

Vlaamse cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs: een geïntegreerde benadering?

Joris Van Doorselaere

Binnen de Vlaamse onderwijshervorming zijn afzonderlijke sleutelcompetenties en eindtermen ontwikkeld voor kunst- en cultuureducatie en geschiedenis. Joris Van Doorselaere verkent de raakvlakken tussen beide domeinen. In zijn bijdrage pleit hij voor meer afstemming voor alle relevante spelers in het veld.

Inleiding

Het secundair onderwijs (12-18 jaar) in Vlaanderen onderging de afgelopen jaren een hervorming. Binnen een kader van zestien sleutelcompetenties (geïnspireerd op de acht Europese competenties (Europese Unie, 2006)), kregen ontwikkelcommissies met experts, leraren, ambtenaren en vertegenwoordigers van de onderwijskoepels¹ de opdracht van de Vlaamse overheid om een set eindtermen uit te tekenen. Eindtermen zijn de minimumdoelen die leerlingen moeten behalen of, in het geval van attitudinale eindtermen, moeten nastreven. Sinds september 2019 is het kader van zestien sleutelcompetenties van kracht en wordt het gradueel uitgerold.

Hoewel het kader vrij recent is, was het de afgelopen jaren vaak onderwerp van discussie. De goedkeuring en invoering van de eindtermen voor de tweede (14-16 jaar) en derde graad (16-18 jaar) zorgde namelijk voor verhitte debatten tussen de overheid (macroniveau) en de onderwijskoepels (mesoniveau). Deze laatste stelden dat de hoeveelheid en specificiteit van de eindtermen hun onderwijsvrijheid onder druk plaatste (Valcke et al., 2023, pp. 63-64).² Het resulteerde in kunst- en vliegwerk in de lessentabellen, waarbij, in de praktijk, vaak lesuren kunst- en cultuuronderwijs kind van de rekening werden (Dekeyzer, 2021). Verneert en Geudens (2021) stellen dat de focus in Vlaanderen sterk is komen te liggen op wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid, naar aanleiding van tegenvallende PISA-resultaten. Ze pleiten voor een groter aandeel van het artistieke leergebied in het curriculum. Voor de hervorming ijverde Dekeyzer (2016), docent kunstdidactiek aan de Katholieke Universiteit Leuven, ook al voor een vaste plaats voor het artistieke domein binnen de algemene vorming.³ Dit diende volgens haar vorm te krijgen als een apart ingericht en doorlopend kunstvak met evenwichtige aandacht voor contact met kunst en reflecteren op en inzicht verwerven in kunst. In de onderwijshervorming is deze weg niet gevolgd. In haar zoektocht naar de plaats die kunst- en cultuureducatie dan wel krijgt toebedeeld in de nieuwe sleutelcompetenties van de overheid en de leerplannen van de

- 1 Onderwijskoepels ondersteunen en vertegenwoordigen schoolbesturen in de onderhandelingen met de Vlaamse overheid. Zij stellen ook leerplannen op. Zie voor een algemene toelichting: *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/structuur/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- 2 Op 16 juni 2022 oordeelde het Grondwettelijk Hof dat de Vlaamse eindtermen een inbreuk zijn op de vrijheid van onderwijs zoals verankerd in de Belgische grondwet. Dit arrest hoeft geen invloed te hebben op de vergelijking van sleutelcompetenties in deze bijdrage. Het Grondwettelijk Hof richtte zich op het aantal eindtermen en sprak zich niet uit over de achterliggende concepten. Zie voor meer toelichting: *Persbericht Arrest 82/2022*. www.const-court.be/public/n/2022/2022-082n-info.pdf
- 3 Het vakkenaanbod binnen het algemeen secundair onderwijs (aso) in Vlaanderen bereidt niet voor op een specifiek beroep.

onderwijskoepels, herhaalde Dekeyzer (2021) enerzijds haar pleidooi voor een afzonderlijk vak artistieke vorming en uitte de wens om cultuur in zoveel mogelijk vakken te integreren.⁴ In een beschouwing op de diversiteit aan vakken waarbinnen kansen zijn weggelegd voor artistieke vorming en kritisch leren reflecteren op de werkelijkheid door kunst, ziet Standaert (2021, p. 58), docent pedagogiek aan de Universiteit Gent, geschiedenis als ‘een bevoorrechte partner’.

