



# Cultuur+Educatie

Pabo's en cultuuronderwijs

# 63

jaargang 22 | 2023



# Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Om de kwaliteit van de leerkracht  
Cultuuronderwijs toen en nu in het pabocurriculum**  
Piet Hagnaars
- 34 **Samenhang binnen kunstvakken en met andere  
leergebieden**  
Charissa Koek & Piet Hagnaars
- 56 **Het belang van de nabespreking van een dramales**  
Sander van den Brink
- 76 **Een dansant curriculum  
Integratie van dansant burgerschap in het curriculum van  
HAN Pabo**  
Janneke van der Vlugt
- 100 **Cultuuronderwijs op lerarenopleidingen in buurlanden  
Noordrijn-Westfalen, Engeland en Vlaanderen**  
Piet Hagnaars

# Redactioneel

De lerarenopleidingen voor het basisonderwijs - de pabo's - zijn de laatste jaren steeds weer in het nieuws, veelal vanwege de omvang en kwaliteit van de in- en uitstromende studenten.

Het aantal studenten dat jaarlijks voor de pabo kiest, is te weinig om aan de vraag van het onderwijs te voldoen. Vandaar de lerarentekorten op de basisschool van ruim 2.000 fte in 2026 tot 7.000 fte in 2032 (Directie Kennis, 2022, p. 77). Volgens het ministerie krijgen tekorten in het onderwijs 'hun weerslag op tekorten in andere sectoren; als we geen mensen hebben om op te leiden, zal iedereen in onze maatschappij dat voelen [...] als een dubbel tekort' (Wiersma & Dijkgraaf, 2022a, p. 2). Dat tekort is overigens niet overal even groot, vooral scholen in de Randstad en in de grote steden lijden hieronder (Adriaens & De Vos, 2022, p. 15).

Naast de prognoses over de toekomstige arbeidsmarkt en de daaruit voortkomende zorg over het lerarentekort (Adriaens & De Vos, 2022, p. 15) is er zorg over de kwaliteit van de leraar. De onderwijsministers leggen de Kamer een ingewikkelde keuze voor: 'houden we vast aan de kwaliteitseisen voor leraren zoals die nu gelden, of moeten we het eenvoudiger maken om leraar te worden zodat er meer mensen leraar kunnen worden.' Hun vervolgvraag is of we accepteren dat 'niet alle tijd op school door een bevoegde docent wordt ingevuld', maar ook door professionals, zoals 'musici, kunstenaars en technici [die] meer vakkennis hebben dan de leraar' (Wiersma & Dijkgraaf, 2022b, p. 2, 3).

Deze vragen zijn niet enkel retorisch bedoeld. De vraag naar de inzet van anderen dan onderwijsprofessionals blijkt ook in de Tweede Kamer aan te slaan. Tijdens een commissieoverleg met minister Dijkgraaf merkt Kamerlid Van Meenen (D66) op: 'weet u wat er ook moet gebeuren? We moeten meer muzikanten voor de klas hebben [...] juist in het basisonderwijs, waar die vakleerkracht kan helpen om de werkdruk te verlichten en de kwaliteit te verbeteren [...]. Ik dien straks een motie in om te zoeken naar verkorte routes om al dat moois daadwerkelijk in de klas te brengen' (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2023a, p. 7). Met grote meerderheid neemt de Kamer de motie aan. Bijgevolg krijgt de regering de opdracht te onderzoeken via welke 'laagdrempelige instroomroutes' geschoolde muzikanten 'vakleerkracht muziek of muziekspecialist in het basisonderwijs kunnen worden' (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2023b, p. 1).

Wat voor muziek geldt gaat natuurlijk ook op voor de andere kunstvakken in het basisonderwijs. Zo kunnen vakspecialisten bijdragen aan de kwaliteit van het kunstonderwijs en aan vermindering van de werkdruk en het lerarentekort.

Het is niet voor niets dat deze uitgave van *Cultuur+Educatie* over de kwaliteit van cultuuronderwijs op de pabo's en de basisschool gaat. Het inleidende beleidsartikel beschrijft het veranderend cultuuronderwijs in het pabocurriculum. Daarna volgen drie artikelen van recent afgestudeerde master- en bachelorstudenten, die allen de onderwijspraktijk van binnenuit kennen. Het nummer wordt afgesloten met een korte schets van de lerarenopleidingen primair onderwijs, en cultuuronderwijs daarin, van onze buurlanden Duitsland, het Verenigd Koninkrijk en België.

In zijn inleidend artikel stelt Piet Hagenaars dat reguliere en additionele investeringen van OCW voor cultuuronderwijs op de pabo's niet leiden tot 'betere' leerkrachten die met meer zelfvertrouwen kunstlessen verzorgen. Ook de in 2005 geïntroduceerde bekwaamheidseisen onderwijspersoneel én de meer dan tien jaar bestaande kennisbases voor de kunstvakken, die elke afgestudeerde zou moeten beheersen, zorgden niet voor beter functionerende leerkrachten voor cultuuronderwijs. Vandaar Hagenaars' beleidsonderzoek 'naar de veranderde plaats, inhoud en vormgeving' van de kunstvakken op de pabo's.

Charissa Koek verbaast zich over de beleidsdruk om kunstvakken op de basisschool in samenhang met elkaar en met andere leerdomeinen aan te bieden. Het ministerie, landelijke adviesinstellingen, kunstvakverenigingen en lerarenopleidingen benadrukken die samenhang in beleidsnota's, publicaties en opleidingscurricula. Maar basisschoolleerkrachten en lerarenopleiders achten zich handelingsverlegen om die samenhang te realiseren. Er zijn nauwelijks scholingen, trainingen, methoden of handreikingen voorhanden om die samenhang tot stand te brengen. Koek stelt de vraag waarom beleidsactoren samenhang tussen (kunst)vakken willen, wat voor samenhang zij precies bedoelen en wat de meerwaarde ervan is.

Het viel Sander van den Brink op dat de feedback van de praktijkbegeleider na een dramales van een pabostudent vaak enkel gericht is op de pedagogische kant van de les en niet op de vakdidactische. Een reden is dat praktijkbegeleiders zichzelf voor dat laatste vaak niet bekwaam genoeg achten. Als interventie ontwierp Van den Brink een nagesprek met een foto van een lesmoment als uitgangspunt, om de feedback en reflectie op de les zowel pedagogisch als (vak)didactisch van aard te laten zijn.

De vraag van Janneke van der Vlugt is hoe dans in burgerschapsonderwijs te integreren is in het curriculum van de pabo van Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN). Het vak dans staat nog ver van leerkrachten af en de overgrote meerderheid weet er ook weinig van en voelt zich er onbekwaam voor. Als de lerarenopleider de mentale en fysieke afstand tot het vak dans in opleiding en basisonderwijs kan doorbreken, willen en kunnen leerkrachten

(vanuit) dans gaan onderwijzen. In haar onderzoek onderzocht Van der Vlugt kansen en voorwaarden voor de integratie van vormen van dans en burgerschap.

Afsluitend gaat Piet Hagnaars in op het cultuuronderwijs op de lerarenopleidingen primair onderwijs in Noordrijn-Westfalen, Engeland en Vlaanderen. Bij deze vergelijking gaat het steeds om dezelfde vraagstelling: wat is de plek van de lerarenopleiding in het onderwijssysteem, hoe ziet het curriculum eruit en wat is de positie daarin van cultuuronderwijs? Omdat lerarenopleidingen opleiden voor het leraarschap in het basisonderwijs worden deze vragen ook over het primair onderwijs gesteld. Hij sluit zijn artikel af met een vergelijkende samenvatting.

Piet Hagnaars  
Gastredacteur

## Literatuur

Adriaens, H., & Vos, K. de. (2022). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, 2021-2031. Update 2022*. Centerdata.

Directie Kennis. (2022). *Tendrapportage arbeidsmarkt. Leraren po, vo en mbo 2022*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2023a). *Verslag van een wetgevingsoverleg*. Overleg van de Vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap met minister Dijkgraaf, 22 maart 2023, vergaderjaar 2022-2023, 36 132, nr. 14.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2023b). *Motie van het lid Van Meenen c.s. over laagdrempelige instroomroutes tot vakleerkracht muziek of muziekspecialist*. Vergaderjaar 2022-2023, 30 maart 2023, 36132, nr. 10.

Wiersma, D., & Dijkgraaf, R. (2022a). *Lerarenstrategie*. Brief van de ministers van OCW aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1 juli 2022, vergaderjaar 2021-2022, 27 923, nr. 443.

Wiersma, D., & Dijkgraaf, R. (2022b). *Werken in het onderwijs*. Brief van de ministers van OCW aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 21 oktober 2022, vergaderjaar 2022-2023, 27 923, nr. 446.

# Om de kwaliteit van de leerkracht Cultuuronderwijs toen en nu in het pabocurriculum

Piet Hagens

**Het cultuuronderwijs op de basisschool en de kwaliteit van de leerkracht staan in monitorstudies en peilingsonderzoeken al jaren ter discussie. In zijn bijdrage geeft Piet Hagens een overzicht van de plaats van cultuuronderwijs op de pabo. Hij signaleert door de jaren heen een verschraving van dit onderwijs en vraagt zich af hoe de kwaliteit van (startende) leerkrachten om kunst en cultuur in het basisonderwijs te geven verbeterd kan worden.**



Investerings van het ministerie van OCW voor cultuuronderwijs op de pabo's leiden niet tot 'betere' en meer zelfverzekerde leerkrachten voor kunstvaklessen.<sup>1</sup> Ook de in 2005 vastgestelde bekwaamheidseisen onderwijspersoneel én de meer dan tien jaar bestaande kennisbases voor de kunstvakken hebben geen beter functionerende leerkrachten voor cultuuronderwijs tot gevolg. Dit vraagt om nader beleidsonderzoek 'naar de veranderde plaats, inhoud en vormgeving' van de kunstvakken op de pabo's, zo schreef ik in mijn proefschrift (Hagenaars, 2020, p. 287). Dit artikel over de kwaliteit van de groepsleerkracht is daar het gevolg van.

Mijn vragen betreffen onder meer de consequenties van grote beleidswijzigingen zoals de basisschoolvorming (1981), autonoom wordende hogescholen (1998) en de bekwaamheidseisen (2005, 2017) op de positie, inhoud en omvang van cultuuronderwijs op de pabo's. Lukt het pabo's startbekwame groepsleerkrachten af te leveren, verantwoordelijk voor inhoud en didactiek van de kunstvakken op de basisschool? Met literatuur- en archiefonderzoek, documentstudies en focusgroepgesprekken probeer ik deze vragen te beantwoorden.

## Landelijk beleid voor cultuuronderwijs op de basisschool

Politiek-maatschappelijke ontwikkelingen zorgen sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw voor meer en andere doelstellingen in de basisschool. De nadruk van kunstpedagogen op creativiteitsontwikkeling - bedoeld worden dan expressie-activiteiten of kunstzinnige vorming - leidt tot aandacht voor de emotionele ontplooiing en vorming van leerlingen in expressievakken.<sup>2</sup> Het onderwijsbeleid richt zich dan op 'de affectieve, expressieve en creatieve vorming' en 'sociale vaardigheden', noodzakelijk voor een gelijke individuele ontplooiing 'van alle leerlingen' (Van Kemenade et al., 1975, p. 13, 33).

Eind jaren tachtig benadrukt het cultuurdirectoraat de intrinsieke waarde van de kunsten met als criterium de artistieke kwaliteit (Brinkman, 1987). Dit leidt tot onderwijsdoelen gericht op 'kennis, waarneming en beoordeling' van kunstvormen (reflectief) en op 'het zelf kunnen hanteren van kunstzinnige middelen' (productief) (Haanstra & Van Oijen, 1985, p. 20). Hierdoor komt er meer aandacht voor receptie en reflectie, terug te zien in de eerste twee

- 1 In dit artikel is het begrip 'cultuuronderwijs', analoog aan de beschrijving van het ministerie van OCW, beperkt tot *al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed* (Bussemaker, 2013, p. 3).
- 2 Het begrip 'creativiteit' wordt de laatste decennia anders ingevuld dan in de jaren zeventig. Nu niet meer als een synoniem voor de kunstvakken, maar als het vermogen om nieuwe en/of ongebruikelijke, maar toepasbare oplossingen voor problemen te vinden (SLO, 2023a).

generaties kerndoelen voor het basisonderwijs (Wallage, 1993; Netelenbos, 1998). Onder de noemer kunstzinnige oriëntatie formuleert minister Van der Hoeven in 2005 de derde generatie doelstellingen, breder en nauwelijks nog per kunstdiscipline. Ze zijn veel sterker op receptie en reflectie gericht dan op het zelf beoefenen van kunst. Tegelijk is er aandacht voor hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit, zowel op school als via regelmatige interactie met de (buiten)wereld. Bovendien zet de minister in op vak- en leergebiedoverstijgende doelen, zodat het onderwijs betekenisvoller wordt voor leerlingen (Van der Hoeven, 2005c). Cultuuronderwijs zou het creatief en innovatief vermogen ontwikkelen en economisch van belang zijn voor de groei van onze kennissamenleving (Bussemaker, 2013). De geplande curriculumherziening opteert voor een samenhangend geheel waarin 'maken en betekenis geven' en 'meemaken en betekenis geven' moeten bijdragen aan de persoonsvorming, socialisatie en kwalificatie van elke leerling (Curriculum.nu, 2019, p. 15). Het onderwijsbeleid kentert aldus van het belang van kunstzinnige activiteiten voor de individuele, expressieve vorming van de leerling naar de brede waarde van cultuuronderwijs voor mens en samenleving. Bovendien is er in de kerndoelen een verschuiving van afzonderlijke kunstvakken naar cultuuronderwijs in samenhang en zet het beleid meer in op receptie en reflectie.

Parallel aan het onderwijsbeleid zet het cultuurbeleid met landelijke impulsprogramma's - zoals Cultuur & School en Cultuureducatie met Kwaliteit - in op kunstconfrontaties en de culturele ontwikkeling van leerlingen (Netelenbos & Nuis, 1996), op een verbetering van de kwaliteit van de leerkracht en de kunstles (Van der Hoeven & Van der Laan, 2004; Zijlstra, 2011) en op meer kanselijkheid voor leerlingen om hun talenten te ontwikkelen (Van Engelshoven, 2019). Met deze programma's stimuleert het cultuurdirectoraat de samenwerking van basisscholen met culturele instellingen. Die moet leiden tot doorgaande leerlijnen voor de kunstvakken, meer vakdeskundigheid in de school en de professionalisering van de leerkracht (Hagenaars, 2020, p. 207). Leerkrachten scholen zich dan ook tot interne cultuurcoördinator (icc'er).

### ***Deskundigheid van de leerkracht***

Voor de uitvoering van dit beleid zijn startbekwame en vakbekwame leerkrachten nodig. Volgens respondenten van de laatste monitor (2018-2019) - schoolleiders of icc'ers - verdienen maar weinig leerkrachten het predicaat 'in grote mate deskundig' in de kunstvakken.<sup>3</sup> Hun deskundigheid is het grootst voor teken- en handvaardigheidslessen (75%), voor andere

3 De monitor doet geen uitspraken over de inschatting door leerkrachten van de eigen deskundigheid, maar over hoe de respondenten - vaak een directeur of icc'er - die deskundigheid inschatten. Uit monitoronderzoek is enkel af te leiden dat anderen groepsleerkrachten niet deskundig vinden.

kunstvakken en erfgoed is dit duidelijk minder: muziek 57%, spel/drama 48%, dans 34%, erfgoed 48% en voor film 13% (Van Essen et al., 2019, p. 47).<sup>4</sup> Uit SLO-onderzoek blijkt dat leerkrachten ‘zelfverzekerd’ tot ‘heel zelfverzekerd’ zijn bij beeldende vorming (84%) en het minst bij dans (31%) en muziek (49%) (Penning de Vries & Van Tuinen, 2019, p. 8).

Monitorstudies en peilingsonderzoeken schetsen dit weinig rooskleurige beeld al vanaf 1980 (Hagenaars, 2008, 2020). Desondanks moeten leerkrachten aan wetenschappelijk vastgestelde kerndoelen voor de kunstvakken vorm en inhoud geven. Daarom ontwierp SLO bij de start van Cultuureducatie met Kwaliteit in 2013 een leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Bovendien werken culturele instellingen samen met scholen aan doorlopende leerlijnen, vakdidactische uitwerkingen en lesmethodes. Deugdelijke methodes bestaan er echter al lang (Penning de Vries & Van Tuinen, 2019, pp. 21-24), gebaseerd op filosofisch-ideologisch getinte uitgangspunten, op pragmatisch georiënteerde wetenschappelijke didactiek of op leservaringen in de onderwijspraktijk (Hagenaars, 2020, p. 283).

Om leerlijnen en lesmethodes per jaargroep en kunstvak doeltreffend te leren gebruiken is vakinhoudelijke en vakdidactische scholing nodig (Westerhof, 2020). Ondanks training, coaching of co-teaching gaan leerkrachten in hun onderwijspraktijk vaak gewoon door met hun oude manier van lesgeven (Dekkers & Evrengun, 2002). Ze hebben kennelijk moeite met het loslaten van oude gewoontes, zijn wars van vernieuwing of houden blijvend behoefte aan feedback en begeleiding (Lodewick et al., 2020). Het onderwijsprogramma van de kunstvakken op de pabo en overheidssubsidies voor (na)scholing (Knol, 2017) zorgen kennelijk niet overal voor vaardige en zelfverzekerde leerkrachten. De Raad voor Cultuur vindt dat goed cultuuronderwijs ‘vraagt om deskundige leerkrachten, wat begint met het bevorderen van hun deskundigheid op de pabo’ (Raad voor Cultuur, 2019, p. 47). De raad vertelt er niet bij waaruit die deskundigheid moet bestaan.

Welke bagage kregen en krijgen leerkrachten precies mee vanuit hun opleiding? Om die vraag te beantwoorden heb ik het cultuuronderwijs op de pabo en haar voorgangers nader onder de loep genomen. Ik start mijn overzicht in 1969, toen door de invoering van de Mammoetwet en het Besluit opleiding onderwijzers (Grosheide, 1968) een formele splitsing kwam van de voormalige vijfjarige kweekschool in een tweejarige vooropleiding en een driejarige beroepsopleiding. Van 1968 tot 1984 wordt deze opleiding pedagogische academie (pa) genoemd en na de komst van de basisschool pedagogische academie basisonderwijs (pabo).

<sup>4</sup> De vraag is of leerkrachten werkelijk ‘in grote mate deskundig’ zijn of dat ze zich, via Pinterest bijvoorbeeld, voldoende thuis voelen in beeldende vorming om dat met plezier te (durven) geven, ondanks gebrek aan vakkennis en didactiek (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

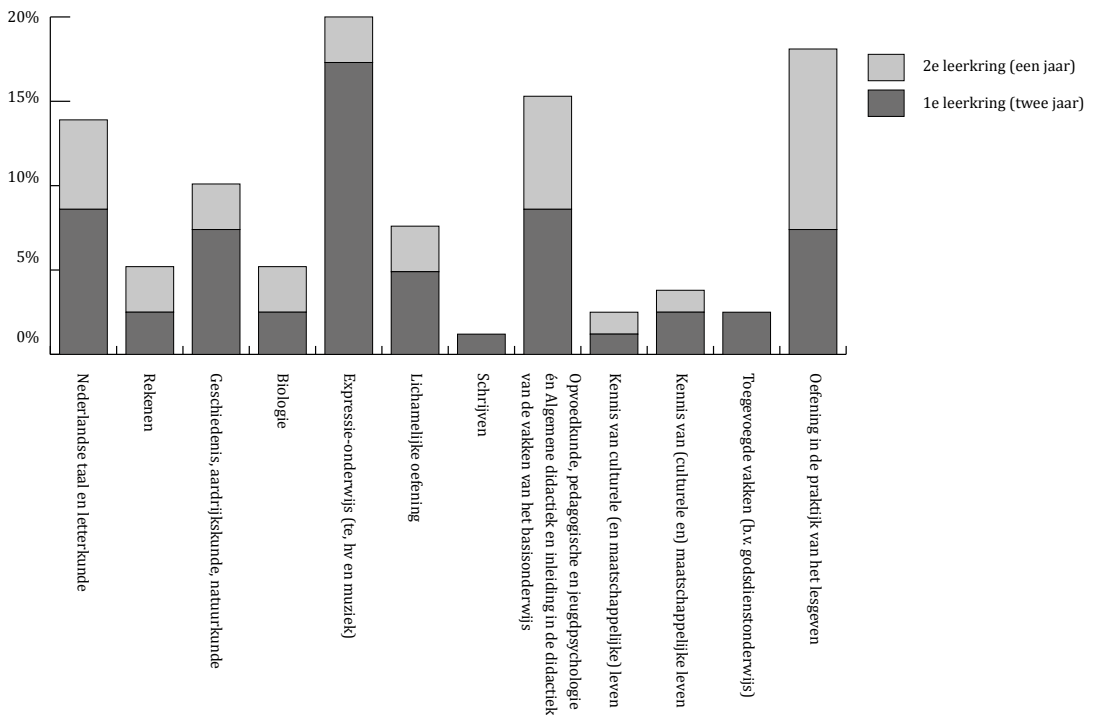
## Besluit opleiding onderwijzers (1968)

De dagopleidingschool voor onderwijzers bestaat volgens het Besluit opleiding onderwijzers (1968) uit een eerste leerkring (twee jaar) en tweede leerkring (één jaar). Studenten hebben toegang tot de tweede leerkring als ze de eerste met goed gevolg hebben afgerond of als ze de akte van bekwaamheid als onderwijzer bezitten. De tweede leerkring sluit af met een examen voor de akte van bekwaamheid als volledig bevoegd onderwijzer.

### Kunst & cultuur in de driejarige opleiding (1968-1984)

Figuur 1 laat het onderscheid zien tussen vakgebieden in de eerste en tweede leerkring. Studenten volgen een aantal voorgeschreven vakken en ook het aantal uren per vak is landelijk vastgelegd. De opleiding kan er van uit haar gezindte of onderwijsvisie vakken aan toevoegen. Studenten oefenen daarnaast in de praktijk van het lesgeven. In de eerste leerkring zijn er ‘ten minste 54 en ten hoogste 60 wekelijkse lessen’, voor de tweede leerkring zijn dit minimaal 17 en maximaal 24 wekelijkse lessen, naast de ‘oefening in de praktijk van het lesgeven’ (Grosheide, 1968, p. 938).

Figuur 1. Verdeling van de vak(gebieden) in percentages in eerste en tweede leerkring (1968-1984)



In de eerste leerkring valt het fikse aantal lesuren op in de expressievakken, met aandacht voor de kunstvakken en vakdidactiek. Dit beslaat samen ongeveer een vijfde van het lesprogramma. Voor muziek zijn totaal 6 wekelijkse lesuren voorgeschreven, voor tekenen en handvaardigheid elk 4. Daarnaast krijgen studenten 3 uur 'kennis van het culturele en maatschappelijke leven' (2 uur voor de culturele kant ervan en 1 uur voor het maatschappelijke deel). Dat houdt in dat het aantal uren voor de kunst- en cultuurvakken beduidend hoger is dan de 2 uur die er voor rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde en biologie opgenomen zijn. Die 2 uur zijn enkel bedoeld voor didactische vorming en niet om de kennis ervan te verbreden of verdiepen. Met deze aandacht voor de theorie, praktijk én didactiek van de kunstvakken wil staatssecretaris Grosheide de achterstand in kennis en vaardigheden van studenten opheffen (Grosheide, 1968, p. 948).

De tweede leerkring biedt tenminste een aantal lesuren in opvoedkunde, pedagogiek en jeugdpsychologie, didactiek, Nederlandse taal- en letterkunde, kennis van het culturele en maatschappelijke leven (elk onderdeel 1 uur) en lichamelijke oefening. Daarnaast verdiept elke student zich naar keuze in de didactiek van een van de zaakvakken of rekenen én van een van de vakken muziek, tekenen, handvaardigheid of lichamelijke oefening' (Grosheide, 1968, p. 938).

Het landelijke examen liegt er niet om: het toetst kennis en vaardigheden van het kunstvak op de basisschool, de vakdidactiek en methodiek van het kunstvak én theoretische en praktische kennis over en vaardigheden in dat kunstvak. Bovendien krijgt de student bij het vak 'kennis van het culturele en maatschappelijke leven' inzicht in 'stromingen en verschijnselen, met zo nodig hun historische achtergronden' (Grosheide, 1968, pp. 946-947).

## Besluit opleiding leraren basisonderwijs (1983)

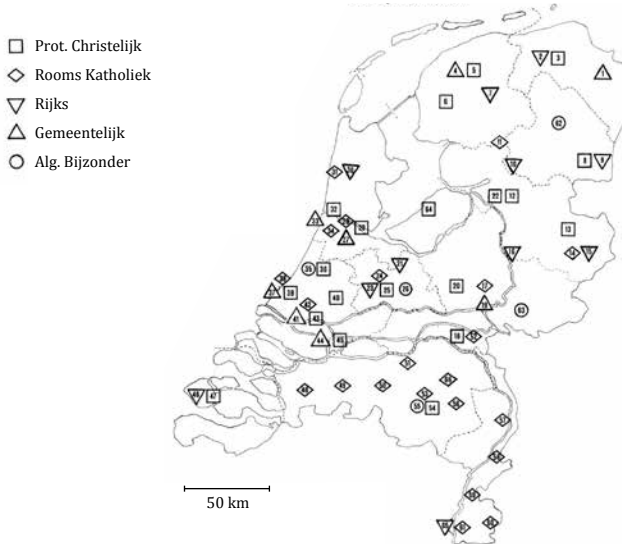
Met de Wet op het basisonderwijs (Pais & Hermes, 1981) worden het kleuter- en lager onderwijs samengevoegd. De invoering vindt plaats in 1985-1986 tijdens het kabinet Lubbers-I. De belangrijkste inhoudelijke veranderingen zijn de introductie van de Engelse taal, een grotere nadruk op wereldoriëntatie en meer plaats voor expressie-activiteiten (WBO, 1981, artikel 10.1). Anders dan de Lager onderwijswet (1920) waar alleen tekenen en muziek (zingen) verplicht waren, moeten basisscholen nu aandacht besteden aan taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging (WBO, 1981, artikel 10.3).<sup>5</sup>

5 De WBO (1981) gebruikt de term 'spel en beweging' in plaats van 'drama' en 'dans', zodat scholen met een beroep op de vrijheid van onderwijs om levensbeschouwelijke redenen drama en dans af kunnen wijzen.

Verder wordt het schoolwerkplan en het leerplan ingevoerd, met landelijk vastgestelde kerndoelen en eindtermen (Hagenaars, 2020, p. 118).

Met de invoering van de basisschool herzielt het kabinet ook de positie en het onderwijsprogramma van de lerarenopleiding. Dit leidt tot een aanpassing van de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) (Deetman, 1982a) en het Besluit houdende opleiding leraren basisonderwijs (Brinkman, 1983). De opleiding wordt uitgebreid met een vierde leerjaar. Tegelijkertijd komt er een richtinggevend plan om de lerarenopleidingen landelijk meer te spreiden, op basis van capaciteitsbehoefte, instituutsgrootte, denominatie en regio. Het aantal pabo's wordt in 1984 teruggebracht van 138 naar 66 (Pais, 1981).<sup>6</sup> In studiejaar 1984-1985 starten de nieuwe opleidingsscholen voor leerkrachten basisonderwijs.

Figuur 2. Richtinggevend spreidingsschema 1981-1984 (Pais, 1981)



### ***Kunst & cultuur in het vierjarige onderwijsprogramma***

In artikel 17 WVO (1982) is de onderlinge samenhang van theoretische en praktische beroepsvoorbereiding vastgelegd. De opleiding omvat 'waar mogelijk in samenhang [...] taalonderwijs, onderwijs in rekenen en wiskunde, mens- en maatschappij-onderwijs, natuuronderwijs,

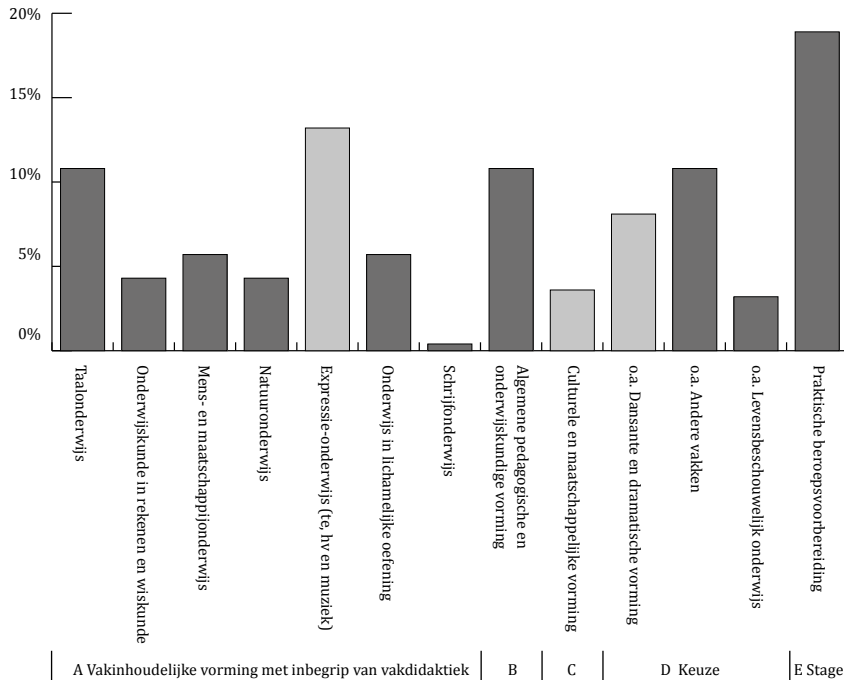
6 Het spreidingsschema kent 24 openbaar/algemeen bijzonder opleidingsonderwijs: 11 rijkspabo's, 8 gemeentelijke pabo's en 5 pabo's van algemeen bijzonder signatuur zoals Montessori-onderwijs; 22 rooms-katholieke pabo's en 20 protestants-christelijke pabo's (Pais, 1981, p. 2). Voor de instituuetsomvang is uitgegaan van ca. 330 studenten (Deetman, 1982a, p. 10).

expressie-onderwijs, onderwijs in lichamelijke oefening, vakdidactiek daar-  
 onder begrepen; algemene pedagogische en onderwijskundige vorming; en  
 cultureel-maatschappelijke vorming' (Deetman, 1982b, p. 2).

In het instellingswerkplan van de pabo staan de eindtermen met 'de keuze en  
 omvang van de leerstof per vormingsgebied, vakgebied en vak'. Ook 'een plan  
 voor de beroepsvoorbereidende stage', 'inhoud en omvang van stage-activi-  
 teiten in het kader van de cultureel-maatschappelijke vorming' en examenre-  
 geling en -programma maken daar deel van uit (Brinkman, 1983, pp. 3-4). De  
 rijksoverheid wil 'met gemeenschappelijke eindtermen en een gemeenschap-  
 pelijk curriculum de praktijkgerichtheid en de kwaliteit van de pabo's verbe-  
 teren' (Swennen, 2021, p. 24).

Voor de theoretische beroepsvoorbereiding staan drie vormingsgebieden  
 genoemd, met daarbij horende vakken plus het aantal lessen dat studenten  
 in vier studie jaren tenminste moeten volgen. Het gaat om A) vakinhoudelijke  
 vorming en vakdidactiek, waarin ook 'muzische vorming' is ondergebracht;  
 B) algemene pedagogische en onderwijskundige vorming; en C) cultureel-  
 maatschappelijke vorming. Figuur 3 toont het vak of de vakgebieden (A-C),  
 de keuzevakken, waaronder dansante en dramatische vorming (D) en de stage  
 (E) met de percentages waarin ze deel uitmaken van het vierjarige programma.

*Figuur 3. Opleidingsprogramma vanaf 1984 met procentuele verdeling van vormings-  
 gebieden en vak(gebieden) (Brinkman, 1983)*



Nieuw zijn de eindtermen waaraan studenten voortaan moeten voldoen. Voor het expressieonderwijs ofwel muzische vorming gaat het daarbij om vakinhoudelijke vorming, vakdidactiek, pedagogische en onderwijskundige vorming, cultureel-maatschappelijke vorming en de praktische beroepsvoorbereiding. Wettelijk voorschrift 9 stelt dat elke student op pedagogisch en didactisch verantwoorde wijze de muzische vorming in het basisonderwijs systematisch moet kunnen begeleiden, en waar mogelijk de samenhang tussen muzische vorming en andere vak- en vormingsgebieden moet kunnen bevorderen. Bovendien moet de student, volgens voorschrift 8, leerlingen systematisch kunnen begeleiden 'bij het verwerven van elementaire culturele vaardigheden' en dit 'kunnen verantwoorden en evalueren' (Brinkman, 1983, p. 14).

Het Besluit (1983) verbreedt de kunstvakken met dans en drama, tegelijkertijd moeten studenten in twee expressievakken examen doen. Ze kunnen kiezen uit tekenen, handvaardigheid of muziek, of een uit die drie én een ander, zoals dansante of dramatische vorming. Dat examen in twee expressievakken 'garandeert dat iedere student in ieder geval beschikt over de voor het expressieonderwijs noodzakelijke basisbekwaamheid' (Brinkman, 1983, p. 9, 32). Samengevat besteedt een student gemiddeld een zesde tot een kwart van de vierjarige opleiding aan cultuuronderwijs, gemiddeld ongeveer 4,5 tot 7 lesuren per week per studiejaar.

## **Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2005, 2017)**

Halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw wordt het landelijk onderwijsbeleid voor de pabo's steeds onrustiger en onstuimiger. Onderwijsminister Deetman presenteert in 1983 de nota *Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie in het hoger beroepsonderwijs*, met de bedoeling kleine hbo-opleidingen samen te voegen om ze sterker te maken (Deetman, 1983). In weerwil van het spreidingsschema worden pabo's 'onderdeel van een grote organisatie met een college van bestuur en talloze managers'. Deze door vele instellingen als 'onplezierig' ervaren schaalvergroting wordt uitgeruild, zo lijkt het, met 'een vergrote onderwijskundige en beheersmatige vrijheid en eigen verantwoordelijkheid' (Swennen, 2021, p. 23). Die groeiende autonomie zorgt voor een bestuurlijke afstand tussen ministerie en de hogescholen. Om toch zicht te houden op de kwaliteit van de pabo's komen er periodieke evaluatietrajecten met een zelfevaluatie van de opleidingen plus een visitatie door een externe commissie van deskundigen (Deetman, 1988, pp. 29-31). Dit moet leiden tot 'een berede-nerde beoordeling van de kwaliteit van het onderwijsaanbod', 'zowel per hogeschool als op landelijk niveau' (HBO-raad, 1993, p. 9).<sup>7</sup>

7 Gestart in 1990 door de HBO-raad is het visitatie- en accreditatiestelsel in 2005 overgedragen aan de NVAO. Conclusies en aanbevelingen zijn verwoord in sectorrapportages (o.a. HBO-raad, 2003) of systeembrede analyses (o.a. NVAO, 2009).



Landelijke rapportages gaan vaak enkel in op de kernvakken taal en wiskunde/rekenen. Dat de visitatiecommissie in 2003 opdracht krijgt extra aandacht te besteden aan de 'nieuwe vakken' dans en drama is dan ook opmerkelijk. Dat hangt mogelijk samen met het feit dat pabostudenten ook in deze kunstvakken examen kunnen doen.

Het blijkt vergeefse moeite, want in hun zelfevaluaties blijken de meeste opleidingen weinig of niets over deze vakken te zeggen. Tijdens de instellingsbezoeken vraagt de visitatiecommissie er ook niet naar. Derhalve zijn er in het visitatierapport *Moed tot meesterschap* geen 'gefundeerde generaliserende uitspraken' over terug te vinden (HBO-raad, 2003, p. 27). Het is wonderlijk dat de commissie daar zo kalmpjes mee om gaat, omdat dans en drama al sinds 1993 tot de twaalf verplichte vakken van de basisschool behoren (Wallage, 1993, pp. 31-35). Geen enkele overkoepelende rapportage besteedde tot nu toe inhoudelijk aandacht aan de kunstvakken, wel aan materiële voorzieningen zoals vaklokalen voor beeldend (HBO-raad, 2003, p. 22) en muziek (NVAO, 2009, p. 19).

Om de opleidingskwaliteit van de pabo's niet enkel achteraf via visitatieprocedures te toetsen, kiest het christelijk-liberale kabinet Balkenende-II ervoor de bekwaamheidseisen wettelijk vast te leggen in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2005). Deze eisen omvatten zeven competenties (Van der Hoeven, 2005b). De wetgever vraagt 'voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van onderwijshouden en didactiek om op eigentijdse, professionele en planmatige wijze een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist'.<sup>8</sup> In aansluiting daarop moet de groepsleerkracht vertrouwd zijn met 'de opbouw van leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen'. Hij moet ook kennis hebben van het 'al dan niet onderzoeksmatig, ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen'.

