelen van een ‘brede blik’ en het kunnen leggen van verbanden tussen bijvoorbeeld de geschiedenis en het heden of tussen het eigen land en andere landen en het eigen leven ten opzichte daarvan.



4.4 Overigen

Naam	Gerrit Breeuwsma
Functie	Universitair docent ontwikkelingspsychologie, redacteur van De Psycholoog en columnist bij de Volkskrant.

Al het onderwijs dat kinderen leert over cultuur wordt door Gerrit Breeuwsma beschouwd als cultuureducatie. Hij geeft echter aan dat cultuureducatie in de onderwijspraktijk vaak de kunstvakken zal betreffen. Hij heeft de indruk dat de invulling van cultuureducatie in hoge mate afhankelijk is van de school, het schooltype en de docenten. Hij is enigszins sceptisch over de pogingen om een doorlopende leerlijn cultuureducatie te realiseren, aangezien hij verwacht dat er zowel in de theorie als in de praktijk veel verschillende opvattingen bestaan over de invulling van een dergelijke leerlijn.

Bij een doorlopende leerlijn cultuureducatie heeft hij een helder curriculum voor ogen, zoals bij het taal- en rekenonderwijs, waarin vaststaat wat leerlingen in de verschillende fasen van het onderwijs wordt aangeboden. Hij geeft aan dat er voor cultuureducatie geen richtlijnen zijn voor wat je kinderen op welke leeftijd moet aanbieden en in welke volgorde je dat moet doen. Hij is van mening dat in het huidige cultuuronderwijs de activiteiten nog te vaak ad hoc plaatsvinden. Hij meent dat projectgericht aan de slag gaan een aardige toevoeging kan zijn op de structurele inbedding in het onderwijsprogramma van de kunstvakken, maar dat de integratie van de kunstvakken tot gevolg kan hebben dat de rol en betekenis van de kunstvakken diffuus blijven. Hij heeft de indruk dat voornamelijk in het primair onderwijs onduidelijkheid bestaat over wat nu precies verstaan wordt onder de afzonderlijke kunstvakken. Hij meent dat als de kunstvakken een structurele plaats in het onderwijs dienen te krijgen, de kunstvakken als herkenbare vakken moeten worden aangeboden. De positie en functie van het vak ten opzichte van het totale onderwijs dient duidelijk te zijn. Hij is van mening dat cultuureducatie veel meer moet doen om zichzelf te rechtvaardigen en het belang ervan te onderstrepen dan andere vakken. Zo geeft hij aan dat we er schande van spreken als een leerkracht niet kan rekenen of taal niet beheerst, maar als de leerkracht binnen het muziekonderwijs alleen *Vader Jacob* op een tweedehands blokfluit kan spelen, niemand zich zorgen maakt.

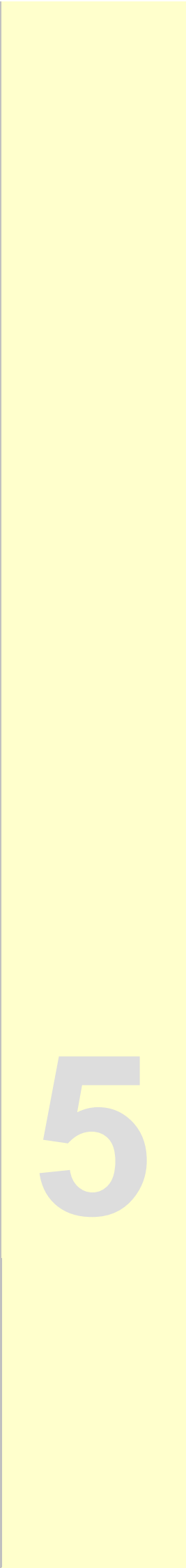
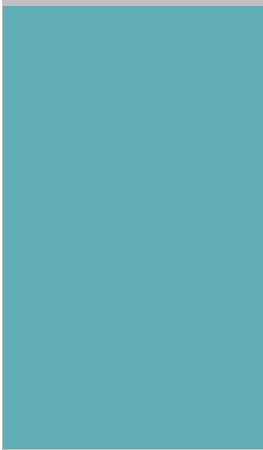
Cultuureducatie dient volgens Gerrit Breeuwsma meer gericht te zijn op de kennis van het vak. Er moet duidelijk worden gemaakt dat leerlingen bepaalde kennis en vaardigheden moeten leren beheersen. Als voorbeeld noemt hij het tekenonderwijs. Hij geeft aan dat tekenen een deels technische vaardigheid is. Voor lange tijd werd tekenen beschouwd als een leuke bezigheid voor kinderen. Er werd kinderen weinig middelen aangereikt om de tekenvaardigheden te verbeteren. Hij geeft aan dat literatuur uitwijst dat leerlingen in de loop van de basisschoolleeftijd steeds kritischer naar tekeningen gaan kijken en dat dat één van de redenen is dat zij minder interesse in tekenen krijgen. Hij is van mening dat je geen tekentalent hoeft te zijn om met behulp van een aantal technieken, betere en mooiere tekeningen te kunnen maken. In het tekenonderwijs worden de vaardigheden niet altijd aangereikt aan kinderen, terwijl er volgens hem wel mogelijkheden zijn om op een meer vaktechnische en inhoudelijke manier met het vak om te gaan.

Het aanbieden van de kunstvakken op een structurele wijze en de mogelijkheid om beter aan te kunnen sluiten bij de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen, beschouwt Gerrit Breeuwsma als de belangrijkste voordelen van een doorlopende leerlijn cultuureducatie.

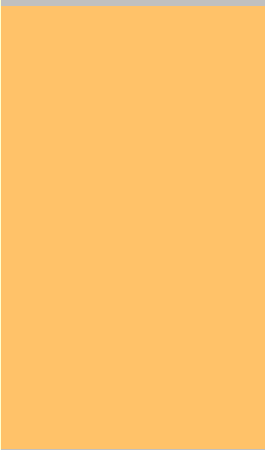
Naam	Anne Bamford
Functie	Professor, Wimbledon College of Art

Het interview met Anne Bamford volgt nog en zal in een tweede of digitale versie van deze studie toegevoegd worden.





5



Internationale cultuureducatie

In andere, zowel Europese als een aantal niet-Europese landen lijkt de ontwikkeling van een doorlopende cultuureducatie niet hoog op de politieke agenda te staan. In internationaal cultuureducatiebeleid en op de websites van ministeries voor cultuur en onderwijs wordt niet of nauwelijks aandacht besteed aan doorlopende leerlijnen cultuureducatie.¹¹⁹ Wel hebben veel landen voor (een deel van) cultuureducatie in het onderwijs gestandaardiseerde doelen opgesteld, vergelijkbaar met de Nederlandse kerndoelen. Een voorbeeld van een zeer uitgebreid kader voor kunsteducatie is het curriculum voor scholen in Californië, de *Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools*¹²⁰. Het curriculum bevat doelen voor voorschoolse kunsteducatie tot aan kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Het betreft zowel dans, muziek, theater als beeldende kunst.

In dit hoofdstuk is een aantal internationale conferenties toegelicht en is theorie met betrekking tot een opeenvolgend curriculum voor kunst- of cultuureducatie geïnventariseerd.

¹¹⁹

¹²⁰

Voor een overzicht van de bezochte internationale websites zie bijlage 2.

<http://www.cde.ca.gov/re/pn/fd/vpaframework.asp>

Voor *Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools, 2001* zie:

<http://www.cde.ca.gov/re/pn/fd/documents/visperfmarts-stnd-comp.pdf>

5.1 Cultuureducatiebeleid en conferenties

Een informatiebron op het gebied van de ontwikkelingen in cultuureducatie zijn conferenties. In de afgelopen jaren hebben verscheidene internationale conferenties met betrekking tot cultuureducatie plaatsgevonden. De voornaamste thema's van een aantal van deze internationale conferenties zijn in de volgende paragraaf kort weergegeven.

InSEA 2007 art education research and development congress.

Heidelberg, Karlsruhe (Duitsland), 17 -20 July 2007.

De International Society of Education through Art (InSEA) heeft eerder conferenties georganiseerd in New York (2002), Helsinki en Tallinn (2003) en in Istanbul (2004). De belangrijkste onderwerpen van de conferentie in Heidelberg en Karlsruhe met betrekking tot kunsteducatie waren: nieuwe vormen van kunsteducatie, projectmatig werken, multidisciplinaire kunsteducatie (kunstpedagogiek en didactiek), de nieuwe media, persoonlijke ontwikkeling, sociale cohesie en kunstreceptie.

<http://www.insea2007germany.de>

A European and international research symposium. Evaluating the impact of arts and cultural education.

Parijs (Frankrijk), 10-12 januari, 2007.

Op initiatief van de Franse ministeries voor onderwijs en cultuur heeft het Centre Pompidou een onderzoekssymposium georganiseerd. Ongeveer vijftig onderzoekers bespraken onderzoeksresultaten en lopend onderzoek gericht op de effecten van kunst- en cultuureducatie, gebaseerd op onder andere ontwikkelingspsychologie en sociologie. Eén sessie was erop gericht om de meest geschikte structuren en pedagogische aanpak voor kunsteducatie te bespreken. De uitkomsten van deze sessie en de gesprekken betreffende de overige onderwerpen van het symposium worden op de website van Centre Pompidou openbaar gemaakt.

www.centrepompidou.fr/symposium.educart.paris2007

Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality.

Graz (Oostenrijk), 8-10 juni 2006.

De belangrijkste aandachtspunten van deze Europese conferentie waren cultuurparticipatie, innovatie en kwaliteit. Er werd gediscussieerd over de vraag hoe cultuureducatie bij kan dragen aan zaken als levenslang leren, sociale cohesie, culturele identiteit, burgerzin en culturele competentie.

Pre-Conference Reader for the European Conference

Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality.

Commissioned by the Austrian Ministry of Education, Science and Culture, by Michael Wimmer, 2006

Conference Report

European Specialist Conference

Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality.

Culture and School. Policies for Arts and Heritage Education across the European Union.

Den Haag, 8-10 september 2004.

Deze conferentie was gericht op het uitwisselen van informatie over cultuureducatiebeleid in Europa. Zo werden onder andere de doelen besproken die Europese landen met cultuureducatie (kunst- en erfgoededucatie) beogen. Het onderzoeksverslag *A Survey of Policies for Arts and Heritage Education across the European Union* geeft een weergave van die doelstellingen.

Culture and School
Policies for Arts and Heritage Education across the European Union
Report European Conference
Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2004

Culture and School
A Survey of Policies for Arts and Heritage Education across the European Union
Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2004

A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe.
Rotterdam, 26-29 september 2001.

Tijdens deze conferentie stond de positie van cultuureducatie in het onderwijs centraal. Zowel het cultuureducatiebeleid in relatie tot cultuureducatie op scholen, de praktische uitvoering van cultuureducatie op scholen in relatie tot de culturele omgeving als de effecten van cultuureducatie kwamen aan de orde.

