

Samenhang binnen kunstvakken en met andere leergebieden

Charissa Koek & Piet Hagnaars

De roep om meer samenhang tussen leergebieden in het basisonderwijs klinkt van veel kanten. Waarom willen men 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 Hagnaars 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.¹

- 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 pabocurriculum 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.² Om de

- 2 Moniek Warmer, leerplanontwikkelaar SLO met aandacht voor curriculumontwikkeling 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).³

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 ontnemt' (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 kunstdisciplines 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^e druk). Coutinho.

Heijdanus-De Boer, E., Nunen, A. van, Hueskens, R., & Verhallen, P. (2019). *Dans! Praktisch handboek voor het basisonderwijs* (2^e 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^e 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-orientatie/

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.