Met de actualisatie in 2017 van dit Besluit komt er meer nadruk op 'het leren van de leerling en de kern van het leraarsberoep'. De zeven competenties uit 2005 zijn omgebouwd naar drie hoofdthema's: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch, die volgens OCW 'eenduidig, concreet en beter toetsbaar zijn' (Bussemaker, 2017, p. 16). De kern is dat de leerkracht onderwijs geeft en zijn leerlingen laat leren 'in een interactief leerproces. Op basis van zijn kennis en kunde geeft de leraar vorm aan zijn onderwijs en maakt hij keuzes

8 De bekwaamheid tot het geven van onderwijs in het po omvat de volgende competenties: a) interpersoonlijk competent; b) pedagogisch competent; c) vakinhoudelijk en didactisch competent; d) organisatorisch competent; e) competent in het samenwerken met collega's; f) competent in het samenwerken met de omgeving; en g) competent in reflectie en ontwikkeling. Het Besluit (2005) geeft een beschrijving van deze competenties (Van der Hoeven, 2005b, pp. 3-8).

in wat hier en nu voor deze leerling en deze groep leerlingen moet gebeuren', rekening houdend met de kerndoelen (Bussemaker, 2017, p. 23). Naast grondige beheersing van taal en rekenen moet elke toekomstige groepsleerkracht zich vakinhoudelijk en -didactisch verdiepen in 'tenminste één ander leergebied of een deel ervan' (Bussemaker, 2017, p. 3, 9).

### ***Van vakcurricula naar kennisbases (1995-2012)***

Na de schokkende, negatieve uitslag van de eerste visitatie (1993) beginnen pabo's hun opleiding te vernieuwen (Swennen, 2021, p. 23). De instelling van het Procesmanagement Lerarenopleidingen (PML) moet hun praktijkgerichtheid en kwaliteit verbeteren (Ritzen, 1995, p. 4). Pabo's gaan regionaal samenwerken aan 'beroepsprofielen en startbekwaamheidseisen voor het primair onderwijs' (Ritzen, 1995, p. 6). Muziekdocenten starten met de ontwikkeling van vakcurricula in het Netwerk Muziekdocenten PABO (NMP), dat nog steeds bestaat.<sup>9</sup> Hun collega's beeldend doen hetzelfde, ondersteund door de vakverenigingen VLBV en NVTO, en SLO en komen tot het vakcurriculum *Thuis in een wereld van beelden* (Goossens et al., 1995).<sup>10</sup> Dit curriculum beschrijft de 'kennis, inzichten en vaardigheden van de beginnende leraar op het gebied van de beeldende vakken & didactiek' én 'de planning en programmering' daarvan' (Otten-Oomen, 1997). Het bestaat uit losse modules, zodat die op veel pabo's inpasbaar zijn; pabo's zijn immers inhoudelijk en organisatorisch 'nogal verschillend van aard' (Konincks & Besteman, 1995).

Vanaf 2012 vormen de kennisbases per vak de grondslag voor pabocurricula. Deze kennisbases komen er na advies van de Onderwijsraad, die een manco in 'vakkennis bij afgestudeerden van de pabo' constateert door de verschuiving van vakinhoudelijke naar pedagogisch-didactische competenties (Onderwijsraad, 2005, pp. 1-2). Uit zijn analyse van studiegidsen (1980/1981, 1992/1993 en 2004/2005) blijkt de 'afgenomen aandacht voor de vakinhoudelijke competentie' en de kantelende oriëntatie van kennis- naar beroepsgericht werken. De raad wil dat opleidingen per schoolvak 'aangeven aan welke vakinhoudelijke eisen de student aan het eind van de opleiding minimaal moet voldoen om als volwaardige leerkracht aan de slag te kunnen' (Onderwijsraad, 2005, p. 8).

De HBO-raad start in 2008 dan ook het programma Werken aan Kwaliteit, waaronder het project Kennisbasis. De kennisbases vormen voor de rijksoverheid een alternatief voor de eerder in wetgeving vastgelegde eindtermen en examenprogramma's. Vanaf begin 2011 zijn er zestien kennisbases voor

9 Het NMP richt zich nu op uitwisseling van vakvernieuwingen en de post-hbo-opleiding Vakspecialist Muziek, om de deskundigheid van leraren basisonderwijs te vergroten, <https://netwerkmuziekdocentenpabo.nl/>, geraadpleegd 26-02-2022.

10 De NVTO is de Nederlandse Vereniging voor Beeldend Onderwijs, de VLBV is de Vereniging Leraren Handvaardigheid-Handenarbeid. In 2010 fuseren beide verenigingen tot de vakvereniging VONKC (Vereniging Onderwijs Kunst en Cultuur).

de schoolvakken en een generiek deel met pedagogisch-didactische kennis (Commissie Kennisbasis Pabo, 2012). Naast drie kennisbases voor de kunstvakken is er ook een voor cultuuronderwijs (Gootjes-Klamer et al., 2010), omdat het landelijk cultuurbeleid zich sinds 1997 steeds meer richt op de versterking van cultuuronderwijs in het basisonderwijs, met programma's als Cultuur en School, de Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs en Cultuureducatie met Kwaliteit (Hagnaars, 2020, pp. 185-222); en op pabo's met het project Cultuureducatie op de pabo (Vogelezang et al., 2009; Wervers, 2012). De kennisbasis cultuuronderwijs is uiteindelijk niet opgenomen; elementen van deze kennisbasis zijn aan de kennisbases van de kunstvakken toegevoegd.

Na de herijking van de kennisbases in 2021 opent de kennisbasis kunstzinnige oriëntatie met een karakteristiek van het leergebied, waarna de tekst verder gaat met beeldend onderwijs, dans plus drama en muziek. De karakteristiek geeft de essentie van de kunstvakken weer: 'het leren door het ervaren en creëren van allerlei kunstvormen op een ontwerpende, onderzoekende en ondernemende wijze'. Bovendien is er enige aandacht voor kunsteducatie, erfgoededucatie, media-educatie en literatuureducatie. Dat helpt studenten 'de waarde van cultuuruitingen voor henzelf en voor de samenleving te doorgronden en te beoordelen' (10voordeleraar, 2021, pp. 56-58).

### ***Kunst & cultuur in het huidige pabocurriculum***

Elke pabo heeft een landelijk voorgeschreven onderwijsprogramma. Maar met de groeiende onderwijsautonomie en de invoering van de lumpsumfinanciering (Kok, 1998) is de sturing van de rijksoverheid minder dominant. Als gevolg daarvan leiden op de pabo's verschillen in opvatting over maatschappelijke waarden, onderwijsfilosofie, rendabiliteit en arbeidsmarktpositie tot uiteenlopende onderwijsprogramma's, met meer of minder aandacht voor cultuuronderwijs.

*Figuur 4. Spreiding van de 41 bekostigde pabo's over Nederland (©Piet Hagenaars 2022)*



In het studiejaar 2021-2022 kent Nederland 24 hogescholen met 41 voltijd-pabo's, 32 deeltijd en 7 duale opleidingen. De overzichten van kunst- en cultuuronderwijs in het pabocurriculum (figuren 5, 6 en 7) zijn gebaseerd op de voltijddoopleiding, ervan uitgaande dat dit de meest volledige opleiding is voor het beroep leraar primair onderwijs.<sup>11</sup> Deeltijddoopleidingen, programma's voor zij-instromers of duale studies bieden meestal beperkter cultuuronderwijs aan. Figuur 4 laat zien hoe de pabo's over Nederland gespreid zijn. Dat er in Groningen, Zwolle en Rotterdam 3 pabo's gevestigd zijn heeft te maken met de denominatie ervan.

Voor hun aandeel cultuuronderwijs vroeg ik de voltijddoopleidingen hun onderwijs- en examenregeling (OER) voor 2020-2021 toe te sturen. Aanvullend ontving ik van de meeste pabo's diverse uitwerkingen van curricula en onderwijsprogramma's. Daarin noemen ze op zich staande kunstvakken en vakoverstijgende leergebieden zoals kunstzinnige oriëntatie, kunstsaamenhang, cultuureducatie, cultuuronderwijs en cultuurbewust onderwijs.

De onderwijs- en examenregelingen, jaaroverzichten en modulebeschrijvingen zijn helder en inzichtelijk; soms beperkt tot een overzicht van vakbenaamingen en studiepunten (een studiepoint of ects is een studiebelasting van

<sup>11</sup> [www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers/artikelen/dashboard-instroom-inschrijvingen-en-diploma-s](http://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers/artikelen/dashboard-instroom-inschrijvingen-en-diploma-s), geraadpleegd 21-09-2022.

28 uur). De gegevens verwerkte ik in een matrix (figuur 5) met horizontaal de gegevens per hogeschool per studiejaar met per kwartaal de vakken beeldende vorming (onderverdeeld in tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen), muziek, drama en dans. Verticaal staan de 24 hogescholen alfabetisch gerangschikt met hun pablocaties.

*Figuur 5. Een detail van de matrix met studiepunten per studiefase  
(©Hagenaars, 2022)*

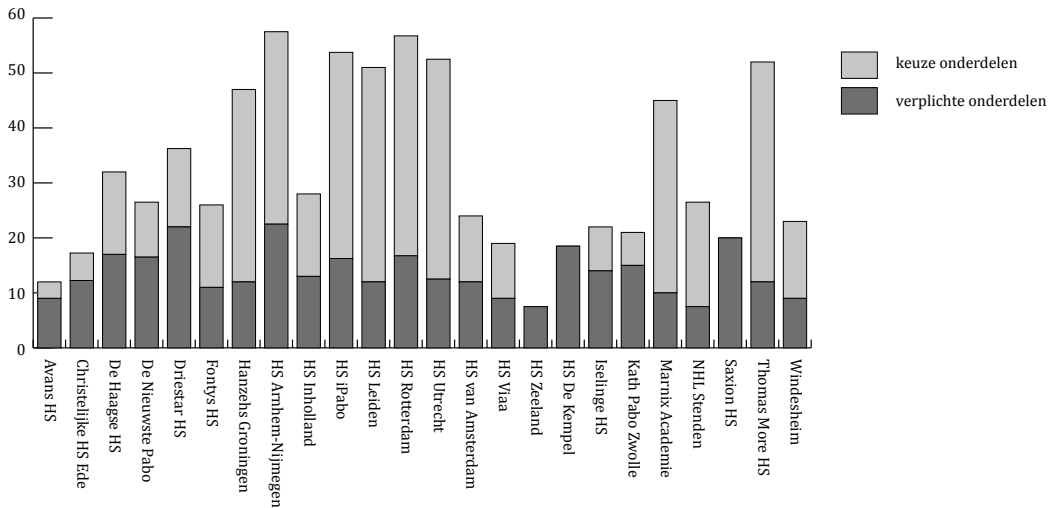
		studiejaar-1				studiejaar-2				studiejaar-3				
		beeldende vorming	muziek	drama	dans	cultuur-/vergoedproject	beeldende vorming	muziek	drama	dans	keuzeprogramma	beeldende vorming	muziek	drama
		propedeuse				hoofdstudiefase 1				hoofdstudiefase 2				
Avans Hogeschool	1		6,00				1,00	1,00	1,00			3,00	3,00	
Christelijke Hogeschool Ede	1	1,00	2,00	2,00			1,00	1,00						5,00
De Haagse Hogeschool	1		4,00			2,00	2,00	2,00	2,00					5,00
De Nieuwste Pabo	1	2,00	2,00	2,00		3,00	1,50	1,50						4,50
Driestar Hogeschool	1	1,75	3,00			4,00	3,50					4,25	1,25	
						4,00						3,00	3,00	
Fontys Hogescholen	5		4,00				4,00							3,00
Hanzehogeschool Groningen	1		4,00				5,00							3 of 8
Hogeschool Amhem en Nijmegen	2		11,00				11,50							5,00
Hogeschool Inholland	5		6,00				7,00							15,00

In de matrix staan de vakken en studiepunten ingevuld zoals ze in de bron-documenten genoemd zijn: in de eerste twee jaar vaak per vak apart, daarna meestal onder een bredere noemer. Maar na analyse blijkt het op papier samenhangende aanbod ook als aparte vakken gegeven te worden. Om dat helderder in beeld te krijgen verdeelde ik, meestal na overleg met de pabo, de studiepunten over de in het aanbod genoemde kunstvakken. Dat leidt tot een tweede matrix met precisering van studiepunten voor aparte kunstvakken en brede projecten kunst en cultuur. Het aantal studiepunten is in een enkel geval indicatief, omdat in de OER soms studiepunten aan grotere, samenhangende gehelen zijn toegekend. Die zijn door mij arbitrair over kunstvakken en andere vak(gebieden) verdeeld. Het leidt tot een grafiek met alle pabo's en het aantal studiepunten dat die aan het cultuuronderwijsaanbod toekennen, verplicht én naar keuze (figuur 6). Deze studiepunten moet een student realiseren om zijn studie als startbekwaam leraar af te kunnen sluiten.

Gemiddeld komt het aandeel verplichte ects voor beeldende vorming, muziek, dans en drama uit op 13 ects (5,4%) van het curriculum. Studenten kunnen dit aanvullen met keuzevakken en minoren van gemiddeld 19 ects (7,8%). Studenten die voor alle keuzevakken en minoren kiezen, besteden dus gemiddeld 32 ects (13,2%) van hun studie aan cultuuronderwijs. Dat is

aanzienlijk minder vergeleken met de curricula van de voormalige lerarenopleidingen, die tenminste 16% tot 24% aan cultuuronderwijs besteedden (vergelijk de figuren 1 en 3).

*Figuur 6. Aanbod van verplichte en keuzevakken binnen cultuuronderwijs van de pabo's (© Hagenars, 2021)*

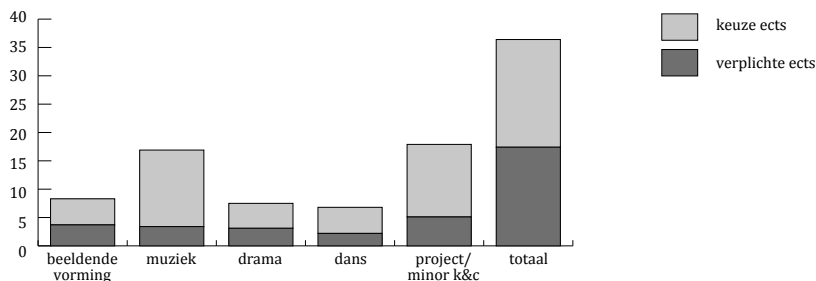


Bovendien zijn de verschillen tussen de huidige pabo's groot. Bij 10 van de 24 hogescholen (13 pabo's) ligt het gehele aanbod op of boven het gemiddelde (32 ects). 11 hogescholen (18 pabo's) zitten met hun verplichte aanbod (gemiddeld 13,0 ects) bovengemiddeld. Op 6 hogescholen (9 pabo's) kunnen studenten een vijfde (48 ects) of meer van hun opleiding aan cultuuronderwijs besteden, doordat ze in de afstudeerfase minoren hebben als muziek, kunsteducatie, cultuureducatie, erfogoededucatie, kunst & cultuur, cultuuronderwijs of kunst & kids. Op enkele hiervan kunnen studenten binnen de minor het icc-certificaat behalen of al tijdens de studie de post-hbo-opleiding Vakspecialist muziek volgen.

Een aantal opleidingen biedt de kunstvakken niet afzonderlijk, maar 'in samenhang' of 'samengesteld' aan. Dit gebeurt hier en daar al vanaf de propedeuse, hoewel de meeste pabo's de kunstvakken apart in het lesrooster opnemen. De Hogeschool Arnhem en Nijmegen noemt het geïntegreerd aanbod van 'kunst en rekenen' en 'kunst en natuur/techniek' (NQA, 2020a, p. 18). De visitatiecommissie van de Hogeschool Inholland vermeldt de vakinhoudelijke leerlijn waarin studenten basiskennis over de vakgebieden (waaronder kunstzinnige oriëntatie) opdoen en die 'geïntegreerd' leren toepassen met praktijkopdrachten' (NQA, 2020b, p. 23). De Kempeel ten slotte wordt gecompimenteerd voor de koppeling van 'ICT aan beeldend onderwijs' (NQA, 2020c,

p. 18). Andere opleidingsbeoordelingen zeggen weinig of niets over zulk samenhangend kunstaanbod.

*Figuur 7. Gemiddeld aantal studiepunten per kunstvak, van het aantal pabo's dat deze vakken aanbiedt (©Hagenaars, 2021)*



De gegevens zijn ook per kunstvak en project/minor kunst & cultuur uitgewerkt (figuur 7) en dan blijkt er gemiddeld veel aandacht voor muziek en brede projecten/minoren kunst & cultuur (k&c). Alle pabo's bieden beeldende vorming en muziek aan, één pabo heeft geen drama in het curriculum en twaalf pabo's geen dans. Waarschijnlijk wordt dans daar gegeven in samenhang met drama of bewegingsonderwijs.<sup>12</sup> Overigens melden recente NVAO-verslagen niets over het ontbreken van bepaalde kunstvakdisciplines in het pabocurriculum.

Muziek krijgt met keuzeminoren de meeste aandacht, gestimuleerd door de subsidieregeling Professionalisering muziekonderwijs op pabo's (2019-2021). Pabo's krijgen een substantiële bijdrage voor drie jaar muziekonderwijs onder voorwaarde van samenwerking met een conservatorium en basisscholen. Uit evaluatieonderzoek blijkt dat deze in 2021 beëindigde subsidieregeling de samenwerking tussen pabo's en conservatoria 'echt op gang [heeft] gebracht' (Hoogeveen & Waaijer, 2022). Het leidt tot een 'frisse wind in het muzieklokaal', door de 'inhoudelijke en didactische input van conservatoriumstudenten en -docenten'. Pabostudenten hebben volgens de conservatoria 'vooral veel inspiratie en concrete tools gekregen om meer met muziek te doen tijdens de stages en in hun latere werk'. Volgens de conservatoria moeten we echter 'niet de illusie hebben dat we door zo'n project het niveau van pabo opkrikken, daarvoor is de basis gewoon te minimaal'. De activiteiten die uit de samenwerking voortvloeien, 'zijn kleinschalig en niet

12 Bij zowel muziek als bewegingsonderwijs gaat het om bewegen op muziek. Dat wordt gegeven door de muziekdocent of de gymdocent; niet door de dansdocent. Het bewegen op muziek bij bewegingsonderwijs komt voort uit het vroegere kleuteronderwijs, met dans- en zangspelen. Daar werd bewegen, spel, muziek en dans veel meer verweven.

structureel' (Hoogeveen & Waaijer, 2022, p. 25-27, 29). Het vervolg van de subsidie-regeling is het MuziekopleidersAkkoord dat de hogeschoolbesturen eind 2020 ondertekenden voor een langdurige samenwerking (twaalf jaar) van pabo's met conservatoria om toekomstige leerkrachten goed toe te rusten en motiveren voor muziekonderwijs op de basisschool.

De pabocurricula geven geen uitsluitel of er in de afstudeerfase tijdens de stage aandacht is voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. In geen enkel brondocument is daar iets over te vinden. Bovendien is aan de OER's niet af te leiden vanuit welke visie pabo's tot een vakdisciplinaire of samengestelde leerlijn besluiten, noch welke theoretische of vakdidactische uitgangspunten hieraan ten grondslag liggen. Ook geven brondocumenten geen antwoord op de vraag waarom de ene hogeschool zoveel zorg voor de kunstvakken heeft en de andere zo weinig.

## **Stem uit de pabopraktijk - focusgroepsgesprekken**

In aanvulling op de analyse van beleid en onderwijsprogramma's zijn er focusgroepsgesprekken gehouden met opleidingsdocenten over de kennis van en ervaring in de kunstvakken van beginnende pabostudenten, de inhoud en omvang van het onderwijsaanbod in de kunstvakken en de eisen die cultuuronderwijs aan het beroep moet stellen. Het betrof 4 gesprekken met in totaal 32 opleidingsdocenten van 18 verschillende pabo's. 15 van hen geven beeldend onderwijs, 4 muziek, 10 dans/drama en 3 het overkoepelende kunst- en cultuureducatie. Na tekstanalyse van de letterlijk uitgeschreven gesprekken zijn de relevante tekstdelen gelabeld en per onderwerp bij elkaar geplaatst.

### ***Startniveau kunstvakken pabostudent***

Ongelijke bagage in de kunstvakken begint al op de basisschool; de kwaliteit van cultuuronderwijs is er immers heel uiteenlopend. Veel kunstvakdocenten in het voortgezet onderwijs vinden dat ze bij nul moeten beginnen, vervolgens is de kwaliteit van het kunstonderwijs hier ook wisselend (Raad voor Cultuur, 2022, p. 5; Hageaars, 2023b). De een heeft examen gedaan in een kunstvak - een kwart van de havo- en vwo-leerlingen doet dat - voor anderen is de laatste keer dat ze bijvoorbeeld aan drama deden de schoolmusical in groep 8 (Hageaars, 2023b). Bij de start op de pabo is het niveauverschil gegroeid.

Dit leidt op de pabo tot vooringenomenheid. Veel studenten vinden 'de kunstvakken niks voor hen, daar kunnen ze niets mee'. Dat soort oordelen zijn er al voordat ze weten waar kunstvakken over gaan. Als opleider kom je



daar enkel doorheen met voldoende tijd en ruimte om de kunstvakken voor studenten betekenisvol te maken. Gelukkig zijn er ook enthousiaste studenten die wel zien wat het belang ervan is.

Dikwijls is het aantal kunstvakuren te gering om de kennisbases, maar vooral ook de kunstvakpraktijk over te dragen. Dit laatste wordt almaar lastiger, omdat het onderwijsprogramma steeds meer naar werkplekleren wordt verlegd. Maar op hun stagescholen zien studenten nauwelijks goede voorbeelden, omdat de meeste praktijkbegeleiders onvoldoende competent zijn om studenten in kunstvakken te begeleiden. Voor muziek en beeldend ligt dat genuanceerder; beeldend onderwijs vinden leerkrachten 'niet zo eng', want dan 'hoef je jezelf minder te laten zien'.

De kennisbases moeten minder eisen stellen of er moeten meer vaardigheids- en kennislessen komen. Als onze lessen eenvoudig blijven, aldus de opleidingsdocenten, gaan studenten het gewoon doen, dan vinden ze het leuk en hebben ze er plezier in en ontwikkelen ze zich daar ook in. Laten we de lat niet zo hoog leggen dat studenten er niet meer aan durven beginnen, anders groeit de handelingsverlegenheid en neemt de afhankelijkheid van de vakspecialist toe. Tegelijkertijd moet de kwaliteit van de kunstvakken gewaarborgd blijven. Dat bijt elkaar vaak in de praktijk.

Je kunt als basisschool best vakleerkrachten of coaches voor de kunstvakken inhuren. Maar dan moet je wel weten wat een goede les is, wat creatieve processen in de kunstvakken zijn, hoe je leerlingen daarin kunt begeleiden en wat de rol van de groepsleerkracht daarin is.

### ***Inhoud en omvang onderwijsaanbod***

Enkele pabo's werken met een profiel van twee jaar kunstvakken met basisvaardigheden: vakvaardigheden opdoen, vaardigheden in het lesgeven, de didactiek - hoe geef je een goede les. Daarna - in het derde jaar meestal - komen de kunstvakken vakoverstijgend aan bod in integrale projecten; de afsluitende projecttoets heeft ook kennisvragen over de kunstvakken. Andere pabo's werken thematisch; elk thema duurt een aantal weken. De kunstvakken komen daarin in samenhang aan bod.

Los daarvan zijn er pabo's die juist kiezen voor een verdieping in één kunstvak. In het eerste jaar komen alle kunstvakken aan bod en doen alle studenten hetzelfde, in het tweede jaar kiezen ze. De een wil graag de bewegingskant op, de ander de kunstenkant, enzovoort. Na vier jaar pabo krijgen ze een aantekening op hun diploma, bijvoorbeeld als kunstexpert. Voor deze pabo's hoeven studenten niet alle kunstvakken te beheersen; studenten moeten zich verdiepen in waar ze goed in zijn en wat ze leuk vinden.

### ***Eisen aan het beroep***

Zelfs als leerkrachten over een behoorlijke kunstvakbagage beschikken, is het leergebied kunstzinnige oriëntatie met al zijn kunstvakdisciplines dikwijls te breed voor hen. Bovendien zijn de faciliteiten over het algemeen niet goed: er zijn vaak geen vaklokalen en/of materialen. Ook met voldoende vaardigheden en vakkennis moeten leerkrachten over een drempel heen. Ze moeten er tijd voor vrijmaken en dat doen ze alleen als ze dat kunstvak (of die vakken) 'superbelangrijk' vinden, aldus een aantal opleidingsdocenten.

Groepsleerkrachten geven volgens de opleidingsdocenten ook wel in elkaars groep les. Dat gebeurt vooral als leerkrachten zich in een bepaald vak bekwaam voelen. Liever in één vak goed dan in alles maar een beetje.

Het organiseren van kunstactiviteiten is net zo'n complexe taak als het vakbekwaam lesgeven. Een groepsleerkracht, ict'er of directeur moet beschikken over kennis van en ervaring met culturele instellingen en een breed netwerk hebben om activiteiten actief en reflectief vorm te geven. Dat vereist dat er op iedere school tenminste één ict'er moet zijn.

Volgens opleidingsdocenten zijn vakleerkrachten nodig voor de ondersteuning, coaching, motivatie en inspiratie van de groepsleerkracht. Die moeten hun ervaringen dan wel met de groepsleerkracht uitwisselen (Hagenaars, 2023a). Groepsleerkrachten moeten die lessen bovendien periodiek observeren, om andere kanten (kunstzinnige talenten) van hun leerlingen te zien. Een vakleerkracht kan meer de diepte ingaan, maar als groepsleerkracht vraag je om coaching en blijf je bij de les om je leerlingen op andere manieren te leren kennen.

## **Conclusie**

In het funderend onderwijs is het aantal kunstvakken en de inhoud en vorm daarvan de afgelopen decennia flink gewijzigd. Waar de Wet op het basisonderwijs (Pais & Hermes, 1981) spreekt over afzonderlijke *expressie-activiteiten* - taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging - gaat het in het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO (2005) over het domein kunstzinnige oriëntatie. De kerndoelen zijn daarin van negentien vakspecifieke (Wallage, 1993) teruggebracht tot drie vaag geformuleerde kerndoelen (Van der Hoeven, 2005c, p. 17). De aanstaande curriculumbijstelling stelt 'de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen' in het samenhangende leergebied kunst & cultuur centraal (Curriculum.nu, 2019, p. 5). Het advies van de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken gaat uit van aparte kunstvakken met mogelijkheden tot samenhang en integratie (SLO, 2023b). Zo lijkt het

onderwijsbeleid samenhang en integratie te stimuleren, terwijl de onderwijspraktijk op kunstvakdisciplines is gebaseerd (Van der Hoeven, 2005c; Curriculum.nu, 2019; Koek, 2022). Bovendien is niet vastgesteld of leerlingen beter leren in geïntegreerde leergebieden (Wilschut & Pijls, 2018).

Sinds 1968 kennen de opleidingen voor leerkrachten een landelijk voorgeschreven onderwijsprogramma. Weliswaar kunnen ze dat uitbreiden, maar elke student moet verplicht een aantal vakken en lessen volgen. Groeiende autonomie voor de opleidingen leidt echter tot uiteenlopende onderwijsprogramma's, met meer of minder aandacht voor cultuuronderwijs. Opvallend is dat ondanks deze autonomie het ministerie al ruim twintig jaar pabo's subsidieert om cultuuronderwijs in hun onderwijsprogramma te versterken en verankeren (Hermans et al., 2002; Van der Hoeven, 2006; Vogelezang et al., 2009; Knol, 2017).

Volgens het Besluit opleiding onderwijzers (1968) moest elke student examen doen in één van de vakken muziek, tekenen, handvaardigheid of lichamelijke oefening. Met het Besluit opleiding leraren basisonderwijs (1983) werden dat zelfs twee kunstvakken. De besluiten voor de bekwaamheidseisen van leraren basisonderwijs van 2005 en later van 2017 zijn voor de kunstvakken rampzalig. Studenten hoeven nu in geen enkel kunstvak meer examen af te leggen, omdat ze, naast rekenen en taal, slechts een keuze hoeven te maken uit 'tenminste één ander leergebied of een deel ervan' (Bussemaker, 2017, p. 3). Deze verarming past bij de vager geformuleerde kerndoelen (Van der Hoeven, 2005c) en de aanpassingen aan de WPO (2005), waarin niet langer voorgeschreven is welke expressievormen aan bod moeten komen (Van der Hoeven, 2005a, p. 8).

De schaarse onderwijslestijd op de pabo, de focus op opbrengstgericht werken, het integraal onderwijs en de nadruk op werkplekleren hebben de afgelopen jaren invloed gehad op de plek van de kunsten in het curriculum. Die plek is 'zoekgeraakt', waardoor studenten 'niet toekomen aan verinnerlijking en hierdoor onvoldoende tot essentiële overdracht komen' (Van der Vlugt, 2021, p. 27). Hoewel veel opleidingsdocenten het te vroeg vinden om in de basisschool al vakoverstijgend te werken, lijkt het voor de pabo's de ingeslagen weg. Opleidingsdocenten hopen in de toekomst eerst aan het vak zelf aandacht te kunnen blijven geven, alvorens 'de kunsten geïntegreerd aan te bieden' (verslag focusgroep).

## Discussie

### *Startniveau kunstonderwijs, een vicieuze kwaliteitscirkel*

De startbekwaamheid van groepsleerkrachten in het leergebied kunstzinnige

oriëntatie hangt direct samen met hun eerdere kunstzinnige leerervaringen in het basis- en voortgezet onderwijs, van eventuele vrijetijdsactiviteiten en van de pabo waar ze zijn opgeleid. De bagage van de startende groepsleerkracht wisselt dan ook sterk. Voor welke pabo een student kiest, blijkt vooral afhankelijk van de reisafstand; pabostudenten kiezen voor een opleiding dicht bij huis (Struijk, 2018). Dat betekent dat ze het cultuuronderwijs krijgen dat ze toevalligerwijs tegenkomen.

Moet elke groepsleerkracht in het basisonderwijs dan een vakspecialist zijn die, conform het Besluit bekwaamheidseisen 2017, 'het curriculum en de doorlopende leerlijnen overziet' en zich 'theoretisch en praktisch verdiept in de leerstof voor dat deel van de leerjaren waarin hij werkt'? Die systematisch, samenhangend en leerlinggericht de lessen in de kunstvakken verzorgt én weet hoe de kunstvakken vak- en leergebiedoverstijgend in te zetten zijn? Die bovendien weet met welke culturele instellingen hij of zij kan en wil samenwerken en wat hij of zij van hen kan vragen voor de culturele ontwikkeling van zijn of haar leerlingen? Of is het alternatief dat de student zich op de pabo in een of hooguit twee kunstvakken verdiept en de vakleerkracht op de basisschool een structurele plaats krijgt om ondersteuning te bieden en de kunstvakken die de groepsleerkracht niet geeft te verzorgen?

### ***Onderwijsaanbod***

De onderwijsautonomie leidt tot grote verschillen in het onderwijsaanbod van de pabo's. Tot eind vorige eeuw was het aantal lessen overal hetzelfde en moesten alle studenten in twee kunstvakken examen doen. Nu hoeft een student geen examen meer te doen in een kunstvak om als startbekwame leerkracht te kunnen beginnen. In diezelfde tijd zijn de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie aangepast en schrijft de overheid niet langer voor welke kunstdisciplines in de basisschool aan bod moeten komen. Afhankelijk van het belang dat bestuur en management aan cultuuronderwijs hechten, vult elke pabo haar onderwijsprogramma anders in.

Onderwijsminister Wiersma wil echter een actievere rol van de overheid voor wat leraren op de lerarenopleidingen leren. Hij wil de autonomie van het hoger onderwijs doorbreken en vanuit het maatschappelijk belang zelf een grotere verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit nemen. Zo wil hij grip krijgen op dat 'wat we van leraren en hun opleiding verwachten' (Wiersma, 2023, p. 7). Hij vindt het de verantwoordelijkheid van de beroepsgroep om de bekwaamheidseisen en het beroepsbeeld te ontwikkelen. De lerarenopleidingen moeten de kennisbases herijken en een 'raamplan voor alle lerarenopleidingen' ontwikkelen, 'aansluitend op de kerndoelen en examenprogramma's in het funderend onderwijs' (Wiersma, 2023, p. 9).

Opleidingsdocenten willen studenten enthousiast maken voor de kunstvakken en ze tegelijkertijd zelfvertrouwen laten krijgen in het lesgeven daarin. Ze worden kritisch gemaakt door ze goede voorbeelden te geven, door ze goed lesmateriaal te laten maken en uit te laten voeren (verslag focusgroep). Het is de vraag of het huidige onderwijsaanbod studenten voldoende ruimte biedt om de kennisbases kunstzinnige oriëntatie te leren kennen en toe te passen, lessen of een lessencyclus te leren samenstellen, werkplekervaring op te doen en te leren reflecteren.

### ***Beleidsimpulsen kunstonderwijs***

Evenals voor basis- en voortgezet onderwijs vond de rijksoverheid het nodig pabo's extra te stimuleren, zoals met het project Cultuureducatie op de pabo (2002-2012) en later met Professionalisering muziekonderwijs op pabo's (tot 2021) en de opvolger MuziekopleidersAkkoord (2020). Het lijkt een reactie van het cultuurbeleid op het onderwijsbeleid, waaruit spreekt dat de manier waarop pabo's het kunstonderwijs organiseren niet leidt tot goed onderwijs en goede leerkrachten op dit gebied (Hagenaars, 2020, pp. 154-155).

Kan de beleidsaandacht voor muziekonderwijs van het cultuurdepartement zich ook op andere kunstvakken dan enkel muziek richten? Dat stelt pabo's in staat voor meer kunstvakken extra middelen te ontvangen en in lokale netwerken samen te werken met kunstvakdocentenopleidingen. Studenten kunnen dan uit een breder aanbod kiezen in welk kunstvak ze zich nader willen bekwamen.

Pabo's kunnen dan vakoverstijgend aandacht besteden aan de organisatie en vakdidactiek van receptie en reflectie van kunst en erfgoed, terwijl elke student zich daarnaast in de tweede helft van zijn studie praktisch - actief, productief - in één kunstvak verdiept.

Startende leerkrachten zijn zo meer bekwaam om de receptieve en reflectieve kanten van het kunst- en erfgoedonderwijs in hun basisschool te organiseren en begeleiden. Tegelijkertijd weten ze zich meer vaardig en vakvertrouwd in één kunstvak, dat ze op hun school deugdelijk in kunnen richten en in de eigen of elkaars groep kunnen verzorgen.

**Piet Hagenaars** houdt zich bezig met advies voor en onderzoek naar cultuuronderwijsbeleid. Hij was onder meer directeur van de elkaar opvolgende landelijke kennisinstituten LOKV, Cultuurnetwerk Nederland en LKCA.  
piethagenaars66@gmail.com

## Literatuur

10voorcedeleraar. (2021). *Kennisbases en profilering. Lerarenopleiding basisonderwijs*. Vereniging Hogescholen.

Brinkman, L. (1983). Besluit van 26 september 1983, houdende opleiding leraren basisonderwijs. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 1983, 538.

Brinkman, L. (1987). *Plan voor het kunstbeleid 1988-1992*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 9 oktober 1987, vergaderjaar 1987-1988, 20 263, nrs. 1-2.

Bussemaker, M. (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 10 juni 2013, vergaderjaar 2012-2013, 32 820, nr. 76.

Bussemaker, M. (2017). Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 2017, 148.

Commissie Kennisbasis Pabo. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis PABO*. HBO-raad/Vereniging van Hogescholen.

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

Deetman, W. (1982a). *Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs, houdende regeling en invoering van de opleidingsscholen voor leraren basisonderwijs*. Nota naar aanleiding van het eindverslag, 28 mei 1982, zitting 1981-1982, 16 795, nr. 15.

Deetman, W. (1982b). Wet van 14 oktober 1982, houdende wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs, houdende regeling en invoering van de opleidingsscholen voor leraren basisonderwijs. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, nr. 589.

Deetman, W. (1983). *Schaalvergroting in het hoger beroepsonderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 13 september 1983, zitting 1982-1983, 18 049, nr. 1.

Deetman, W. (1988). *De school op weg naar 2000. Een besturingsfilosofie voor de negentiger jaren*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Dekkers, G., & Evrengun, H. (2002, 2 september). *Een halve eeuw strijd tussen beleidsmakers en scholen*. [www.historischnieuwsblad.nl/een-halve-eeuw-strijd-tussen-beleidsmakers-en-scholen/](http://www.historischnieuwsblad.nl/een-halve-eeuw-strijd-tussen-beleidsmakers-en-scholen/)

Engelshoven, I. van. (2019). *Uitgangspunten Cultuurbeleid 2021-2024*. Bijlage bij brief aan de voorzitter van de Tweede kamer der Staten-Generaal, 11 juni 2019, vergaderjaar 2018-2019, 32 820, nr. 290.