Conference Reader
A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe.
Rotterdam, 26-29 September 2001

Conference Results
A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe.
Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2002



5.2 Literatuur over een doorlopende leerlijn cultuureducatie

Ondanks de ogenschijnlijke beperkte aandacht voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie in internationaal cultuureducatiebeleid is een opeenvolgend curriculum voor cultuureducatie wel onderwerp van internationale literatuur. Zo werd er in de jaren zestig van de vorige eeuw in de literatuur in de Verenigde Staten al aandacht besteed aan een doorlopende leerlijn voor kunsteducatie. In de Verenigde Staten werd als eerste de potentie van het onderzoek naar de cognitieve processen van leren voor kunsteducatie ingezien.¹²¹ Naar aanleiding van de zogenaamde 'cognitieve revolutie' heeft de constructivistische gedachtegang het behaviorisme veelal vervangen.¹²² Eisner schreef in 1965 dat er een systematisch curriculum op het gebied van kunsteducatie ontwikkeld dient te worden, zodat leerlingen voortbouwen op wat zij al weten en zich daardoor voorbereiden op wat daarna komt.¹²³ De hieronder beschreven literatuur betreft theorie met implicaties voor kunsteducatie of cultuureducatie op basis van cognitieve ontwikkelingstheorie. Daarnaast zijn er methoden voor het onderwijs weergegeven die gericht zijn op het ontwikkelen van het esthetisch receptievermogen of de artistieke ontwikkeling van leerlingen. Deze onderzoeken, theorieën en methoden betreffen voornamelijk specifieke kunstdisciplines en/of zijn gericht op leerlingen van een bepaalde leeftijd of ontwikkelingsniveau. De literatuur is afkomstig uit Nederland, Engeland, Verenigde Staten, Canada en Australië.

5.2.1 Theorie

Cultuurnetwerk, *Cultuur + Educatie. Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*, 2005.

In december 2004 heeft Cultuurnetwerk de studiedag *Steeds mooier?* georganiseerd met als onderwerp ontwikkelingsstadia in de productie en receptie van kunst. De relevantie van ontwikkelingsstadia voor de huidige onderwijspraktijk werd aan de orde gesteld, evenals de (mogelijke) invloed van de modellen op het onderwijs. Deze uitgave van Cultuurnetwerk bevat bijdragen van de sprekers op deze studiedag.

Eisner, E. W., M. Day (Eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*, 2004.

Dit handboek bevat een verzameling van artikelen van 41 auteurs, onderverdeeld in zes thema's. In de hoofdstukken zijn achtereenvolgens de historie van kunsteducatie, het politieke perspectief op kunsteducatie, cognitieve ontwikkeling en beeldende kunst, waaronder twee artikelen van Kindler uit 2004. (Zie ook Kindler 1998/ 1999.¹²⁴) Hoofdstuk vier van het *Handbook of Research and Policy in Art Education* betreft lesgeven en docentenopleidingen. Vervolgens zijn verschillende beoordelingswijzen en nieuwe visies op het vlak van kunsteducatie besproken.

Eerden, H. van, Muziek... meer (dan) plezier! In: *De wereld van het jonge kind*, Vol. 31 (2004), No. 10, pp. 326-330.

Aan de hand van drie praktijksituaties beschrijft Eerden vijf leerlijnen van muzische vorming (muziek, dans en drama) bij kinderen. Het betreft muziek vastleggen, muziek maken, bewegen op muziek en drama. De auteur benadrukt het belang van een doorgaande ontwikkelingsleerlijn muzische vorming van peuterspeelzaal tot en met het primair onderwijs.

¹²¹ Cunliffe, L., Learning how to Learn, Art Education and the 'Background'. In: *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 18 (1999), No.1, p. 116.

¹²² Idem.

¹²³ Eisner, E., American education and the future of art education. In: R. Hastie (ed.), *The sixty-fourth yearbook of the national society for the study of education*, 1965, pp. 299-325.

¹²⁴ Voor alle recente publicaties van Kindler zie: <http://cust.educ.ubc.ca/faculty/kindler.html>

Anderson, T., *Why and How We Make Art, with Implications for Art Education*. In: *Arts Education Policy Review*, Vol. 105 (2004), No. 5, pp. 31-38.

Dit artikel is gebaseerd op hoofdstuk acht van Anderson, T. en Milbrandt, M., *Art for life: Authentic Instruction in Art*, 2005.

Anderson beschrijft in *Why and How We Make Art, with Implications for Art Education* vanuit twee standpunten, het essentialisme en het contextualisme, waarom mensen kunst maken en wat de functie van actieve kunsteducatie is. Anderson meent dat met het essentialisme de persoonlijk, psychologische motivatie wordt aangeduid, ofwel dat kunst wordt gemaakt om zin te geven aan het eigen bestaan of enkel voor het eigen plezier. Vanuit een sociale visie, het contextualisme is de reden om kunst te maken die om te communiceren door kunst. Hij meent dat in goede kunsteducatie deze twee uitgangspunten met elkaar in samenhang zijn, waarbij een essentialistische of psychologische aanpak zich richt op begrip van vorm, materialen, technieken en de expressie van het kunstwerk. De contextualistische of sociale aanpak richt zich op het achterhalen van de reflectie van een kunstwerk op de maatschappij. Ten slotte geeft Anderson op basis van onder andere Gardners ontwikkelingstheorie¹²⁵ betreffende de artistieke ontwikkeling een aantal didactische handreikingen om de artistieke ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Hij meent dat er twee stadia van ontwikkeling relevant zijn voor de artistieke ontwikkeling: de presymbolische en symbolische fase en dat educatie aan dient te sluiten bij de ontwikkelingsstadia van kinderen. In de symbolische fase dienen de culturele codes geïntroduceerd te worden en de regels van de verschillende kunst domeinen geleerd te worden. Uiteindelijk leren leerlingen deze regels te hanteren. Didactiek in deze setting betekent volgens Anderson dat leerlingen met toepasselijk materiaal werken en de juiste vragen op het juiste moment worden gesteld.

Anderson, T., *Art Education for Life*. In: *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 22 (2003), No. 1, pp. 58-66.

In dit artikel pleit Anderson voor de visie van kunst als een middel om onszelf en anderen beter te begrijpen. Hij onderzoekt traditionalisme, modernisme, postmodernisme en hedendaagse *visual culture* om op basis daarvan een model voor kunsteducatie te bieden. Hij meent dat kunsteducatie erop gericht moet zijn om inzicht te bieden in wat kunst kan vertellen over het leven. Om betekenis te kunnen geven aan kunst dient de vaardigheid om verbanden te kunnen leggen, ontwikkeld te worden. Daarom dient kunsteducatie aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling. Kunsteducatie kan in eerste instantie hedendaagse cultuur betreffen, aangezien deze het beste aansluit bij de leerlingen. Vervolgens kan dit uitgebreid worden met kunstuitingen van verschillende culturen en tijden, welke bij de interesses van leerlingen aansluiten. Anderson meent dat leerlingen met kunsteducatie aangespoord dienen te worden om problemen op te lossen die verder reiken dan het klaslokaal.

Freedman, K., *Teaching Visual Culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, 2003.

Freedman geeft een theoretische basis voor het ontwikkelen van een curriculum voor postmoderne kunsteducatie in het hoger onderwijs. Daarbij wijdt zij een hoofdstuk aan de relaties tussen kunst, ontwikkeling en cognitie. Zij is van mening dat lesgeven in *visual culture* niet enkel het selecteren van kunstwerken betreft, maar ook het hanteren van methoden die aansluiten bij de nieuwe opvattingen van cognitie. Daarbij dient men rekening te houden met de verschillende ervaringen van beschouwers met *visual culture* en hoe het leren gestuurd wordt door die ervaringen.

125

Gardner, H., *Art education and human development*, 1994.

Efland, A.D., *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, 2002.

Efland beschrijft het cognitieve karakter van kunsteducatie (beeldende kunst) en de verschillende opvattingen over cognitie in de beeldende kunst en geeft op basis daarvan implicaties voor kunsteducatie. Hij besteedt onder andere aandacht aan het kunstcurriculum, waaronder de instructie en beoordeling in kunsteducatie.

Eisner, E. W., *The Arts and the Creation of Mind*, 2002.

Eisner beschrijft in *The Arts and the Creation of Mind* verschillende benaderingen van kunsteducatie, zoals het gebruik van kunst om begrip van *visual culture* te ontwikkelen, het ontwikkelen van vaardigheden voor de arbeidsmarkt, *discipline-based art education*, *creative self-expression*, cognitieve ontwikkeling en geïntegreerde kunsteducatie. Hij geeft vervolgens aan dat een kunstcurriculum zowel lesinhoud, het lesgeven als het evalueren omvat, waarna hij nader ingaat op deze drie aspecten van het curriculum. Eisner meent dat kunsteducatie enkel gelegitimeerd kan worden aan de hand van de specifiek aan kunst gerelateerde bijdrage die met kunsteducatie geleverd kan worden. De intrinsieke waarde van kunst ligt volgens Eisner onder andere in het verschaffen van een esthetische ervaring en het ontwikkelen van het denken door middel van het beschouwen en creëren van kunst.

Efland, A.D., *The City As Metaphor for Integrated Learning in the Arts*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 41 (2000), No. 3 pp. 276-295.

Efland gaat in dit artikel nader in op het curriculum gebaseerd op theorie met betrekking tot het ontwerpen van steden (zie Efland 1995).

Cunliffe, L., *Learning How to Learn, Art Education and the 'Background'*. In: *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 18 (1999), No. 1, pp. 115-121.

Cunliffe hanteert voor kunsteducatie de metafoer van een geografische kaart. Hij beschrijft kunsteducatie als een reis door een bepaald gebied, zodat je de weg leert kennen. Voor leren op het vlak van kunst is het verkrijgen van een cognitieve 'kaart' voor het maken, verklaren, interpreteren en reflecteren van kunst noodzakelijk, aangezien beschouwers alleen opnemen waar zij schemata voor hebben. Voor het opbouwen van een cognitieve 'kaart' door middel van cognitieve routines dient het curriculum, volgens Cunliffe, erop gericht te zijn om leerlingen te leren begrijpen hoe verschillende kunstwerken zijn gemaakt en waarom verschillende kunstwerken zijn gemaakt (kunst beschouwen in de context van het kunstwerk). Cunliffe geeft een concept voor de invulling van kunsteducatie. Ten slotte geeft hij aan dat educatie drie gebieden bevat; curriculum, pedagogiek en beoordeling, die op aansluitende en systematische wijze dienen te worden uitgevoerd.

Dorn, C. M., *Mind in Art: Cognitive Foundations in Art Education*, 1999.