In een exploratieve studie volg ik het tweede spoor uit het pleidooi van Dekeyzer (2021) en verken ik hoe kunst- en cultuureducatie zich verhouden tot geschiedenisonderwijs in het nieuwe kader van sleutelcompetenties in Vlaanderen, zoals geopperd door Standaert (2021). Er bestaat, voor zover ik weet, nog geen eerdere studie naar deze relatie. Bovendien wordt in Vlaanderen weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar kunst- en cultuureducatie (Vermeersch & Siongers, 2019). De Vlaamse eindtermen voor het geschiedenisonderwijs zijn ondergebracht in de sleutelcompetentie historisch bewustzijn (SC 8), die van kunst- en cultuureducatie in de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16).

Ik vertrek vanuit het gegeven dat beide sleutelcompetenties afzonderlijk zijn geformuleerd.⁵ Om de samenhang op beleidsniveau tussen kunst- en cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs te onderzoeken, wil ik twee vragen beantwoorden: 1) wat houden de concepten in die aan de basis liggen van beide sleutelcompetenties?; 2) en op welke manier krijgt dit vorm in de sleutelcompetenties? Eerst zal ik het begrip cultuureducatie duiden en via een historische schets trachten te beschrijven hoe dit in Vlaanderen invulling kreeg. Ten tweede verken ik vanuit de theorie hoe kunst- en cultuureducatie zich verhouden tot andere vakken. Vervolgens haal ik op basis van de relevante literatuur de conceptuele achtergrond van het geschiedenisonderwijs voor het voetlicht en licht ik een horizontale samenhang toe. In een vierde stap beschrijf ik hoe de concepten rondom kunst- en cultuureducatie en geschiedenisonderwijs zijn vertaald naar sleutelcompetenties en op welke manier deze zich tot elkaar verhouden. Tot slot formuleer ik op basis van de bevindingen en actuele ontwikkelingen een aantal kansen en aanbevelingen voor de toekomst.

4 Dekeyzer (2021) oordeelde dat vooral de onderwijskoepels de handschoen niet ten volle durven op te nemen. Ze verwijst naar een rapport waarin na tien jaar de impact is onderzocht van de Seoul Agenda en dat internationaal een contrasterende evolutie signaleert tussen overheidsinitiatieven voor kunst- en cultuureducatie enerzijds en de onderwijspraktijk anderzijds.

5 Wel werd een valideringscommissie ingesteld om, achteraf, de kwaliteit na te gaan. In totaal gingen tijdens de eerste helft van 2018 zeven ontwikkelcommissies (twee transversale en vijf inhoudelijke) aan de slag om de eindtermen binnen zestien sleutelcompetenties uit te schrijven (Valcke et al., 2023). Zie voor meer informatie over de valideringscommissie: <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

Cultuureducatie en cultuuronderwijs

De hier geschetste specifiek Vlaamse context van onderwijs- en curriculumvernieuwing, en het aandeel van kunst of cultuur daarin, valt niet los te zien van een aantal ontwikkelingen in Nederland. Het begrip cultuureducatie werd in Nederland al eind jaren negentig van de vorige eeuw ingevoerd als beleidsterm, en deed vooral dienst als containerbegrip (Schönau, 2011). Het schetsen van een overzicht naar (onderzoek in) cultuureducatie start voor Vlaanderen en Nederland vaak in 2007.⁶ In dat jaar legde de kwantitatieve en kwalitatieve studie van Bamford (2007a) een gebrek aan visie over kunst- en cultuureducatie bloot in het formeel onderwijs in Vlaanderen. Meer samenhang en een structurele aanpak bleken belangrijke werkpunten voor toekomstig beleid. Bijna tegelijkertijd voerden Van der Auwera et al. (2007) een studie uit naar erfoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Hun conclusie luidde dat aandacht voor erfoed aanwezig was in de onderwijsdoelen, vooral in het lager en secundair onderwijs, maar in het kleuter- en buitengewoon onderwijs significant minder. Het onderzoek rekende naast erfoed, ook kunst, literatuur en media tot cultuureducatie en stipte aan dat het onderscheid tussen cultuur- en erfoededucatie moeilijk te maken valt.

In Nederland oordeelde Bamford (2007b) in datzelfde jaar eveneens dat een duidelijke en gedeelde visie ontbrak. Deze conclusie vormde een van de aanleidingen voor het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel, dat als doel had een theoretisch kader en doorlopende leerlijn in Nederland te ontwikkelen (Van Heusden, 2010). De theorie poogde de onduidelijkheid rond het containerbegrip te verhelderen met een definitie waarin de verschillende onderdelen konden worden ondergebracht en door voortaan te spreken over cultuuronderwijs in plaats van cultuureducatie. Cultuuronderwijs gaat volgens Van Heusden (2010) niet louter over het kennismaken met kunst en cultuur, maar ook om onderwijs in het bewustzijn van hoe je zelf en anderen de wereld ervaren en er betekenis aan geven. Het plaatst dus niet cultuur centraal, maar het cognitief proces.

De cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel vond het afgelopen decennium haar weg vanuit Nederland naar de Vlaamse onderwijsvernieuwing. Om de implementatie in Vlaanderen te verkennen en door te voeren kwam er een aantal vervolgstudies. Hoewel volgens de veldtekening (Vermeersch & Vandebroucke, 2011) cultuuronderwijs in sommige situaties de voorkeur verdient, hanteerden de Vlaamse onderzoekers consequent het begrip cultuureducatie (Vermeersch et al., 2012, 2014, 2016). Volgens hen overstijgt het leren reflecteren op cultuur de schoolmuren en geniet de bredere term ‘educatie’ dus de voorkeur boven

6 In Nederland verscheen er in 2002 al een overzichtsstudie naar kunst- en cultuureducatie (Damen et al., 2002).

'onderwijs'. Deze bijdrage volgt deze benadering. Enkel bij verwijzingen naar opvattingen uit de cultuurtheorie zelf zal ik het begrip cultuuronderwijs gebruiken.

Hoewel de theorie van Cultuur in de Spiegel enigszins verheldering bracht, kwam er ook enige kritiek. Dekeyzer (2013) stelt dat door Van Heusdens in steek bijna alles als cultuur te beschouwen is, wat de verheldering voor het onderwijsveld niet ten goede zou komen. Ook Schönau (2011) deelde deze mening en vreesde daarnaast dat het nieuwe – maar nog steeds zeer vage – begrip cultuuronderwijs zou gaan samenvallen met de opvattingen uit Cultuur in de Spiegel. Bisschop Boele (2011) plaatste dezelfde kanttekening en formuleerde kritiek op de complexiteit van de theorie en het eenzijdig perspectief van waaruit het geheel tot stand kwam. Dekeyzer (2013, 2016) volgde de kritiek op de zuiver cognitieve benadering en concludeerde dat, ondanks de bezwaren, de cultuurtheorie zonder veel kritische reflectie toch werd doorgedruwd in Vlaanderen. Zo vormde Cultuur in de Spiegel in de onderwijshervorming van 2019 het theoretisch kader voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16).

De kritische bedenkingen indachtig rijst de vraag of de sleutelcompetentie voldoende handvatten aanreikt om aan de slag te gaan. Drion (2016) reflecteerde over hoe het beleid een praktijk kan ondersteunen die in direct contact staat met de uitdagingen van een veranderende wereld. Hij verschoof de focus naar de effectiviteit van cultuureducatie en hoe zij kan inspelen op de noden van de samenleving. Hij bepleitte daartoe een plan om in Nederland meer coherentie en afstemming te brengen in de uitvoering van het beleid. Volgens hem hindert de voortdurende strijd over termen, belangen en doelen een daadkrachtige cultuureducatie. Ook in Vlaanderen lopen visies van experts vaak uiteen (Bamford, 2007a; Beunen et al., 2016).

Cultuureducatie in het curriculum

Kunst- en cultuureducatie zijn brede begrippen (De Braekeleer, 2010). De precieze indeling en afbakening ervan is zelden onderwerp van onderzoek. Wel stellen onderzoekers vaak de vraag hoe cultuureducatie en de diverse aspecten ervan aan bod dienen te komen in het curriculum. Als een apart vak of juist geïntegreerd in andere vakken? In hun onderzoek naar de rol en plaats van cultuureducatie in het curriculum van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs in opdracht van CANON Cultuurcel⁷ beschrijven Vermeersch et al. (2014)

⁷ Canon Cultuurcel is een onderdeel van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid en fungeert als schakel tussen de beleidsdomeinen onderwijs en cultuur. Zie voor meer informatie: *Missie en visie CANON Cultuurcel*. www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Missie%20en%20Visie%20CANON%20Cultuurcel.pdf

standpunten van voor- en tegenstanders van beide opties. De auteurs stippen het voordeel aan van een inhoudelijke samenhang en de positieve effecten daarvan op de leerresultaten van leerlingen. Een praktijkonderzoek (Vermeersch et al., 2015) naar hoe lerarenopleiders cultuuronderwijs kunnen integreren in de eigen vakcontext verwijst naar – grotendeels dezelfde – studies (Eisner, 2002; Nikitina, 2002; Schneider & Stern, 2010) die concluderen dat een horizontale samenhang de leerling ten goede komt en hen beter voorbereidt op buitenschoolse contexten.