Essen, M. van, Termorshuizen, T., & Broek, A. van den. (2019). *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. ResearchNed.

Goossens, M., Jacobse, A., & Onna, J. van. (1995). *Thuis in een wereld van beelden*. SLO.

- Gootjes-Klamer, L., Groot-Reuvekamp, M., Huij, E., & Klapwijk, L. (2010). *Kennisbasis Cultuuronderwijs*. Versie 17 december 2010.
- Grosheide, J. (1968). Besluit van 5 juli 1968, houdende voorschriften omtrent de opleiding tot onderwijzer (Besluit opleiding onderwijzers). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 1968, 358.
- Haanstra, F., & Oijen, L. van. (1985). *Leereffecten van kunstzinnige vorming. Een inventarisatie van onderzoek*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. In M. van Hoorn (Red.), *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten* (pp. 10-49). (Cultuur+ Educatie 21). Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & Onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit.
- Hagenaars, P. (2023a). Kunstdocenten in de basisschool. Een eersteklas oplossing voor het lerarentekort. *Kunstzone*, 22(1), 14-15.
- Hagenaars, P. (2023b). De stand van examenvakken op havo- en vwo-scholen. Onderwijsaanbod kunstvakken en leerlingenkeuzes. *Kunstzone*, 22(3), 26-27.
- HBO-raad. (1993). *Bekwaamheid aan de basis. Eindrapport van de visitatiecommissie lerarenopleiding basisonderwijs. Sectorale kwaliteitszorg hbo 8 A*. HBO-raad.
- HBO-raad. (2003). *Moed tot meesterschap: eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. HBO-raad.
- Hermans, L., Adelmund, K., & Ploeg, F. van der. (2002). *Cultuur en School*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 9 april 2002, vergaderjaar 2001-2002.
- Hoeven, M. van der. (2005a). *Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs. Memorie van toelichting*. Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2004-2005, 29 959, nr. 3.
- Hoeven, M. van der. (2005b). Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 2005, 460.
- Hoeven, M. van der. (2005c). Besluit vernieuwde kerndoelen WPO. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 2005, 551.
- Hoeven, M. van der. (2006). *Voortgangsrapportage over Cultuur en School*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 september 2006, vergaderjaar 2005-2006, 30 300 VIII, nr. 270.
- Hoeven, M. van der., & Laan, M. van der. (2004). *Vaststelling van de begrotingsstaat van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2004*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 2004, vergaderjaar 2003-2004, 29 200 VIII.
- Hoogeveen, K., & Waaijer, C. (2022). *Muziek op de pabo. Evaluatieonderzoek naar de impact van de subsidieregeling Professionalisering muziekonderwijs pabo*. Sardes.
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *Peil. Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016*. Inspectie van het Onderwijs.

Kemenade, J. van, Klein, G., & Veerman, A. (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 juni 1975, zitting 1974-1975, 13 459, nr. 1.

Knol, J. J. (2017, 28 maart). Regeling professionalisering muziekonderwijs op pabo's. Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2021. *Staatscourant*, nr. 17226.

Koek, C. (2022). *Samenhang tussen kunstvakken. Een onderzoek naar de wijze van het realiseren van samenhang tussen kunstvakken om daarmee lerarenopleiders en aansluitend basisschoolleerkrachten te professionaliseren*. Masterthesis Kunsteducatie Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Kok, W. (1998). *Regeringsverklaring W. Kok*. Afgelegd op dinsdag 25 augustus 1998, 92ste vergadering Tweede Kamer.

Konincks, Y., & Besteman, J. (1995). Twee deelnemersreacties op de conferentie Thuis in de wereld van beelden. *Beeldaspecten*, 9(5), 8-9.

Lodewick, J., Termorshuizen, T., Visser, M. de, & Broek, A. van den. (2020). *Meta-analyse 25 jaar ondersteuning bij schoolontwikkeling*. ResearchNed.

Netelenbos, T. (1998). Besluit van 2 juni 1998, houdende vaststelling van nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs 1998). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 1998, 354.

Netelenbos, T., & Nuis, A. (1996). *Cultuur en School*. Sdu.

NQA. (2020a). *Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Opleiding tot leraar basisonderwijs. Beperkte opleidingsbeoordeling*. Netherlands Quality Agency.

NQA. (2020b). *Hogeschool Inholland. Opleiding tot leraar basisonderwijs. Uitgebreide opleidingsbeoordeling*. Netherlands Quality Agency.

NQA. (2020c). *Hogeschool de Kempel. Opleiding tot leraar Basisonderwijs. Uitgebreide opleidingsbeoordeling*. Netherlands Quality Agency.

NVAO. (2009). *Systeembrede analyse. Hbo-bachelor Opleiding tot leraar basisonderwijs*. NVAO.

Onderwijsraad. (2005). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen. Briefadvies aan de Tweede Kamer*. Onderwijsraad.

Otten-Oomen, E. (1997). Thuis in een wereld van beelden. *Beeldaspecten*, 9(5), 6-7.

Pais, A. (1981). *Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs, houdende regeling en invoering van de opleidingsscholen voor leraren basisonderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 15 mei 1981, zitting 1980-1981, 16 795, nr. 5.

Pais, A., & Hermes, A. (1981). Wet van 2 juli 1981, houdende Wet op het basisonderwijs. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 1981, 468.

Penning de Vries, B., & Tuinen, S. van. (2019). *Bronnen bij kunstzinnige oriëntatie. Enquêteverslag in het kader van CIDREE-onderzoek*. SLO.

Raad voor Cultuur. (2019). *Cultuur dichtbij, dicht bij cultuur. Advies Cultuurstelsel 2021-2024*. Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur. (2022). *Beweging in het bestel. Verkenning op weg naar een nieuw advies over het cultuurbestel*. Raad voor Cultuur.



Ritzen, J. (1995). *Arbeidsmarktbeleid onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 5 december 1995, vergaderjaar 1995-1996, 23 328, nr. 19.

SLO. (2023a, 9 maart). *Creativiteit*. [www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/lexicon/creativiteit/](http://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/lexicon/creativiteit/)

SLO. (2023b, 30 mei). *Vakkenstructuur kunstvakken bovenbouw vmbo/havo/vwo*. [www.slo.nl/vakkenstructuur-kunstvakken/](http://www.slo.nl/vakkenstructuur-kunstvakken/)

Struijk, M. (2018). *Reisafstand en kamerhuur*. Masterscriptie Economische geografie Rijksuniversiteit Groningen.

Swennen, A. (2021). De ontwikkeling van de pabo en de pabo-lerarenopleiders. In G. Geerdink, & A. Swennen (Red.), *Vijftig jaar leraren opleiden* (pp. 18-29). Boom.

Vlugt, J. van der. (2021). *Een dansant curriculum. De verkenning naar integratie van dansant burgerschap in het curriculum van de HAN Pabo*. Bachelorscriptie Docent Dans ArtEZ.

Vogelezang, P., Groot-Reuvekamp, M. de, & Hagenaars, P. (2009). *Handboek cultuureducatie in de Pabo. Van basis naar verdieping*. Cultuurnetwerk Nederland.

Wallage, J. (1993). Besluit van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 1993, 264.

Wervers, E. (Red.). (2012). *Cultuureducatie op de pabo. Verleden, heden en toekomst van het cultuuronderwijs op de pabo*. Cultuurnetwerk Nederland.

Westerhof, O. (2020, 18 mei). Regeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2021-2024. Fonds voor Cultuurparticipatie. *Staatscourant*, nr. 26609.

Wiersma, D. (2023, 18 april). *Kabinetsreactie IBO 'Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid'*. Ministerie van OCW.

Wilschut, A., & Pijs, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie. Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit. Nieuwe visie cultuurbeleid*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 10 juni 2011, vergaderjaar 2010-2011, 32 820, nr. 1.

# Samenhang binnen kunstvakken en met andere leergebieden

Charissa Koek & Piet Hagens

**De roep om meer samenhang tussen leergebieden in het basisonderwijs klinkt van veel kanten. Waarom willen we meer samenhang tussen (kunst)vakken, om wat voor samenhang gaat het eigenlijk en wat is de meerwaarde ervan? In deze bijdrage analyseren Charissa Koek en Piet Hagens het complexe begrip samenhang en laten ze zien dat achter deze noemer vele vormen schuilgaan. Ze schetsen bovendien de voor- en nadelen, de voorwaarden en de benodigde competenties voor leerkrachten.<sup>1</sup>**

- 1 Dit artikel is gebaseerd op het masteronderzoek van Charissa Koek naar samenhang binnen kunstvakken en tussen kunstvakken en andere leergebieden: Koek, C. (2022). *Samenhang tussen kunstvakken. Een onderzoek naar de wijze van het realiseren van samenhang tussen kunstvakken om daarmee lerarenopleiders en aansluitend basisschoolleerkrachten te professionaliseren*. Masterscriptie Kunsteducatie Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Voor het gehele basisonderwijs zijn sinds 2005 nieuwe kerndoelen vastgesteld (Van der Hoeven, 2005). Die dienen 'zoveel mogelijk op elkaar te worden afgestemd, verbinding te hebben met het dagelijks leven en in samenhang te worden aangeboden' (Greven & Letschert, 2006, p. 9). Kunstzinnige oriëntatie is in het basisonderwijs één van de zes verplichte leergebieden. De schoolvakken beeldende vorming, muziek, dans en drama zijn daarin niet apart beschreven maar met drie kerndoelen integraal in dit leergebied opgenomen. Volgens de karakteristiek bij deze kerndoelen worden waar mogelijk 'daarbij onderwerpen gebruikt die samenhangen met die uit andere leergebieden. Het onderwijs wordt daardoor meer samenhangend en mede daardoor betekenisvoller voor leerlingen' (Greven & Letschert, 2006, p. 61).

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur benadrukken eveneens die samenhang. In hun advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* (2012) concluderen zij dat basisscholen 'voldoende deskundigheid in huis [moeten] hebben om cultuureducatie inhoudelijk en in samenhang vorm te geven. Dat vergt deskundigheidsbevordering van zowel aankomende als zittende leraren' (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012, p. 7). Ook de kunstvakverenigingen VONKC en VLS wijzen elk in hun visiedocument op die samenhang. 'Hoog op de agenda [...] staat eveneens het streven naar meer vakoverstijgend onderwijs, zowel tussen de kunstvakken als in samenhang met de kennisvakken' (VONKC, 2017, p. 5). De VLS onderkent de waarde van samenhangend onderwijs, maar vraagt zich tegelijkertijd af of dat wel haalbaar is. 'Lerarenopleidingen duren niet lang genoeg om leraren voldoende breed te bekwamen, en op scholen belemmeren organisatorische factoren een dergelijke aanpak' (VLS, 2018, p. 5). Eenzelfde streven naar samenhang vinden we ook bij de voorstellen voor een nieuw curriculum (Curriculum.nu, 2019b, p. 16) en bij de pabo's (zie het artikel *Om de kwaliteit van de leerkracht* van Hagenaars elders in dit nummer).

Dit geluid over het belang van samenhang tussen kunstvakken is ook in het basisonderwijs zelf te horen. Ruim vier vijfde (82%) van de leerkrachten die meededen aan een evaluatieve enquête in het kader van Curriculum.nu, ondersteunt de ontwikkeling naar meer vak- en leergebiedoverstijgend onderwijs (Hagenaars et al., 2019, p. 13). Maar leerkrachten weten niet wat die samenhang inhoudt en hoe zij die kunnen realiseren. Ze zijn er ook nauwelijks voor opgeleid. Vandaar dat ze pleiten voor scholing en training in multi- en interdisciplinaire vakinhouden, in passende vakdidactiek en concrete methoden, handreikingen en voorbeelden willen (Hagenaars et al., p. 36).

De ambitie van pabo's naar samenhang binnen kunstvakken en tussen kunstvakken en andere leergebieden blijkt uit hun onderwijs- en examenregelingen van de afgelopen studie jaren (zie het artikel *Om de kwaliteit van de leerkracht*

van Hagens elders in dit nummer). Dit wekt de verwachting dat samenhangend onderwijs standaard in elk pabo-curriculum zit. Doch hun onderwijsaanbod is formeel gebaseerd op de doelen van de landelijke kennisbases, met daarin wat een startbekwame leerkracht moet kennen en kunnen. Het leergebied kunstzinnige oriëntatie is daarbij ingedeeld in drie schoolvakken: beeldend onderwijs, dans & drama en muziek. De beschreven overkoepelende termen 'verbeeldingskracht' en 'het leren door het ervaren en creëren van allerlei kunstvormen op een ontwerpende, onderzoekende en ondernemende wijze' suggereren samenhang tussen deze vakken, maar bij de doelen van de kunstvakken zelf komt het begrip 'samenhang' niet voor (10voordeleraar, 2021, pp. 56-76).

Op Nederlandse pabo's worden kunstvakken dan ook vaak gescheiden aangeboden, al staan ze in de studiegids onder één noemer. Dat is niet zo vreemd omdat lerarenopleiders in de kunstvakken, evenals leerkrachten, (op uitzonderingen na) niet opgeleid zijn om de kunstvakken in samenhang aan te bieden. Er zijn daarvoor ook geen scholingen, trainingen, methoden en handreikingen voorhanden. Vandaar dat lerarenopleiders primair onderwijs doorgaans net zo handelingsverlegen zijn als basisschoolleerkrachten als het over samenhang gaat.

## Onderzoekopzet

Bovenstaande was aanleiding voor de volgende onderzoeksvraag: *Wat bedoelen beleidsactoren met die samenhang, wat voor vormen neemt die samenhang aan, waarom streven zij daarnaar, wat zijn de voorwaarden om die samenhang te realiseren en wat is de meerwaarde ervan?*

Deze vraagstelling is beantwoord met deskresearch, literatuuronderzoek en interviews. Voor het literatuuronderzoek benutten we naast specifieke bronnen voor het basisonderwijs bewust ook literatuur voor het voortgezet onderwijs, omdat die samenhang ook daarin wordt bepleit.

De interviews zijn afgenomen bij vijf specialisten in het leergebied kunstzinnige oriëntatie: een leerplanontwikkelaar, twee lerarenopleiders van verschillende pabo's, een beeldend kunstenaar werkzaam in het basisonderwijs en een beleidsonderzoeker naar cultuuronderwijsbeleid.<sup>2</sup> Om de

- 2 Moniek Warmer, leerplanontwikkelaar SLO met aandacht voor curriculum-ontwikkeling primair onderwijs; Ino de Groot, voormalig lerarenopleider op de Marnix Academie Utrecht; Dagmar Baars, lerarenopleider op pabo De Kempel; Wolf Brinkman, beeldend kunstenaar en ontwikkelaar en uitvoerder project taal-en-rekenen-kunstprogramma; Piet Hagens, onderzoeker cultuuronderwijsbeleid voor het funderend onderwijs.

betrouwbaarheid van de uitkomsten te toetsen zijn data en tussenconclusies voorgelegd aan een klankbordgroep met vier lerarenopleiders in de vier kunstdisciplines (dans, drama, beeldende vorming en muziek) van vier verschillende pabo's. Hun suggesties en opmerkingen zijn in de rapportage van het onderzoek verwerkt (Koek, 2022).<sup>3</sup>

## Wat is samenhang tussen (kunst)vakken?

In deze paragraaf gaan we in op de bedoelingen van beleidsmakers, kunstvakverenigingen, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) en overheidsadviesorganen zoals de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur met samenhang in het onderwijs tussen kunstvakken en die met andere vakken of leergebieden.

In de preambule op de vernieuwde kerndoelen schrijft toenmalig onderwijsminister Van der Hoeven dat inhouden en doelen van het onderwijs zoveel mogelijk moeten worden afgestemd en in samenhang aangeboden. In de onderwijspraktijk zijn immers, aldus de minister, 'doelen uit verschillende hoofdstukken tegelijk van belang'. Zij noemt enkele voorbeelden: 'Taal [...] komt voor bij alle vakken. Aandacht voor cultuur is niet beperkt tot het kunstzinnig domein. Omgaan met informatietechnologie geldt voor alle gebieden.' Door het basisonderwijs samenhangend aan te bieden is er 'minder kans op verkokering van onderwijsinhouden, die het zicht op betekenisvolle samenhang ontnaemt' (Van der Hoeven, 2005, p. 3, 9). Het advies jaren later van de coördinatiegroep Curriculum.nu (2019a) sluit hierop aan. Door samenhang binnen en tussen vakken en leergebieden te stimuleren kunnen 'de parallellen tussen vakken versterkt worden en krijgt de lesstof meer betekenis' en wordt bovendien overladenheid voorkomen (Curriculum.nu, 2019a, p. 5, 21).

SLO heeft verschillende publicaties uitgebracht over samenhang in het basisonderwijs. In *Kernconcepten van kunst en cultuur* (Van Lanschot Hubrecht et al., 2005) staat dat bij samenhangend onderwijs meer leergebieden een bijdrage leveren aan een te behandelen onderwerp. Bij een thematische werkwijze hoeft het ene leergebied niet belangrijker te zijn dan het andere. Kinderen leren dat ze een bepaald onderwerp vanuit verschillende kanten kunnen benaderen. *Vakken in samenhang* (Roozen et al., 2011) noemt als eerste reden voor samenhang dat het, gezien de grote nadruk die de overheid legt op taal- en rekenonderwijs, wenselijk is om een deel van dat onderwijs te integreren in leergebieden als kunstzinnige oriëntatie en oriëntatie op jezelf en de

3 Robert Stieltjes, beeldend, Ipabo Amsterdam; Nita Halman, dans, Hogeschool Utrecht; Ronald Hueskens, drama/dans, Hogeschool van Amsterdam/ UPvA; Ellen de Vugt-Jansen, muziek, Hogeschool Rotterdam.

wereld. Een andere reden is dat 'het onderwijs en de leerstof daardoor begrijpelijker en (over het algemeen) betekenisvoller worden voor kinderen' (Roozen et al., 2011, p. 21). Ook de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur benadrukken in hun gezamenlijk advies het belang van samenhang in het basisonderwijs, zodat het onderwijs meer betekenis krijgt voor leerlingen (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012, p. 13).

Samenhang valt ook te zoeken binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie. De beweegreden is dan bijvoorbeeld om leerlingen de vrijheid te geven om hun verhaal met een zelfgekozen kunstdiscipline te vertellen. Het valt op dat SLO in zijn leerplankader kunstzinnige oriëntatie voor het primair onderwijs uitgaat van leerlijnen voor beeldend, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed en niet van samenhangende thema's of projecten. In een kort zinnetje staat dat scholen zelf moeten bepalen 'of ze het onderwijsaanbod in aparte vakken of meer in samenhang aanbieden'. In de uitwerking van de leerlijnen wordt wel steeds op de doelen en mogelijkheden gewezen van samenhang tussen de kunstvakken of met andere leergebieden (SLO, 2021).

Als het om samenhang tussen vakken gaat, komen de termen 'geïntegreerd curriculum' of 'vakkenintegratie' vaak voor. Wilschut en Pijls (2018) analyseerden in hun literatuuronderzoek *Effecten van vakkenintegratie* 140 (internationale) studies over vakkenintegratie in verschillende vormen en met verschillende bedoelingen: vakken kunnen opgaan in een geheel, waardoor ze niet meer als vak te herkennen zijn; vakmatige invalshoeken zijn toe te passen op een gezamenlijk probleem of thema; of vakken kunnen samenwerken. Vakkenintegratie kan het hele onderwijsaanbod of een deel daarvan betreffen. Ze kan zich ook richten op het toepassen van vaardigheden die in verschillende vakken of leergebieden overeenkomen, zoals het oplossen van problemen, onderzoeken en ontwerpen (Wilschut & Pijls, 2018).

Op de vraag wat met de samenhang binnen kunstvakken in het basisonderwijs bedoeld wordt, geven de geïnterviewde specialisten wisselende antwoorden. Deze variëren van het niet precies weten wat de doelstellingen ervan zijn, tot het benoemen van samenhang als gemene deler tussen deze vakken. Bovendien wordt samenhang genoemd als de mogelijkheid om het artistiek-creatief vermogen van kinderen te vergroten. Uitgesproken wordt dat er pas sprake is van samenhang binnen kunstvakken als die elkaar versterken zonder dat ze elkaar overschaduwden.

Samenvattend zijn er voor het basisonderwijs meer doelen aanwijsbaar voor samenhang binnen de kunstvakken en met andere leergebieden. Zo zou samenhang leiden tot begrijpelijker en betekenisvoller onderwijs, minder lestijd vragen en daarmee meer tijd en aandacht voor taal en rekenen. Het

begrip 'samenhang' is in beleid en praktijk onvoldoende uitgekristalliseerd en leidt in de basisschoolpraktijk van de kunstvakken niet vaak tot samenhangende doorgaande leerlijnen of op elkaar afgestemde, samenhangende curricula. Dat roept de vraag op naar vormen van samenhang.

## Vormen van samenhang

De term 'samenhang' wordt in de onderwijsliteratuur op verschillende manieren gebruikt en toegelicht. Eerst gaan wij in op algemene vormen van samenhang tussen vakken en leergebieden, waarna wij dit toespitsen op die van de kunstvakken in het basisonderwijs.

### ***Vormen van samenhang tussen vakken en leergebieden***

Jacobs (1989) onderscheidt vijf verschillende niveaus voor een geïntegreerd curriculum. Als eerste gaat het om volledig gescheiden vakken; het tweede betreft vakken waarbij docenten onderling met elkaar afstemmen op welk tijdstip bij elkaar passende inhouden aan de orde komen. Het derde niveau beschrijft dat twee of meer vakken elkaar aanvullen bij het bestuderen van een thema; Jacobs noemt dat 'multidisciplinair' of 'complementair'. Op het vierde niveau werken meer vakken samen aan een thema, waarbij de diverse vakken herkenbaar blijven. Het vijfde en 'hoogste' niveau betekent dat de scheidingslijnen tussen vakken volledig verdwenen zijn.

In de hedendaagse vakliteratuur wordt met regelmaat verwezen naar de indeling van Fogarty in *Ten ways to integrate curriculum* (1991). Zij geeft een indeling in drie categorieën: integratie *binnen* vakdisciplines, *buiten* vakdisciplines en *binnen en buiten* vakdisciplines. Een voorbeeld voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie is de integratie van muziek en dans (vakoverstijgend), muziek en geschiedenis (leergebiedoverstijgend) én muziek, dans en geschiedenis (vak- en leergebiedoverstijgend). Binnen elke categorie onderscheidt Fogarty nog modellen van vakintegratie, gebaseerd op de mate van samenhang.

Volgens Beane (1996) is een curriculum pas geïntegreerd als dit aan vier voorwaarden voldoet: 1) georganiseerd rond kwesties en problemen die van sociale en persoonlijke betekenis zijn en spelen in de echte wereld; 2) gebruik van relevante kennis, passend bij een thema, waarbij geen aandacht besteed wordt aan scheidingslijnen tussen vakken; 3) opgedane kennis gebruiken voor het bestuderen van eigenlijke problemen in plaats van voor een toets; en 4) nadruk op projecten en activiteiten waar kennis en probleemoplossende vaardigheden daadwerkelijk toe te passen zijn. Volgens hem kan je dus niet spreken van 'gefragmenteerde integratie', zoals Jacobs (1989)

en Fogarty (1991) doen, omdat dat in zijn ogen helemaal geen integratie is. Young en Muller (2010) zijn juist voorstanders van ‘gefragmenteerde integratie’ en pleiten voor een herwaardering van vakken. Ze betogen dat vakken niet toevallig ontstaan zijn, maar een eigen, vakspecifieke interne logische structuur en opbouw hebben. Dat maakt het mogelijk een vak stap voor stap te leren. Het begrip binnen het ene vak kan wel samenhangen met het andere. Samenhangende betekenisgehelen zijn te creëren door vakmatig op elkaar afgestemde begrippen en inhouden. Door het steeds dieper doordringen van die vakkenstructuur kan een steeds hoger niveau van begrip ontstaan.

Loepp stelt in zijn *Models of curriculum integration* (1999) criteria op die bepalen in hoeverre integratie mogelijk is. Zo moet de leerstof relevant zijn en gericht op eindtermen. Betekenisvol leren moet mogelijk gemaakt worden, met echte problemen. Loepp haalt voor zijn ‘interdisciplinary model’ de metaforen ‘laagjescake’ en ‘marmercake’ aan om duidelijk te maken wat de verschillende niveaus van curriculumintegratie zijn. In de laagjescake behoudt elk vak zijn identiteit, terwijl bij de marmercake de verschillende vakken bijdragen aan een oplossing van het probleem. Zijn suggestie is dan ook om voor twee aanpakken te kiezen, de thematische en de probleemgerichte aanpak. De thematische past beter bij lagere leerjaren en niveaus en de probleemgerichte meer bij hogere leerjaren. Een voorbeeld van een thematische aanpak is de casus in de SLO-publicatie *Vakken in samenhang* (Roozen et al., 2011).

Gresnigt et al. (2014) presenteren weer een ander model voor samenhang, met vijf stappen. In een latere publicatie voegt Gresnigt (2021) nog de categorie ‘transdisciplinair’ toe. Gresnigts model heeft grote overeenkomsten met dat van Jacobs (1989). Zijn eerste stap is het monodisciplinaire of gefragmenteerde curriculum: gescheiden vakken die apart van elkaar worden onderwezen en getoetst. Bij de tweede stap bestaan de vakken naast elkaar, maar is wel sprake van afstemming. De derde stap is het geneste of gefuseerde curriculum: de doelen van het ene vak worden (deels) opgenomen in het andere vak. De vakken zijn hierbij niet gelijkwaardig: één vak met de bijbehorende doelen staat centraal, doelen van het andere vak worden ‘ingelijfd’.

De vierde stap, het multidisciplinair curriculum, koppelt meer vakken aan elkaar in bijvoorbeeld een thema of project. Die vakken zijn gelijkwaardig en behouden hun eigen leerdoelen, de context is overkoepelend. Er ontstaat geen synergie tussen vakken, ze blijven los van elkaar. Anders dan Jacobs (1989) geeft Gresnigt de begrippen ‘thematisch’ en ‘multidisciplinair’ niet in afzonderlijke fasen weer, maar in een en dezelfde fase.



Vervolgens is er als vijfde stap het interdisciplinair of vakoverstijgend curriculum. Dat kent geen afzonderlijke vakken meer. Voor de casus of een probleem hebben de leerlingen kennis en vaardigheden uit meer vakken nodig om tot een goed eindresultaat te komen. De casus of het probleem kent dan (ook) vakoverstijgende leerdoelen. In een volledig geïntegreerd of transdisciplinair curriculum tenslotte (de later toegevoegde zesde stap) werken leerlingen aan opdrachten die aansluiten bij hun belevingswereld, zij dragen daarvoor zelf vragen aan. De docent geeft geen kant-en-klare themaopdrachten, de lerende heeft (in grote) mate invloed op de casus die centraal staat. Er komen ook brede, vakoverstijgende vaardigheden aan bod.

Ook Folmer (2016) onderscheidt verschillende vormen van samenhang: binnen vakken (bijvoorbeeld tussen deeldomeinen en -vaardigheden), tussen vakken, tussen binnen- en buitenschools leren, en in doorlopende leerlijnen. Samenhang tussen vakken kan verschillende verschijningsvormen aannemen: afstemming tussen vakken; samenhangende deelcurricula (samenhang tussen bepaalde onderdelen uit het totale aanbod); en volledig geïntegreerd onderwijs. Bij samenhang tussen binnen- en buitenschools leren denkt de auteur aan samenwerking met vervolgopleidingen, het bedrijfsleven en maatschappelijke instellingen in de vorm van bijvoorbeeld stages, praktische opdrachten, werkstukken, maar ook aan gastlessen, studiereizen en excursies. Bij de leerlijnen gaat het per vak of leergebied om 'een meerjarige opbouw in doelen en inhouden tegen de achtergrond van een inhoudelijk didactische visie. Bij doorlopende leerlijnen gaat het om leerlijnen die sectoroverstijgend zijn; van de voorschoolse periode naar het po, van po naar vo en van vo naar vervolgonderwijs' (Folmer, 2016, p. 4).

Samengevat kan de samenhang in het onderwijscurriculum verlopen van géén samenhang tussen vakken (het geïsoleerde curriculum) tot en met vormen van samenhang waarin aan 'levensechte' opdrachten gewerkt wordt en waar vakken niet meer herkenbaar zijn (geïntegreerd curriculum). Daarnaast kan samenhang horizontaal (tussen vakken of leergebieden) en verticaal (tussen leerjaren) zijn.

### ***Vormen van samenhang binnen kunstvakken en met andere leergebieden***

Er is weinig onderzoeksliteratuur over de samenhang binnen kunstvakken in het primair onderwijs. In bijna alle geraadpleegde bronnen wordt geschreven en verwezen naar samenhangend onderwijs over de hele breedte van vakken en leergebieden in plaats van enkel gericht op de kunstvakken, op enkele uitzonderingen na.

Marshall (2014) introduceert de term 'art integration'. Dit is een vorm van lesgeven waarin leerlingen door een kunstvorm inhouden leren begrijpen, construeren en demonstreren. Art integration integreert het artistieke denken, het artistieke proces, creativiteit en het onderwijzen en leren. Dit is dus een andere betekenis dan 'integratie'. Met integratie bedoelt Marshall de fusie of versmelting in het onderwijs van disciplines. Met art integration bedoelt ze het multidisciplinaire, interdisciplinaire of transdisciplinaire kunstonderwijs. Voor Marshall is multidisciplinariteit associatief, er is samenwerking zonder integratie van kunstdisciplines. Interdisciplinariteit leidt tot diepere verbindingen met verschillende niveaus van integratie van discipline concepten, theorieën, methoden en bevindingen, waarin kunstdisciplines wel afzonderlijk aanwezig blijven. Transdisciplinariteit behelst een diepgaande integratie en stijgt boven disciplines uit. Deze indeling van multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair hanteren ook Huibers et al. (2012).

Hagen et al. (2009) gaan in op de gevolgen van de nieuwe onderbouw voortgezet onderwijs op de kunstvakken dan wel het leergebied kunst en cultuur. Bij integratie van kunstvakken met andere vakgebieden gaat het 'soms slechts om kunst als illustratie en hulpmiddel. Verdergaande integratie beschouwt kunst als gelijkwaardige bijdrage in een inhoudelijk-thematische benadering of kunst als medium voor een cognitieve benadering, gericht op denkprocessen en denkvaardigheden' (p. 58). De auteurs concluderen 'dat het ideaal van Parsons, waarbij leerlingen binnen de beeldende vakken aan de slag gaan met actuele maatschappelijke vragen, op de meeste scholen nog ver weg is'. Een aantal scholen experimenteert wel met geïntegreerde, themagerichte opdrachten, maar hierbij dreigt 'het gevaar dat het aandeel van de beeldende vakken beperkt wordt tot uitvoerende werkzaamheden en een volwaardige relatie met de kunsten zelf ontbreekt' (Hagen et al, 2009, p. 82).

Samenhang binnen kunstvakken in het basisonderwijs kan ook door authentieke kunsteducatie bewerkstelligd worden. Die gaat uit van actuele maatschappelijke vraagstukken, maakt verbindingen met hedendaagse kunst en populaire cultuur en doet een beroep op 21e-eeuwse vaardigheden, waaronder creativiteit en kritisch denken. Met een didactisch ontwerpmodel kunnen leerkrachten procesgerichte kunstlessen ontwerpen (Heijnen, 2016). Heijnen et al. (2021) hebben onderzocht hoe principes van authentiek kunstonderwijs te implementeren zijn in Nederlandse basisscholen.

Naast samenhang binnen kunstvakken kan er ook samenhang van kunstvakken met andere leergebieden zijn. Museum Boijmans van Beuningen wijdde samen met de kunstenaar Brinkman een project aan de samenhang van kunstvakken met taal en rekenen. Uitgangspunt voor iedere les zijn

kunstwerken uit de museumcollectie, die Brinkman samen met leerlingen onderzoekt, met een accent op taal en rekenen. De ervaringen zijn gebundeld in *Kunst = taal en rekenen* (Brinkman & Miedema, 2017).

Een ander praktijkvoorbeeld is *Taaldans en Rekendans*, dat Gentle ontwikkelde voor kinderen in de kinderopvang en de onderbouw van het basisonderwijs. Docenten verzorgen ontwikkelingsgerichte danslessen die aansluiten bij het taal- en rekenthema of de -methode van de school. Kinderen krijgen wekelijks les, samen met hun leerkracht of pedagogisch medewerker (Gentle, 2021). Aansluitend op dit project onderzoekt het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten hoe dans bij kan dragen aan het taalbegrip en de woordenschatontwikkeling van jonge kinderen met een taalachterstand of Nederlands als tweede taal (Sap, 2023).

Nog een voorbeeld is STEAM-onderwijs (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics). Tijdens STEAM-activiteiten leren leerlingen planmatig te onderzoeken en eigen oplossingen te bedenken. Steamlabs zijn er in het basis- en voortgezet onderwijs (zie bijvoorbeeld: <https://steamlabs.nl>).

Ook in monitorstudies komt samenhang aan de orde. De samenhang tussen de kunstvakken en andere vakken is vooral te zien in zaakvakken en de culturele omgeving van leerlingen (horizontaal) en bij cultuureducatie in de verschillende leerjaren (verticaal). Zo signaleert de meest recente monitorstudie in het basisonderwijs meer samenhang binnen vakken: 'in 2019 is er significant vaker dan in zowel 2016 als 2018 sprake van één samenhangend cultuurprogramma'. De samenhang beperkt zich in de meeste gevallen tot multidisciplinaire werkwijzen (Van Essen et al., 2019, pp. 39-42).

De geïnterviewde specialisten noemen drie invalshoeken voor samenhang: de samenhang van een kunstvak met andere kunstvakken, de samenhang van een kunstvak met andere leergebieden, bijvoorbeeld met aardrijkskunde of geschiedenis, en integratie van de kunstvakken. Bij samenhang binnen kunstvakken laat je bijvoorbeeld het verschil zien tussen klankkleur in muziek en beeld. Bij integratie gaat het eerder om de musical of het muziektheater waar drie of vier kunst disciplines zijn verweven (zie ook Koek, 2022, pp. 13-14).

Samengevat blijken er verschillende uitwerkingen te zijn van het begrip samenhang binnen kunstvakken en tussen kunstvakken en andere leergebieden. Het valt op dat er in de literatuur over het basisonderwijs meer voorbeelden zijn van dat laatste dan van samenhang tussen kunstvakken. Bij die samenwerkingsvormen gaat het dan vooral over multidisciplinariteit en nauwelijks of niet over interdisciplinariteit, laat staan dat er in de literatuur voor en in de praktijk van het basisonderwijs sprake is van transdisciplinariteit.

## Vakdidactiek over samenhang kunstvakken

Basisschoolleerkrachten gebruiken lesmethodes en vakdidactische literatuur, speciaal geschreven voor verdieping in de vakdidactiek van ieder kunstvak. Elk kunstvak in het leergebied kunstzinnige oriëntatie kent eigen vakinhouden, karakteristieke doelen en methodieken en elk kunstvak vraagt leerlijnen om te maken, mee te maken en betekenis te geven en daartussen betekenisvolle verbanden te leggen (Hagenaars, 2020, p. 286).

Wat zeggen vakdidactische bronnen over samenhang tussen de kunstvakken? Daartoe zijn de volgende publicaties geanalyseerd (Koek, 2022): *Dans!* (Heijdanus-De Boer et al., 2019); *Kijk op spel* (De Nooij, 2017); *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016, 2022); *Muziek meester!* (Van der Lei et al., 2018); *Nieuw geluid* (Vrolijk & Aussems, 2017); *Laat maar zien* (Van Onna & Jacobse, 2021); *Beeldonderwijs en didactiek* (Schasfoort, 2020); *Kunst Meester!* (De Groot & Van der Leij, 2013); en de SLO-website met het leerplankader kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2021).

Deze vakdidactische methodes hebben gemeen dat er maar een kort hoofdstuk of paragraaf aan samenhang binnen kunstvakken of tussen kunstvakken en andere leergebieden is gewijd. Wat er in deze methodes over samenhang staat is summier en in de meeste gevallen op de schoolpraktijk gebaseerd en niet op herleidbaar onderzoek. Bij een vijfde staat er zelfs niets over de mogelijkheden van samenhang.

De helft van deze methodes - waaronder de methodes *Dans!*, de eerste druk van *Spelend leren en ontdekken*, *Muziek meester!*, *Laat maar zien* en de SLO-website - beschrijft een thematische of projectmatige werkwijze. Geen van deze bronnen wijst op een thematische of projectmatige van alleen de kunstvakken. Een vijfde van de bronnen (*Nieuw geluid* en *Kijk op spel*) schrijft over het in lessen aanbieden van samenhang tussen de kunstvakken. Alleen *Nieuw geluid* geeft daar een concreet voorbeeld van. *Spelend leren en ontdekken* en *Muziek meester!* geven voorbeelden van het in samenhang aanbieden van een kunstvak met andere vakken.