In deze publicatie gaat Dorn in op de mogelijke rol van cognitiewetenschap in de theorie en praktijk van kunsteducatie (beeldende kunst). Hij meent dat cognitiewetenschap een legitimatie kan bieden voor kunsteducatie in het onderwijs. Dorn onderzoekt en beschrijft theorieën met betrekking tot artistieke cognitie, waaronder neuropsychologie en ontwikkelingspsychologie en geeft vervolgens aan welke pedagogische consequenties dergelijke theorieën voor kunsteducatie hebben. Zo geeft hij een voorbeeldcurriculum voor kinderen van 4 tot 16 jaar, gebaseerd op onder andere de ontwikkelingsfasen van Piaget en Lowenfeld¹²⁶, betreffende het creëren en herkennen van visuele abstracties.

¹²⁶

Lowenfeld, V., *Creative and mental growth*, 1964.

Kindler, A.M., "From Endpoints to Repertoires"; A Challenge to Art Education. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 40 (1999), No. 4, pp. 330-349.

Kindler sluit met haar artikel aan bij de discussie over de verhoudingen tussen kunst en toegepaste kunst, handwerk en design. Zij meent dat binnen cultuureducatie niet enkel aandacht besteed dient te worden aan expressieve kunst, maar ook aan andere beeldende voorstellingen. Zij vergelijkt cultuureducatie in dat opzicht met taalles. Zij schrijft dat met taalles leerlingen niet enkel aangemoedigd worden om schrijvers te worden, maar dat er tevens aandacht is voor technisch schrijven en het begrijpen van verschillende soorten teksten. Het begrijpen van verschillende beeldende voorstellingen dient bevorderd te worden om de wereld toegankelijk te maken voor leerlingen.

Kindler, A.M., B. Darras, *Culture and Development of Pictorial Repertoires*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 39 (1998), No. 2, pp. 147-167.

In deze publicatie presenteren Kindler en Darras een model voor de ontwikkeling van begrip van beeldende voorstellingen.

Efland, A.D., The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 36 (1995), No. 3, pp. 134-153.

Efland vat in het artikel *The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education* enkele inzichten op het vlak van leren en cognitie samen en geeft aan wat deze theorieën voor de educatie van beeldende kunst betekenen. Zo beschrijft hij de theorie van Bruner¹²⁷ uit de jaren zestig van de vorige eeuw en het model dat daaruit voortgekomen is, het *spiral curriculum*. Het spiraalvormige curriculum model is gebaseerd op het denkbeeld dat leren op jonge leeftijd een fundering biedt voor leren op latere leeftijd. Het model suggereert dat elk onderwerp door kinderen in elk stadium van ontwikkeling, effectief geleerd kan worden als het op een manier wordt aangeboden die zij kunnen begrijpen.¹²⁸ Efland meent dat de verschillen tussen beginnende en gevorderde leerlingen complexer zijn dan Bruner aangeeft.¹²⁹ Het spiraalvormige model geeft geen inzicht in de verschillen tussen een beginnende leerling en een gevorderde leerling.¹³⁰ Op basis van het gebruik van verschillende schematische representaties van stadsontwerpen door Alexander in 1988, schetst Efland zijn voorstel om een kunstcurriculum op te stellen op basis van het *semi-lattice* model, een model in de vorm van een raster. Met dit model kunnen overlappingsen en connecties tussen verschillende onderdelen van een vakgebied weergegeven worden. Hij wijst erop dat er bij *Discipline-Based Art Education (DBAE)*¹³¹ misschien te snel wordt uitgegaan van vier afzonderlijke domeinen (praktijk, reflectie, kunstgeschiedenis en esthetica) ondanks de connecties tussen deze vier gebieden.¹³² Efland geeft een voorbeeld van een *semi-lattice* kunstcurriculum op basis van deze vier subdisciplines van kunsteducatie. Hij besluit zijn artikel met het standpunt dat als de kunsten betrekking hebben op het construeren van unieke en

¹²⁷ Bruner, J., *The process of education*, 1960.

Bruner, J., The cognitive consequences of early sensory deprivation. In: Solomon en Kubansky (Eds.), *Sensory deprivation*, 1961, pp. 195-207.

Bruner, J., *Essays for the left hand*, 1961.

Bruner, J., *Toward a theory of instruction*, 1965.

¹²⁸ Efland, A.D., The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 36, No. 3 (1995), pp. 134, 136.

¹²⁹ Ibid., p. 137.

¹³⁰ Ibid., p. 138.

¹³¹ In paragraaf 5.2.2 is DBAE nader toegelicht.

¹³² Efland, A.D., op. cit. (n.128)), p. 149.

complexe interpretaties van de realiteit en als deze inzichten belangrijk zijn om een deel van de hedendaagse maatschappij te begrijpen, kunstdocenten zichzelf en de leerlingen moeten voorbereiden om de kunstwereld te benaderen in al haar complexiteit.¹³³

Brewer, T. M., Sequential Learning in Art, In: *Art Education*, Vol. 48 (1995), No. 1, *Content as Method as Content*, pp. 66-72.

Brewer is voorstander van continuïteit in kunsteducatie. In het artikel *Sequential Learning in Art* onderzoekt hij theorie betreffende doorlopende leerlijnen kunsteducatie. Aan de hand van dertig jaar literatuur geeft hij aan hoe denkbeelden over kunsteducatie veranderd zijn. Volgens Brewer zijn de opeenvolgende kunstzinnige activiteiten in kunsteducatie onsamenhangend. Hij meent in navolging van verscheidene auteurs die geschreven hebben over doorlopende leerlijnen kunsteducatie dat men bij een samenhangende en consistente instructie van leerlingen onder andere in gedachten moet houden dat leren voort dient te bouwen op wat men al weet (Eisner¹³⁴) en dat met instructie het volgende stadium bevordert dient te worden (Fielding, 1989). Brewer presenteert in dit artikel een eenvoudige lesmethode om doorlopende leerlijnen te bevorderen. Daarbij dient de docent met de instructie van leerlingen aan te sluiten bij de behoefte van leerlingen. De instructie is gebaseerd op de observatie van de leerlingen door de docent en die instructie wordt weer gevolgd door een nieuwe observatie van de docent, waarop de volgende instructie is gebaseerd.

Fielding, R., Socio-Cultural Theories of Cognitive Development: Implications for Teaching Theory in the Visual Arts. In: *Art Education*, Vol. 42 (1989), No. 4, pp. 44-47.

Fielding schetst aan de hand van onderzoek uit de twintigste eeuw het verloop van de gewenste interventie van de docent bij kunsteducatie in de Verenigde Staten. Op basis van publicaties van Dewey¹³⁵, Read¹³⁶ en Lowenfeld¹³⁷ werd geconcludeerd dat als kinderen zich zonder interventie van buitenaf op het artistieke vlak ontwikkelden, die interventie ook overbodig was. Vanaf de jaren zestig veranderde die gedachtegang aan de hand van werk van Bruner¹³⁸, Phenix¹³⁹ en Barkan. Van docenten werd verwacht dat zij zich bemoeiden met het leerproces van leerlingen. Zij dienden het ontwikkelingsniveau van leerlingen te bepalen en met de kunsteducatie bij dat niveau aan te sluiten. Met de Engelse vertaling van één van de boeken van Vygotskij¹⁴⁰ veranderde het uitgangspunt van kunsteducatie nogmaals. Vygotskij geeft aan dat instructie goed is als het vooruitloopt op de ontwikkeling van leerlingen om zo die ontwikkeling te bevorderen. Fielding concludeert dat het leren van *higher order cognitive processes* de interventie van een docent vereist. Leerlingen moeten uitgedaagd worden om tot oplossingen te komen.

¹³³ Efland, A.D., The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 36, No. 3 (1995), p. 152.
¹³⁴ Eisner, E.W., American education and the future of art education. In R. Hastie, *The sixty-fourth yearbook of the national society for the study of education*, 1965, pp. 299-325.
¹³⁵ Dewey, J., *Art as experience*, 1934.
¹³⁶ Read, H., *Education through art*, 1943.
¹³⁷ Lowenfeld, V., *Creative and mental growth*, 1947.
¹³⁸ Bruner, J., *The process of education*, 1960.
¹³⁹ Phenix, P., *Realms of meaning*, 1964.
¹⁴⁰ Vygotskij, L.S., *Thought and Language*, 1962.

Gardner, H., Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 30 (1989), No. 2 , pp. 71-83.

Gardner beschrijft in *Zero-Based Art Education*¹⁴¹ op basis van theorie van onder andere Bamberger¹⁴², Dewey¹⁴³, Lowenfeld¹⁴⁴ en Arnheim¹⁴⁵ een aantal punten die relevant zijn voor kunsteducatie. Zo schrijft hij dat bij kunsteducatie voor jonge kinderen het accent op kunstproductie dient te liggen en dat kunstgeschiedenis, receptie en reflectie verband dienen te houden met de kunstproductie van de leerlingen. Daarnaast meent hij dat leerlingen tijdens verschillende ontwikkelingsfasen continue in aanraking dienen te komen met bepaalde concepten als stijl, compositie en genre. De continuïteit van een curriculum ligt in het steeds terugkeren van concepten en problemen. Gardner is van mening dat het beoordelen van leren met beoordelingsystemen die recht doen aan het belang van de kunstvorm van groot belang is bij kunsteducatie. Ten slotte geeft hij aan dat het voor leerlingen niet praktisch is om alle kunstvormen te bestuderen. Hij meent dat leerlingen in tenminste één kunstvorm bedreven dienen te zijn.

Spiro, R., R. Coulson, P. Feltovich , D. Anderson, *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*, 1988.

Spiro en collega's beschrijven het onderscheid tussen *well-structured* en *ill-structured* kennis. Zo heeft kunst een andere structuur dan bijvoorbeeld wiskunde. Kunst is niet gebaseerd op regels en stellingen (*well-structured*), maar het gaat bij kunst om de specifieke details van elk afzonderlijk kunstwerk en kan daarom gekenmerkt worden als *ill-structured*. Zij menen dat bij het leren in *ill-structured* domeinen de intrinsieke complexiteit van het materiaal dat geleerd dient te worden, gewaarborgd moet worden. Spiro en collega's vergelijken de manier waarop met een curriculum gewerkt kan worden met een complex landschap dat onderzocht wordt. Een goed begrip van een complex landschap is niet verkregen na een enkele doorreis. Om de complexiteit van een landschap te doorzien, dient men het landschap in veel verschillende richtingen te doorkruisen. Aspecten van het landschap dienen van verschillende kanten bekeken te worden, want slechts één perspectief levert beperkte informatie op.

Burkett, M. F., Development Stages of Children's Concepts of Art and Educational Implications. In: *Collected Papers: Pennsylvania's Symposium on Art Education, Aesthetics, and Art Criticism*, 1986.