Hoewel Brewer (2010) een aantal soortgelijke gunstige leeromstandigheden destilleerde uit zijn onderzoek naar een geïntegreerde aanpak in het curriculum, waarschuwt hij ook dat deze benadering voor een instrumentalisering van cultuureducatie zou zorgen, waarbij kunst en cultuur louter dienen als middel om andere inhouden of vaardigheden te verwerven. Daarnaast benadrukte Parsons (2004) dat de vaktechnische en -didactische eigenheid van de kunst- en cultuurvakken zouden kunnen verdwijnen in een breder geheel. Op basis van de pijnpunten uit het rapport van Bamford (2007a) vreesde De Bruyckere (2010) bovendien voor het 'wegintegreren' van cultuur. Hij stelt dat een gedeelde curriculaire verantwoordelijkheid van een lerarenteam in de praktijk de aanpak van kunst en cultuur niet ten goede zou komen. Ook Dekeyzer (2021) maakte dit punt door te stellen dat scholen (groepen) kunst en cultuur zo verbloemd kunnen doorschuiven naar bijvoorbeeld taalvakken of geschiedenis.

Samengevat is er een spanningsveld waarbij de theoretische conclusies in het voordeel spreken van een geïntegreerde aanpak van kunst- en cultuuronderwijs en waarbij de bezwaren vooral uit praktisch-didactische hoek komen. Er lijkt in de literatuur nog geen consensus over dit punt, maar er bestaat wel eensgezindheid over de noodzaak van meer onderzoek naar dit spanningsveld.

De theorie van Cultuur in de Spiegel kiest een duidelijke positie in deze discussie. Bij aanvang was het doel om te komen tot een doorlopende leerlijn geïntegreerd cultuuronderwijs waarin de verschillende aspecten, zoals onder andere kunst-, media-, erfgoed-, en literatuureducatie, in één systematisch kader zijn onder te brengen (Van Heusden, 2010). Volgens deze cultuurtheorie kan cultuur in alle schoolvakken aan bod komen. Van de vakken waarin cultuuronderwijs het sterkst en meest expliciet naar voren treedt, benoemt Van Heusden, naast filosofie, maatschappijleer en de taal- en kunstvakken, het vak geschiedenis. In het boek voor docenten in het voortgezet onderwijs, dat voortbouwt op het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel, herhalen Van Heusden et al. (2020) het onderlinge verband en complementariteit van deze cultuurvakken. Betekent dit dat de geïntegreerde benadering, zoals bepleit door Van Heusden, de te volgen weg is bij de nieuwe generatie onderwijsdoelen in Vlaanderen? In dit geval zouden cultuur- en geschiedenisonderwijs verwevenheid moeten vertonen.

Historisch denken en redeneren

Aan de basis van de Vlaamse sleutelcompetentie historisch bewustzijn ligt het concept historisch denken en redeneren. Hoewel het steunt op vakdidactisch onderzoek, zijn er verschillende benamingen, definities of invullingen van dit concept mogelijk. Van Nieuwenhuyse (2017, p. 265) omschrijft het als:

het begrijpen en organiseren van informatie over het verleden, met als doel historische fenomenen te beschrijven, te vergelijken en te verklaren. Daarbij ziet men in dat verleden en heden fundamenteel anders zijn. Historisch denken gaat dus evenzeer over inzicht in en reflectie over de complexe relatie tussen heden, verleden en toekomst.

Volgens Van Nieuwenhuyse (2017) stoelt de competentie op twee belangrijke fundamenteën: inzicht in en kennis over het verleden en daarnaast inzicht in het constructiekarakter van geschiedenis en de werkwijze van een historicus. In de literatuur staat dit vaak omschreven als *knowing history* en *doing history* (Van Nieuwenhuyse, 2017, 2020). Hier is sprake van een symbiotische relatie. Inhoudelijke kennis wordt pas waardevol als leerlingen die kunnen toepassen binnen historisch redeneren. Omgekeerd is historisch redeneren onmogelijk zonder voldoende feitenkennis. Mathis en Parkes (2020) situeren de verschuiving naar een sterkere aandacht voor historisch denken en redeneren in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw.⁸ De voorbije twee decennia heeft het concept meer en meer ingang gevonden in de curricula van westerse landen (Luis & Rapanta, 2020).