Een uitzondering is het leerplankader kunstzinnige oriëntatie; dit heeft bij elke leerlijn een paragraaf over samenhang, zowel binnen kunstvakken, zoals media-educatie of danstheater, als tussen kunstvakken en andere vakken (SLO, 2021).

Samenvattend bieden lesmethodes en kunstvakdidactische literatuur voor het basisonderwijs dezelfde vormen van samenhang als de onderzoeksliteratuur. Er is veelal sprake van een monodisciplinaire aanpak, omdat auteurs

het van belang vinden dat leerlingen zich eerst het kunstvak zelf eigen maken. Daarnaast noemen sommige een multidisciplinaire werkwijze, waarin meer kunstvakken of een kunstvak met andere vakken gekoppeld worden in een thema of project.

## Voor- en nadelen van samenhang

### *Voordelen*

Volgens Rinne et al. (2011) leidt integratie van kunstonderwijs met andere leergebieden tot betere kennisverwerving, omdat het kunstonderwijs ingezet wordt om informatie dieper te verwerken en beter te laten beklijven. Volgens een van de geïnterviewde specialisten gaat daarmee juist het eigene van de kunstvakdisciplines verloren. De Baets en De Vugt (2022) stellen dat vakken-integratie 'waarbij ieder vak een duit in het zakje doet, of vakken eerder instrumenteel dan inhoudelijk worden ingezet, leidt tot oppervlakkigheid en kwaliteitsverlies'. Dan is het beter vanuit een overkoepelend thema te werken, zoals het fenomeen 'spanning', om leerlingen te laten onderzoeken hoe dit zich voordoet en tot stand komt in muziek, film, voorstelling of schilderij (De Baets & De Vugt, 2022, p. 23).

Gresnigt (2021) en Heijnen en Bremmer (2019) noemen als voordeel dat je kunt werken aan vakoverstijgende kennis en (21e-eeuwse) vaardigheden. Het kunstonderwijs zou daarmee een aantrekkelijke samenwerkingspartner voor vakoverstijgend onderwijs worden en dat kan haar onderwijsrelevantie versterken. Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat hier kanttekeningen bij te plaatsen zijn: vaardigheden die je bij kunstvakken opdoet, zijn niet zomaar overdraagbaar naar andere vakken en leergebieden (Winner et al., 2013).

Wilschut en Pijls (2018) zien als voordelen van geïntegreerd onderwijs dat het beter aansluit bij de complexe buitenwereld en tot betekenisvoller onderwijs en meer motivatie en betere leerprestaties leidt. Tegelijkertijd merken ze op dat hiervoor nog nauwelijks wetenschappelijk bewijs is. Volgens het SLO-leerplankader kunstzinnige oriëntatie gaat het bij leergebiedoverstijgende vaardigheden om de brede ontwikkelingsdoelen van het basisonderwijs, dus de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Bij kunstvakoverstijgend gaat het om vaardigheden die de kunstzinnige disciplines gemeenschappelijk hebben, zoals deelvaardigheden uit het creatieve proces (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren). Ook verslag doen van culturele activiteiten behoort tot de vakoverstijgende vaardigheden (SLO, 2021). Samengevat kun je via deze vorm van onderwijs methodische, persoonlijke en sociale competenties realiseren (Haanstra, 2014).

Een ander voordeel van samenhang is het voorkomen of terugdringen van een overladen curriculum en het efficiënt inzetten van onderwijstijd (Curriculum.nu, 2019; Gresnigt, 2021). Met deze tijdwinst, aldus dit argument, kunnen bepaalde leergebieden of vakken meer (gedifferentieerd) aandacht krijgen.

De geïnterviewde specialisten spreken zich niet expliciet uit over het nut of de voordelen van samenhang tussen de kunstvakken. Een van hen vraagt zich zelfs af waarom samenhang tussen de kunstvakken 'zo'n spurt neemt'.

### ***Nadelen***

De genoemde voordelen lijken niet op te wegen tegen de organisatorische en contextuele obstakels om samenhang binnen kunstvakken en met andere vakken te realiseren. Volgens Wilschut en Pijls (2018) en Folmer (2016) zijn er te weinig aanknopingspunten en inhoudelijke kaders voor een samenhangend onderwijsaanbod. Bovendien maakt de onderwijspraktijk te weinig inzichtelijk wat ze met de samenhang nastreeft, zoals afstemming met andere (kunst)vakken, vak- of leergebiedoverstijgende kennis of vaardigheden of een multi-, inter- of transdisciplinaire werkwijze gericht op daarmee samenhangende leerdoelen.

Vanuit de praktijk van de basisschool zijn er geen algemene doelen en vakoverstijgende vaardigheden waaraan de verschillende leergebieden in samenhang een bijdrage zouden moeten leveren. Materieel ontbreken noodzakelijke randvoorwaarden; er ontbreekt samenhangend lesmateriaal en daaraan gekoppeld toetsmateriaal. Er zijn onvoldoende tijd en mogelijkheden tot gezamenlijk overleg, er is een beperkte curriculumbekwaamheid binnen de school en onvoldoende brede kennis van kunstdisciplines. Andere belangen wegen zwaarder dan de mono- of multidisciplinaire benadering van de kunstvakken, zoals de nadruk op het leveren van goede reken- en taalprestaties (Koek, 2022).

Een ander nadeel is dat samenhangend (kunst)onderwijs complex is voor leerlingen en voor leerkrachten. Niet-systematisch geleerde kennis is voor leerlingen moeilijk in andere contexten te herkennen en toe te passen. Ze kunnen niet systematisch worden ingevoerd in de eigen begripsmatige vakstructuur. Het aanbieden van veel kennis en vaardigheden door elkaar kan leiden tot verwarring bij leerlingen en hen het gevoel geven dat ze weinig of niets leren. Leerkrachten kunnen niet in veel verschillende vakgebieden een hoog vakdidactisch niveau ontwikkelen. In geïntegreerde curricula en bij vakkenintegratie komt er minder kennis aan bod. En waar vakken eerder instrumenteel dan inhoudelijk worden ingezet, kan dit leiden tot oppervlaktigheid en kwaliteitsverlies. Ook voor deze nadelen is tot nu toe weinig empirisch bewijs (Wilschut & Pijls, 2018).

Samenvattend zijn er voor- en nadelen te noemen voor samenhangend onderwijs. In *Grenzen aan samenhang* (Hagen et al., 2009) benadrukken voorstanders van verdergaande vormen van integratie dat het leidt tot meer levensecht en betekenisvoller onderwijs en tot toepasbare kennis en vaardigheden. Tegenstanders vrezen daarentegen verlies van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en beschouwen een curriculum op basis van vakken-scheiding als een effectievere vorm van kennisopbouw (Hagen et al., p. 58).

## Voorwaarden voor samenhang binnen kunstvakken

In de al eerder besproken literatuur is een aantal voorwaarden te vinden waaraan samenhang tussen (kunst)vakken en andere leergebieden moet voldoen om tot succesvol onderwijs te komen.

Folmer (2016) beveelt aan in vakken en leergebieden aanknopingspunten te vinden om tot samenhang te komen. Dat vraagt volgens haar om interdisciplinaire kaders waarin meer disciplines in samenhang worden beschreven. Bovendien moet worden onderzocht hoeveel disciplinekennis en vakkennis leerlingen nodig hebben alvorens ze toe zijn aan interdisciplinair werken. Een andere voorwaarde is dat lerarenopleidingen meer aandacht moeten besteden aan interdisciplinair denken. Er moet ook meer samenhangend lesmateriaal ontwikkeld worden. Voordat een school tot samenhangend onderwijs besluit, moet ze aantonen hoe te voorkomen dat meer aandacht voor samenhang tot overladenheid leidt. Dat vraagt om concrete schoolvoorbeelden van samenhangend onderwijs (Folmer, 2016, pp. 20-21).

Broekhof en Hoogeveen (2020) adviseren een praktische handreiking op te stellen om samenhang van kunstvakken met andere leergebieden te realiseren. Die moet handvatten bieden om scholen, leerkrachten en vakdocenten te ondersteunen en professionaliseren. Deze handreiking zou op school- en klasniveau een stappenplan moeten bevatten voor invoering van samenhang; de didactiek of methode; praktijkvoorbeelden; do's en don'ts en bronnen.

Tijd, aandacht en inzet zijn noodzakelijk om tot een goed samenhangend onderwijsprogramma te komen. Het vereist visie en overtuigingskracht van de schoolleider. De leerkracht zou, indien deze niet over voldoende competenties beschikt, ondersteuning moeten krijgen van een vakdocent die werk uit handen neemt of helpt met het verwerven van de vereiste competenties. Voorwaarden die experts noemen: samenwerking tussen leerkrachten, team en vakdocenten, voldoende tijd en geld, een helder onderliggend principe, een goede voorbereiding, vakspecifieke kennis, lef van de leerkracht,

mogelijkheden kunnen zien en een team plus directie dat achter de keuzes staat (Broekhof & Hoogeveen, 2020, p. 55).

Ook Gresnigt (2021) wijst erop dat vakkennis en vakvaardigheden naast brede vaardigheden van belang blijven. Het is als leerkracht verstandig te kijken naar vormen van samenhang die passen bij de pedagogisch-didactische visie van de eigen school. Er zijn immers vele manieren om de samenhang tussen vakken te bewerkstelligen, elk met eigen kenmerken en met meer of minder veranderingen vragend.

Volgens Wilschut en Pijls (2018) heeft redeneren in termen van minder en meer integratie niet zoveel zin als de school niet nadenkt over de doelen ervan. Er zit bovendien impliciet een veronderstelling in dat 'meer' ook 'beter' is. De enige rechtvaardiging om niet 'meer' te doen is gestoeld op praktische problemen, zoals ondeskundige en ongemotiveerde leraren, tijd en geld, en organisatorische problemen.

Roozen et al. (2011) vullen aan dat het niet alleen zaak is om zicht te krijgen op de verschillende doelen en inhouden van elk vak, maar ook of die inhouden en doelen bij elkaar passen en af te stemmen zijn voor een beter leerproces. Om samenhang te realiseren is steun van de schooldirectie onontbeerlijk. Als het schoolteam voor thematisch werken kiest, is het belangrijk dat voorbereiding en uitvoering 'niet op de schouders gelegd wordt van één persoon, bijvoorbeeld de cultuurcoördinator, de taalcoördinator of de directeur. Het vraagt om gedeeld leiderschap. Dat houdt in dat taken en verantwoordelijkheden gedeeld en gedragen worden door zowel formele als ook informele leiders' (Roozen et al., 2011, p. 25).

Ook de geïnterviewde specialisten noemen enkele voorwaarden. Ga nooit in samenhang werken als je maar een uurtje in de week beeldend of een ander vak geeft, want voor de voorbereiding en uitvoering is tijd nodig. Bij een multidisciplinaire samenhang tussen de kunstvakken moet de school 'doordrenkt zijn van kunst en cultuur'. De kunstvakken worden dan immers gelijkwaardig geïntegreerd.

Het basisonderwijs zit in een spagaat, aldus de specialisten, want voor kunstzinnige oriëntatie gelden maar drie kerndoelen, terwijl er minstens vier kunstdisciplines aan de orde zijn. Een schoolteam komt niet gemakkelijk tot samenhangend kunstonderwijs, omdat leerkrachten veronderstellen dat zij alle kunstvakken apart aan moeten bieden. Samenhang van kunstvakken met andere vakken zoeken ze wel, omdat muziek of drama dan middelen zijn om bijvoorbeeld het reken- of taalonderwijs te stimuleren. Het is dan de vraag of beide vakken gelijkwaardig zijn; de doelen van



rekenen of taal staan dan vaak centraal, terwijl de doelen van het kunstvak worden ingevoegd.

Samenvattend halen wij Gresnigt aan (2021) die stelt dat er verschillende manieren zijn om samenhang tussen vakken te creëren. Elk van deze manieren heeft eigen kenmerken, kent eigen voorwaarden en vraagt om grote of kleinere veranderingen in het schoolcurriculum. Bij het streven naar vakken-integratie is het als leerkracht of schoolteam verstandig te kijken naar de doelen en vormen van samenhang die passen bij de pedagogisch-didactische visie van de school én naar de competenties van leerkrachten.

## Competenties voor leerkrachten

Volgens Wilschut en Pijls (2018) worden bij het ontwikkelen en invoeren van samenhangend onderwijs hoge eisen gesteld aan leerkrachten en schoolleiding. Leerkrachten moeten niet alleen goed inzicht in de theorie van vakken-integratie en curriculumontwikkeling hebben, maar ook een specifieke vak-expertise om doelgericht en zinvol samenhangende eenheden te kunnen ontwikkelen. Ze moeten ook samenwerkingsvaardigheden bezitten. Het belangrijkste is dat ze weten wat ze doen en waarom ze het doen. Afgaan op intuïtie of op praktijkervaring gestoelde indrukken is onvoldoende. Er zal een grondige kennisverwerving van de theorie nodig zijn (Wilschut & Pijls, 2018, p. 10).

Rozen et al. (2011) noemen als benodigde competenties dat het hele team samen zicht probeert te krijgen op de mogelijkheden voor samenhang en dat zij daarover afspraken maken. Broekhof en Hoogeveen (2020) benadrukken dat de leerkracht lef moet hebben en buiten de gebaande paden kan en wil treden. Leerkrachten moeten ook overtuigd zijn van het nut van samenhang.

Dit alles impliceert dat het aanbieden van de kunstvakken in samenhang niet voor iedereen is weggelegd.

Lef noemen ook de specialisten als belangrijke competentie. Ze vinden dat leerkrachten de didactiek van de verschillende (kunst)vakken in de vingers moeten hebben. Ook kennis van de ontwikkeling van leerlingen is belangrijk, evenals heel veel mogelijkheden kennen om hen iets aan te leren. Daarbij moeten leerkrachten kunnen luisteren naar elkaar en kunnen afstappen van de idee dat iets meteen moet werken en dat iets mooi of goed moet zijn. Ze moeten goed voorbereid zijn en kunnen associëren en meanderen.

De competenties waarover de leerkracht dient te beschikken om vormen van samenhang tussen de kunstvakken te realiseren zijn hierna onderverdeeld in didactische, vakinhoudelijke en attitudionele competenties (Koek, 2022, p. 26-27).

### ***Didactische competenties***

De leerkracht moet de didactiek van de verschillende kunstvakken kennen, manieren om iets aan te leren beheersen, zicht hebben op de mogelijkheden en vormen van samenhang, weten op welke manier iets geleerd kan worden, kunnen spelen met de materie en de kennis, weten waar je op moet letten om te zien of leerlingen groeien en te weten wat hij of zij doet en waarom (Koek, 2022, p. 26).

### ***Vakinhoudelijke competenties***

De leerkracht moet kennis hebben van de ontwikkeling van leerlingen, de vakken in de vingers hebben, goed inzicht hebben in de theorie van vakken-integratie en curriculumontwikkeling en een specifieke vakexpertise hebben om doelgericht en zinvol samenhangende eenheden te ontwikkelen. Verder is een grondige kennis van de daarbij behorende theorie nodig (Koek, 2022, p. 26).

### ***Competenties voor de attitude***

De leerkracht moet heel veel lef hebben. Vakoverstijgend en thematisch onderwijs geven is namelijk minder 'overzichtelijk' dan afzonderlijke vakken onderwijzen. Bovendien moet een leerkracht leerlingen kunnen stimuleren om zich kennis en vaardigheden toe te eigenen. Hij of zij moet zich erin willen verdiepen, overtuigd zijn van het nut van samenhang, buiten de gebaande paden durven treden en de idee durven loslaten dat iets meteen werkt en dat iets mooi of goed moet zijn. Verder moet de leerkracht kunnen samenwerken, associëren en meanderen en heel hard willen werken om het lesprogramma te realiseren (Koek, 2022, p. 27).

## **Conclusie en aanbevelingen**

### ***Conclusies***

Dit onderzoek heeft laten zien dat samenhang een complex begrip is en dat er veel vormen van samenhang binnen kunstvakken en tussen kunstvakken en andere vak- of leergebieden in het basisonderwijs zijn. Het brengt bovendien de grote verschillen in doelstellingen en benaderingen van die samenhang in beeld en biedt een beschrijving van voor- en nadelen, voorwaarden en competenties van de leerkracht om onderwijs in samenhang te realiseren.

Er is geen eenduidige, breed gedragen definitie van samenhang; in de literatuur en de onderwijspraktijk worden veel termen naast elkaar gebruikt die fases van hetzelfde koepelbegrip betreffen. Dit loopt uiteen van een geïsoleerd monodisciplinair curriculum tot een volledig geïntegreerd curriculum.

Om in het basisonderwijs samenhangend onderwijs te realiseren gebruiken scholen veelal een thematische of projectmatige werkwijze (multidisciplinaire samenhang). Deze richt zich op samenhang tussen alle vakken, niet specifiek op de samenhang binnen kunstvakken.

Vakdidactische methoden voor het basisonderwijs hebben gemeen dat ze weinig tot geen aandacht besteden aan samenhang. De informatie die gegeven wordt, is summier en in de meeste gevallen niet gebaseerd op herleidbaar onderzoek. De helft van deze bronnen beschrijft een thematische of projectmatige werkwijze, waarbij het voornamelijk gaat om samenhang van het kunstvak met andere vak- of leergebieden.

De genoemde voordelen blijken niet op te wegen tegen de nadelen als het gaat over het inter- of transdisciplinair aanbieden van de kunstvakken. In die zin volgen wij Wilschut en Pijls (2018): er zijn te weinig aanknopingspunten en inhoudelijke kaders die een complex samenhangend onderwijsaanbod aanmoedigen. Er zijn voor het basisonderwijs te weinig of geen algemene doelen en vakoverstijgende vaardigheden, die laten zien waaraan de verschillende leergebieden geïntegreerd een bijdrage moeten leveren. De voordelen noch de nadelen van geïntegreerd onderwijs zijn voldoende empirisch aangetoond (Wilschut & Pijls, 2018).

Noodzakelijke randvoorwaarden, zoals lesmateriaal en daaraan gekoppeld toetsmateriaal, ontbreken. Er is onvoldoende mogelijkheid tot gezamenlijk overleg, er is een beperkte curriculumbekwaamheid binnen de school en onvoldoende kennis van disciplines.

### ***Aanbevelingen***

Een empirische onderbouwing van de voor- en nadelen van een complexe samenhang binnen de kunstvakken en tussen de kunstvakken en andere leergebieden ontbreekt. Dat betekent niet dat een schoolteam er niet voor zou kunnen of mogen kiezen kunstvakken in meer of mindere mate in samenhang aan te bieden.

Basisschoolteams die vakken in samenhang willen gaan onderwijzen, adviseren wij als eerste om vast te stellen waarom ze dat willen (met welke bedoeling), wat het team verstaat onder samenhang, welke vorm van samenhang het team kiest en wanneer het team die samenhang als succesvol beschouwt.

Hetzelfde geldt voor lerarenopleiders die hun studenten tijdens het werkplek-leren vormen van samenhangend onderwijs binnen de kunstvakken of tussen kunstvakken en andere leergebieden willen laten realiseren.

Met het benadrukken van het belang van samenhang binnen de kunstvakken en tussen kunstvakken en andere leergebieden, lijkt het erop alsof de rijks-overheid, onderwijsadviesorganen en kunstvakverenigingen iets nastreven dat in de praktijk geen prioriteit heeft of niet haalbaar is. Beleidsuitspraken maken niet duidelijk welke vorm(en) van samenhang beoogd worden. Een aanbeveling is dan ook om nadrukkelijk te toetsen wat de rijksoverheid en andere actoren met dit beleid voor ogen hebben en wat ze hiervan als leeropbrengsten verwachten.

In het vervolg hierop adviseren we pabo's om eerst aan de basiscompetenties te werken die aankomende leraren nodig hebben om elk kunstvak apart aan te bieden en daarbij uit te gaan van de kennisbases en de bedoelingen van de kunstzinnige vakken binnen het basisonderwijs (10voordeleraar, 2021), alvorens tot vormen van samenhang te besluiten. In het verlengde hiervan adviseren wij lerarenopleiders kunstzinnige oriëntatie met elkaar te reflecteren op het eigen vak- en opleidingscurriculum om na te gaan of de bovenstaande conclusies ook voor hun curriculum geldt.

**Charissa Koek** is lerarenopleider beeldende vorming bij de pabo en docent creatieve vorming bij de Associate degree Pedagogisch Educatief Professionaal van Hogeschool Inholland.  
charissakoek@gmail.com

**Piet Hagenaars** houdt zich bezig met advies voor en onderzoek naar kunstonderwijs. Hij was onder meer directeur van de elkaar opvolgende landelijke kennisinstituten LOKV, Cultuurnetwerk Nederland en LKCA.  
piethagenaars66@gmail.com

## Literatuur

- 10voordeleraar. (2021). *Kennisbases en profilering. Lerarenopleiding basisonderwijs*. Vereniging Hogescholen.
- De Baets, T., & Vugt, A. de. (2022). De koppige muziekdocent. *Kunstzone*, (1), 21-23.
- Beane, J. (1996). On the shoulders of giants! The case for curriculum integration. *Middle School Journal*, 28(1), 6-11.
- Brinkman, W., & Miedema, E. (2017). *Kunst=taal en rekenen*. Koninklijke Van Gorcum.
- Broekhof, K., & Hoogeveen, K. (2020). *Combinaties muziek en taal. Praktijkvoorbeelden in het basis-/lager onderwijs en op de lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen*. Sardes.
- Curriculum.nu. (2019a). *Samen bouwen aan het primair en voortgezet onderwijs van morgen. Deel 1: Adviezen van de Coördinatiegroep Curriculum.nu*.
- Curriculum.nu. (2019b). *Leergebied Kunst & Cultuur. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur*.
- Essen, M. van, Termorshuizen, T., & Broek, A. van den. (2019). *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. ResearchNed.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Folmer, E. (2016). *Curriculaire samenhang*. SLO.
- Gentle, L. (2021). *Taaldans Rekendans. Confetti voor peuter- en kleutergroepen*. <https://studioswing.nl/wp-content/uploads/2021/04/Taaldans@-en-Rekendans@-NPO-1.pdf>
- Gresnigt, R. (2021). Muziekonderwijs op het snijvlak. *Kunstzone*, (4), 8-11.
- Gresnigt, R., Taconis, R., Keulen, H. van, Gravemeijer, K., & Baartman, L. (2014). Promoting science and technology in primary education: a review of integrated curricula. *Studies in Science Education*, 50(1), 47-84.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Groot, I. de, & Leij, L. van der. (2013). *Kunst meester!* Thieme Meulenhoff.
- Haanstra, F. (2014). Nationale leerplannen en leerplankaders voor de kunstvakken. *Cultuur+Educatie*, 14(40), 8-25.
- Hagen, T., Konings, F., & Haanstra, F. (2009). *Grenzen aan samenhang. De kunstvakken in de vernieuwde onderbouw voortgezet onderwijs*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & Onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Hagenaars, P., Hermanussen, M., & Hoorn, M. van. (2019). *Rapportage. Enquête PO & VO - curriculum.nu Leergebied Kunst & Cultuur. In opdracht van de kunstvakverenigingen VONKC, VLS, BDD en VNK-e*.
- Heijdanus-De Boer, E., Nunen, A. van, Boekel, H., Carp, D., & Veer, P. van der. (2016). *Spelend leren en ontdekken* (1<sup>e</sup> druk). Coutinho.

Heijdanus-De Boer, E., Nunen, A. van, Hueskens, R., & Verhallen, P. (2019). *Dans! Praktisch handboek voor het basisonderwijs* (2<sup>e</sup> herz. druk). Coutinho.

Heijdanus-De Boer, E., Brink, S. van den, Boekel, H., Carp, D., Nunen, A. van, & Veer, P. van der. (2022). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs* (2<sup>e</sup> herz. druk). Coutinho.

Heijnen, E. (2016). Een nieuw model voor authentieke kunsteducatie. In A. Neele, M. Tal, R. Kox, V. Meewis, & L. van den Bulk (Red.), *Een kleurrijke basis: Ontwikkelingen en trends in het cultuuronderwijs* (pp. 28-36). LKCA.

Heijnen, E., & Bremmer, M. (2019). *ArtsSciences als aanjager van curriculumvernieuwing. Cultuur+Educatie*, 18(51), 6-16.

Heijnen, E., Braam, H., & Tongeren, C. van. (2021). Bring fake news into the world: A lesson study based on the principles of authentic art education. *Visual Arts Research*, 47(2), 22-40.

Hoeven, M. van der. (2005). Besluit vernieuwde kerndoelen WPO. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, jaargang 2005, 551.

Huibers, J., Luitwieler, M., Martinot, N., & Meijers, A. (2012). Begrippen en definities van interdisciplinair werken. In *Interdisciplinaire samenwerking gezien door masters in de kunsteducatie* (pp. 13-22). ArtEZ Expertisecentrum Kunsteducatie Zwolle.

Jacobs, H. (1989). Design options for an integrated curriculum. In H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 13-24). Association for Supervision and Curriculum Development (ASDCD).

Koek, C. (2022). *Samenhang tussen kunstvakken. Een onderzoek naar de wijze van het realiseren van samenhang tussen kunstvakken om daarmee lerarenopleiders en aansluitend basisschoolleerkrachten te professionaliseren*. Masterscriptie Kunsteducatie Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

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

Lei, R. van der, Haverkort, F., & Noordam, L. (2018). *Muziek Meester!* ThiemeMeulenhoff bv.

Loepp, F. (1999). Models of curriculum integration. *Journal of Technology Studies*, 25(2), 21-25.

Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127.

Nooij, H. de. (2017). *Kijk op spel. Drama voor de pabo*. Noordhoff.  
Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Onderwijsraad.

Onna, J. van, & Jacobse, A. (2021). *Laat maar zien*. Noordhoff.

Rinne, L., Gregory, E., Yarmolinskaya, J., & Hardiman, M. (2011). Why arts integration improves long-term retention of content. *Mind, Brain and Education*, 5(2), 89-96.

Rozen, I., Oosterloo, A., & Klein Tank, M. (2011). *Vakken in samenhang. Een digi(bord)boek voor samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie*. SLO.

Sap, S. (2023). *Dansend Nederlands leren voor NT2-kleuters*. Lectoraat Kunsteducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Schasfoort, B. (2020). *Beeldonderwijs en didactiek* (6e ed.). Noordhoff.

SLO. (2021, 2 juni). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. [www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunstcultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/](http://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunstcultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/)

VLS. (2018). *Visie op muziekonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs*.

VONKC. (2017). *Visiedocument VONKC voor Curriculum.nu: beeldende kunst en vormgeving*.

Vrolijk, R., & Aussems, L. (2017). *Nieuw geluid*. Noordhoff.

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie, een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.

# Het belang van de nabespreking van een dramales

Sander van den Brink

**Stel je voor, je bent student aan de pabo en na een dramales aan jouw stageklas krijg je vooral pedagogische feedback van jouw begeleider, of, en dat komt voor, je krijgt te horen 'de leerlingen deden leuk mee'. Sander van den Brink onderzocht hoe de nabespreking met studenten verbeterd kan worden met (vak)didactische feedback door foto's van lesmomenten te gebruiken. In zijn bijdrage beschrijft hij zijn onderzoeksoptzet en de resultaten.**



In het aanbod van dramaonderwijs op de pabo is steeds sprake van praktische, onderzoekende spel- en werkvormen, waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader (Geerdink & Pauw, 2017). De pabo van Inholland, waarbinnen mijn onderzoek in studiejaar 2021/2022 met eerste- en tweedejaars studenten van de voltijds- en deeltijdsopleiding plaatsvond, pakt dit stapsgewijs aan. In de eerste module (*basisportfolio kunstzinnige oriëntatie*) observeren studenten eerst kunstonderwijs van één van de vier aangeboden kunstdisciplines (dans, drama, muziek of beeldende vorming), hierna voeren ze een activiteit uit in alle vier de kunstdisciplines, om vervolgens één van de activiteiten te verbeteren.

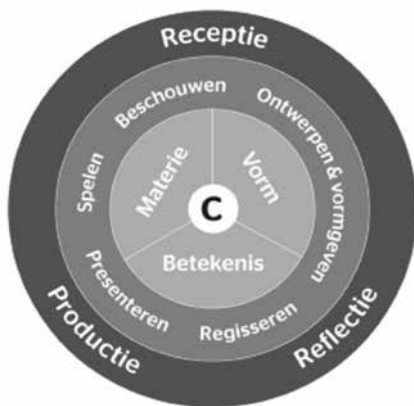
In de vervolgmodule (*voortgangsportfolio kunstzinnige oriëntatie*) tonen studenten hoe ze aan eigen vaardigheden hebben gewerkt en hoe dit in een les in alle vier kunstdisciplines tot uiting kwam. Het tweede studiejaar is er in een het lessenblok (*kunstklapper*) aandacht voor didactiek, visievorming en eigen vaardigheid en sluiten studenten de kunstvakken af. In de lessen krijgen ze praktische voorbeelden aangereikt en ervaren ze dramawerkvormen. Hierbij wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen en studenten, de lesdoelen en het betekenisvol maken van de les voor de leerlingen. De studenten imiteren de voorbeelden van de opleiding, maken zich die eigen of gebruiken deze ter inspiratie. Het staat hen vrij om ander materiaal te ontwerpen en aan te bieden aan de leerlingen op hun stageschool.

## Competenties voor dramalessen

Door deze lessen te geven en er feedback op te ontvangen, vergroten studenten hun kennis, vaardigheden en inzichten en ontwikkelen ze hun attitude (Van den Brink, 2022). De stageschool biedt studenten de mogelijkheid kennis, vaardigheden en attitude te verwerven in een veilige en tegelijkertijd uitdagende beroepssituatie (Onstenk, 2018), die nodig zijn om een dramalessen te kunnen verzorgen. De les wordt gestructureerd door de student met feedback van de opleidingsdocent en/of praktijkbegeleider en er is actieve begeleiding gericht op de ontwikkeling van het handelen in de praktijk. Ook is er begeleiding bij het reflecteren op ervaringen, nieuwe taken of omstandigheden. Idealiter is er een match tussen de taak van het lesgeven en de competenties van een (beginnende) student. Competenties zijn een combinatie van kennis, vaardigheden en attitude die de student nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen (Onstenk, 2016). In dit onderzoek wordt onder competentie verstaan: de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden.

De bekwaamheidseisen voor een startbekwame leerkracht richten zich op vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden (Geerdink & Pauw, 2017; PO-Raad, 2017). Ook Marzano (2014) onderscheidt de didactische aanpak en het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement. Onstenk (2005) vult aan dat didactisch en vakinhoudelijk competent zijn inhoudt dat de leerkracht in staat is een krachtige leeromgeving<sup>1</sup> voor de leerlingen te creëren. In pabo-kennisbasis dans en drama noemen Van Nunen en Swaans (2021) het MVB-model: materie, vorm en betekenis (zie figuur 1). Onder materie vallen de uitdrukingsmogelijkheden van het lichaam (houding, beweging, mimiek en stem) door middel van spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom). Als tweede gaat het om de vorm, de toepassing van de dramatische lijn, de spanningsopbouw en speltechniek en spelstijlen. Tot slot is er betekenis, de mogelijkheid om drama vorm te geven vanuit de persoonlijke binding met een onderwerp of thema. Al deze didactische keuzes moet de leerkracht kunnen onderbouwen.

*Figuur 1. MVB-model uit de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2021, p. 67)*



Hoe kunnen studenten al deze competenties voor het geven van een drama-les verwerven? Het valt op dat de feedback van de praktijkbegeleider op de basisschool, na een drama-les van een pabostudent, vaak enkel gericht is op de pedagogische kant van de les en niet op de vakdidactische. Een reden is dat de praktijkbegeleiders zichzelf vaak niet bekwaam genoeg achten

1 In een krachtige leeromgeving leren leerlingen om zich de aangeboden culturele bagage, zoals samengevat in de kerndoelen, eigen te maken. De leerkracht is in staat om deze leeromgevingen te ontwerpen voor de groep en in de lessen. Dit ontwerp stemt de leerkracht af op de beginsituatie van de leerlingen. Daarnaast motiveert en helpt hij hen de leertaken succesvol af te ronden. Hiermee vergroot hij hun zelfstandigheid (Onstenk, 2005).

(Hagenaars, 2020, pp. 209-210). Een mogelijke andere reden is dat groepsleerkrachten de complexe pedagogische vrije ruimte van een dramaless uitdagend vinden (Toivanen et al., 2012). Het is immers lastig de verbeelding te stimuleren en tegelijkertijd het enthousiasme, dat daarmee gepaard gaat, in te kaderen. Dat vraagt om een specifieke vorm van klassenmanagement. Tot slot kan het vroege moment in de studie waarop de pabostudent de dramaless moet verzorgen, ook een reden zijn dat de aandacht vooral uitgaat naar de pedagogische begeleiding (Jolijn Zwart, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021).

Het is belangrijk een interventie te ontwerpen die eraan bijdraagt dat tijdens de nabespreking ook (vak)didactische aspecten aan de orde komen. In dit artikel beschrijf ik mijn onderzoeksapproach voor zo'n interventie en de ervaringen daarmee in de praktijk. Ik besluit met conclusies en discussiepunten over de begeleidingsinterventie en de toepassingen ervan.

## Onderzoeksopzet<sup>2</sup>

Ik heb gekozen voor een interventie waarbij een foto van een lesmoment als uitgangspunt dient om te komen tot meer aandacht voor (vak)didactische feedback. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *Hoe kan de bespreking van een foto van een lesmoment van een dramaless bijdragen aan de bewustwording bij de aankomende leerkracht van de gehanteerde (vak)didactische en pedagogische kennis en vaardigheden tijdens het praktijkleren in de basisschool?*

Er volgt een beschrijving van de onderzoeksapproach gevolgd door een samenvatting van het literatuuronderzoek. Vervolgens ga ik op de ontworpen interventie. Het artikel sluit af met conclusies en discussiepunten over de begeleidingsinterventie en de toepassingen ervan.

### ***Ontwerpgericht onderzoek***

Mijn onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, als een vorm van actieonderzoek (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021). Een actieonderzoek is een vorm van participerend onderzoek en een methodiek om de eigen onderwijspraktijk te onderzoeken en te veranderen (Baarda, 2009; Baarda et al., 2018). Door een actieonderzoek wordt kennis en inzicht verworven over wat er in de specifieke situationele context werkt (Kallenberg & Onstenk, 2011). Het onderzoek is uitgevoerd volgens vijf fases: 1) probleemorientatie, 2) plan van aanpak, 3) onderzoek van de interventie, 4) verbetering van de interventie vanuit de verzamelde data, en 5) delen van de conclusies met stakeholders in het werkveld.

2 Waar gesproken wordt over studenten, gaat het om pabostudenten.

### ***Fase 1***

In deze fase heb ik het probleem en de mogelijke interventie nader onderzocht vanuit de literatuur en de praktijk. De literatuurstudie behelsde vier thema's die gerelateerd zijn aan de context van het onderzoek of de methodiek van de interventie. Deze thema's zijn: praktijkleren, competenties in dramaonderwijs, beeldgesprekken en bewustwording door reflectie. De eerste twee thema's zijn relevant, omdat de interventie plaatsvond binnen het praktijkleren in de context van dramaonderwijs in het primair onderwijs. Literatuur over beeldgesprekken en bewustwording was relevant, omdat het ontwerpgerichte onderzoek over reflectie aan de hand van een foto gaat. Dit theoretisch kader vormde input voor de mogelijke vragen van de praktijkbegeleider bij de foto.

De oriëntatie in de praktijk was bedoeld om af te tasten of mijn interventie zou aanslaan. Het ging om gesprekken met twee studenten en vijf praktijkbegeleiders. In de gesprekken met de studenten en in het gesprek met de praktijkbegeleider (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) is onderzocht hoeveel tijd er beschikbaar was voor een nabespreking van de les. Dit bleek ongeveer tien minuten te zijn. Het bespreken van een foto zou in deze tijd kunnen passen. Bovendien bleek uit de literatuurstudie dat het niet ongebruikelijk is om bij beeldcoaching een fragment stil te zetten en met het stilstaande beeld terug te blikken (Bouwhuis, 2020). Bij een foto vormt de herinnering rondom om de foto het verhaal. Daarnaast is het maken van een foto toegankelijker en kan er minder misgaan dan bij film (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Aansluitend gaven studenten (persoonlijke communicatie, 15 juli 2021; persoonlijke communicatie, 17 augustus 2021) en praktijkbegeleiders (focusgroep praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) aan dat de methode toegankelijk is en ruimte biedt voor een gesprek.