Burkett meent dat als er binnen kunsteducatie meer nadruk wordt gelegd op verbale activiteiten, het van belang is te onderzoeken hoe taal en cognitie zich ontwikkelt in relatie tot disciplines als kunstreflectie. Na een uiteenzetting van drie fasen, met als eindpunt het zien van kunst als communicatie, besteedt Burkett aandacht aan het curriculum.

Parsons, M.J., The Place of a Cognitive Developmental Approach to Aesthetic Response. In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20 (1986), No. 4, pp. 107-111.

Na een beschrijving van stadia van esthetische ontwikkeling, richt Parsons zich in dit artikel op de pedagogisch-didactische mogelijkheden hiervan voor docenten. Daarnaast geeft hij aan dat cognitieve ontwikkelingsstadia de mogelijkheid met zich meebrengen om een kunsteducatief programma te evalueren.

¹⁴¹ Gardner, H., Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 30 (1989), No. 2 , p. 72.

¹⁴² Bamberger, J., Revisiting children's drawings of simple rhythms: A function reflection-in-action. In: Strauss, S. (Ed.), *U-shaped behavioral growth*, 1982.

¹⁴³ Dewey, J., *Art as experience*, 1934.

¹⁴⁴ Lowenfeld, V., *Creative and mental growth*, 1947.

¹⁴⁵ Arnheim, R., *Visual Thinking*, 1969.

5.2.2 Modellen voor kunsteducatie

Naam	Visual Thinking Strategies: Learning to Think and Communicate through Art (VTS)
Discipline	Beeldende kunst
Onderzoekers/ ontwerpers	A.C. Housen en P. Yenawine
Aanvang praktijk	1995
Doel	Bevorderen van het kritisch en creatief denkvermogen, communicatieve vaardigheden en <i>visual literacy</i> .
Uitvoerende organisatie	Visual Understanding in Education (VUE)
Website	http://www.vue.org

Op basis van de ontwikkelingstheorie van Housen, ontwierpen Yenawine en Housen *Visual Thinking Strategies* (VTS). VTS is te omschrijven als een reeks van vragen met betrekking tot specifiek geselecteerde kunstwerken. Met de VTS methode wordt door middel van kunstbeschouwing de ontwikkeling van het kritisch en creatief denkvermogen, de communicatieve vaardigheden en *visual literacy* beoogd. De ontwikkelingsstadia van Housen beschrijven het verloop van de esthetische ontwikkeling van kunstbeschouwers. Housen meent dat zij in elk stadium op een andere wijze te werk gaan. Zij bouwen voort op wat zij al weten of hebben geconstrueerd.¹⁴⁶ De VTS-methode is gericht op de ontwikkeling van beginnende beschouwers, ofwel op het bevorderen van de overgang van leerlingen van het eerste naar het tweede ontwikkelingsstadium. De vragen zijn tot stand gekomen op basis van de veranderingen die plaatsvinden bij een 'natuurlijke ontwikkeling' van esthetische receptie. De eerste twee vragen die de bevordering van het eerste stadium naar het tweede stadium dienen te bewerkstelligen zijn: 'What is going on here?' en 'What do you see that makes you say that?'. De eerste vraag sluit aan bij het eerste stadium. Alle leerlingen kunnen deze vraag beantwoorden aangezien het hier voor ieder een bekende manier van beschouwen betreft. De vervolgvraag richt zich meer op het beschouwen zoals dat in het tweede stadium plaatsvindt. De combinatie van twee vragen waarvan de één aansluit bij wat bekend is en de ander een nieuwe houding vereist, heeft volgens Housen een rijke discussie tot gevolg, waarbij de verschillende ervaringen van leerlingen de leerlingen doen beseffen dat er meerdere interpretaties van een kunstwerk mogelijk zijn.¹⁴⁷ De derde vraag: 'What more can you find?' stimuleert de leerlingen om te blijven kijken.¹⁴⁸ Visual Understanding in Education (VUE) is een non-profit organisatie, in 1995 opgericht om de VTS-methode te testen en te implementeren. Tussen 1995 en 1999 is de VTS-methode zowel op verscheidene plaatsen in de Verenigde Staten (bijvoorbeeld New York, Byron, Champaign-Urbana, Bronx, Boston, San Antonio en Minneapolis) als in Rusland (St. Petersburg, 1994-1996) en Kazachstan (Almaty, 1995) getest. In 1997 is de VTS-methode ingevoerd in zes landen: Kazachstan; Kirgizstan; Oekraïne; Litouwen; Estland; and Macedonië. Eerst in het basisonderwijs van 60 scholen, maar in de jaren daarna op steeds meer scholen. De VTS-methode is in deze landen goedgekeurd door de ministeries voor onderwijs van elk van deze landen en op steeds meer plaatsen wordt de VTS-methode gehanteerd. In de Verenigde Staten wordt de VTS-methode zowel op scholen als in musea gebruikt.¹⁴⁹ Voor docenten is er een training, gericht op het lesgeven aan de hand van de VTS methode.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Housen, A.C., *Eye of the Beholder: Research, theory, and Practice*, 2001, p. 14.

¹⁴⁷ Ibid., pp. 15-19.

¹⁴⁸ Housen, A.C., Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. In: *Arts and Learning Research Journal*, Vol.18, No. 1, 2001-2002, p. 100.

¹⁴⁹ Voor een lijst van plaatsen waar de VTS-methode wordt gehanteerd zie: <http://www.vue.org/whatisvts2.html#schooldistricts>

¹⁵⁰ Housen, A.C., op. cit. (n. 146), p. 15.

Naam	Discipline Based Art Education (DBAE)
Discipline	Beeldende kunst en theater
Onderzoekers/ ontwerpers	o.a. G.A. Clark, M.D. Day, W.D. Greer
Aanvang praktijk	1987 (<i>RIG program</i>)
Doel	Ontwikkelen van vaardigheden en verbeelding om kunst van hoge kwaliteit te kunnen maken, naar kunst leren kijken en daarbij de kwaliteiten van kunst kunnen beoordelen en de historische en culturele context kunnen begrijpen.
Uitvoerende organisatie	Getty Center for Education in the Arts
Website	http://www.getty.edu

Het idee van Discipline Based Art Education (DBAE) is dat kunsteducatie zowel de productie van kunst, kunstreflectie, kunstgeschiedenis als esthetica (kunstfilosofie) bevat. Voorstanders van DBAE geven aan dat deze methode van kunsteducatie de vier facetten van de omgang met kunst bestrijkt. Mensen maken kunst, zij waarderen de kwaliteiten van kunst, zij plaatsen kunst in de tijd en cultuur waarin het gemaakt is en zij bediscussiëren en rechtvaardigen de oordelen over de aard, waarde en het belang van kunst.¹⁵¹ DBAE is gebaseerd op de ideeën van Bruner en Barkan. Bruner beargumenteerde in de jaren '60 van de vorige eeuw dat leerlingen het beste leren als de educatie in een discipline behandeld wordt zoals de discipline in de wetenschap benaderd wordt. Op basis van de assumptie dat kunst een vergelijkbare kennisstructuur heeft als wiskunde, stelde Barkan het curriculum als *discipline-centered* voor.¹⁵² Van 1965 tot begin jaren tachtig van de vorige eeuw zijn er verscheidene projecten geïnitieerd met betrekking tot een *discipline-centered* kunstcurriculum. Voorbeelden daarvan zijn het Stanford-Kettering Project, het Aesthetic Curriculum Project, het Southwest Regional Laboratory Art Program (SWRL), het Aesthetic Eye Project en het Central Midwestern Regional Educational Laboratory (CEMREL).

In de jaren '80 en '90 werd DBAE voornamelijk geassocieerd met het *Getty Center for Education in the Arts (The Getty)*. *The Getty* zette zich naar aanleiding van publicaties met betrekking tot DBAE in de jaren tachtig, in voor de invoering van DBAE in de scholen van de Verenigde Staten. Bij evaluatie van de pilotprojecten met DBAE (*Regional Institute Grant (RIG) program*), bleken verschillende vormen van DBAE naast elkaar te bestaan. Ook in de literatuur was er geen consensus betreffende de uitgangspunten en de uitwerking van DBAE. Zo was het niet duidelijk of kunstfilosofie, kunstgeschiedenis en kunstreflectie in dienst stonden van de productie van kunst, of dat alle onderdelen op zich dienden te worden onderwezen.¹⁵³ Verscheidene auteurs beschreven hoe ontwikkelingstheorieën relevant kunnen zijn voor DBAE, zoals Feldman in 1987. DBAE is sinds begin jaren negentig van de vorige eeuw het meest voorkomende programma is voor beeldend kunstonderwijs in de Verenigde Staten. Desondanks lijkt er geen praktische uitwerking van DBAE op basis van ontwikkelingstheorie te zijn. Vanaf de volgende pagina is een selectie weergegeven van de publicaties met betrekking tot DBAE op basis van ontwikkelingstheorie. Ten slotte zijn er naast een aantal DBAE handboeken, enkele publicaties beschreven die een overzicht geven van literatuur en onderzoek met betrekking tot DBAE.

¹⁵¹ Dorn, C. M., *Mind in Art: Cognitive Foundations in Art Education*, 1999, p. 27.

¹⁵² Barkan, M., Curriculum problems in Art education. In: Mattil, E. (Ed.), *A seminar in art education for research and curriculum development*, 1966, pp. 240-255.

¹⁵³ Wilson, B., *The Quiet Evolution. Changing the Face of Arts Education*, 1997.

Publicaties DBAE

Greer, W.D., *Developments in Discipline-Based Art Education (DBAE): From Art Education toward Arts Education*, In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 34 (1993), No. 2, pp. 91-101.

In 1984 schreef Greer in het kader van DBAE enkel over beeldende kunst, maar in 1993 geeft hij in *Developments in Discipline-Based Art Education* aan dat podiumkunsten ook naar de maatstaven van DBAE vormgegeven kunnen worden.¹⁵⁴

Davis, J., H. Gardner, *The Cognitive Revolution: Consequences for the Understanding and Education of the Child as Artist*. In: *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing. Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education, Deel 2*, B. Reimer en R. A. Smith (Ed.), 1992, pp. 92-123.

De auteurs van dit artikel benadrukken de invloed en het belang van cognitieve ontwikkelingspsychologie voor projecten zoals DBAE en Harvard Project Zero.¹⁵⁵

Wolf, D. P., *The Growth of Three Aesthetic Stances: What Developmental Psychology Suggests about Discipline-Based Art Education*. In: *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the Stance, Extending the Horizons*, 1988, pp. 85-100.

Wolf geeft een kader voor de esthetische ontwikkeling van leerlingen met verschillende leerhoudingen; de *observer*, *maker* en *inquirer*. Hij beschrijft de ontwikkeling van leerlingen met deze verschillende leerhoudingen.

Feldman, D. H., *Developmental Psychology and Art Education: Two fields at the Crossroads*, In: *Journal of Aesthetic Education. Special Issue: Discipline-Based Art Education*, Vol. 21 (1987), No. 2, pp. 243-259.

Feldman geeft aan in hoeverre ontwikkelingstheorieën een bijdrage kunnen leveren aan DBAE. Hij beschrijft de kenmerken van traditionele ontwikkelingstheorieën, de theorieën die gebaseerd zijn op de ontwikkelingstheorie van Piaget en welke invloed deze theorieën op kunsteducatie hebben gehad. Vervolgens beschrijft hij hoe de meer recente ontwikkelingstheorieën, waaronder zijn eigen werk, relevant kunnen zijn voor DBAE.

Greer, W.D., *Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 25 (1984), No. 4, pp. 212-218.

In het artikel *Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study*, bouwt Greer voort op ongeveer twintig jaar literatuur met aandacht voor een opeenvolgend curriculum voor kunsteducatie. In dit artikel pleit hij voor de invoering van kunsteducatie als integraal onderdeel van het reguliere onderwijs, waarbij kunst wordt gezien als onderwerp dat op vergelijkbare wijze als andere vakgebieden onderwezen en geleerd kan worden. Er dient les te worden gegeven aan de hand van een opeenvolgend curriculum waarbij het proces van leerlingen geëvalueerd wordt. Deze vorm van kunsteducatie geeft Greer in 1984 de naam *Discipline-Based Art Education (DBAE)*. Het doorgaande curriculum voor DBAE is gericht op het ontwikkelen van begrip van kunst, ofwel de intrinsieke waarde van kunst, waarbij rekening wordt gehouden met het ontwikkelingsniveau van de leerling.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Greer, W.D., *Developments in Discipline-Based Art Education (DBAE): From Art Education toward Arts Education*. In: *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, Vol. 34 (1993), No. 2, p. 97.

¹⁵⁵ Verderop in deze paragraaf is Harvard Project Zero nader toegelicht.

¹⁵⁶ Greer, W.D., *Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 25 (1984), No. 4, pp. 214, 216.

In navolging van Broudy¹⁵⁷ schrijft Greer dat kunsteducatie esthetica, productie van kunst, kunstgeschiedenis en kunstreflectie dient te bevatten.¹⁵⁸ Hij meent dat deze vier onderdelen de grondslag zijn voor het waarderen en beoordelen van kunst, de context van kunst en de processen en technieken voor het maken van kunst.¹⁵⁹

Clark, G.A., M.D. Day en W.D. Greer, Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. In: *Journal of Aesthetic Education. Special Issue: Discipline-Based Art Education*, Vol. 21 (1987), No. 2, pp. 129-193.¹⁶⁰

Dit artikel bevat een uitgebreide beschrijving van kenmerken en doelen van DBAE.

Kritiek op DBAE

Gardner, H., *Art Education and Human Development*, 1990.

Op basis van onderzoek op het gebied van cognitieve ontwikkeling geeft Gardner suggesties voor kunsteducatie. Gardner meent dat curricula aan dienen te sluiten bij culturele waarden en ontwikkelingsfasen en dat er rekening moet worden gehouden met de individuele verschillen van leerlingen. Ondanks de overeenkomsten tussen een ontwikkelingsgerichte aanpak en DBAE heeft Gardner kritiek op DBAE. Zo meent hij dat DBAE de interesse van leerlingen in kunst vermindert.

Efland A.D., Curricular fictions and the discipline-based orientation in art education. In: *Journal of Aesthetic education*, Vol. 24 (1990), No. 3, pp. 67-81.

Efland reageert onder andere op het artikel van Clark, Day en Greer¹⁶¹ en geeft ten slotte aan dat de basis voor kunsteducatie moet liggen bij wat we menen dat van belang is voor de toekomstige generaties, wat we willen dat ze opsteken van de omgang met kunst.

Eisner E. W., Discipline-based art education: Its criticism and its critics. In: *Art Education*, Vol. 41 (1988), No. 6, pp. 7-13.

In dit artikel reageert Eisner op verschillende artikelen in *Art Education*¹⁶², waarin kritiek wordt geuit op DBAE. Eisner weerlegt de kritiek van enkele auteurs bondig, maar besteed daarnaast uitgebreid aandacht aan het artikel van Hamblen.¹⁶³ Zij beschrijft tien punten van kritiek op DBAE, waaronder de stellingen dat een DBAE curriculum gericht is op het leren van de inhoud van kunst en daarbij geen rekening wordt gehouden met de artistieke ontwikkeling van leerlingen en dat er weinig bekend is over de invulling van het curriculum en de praktische uitvoering van DBAE. Eisner geeft aan dat DBAE een concept is en geen curriculum en dat er daarom inderdaad geen specifieke doelen zijn geformuleerd of is aangegeven hoe de vier disciplines zich tot elkaar verhouden. Daarnaast geeft hij aan dat het *Getty Center* openstaat voor verschillende interpretaties van DBAE en binnen de *RIG program* kunstdocenten de gelegenheid biedt curricula te ontwikkelen voor DBAE. Eisner schrijft dat er meer bekend is van de praktische uitvoering van DBAE dan van andere methoden voor kunsteducatie. Op de stelling dat DBAE geen aandacht besteed aan de artistieke ontwikkeling van leerlingen reageert hij door te schrijven dat kunsteducatie de ontwikkeling van mensen beïnvloedt.

¹⁵⁷ Broudy, H.S., A common curriculum in aesthetics and fine arts. In: *Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*.

¹⁵⁸ Greer, W.D., op. cit. (n.156), p. 213.

¹⁵⁹ Clark, G.A., M.D. Day en W.D. Greer, Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 21, No. 2, Special Issue: Discipline-Based Art Education. (1987), p. 135.

¹⁶⁰ Zie ook de overige artikelen in *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 21 (1987), No. 2, Special Issue: Discipline-Based Art Education.

¹⁶¹ Clark, G.A., M.D. Day en W.D. Greer, op. cit. (n. 159), pp. 129-193.

¹⁶² *Art Education*, Vol. 41 (1988), No. 2.

¹⁶³ Hamblen, K., What Does DBAE Teach? In: *Art Education*, Vol. 41 (1988), No. 2, pp. 23-24 en 33-35.

Lanier V., A*R*T*, a friendly alternative to discipline-based art education. In: *Art Education*, Vol. 40 (1987), No. 5, pp. 46-52.

A*R*T* staat voor Aesthetic Response Theory, een methode voor kunsteducatie die Lanier beschrijft als een alternatief voor DBAE, waarbij een aantal tekortkomingen van DBAE zijn gecorrigeerd. Lanier beschrijft de verschillen tussen DBAE en A*R*T*, zo is A*R*T* in tegenstelling tot DBAE niet gericht op een continuerend curriculum. De uitgangspunten van A*R*T* zijn concepten, methoden en materialen. Concepten betreft onder andere de oorsprong, functie, aard en elementen van kunst. De methoden voor omgang met kunst zijn kijken, bespreken, onderzoeken en maken. De materialen betreffen de verschillende cultuuruitingen. Lanier adviseert om uit te gaan van de voor leerlingen, bekende vormen van cultuur zoals reclame-uitingen. Vervolgens kan gewerkt worden met meer onbekende, soms niet direct te begrijpen, cultuuruitingen.

Handboeken en literatuuroverzichten

Smith, R. A., *Readings in Discipline-Based Art Education: A Literature of Educational Reform*, 2000.

Onafhankelijk van *The Getty* heeft Smith op basis van *The DBAE Literature Project* een boek samengesteld met uittreksels en korte artikelen.

Smith, R.A. (University of Illinois at Urbana-Champaign), *The DBAE Literature Project*.

Smith heeft in opdracht van *The Getty* een overzicht gegeven van publicaties van 1982 tot 1998 op het gebied van DBAE. Meer dan 600 titels en/ of samenvattingen zijn gerangschikt naar de verschillende onderwerpen als curriculum, invoering en evaluatie en esthetische ontwikkeling.

<http://www.naea-reston.org/pdf/DBAEBib11.pdf>

Wilson, B., *The Quiet Evolution. Changing the Face of Arts Education*, 1997.

In dit document is de ontwikkeling en de implementatie van DBAE (*RiG program*) beschreven.

Dobbs, S. M., *Learning in and through Art. A guide to Discipline-Based Art Education*, 1997.

Dobbs geeft in deze publicatie de theorie met betrekking tot de disciplines van DBAE weer. Daarnaast beschrijft de auteur de invloed van DBAE op de kunsteducatie in het onderwijs.

Dobbs, S.M., *The DBAE Handbook: An Overview of Discipline-Based Art*, 1992.

Het handboek van Dobbs beslaat verscheidene onderwerpen met betrekking to DBAE. Na een definitie van DBAE en de beschrijving van de grondgedachte van DBAE, gaat Dobbs in op de vier onderdelen van kunsteducatie die aan de basis staan van DBAE. Vervolgens behandelt hij thema's als curriculum, implementatie, evaluatie en de betrokken partijen.

Harvard Project Zero

Harvard Project Zero is een onderzoeksgroep verbonden aan Harvard Graduate School of Education, opgericht door Nelson Goodman in 1967. Goodman tartte in zijn publicaties het idee dat talige en logische symbolsystemen prioriteit hadden boven andere expressieve en communicatieve systemen.¹⁶⁴ Hij vormde samen met onderzoekers die geïnteresseerd waren in de psychologische en educatieve aspecten van de symboltheorie van Goodman¹⁶⁵, waaronder Howard Gardner, Harvard Project Zero. De missie van deze onderzoeksgroep is om leren, denken en creativiteit zowel in de kunst als in humanistische of wetenschappelijke disciplines te begrijpen en te bevorderen. De onderzoeksprojecten van Harvard Project Zero zijn veelal gebaseerd op cognitieve ontwikkelingstheorie.¹⁶⁶ Voorbeelden daarvan zijn Artful Thinking en Arts PROPEL.

Naam	Artful Thinking
Discipline	Beeldende kunst en muziek
Onderzoeker/ ontwerper	S. Tishman (Harvard Project Zero)
Aanvang praktijk	2004
Doel	Bevorderen van denk- en leervermogen in kunst en overige vakken.
Uitvoerende organisatie	Harvard Project Zero
Website	http://www.pz.harvard.edu

Artful Thinking is een programma dat ontwikkeld is door de onderzoeksgroep Harvard Project Zero in samenwerking met Traverse City en Michigan Area Public Schools (TCAPS). Het doel van het programma is om docenten te helpen om beeldende kunst en muziek te integreren in het onderwijscurriculum op een wijze die het denk- en leervermogen van leerlingen bevordert, zowel in de kunst als in overige vakgebieden. Daarvoor worden gemakkelijk te hanteren leerstrategieën aangeleerd, die flexibel en herhaaldelijk ingezet kunnen worden door de leerlingen, voornamelijk bij kunstbeschouwing (waaronder ook literatuur) en sociale wetenschappen. Voor een beschrijving van deze leerroutines zie de website van Harvard Project Zero.