'Ik ben zelf beeldcoach. Niet iedere praktijkbegeleider kan beelden zo analyseren. En vanuit dat oogpunt is een foto, ook in die zin, gekaderd.' (praktijkbegeleider, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

### ***Fase 2 en 3***

In fase 2 heb ik op basis van de inzichten uit fase 1 een plan van aanpak gemaakt voor een begeleidingsinterventie. Deze is gebaseerd op een stimulated recall methode (Schopman, 2020): bij een stimulus (de foto) verwoorden begeleider en student gedachten. De student kiest een foto uit een serie die de praktijkbegeleider heeft gemaakt tijdens het dramaonderwijs door de student. De student legt zijn fotokeuze uit aan de praktijkbegeleider en hierna vindt een gesprek tussen beiden plaats aan de hand van vragen.

Zes eerste- en tweedejaars studenten uit de voltijds- of deeltijdsopleiding hebben vervolgens in fase 3 de interventie uitgevoerd. Later hebben drie van hen nog een keer een aangepaste versie uitgevoerd. Na reflectie vond een aanpassing plaats in de eisen voor de te maken foto's: op minimaal twee van de vijf foto's moeten zowel de leerlingen als student zichtbaar zijn. Deze aanpassing is gedaan, omdat uit de analyse van de foto's en het gesprek met de deelnemende studenten bleek dat deze foto's hen het meest aanspraken. Er is gekozen om dit criterium bij twee van de vijf foto's als eis te stellen, zodat dit is geborgd, terwijl er ook nog steeds andere momenten uit de dramaless naar voren kunnen komen.

De praktijkbegeleider leidt het gesprek bij de foto en stimuleert met vragen reflectie bij de student. De vragen zijn vastgesteld vanuit theorie over pedagogiek, (vak)didactiek en reflectie. In het eerste ontwerp waren de vragen voor het gesprek lineair vormgegeven. Later kwam er, op basis van de ervaringen, meer keuzevrijheid in de te stellen vragen. Zo kan de praktijkbegeleider meer aansluiten bij het fotomoment van de student, voelen de vragen minder als een afvinklijst en ontstaat er meer een gesprek.

De interventie kan voor meer bewustwording in het handelen zorgen bij studenten, praktijkbegeleiders en/of opleidingsdocenten. Toivanen et al. (2012) stellen dat stimulated recall methodes processen zichtbaar maken en bruikbaar zijn om beslissingen van de leerkracht in het klaslokaal te onderzoeken. Het doel is de interactie tussen leerkracht en leerlingen in beeld te brengen. Er kan ook worden gevraagd naar de interactie rondom het weergegeven lesmoment. Aansluitend bij deze methode stelt O'Brien (1993) dat het oproepen van herinneringen tijdens een interview in een actieonderzoek van belang is om na te gaan welke gedachten er plaatsvinden tijdens het leren van een student. Een stimulated recall methode kan dilemma's, overtuigingen, besluiten en doelen aan het licht brengen. Hierdoor kan de lesgevende begrijpen wat deze doet en waarom (Schopman, 2020). Dat is in eerste plaats relevant voor de student, maar ook voor de praktijkbegeleider en opleidingsdocent. Deze laatste twee kunnen daarmee handelingsalternatieven bieden in de begeleiding.

De reflectiegesprekken tussen de praktijkbegeleider en de student bij de foto zijn opgenomen en getranscribeerd. De transcripties zijn eerst inhoudelijk gecontroleerd door de student. Vervolgens zijn deze met de pedagogische en (vak)didactische theorie op deductieve wijze gecodeerd. Deze codering is gecontroleerd en aangepast aan de hand van feedback van opleidingsdocenten en andere pedagogische en vakdidactische experts. Gecodeerde transcripties zijn vervolgens bij drie studenten ter inzage en controle teruggelegd. In deze membercheck is gecheckt of de studenten de genoemde thema's herkennen. De studenten zeiden deze te herkennen, maar dat ze zelf niet in staat

waren geweest de thema's te coderen. Twee gecodeerde gesprekken zijn omwille van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voorgelegd aan een vak- en onderzoeksexpert.

#### ***Fase 4 en 5: data-analyse***

In fase 4 zijn conclusies opgesteld en vervolgens voorgelegd aan twee opleidingsdocenten drama van twee verschillende pabo-opleidingen. Met hun kritische opmerkingen heb ik de vorm van de interventie licht aangepast en zijn enkele vragen aangescherpt. Vervolgens zijn op basis van de verzamelde data en tussenconclusies in alle fases eindconclusies geschreven. In fase 5 zijn tot slot de conclusies in toegankelijke vorm met het werkveld gedeeld.

## **Theoretische uitgangspunten**

### ***Bewust en bekwaam handelen***

Of studenten leren van activiteiten op de werkplek is afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk, maar ook van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016). Aanvullend geven Gazdag et al. (2019) aan dat een reflectieve houding een fundamenteel onderdeel van de lerarenopleiding dient te zijn. De onderzochte begeleidingsinterventie, een nagesprek over een foto uit de les, sluit hierop aan en laat de studenten hun bewuste en onbewuste handelen expliciteren.

Als je je niet bewust bent van wat je niet weet, ben je onbekwaam en onbewust. In de leercirkel van Maslow (Mental Capital, z. d.) is dat de eerste stap van een leerproces. In de tweede stap zijn lerenden zich bewust van wat ze niet kunnen en ontstaat de bewuste keuze om te gaan leren en gedragspatronen te doorbreken. Wanneer lerenden merken dat ze er goed in worden en keuzes bewust juist toepassen, zijn ze bewust bekwaam. Ze herkennen dan bijvoorbeeld bepaalde emoties of keuzes binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden.

Wanneer dit handelen overgaat in een automatisme, is iemand onbewust bekwaam. Onbewust bekwaam handelen wordt bewust bekwaam door op het eigen handelen te reflecteren. Zo kan iemand dit eigen gedrag generaliseren en daarmee toepassen in andere situaties. Bovendien kun je volgens Koetsenruijter et al. (2015) dan ook beter kennis overdragen. Aanvullend stellen Van Beek en Tijmes (2020) dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men doet en hoe men dat doet. Hierdoor kan iemand het besluit nemen om het leerproces te corrigeren of te continueren.

Polanyi (2009/1966) noemt twee vormen van weten die niet zonder elkaar kunnen: weten wát we doen ('knowing what') en weten hóe we het doen

('knowing how'). Bij kennisoverdracht zijn er altijd twee aspecten, namelijk iemand die kennis veroorzaakt en iemand die daarop reageert. In de begeleidingsinterventie komt dit naar voren als de studenten beschrijven hoe de leerlingen tot spel komen en hoe ze dit zelf hebben begeleid. Verder spreekt Polanyi over impliciete en expliciete kennis. Impliciete kennis kan zich herbergen in het lichaam of denken, in kennis hebben van de actor en de reactie, het handelen van lichaamsdelen of in de kennis over een situatie. Binnen dit onderzoek worden deze aspecten van impliciete kennis bij studenten aangesproken, doordat de interventie een beroep doet op het met taal expliciteren van (kennis over) het handelen. De student onderzoekt hiermee zowel het wat als het hoe in de situatie. Bij ieder individu met eigen individuele (leer) ervaringen en (leer)situaties leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag. Deze unieke combinaties sluiten aan bij de kanttekening van Dempsey (2010), die vaststelt dat uitspraken bij een stimulated recall methode persoonlijk gebonden zijn.

Respondent 2: 'Ik had hem echt in drieën opgedeeld. Een soort van warming-up, waarbij we dus ook inderdaad voorbeelden gingen benoemen. Of ik gaf een voorbeeld of zij kwamen daar zelf mee, zodat ze die later in die twee opdrachten konden gebruiken. ... daarna werd dat veel interactiever. En bewogen ze veel meer, kwam er veel meer uit hun zelf.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 49)).

Foto's zijn volgens Latz (2017) geen bruikbare data voor een onderzoek, maar kunnen wel een gesprek ontlokken. Het gesprek over de foto is daarmee onderdeel van de interventie. Door in begeleidingsgesprekken vragen te stellen over (beeld)fragmenten relateert de student kennis over het handelen aan aspecten buiten dit ene moment (Gazdag et al., 2019). De student expliciteert het impliciete handelen in het moment en wordt zich daarvan bewust. Ook Polanyi (2009/1966) merkt op dat door van een afstand te kijken naar een actie deze erdoor kan verbeteren. Aanvullend stelt Bouwhuis (2020) dat door het laten benoemen van succesvolle veranderingen, kwaliteiten en vaardigheden de gereedschapskist van de toekomstige leerkracht wordt gevuld. Door gericht te kijken naar opnames en hierover te verhalen groeit het zelfbewustzijn, worden gedragspatronen herkend en kwaliteiten ontdekt (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Door te reageren op foto's krijgen studenten inzicht in hun persoonlijkheid, motivatie en attitudes die voorheen buiten hun bewustzijn lagen (Wilderink, z. d.). De studenten in mijn onderzoek herkennen dit: ze vertelden dat bewustwording hen inzicht gaf in wat ze doen en de intentie daarvan onderbouwen (focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 12 april 2022). Tot slot vullen Stokvik et al. (2016) aan dat de actie, reflectie en interactie zijn verbonden tot impliciete kennis. Door de

ondervonden acties te verbinden en te integreren met de context ontwikkelt iemand de benodigde kennis. Leerzame reflectie vindt vooraf, tijdens of na afloop plaats. De begeleidingsinterventie vindt na afloop plaats om focus aan te brengen, maar ook omdat reflecteren tijdens de les voor een beginnende leerkracht lastig kan zijn (Van den Brink, 2022).

### ***Klassenmanagement in de vrije ruimte***

De reflectie en feedback in het gesprek bij de foto kunnen zich richten op didactische of pedagogische aspecten. Diverse bronnen (Heijdenus-de Boer et al., 2022; De Nooij, 2021; PO-Raad, 2017) maken onderscheid tussen (vak)didactiek, vakinhoud en pedagogiek. Maar pedagogiek en didactiek zijn wel verbonden, de één kan niet zonder de ander (Toivanen et al., 2012). Daarom richt de interventie zich niet alleen op de vakdidactiek van drama. Marzano (2014) vult aan dat het klassenmanagement onderdeel is van het pedagogisch handelen. Maar klassenmanagement in de vrije ruimte is een vakspecifiek onderdeel van dramaonderwijs (Toivanen et al., 2012). Dat blijkt ook uit interviews met theaterdocenten (Van den Brink, 2022).

Een dramales speelt zich af in een vrije ruimte, die anders is dan het klaslokaal, waar tafels en stoelen al een deel van de structuur van het klassenmanagement bepalen. Dit vergt uitdagend klassenmanagement en een specifieke didactiek, mede omdat de leerkracht in een dramales de verbeelding wil stimuleren. Meirieu (2019) noemt in dit verband twee principes die samen de complexe pedagogiek structureren: het principe van de opvoedbaarheid en van de vrijheid. Als een leerkracht enkel aanstuurt op opvoedbaarheid, vervalt de les tot dressuur en wanneer deze alleen aanstuurt op vrijheid, ontstaat vrijblijvendheid. Het klassenmanagement in de pedagogische vrije ruimte dient hierin een balans te vinden. Bij vrijblijvendheid lukt het de leerkracht niet meer het lesdoel naar voren te brengen of verliest hij of zij de orde. Bij dressuur ontnemt de leerkracht de leerlingen het creatieve en divergerende proces. De pabostudenten moeten zich dus bij de reflectie op de dramales afvragen hoe ze de leerlingen hebben begeleid in de structuur van de les met ruimte voor vrijheid en kaders, omdat dit een wezenlijk didactisch onderdeel is van de dramales. Het nagesprek bij de foto levert een bijdrage aan de bewustwording hiervan, zoals onderstaand transcript laat zien:

Respondent 6: 'Ik was echt verbaasd hoe goed ze meededen. En dat komt misschien ook wel, omdat ik in het begin echt bij mijn warming-up... Dat ik eigenlijk ze eerst liet lopen en dat zo opbouwde van een warming-up uit naar wandelen, vliegen. Ze moesten daarna ook weer eerst op één lijn, en daarna dat opbouwen naar door de ruimte wandelen.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 6 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 75)).



### ***Begeleiding verbeeldend spel***

Drama wordt in de lespraktijk in het primair onderwijs vooral ingezet als pedagogisch of didactisch middel en niet als doel, vertellen de praktijkbegeleiders. De stage-opdrachten voor de pabostudenten richten zich juist veelal op drama als doel. Deze discrepantie kan verklaren waarom de praktijkbegeleiders hun feedback minder op de vakinhoud richten. Want als ze minder ervaring hebben met drama als doel, dan kan het geven van feedback op specifieke doelaspecten moeilijker zijn. Maar wanneer drama als middel wordt ingezet, behaalt de leerkracht met de leerlingen ook resultaten die bij drama als doel passen en vice versa.

In dramatische werkvormen speelt verbeelding een rol. De student kan de verbeelding begeleiden en prikkelen door het lichaam en de omgeving, bijvoorbeeld door mee te spelen, een (geluids)decor of een verhaal te vertellen (Heijdenus-de Boer et al., 2022). Studenten worden zich in de interventie bewust van hoe ze de verbeelding van de leerlingen hebben geprikkeld en begeleid:

Respondent 3: 'Ik heb het ook wel spannend gemaakt. Van tevoren heb ik verteld van: jullie lopen in een bos. Je ademt de frisse boslucht in. Heb zelf daar ook een beetje in meegedaan met het ademen en.... Nou ja, daarna ook wel heel erg de situatie geschetst én heel duidelijk gemaakt van dit gebeurt er nu en je ziet dit. Ja dus, daardoor raakten ze denk ik ook heel erg in het moment.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 3 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 75)).

### ***Kennis en vaardigheden leerkracht***

Het handboek *Spelend leren en ontdekken* (Heijdenus-de Boer et al., 2022) noemt als vakinhoudelijke en vakdidactische gedragsindicatoren dat de eerstejaarsstudent het gebruik van spelvormen kan motiveren, de leerlingen kan enthousiasmeren en dramatische vertellingen kan gebruiken binnen dramalessen en andere onderwijscontexten. De student prikkelt hiermee de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen.

Bij drama gaat het om spelend leren vanuit een handeling, conflict, onderwerp, dilemma of tegenstelling: 'De leerkracht begeleidt en stimuleert het verkrijgen van actieve kennis. In een dramalessen leren leerlingen ook vaardigheden op het gebied van drama; dit gebeurt met hulp van de leerkracht die dramaopdrachten geeft.' (Heijdenus-de Boer et al., 2016, p. 56).

De Nooij (2021) stelt dat de leerkracht over een zekere spelvaardigheid moet beschikken. Hij noemt drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en vertellen

met rollen. Van Nunen en Swaans (2021) vullen aan dat de eigen beheersing van drama nodig is om betekenisvolle onderwijsactiviteiten te kunnen ontwerpen, de creatieve ontwikkeling te stimuleren en doorlopende leerlijnen te maken. Deze eigen spelvaardigheid gaat samen met het toepassen van de vakspecifieke didactiek. De toekomstige leerkracht ontwikkelt bewustwording van de houding en de spelelementen, en leert verhalen te vertellen. De Nooij (2021) duidt dit als het rekening houden met stemgebruik, houding, gebaar, beweging, mimiek en als het vermogen om de leerlingen te inspireren. Aanvullend kwalificeren Toivanen et al. (2012) nog als vakspecifieke handelingen van de leerkracht: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal en samenwerkingen.

Pabostudenten moeten dus vertrouwen krijgen in het aanbieden van het vak drama en de effecten ervan op leerlingen om zo een krachtige leeromgeving te kunnen creëren die leerlingen uitdaagt tot verbeeldend spel. Het vertrouwen in klassenmanagement, het stimuleren van de verbeelding, al dan niet door eigen spelvaardigheid (stem, houding, beweging en mimiek) en het kunnen aanbieden van de lesstructuur dient dus te groeien.

Respondent 2: 'Dat deed ik ook eigenlijk juist, want op het moment dat ze niet luisterden, deed ik de bril af om te laten zien dat we nu de juf zijn. Dat zei ik dan ook en daarna, als ik ze erbij had, deed ik hem weer op.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 48)).

Mijn onderzoek doet verder geen uitspraken of dit vertrouwen zou moeten groeien in het toepassen van drama als doel of als middel. Vanuit de ervaringen met dramaonderwijs ontwikkelt de student kennis en vaardigheden in het handelen die uit kunnen groeien tot routine om die vervolgens adaptief in verschillende lessituaties toe te passen.

### ***Kritische kanttekening bij de methode***

Het is bij gebruik van de stimulated recall methode mogelijk dat door incomplete herinneringen bepaalde handelingen (onbewust) worden goedgepraat of achteraf geïnterpreteerd. Mede hierom moet het gesprek zo snel mogelijk na de lessituatie plaatsvinden (Schopman, 2020). Daarnaast zijn conclusies persoonsgebonden binnen de context en professie (Gazdag et al., 2019). Ook Dempsey (2010) zegt dat je de inzichten in de context moet plaatsen en dat mogelijke inzichten niet representatief zijn voor een grote groep. De inzichten zijn afhankelijk van individuele deelnemers, hun achtergrond en context.

Een nadeel van een stimulated recall methode is dat ze arbeidsintensief is (Gazdag et al., 2019), voor grote groepen studenten is het hierdoor slecht toepasbaar.

Een ander discussiepunt blijven de kwaliteit van en de ervaring en affiniteit met de begeleiding van de praktijkbegeleiders, evenals de kwaliteit van inzichten voor en de ervaring en affiniteit met dramaonderwijs. Te verwachten zou zijn dat de kennisbasis drama (Van Nunen & Swaans, 2021) voldoende is geborgd op opleidingen en dat met deze kennis en vaardigheden de praktijkbegeleider studenten de juiste begeleiding kan bieden. Maar de vraag is of dit in de praktijk ook zo is. Ook is het de vraag welke eisen, begeleiding en kwaliteit praktijkbegeleiders nodig hebben om stagiairs te begeleiden. Deze kwesties vragen voortdurend om een kritische blik. En dat geldt ook voor de voorbeeldvragen bij de foto, om ervoor te zorgen dat die blijven aansluiten bij de leerdoelen en de ontwikkeling van de student. Om deze reden zijn de doorvraagvragen expliciet benoemd in de interventie.

## **Begeleidingsinterventie**

Begeleid door de opleidingsdocent ontwerpen studenten met tijdens de opleiding opgedane kennis, vaardigheden en inzichten dramalessen voor de stageschool. De studenten krijgen, bij contactmomenten op de opleiding, vakdidactische en pedagogische handvatten mee om hun dramalessen in de praktijk (vorm) te geven. Tijdens de stage krijgt de student feedback van de praktijkbegeleider, als onderdeel van de reflectie op het eigen handelen.

### ***Stimulated recall methode***

Om de reflectie op de door de student gegeven dramalessen op zowel het pedagogische als het didactische te laten richten is een begeleidingsinterventie ontworpen en geëvalueerd. Deze begeleidingsinterventie diende haalbaar te zijn binnen de beschikbare tijd van het nagesprek (Van den Brink, 2022).

Voor de begeleidingsinterventie maakt de praktijkbegeleider tijdens de dramalessen van de student vijf foto's. Na afloop kiest de student één foto uit om het gesprek over te voeren. De begeleidingsinterventie maakt gebruik van een stimulus (de foto) om de student gedachten te laten verwoorden: een stimulated recall methode (Schopman, 2020). Met de foto als startpunt beginnen de student en de praktijkbegeleider een begeleidingsgesprek, waarbij de laatste voorgestructureerde vragen gebruikt.

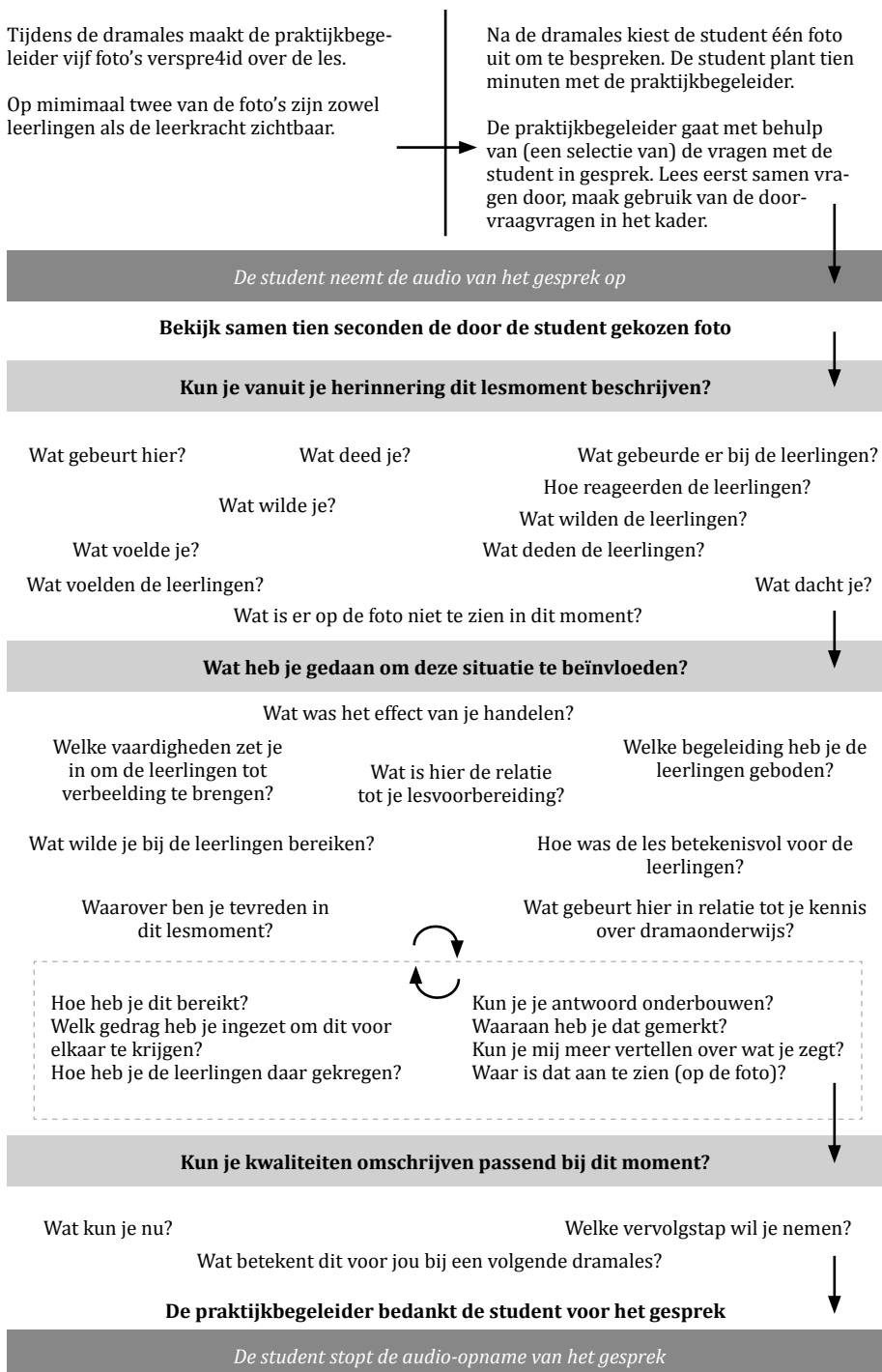
***Begeleidingsgesprek bij stimulated recall***

Binnen het praktijkleren kan de praktijkbegeleider de student helpen door drie vragen te stellen: Wat zie je? Wat denk je ervan? Wat doe je ermee? (Rancière, 2007, p. 25). De praktijkbegeleider kan aanvullend aan de student vragen om iets op te zoeken om deze uitspraken te verifiëren; de eigen houding zorgt hierin voor gelijkheid in het gesprek (Rancière, 2007).

De praktijkbegeleider begeleidt het leren vanuit ervaringen van de student. Dit ongeacht de affiniteit met en kennis en vaardigheden in begeleiding en dramaonderwijs. Dit zijn wel actoren die van invloed kunnen zijn op de begeleiding.

Tabel 1 toont het hele begeleidingsinstrument.

Tabel 1. Begeleidingsinstrument om het gesprek met een student na een dramales te voeren (Van den Brink, 2022, p. 84)



## Resultaten

Praktijkbegeleider van respondent 1: 'Hoe denk je dat hij zich voelde?'

Respondent 1: 'Trots.'

Praktijkbegeleider van respondent 1: 'Hoe zie je dat?'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 1 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 80)).

Het gebruik van de foto biedt houvast (praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022). Vanuit het lesmoment op de foto worden via vragen verschillende lesmomenten besproken (focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 17 januari 2022). De vragen bij de foto geven de praktijkbegeleider een kader voor de nabespreking en brengen diepgang in het gesprek. Deze diepgang is volgens de respondenten groter dan bij een kijkwijzer, die ze meer als afvinklijst ervaren (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022). Daarnaast zorgen de opname van het gesprek en de uitgeschreven transcriptie voor extra reflectie op de les. Zo ontstaat bewustwording.

Respondent 6: 'Wat deed ik nou op dat moment om een kind mee te krijgen?'

Nou, op zo'n moment doe je dat wel soort automatisch, maar als je dan later dat gesprek gaat lezen en dat je denkt, ... Ik ga naar mijn eigen vaardigheid kijken. Denk ik van,... oh ja, dat deed ik. Dus dan word je er meer bewust van denk ik.'

(Focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 12 april 2022)

Door de begeleidingsgesprekken ontstaat er vakdidactisch en vakinhoudelijk inzicht in de toepassing van de houding en mimiek in dramalessen, maar ook hoe studenten dit in andere lessen toepassen. Daarnaast ontstaat pedagogische en vakinhoudelijke bewustwording over het belang van het aansluiten bij de beginsituatie. Tot slot biedt de begeleidingsinterventie vakdidactisch inzicht in de lesfasen van een dramalessen.

Respondent 6: 'Dit was het lesmoment in de exploratiefase. Ik was de leerlingen het verhaal aan het vertellen dat ze de vogels waren. Ik was moedervogel en dit waren de kinderen en ik ging het verhaal vertellen hoe ze gingen vliegen. Op een gegeven moment vertelde ik de leerlingen dat de vogels honger hadden, dus we vlogen naar de zee toe. Daar doken we het water in en we gingen visjes eten. Op de foto zie je ook de kinderen echt duiken... Het water in eigenlijk.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 6 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 49)).

De praktijkbegeleider heeft invloed op de kwaliteit van het gesprek. Een positief aspect daarin is dat deze door het moment rondom de foto ook kwaliteiten benoemt.

‘Waardoor je ook niet alleen maar te horen krijgt van wat ging er minder goed en wat kan je verbeteren? Maar juist ook; waar ging het goed? Wat kan je vergroten, wat is sterk en wat wil je gewoon precies zo houden? Ik merk dat dat heel snel vergeten wordt bij het gewoon, normaal, bespreken van lessen; het extra benadrukken van die positieve kanten.’

(Respondent 4 uit focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 12 april 2022).

De inzichten in dramaonderwijs (lesopbouw, het formuleren van lesdoelen, eigen ervaring met dramalessen) van de praktijkbegeleider bepalen of deze in staat is door te vragen. De begeleidingsinterventie levert volgens de studenten ook op dat de praktijkbegeleiders zich weer bewust worden van aspecten die te maken hebben met dramaonderwijs.

## Conclusie en discussie

### *Conclusie*

Het nabespreken van een foto met vragen maakt studenten bewust van pedagogische en (vak)didactische aspecten van dramaonderwijs. Ze ontdekken in het nagesprek vakspecifieke en pedagogische vaardigheden en handelingen waarmee ze de leerlingen begeleiden. Hiermee draagt de begeleidingsinterventie bij aan hun bewustwording van de kennis en vaardigheden die nodig zijn om dramaonderwijs te geven. Hierbij gaat het om het kunnen toepassen van houding en mimiek in de dramalessen of bij andere lessen, het kunnen aansluiten bij de beginsituatie en het inzicht krijgen in de toepassing van de verschillende vakspecifieke lesfasen.

De mate waarin deze inzichten ontstaan, is afhankelijk van of de besproken dramalessen als doel of als middel wordt ingezet. Pabostudenten verzorgen tijdens de stage voornamelijk lessen met drama als doel. Bij de praktijkbegeleider zien ze vaak een voorkeur voor drama als middel. De begeleidingsinterventie levert volgens de studenten ook op dat de praktijkbegeleider zich weer bewust wordt van de specifieke karakteristieken van dramaonderwijs.

Het ontwerpgerichte onderzoek heeft uiteindelijk tot een begeleidingsinstrument geleid waarmee een praktijkbegeleider iteratief en naar eigen inzicht gerichte vragen stelt bij een foto van een lesmoment van de dramalessen. Deelnemende studenten vertellen dat het beschouwen van een foto van een lesmoment leidt tot bewustwording van hun handelen voor het begeleiden

en stimuleren van spel. Door de interventie reflecteren ze naar eigen zeggen niet alleen op het moment van de foto, maar ook op de hele les. Daarnaast stimuleert de opname van het gesprek de mogelijkheid tot bewustwording van het handelen, omdat de studenten zo de door hen geëxpliciteerde kennis en toepassing van (impliciete) vaardigheden terug kunnen luisteren.

De reflectie op een foto zorgt voor een richtlijn voor toekomstig handelen. Door de verhalen rondom dit beeld herkennen en ontdekken studenten gedragspatronen en kwaliteiten. Ze krijgen zo zicht op hun intentie in het handelen en kunnen dit intentionele handelen onderbouwen. Het nagesprek maakt expliciet welk gedrag welke gevolgen had.

### ***Discussie***

Het is de vraag bij de begeleidingsinterventie of de student de herinnering bij de foto niet achteraf goedpraat of interpreteert. Daarom is het zaak het gesprek snel na de les plaats te laten vinden. Ook zijn de inzichten van de student niet representatief voor een hele groep, maar zijn het inzichten voor de individuele student met de eigen achtergrond en context.

Een stimulated recall methode is arbeidsintensief. Het vraagt om tijd voor uitleg vooraf, een moment om na te bespreken en om analyse. De intensiviteit neemt toe wanneer de student niet in staat is zelf de uitspraken te benoemen als didactische of pedagogische inzichten. Hier is dan een expert voor nodig. Dit maakt het middel moeilijk toepasbaar voor grote groepen. Tot slot blijft de kwaliteit van en de ervaring en affiniteit met de begeleiding en dramaonderwijs van de praktijkbegeleiders van invloed op de kwaliteit van het gesprek.

Een begeleidingsgesprek over een foto blijkt een nuttige en haalbare toevoeging binnen het praktijkleren. Het is dan ook aan te bevelen om de begeleidingsinterventie als reflectiemiddel voor praktijkbegeleider en student onderdeel te laten zijn van het praktijkleren. Dat vraagt om coaching van de praktijkbegeleider - bijvoorbeeld in de vorm van een workshop - zodat de begeleidingsinterventie een succesvol onderdeel van het praktijkleren wordt.

Tot slot levert het begeleidingsgesprek door reflectie nieuwe inzichten op. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat die het toekomstig handelen van studenten positief beïnvloeden, waardoor hun dramalessen beter worden. Dat is immers de inzet van het begeleidingsinstrument en het interventiegesprek. Of dit daadwerkelijk het geval is, vraagt om nader onderzoek.



**Sander van den Brink** is drama-docent in het primair en voortgezet onderwijs, medeauteur van *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs* (2022) en was opleidingsdocent dans en drama bij de pabo van Hogeschool Inholland.  
berichtaan@sandervandenbrink.nu

## Literatuur

Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.

Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Velden, T. van der. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.

Beek, M. van., & Tijmes, I. (2020). *Leren coachen*. Boom Lemma.

Bouwhuis, M. (2020). *De leraar in beeld. Handboek beeldbegeleiding in het onderwijs*. Pica.

Brink, S. van den. (2022). *Ik zie, ik zie, mijzelf. Onderzoeksverslag*. Master Kunsteducatie Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Dempsey, N. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367.

Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). I spy with my little eyes. . . The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95, 60–75.

Geerdink, G., & Pauw, I. (Red.). (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/KBkatern3.pdf>. Velon.

Hagenaars, P. (2020). *Opdracht en onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus University.

Heijden-Du-Boer, E., Nunen, A. van, Boekel, H., Carp, D., & Veer, P. van der. (2016). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs*. Coutinho.

Heijden-Du-Boer, E., Brink, S. van den., Boekel, H., Carp, D., Nunen, A. van., & Veer, P. van der. (2022). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs (2<sup>e</sup> dr.)*. Coutinho.

Kallenberg, T., & Onstenk, J. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. ThiemeMeulenhoff.

Koetsenruijter, R., Heide, W. van der., & Rubrech, J. (2015). *Reflecteren voor paramedici*. Boom Lemma.

Latz, A. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A practical guide from theory to exhibition*. Taylor & Francis.

Marzano, R. (2014). *Wat werkt op school*. Bazalt.

Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Phronese.

Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van Maslow*. <https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf>

Nooij, H. de. (2021). *Kijk op spel*. Noordhoff.

Nunen, A. van., & Swaans, R. (2021). *Kennisbasis dans en drama*. In 10voorleeraar. *Kennisbases en profilering. Lerarenopleiding basisonderwijs* (pp. 65-70). Vereniging Hogescholen.

O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23(1), 214–221.

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Hogeschool Inholland.

Onstenk, J. (2016). *Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek*. PO-Raad/VO-raad.

Onstenk, J. (2018). *Het werkplekcurriculum in de school: opleiden op de werkplek*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Polanyi, M. (2009/1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

PO-Raad. (2017). *Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs*. [www.poraad.nl/system/files/werkgeverszaken/bekwaamheidseisen\\_leraar\\_primair\\_onderwijs.pdf](http://www.poraad.nl/system/files/werkgeverszaken/bekwaamheidseisen_leraar_primair_onderwijs.pdf)

Rancière, J. (2007). *De onwetende meester*. Acco.

Schopman, E. (2020). Video als stimulus. De mogelijkheden van de stimulated recall methode in de artistieke onderzoekpraktijk. *Forum+*, 29(3), 23-28.

Stokvik, H., Adriaenssen, D., & Johannessen, J. (2016). Tacit knowledge, organizational learning and innovation in organizations. *Problems and Perspectives in Management*, 14(3), 246-255.

Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. (2012). The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 2082-2091.

Wilderink, L. (z. d.). *Handleiding Photovoice*. [www.gezondin.nu/wp-content/uploads/2020/11/Handleiding-photovoice\\_project-MAPZ-2.pdf](http://www.gezondin.nu/wp-content/uploads/2020/11/Handleiding-photovoice_project-MAPZ-2.pdf)

# Een dansant curriculum Integratie van dansant burgerschap in het curriculum van HAN Pabo

Janneke van der Vlugt

**Hoe kan dansant burgerschap - het gebruik van dans-educatie in burgerschapsonderwijs - worden geïntegreerd in het reguliere curriculum van de HAN Pabo? Deze vraag stelde Janneke van der Vlugt in haar afstudeeronderzoek van de opleiding Docent Dans van ArtEZ. Haar onderzoek geeft inzicht in hoe het onderwijscurriculum van de HAN Pabo tot stand komt, wat de plek van dans en burgerschap in dat curriculum nu is en hoe dansant burgerschap daar een plek in zou kunnen krijgen.**

## Inleiding

Mijn eerste opleiding volgde ik aan de HAN Pabo. Naast mijn studie gaf ik danslessen aan kinderen binnen het recreatieve werkveld. Ik merkte dat door de fysieke, sociale, expressieve en creatieve combinatie dans een bijzondere verrijking van het onderwijs kan zijn. Op de pabo zocht ik naar manieren om dans in te zetten in mijn onderwijs, maar ik voelde een afstand tot de kennis en tools om dat goed te kunnen doen. In de opleiding kwam ik nauwelijks in aanraking met dans als kunstvorm. Dit zette mij aan het denken. Waarom weten leerkrachten er zo weinig over? Is het omdat het zo moeilijk lijkt, of omdat gedacht wordt dat je zelf moet kunnen dansen om dans in je onderwijs toe te passen? Je kunt kinderen de kracht van muziek laten ervaren zonder zelf een instrument goed te kunnen bespelen. Geldt voor dans niet hetzelfde?

Ik ben blijven zoeken naar een passende benadering van dans binnen het onderwijs. Ik wijdde mijn afstudeerscriptie voor de pabo aan dit onderwerp. Vele jaren later volgde ik de opleiding Docent Dans van ArteZ. Daar zag ik wat dans vanuit maatschappelijk oogpunt kan brengen, en juist ook binnen het onderwijs. Ik verdiepte mij in de vraag hoe de afstand tot het vak dans binnen het onderwijs verkleind kan worden.