<http://www.pz.harvard.edu/tc/routines.cfm>

Tishman, S., P. Palmer, *Artful Thinking. Stronger thinking and learning through the power of art*, 2006.

Ritchhart, R., P. Palmer, M. Church, S. Tishman, *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*, 2006.

¹⁶⁴ Gardner, H., Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 30 (1989), No. 2, p. 76.

¹⁶⁵ Literatuur betreffende de symboltheorie van Goodman:
Goodman, N., *Languages of Art*, 1976.
Goodman, N., *Ways of worldmaking*, 1978.

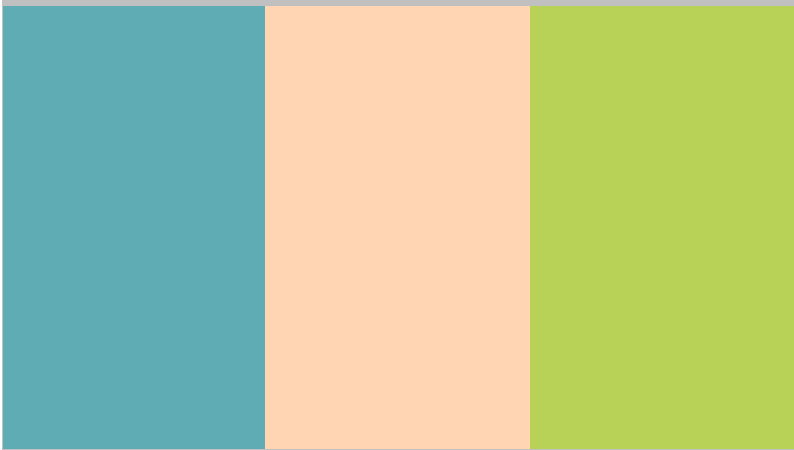
¹⁶⁶ Voor meer informatie over het onderzoek van Harvard Project Zero zie: Gardner, H en D. Perkins (eds.), *Art, Mind and Education: Research from Project Zero*, 1989.

Naam	Arts PROPEL
Discipline	kunsten
Aanvang	1985
Onderzoekers/ ontwerpers	H. Gardner, D. Palmer en D. Gitomer
Doel	Kunsteducatie als leerling gericht leren
Uitvoerende organisaties	Harvard Project Zero, Educational Testing Service
Website	http://www.pz.harvard.edu

In een samenwerkingsverband van Harvard Project Zero en Educational Testing Service en de Openbare scholen van Pittsburgh is een programma voor instructie en beoordeling in kunsteducatie ontworpen en getest. Onder de naam Arts Propel zijn er curriculum modules ingevoerd op scholen betreffende de centrale competenties van elke kunstvorm en zijn er beoordelingsinstrumenten ontworpen voor muziek, literatuur en beeldende kunst. Zowel de competenties op het vlak van de productie, receptie als de reflectie kunnen aan de hand van vraagstukken en portfolio's gemeten worden.

Gardner, H., Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 30 (1989), No. 2 , pp. 71-83.¹⁶⁷

¹⁶⁷Voor overige literatuur over Arts PROPEL zie: <http://www.pz.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>



6

Gerelateerde onderwerpen

Een aantal onderwerpen komt regelmatig aan bod in de literatuur betreffende de invulling en uitwerking van een curriculum voor cultuureducatie. Zo is er geschreven over de samenhang en samenwerking van kunst- en cultuurvakken en over de leerstijlen van leerlingen. In dit hoofdstuk zijn een aantal, aan de doorlopende leerlijn cultuureducatie gerelateerde, onderwerpen toegelicht en is verwezen naar enkele publicaties op het gebied van onder andere geïntegreerde cultuureducatie, meervoudige intelligentie en leerstijlen. Daarnaast zijn een aantal van de lesmethoden en lessenseries beschreven die gebaseerd zijn op ontwikkelingsstadia en/ of werken volgens een leerlijn. Dit is slechts een kleine selectie van de lesmethoden voor cultuureducatie.



6.1 Lesmethoden en lessenseries

Over een aantal lesmethoden en lessenseries voor cultuureducatie is geschreven dat er gewerkt wordt aan de hand van een leerlijn. Een selectie daarvan is hier toegelicht.

SLO, Vmbo dansexamen, Meer dan een leerlijn, 2005.

Aan de hand van twee competentiegerichte lesvoorbeelden beschrijft het SLO een leerlijn voor het eindexamenvak VMBO dans 2.

Klein applaus : drama-activiteiten met 3- tot 9-jarigen, 2005.

Klein-applaus bevat theoretische achtergrondinformatie en acht dramalessen voor vier verschillende leeftijdsgroepen, gericht op het leren beheersen van een aantal dramavaardigheden.

<http://www.mb-educatief.nl> (onder muzische vorming)

Heijdenus-de Boer, E., T. van der Jagt, *Drama in de hoofdrol : praktijkboek voor het primair onderwijs*, 2004.

Deze onderwijsmethode voor drama bevat drie opeenvolgende uitgewerkte lessenseries voor onder-, midden- en bovenbouw van het primair onderwijs. De onderling samenhangende dramalessen vormen een leerlijn. Er zijn varianten op de leerlijn beschikbaar voor de verschillende leerling-niveaus. Bij dit boek hoort een webpagina met onder andere lessenseries en lesmateriaal.

<http://www.coutinho.nl>

Koster, J.B., *Growing Artists: Teaching Art to Young Children*, 2004.

Op basis van theorie van de artistieke ontwikkeling van onder andere Darras en Lowenfeld biedt Koster docenten van leerlingen tot acht jaar een handleiding voor kunsteducatie. Het boek omvat verschillende kunstvormen.

Lei, R. van der, F. Haverkort, L. Noordam, *Muziek meester!*, 2004.

Deze methode voor pabo-studenten bestaat uit twee delen. Het eerste deel beslaat het muziekonderwijs in het primair onderwijs en de (muzikale) competenties, noodzakelijk voor het geven van muziekonderwijs. Vervolgens behandelen de auteurs thema's als muziektheorie, muziekpedagogiek en muziekleerlijnen.

<http://www.thiememeulenhoff.nl>

C. Niessen-Reints, A. van Nunen; E. Wervers, *De dansbron : een methode dans voor dansdocenten in het basisonderwijs*, 2001.

Deze dansmethode is gebaseerd op de (voormalige) kerndoelen voor het primair onderwijs. Het bevat actieve, receptieve en reflectieve dansactiviteiten. In de docentenhandleiding beschrijven de auteurs leerlijnen voor dans voor zeven leerjaren. Het leerlingenmateriaal is gericht op groep 5, 6, 7 en 8. De methode is gebaseerd op 'Danswerk!', een handreiking voor vakleerkrachten dans in het basisonderwijs.

<http://www.slo.nl>

6.2 Leerstijlen en meervoudige intelligentie

Op pedagogisch en didactisch vlak is aangegeven dat naast het ontwikkelingsniveau van de leerling ook rekening gehouden dient te worden met de leerstijl en 'intelligentie' van de leerling. Kolb beschrijft vier leerstijlen: de doener, de denker, de beslisser en de bezinner. Hij meent dat ieder mens de voorkeur heeft voor een van deze leerstijlen. Gardner onderscheidt acht gebieden van intelligentie; de verbaal-linguïstische, logisch-mathematische, visueel-ruimtelijke, muzikaal-ritmische, lichamelijk-kinesthetische, interpersoonlijke, intrapersoonlijke en naturalistische intelligentie. Intelligentie betekent hier vaardig zijn op een bepaald gebied. Ieder mens is in één of een aantal van deze intelligenties beter dan op de andere vlakken.

Ververs, E., Leerstijlen en cultuurgebaseerd onderwijs. In: *All Art*, Vol. 4 (2005), pp. 2-5.

SLO, *Cultuur centraal*, 2004.

Hoogstraat, E., Leren beschouwen als dromer, denker, beslisser en doener. Vanuit de leerstijlen de leerlingen inzicht geven in hun leerproces en zodoende betrokkenheid creëren. In: *All Art*, Vol. 6 (2002), pp. 3-6.

Kagan, S. en Kagan, M., *Meervoudige Intelligentie*, 2000. (voor primair onderwijs)

Gardner, H., *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, 1999.

Gardner, H., *Multiple intelligences: The theory in practice*, 1993.

Hatch, T. and H. Gardner Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence. In: G. Salomon (ed.) *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, 1993.

Gardner, H., & Hatch, T., Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, Vol. 18 (1989), No. 8, pp. 4-9.

Kolb, D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, 1984.

Gardner, H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, 1983.

<http://www.aps.nl>

<http://www.cultuurplein.nl>



6.3 Geïntegreerde cultuureducatie

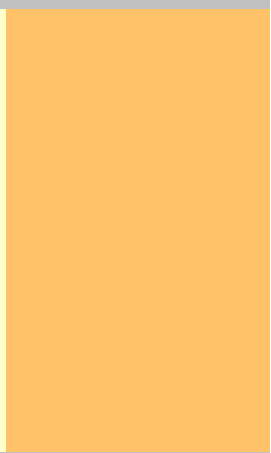
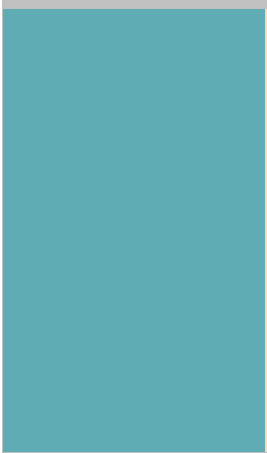
De samenhang en samenwerking tussen kunst- en cultuurvakken komt regelmatig aan bod in artikelen en onderzoek op het gebied van kunst en cultuur in het onderwijs. Zo staat de rol van erfgoed in cultuureducatie ter discussie en is er onderzoek verricht naar horizontaal doorlopende leerlijnen in cultuureducatie. Slechts een beperkte selectie van publicaties op het gebied van geïntegreerde cultuureducatie is hier opgenomen.

Beek, S. c.s. (KPC-groep), *Horizontaal doorlopende leerlijnen bij cultuureducatie*, 2004.

Linde, H. van, Cultuureducatie is meer dan kunst alleen: over het belang van erfgoed binnen het onderwijs. In : *Boekmancahier*, Vol. 10 (1998), No. 38, pp. 375-380.



CONCLUSIE



Conclusie

“Teaching that does not promote learning makes as much sense as selling that does not promote buying.”¹⁶⁸

Cultuur verankeren in het onderwijsprogramma van het primair- en voortgezet onderwijs is doel van cultuureducatiebeleid van OCW. Daaraan gerelateerd wordt het begrip doorlopende leerlijn cultuureducatie in overheidsdocumentatie steeds frequenter gehanteerd. Dit begrip is echter niet eenduidig. Er blijken verschillende opvattingen te bestaan over de inhoud en uitvoering van een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Zoals aangegeven is cultuureducatie geen schoolvak op zich, maar een beleidsterm die zowel kunst-, literatuur-, erfgoed- als media-educatie omvat. Door OCW wordt onder cultuureducatie alle vormen van educatie waarbij kunst en het materiële culturele erfgoed als doel of als middel worden ingezet.¹⁶⁹ De rijksoverheid laat op globale kerndoelen na het onderwijs vrij bij de invulling van cultuureducatie.

De legitimatie voor cultuureducatie wordt gezocht in verschillende mogelijke effecten van cultuureducatie. Afhankelijk van de context en de tijd verschuiven de doelen van cultuureducatie. In de internationale literatuur zijn de meningen verdeeld over het doel dat met cultuureducatie nagestreefd dient te worden. Zo kan cultuureducatie gericht zijn op het ontwikkelen van vaardigheden en verbeeldingskracht om kunst van hoge kwaliteit te kunnen maken en/of op het leren kijken naar kunst, waarbij de kwaliteiten van kunst beoordeeld kunnen worden en de historische en culturele context wordt begrepen. Cultuureducatie kan ook tot doel hebben beeldende cultuur te leren begrijpen, het leren lezen van afbeeldingen als tekst. Een ander uitgangspunt kan zijn met cultuureducatie (sociale) vaardigheden, bijvoorbeeld benodigd voor in het werkveld, te ontwikkelen of om academische vaardigheden van leerlingen op andere vakgebieden te verbeteren.

Onafhankelijk van het doel dat wordt nagestreefd, betreft educatie ‘leren’ en volgens de onderwijsraden kan leren het best bewerkstelligd worden als er sprake is van doorlopende leerlijnen. Zij pleiten voor cultuureducatie in een doorlopende leerlijn die aansluit bij de ontwikkelingsfasen van leerlingen. De onderwijsinspectie meent dat doorlopende leerlijnen onder andere betrekking hebben op continuïteit in het ontwikkelen van kennis en vaardigheden en continuïteit in pedagogisch-didactisch opzicht.¹⁷⁰ Dat betekent dat een aanbod van culturele activiteiten, dat geen deel uitmaakt van een breder lesprogramma, in die zin niet aangeduid kan worden als een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Bij een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie is het van belang om te weten wat leerlingen dienen te leren op het vlak van cultuur en hoe zij dat kunnen leren. De docent kan dan met de didactiek aansluiten bij wat geleerd dient te worden en de wijze waarop kinderen (op welke leeftijd) leren.

De geïnterviewde docenten en andere experts op het gebied van cultuureducatie hebben verschillende ideeën over de invulling en uitvoering van een doorlopende leerlijn cultuureducatie in het onderwijs. Zij hebben elk een andere visie op cultuureducatie. Zo kan cultuureducatie alle alfavakken, een aantal alfavakken of enkel de kunstvakken betreffen, die zowel geïntegreerd als afzonderlijk aangeboden kunnen worden. Als voordeel van een doorlopende leerlijn cultuureducatie wordt veelal de gestructureerde opbouw van cultuureducatie beschouwd. Knelpunten bij de in- en uitvoering van een doorlopende leerlijn cultuureducatie worden verwacht op het vlak van de aansluiting op het ontwikkelingsniveau van leerlingen, de ontwikkeling van een eenduidige visie op cultuureducatie, vakoverstijgend werken en de samenwerking tussen docenten, kunstenaars en culturele instellingen.

In Nederland zijn door (onderwijsondersteunende) instellingen verscheidene onderzoeken gedaan, handleidingen geschreven en praktische instrumenten ontworpen voor het onderwijs ten behoeve van het ontwikkelen van een cultuureducatieplan en/ of een leerlijn cultuureducatie voor het onderwijs. Zo zijn kerndoelen achter elkaar geplaatst, tussendoelen uitgewerkt en methoden met opeenvolgende culturele

¹⁶⁸ E.W. Eisner, *The arts and the creation of mind*, p. 46.

¹⁶⁹ Vrij naar OCW, *Cultuur en School*, 1996, p. 12.

¹⁷⁰ Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*, 2006, p. 231.

activiteiten ontworpen. Veel van de handreikingen zijn gebaseerd op het creëren van een activiteiten aanbod zoals dat door de Onderwijsraad als de Raad voor Cultuur is beschreven. Hier en daar is in de publicaties aangegeven dat er geen theoretische grondslag is voor kwalitatief goede cultuureducatie¹⁷¹ en dat onderzoek naar hoe kinderen leren ontbreekt¹⁷². Het onderzoek van Witte is als één van de weinige initiatieven gebaseerd op het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen.

Een uitgewerkte doorlopende leerlijn cultuureducatie voor primair- en voortgezet onderwijs, waarbij continuïteit in leerinhoud, pedagogiek en didactiek gewaarborgd is, heeft dit onderzoek niet opgeleverd. Dit onderzoek heeft wel inhoudelijke en didactische aanwijzingen voor cultuur- of kunsteducatie op basis van cognitieve ontwikkelingstheorie geïnventariseerd.¹⁷³ De literatuurvoorbeelden geven een algemeen beeld van de denkbeelden op het gebied van kunsteducatie (voornamelijk beeldende kunst) op basis van cognitieve ontwikkelingstheorie. Deze inventarisatie kan als uitgangspunt dienen voor een meer uitgebreid onderzoek betreffende pedagogiek en didactiek in cultuureducatie.

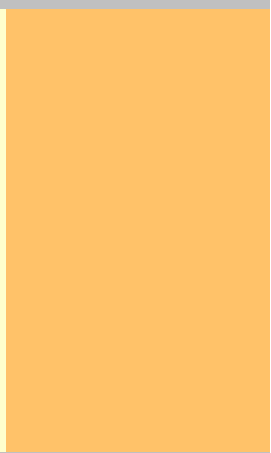
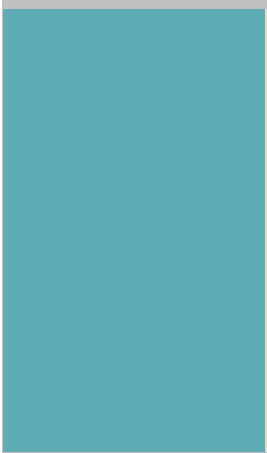
¹⁷¹ Oud, W. en J. Schoonenboom (SCO-Kohnstamm Instituut), Proeve van een Leerlijn Audiovisuele Media-educatie. Uitgangspunten en invulling, 2006.

Huisingh, A. (MOCCA), *Notitie. Een verkenning naar de basis voor beleid cultuureducatie primair onderwijs*, 2006.

¹⁷² Huisingh, A. (MOCCA), op. cit. (n. 171) p. 9.

¹⁷³ Slechts een aantal bronnen betreffende ontwikkelingstheorieën zijn in deze publicatie opgenomen.

LITERATUUR



Literatuur¹⁷⁴

Literatuur hoofdstuk 1 en 2

Bamford, A, *The Wow Factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education*, 2006.

OCW, *Kerdoelen primair onderwijs*, 2006.

OCW, *Nieuwsbrief Cultuur en School. Beleidsreactie van minister Van der Hoeven op cultuureducatie advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur*, september 2006.

Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Advies. Onderwijs in cultuur*, april 2006.

Cultuurnetwerk Nederland en De Kunstconnectie/ VKV, *Kunsteducatie loont*, 2006.

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*, april 2006.

Onderwijsraad, *Advies. Betere overgangen in het onderwijs*, december 2005.

Boonzajer Flaes, R. M., *Advies Commissie Infrastructuur cultuureducatie*, 2005.

Oers, B. van, Langlopende leerlijnen. In: *Onderwijspedagogische essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*, 2005, pp. 15-29.

OCW, *Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs 2005-2007*, januari 2005.

OCW, *Doorlopende leerlijnen in het onderwijs*, december 2004.

Vogelezang, P., *Zicht op kunst- en erfgoededucatie in het basisonderwijs*, 2004.

Onderwijsraad, *Werk maken van een leven lang leren*, november 2003.

Akkermans, H.J.M. e.a., *De Tak en de Bloesem. Quick scan inzake cultuureducatie in het primair onderwijs: kansen, knelpunten en financiële impulsen; voorbereidende rapportage ten behoeve van de taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*, april 2003.

OCW, *Beleidsbrief Cultuur 2005-2008. Meer dan de som*, november 2003.

Raad voor Cultuur, *Beleidsadvies cultuureducatie*, mei 2003.

Raad voor Cultuur. *Vooradvies. Cultuur, Meer dan ooit*, april 2003.

Europese Commissie, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, november 2001.

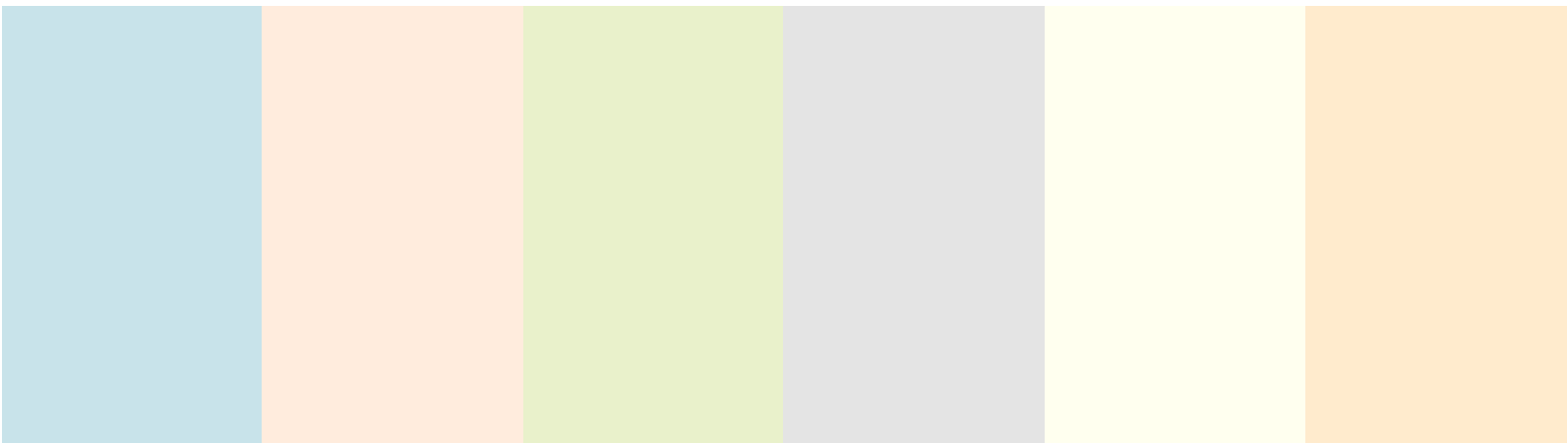
Sleurink, H. en A. Van den Berg, *Samenvatting Media-educatie. Een kennisinventarisatie*, 2000.