Ik dook in de theorie en praktijk van danseducatie en bestudeerde de kennisbasis dans en drama – het instrument voor lerarenopleiders dat de algemene, inhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden beschrijft die een startbekwame leraar tenminste moet beheersen (10voordeleraar, 2019). Dans is hierin ondergebracht. Ik dacht terug aan mijn eigen studie jaren op de HAN Pabo en vroeg mij af of dans inderdaad een plek in het curriculum heeft. Ik zocht het op in de Onderwijs- en Examenregeling (OER). Ondanks de vermelding in de kennisbasis, zag ik dans niet terug in het onderwijs dat de opleider beschrijft. Uit een eerste bestudering van het aanbod van dans in het curriculum van de HAN Pabo bleek dat dans niet in het beschreven onderwijs van 2019-2020 was opgenomen (Houwers & Van der Vlugt, 2020). Dat vond ik opvallend, zeker omdat dans wel degelijk onderdeel uitmaakt van de kennisbasis. Onduidelijk was ook wat de visie op en de plek van dans is in het onderwijs van de opleiding. Wellicht was er binnen de dramalessen aandacht voor dans en had men hier wel ideeën over, maar dit was niet te vinden in de onderwijsbeschrijvingen. Daarnaast bleek uit onderzoek van de onderwijsinspectie dat schoolleiders en studenten kritiek hadden op de voorbereiding van studenten op het vak cultuureducatie, waar dans onder valt (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Het rapport van de monitor cultuuronderwijs meldt bovendien dat het scholen in het algemeen vaak aan visie, middelen en vooral bekwaamheid ontbreekt en dat dit het vak dans meer raakt dan andere

kunsvakken (Kruiter et al., 2016). Uit de onderwijsbeschrijvingen van de HAN Pabo blijkt dat drama naast de andere kunsvakken een stevige plek heeft, maar dat dans ‘onzichtbaar’ is.

Tijdens mijn opleiding aan ArteEZ raakte ik betrokken bij onderzoeksclub *De Kracht van Dans in het PO* (LAB Dans)<sup>1</sup> van Cultuur Oost. LAB Dans had twee projecten die een rol speelden bij mijn afstudeeronderzoek. Bij het eerste project, *Move School, Make Society*, raakte ik nauw betrokken als onderzoeker-ontwikkelaar. In dit project werden middelen ontwikkeld voor leerkrachten om vanuit een sociaal-maatschappelijke invalshoek met dans te werken, waarbij is gekozen voor de toepassing van danseducatie in burgerschapsonderwijs. Hier maakte ik kennis met het fenomeen ‘dansant burgerschap’. Lynn Kosakoy definieert dit als een fysieke en bewegende vorm van burgerschap, waarin dans mogelijkheden biedt om vanuit een fysieke impuls te reflecteren op aspecten van cultuur en zelfbewustzijn (Kosakoy, 2020).

Het andere project, de Experimentenweek *Art is Everywhere*, (nu: *Dance is Everywhere*) is gericht op de bevordering van deskundigheid, integratie en samenhang met betrekking tot danseducatie in het onderwijs, en tevens op begeleiding en samenwerking. In dit project organiseerden de opleidingen Docent Dans van ArteEZ en de HAN Pabo een driedaagse dansintensive onder leiding van dansdocent Lynn Kosakoy. Dit was een experimenteel keuzevak met het doel te onderzoeken wat een driedaagse kennismaking van pabostudenten met de theorie en praktijk van danseducatie doet met hun beeldvorming van dans. Uit evaluatieonderzoek van Petra Luteijn blijkt dat studenten zich na deze dansintensive positief uitspreken over dans in het basisonderwijs (Luteijn, 2020). Dit onderzoek gaf echter geen antwoord op de vraag wat deze benadering betekent voor het onderwijsaanbod van de pabo of wat er nodig is om dans een structurele plek te geven in het curriculum.

Door deze projecten vroeg ik mij af wat dansant burgerschap als mogelijk aanbod op pabo’s voor het onderwijs kan betekenen en hoe dit geïntegreerd zou kunnen worden in het curriculum. Deze vragen wilde ik nader onderzoeken.

### ***Cultuuronderwijs in Nederland***

Er is binnen het onderwijs behoefte aan een sterk fundament voor kwalitatief cultuuronderwijs (Van der Bruggen et al., 2016). De laatste jaren zijn er verschillende initiatieven en onderzoeken gaande om de kwaliteit van

1 LAB Dans van Cultuur Oost is onderdeel van het landelijk programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK). Een programma, gesubsidieerd door Fonds voor Cultuurparticipatie, dat zich in opdracht van het Ministerie van OCW inzet voor het ontwikkelen van een stevig fundament van cultuureducatie en een intensievere samenwerking tussen partners.

cultuuronderwijs een impuls te geven. Zo wordt sinds 2012 binnen het landelijk programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) gewerkt aan de ontwikkeling van een stevig fundament voor cultuureducatie en een intensievere samenwerking tussen partners (Verdurmen, z. d.). De meerwaarde van het kunstvak dans wordt hierin erkend en is door SLO ondergebracht in het leerplankader kunstzinnige oriëntatie met een eigen leerlijn (SLO, 2019). Pabo's committeren zich aan een inhoudelijk en didactisch fundament voor dans op basis van de kennisbasis dans en drama.

Tegelijkertijd constateert de Vereniging Onderwijs Kunst en Cultuur (VONKC) dat de kwaliteitsimpuls voor het vak dans moeizaam doordringt in het basisonderwijs (VONKC, 2017). Het ontbreekt scholen vaak aan visie, middelen en bekwaamheid. Hetzelfde staat in het rapport van de monitor cultuuronderwijs (Kruiter et al., 2016). Uit onderzoek van de onderwijsinspectie naar de HAN Pabo blijken schoolleiders en studenten kritiek te hebben op de voorbereiding van studenten op het vak cultuureducatie, waar kunsteducatie en dans onder vallen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Daarnaast ligt er een noodzaak om burgerschapsonderwijs concreter vorm te geven en te borgen (Slob, 2020). Burgerschapsonderwijs is gericht op het ontwikkelen van burgerschapskennis, -vaardigheden en -houdingen bij leerlingen.

## Onderzoeksopzet

Centraal staan de uitdagingen rond de integratie van dans in het onderwijs in het algemeen en in het burgerschapsonderwijs in het bijzonder. Ik ga nader in op de ontwikkelingen rondom burgerschapsonderwijs en cultuureducatie en specifiek op het vak dans. Dit laat zien wat er nodig is om het cultuuronderwijs op de HAN Pabo te versterken en om dans een vaste plek te geven in het curriculum. Daarnaast wordt duidelijk wat de voor- en nadelen zijn van een benadering waarin dans en burgerschap in samenhang worden aangeboden, het zogeheten 'dansant burgerschap'. Tot slot blijkt uit de resultaten wat er nodig is voor de integratie van dansant burgerschap in het curriculum.

Met dit onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan de zoektocht naar de plek van dans op de pabo's. Het geeft de HAN Pabo zicht op de mogelijke plek van dans in het eigen curriculum en maakt zichtbaar waar kansen liggen voor onderwijsaanbod in de vorm van dansant burgerschap, aansluitend op de integrale visie van de opleiding. Het onderzoek maakt zichtbaar hoe keuzes binnen het curriculum op het gebied van kunst en cultuur tot stand komen, wat de plek van dans en burgerschap momenteel is en waar kansen en behoeften liggen voor kunst in het algemeen en dans in het bijzonder.

Dit levert de HAN Pabo inzichten die richting kunnen geven bij de visievorming en onderwijsvormgeving van dans en dansant burgerschap binnen het eigen curriculum, nu en in de toekomst. Mogelijk bieden deze uitkomsten ook voor andere pabo's inzichten voor het (cultuur)onderwijs. De opbrengsten uit dit onderzoek kunnen tevens van meerwaarde zijn voor samenwerkingen tussen pabo's en kunstvakopleidingen. Op de dansacademies kan dit onderzoek bijdragen aan de voorbereiding van de docent dans op het werken in het basisonderwijs of de kunsteducatieve sector. Voor de leerkracht basisonderwijs geeft dit onderzoek aan wat de kracht van dans in het basisonderwijs is en vooral de meerwaarde van de samenhang met burgerschapsonderwijs.

### **Onderzoeksvraag**

Uit mijn ervaringen en eerste studies vloeit de volgende onderzoeksvraag voort: *Hoe kan dansant burgerschap geïntegreerd worden in het reguliere aanbod van het onderwijscurriculum van de HAN Pabo?*

Uit deze hoofdvraag volgen deze deelvragen:

1. Hoe worden nieuwe vakken of projecten geïntegreerd in het onderwijscurriculum van de pabo en wie zijn hierbij betrokken?
2. Op welke wijze zijn dans en burgerschap tot nu toe vormgegeven in het reguliere curriculumaanbod van de pabo?
3. Waar liggen de kansen voor dansant burgerschap in het curriculum van de pabo?
4. Wat is er nodig voor de integratie van dansant burgerschap in het reguliere curriculum van de pabo?

### **Onderzoeksmethoden**

Het onderzoek concentreert zich op de HAN Pabo. Er is kwalitatief onderzoek gedaan met interviews en een casestudy, vanuit zowel desk- als field-research. Eerst is een literatuurstudie gedaan naar danseducatie en burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs, (de meerwaarde van) dansant burgerschap, onderwijsontwikkelingen en visies vanuit het perspectief van de kunsten, burgerschap en cultuur. Daarnaast is aandacht besteed aan de curriculumontwikkeling op de lerarenopleiding in het algemeen (op macro-niveau) en specifiek (op meso- en microniveau) voor de HAN Pabo.

### **Literatuurstudie**

Er is een literatuurstudie uitgevoerd naar de inhoud en context van danseducatie en burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs, (de meerwaarde van) dansant burgerschap, onderwijsontwikkelingen, en visies vanuit het perspectief van de kunsten, burgerschap en cultuur. Allereerst besteed ik aandacht aan enkele relevante definities.



### *Burgerschap*

In *Burgerschap meten* is burgerschap: 'De bereidheid en het vermogen [...] deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren' (Ten Dam et al., 2014, p. 9). Toenmalig minister Slob benadrukte in 2020 dat de bevordering van burgerschap gaat over de wijze waarop een persoon zich wil verhouden tot zijn omgeving. Persoonsvorming en reflectie op de identiteit zijn essentieel voor burgerschapsonderwijs: 'om betekenis te geven aan de wereld om hen heen en aan hun eigen rol daarin, moeten leerlingen zich bewust worden van wie ze zijn of willen worden en hoe ze zich tot een ander en het andere willen verhouden' (Curriculum.nu, 2019, p. 9). Met het op 17 november 2020 aangenomen wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschap in het funderend onderwijs* verduidelijkt het ministerie wat het onder burgerschap verstaat en wordt het planmatig vormgeven ervan verplicht gesteld (PO-Raad, z. d.). Deze wettelijke opdracht is uitgewerkt in kerndoelen en eindtermen via de curriculumherziening van Curriculum.nu (z. d.).

Jeroen Bron beschrijft in *Een basis voor burgerschap* drie dimensies voor burgerschap: politiek-juridisch, economisch en sociaal-cultureel (2006, pp. 17-18). De sociaal-culturele dimensie draagt sterk bij aan de identiteitsbevordering van een leerling, zoals zich thuis voelen, relaties, identificatie, verbondenheid, verantwoordelijkheid en waardepatronen. Scholen moeten bewuste keuzes maken hoe zij identiteitsbevordering willen invullen.

### *Burgerschapsonderwijs*

Burgerschap is geen vak, maar een taak van de basisschool die een uitwerking krijgt in het gehele onderwijsaanbod. Burgerschapsonderwijs betreft de ontwikkeling van leerlingen tot democratische burgers en draagt bij aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, de drie hoofddoelen van het onderwijs (Curriculum.nu, 2019).

Het herziene leergebied burgerschap van Curriculum.nu (2019) spreekt over tien bouwstenen die scholen richting geven voor de vormgeving van burgerschapsonderwijs: vrijheid en gelijkheid, macht en inspraak, democratische cultuur, identiteit, diversiteit, solidariteit, digitaal samenleven, duurzaamheid, globalisering en technologisch burgerschap. Als we kijken naar de aspecten identificatie, relaties, verbondenheid en waardepatronen, dan zien we bij 'identiteit', 'diversiteit', 'solidariteit' en 'denk- en handelwijzen' een relatie met de eerdergenoemde sociaal-culturele dimensie van Bron en wordt de samenhang met bouwstenen van het leergebied kunst en cultuur duidelijk (Curriculum.nu, z. d.).

### *Dans in het onderwijs*

De essentie van dans is beweging en die gaat altijd samen met beleving. Door dans kunnen kinderen zich uiten en zich ontwikkelen in een fysieke, kunstzinnige taal. In het visiedocument op dans van vakvereniging VONKC is dans een samenspel van hoofd, lichaam en hart, waarbij het lichaam wordt ingezet als instrument om uiting te geven aan ideeën, ervaringen en gevoelens (VONKC, 2017).

Dans vormt samen met muziek, beeldende kunst, drama en cultureel erfgoed het leergebied kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs en is onderdeel van cultuuronderwijs. Daarin staan vier basisvaardigheden centraal: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse - de strategieën die ons in staat stellen met verschil en verandering om te gaan. Wanneer dit op onszelf gericht is heet dit culturele zelfreflectie, de basis van ons zelfbewustzijn (Van Heusden, 2010).

In *C-zicht* worden drie competenties genoemd waarop cultuuronderwijs een beroep doet, namelijk onderzoekend, creërend en reflecterend vermogen. Daarnaast noemt men de algemene competenties presenteren, samenwerken en zelfstandig werken (Koolen et al., 2018).

Net als bij andere kunstvakken staan in het creatieve proces van dans in het basisonderwijs de kernelementen productie, receptie en reflectie centraal. De invulling hiervan staat in het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO en de hieruit afgeleide leerlijnen voor de afzonderlijke kunstdisciplines, waaronder dans.

### *De kennisbasis*

Deze uitwerking heeft ook een plek in de kennisbasis dans en drama voor de pabo (10voordeleraar, 2020). Kennisbases beschrijven de algemene, inhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden die een startbekwame leraar tenminste moet beheersen (10voordeleraar, 2019). Er zijn kennisbases gekoppeld aan schoolvakken en er is de generieke kennisbasis met algemene didactische, pedagogische en onderwijskundige kennis en vaardigheden. De vakspecifieke en didactische kennis over dans staat omschreven in de kennisbasis dans en drama. Burgerschap heeft een plek in de kennisbases generiek, geestelijke stromingen, aardrijkskunde en geschiedenis (10voordeleraar, 2019). Een lerarenopleider implementeert het kernaanbod van de kennisbases in eigen onderwijs- en toetsprogramma's. Er is ruimte voor de uitwerking binnen het curriculum en de opleider kan het onderwijs naar eigen identiteit inkleuren (10voordeleraar, 2020).

*Dans en dansant burgerschap*

Dans als fysieke kunstvorm doet een beroep op ons 'invoelingsvermogen' (Wildschut, 2013, pp. 50-51), de relationele verbinding en verhouding tussen lichamen (De Vos, 2014, p. 12). Dans biedt een reflectie op het ik, de ander en de wereld. Daarbij wordt (vanuit) het zelfbeeld vormgegeven en/of verbeeld (Van Heusden, 2010, pp. 15-16). Dans brengt verbindingen tot stand (Tarr et al., 2016).

Vanuit deze danstheorie wordt de overeenstemming duidelijk met de sociaal-culturele burgerschapsaspecten: identificatie, relaties, verbondenheid en waardepatronen. Dansant burgerschap is daarmee een kunstzinnige en bewegende benadering van de burgerschapsbouwstenen 'identiteit', 'diversiteit', 'solidariteit'. Kassing beschrijft dans als universele taal die van oudsher al verbinding en saamhorigheid brengt tussen individuen binnen een gemeenschap (2007, pp. 25-29).

Lynn Kosakoy (2020) definieert dansant burgerschap als een fysieke en bewegende vorm van burgerschap, waarin dans mogelijkheden biedt om vanuit een fysieke impuls te reflecteren op aspecten van cultuur en zelfbewustzijn. Hierbij gaat het over jouw betrokkenheid bij het geheel, de transactie tussen jou en je omgeving en de verhoudingen die daarbinnen zichtbaar worden of ontstaan. Dit gebeurt in beweging en vanuit de eigen bewegingstaal. Dansant burgerschap is danseducatie met een sterke nadruk op de raakvlakken tussen dans en burgerschap: verbinding, saamhorigheid en lichamelijk (zelf) bewustzijn (Kosakoy et al., 2020). Het belicht en bekrachtigt de relatie tussen elementen van burgerschap en dans in het onderwijs. Men kan het zien als een toepassing van danseducatie binnen burgerschapsonderwijs, of een toepassing van elementen van burgerschapsonderwijs in danseducatie (Kosakoy, 2020).

In haar masterthesis *Move school, Make society!* komt Kosakoy tot vier elementen van dansant burgerschap: 'Identiteit', 'Fysieke intuïtie', 'Ik en de ander' en 'Samenzijn' (2020, p. 16). Deze elementen gaan over de fysieke beleving/beweging van het individu, het individu in relatie tot een ander en het individu in relatie tot de groep. Hieronder staan de elementen van dansant burgerschap nader beschreven (Kosakoy et al., 2020).

**Identiteit** *Wie ben ik en wat kan mijn lichaam?*

Het bewust zijn van het zelf, de rol die je invult en de fysieke verbeelding van die rol in bewegingstaal.

**Fysieke intuïtie** *Welke lichamelijke impulsen heb of krijg ik en wat doe ik ermee?*

Van buitenaf en binnenuit krijg je bewegingsimpulsen. Fysieke intuïtie is gericht op het kinesthetisch invoelen en zet een stap naar de verbinding en/of transactie tussen het ik en de ander.

**Ik en de ander** *Hoe ontmoeten wij elkaar fysiek?*

Dit element gaat over de lichamelijke verhoudingen tussen het ik en de ander, en over verhoudingen tussen het ik en de ruimte. Afhankelijk van jouw rol en de rol van een ander neem je een andere fysieke positie, afstand en/of houding aan. Vanuit dit startpunt win je vertrouwen en ontmoet je elkaar.

**Samenzijn** *Hoe zijn wij fysiek en sociaal verbonden?*

Vanuit de sociale danscontext is de groep voor dansant burgerschap van groot belang. Het element samenzijn berust vanuit dans op het sociale aspect van dans en vanuit burgerschap op de groep en de situatie-afhankelijke normen en waarden die hierbij horen.

*Dansant burgerschap en educatief materiaal*

Vanuit de behoefte aan visie, middelen en bekwaamheid op het gebied van dans ontstond binnen het programma CmK onder andere het project voor de ontwikkeling van educatief materiaal vanuit dansant burgerschap. De elementen van dansant burgerschap zijn verwerkt in praktische dans- en reflectiekaarten en stappenplannen. Hiermee wilde men een overdraagbaar onderwijsproduct maken waarmee de kracht van dans voor iedereen inzichtelijk en toegankelijk wordt (Angela Verdurmen, persoonlijke communicatie, 3 december 2020). Eén van de onderdelen van dit project, dat samenhang met de gelijknamige masterthesis, bestond ook uit het maken en uitvoeren van een voorstelling.

Het doel van dit alles is om de verbinding tussen danseducatie en burgerschap te tonen en te laten ervaren. Het is een handreiking aan de leerkracht basisonderwijs om uiteindelijk zelfstandig met dans en met een bewegende vorm van burgerschap in de klas te werken.

### ***Kwalitatief onderzoek***

Er is kwalitatief onderzoek gedaan in de vorm van een casestudy met desk- en fieldresearch, alsmede zeven half-gestructureerde interviews. Dit geeft zicht op de curriculumontwikkeling op de lerarenopleiding in het algemeen (macroniveau) en specifiek voor de HAN Pabo (meso- en microniveau).

#### *Interviews*

Voor dit onderzoek zijn zeven half-gestructureerde interviews afgenomen. Vijf geïnterviewden zijn werkzaam binnen de HAN Pabo en betrokken bij het leergebied kunsten, het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld (OJW) of bij curriculumontwikkeling binnen de opleiding. Twee geïnterviewden staan buiten de opleiding en zijn kunstvakexperts met kennis en ervaring op het gebied van kunst- en danseducatie en/of dansant burgerschap.

De interviews met de betrokkenen vanuit de HAN Pabo lieten zien hoe nieuwe vakken of projecten geïntegreerd worden binnen het onderwijscurriculum en wie hierbij betrokken zijn. Daarmee is antwoord gevonden op deelvraag één. Ook de vraag hoe dans en burgerschap binnen het aanbod van de HAN Pabo vorm krijgen, is voornamelijk in deze interviews beantwoord. De derde deelvraag, over de kansen van dansant burgerschap binnen het curriculumaanbod van de pabo, is vanuit field- en deskresearch benaderd. De (expert)interviews met vakdocenten dans en de gesprekken met de betrokken opleidingsdocenten (waarvan één vakdocent beeldende vorming ook lid was van CmK LAB Dans) maken duidelijk waar deze kansen liggen.

#### *Thematische analyse en codering van de interviews*

Voor de dataverzameling is de thematische analyse benut, de 'light-versie' van de gefundeerde theoriebenadering (ook wel Grounded Theory of GT-benadering genoemd). Met deze aanpak wordt gaandeweg kennis vergaard over het onderwerp van onderzoek (Verhoeven, 2018).

Bij de analyse van de interviews is steeds teruggegaan naar de probleemstelling, waarmee richtinggevend begrippen en zinnen geformuleerd zijn (Boeij & Bleijenbergh, 2014). Op basis van deze begrippen is van elk interview een thematische samenvatting gemaakt. Vervolgens is er gecategoriseerd op de drie hoofdthema's van dit onderzoek: curriculumaanbod en -ontwikkeling, visie op de kunsten en dans, en (kansen voor) dansant burgerschap. Iteratie (herhaling) speelde hierbij een belangrijke rol: er is een constante vergelijking gemaakt om de betrouwbaarheid van de resultaten te verhogen. Daarbij is gecontroleerd of 'nieuwe' data kloppen met datgene wat in eerdere analyses is geconstateerd (Verhoeven, 2018).

Hierop zijn de interviews gecodeerd. Bij de GT-benadering worden gegevens geanalyseerd door ze te coderen, te groeperen en vervolgens verbanden te leggen. Daarbij zijn de verschillende fases van coderen gevolgd: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Met *open coderen* is voor ieder tekstfragment een passende korte omschrijving bedacht (Verhoeven, 2018). Deze signaalwoorden of -zinnen zijn vervolgens onderverdeeld in drie bronnen: de onderzoeker, de geïnterviewde(n) en de literatuur (Boeije & Bleijenbergh, 2014). Met *axiaal coderen* zijn de gecodeerde begrippen met elkaar vergeleken en gegroepeerd. De groeperingen zijn enerzijds onderverdeeld in de drie hoofdthema's (dansant burgerschap, curriculum, visie op dans en de kunsten) en anderzijds naar de verschillende bronnen. Tot slot zijn met *selectief coderen* de gegroepeerde begrippen met elkaar in verband gebracht.

#### *Deskresearch: inhoudsanalyses*

Het drama-, dans- en burgerschapsonderwijsaanbod is inhoudelijk geanalyseerd vanuit het Onderwijs en Examen Regelement (OER) van de HAN Pabo. Er is gezocht naar een manier om de pabostudent, in tijden van strikte privacyregulering en Covid-19, toch in het onderzoek te betrekken. Dankzij de aansluiting bij het destijds nog niet gepubliceerde CmK-onderzoek *Blik op Dans* (Luteijn, 2020) kon de pabostudent indirect meegenomen worden in dit onderzoek. *Blik op Dans* was gekoppeld aan het CmK-project *Art is Everywhere* en geeft duidelijk weer hoe pabostudenten naar dans in het onderwijs kijken voor én na een intensieve kennismaking met danseducatie. De onderzoeksresultaten komen voort uit twee inhoudsanalyses naar de bij het onderzoek behorende logboeken van de pabostudenten die aan *Art is Everywhere* deelnamen. Deze analyse is ook uitgevoerd om duidelijk te krijgen of en hoe de deelnemers het dansant burgerschap hebben beleefd, ondanks dat het alleen impliciet is aangeboden. De analyse is uitgevoerd op basis van de thematische analyse (Verhoeven, 2018).

Met de inhoudsanalyse van dans en burgerschap in het OER is getracht verschillende invalshoeken van de plek van dans en burgerschap binnen het huidige curriculum in beeld te krijgen. Daarbij is gekeken naar onderwijsdoelen, thematiek en samenhang. Het brengt ook de relatie met kennisbases, het dans- en burgerschapsonderwijs en kansen voor dansant burgerschap in beeld.

De inzichten uit de interviews en inhoudsanalyses laten zien wat er nodig is voor de integratie van dansant burgerschap binnen het curriculum van de HAN Pabo, de laatste deelvraag.

## Resultaten

*Deelvraag 1: Hoe worden nieuwe vakken of projecten geïntegreerd in het onderwijscurriculum van de pabo en wie zijn hierbij betrokken?*

De HAN Pabo werkt met een permeabel curriculum waarin een kern van vaste onderdelen wordt aangevuld met flexibele onderdelen (ScienceGuide, 2016). De kennisbases en de bekwaamheidseisen zijn de belangrijkste pijlers bij curriculumontwikkeling, maar ontwikkelingen uit het werkveld en wetenschappelijke studies spelen een steeds grotere rol. Bij doorontwikkeling worden het spinnenweb van Van den Akker (2003) en het 4C/ID-model (Van Merriënboer, 2011) als onderliggende principes gehanteerd. Het curriculum wordt samengesteld door de curriculumcommissie, waarbij vanuit opleidingsteams afgevaardigden uit verschillende vakgebieden zijn aangesloten. Bij curriculaire veranderingen worden onder andere masterclasses gebruikt als experimenteerruimte.

De HAN Pabo volgt de onderwijskundige ontwikkelingen. De focus op taal, rekenen, schrijven en lezen binnen het opbrengstgericht werken en het integraal onderwijs hebben de afgelopen jaren veel invloed op de plek van de kunsten gehad. 'De kunsten hebben moeten knokken voor hun bestaansrecht', zegt een opleidingsdocent. Men mist een opleidingsbrede visie op de kunsten. De kunstvakdocenten vinden dat er meer ruimte nodig is voor de kunsten om ze in hun kracht te laten staan en te laten landen bij studenten. Kunstvakdocenten benadrukken dat een kunstproces eerst verinnerlijkt moet worden om er betekenis aan te kunnen geven en het over te kunnen dragen.

De opleiding heeft een sterk generiek karakter. Dit vraagt van opleidingsdocenten een brede kennis van het werkveld, maar daarmee nemen verdieping en vakkennis af. Alle geïnterviewden spreken over het belang van een goede basis voorafgaand aan integreren en het gevaar dat er ligt binnen vakintegratie, met name voor de kunstvakken. 'Dan wordt kunst toch aangestreept als: 'O, ja, daar bij taal, daar kun je ook wel iets met kunsten combineren!'' Tijd blijkt daarbij een belangrijke rol te spelen: er is relatief weinig lestijd. Geïnterviewden opperen dat gekeken kan worden naar de verhouding stageuren en onderwijscontacturen en stages bijvoorbeeld pas (intensiever) te laten plaatsvinden vanaf het tweede jaar. Zo kunnen studenten eerst onderwijsinhoudelijk een betekenisvolle basis leggen om vervolgens de vertaalslag te maken naar de praktijk. Nu vragen zij te snel 'leer mij het te onderwijzen' en wordt te snel voorbijgegaan aan het zelf ondervinden, ervaren en eigen maken. Er zit momenteel geen logische opbouw in het zelf beleven van kunst en het daarbij horende ontwikkelproces. Een te snelle overgang naar de praktijk maakt het voor studenten moeilijk de waarde van kunst in te zien.

De onderliggende theoretische principes kunnen bovendien onvoldoende worden ontwikkeld.

*Deelvraag 2: Op welke wijze zijn dans en burgerschap tot nu toe vormgegeven in het reguliere curriculumaanbod van de pabo?*

Dans kent nog geen plek binnen het standaardcurriculum van de HAN Pabo. Volgens de kunstvakdocenten heeft de opleider er de expertise niet voor in huis. Inzichten, kennis en vaardigheden over dans worden niet ontwikkeld. Alle geïnterviewde opleidingsdocenten wensen voor de toekomst een curriculum waarin de kunsten een vaste plek hebben, waar dans standaard wordt aangeboden en waar geen hiaten in vakintegratie meer zijn. De geïnterviewden willen echter geen tijd inleveren vanuit de huidige (schaarse) contacturen voor de kunsten om ruimte te maken voor dans.

De Experimentenweek *Art is Everywhere* wordt gezien als 'al een heel mooie stap', terwijl men tegelijkertijd beseft dat het een selectief aantal studenten betreft en een voorafgaande kennismaking met dans ontbreekt. Uit de inhoudsanalyse blijkt dat studenten na deelname aan de dansintensive een heel ander beeld hebben van dans. Dans is veel breder dan gedacht en 184 van de 224 uitspraken over de beeldvorming van dans waren positief. Uit de inhoudsanalyse van de studentenlogboeken blijkt: dans bevordert groepsvorming, dans verbindt, het is belangrijk dat leerlingen met dans in aanraking komen en het is belangrijk dans te integreren in het curriculum. Dans biedt mogelijkheden voor vakintegratie, het doet een beroep op de culturele competenties reflecterend, onderzoekend en creërend vermogen. Dans heeft een extra kracht door te werken vanuit beweging en de natuurlijke bewegingsdrang. Dans werkt inspirerend en bevordert de persoonlijkheidsontwikkeling, verbeeldingskracht en betekenisgeving. Dans helpt je jezelf te uiten, tot reflectie te komen en leert je je open te stellen. Dans heeft sommige studenten anders naar onderwijs laten kijken: 'Ik ben me meer bewust geworden van ideeën over ander onderwijs'. Ook wordt het 'loskomen van vaste methodelessen' genoemd. Veel studenten zeggen geïnspireerd te zijn en met dans te willen gaan werken, maar ook dat ze behoefte hebben aan meer verdieping in de opbouw en tools voor het geven van danslessen, inzichten in de aanpak voor kinderen en het toepassen van vakintegratie.

#### Burgerschap op de HAN Pabo

Burgerschap speelt een belangrijke rol in het curriculum. Burgerschap komt expliciet aan bod binnen meerdere onderwijseenheden en impliciet binnen een samenwerking tussen OJW en de kunsten. Binnen OJW wordt gezocht naar onderwijs dat studenten ook fysiek en zintuiglijk kunnen beleven. De impliciete laag van burgerschap raakt de kerndoelen socialisatie en persoonsvorming sterk. In alle gesprekken met opleidingsdocenten wordt het



belang van persoonsvorming van de student in het eerste jaar genoemd: 'Het is heel belangrijk dat je weet wie je bent, wat je kunt, wat je wilt leren en wat je wilt betekenen binnen het onderwijs'.

*Deelvraag 3: Waar liggen de kansen voor dansant burgerschap in het curriculum van de pabo?*

De geïnterviewden koppelen de kracht van dans binnen het onderwijs aan creativiteitsontwikkeling, het jezelf kunnen uiten door middel van beweging en het eigen lichaam, persoonsontwikkeling en groepsprocessen. 'Dans heeft niet alleen meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind, maar ook voor de groep. Dans heeft een verbindende kracht. We zijn individuen met een eigen rol. Op het moment dat we dansen wordt dit bewust of onbewust zichtbaar.' Het fysieke aspect wordt daarbij als zeer relevant gezien: 'Bewegen is één van de eerste dingen die een mens doet en dat maakt dat dans erg verbonden is met je kindertijd'. De koppeling tussen dans en burgerschap is 'een heel krachtige invalshoek'. Ook binnen het leergebied OJW wordt gezocht naar het verkennen van de wereld met alle zintuigen.

Eén van de respondenten benadrukt hoe belangrijk het is dat een leerkracht een open houding heeft voor dingen die niet concreet tastbaar zijn en kan praten over gevoelens en ervaringen. Wat het kinderen brengt, brengt het pabostudenten ook: dat ze hun lichaam meer voelen en begrijpen. Die kennis kunnen studenten in het onderwijs en in relatie tot kinderen leren inzetten: communicatief en bij het herkennen van fysieke signalen van kinderen. 'Het thuisraken in het eigen lichaam brengt daarbij ook meer controle over adem en energiebalans.' Enkele respondenten geven aan dat studenten de kracht van dans wel eerst moeten ervaren voordat een behoefte kan ontstaan. Uit het onderzoek Blik op dans blijkt hoe het beeld van dans verandert na een verdiepende kennismaking daarmee; studenten gingen inzien dat dans meer is dan pasjes en dat het van toegevoegde waarde is voor het onderwijs.

*Deelvraag 4: Wat is er nodig voor de integratie van dansant burgerschap in het reguliere curriculum van de pabo?*

Dansant burgerschap wordt gezien als een mooie ingang voor het groepsvormingsproces aan het begin van een schooljaar: het persoonsvormende aspect, in relatie tot anderen, uitgenodigd worden om - reflecterend met oordeelloze vragen - een nieuwe situatie in te stappen. Meerdere geïnterviewden kunnen zich voorstellen dat dansant burgerschap werkt als onderwijsaanbod op een pabo. Reeds aanwezig lesmateriaal is een pré: 'Dat geeft steun en richting'. 'Zelf een dansles ontwikkelen is best ingewikkeld voor studenten, maar vanuit een bestaand idee een goede les geven is prima te doen.' Een toolkit wordt gezien als meerwaarde, mits het is beleefd.

Een tweede inhoudsanalyse binnen het onderzoek *Blik op Dans* was specifiek gericht op codewoorden behorende bij de vier elementen van dansant burgerschap: 'Identiteit', 'Ik en de ander', 'Fysieke intuïtie' en 'Samen zijn'. Figuur 1 laat zien welke codewoorden in de logboeken van studenten staan. De thema's 'waarde(n)/waarderen' en 'respecteren', 'creativiteit', 'nieuwe ideeën', 'oordeelvorming' en '(zelf)bewustzijn' kwamen het meest naar voren.

Figuur 1. Logboekwoorden dansant burgerschap



### Integratievoorwaarden dans en dansant burgerschap

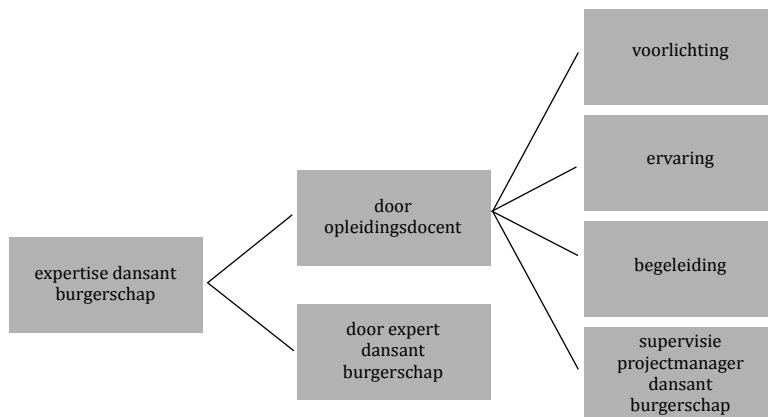
De geïnterviewden benoemen verschillende zaken die zij belangrijk of noodzakelijk vinden om dans en dansant burgerschap in het curriculum van de HAN Pabo te kunnen integreren. Figuur 2 toont de integratievoorwaarden voor dans én dansant burgerschap die voortkwamen uit dit onderzoek.

*Figuur 2. Voorwaarden dans op de pabo*

inhoud	opbouw	docent-vaardigheden	strategie	middelen
inzicht en beeldvorming	eerste persoonlijk eigenmaken	veiligheid	kennisbasis	MVB-model
fysiek (zelf) bewustzijn		zelf ervaren	vanuit onderdompeling	aanwezig lesmateriaal meerwaarde
expressie	vakintegratie uitstellen	ontwerp kwaliteit	vanuit duidelijke visie op kunsten	Zeppelin
persoonsvorming		expertise dansant burgerschap	eenzelfde taal	fysieke ruimte
creatief proces doorlopen	in samenhang -kunsten -burgerschap -groepsdynamiek	generalist of vakspecialist?		
open houding stimulerend				

De voorwaarden voor integratie van dansant burgerschap gaan voornamelijk over het onderwijzen ervan (zie figuur 3). Dansant burgerschap kan bij dans impliciet beleefd worden in het eerste jaar. In het tweede jaar kan een verdiepingsslag worden gemaakt, doordat het expliciet wordt benoemd en er tools worden aangereikt. Opleidingsdocenten kunnen getraind worden om dansant burgerschap zelf te onderwijzen (Kosakoy, 2020).

*Figuur 3. Docentvoorwaarden dansant burgerschap*



## Conclusie

De centrale vraag van dit onderzoek is:

*Hoe kan dansant burgerschap geïntegreerd worden in het standaard aanbod van het onderwijscurriculum van de HAN Pabo?*

Om deze vraag te beantwoorden is eerst bekeken hoe nieuwe vakken geïntegreerd worden binnen het onderwijscurriculum van de HAN Pabo.

Curriculaire veranderingen op mesoniveau komen tot stand in de curriculumcommissie, waar afgevaardigden van verschillende vakgebieden vanuit diverse opleidingsteams bij aangesloten zijn (HAN, 2020). De vormgeving van het onderwijs op mesoniveau ligt bij de Docent Ontwikkelteams (DOTs) en op microniveau bij de desbetreffende opleidingsdocenten. Docenten formuleren in de DOTs gezamenlijke doelen bij samenhang in onderwijseenheden (OWE's). Daarbij wordt niet vanuit één specifiek curriculaire ontwerpmodel gewerkt. Het spinnenweb van Van den Akker (2003) en het 4C/ID-model (Van Merriënboer, 2011) worden als onderliggende principes gehanteerd. Doelen en thema's worden na afronding geëvalueerd en in een volgende periode eventueel aangepast.

Er zijn twee aandachtspunten genoemd: vakspecifieke kennis (verdieping in leerinhouden) en daadwerkelijke vakintegratie. De kennis rondom curriculaire doorontwikkelingen onder opleidingsdocenten loopt sterk uiteen. De HAN Pabo kiest daarnaast steeds vaker voor generalisten, wat effect heeft op de verdieping en vakkennis binnen de opleiding. Dit laatste is belangrijk bij de onderwijsvormgeving en het geïntegreerd werken.

Masterclasses zijn volgens de curriculumcommissie en opleidingsdocenten een belangrijk onderdeel van het curriculaire veranderproces. Het biedt ruimte tot experiment dat indien gewenst kan worden doorontwikkeld en geborgd. Verder wordt het permeabele curriculum voornamelijk gezien als een theoretisch concept dat zich nog verder moet ontwikkelen tot een curriculum met echte bewegingsruimte. Het curriculum wordt nu als vaststaand ervaren, met te weinig tijd om zich vakkennis en vaardigheden daadwerkelijk eigen te maken. De schaarse onderwijsleertijd, de focus op het opbrengstgericht werken (Nussbaum, 2010) en het integraal onderwijs hebben de afgelopen jaren invloed gehad op de plek van de kunsten. Ze zouden zijn 'zoekgeraakt', waardoor studenten niet toekomen aan verinnerlijking en hierdoor onvoldoende tot essentiële overdracht komen. De kritiek vanuit studenten en schoolleiders op de voorbereiding op cultuureducatie (Inspectie van het Onderwijs, 2018) weerspiegelt de zorgen die opleidingsdocenten uiten over het huidige kunstaanbod. Bij een toekomstige curriculumherziening zouden de bedreigingen van vakintegratie aangepakt moeten worden.

Cultuuronderwijs, en daarmee de kunsten, zou (weer) een fundamentele plek in het curriculum kunnen krijgen (Potters & Lutke, 2019). Opleidingsdocenten hopen in de toekomst eerst het vak in de eigen kracht te kunnen zetten, alvorens de kunsten geïntegreerd aan te bieden. Van een opleidingsbrede visie op de kunsten is momenteel geen sprake. Hier is wel behoefte aan.

Dit onderzoek laat zien hoe dans en burgerschap vormgegeven zijn binnen het curriculaanbod van de HAN Pabo en waar kansen liggen voor dansant burgerschap. Burgerschap speelt een belangrijke rol in het curriculum en heeft expliciet een plek in drie onderwijseenheden. De verbinding tussen de leergebieden kunsten oriëntatie en OJW bestaat al lang. De verbinding met de kunsten wordt belangrijk gevonden binnen de impliciete laag van burgerschap, wat zich meer richt op socialisatie en persoonsvorming, de voorwaarden om burgerschap te bereiken (Curriculum.nu, 2019). De focus op persoonsvorming van de student in het eerste jaar wordt ook vanuit dit leergebied belangrijk gevonden (Potters & Lutke, 2019). De fysieke en zintuiglijke insteek maakt de koppeling tussen dans en burgerschap een krachtige invalshoek (Potters & Lutke, 2019; VONKC, 2017). Bijna alle geïnterviewden weten dat in de kennisbases staat dat dans een plek behoort te hebben. Een stevige plek voor de kunsten is gewenst en daarbij hoort een opname van dans in het curriculum.

Opleidingsdocenten staan positief tegenover dansant burgerschap als mogelijk aanbod op de HAN Pabo. Hier liggen zeker kansen. Er is geëxperimenteerd met dans in de Experimentenweek *Art is Everywhere*. Het deed veel met de beeldvorming op dans. Er blijkt behoefte aan meer verdieping in de opbouw, tools, inzichten in het aanbod voor kinderen en het toepassen van vakintegratie (Luteijn, 2020). Deze kunstzinnige onderdompeling in dans heeft sommige studenten anders naar onderwijs laten kijken; er ontstonden ideeën om onderwijs anders vorm te geven. Dansant burgerschap is niet expliciet genoemd binnen de dansintensive van Lynn Kosakoy, maar studenten hebben impliciet elementen van dansant burgerschap ervaren. De onderdompeling in dans is als waardevol ervaren en een dansintensive wordt graag behouden.

Dansant burgerschap is verbindend (Tarr et al., 2016) en bevordert groepsvorming. Het geeft inzicht in wie we zijn, ook in relatie tot de ander, door reflectie en door uitgenodigd te worden om een nieuwe situatie in te stappen (Van Heusden, 2010). Dans bevordert de groepsdynamiek in de samenleving en raakt twee krachten en doelen van burgerschap en dans in een vorm van vakintegratie. Het is het fysiek en zintuiglijk beleven waar ook naar gezocht wordt binnen het leergebied OJW (Potters & Lutke, 2019).

Bij de vraag hoe dansant burgerschap geïntegreerd kan worden, werden steeds twee scenario's genoemd: binnen het huidige curriculum en in het toekomstige curriculum.

### ***Huidig curriculum***

Voor het huidige curriculum wordt gedacht om dans vanaf het eerste jaar aan te bieden. Dan is er nog geen vakintegratie, maar samenhang is wel mogelijk. Een interessant idee is om dansant burgerschap impliciet aan te bieden in relatie tot het thema groepsvorming. Dans ervaren, persoonsontwikkeling, de open houding naar de kunsten, het creatieve proces en principes achter danseducatie staan dan centraal.

Vanaf het tweede jaar kan dansaanbod uitgebouwd worden naar een vorm van vakintegratie. Dans en dansant burgerschap kan aan diverse onderwijs-eenheden en projecten verbonden worden, maar hier moet wel zorgvuldig en met kwaliteitsborging naar gekeken worden. Vakintegratie brengt het risico van vervlakking met zich mee. Vakexperts moeten daarom waken voor de essentie van het vak dans. Afhankelijk van de doelen kan de focus liggen op de creatief-expressieve benadering van dans of vanuit dansant burgerschap. Om een keuze te kunnen maken, moeten studenten vóór de Experimentenweek al kennismaken met dans in het onderwijs, omdat het beeld van dans zonder kennismaking met danseducatie ver ligt van wat danseducatie werkelijk inhoudt (Luteijn, 2020). In de Experimentenweek zou dan een verdiepingsslag gemaakt kunnen worden. Een andere mogelijkheid is een masterclass of keuzevak gericht op dansant burgerschap. Studenten krijgen dan verdiepingaanbod en handvatten voor het onderwijzen van dansant burgerschap in de onderwijspraktijk.

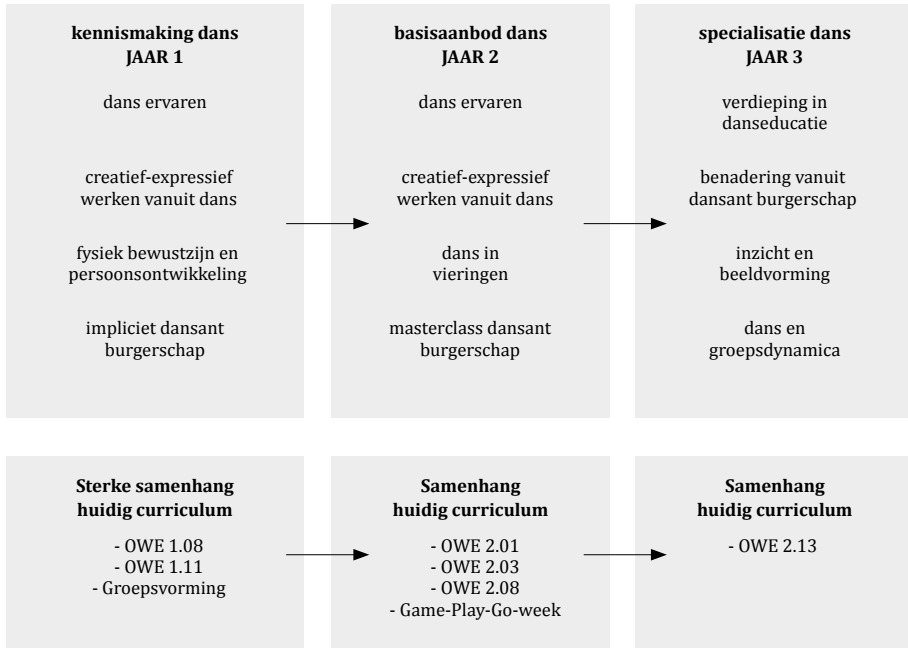
### ***Toekomstig curriculum***

Bij een nieuw curriculum kan dans een geheel nieuwe plek innemen, uitgaande van creativiteitsontwikkeling, expressie, fysiek bewustzijn en persoonsontwikkeling van de student. Er is dan ruimte om dans en de kunsten te verinnerlijken, om het later met vakintegratie of specialisatie te verdiepen. Daarbij kan overwogen worden om stages pas in het tweede jaar intensiever te laten plaatsvinden om in het eerste jaar de persoonsontwikkeling van de student en vakspecifieke materie centraal te laten staan.

Mochten opleidingsdocenten dansant burgerschap zelf willen gaan onderwijzen, dan is voorlichting, ervaring en begeleiding nodig en zal een projectleider de kwaliteit moeten monitoren. Figuur 4 vat samen hoe dans in de vorm van dansant burgerschap op de HAN Pabo vorm kan krijgen. De bovenste rij toont de inhoudelijke basis losstaand van een vast curriculum, zodat dans binnen een toekomstig permeabel curriculum flexibel kan worden

geïntegreerd. De onderste rij toont samenhang en kansen van dansant burgerschap binnen het huidige curriculum.

*Figuur 4. Integratie van dansant burgerschap in het curriculum van HAN Pabo*



Bij integratie van dansant burgerschap zou een opleidingsbrede visie op de kunsten moeten worden gevormd. Ook zou gekeken moeten worden hoe er tijd gecreëerd kan worden, bijvoorbeeld door stagevermindering in het eerste jaar. Een ervaringsgerichte uitwisseling van vakgebieden tussen collega's kan waardevol zijn om het belang van het vak in te kunnen zien.

## Discussie

Met dit onderzoek zijn de wensen en kansen van het curriculum op slechts één pabo bekeken. Interessant zou zijn dit op meerdere pabo's te onderzoeken.

Door thuisonderwijs (Covid-19) en privacywetgeving is de pabostudent niet direct in dit onderzoek meegenomen. Het had van meerwaarde kunnen zijn om naast de *Art is Everywhere*-studenten ook een nulmeting te hebben van gemiddelde pabostudenten die nog niet voor de dansintensive hadden gekozen.

Als onderzoeker was ik mij tijdens de interviews bewust van het belang van een objectieve houding. Het was soms moeilijk de eigen visie uit te stellen tot het einde van het interview. Voor een transparante kijk en ter bevordering van de validiteit zijn alle interviews daarom nauwkeurig getranscribeerd.

Voor de inhoudsanalyse van het onderzoek *Blik op dans* kon ik niet direct bij cijfers uit het analyseproces van Petra Luteijn. Daarom is gewerkt met data die binnen het onderzoeksverslag beschikbaar waren, aangevuld met gethematiseerde signaalzinnen uit de analyse van de studentenlogboeken. Specifieke analysecijfers hadden kunnen laten zien hoe de codewoorden van dansant burgerschap zich onderling tot elkaar verhouden.

Verder was het interessant geweest om met een docent OJW het burgerschapsaanbod van de HAN Pabo nader te verkennen. Ik heb mijzelf theoretisch verdiept in burgerschap in het onderwijs en de Conferentie Burgerschap van de PO-Raad en VO-raad bijgewoond, maar helaas geen (werk)college burgerschap bijgewoond. Ik heb de gesprekken niet gehoord, de interacties niet waargenomen, de vraagstukken niet zien ontstaan. Anderzijds had niet iedere geïnterviewde een duidelijk beeld van dans en dansant burgerschap, ondanks mijn mondelinge uitleg. Dit is iets wat ik in het vervolg wil meenemen en verkennen. En het is zeker iets om nog een gesprek over te voeren.

**Janneke van der Vlucht** is mede-oprichter en artistiek leider van stichting De Dansverbinderij en werkzaam als leerkracht en vakdocent dans op basisschool 't Holthuis in Huissen.  
jannekevdvlucht@gmail.com



## Literatuur

10voordeleraar. (2019). *Jaarverslag 2018*. 10voordeleraar.

10voordeleraar. (2020). *Kennisbases Pabo*. Vereniging Hogescholen.

Akker, J. van den. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Boom Lemma.

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. SLO.

Bruggen, B. van der, Jong, L. de, & Oldeboom, B. (2016). D21 *Literatuurstudie: Suggesties voor pabo's: Hoe kan er op pabo's gewerkt worden aan 21e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie?* Hogeschool Windesheim. Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.

Curriculum.nu. (2019). *Leergebied burgerschap. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*. Curriculum.nu.

Curriculum.nu. (z. d.). *Uitwerking Burgerschap*. [www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/uitwerking-burgerschap/](http://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/uitwerking-burgerschap/), geraadpleegd 14 november 2020.

Dam, G. ten, Geijssel, F., Reuerman, R., Ledoux, G., Keunen, M., & Visser, A. (2014). *Burgerschap meten. Handleiding primair onderwijs. Versie 1.2* Universiteit van Amsterdam/Rovict.

HAN. (2020). *Opleidingsstatuut en Onderwijs- en Examenregeling Bacheloropleiding tot leraar basisonderwijs*. HAN.

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

Koolen, M., Vries, R. de, & Ridder, I. de. (Red.). (2018). *C-zicht. Competenties cultuureducatie kunst en erfgoed*. Cultuurmij Oost.

Houwens, R., & Vlugt, J. van der. (2020). *De Kunstrugzak van de pabostudent: Inzicht in het kunstaanbod van de lerarenopleiding (Vooronderzoek)*.

Inspectie van het Onderwijs. (2018) *Subsectoren*. [www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/hogeronderwijs/sectoren/onderwijs/subsectoren/pabo, geraadpleegd 10 mei 2020](http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/hogeronderwijs/sectoren/onderwijs/subsectoren/pabo,geraadpleegd%2010%20mei%2020).

Kassing, G. (2007). *History of dance: An interactive arts approach*. Human Kinetics.

Kosakoy, L. N. (2020). *Move School, Make Society!: een verbinding tussen dans en burgerschap in het primair onderwijs*. Scriptie master Kunsteducatie, ArtEZ.

Kosakoy, L. N., Nijssen, E., & Vlugt, J. van der. (2020). *Move School, Make Society: De verbinding tussen dans en burgerschap in het primair onderwijs - Dansant burgerschap in de vorm van danskaarten, stappenplannen, aanbod voor scholen en trainingen voor basisschoolleerkrachten; een procesverslag*. Cultuur Oost.

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016). *Rapport Monitor. Cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Peiling 2015/16)*. Sardes/Oberon.

Luteijn, P. (2020). *Blik op dans. Een onderzoek naar het effect van dansonderwijs volgens de creatieve expressieve benaderingswijze op het beeld van dans bij studenten van de Pabo*. Cultuur Oost.

Merriënboer, J. van. (2011). Inleiding op de casussen: ontwerpprincipes van het 4C-ID-model. In B. Hoogveld, A. Janssen-Noordman, & J. van Merriënboer (Red.), *Innovatief onderwijs in de praktijk* (pp. 9-24). Noordhoff.

Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Het belang van alfa-onderwijs voor de democratie*. Ambo.

PO-Raad. (z. d.). *Burgerschap*. [www.poraad.nl/themas/onderwijsinhoud/vakgebieden-enkerndoelen/burgerschap](http://www.poraad.nl/themas/onderwijsinhoud/vakgebieden-enkerndoelen/burgerschap), geraadpleegd 11 november 2020.

Potters, O., & Lutke, S. (2019). *Leren van kunst. Ruimte voor en door creativiteit*. Coutinho.

ScienceGuide. (2016, 20 december). *Een leven lang leren met een permeabel curriculum*. [www.scienceguide.nl/2016/12/een-leven-lang-leren-met-een-permeabel-curriculum/](http://www.scienceguide.nl/2016/12/een-leven-lang-leren-met-een-permeabel-curriculum/)

SLO. (2019). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. [www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunstcultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/](http://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunstcultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/), geraadpleegd 11 november 2020.

Slob, A. (2020). *Nota naar aanleiding van verslag burgerschapsopdracht aan scholen*. Tweede Kamer der Staten-Generaal, 26 juni 2020, vergaderjaar 2019-2020, 35 352, nr. 6.

Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. (2016). Silent disco: dancing in synchrony leads to elevated pain thresholds and social closeness. *Evolution and Human Behavior*, 37(5), 343-349.

Verdurmen, A. (z.d.). *LAB de Kracht van Dans*. <https://cmk.cultuuroost.nl/lab-de-kracht-van-dans>, geraadpleegd 7 oktober 2020.

Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*.

VONKC. (2017). *Visiedocument VONKC voor curriculum.nu: dans*. <https://vonkc.nl/downloads/visiedocument-dans.pdf>

Vos, N. de. (2014). *Lichamelijke verbondenheid in beweging. Een filosofisch onderzoek naar intercorporaliteit in de hedendaagse danskunst*. Proefschrift Tilburg University.

Wildschut, L. (2003). *Bewogen door dans. De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.



# Cultuuronderwijs op lerarenopleidingen in buurlanden Noordrijn-Westfalen, Engeland en Vlaanderen

Piet Hagenaars

**In dit nummer zijn veel artikelen gewijd aan de plek van cultuuronderwijs op de pabo's. In deze bijdrage kijkt Piet Hagenaars hoe het daarmee in onze buurlanden gesteld is. Hij kijkt specifiek naar Engeland, de Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen en Vlaanderen. De onderlinge verschillen blijken groot en een vergelijking van de curricula is lastig, mede omdat vaktermen anders gedefinieerd zijn en elk land (of zelfs delen daarvan) een eigen onderwijssysteem heeft.**

Bij mijn vergelijking tussen (onderdelen van) de drie buurlanden gaat het steeds om dezelfde vraagstelling: Wat is de plek van de lerarenopleiding in het onderwijssysteem, hoe ziet het curriculum eruit en wat is de positie van cultuuronderwijs daarin? Omdat de lerarenopleidingen opleiden tot leerkracht in het basisonderwijs stel ik dergelijke vragen ook over het primair onderwijs. Elke beschrijving start met het primair onderwijs, omdat afgestudeerden van de lerarenopleidingen daar aan het werk gaan en vervolgens komen de lerarenopleidingen aan bod. Het artikel sluit af met een vergelijkende samenvatting die overeenkomsten en verschillen laat zien tussen Nederland en de drie buurlanden.

Voor dit artikel is deskresearch en literatuuronderzoek verricht naar het overheidsbeleid voor cultuuronderwijs in primair onderwijs en desbetreffende lerarenopleidingen. Er zijn geen betrokkenen geïnterviewd en er is geen praktijkonderzoek verricht, dus het is mogelijk, zoals we weten uit ander comparatief onderzoek, dat de onderwijspraktijk afwijkt van de regelgeving (Martens & Diepstraten, 2013).

## Duitsland: Noordrijn-Westfalen

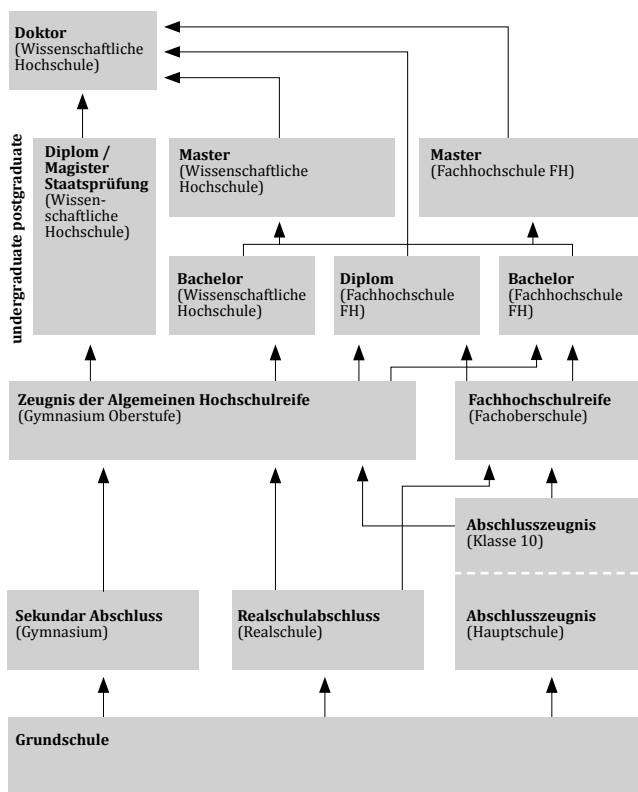
In Duitsland zijn kinderen leerplichtig vanaf hun zesde jaar. De duur van de leerplicht is in de meeste van de zestien deelstaten negen jaar. In Brandenburg, Bremen en Thüringen en in de stadstaat Berlijn is dat tien jaar; in Noordrijn-Westfalen gaat het om negen of tien jaar, afhankelijk van het onderwijstype (Kultusministerkonferenz, z. d.).<sup>1</sup> Voorafgaand aan het basisonderwijs kennen de deelstaten de voor- en vroegschoolse educatie; kinderen verblijven vanaf hun derde jaar in 'Kindergärten' totdat ze met zes jaar naar de basisschool gaan.

De basisschool (*gemeinsame Grundschule*) kent vier leerjaren; in Berlijn en Brandenburg zijn het er zes. Van speels leren in de voorschoolse educatie wordt in de basisschool overgestapt naar systematischere vormen van leren. Leerlingen leren er lezen, schrijven en rekenen, krijgen Engels, zaakvakken, burgerschapsvorming, digitale geletterdheid, spel en beweging, godsdienstonderwijs en vakken uit het kunst domein.

1 In de Kultusministerkonferenz, het permanente overleg van de ministers van Onderwijs en Cultuur van de deelstaten van de Bondsrepubliek Duitsland, wordt het onderscheidend en gezamenlijk onderwijs- en onderzoeksbeleid en het cultuurbeleid van de deelstaten besproken (<https://www.kmk.org/-/kmk.html>, geraadpleegd op 8 december 2022).

Na de basisschool gaan leerlingen naar het lager secundair onderwijs met de *Hauptschule* (vergelijkbaar met vmbo), *Realschule* (vergelijkbaar met havo) en *Gymnasium* (vergelijkbaar met vwo). Een alternatief is de *Gesamtschule*, een scholengemeenschap waarin alle drie niveaus aanwezig zijn (Busse et al., 2006). Deze onderwijstypen zijn in elke deelstaten anders ingericht. Figuur 1 laat de carrièremogelijkheden van leerlingen in Noordrijn-Westfalen zien. Leerlingen gaan al op tienjarige leeftijd naar het voortgezet onderwijs. Er is geen specifieke wetgeving voor de onderwijsselectie van leerlingen: deelstaten voeren dit op hun eigen manier uit (Naayer, 2016, p. 29).

Figuur 1. Het onderwijssysteem in Duitsland (Culturescope, 2022a)



In de leerplannen van de deelstaten en in de omschrijvingen van eindniveaus zijn, op een enkele uitzondering na, de disciplines strikt gescheiden (Haanstra, 2014, p. 14). Vakspecifieke en vakoverstijgende doelen zijn in competenties beschreven. Duitsland kent naast vakspecifieke drie algemene competenties: persoonlijke, sociale en methodische. De eerste gaat om een zelfkritische

houding, zelfwaardering en kunnen omgaan met kritiek; bij sociale competenties gaat het om bijvoorbeeld samenwerken, conflicten oplossen en verantwoordelijkheid nemen. Bij methodische competenties gaat het onder meer om het kunnen toepassen van leerstrategieën, systematisch probleemoplossen, hulpmiddelen benutten en de transfer van kennis naar nieuwe vakgebieden. Deze competenties moeten altijd binnen een bepaald kennis- of vakgebied worden nagestreefd (Haanstra, 2014, pp. 16-17).

### ***Basisschoolleerplan Noordrijn-Westfalen***

Een voorbeeld van een basisschoolleerplan is te vinden in het *Masterplan Grundschule* (2020) van Noordrijn-Westfalen, de deelstaat die direct grenst aan het oosten en zuiden van Nederland. Volgens het onderwijsdepartement van deze deelstaat is de basisschool het fundament voor het leren op school en van groot belang voor de onderwijs carrière van elk kind. Het *Masterplan* beschrijft achtereenvolgens de basisschoolvakken met als kernvakken taal (Duits) en rekenen (*Mathematik*). Het basisonderwijs is bedoeld om leerlingen voor te bereiden op persoonlijk en maatschappelijk functioneren. Vandaar dat het leerplan ook aandacht besteedt aan de zaakvakken, cultuur en burgerschap. In het derde en vierde leerjaar krijgen de leerlingen Engels. De nadruk op integraal onderwijs in wiskunde, informatica, natuurwetenschappen en technologie is veelzeggend voor deze deelstaat. Volgens het *Masterplan* maakt dit het de leerling makkelijker deel te nemen aan de door technologie gevormde wereld.

Het leerplan omvat daarnaast beweging, spel en sport en godsdienstonderwijs. Het legt de basis om mee te kunnen bouwen aan een leefbare en democratische samenleving; dat is de taak van alle vakken. Bovendien is er aandacht voor tweetalig onderwijs, waarmee tegemoetgekomen wordt aan leerlingen met een andere moedertaal dan Duits. De beheersing van het Duits staat centraal om een succesvolle maatschappelijke integratie te realiseren (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, pp. 10-22). Aan het eind van het vierde en laatste leerjaar worden kennis en vaardigheden volgens vooraf vastgelegde doelstellingen getoetst.

Naast deze vak- en vormingsgebieden vindt het onderwijsdepartement beeldend kunstonderwijs en muziek van essentiële betekenis voor kinderen. Ze staan centraal in het esthetisch onderwijs en hebben beide een vaste plek in het curriculum. Beeldend onderwijs speelt niet alleen als autonoom vak een belangrijke rol, maar ook vakoverstijgend, omdat je met beeldende toepassingen en technieken de inhoud van andere vakken of leergebieden beter kunt begrijpen of duidelijker kunt presenteren.

In de beeldende kunstlessen worden de (zintuiglijke) waarneming van de leerlingen en hun fantasie geprikkeld en ontwikkeld, nieuwe en ongebruikelijke manieren van werken, beschouwen en denken ontsloten, en creativiteit en verbeeldingskracht gestimuleerd. Dit onderwijs stimuleert leerlingen zelfstandig en kritisch om te gaan met beelden en objecten uit het dagelijks leven, in kunst, reclame en digitale media (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, pp. 16-17). Het gaat om de ontwikkeling van de waarneming en de verbeelding en om die in twee- of driedimensionale beelden tot uiting te brengen en daarop te reflecteren (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, pp. 52-71).<sup>2</sup>

Het doel van muzieklessen is om het plezier en de interesse van de leerlingen in muziek te stimuleren en te intensiveren. Het vak bouwt voort op de muzikale vaardigheden, individuele behoeften en ervaringen van leerlingen. Zij maken kennis met actief musiceren, muziekbegrip en een kritische benadering van muziekmedia. De ontwikkeling van muzikale competenties vindt plaats als een cumulatief proces van luisterervaringen, het zelf maken van muziek en het omgaan met muziek (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, pp. 98-111).

Zowel voor het beeldend onderwijs (Kunst) als voor muziek zijn in de *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen* (2021) verplichte theoretische en praktische, reflectieve en productieve competenties beschreven (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, pp. 61-67, 106-109).<sup>3</sup>

### ***Lerarenopleiding voor het basisonderwijs Noordrijn-Westfalen***

De lerarenopleiding voor het basisonderwijs valt in heel Duitsland wettelijk onder het universitair onderwijs. De verantwoordelijkheid ervoor ligt bij de

- 2 Een van de competenties binnen het leergebied Kunst is acteren en ensceneren. Het 'omvat het spelen met het eigen lichaam, met figuren en alledaagse voorwerpen in verschillende functionele contexten'. Leerlingen kunnen ervaringen, dromen, fantasieën en wensen acterend en enscenerend verwerken en in verschillende rollen glijden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, p. 59).
- 3 De 'Kompetenzerwartungen' voor beeldende vorming (Kunst) zijn ondergebracht in groepen: Beelden bekijken en begrijpen, Schilderen, Tekenen en druktechnieken, Plastisch werken en construeren, Acteren en ensceneren, Fotograferen en film, en Textiele werkvormen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, pp. 61-67). Bij muziek gaat het om de competenties Muziek maken en vormgeven, Muziek luisteren en begrijpen, en Muziek maken en uitvoeren (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, pp. 106-109).



onderwijsministeries van de deelstaten. Die regelen de opleiding in studie-, opleidings- en examenreglementen, en ook voor de accreditatie is het ministerie de bevoegde instantie (Gesetz über die Hochschulen, 2022; Lehrerausbildungsgesetz, 2022).

Lerarenopleidingen verschillen per deelstaat; dat heeft ook te maken met de duur van het basisonderwijs (van vier tot zes schooljaren). De opleiding duurt vijf jaar, drie jaar bachelor en twee jaar master (Master of Education). Daarna moet elke startbekwame leraar een verplichte tweede fase doen, een *Vorbereitungsdienst* van anderhalf jaar op een opleidingsschool, met een afsluitend examen, om een onderwijsbevoegdheid te behalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, p. 42; Lehrerausbildungsgesetz, 2022, p. 1). In de lerarenopleiding is er veel aandacht voor de onderwijspraktijk en in de *Vorbereitungsdienst* moeten afgestudeerden in de schoolpraktijk laten zien dat ze het beroep zelfstandig aan kunnen.

Anders dan in Nederland studeert elke student verplicht af in taal (Duits) en wiskunde plus een derde vak naar keuze: maatschappijleer, kunst, muziek, Engels, godsdienst of sport (Lehrerausbildungsgesetz, 2022, §11, art. 6). Bij de start van de lerarenopleiding, meestal in het eerste studiejaar, moet de student een geschiktheids- en oriëntatiestage doen van minimaal vijftiendertig dagen (Lehrerausbildungsgesetz, 2022, §12).

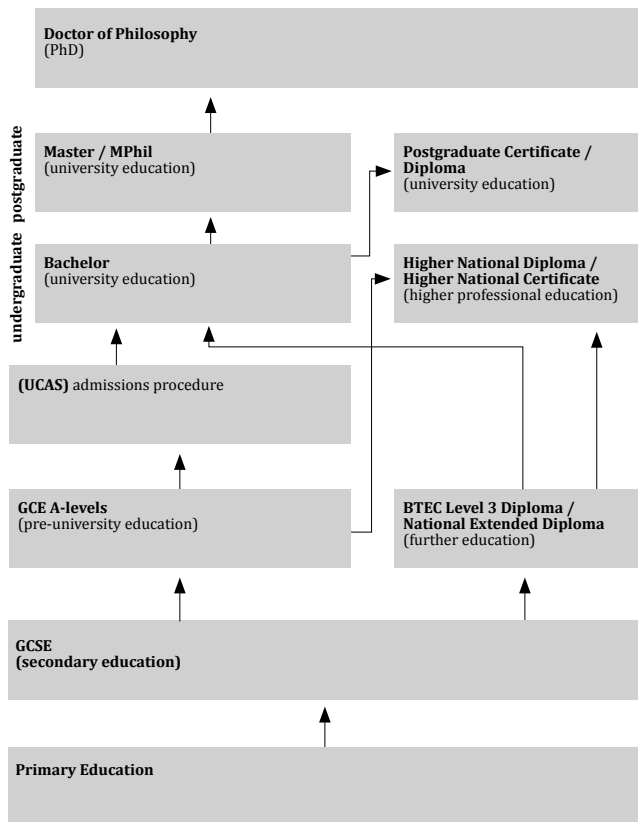
Het leergebied esthetische vorming (*Ästhetische Bildung*) bestaat uit beeldend onderwijs, muziek en beweging. Het leergebied is curriculair beschreven in vakinhoudelijke en -didactische uitgangspunten. Onder de inhoudelijke uitgangspunten vallen onder andere de basisprincipes van de esthetische waarneming en ervaring, het belang van lichaam en gevoel bij de toe-eigening van jezelf en de wereld, de analyse van de alledaagse cultuur en de mediale wereld en de esthetische waarneming en uitdrukkingmogelijkheden daarvan als uitbreiding van het representatierepertoire van basisschoolleerlingen. De vakdidactische uitgangspunten zijn de leerinhouden en leerdoelen van de vakken kunst, muziek en beweging (sport) op de basisschool en de integratie daarvan in het leergebied esthetische vorming. Bij het geven van deze vakken gaat het verder om kunnen omgaan met heterogeniteit en de mogelijkheden en uitdagingen van inclusief onderwijs.

Studenten maken muziek, ontwerpen twee- en driedimensionale beelden, doen aan dramatische vormgeving en ontwikkelen motorische vaardigheden. Belangrijk is de transformatie door de student van de opgedane kennis en ervaring - van tenminste een van deze drie vakken - naar de onderwijspraktijk van heterogene leerlingengroepen in de *Grundschule* (Kultusministerkonferenz, 2019, pp. 64-68).

## Verenigd Koninkrijk: Engeland

Het onderwijs in het Verenigd Koninkrijk is gedecentraliseerd. De Britse regering is verantwoordelijk voor Engeland; terwijl die van Schotland, Wales en Noord-Ierland elk verantwoordelijk is voor het Schotse, Welshe en Noord-Ierse onderwijs (Van Dijk & Hoffius, 2010, p. 5). De wettelijke leerplicht is voor alle kinderen tussen de vijf en zestien jaar (in Noord-Ierland vanaf vier jaar; in Engeland tot achttien jaar). Het onderwijssysteem kent drie niveaus: *primary education* met de voorschoolse educatie en de basisschool (*primary school*); de *secondary education* met de onderbouw - de *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) - en bovenbouw - de *General Certificate of Education* (GCE); en het hoger onderwijs (zie figuur 2).

Figuur 2. Het onderwijssysteem in Engeland (Culturescope, 2022b)



Het *National Curriculum* (2013) biedt een wettelijk kader voor onderwijs in Engeland tussen vijf en achttien jaar. Hoewel dit curriculum voor alle scholen

verplicht is, ontwerpen privéscholen, vrije scholen en thuisonderwijzers soms ook hun eigen curricula. In Schotland is het dichtstbijzijnde equivalent van het *National Curriculum* het *Curriculum for Excellence* (2016), in Wales de *Curriculum and Assessment Act* (2021) en in Noord-Ierland het *Northern Ireland Curriculum* (2007), gebaseerd op het Engelse en Welshe curriculum.

### ***Basisschoolleerplan Engeland***

De basisschool in Engeland kent zes leerjaren (van vijf tot elf jaar), verdeeld in een onderbouw voor kinderen van vijf tot zeven jaar (KS1) en een bovenbouw van zeven tot elf jaar (KS2); veel kinderen starten echter al op hun vierde met het primair onderwijs (Van Dijk & Hoffius, 2010, p. 5). De twee basisschoolniveaus worden elk afgesloten met *standard attainment tests* (SAT's, vergelijkbaar met de Nederlandse eindtoets) om de leeropbrengsten van de leerlingen na de onderbouw (jaar 2) en de bovenbouw (jaar 6) vast te stellen. Het gaat om een combinatie van gestandaardiseerde toetsen en een beoordeling van de leerling door de leerkracht. Het oordeel van de leerkracht wordt schriftelijk vastgelegd en is wettelijk doorslaggevend. Toetsen en beoordeling betreffen de voortgang in lezen, schrijven, rekenen en zaakvakken. Resultaten worden gerapporteerd aan de ouders en de toekomstige middelbare school van de leerlingen (Roberts, 2022).<sup>4</sup>

Na de coronapandemie twijfelden schoolleiders aan de SAT's, omdat die een verkeerd beeld zouden geven van de leeropbrengsten. Bovendien vinden ze dat hun leerkrachten zonder deze toetsen net zo goed in staat zijn leerlingen naar het voortgezet onderwijs te verwijzen (Roberts, 2022, p. 10). Los van deze toetsen en beoordelingen laten *comprehensive schools*, scholen voor voortgezet onderwijs waar 90% van de basisschoolkinderen naar toe gaat, gemakkelijk leerlingen toe (Naayer, 2016, p. 35).