¹⁷⁴

Voor overige literatuur, zie de inventarisaties in hoofdstuk 3, 5 en 6.

Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur, *Vervolg-advies. Cultuur en School*, december 1998.

OCW, *Cultuur en School*, september 1996.



Literatuur hoofdstuk 5

Arnheim, R., *Visual Thinking*, 1969.

Bamberger, J., Revisiting children's drawings of simple rhythms: A function reflection-in-action. In: Strauss, S. (Ed.), *U-shaped behavioral growth*, 1982.

Barkan, M., Curriculum problems in Art education. In: Mattil, E. (Ed.), *A seminar in art education for research and curriculum development*, 1966, pp. 240-255.

Broudy, H.S., A common curriculum in aesthetics and fine arts. In: *Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*.

Bruner, J., *The process of education*, 1960.

Bruner, J., The cognitive consequences of early sensory deprivation. In: Solomon en Kubansky (Eds.), *Sensory deprivation*, 1961, pp. 195-207.

Bruner, J., *Essays for the left hand*, 1961.

Bruner, J., *Toward a theory of instruction*, 1965.

Dewey, J., *Art as experience*, 1934.

Eisner, E., American education and the future of art education. In: R.Hastie (ed.), *The sixty-fourth yearbook of the national society for the study of education*, 1965, pp. 299-325.

Goodman, N., *Languages of Art*, 1976.

Goodman, N., *Ways of worldmaking*, 1978.

Hamblen, K., What Does DBAE Teach? In: *Art Education*, Vol. 41 (1988), No. 2., pp. 23-24 en 33-35.

Lowenfeld, V., *Creative and mental growth*, 1964.

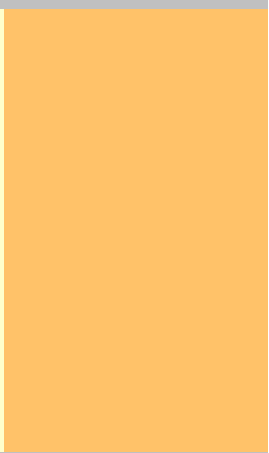
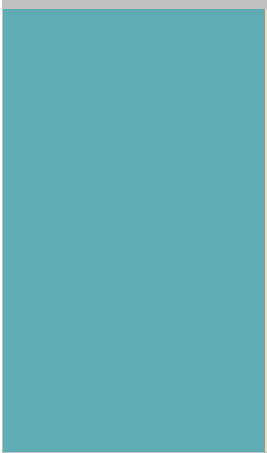
Phenix, P., *Realms of meaning*, 1964.

Read, H., *Education through art*, 1943.

Vygotskij, L.S., *Thought and Language*, 1962.



BIJLAGEN



Bijlagen

Bijlage 1 Internationaal cultuureducatiebeleid – websites

Internationaal overheidsbeleid

Overheden Europese Unie

http://www.belspo.be/belspo/links/euro_nl.stm

Overheden

<http://www.gksoft.com/govt>

Compendium. Cultural Policies and trends in Europe.

Op deze website publiceert de Raad van Europa en het ERICarts Institute het politieke beleid van de Europese landen, waaronder het kunsteducatiebeleid.

<http://www.culturalpolicies.net>

Council of Europe (landenprofielen kunst in onderwijs)

De website van de Council of Europe bevat een beschrijving van de kunstcurricula van de Europese landen.

http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/culture/completed_projects/youth

Websites ministeries voor onderwijs en/ of cultuur

België

<http://www.ond.vlaanderen.be>

Canada

<http://www.culture.gov.on.ca/english/index.html> (Ministerie van Cultuur)

http://www.pch.gc.ca/index_e.cfm (Departement voor Canadees Erfgoed)

<http://www.cmec.ca> (Ministerie van Educatie)

Denemarken

<http://eng.uvm.dk> (Ministerie van Educatie)

Duitsland

<http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/ThemenAZ/Bildung/bildung>

Finland

<http://www.minedu.fi/OPM> (Ministerie van Educatie)

Frankrijk

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.artsculture.education.fr> (kunsteducatie beleid)

<http://www.education.arts.culture.fr>

Griekenland

<http://www.culture.gr>

<http://www.ypepth.gr> (Ministerie van Educatie en Religie)

Groot Britannië

<http://www.culture.gov.uk/> (Departement voor Cultuur, Media en Sport)

<http://www.artscouncil.org.uk/> (Raad voor de Kunst)

Hongarije

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137> (Ministerie van Educatie en Cultuur)

Ierland

<http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=27173&ecategory=27173&language=EN>
(Departement voor Educatie en Wetenschap)

<http://www.artscouncil.ie/en/homepage.aspx> (Raad voor de Kunst)

<http://www.heritagecouncil.ie/> (Raad voor Erfgoed)

Italië

<http://www.pubblica.istruzione.it>

<http://www.beniculturali.it/> (Ministerie van Cultuur en Activiteiten)

Kroatië

<http://www.min-kulture.hr> (Ministerie van Cultuur)

<http://www.mzos.hr> (Ministerie van Educatie en Sport)

Luxemburg

<http://www.ltam.lu/culture> (Ministerie van Cultuur, Hoger Onderwijs en Onderzoek)

<http://www.men.public.lu> (Ministerie van Educatie, Beroepsonderwijs en Sport)

Nieuw Zeeland

www.minedu.govt.nz (Ministerie van Educatie)

Noorwegen

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kkd.html?id=545> (Ministerie van Cultuur and Kerkzaken)

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd.html?id=586> (Ministerie van Educatie en Onderzoek)

Oostenrijk

<http://www.bmukk.gv.at> (Ministerie van Educatie, Wetenschap en Cultuur)

Polen

<http://www.mk.gov.pl> (Ministerie van Cultuur en Nationaal Erfgoed)

<http://www.menis.gov.pl> (Ministerie van Nationale Educatie en Sport)

Portugal

<http://www.min-cultura.pt/> (Ministerie van Cultuur)

<http://www.min-edu.pt/> (Ministerie van Educatie)



Slovenië

<http://www.sigov.si/mk> (Ministerie van Cultuur)

<http://www.mss.edus.si> (Ministerie van Educatie en Sport)

Slowakije

<http://www.culture.gov.sk/en> (Ministerie van Cultuur)

Spanje

<http://www.mcu.es> (Ministerie van Cultuur)

<http://www.mec.es> (Ministerie van Educatie en Wetenschap)

Tsjechië

<http://www.mkcr.cz> (Ministerie van Cultuur)

<http://www.msmt.cz> (Ministerie van Educatie, Jeugd en Sport)

Verenigde Staten

<http://www.ed.gov/index.jhtml> (Departement voor Educatie)

<http://www.nea.gov> (*National Endowment for the arts*)

Zweden

<http://www.kur.se> (Raad voor Cultuur)

<http://www.statenskonstrad.se> (Raad voor de Kunst)

<http://utbildning.regeringen.se> (Ministerie van Educatie)

Zwitserland

<http://www.bak.admin.ch/bak> (Federatie voor Cultuur (BAK))



Bijlage 2 Onderwijsondersteunende en/ of educatieve instellingen

Erfgoed Actueel /Erfgoed Nederland

Het Ministerie van OCW heeft begin jaren negentig Erfgoed Actueel opgezet om erfgoededucatie te bevorderen. In 2005 werd Erfgoed Actueel een zelfstandige stichting. De stichting Erfgoed Actueel is per 1 januari 2007 opgegaan in Erfgoed Nederland, sectorinstituut voor het erfgoed.

<http://www.erfgoedactueel.nl>

<http://www.erfgoednederland.nl>

KPC Groep

KPC Groep is een landelijke adviesorganisatie die onder andere actief is voor overheden en onderwijsinstellingen. In het kader van onderwijsvernieuwingen, voert KPC Groep jaarlijks een aantal onderzoeken uit in opdracht van het ministerie van OCW. De daaruit voortkomende inzichten worden door KPC Groep getoetst in de praktijk.

<http://www.kpcgroep.nl>

De Kunstconnectie/VKV

Branchevereniging De Kunstconnectie en werkgeversvereniging VKV zetten zich sinds februari 2007 in om de kunsteducatieve sector te ondersteunen.

<http://www.dekunstconnectie.nl>

KunstStation C

KunstStation C is een instelling die scholen helpt bij het ontwikkelen van beleid, het opnemen van cultuureducatie in het schoolplan en het implementeren van cultuureducatie in de school.

<http://www.kunststationcultuur.nl>

Match Onderwijs Cultuur Amsterdam (MOCCA)

Expertisenetwerk Cultuureducatie Amsterdam

<http://www.mocca-amsterdam.nl>

Nederlands Instituut voor Filmeducatie (NIF)

De diensten van het NIF zijn erop gericht om de belangstelling voor filmeducatie en andere media te vergroten en om de kwaliteit van educatie over film en andere media te bevorderen.

<http://www.filmeducatie.nl/nif>

Onderbouw-VO

Onderbouw-VO is in 2005 voortgekomen uit de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming die zich bezighield met de vernieuwingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Onderbouw-VO is in het leven geroepen om het onderwijs te ondersteunen en stimuleren bij vernieuwingen in de onderbouw. Daarnaast wil Onderbouw-VO de uitwisseling tussen iedereen die werkzaam is in de onderbouw van het voortgezet onderwijs stimuleren. De website van Onderbouw-VO speelt daar een belangrijke rol in.

<http://www.onderbouw-vo.nl>



SCO-Kohnstamm Instituut

Het SCO-Kohnstamm Instituut is een onderzoeksinstituut dat onderdeel is van de Afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG) van de Universiteit van Amsterdam. Het SCO-Kohnstamm Instituut doet wetenschappelijk onderzoek op het gebied van onderwijs, jeugdzorg en opvoeding.

<http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl>

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO)

Nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling.

<http://www.slo.nl>

Sardes

Sinds 1992 is Sardes werkzaam op het gebied van onderwijs en educatie, opvoeding, welzijn en zorg met betrekking tot kinderen en jongeren van 0-23 jaar. De kennis op die gebieden wordt door Sardes ingezet voor onderzoek, beleid en praktijk. Sardes werkt zowel voor overheden als instellingen.

<http://www.sardes.nl>

Stichting Lezen

Stichting lezen heeft tot doel om het lezen in de Nederlandse en Friese taal te bevorderen. Zij richt zich specifiek op kinderen en jongeren van 0-18 jaar en stimuleert initiatieven op het gebied van leesbevordering en literatuureducatie.

Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs

Deze taakgroep is in januari 2003 ingesteld om advies uit te brengen over beleid en praktijk op het gebied van cultuureducatie in het primair onderwijs.

Tilburg Onderwijsnet (TOWN)

TOWN ondersteunt scholen bij het integreren van ict-toepassingen in het onderwijs.

Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK)

Kunsteducatie-instelling in Utrecht.

<http://www.cultuurmatch.nl>



This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.