Volgens de Engelse onderwijswetgeving moet elke basisschool een breed en evenwichtig curriculum aanbieden dat de 'geestelijke, morele, culturele, mentale en fysieke ontwikkeling van leerlingen op school en in de samenleving bevordert en leerlingen op school voorbereidt op de kansen, verantwoordelijkheden en ervaringen van het latere leven' (Education Act 2002, 2022, artikel 78). Leerkrachten moeten bovendien rekening houden met diversiteit en inclusie. Daar hoort ook tweetalig onderwijs bij; voor een aantal leerlingen is Engels immers niet de eerste taal (Department for Education, 2013).

4 Bronnen zijn verwarrend over de afname in Engeland van centrale toetsen of eindtoetsen. Volgens NRO-onderzoek nemen scholen die niet of nauwelijks aan het eind van de primary school af (Naayer, 2016: 35). Daarentegen noemt de Library van het House of Commons (Roberts, 2022, pp. 11-12) de afname van de nationale standard attainment tests (SATs) wettelijk verplicht. Zie Education Act 2002, sectie 87 (2022, pp. 84-86).

Figuur 3. Structuur van het National Curriculum (Department for Education, 2013, p. 7)

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
<b>Age</b>	5 - 7	7 - 11	11 - 14	14 - 16
<b>Year groups</b>	1- 2	3 - 6	7 - 9	10 - 11
<b>Core subjects</b>				
English	•	•	•	•
Mathematics	•	•	•	•
Science	•	•	•	•
<b>Foundation subjects</b>				
Art and design	•	•	•	
Citizenship			•	•
Computing	•	•	•	•
Design and technology	•	•	•	
Languages		•	•	
Geography	•	•	•	
History	•	•	•	
Music	•	•	•	
Physical education	•	•	•	•

Openbare scholen zijn wettelijk verplicht het onderwijsprogramma van het *National Curriculum* uit te voeren.<sup>5</sup> Daarnaast mogen ze andere vakken of thema's in hun curriculum opnemen. Elke school moet dit jaarlijks per vak en leerjaar online publiceren (Department for Education, 2013, p. 4).

Het *National Curriculum* is verdeeld in kernvakken en andere vakgebieden. Kernvakken zijn taal (Engels), rekenen en science (natuurkunde en biologie); de andere vakgebieden zijn beeldende kunst en vormgeving, burgerschapsvorming, computergebruik, techniek, een vreemde taal, aardrijkskunde, geschiedenis, muziek en lichamelijke oefening (figuur 3). Alle vakken kennen wettelijke onderwijsprogramma's en eindtermen. Wat het cultuuronderwijs in de *primary school* betreft gaat het om beeldende kunst en vormgeving en muziek. Bij het onderdeel mondelinge taalvaardigheid (*spoken language*) is er aandacht voor drama. Het curriculum bewegingsonderwijs verwijst kort naar dans als een scala van bewegingspatronen.

Het programma voor taal besteedt naast lezen, schrijven, spreken en grammatica ook aandacht aan de 'artistic practice' van drama. Leerlingen leren rollen verzinnen en vorm te geven en die samen met anderen te spelen. Ze

<sup>5</sup> De meeste scholen in Engeland zijn openbaar. Bijna 93% van de Engelse leerlingen zit op een openbare school. De rest zit op scholen die zijn opgericht door een kerk, liefdadigheidsinstelling of een stichting. Alle gesubsidieerde scholen zijn verplicht het nationale curriculum te volgen (Van Dijk & Hoffius, 2010, p. 5).

leren een scenario te bedenken, uit te werken en te spelen voor een publiek. Daarnaast leren ze te improviseren, maar ook op voorstellingen te reflecteren. Drama staat ten dienste van het taalonderwijs: lezen en spreken. Met het spelen van een rol en andere dramatechnieken kunnen leerlingen zich identificeren met boekpersonages. Zo begrijpen ze beter wat ze lezen en krijgen ze de kans de taal die ze horen zelf toe te passen (Department for Education, 2013, p. 14, 31).

Beeldend onderwijs inspireert leerlingen en daagt hen uit kennis en vaardigheden te ontwikkelen om experimenterend en explorerend te werk te gaan. Op school leren ze kritisch te denken en te reflecteren op het beeldend werk van henzelf en van anderen. Ze leren 'grote' kunstenaars en ontwerpers kennen en krijgen inzicht in kunst- en cultuurgeschiedenis. Ze leren beeldend werk te analyseren met 'the language of art, craft and design'. Ze leren tekenen naar waarneming en verbeelding en ontwikkelen hun vaardigheid in tekenen, schilderen en ruimtelijk werk met een scala aan materialen, zoals potlood, houtskool, verf en klei (Department for Education, 2013, pp. 176-177).

Muziekonderwijs motiveert leerlingen en brengt hen liefde voor muziek bij, zodat ze hun muzikaal talent ontwikkelen, hun zelfvertrouwen en creativiteit vergroten en van hun succes durven genieten. Ze leren hun stem expressief en creatief te gebruiken door liedjes te zingen. Ze leren met geluiden te experimenteren door die te selecteren en combineren. Een belangrijk onderdeel van het muziekonderwijs is alleen en samen vocaal en instrumentaal muziek te leren maken, hun auditief geheugen te ontwikkelen, leren te componeren en hierop te reflecteren. Bovendien leren ze geconcentreerd naar allerlei genres muziek te luisteren en te begrijpen hoe muziek door de tijd heen is gemaakt en uitgevoerd (Department for Education, 2013, pp. 195-197).

### ***Lerarenopleiding voor het basisonderwijs Engeland***

Engeland kent verscheidene routes om een kwalificatie als leraar te behalen. Een lerarenopleiding volg je in Engeland aan een *Higher Education Institution*, dat is een universiteit of een onafhankelijk *university college*. Die zijn beide van hetzelfde (universitair) niveau. Een groot verschil met Nederland is dat de Engelse lerarenopleidingen opleiden voor het primair en het voortgezet onderwijs (Van Dijk & Hoffius, 2010, p. 10). Er zijn dus geen, zoals in Nederland, aparte lerarenopleidingen voor het primair en voortgezet onderwijs en afgestudeerden zijn bevoegd voor beide onderwijsniveaus.

Een voorbeeld van initiële lerarenopleidingen zijn de academische Bachelor of Education, de Bachelor of Arts en de Bachelor of Science, elk mét een *Qualified Teacher Status* (QTS). Studenten die een van deze academische bachelors doen, volgen tegelijkertijd een lerarenopleiding. Om tot de

bachelor toegelaten te worden heeft een student het *General Certificate of Secondary Education* (GCE) nodig met ruim voldoende kwalificaties voor taal (Engels) en wiskunde. Deze lerarenopleiding duurt drie jaar fulltime, inclusief vierentwintig weken praktijkstage.

Afgestudeerden ontvangen naast hun vakbachelor de *Qualified Teacher Status* (lerarenkwalificatie) en zijn bevoegd voor het primair en voortgezet onderwijs. Deze opleiding wordt vaak gekozen door aspirant-leraren die in het primair onderwijs les willen geven. Om in een specifiek vak in het voortgezet onderwijs les te mogen geven, moeten studenten meestal via extra cursussen aparte certificaten halen.

Daarnaast is er het *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE), een eenjarige academische opleiding, bedoeld voor mensen die al een academische bachelor hebben behaald en leraar willen worden. De PGCE is in Engeland de meest gekozen route om leraar te worden; deze opleidingen zijn er afzonderlijk voor het primair en het voortgezet onderwijs. Bovendien kun je om gekwalificeerd te worden alvast starten met lesgeven en tijdens het werk de *Qualified Teacher Status* behalen.

Alle leraren met deze lerarenkwalificatie zijn verplicht het eerste werkzame jaar een inductiefase te doorlopen. Die bestaat uit persoonlijke en professionele ondersteuning en een opdracht, die bedoeld is om na te gaan of de afgestudeerde voldoet aan de professionele normen van het leraarschap (Van Dijk & Hoffius, 2010, pp. 10-12).

Om leraar beeldend onderwijs of muziek te worden zijn er verschillende bachelorstudies mogelijk, zoals *art design, sculpture, drawing and painting* of een vocale en of instrumentale muziekopleiding. Na de bachelorstudie volgen afgestudeerden zoals hierboven beschreven de eenjarige PGCE-opleiding om zo hun lerarenkwalificatie te bemachtigen. De *Primary PGCE* leidt de kunstvakbachelor op voor het onderwijs aan vijf- tot elfjarigen, dus voor het basisonderwijs.

Het *National Curriculum* is voor (aanstaande) kunstdocenten leidend en in de onderwijspraktijk moeten ze aan de wettelijke vereisten van het vak voldoen. Kunstdocenten ontwerpen met het *National Curriculum* hun eigen vakleerplan met helder geformuleerde doelstellingen waaraan leerlingen aan het eind van hun schoolperiode moeten voldoen (Indeed, z. d.).

## België: Vlaanderen

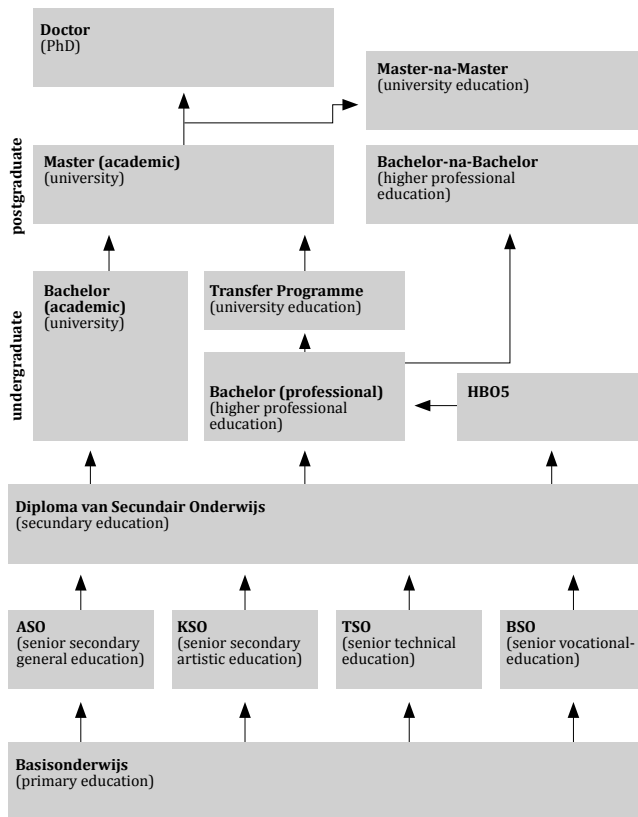
België is een federale staat met drie gemeenschappen en gewesten: Vlaanderen, Wallonië en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Deze houden zich vooral bezig met economische zaken en werkgelegenheid. De Vlaamse, Franse en Duitstalige gemeenschap is per gewest verantwoordelijk voor het onderwijsbeleid. Het Vlaams gewest en de Vlaamse gemeenschap worden in de praktijk samen door één parlement en één regering aangestuurd.

Enkel het vaststellen van de leerplichtperiode, minimumvoorwaarden voor diplomering en het pensioenstelsel zijn in handen van federale ministeries. Vandaar dat de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming verantwoordelijk is voor bijna alle aspecten van het onderwijsbeleid. Anders dan in Nederland betaalt het ministerie - het Agentschap voor Onderwijsdiensten - rechtstreeks de salarissen van leraren uit, terwijl het schoolbestuur werkgever is en verantwoordelijk voor personeelsbeleid (Van Dijk & Hoffius, 2010, p. 7).

In België geldt de leerplicht van vijf tot achttien jaar; de leerplichtperiode duurt weliswaar twaalf jaar, maar voor zestien- tot achttienjarigen geldt een deeltijd leerplicht. Veel kinderen gaan al naar het kleuteronderwijs vanaf tweeënhalf jaar; het lager onderwijs begint met zes jaar en loopt door tot twaalf jaar; het secundair onderwijs is van twaalf tot en met achttien jaar.

Het Vlaamse secundair onderwijs is georganiseerd in drie graden van elk twee jaar. In de eerste graad volgen leerlingen een meer theoretische dan wel een meer praktische opleidingsvariant. Vanaf de tweede graad kiezen ze tussen vier vormen van secundair onderwijs: algemeen (aso), beroeps (bso), technisch (tso) en kunst (kso). De derde graad leidt op voor een beroep of bereidt voor op het hoger onderwijs (figuur 4).

*Figuur 4. Het onderwijssysteem in België (Vlaanderen) (Culturescope, 2022c)*



Het aso legt de nadruk op ruime theoretische vorming en biedt leerlingen een stevige basis voor hoger onderwijs. Het bso is een praktische onderwijsvorm, waarin de leerling een beroep leert en ook algemene vorming krijgt. In het tso gaat de aandacht vooral naar algemene en technisch-theoretische vakken. Na het tso kan de leerling een beroep uitoefenen of verder studeren in het hoger onderwijs. Het kso, het kunstsecundair in de tweede graad, is een bijzonderheid vergeleken met het Duitse en Engelse onderwijssysteem. Het bestaat uit een combinatie van algemene en kunsttheoretische vakken en praktijk (bijvoorbeeld atelier of instrument). Er zijn drie studiegebieden: ballet, beeldende kunsten en podiumkunsten, met daarbinnen een aantal studierichtingen. Sommige studierichtingen in het kunstsecundair zijn meer theoretisch en bereiden voor op het hoger (kunst-)onderwijs (Culturescope, 2022c).



De Vlaamse, Franse en Duitstalige gemeenschappen hebben samen de basiscompetenties vastgelegd die leerlingen in elk onderwijsniveau moeten verwerven. Bovendien heeft elke gemeenschap aanvullend eigen leerdoelstellingen vastgesteld. Om de onderwijskwaliteit in het lager onderwijs, secundair onderwijs, de basiseducatie en het secundair volwassenenonderwijs te kunnen bewaken kent de Vlaamse overheid sinds 1997 eindtermen. Dit zijn minimumdoelen voor kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, die opgenomen zijn in de onderwijsleerplannen en die 'de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht' (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2010, p. 9).

### ***Basisschoolleerplan Vlaanderen***

In Vlaanderen vormen het kleuter- en lager onderwijs samen het basisonderwijs. In de kleuterschool (leerplicht vanaf vijf jaar) moet de school 'ontwikkelingsdoelen' nastreven; in het lager onderwijs spreekt men over 'eindtermen'. Met deze ontwikkelingsdoelen en eindtermen bepaalt de Vlaamse overheid de maatschappelijke opdracht van scholen. Zo weet niet alleen de school wat haar minimaal te doen staat, maar weten ook ouders wat ze van elke school mogen verwachten (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2010, p. 12).

Ontwikkelingsdoelen zijn er voor Nederlands, wereldoriëntatie, wiskundige initiatie, muzische vorming (inclusief media) en lichamelijke oefening. Eindtermen zijn er voor de leergebieden taal (Nederlands en Frans), wereldoriëntatie (mens en maatschappij & wetenschappen en techniek), wiskunde, muzische vorming en lichamelijke opvoeding (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, z. d.). Elke school heeft volgens het Vlaamse ministerie de maatschappelijke opdracht deze 'leergebiedgebonden eindtermen' aan het eind van het lager onderwijs te bereiken (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2010, p. 10).

Daarnaast zijn er leergebiedoverschrijdende eindtermen voor ICT, leren leren en sociale vaardigheden, omdat deze thema's niet onder te brengen zijn in een van de vakinhoudelijke leergebieden. Hoe de school die resultaten bereikt of doelen nastreeft, bepaalt ze zelf.

Voor het basisonderwijs legt de overheid geen lesroosters vast, de school beslist zelf over de besteding van haar onderwijstijd. Aan het eind van de basisschool krijgen de leerlingen een getuigschrift als ze de eindtermen in 'voldoende mate' hebben behaald. Daarmee kunnen zij naar het secundair onderwijs (Ministerie van Onderwijs en Vorming, z. d.). In Vlaanderen hebben basisscholen veelal vaste leerkrachten en leeftijdsgroepen, daarnaast zijn er dikwijls vakdocenten voor muziek, lichamelijke oefening, een vreemde taal of levensbeschouwelijke vorming.

Vlaanderen kent verschillende onderwijskoepels, verenigingen van schoolbesturen die scholen ondersteunen en vertegenwoordigen. Koepels stellen leerplannen en lesroosters op, die de schoolbesturen kunnen overnemen. Voor het gemeenschapsonderwijs is er GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Het gesubsidieerd officieel onderwijs kent twee koepels: de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). Het gesubsidieerd vrij onderwijs kent - als veruit de grootste koepel - Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Daarnaast zijn er koepels van de Steinerscholen, het Protestants-Christelijk Onderwijs, en de Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen.

Het leergebied muzische vorming maakt deel uit van door koepels samengestelde leerplannen. Die omvatten één leerlijn vanaf de kleuterschool via het lager onderwijs naar de leerplannen van het secundair onderwijs. Het leerplan beschrijft wat muzische vorming is en behandelt de doelstellingen van de domeinen beeld, muziek, drama, beweging (dans) en media. Bovendien is er aandacht voor de noodzakelijke materiële vereisten om muzische vorming te verzorgen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2016, pp. 84-86). Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen biedt de domeinen 'bij voorkeur op een geïntegreerde manier aan. De beschotten tussen deze muzische domeinen zijn immers dun' (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017).

Leerlingen krijgen - volgens het GO! - in dit leergebied de kans 'hun impressies van de wereld op een eigenzinnige manier te verwerken'. Bovendien krijgen ze 'de kans te genieten van kunstuitingen van "kleine en grote" kunstenaars'. Tijdens hun werkproces geven leerlingen betekenis aan wat ze beleven en drukken ze zich uit in artistieke taal. Om dit op een veelzijdige manier te kunnen maken ze al doende kennis met technieken, materialen en werkvormen die bij een bepaalde kunstdiscipline (domein) horen. Bij elk domein worden 'fasen doorlopen: waarnemen, verwerken en vormgeven. Reflectie maakt deel uit van elke fase' (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2016, pp. 5-6). Het leerplan *Zin in leren, zin in leven* voegt er als leeruitkomsten aan toe dat leerlingen leren beschikken over een muzische grondhouding, muzische geletterdheid en muzische vaardigheden (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017).

In 2021 vond de onderwijsinspectie de kwaliteit van het onderwijsaanbod voor muzische vorming in het lager onderwijs bij 5% van de respondenten (n=62) 'beneden de verwachting', 47% 'benadert de verwachting' en 48% is 'volgens de verwachting'. Geen enkele school 'overstijgt de verwachting'. Volgens de inspectie is het 'onderwijsaanbod vaak onvolledig en onevenwichtig. Vooral het domein media komt onvoldoende aan bod binnen muzische vorming. Leraren verenigen dit domein vaak tot het

aanbieden van technische ICT-vaardigheden'. Bovendien evalueert driekwart van de scholen de muzische lessen onvoldoende. Leraren 'missen vaak objectieve en doelgerichte evaluatiecriteria'. De onderwijsinspecteurs geven het advies om 'het onderwijsleerproces sterker en bewuster te richten op de creatieve ontwikkeling van de leerlingen' (Onderwijsinspectie, 2021, pp. 32-38).

### ***Lerarenopleiding voor het basisonderwijs Vlaanderen***

De Vlaamse bachelor-lerarenopleidingen voor basisonderwijs zijn onderverdeeld in een opleiding voor het kleuteronderwijs en een voor het lager onderwijs. Beide opleidingen omvatten 180 studiepunten (drie studiejaar), waarvan 45 voor de praktijk. In de opleiding voor het lager onderwijs komen alle leerjaren en alle leergebieden aan bod, zoals Nederlands, rekenen, lichamelijke opvoeding, wereldoriëntatie en muzische vorming: beeld, muziek, drama en dans.

In Vlaanderen zijn elf hogescholen - vaak met meer locaties - die de voltijdopleiding leraar lager onderwijs aanbieden. Om aan de lerarenopleiding te kunnen beginnen moeten aspirant-studenten het Vlaams diploma secundair onderwijs bezitten (zes studiejaar) en vooraf een verplichte 'instaptoets lager onderwijs' maken, bestaande uit Nederlands, Frans, wiskunde (geënt op de eindtermen lager onderwijs), en blijk geven van leercompetenties en motivatiekenmerken. Maar deze instaptoets is niet bindend en vooral bedoeld om de student de eigen sterke en zwakke kanten te laten ontdekken (Vlaamse Hogescholenraad, 2022).

Volgens informatie van de hogescholen is de inhoud van de lerarenopleiding sterk gerelateerd aan de inhoud en didactiek van de vakken van het lager onderwijs en aan algemene pedagogische vakken. Theorie en stagepraktijk zijn sterk op elkaar afgestemd (werkplekleren). Ook visitatierapporten noemen deze link tussen opleiding en werkveld. Zo schrijft de visitatiecommissie over de hogescholen Artesis-Plantijn, Erasmushogeschool, Karel de Grote Hogeschool en Katholieke hogeschool Leuven, dat 'in alle opleidingen voldoende aandacht is voor vakinhoudelijke kennis (die overeenkomt met de vakken op de basisschool), vakdidactiek en onderwijskunde' (Parallele commissie 3, 2014, p. 28). In tegenstelling tot de Nederlandse accreditatie wordt in Vlaanderen tijdens de visitatie aandacht besteed aan de kwaliteit van en de faciliteiten voor muzische vorming.

*Figuur 5. Hogescholen met opleiding leraar lager onderwijs en het aantal studiepunten muzische vorming*

Hogeschool / muzische vorming - studiejaar	1	2	3	totaal
Artesis-Plantijn (AP) Hogeschool Antwerpen	3+3		3	9
Arteveldehogeschool	3	3	3	9
Erasmushogeschool Brussel	4	3+3	3	13
Hogeschool Gent	3+3	3+6	-	15
Hogeschool PXL	5	5	3	13
Hogeschool West-Vlaanderen	3+3	3	3	12
Karel de Grote Hogeschool, Katholieke Hogeschool Antwerpen	8	1	1	10
Katholieke Hogeschool Vives Noord-Zuid	3+3	3+6		15
Hogeschool Odisee	3+3	3+3		12
Thomas More Mechelen-Antwerpen-Kempen	3	3	6	12
UC Leuven Limburg - Katholieke hogeschool Leuven	4+4	3		11

Uit de actuele studieprogramma's van de opleidingen leraar lager onderwijs die ik via internet vond, blijken nogal verschillende aanpakken van het leergebied muzische vorming (zie figuur 5). Enkele hogescholen besteden hier alleen in het eerste en tweede (of derde) studiejaar aandacht aan. Bij andere komt dit in alle studie jaren aan bod, inclusief keuzeminoren. De studiebelasting voor muzische vorming varieert van negen tot vijftien studiepunten oftewel 5% tot 8,3% van het programma.<sup>6</sup> De geraadpleegde studieprogramma's laten niet zien óf, hóe en hoe vaak muzische vorming tijdens het praktijkleren aan de orde is.

Een van de competenties van de leraar lager onderwijs is beheersing van de basiskennis van de leerinhouden van muzische vorming, waaronder ten minste de eindtermen van het lager onderwijs. Dit impliceert het vakinhoudelijk en -didactisch kennen en kunnen toepassen van de leerlijn muzische vorming van kleuterschool tot secundair onderwijs (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2016; Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). Bovendien kunnen leraren, vanuit hun professionele positie, actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen herkennen en kritisch benaderen op onder andere het cultureel-esthetische en het cultureel-wetenschappelijke domein (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2018). Het is de vraag of de startende leraar daaraan kan voldoen, gezien de geringe aandacht voor dit leergebied in de Vlaamse lerarenopleidingen.

<sup>6</sup> Niet alleen zijn er grote verschillen in de studieprogramma's muzische vorming, maar ook de onderwijslocaties van hogescholen verschillen sterk. De Thomas More hogeschool Mechelen besteedt 12 erts aan muzische vorming (3+3+6), in Vorselaar zijn dat er 12 (6+6) en in Turnhout 9 erts (6+3) (Thomas More hogeschool, z. d.).

## Vergelijkende samenvatting

We sluiten af met een vergelijking tussen het funderend onderwijs en de lerarenopleidingen basisonderwijs in Noordrijn-Westfalen, Engeland en Vlaanderen én Nederland (zie voor de Nederlandse situatie het artikel Om de kwaliteit van de leerkracht elders in dit nummer). Figuur 6 geeft een overzicht van de situatie in de vier landen.

*Figuur 6. Vergelijking tussen funderend onderwijs en lerarenopleidingen basisonderwijs (© Hagenaars, 2023)*

	NRW	Engeland	Vlaanderen	Nederland
<b>Leerplicht</b>	6-15 jaar	5-18 jaar	5-18 jaar	5-16 jaar <sup>7</sup>
<b>Funderend onderwijs</b>	Grundschule 6-9 (4 jaar) Sekundarstufe 10-15 - Hauptschule, Realschule en Gymnasium (6 jaar)			NRW
	Primary Education 5-10 (6 jaar) - onderbouw 5 t/m 6; bovenbouw 7 t/m 10 Secondary Education 11-15 jaar (5 jaar)			Engeland
	Basisonderwijs 5-12 (7 jaar) - kleuteronderwijs (1 jaar), lager onderwijs (6 jaar) Secundair onderwijs 12-17 jaar (6 jaar)			Vlaanderen
	Basisonderwijs 4-12 (8 jaar) - onderbouw, middenbouw en bovenbouw Voortgezet onderwijs 12-17 jaar (vmbo - 4 jaar; havo - 5 jaar; vwo - 6 jaar)			Nederland
	NRW	Engeland	Vlaanderen	Nederland
<b>Leerplan primair onderwijs</b>	Ja, in competenties	Ja, in competenties	Ja, in eindtermen	Nee, kerndoelen
<b>Status</b>	Verplicht	Verplicht	Streefdoelen	Minimum doelen
<b>Cultuuronderwijs po</b>	Kunst beeldend (drama) Muziek Beweging (dans)	Beeldende kunst Muziek Nederlands (drama)	Muzische vorming; beeld, muziek, drama en beweging (dans)	Kunstzinnige oriëntatie; beeld, muziek, theater en dans
<b>Lerarenopleiding po</b>	Pädagogische Hochschulen Bachelor en Master of Education (3+2 jaar) Vorbereitungsdienst (1,5 jaar)			NRW
	Higher Education Institution - bachelor of education + PGCE (3+1 jaar)			Engeland
	Educatieve bachelor leraar lager onderwijs (3 jaar)			Vlaanderen
	Bachelor leraar basisonderwijs - pabo (4 jaar)			Nederland

7 Kinderen van vijf tot zestien jaar zijn leerplichtig. Jongeren die na hun zestiende nog geen startkwalificatie hebben, moeten tot hun achttiende jaar onderwijs volgen. Een startkwalificatie is een diploma havo, vwo of mbo (niveau 2 of hoger).

Het funderend onderwijs, bestaande uit het primair en voortgezet onderwijs, is in de buurlanden anders ingericht dan in Nederland. In Noordrijn-Westfalen gaan de meeste kinderen eerst naar de Kindergärten voordat ze op hun zesde jaar naar de *Grundschule* gaan. Vanaf tien jaar gaan ze in Noordrijn-Westfalen naar het voortgezet onderwijs; er is geen verplichte selectie.

In Engeland volgen leerlingen vanaf vijf jaar zes jaar *primary education*, dat afgesloten wordt met een verplichte toets (SAT) en een doorslaggevend advies van de leerkracht. Vanaf elf jaar volgen ze de *secondary school*.

In Vlaanderen start het basisonderwijs - kleuter- en lager onderwijs - vanaf vijf jaar. Leerlingen bezoeken de basisschool zeven jaar en kunnen naar het voortgezet onderwijs als zij de eindtermen 'in voldoende mate' hebben gerealiseerd.

In alle drie landen bestaat het cultuuronderwijs voornamelijk uit beeldend en muziek. Drama is vaak een onderdeel van het taalonderwijs en dans van beweging. Hoewel Vlaanderen de term muzische vorming hanteert, wordt in de eindtermen duidelijk onderscheid gemaakt in beeld, muziek, drama, beweging en media, elk met eigen eindtermen (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2010, pp. 68-75). Dat is in Nederland formeel niet het geval. In het leergebied kunstzinnige oriëntatie wordt in de drie kerndoelen geen onderscheid gemaakt in kunstdisciplines. Dat is enkel terug te zien in een SLO-uitwerking van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie; dat spreekt van de leerlijnen beeldend, muziek, drama, muziek en cultureel erfgoed (SLO, 2021).

De lerarenopleidingen voor het primair onderwijs zijn ook alle verschillend. In Noordrijn-Westfalen worden aspirant-leerkrachten opgeleid op de *Pädagogische Hochschule*, meestal onderdeel van universiteiten. Zij kiezen naast het verplichte Duits en wiskunde voor één ander vak; dat kan ook (beeldende) kunst of muziek zijn. Na deze opleiding moet elke startbekwame leraar een weliswaar betaalde, maar wel verplichte *Vorbereitungsdienst* volgen om een onderwijsbevoegdheid te halen. Een lerarenopleiding duurt in Noordrijn-Westfalen dan ook zes en een half jaar. Aan het begin van de lerarenopleiding - meestal in het eerste studiejaar - moet de student een geschiktheids- en oriëntatiestage doen van minimaal vijftientig dagen.

In Engeland is de lerarenopleiding universitair en duurt vier jaar. Aspirantleraren volgen een opleiding aan een *Higher Education Institution*, waar ze tegelijkertijd voor het primair als het voortgezet onderwijs worden opgeleid en een *Qualified Teacher Status* (QTS) krijgen. De meesten doen na het voortgezet onderwijs eerst een bachelor (drie jaar), bijvoorbeeld in beeldende kunsten of muziek en behalen daarna in een jaar het *Postgraduate Certificate*

*in Education* (PGCE). De beginnende afgestudeerde leerkracht (QTS) moet een inductiefase volgen om te laten zien dat hij of zij volledig aan de wettelijke normen voldoet.

Vlaamse studenten kiezen voor een lerarenopleiding voor het kleuteronderwijs of voor het lager onderwijs op een hogeschool; de studie duurt drie jaar. Een instaptoets is verplicht, maar niet bindend.

In Nederland is de pabo onderdeel van een hogeschool en duurt vier jaar.

Je mag verwachten dat afgestudeerde leerkrachten in Noordrijn-Westfalen en Engeland het best op het lerarenberoep voorbereid worden door de verplichte ondersteuning en begeleiding bij aanvang van hun onderwijspraktijk. Van wettelijke eisen hiervoor is in Vlaanderen of Nederland (nog) geen sprake; in Nederland is de inductiefase wel gebruikelijk.

De buurlanden, en ook Nederland, hebben in hun onderwijsbeleid duidelijk aandacht voor cultuuronderwijs in het primair onderwijs en daarmee ook op de lerarenopleidingen. Afgestudeerden worden geacht tenminste de kerndoelen, eindtermen of competenties te beheersen die leerlingen aan het einde van de basisschool moeten hebben behaald. In Noordrijn-Westfalen, Engeland en Vlaanderen is die beheersing verplicht en zijn minimumdoelen per schoolvak - beeldend, muziek, drama en of beweging (dans) - vastgesteld; in Nederland gaat het bij kunstzinnige oriëntatie om drie vakoverstijgende streefdoelen zonder nadere aanduiding van het beheersniveau.

Voor cultuuronderwijs op de lerarenopleidingen gaat het in alle gevallen om papieren eisen, want uit de onderwijsprogramma's van de lerarenopleidingen valt niet af te leiden óf, hóe en wanneer afgestudeerden aan competenties, eindtermen of kerndoelen voldoen. Bovendien is het de vraag of ze voldoende startbekwaam zijn om de kunstvakken of het samenspel van kunstvakken in de onderwijspraktijk van het primair onderwijs te kunnen verzorgen. Dat vraagt nader praktijkonderzoek in school en opleiding.

**Piet Hagenaars** houdt zich bezig met advies voor en onderzoek naar cultuuronderwijsbeleid.

Hij was onder meer directeur van de elkaar opvolgende landelijke kennisinstituten LOKV, Cultuurnetwerk Nederland en LKCA.  
piethagenaars66@gmail.com

## Literatuur

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. (2010). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs. informatie voor de onderwijspraktijk*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Busse, G., Berkhof, S., & Meijer, K. (2006). *Beroepsonderwijs in Duitsland*. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt Nijmegen.

Culturescope. (2022a). *Onderwijssysteem in Duitsland*. <http://culturescope.nl/onderwijs-5/>, geraadpleegd op 22 december 2022.

Culturescope. (2022b). *Onderwijssysteem in het Verenigd Koninkrijk*. <http://culturescope.nl/onderwijs-19/>, geraadpleegd op 22 december 2022.

Culturescope. (2022c). *Onderwijssysteem in België - Vlaamse Gemeenschap*. <http://culturescope.nl/onderwijs-22/>, geraadpleegd op 22 december 2022.

Department for Education. (2013). *The national curriculum in England. Key stages 1 and 2 framework document*. Department for Education.

Dijk, M. van., & Hoffius, R. (2010). *De lerarenopleiding en het lerarenberoep in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in Engeland, Finland, Vlaanderen en Nieuw-Zeeland*. Review. SBO, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (z. d.). *Leerplannen basisonderwijs*. <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>, geraadpleegd op 30 december 2022.

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2016). *Leerplan muzische vorming*. <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Leerplan%20GO!%20bao%20muzische%20vorming%202016-4.pdf>

Haanstra, F. (2014). Nationale leerplannen en leerplankaders voor de kunstvakken. *Cultuur+Educatie*, 14(40), 8-25.

Indeed (z. d.). *Qualifications to be a teacher (Undergrad to leadership)*. <https://uk.indeed.com/career-advice/finding-a-job/qualifications-to-be-a-teacher>, geraadpleegd op 21 december 2022.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2017). *Zin in leren! Zin in leven! Leerplanboek*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Kultusministerkonferenz. (z. d.). *Bildungswege und Abschlüsse*. [www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html](http://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html), geraadpleegd 28 november 2022.

Kultusministerkonferenz. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Lehrerausbildungsgesetz. (2022). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz)*. Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250). Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.



- Martens, R., & Diepstraten, I. (2013). Kenmerken van onderwijsonderzoek: Valoriseren als nieuw thema. In I. Diepstraten, & R. Martens (Eds.), *LOOK Jaarboek 2012: Onderwijsonderzoek via het leren van leraren* (pp. 31-46). Open Universiteit.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2018). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties voor de leraren*.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z. d.). *Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs#voorwaarden>, geraadpleegd op 30 december 2022.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Masterplan Grundschule. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Einfach und schnell erklärt*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Naayer, H., Spithoff, M., Osinga, M., Klitzing, H., Korpershoek, H., & Opdenakker, M.-C. (2016). *De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief. Een systematische overzichtsstudie van onderwijstransities in relatie tot kenmerken van verschillende Europese onderwijsstelsels*. GION onderwijs/onderzoek.
- Onderwijsinspectie. (2021). *Onderwijspiegel 2021. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie. Doorlichtingen 20019-2020*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Parallele commissie 3. (2014). *De onderwijsvisie. Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van de professionele opleidingen Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs aan de AP Hogeschool, Erasmushogeschool Brussel, Karel de Grote Hogeschool en Katholieke Hogeschool Leuven*. Cel Kwaliteitszorg.
- Roberts, N. (2022). *Assessment and testing in primary education (England)*. *Research Briefing*. House of Commons Library.
- SLO. (2021, 2 juni). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. [www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunstcultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/](http://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunstcultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/)
- Thomas More hogeschool. (z. d.). *Leraar Lager Onderwijs*. [www.thomasmore.be/opleidingen/professionele-bachelor/leraar-lager-onderwijs/leraar-lager-onderwijs](http://www.thomasmore.be/opleidingen/professionele-bachelor/leraar-lager-onderwijs/leraar-lager-onderwijs), geraadpleegd op 27 januari 2023.
- Vlaamse Hogescholenraad. (2022). *Instaptoets lerarenopleiding. Informatiefolder 2022-2023*.

## Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volggproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volggproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen*  
*Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volggproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*

- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*
- 60 *Culturele democratie*
- 61 *Het jonge kind*
- 62 *Verzamelde artikelen*

# Colofon

## **Cultuur+Educatie**

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

## **Redactie**

Thomas De Baets, Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers (hoofdredacteur) en Arno Neele.

## **Redactieraad**

Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk en Nancy Vansieleghem.

## **Eindredactie**

Zunneberg & Ros  
Tekstproducties

SopluTekst  
(artikel Janneke van der Vlugt)

## **Vormgeving**

Taluut, Utrecht

## **Drukwerk**

Drukkerij Libertas Pascal,  
Utrecht

## **Uitgever**

LKCA  
Lange Viestraat 365  
Postbus 452  
3500 AL Utrecht  
030 711 51 00  
cultuur+educatie@lkca.nl  
www.lkca.nl/publicaties/  
cultuur-plus-educatie

## **Abonnementen**

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/ promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

## **Informatie voor auteurs**

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

## **LKCA**

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837