Bepaalde onderzoekers, zoals Epstein (1994) en Levisik en Barton (2005) stellen dat kunstvormen een bijdrage kunnen leveren aan historisch denken en redeneren. Hoewel recent ook Clark en Sears (2020) deze relatie theoretisch onder de loep namen, is empirisch onderzoek naar de rol van kunst- en cultuureducatie in geschiedenisonderwijs schaars. Volgens Suh (2013) blijft het onderzoek vaak beperkt tot het gebruik van foto en film. Zo had het onderzoeksproject 'Film en/als historische geletterdheid' van de Universiteit Gent, in samenwerking met lerarenopleidingen (2009-2010) en het Instituut voor Publieksgeschiedenis, als doel leraren in opleiding vertrouwd te maken met historische speelfilms. Maar in haar vergelijkende studie naar hoe drie geschiedenisleraren in de Verenigde Staten kunstfoto's en films gebruikten als bron bij het leren historisch denken concludeerde Suh (2013) dat zelfs

⁸ Terwijl dit volgens Mathis en Parkes (2020) in landen van het Britse Gemenebest te danken is aan de hervormingen van het British Schools History Project, steunt de verschuiving in Noord-Amerika op een aantal invloedrijke onderzoekers, zoals VanSledright, Wineburg, Levstik, Barton en Seixas. In West-Europa hebben Van Bostel en Van Drie bijgedragen aan onderzoek naar theoretische modellen van historisch denken en redeneren.

ervaren leraren moeite hebben met het hanteren en contextualiseren van de bronnen.

Daarnaast kan erfgoededucatie, dat vaak tot het ruimere begrip cultuureducatie wordt gerekend, een bijdrage leveren bij het leren historisch denken en redeneren. Op basis van een langlopend onderzoeksproject in Nederland stellen Grever et al. (2015) dat erfgoed een belangrijke kans biedt om historisch denken en redeneren eveneens in buitenschoolse contexten te leren toepassen. Ook andere auteurs stellen dat de relatie tussen geschiedenis en erfgoed geenszins problematisch hoeft te zijn vanuit vakdidactisch oogpunt (Wils, 2010; Barton, 2016; Seixas, 2016). Omwille van de persoonlijke of collectieve betekenisgeving aan het verleden vanuit een hedendaags perspectief, zoals Löwenthal (1998) beschrijft, raakt erfgoededucatie ook sterk aan burgerschapsvorming.

Een geïntegreerde benadering?

De theorie van Cultuur in de Spiegel gaat uit van een geïntegreerde benadering van cultuuronderwijs in het curriculum. Hoe heeft dit vorm gekregen in de vernieuwingsoperatie binnen het Vlaamse onderwijs, specifiek tussen de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16) en historisch bewustzijn (SC 8)?

Het concept historisch denken en redeneren kreeg in het Vlaamse geschiedenisonderwijs – althans in het conceptueel kader – in de afgelopen jaren steeds meer voet aan grond.⁹ Vlaanderen steunt daarbij voornamelijk op de invulling van deze concepten door Seixas en Morton (2013) en het meer empirisch onderbouwde model van Van Bostel en Van Drie (2008, 2018). Een ontwikkelcommissie operationaliseerde de theoretische modellen en de verschillende deelcomponenten naar vier bouwstenen die door de drie graden van het secundair onderwijs lopen:

- Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader
- Kritisch reflecteren met en over bronnen
- Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven
- Over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst reflecteren en deze duiden (Vlaamse Overheid, 2018, pp. 83-87).

⁹ Hoewel historisch denken aan de basis ligt van de sleutelcompetentie, werd toch gekozen voor de noemer historisch bewustzijn (Van Nieuwenhuyse, 2020). Dit laatste concept, dat gestoeld is op het begrijpen van temporele veranderingen, heeft wortels in de Duitstalige traditie, waar historisch denken eerder zijn oorsprong vindt in Angelsaksisch onderzoek en zich voornamelijk richt op het aanleren van de professionele werkwijze van een historicus in sterke samenhang met burgerschapsvorming (Seixas, 2017).

De theorie van Cultuur in de Spiegel, die steunt op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie, evolutionaire cognitiewetenschappen en de semiotiek, beschouwt cultuur als een voortdurend cognitief proces van betekenisgeven aan de werkelijkheid. Cultuuronderwijs gaat volgens Van Heusden (2010) zoals gezegd niet louter over het kennismaken met kunst en cultuur, maar ook om onderwijs in het bewustzijn van hoe je zelf en anderen de wereld ervaren. Daarnaast kan cultuuronderwijs de basis vormen voor een kritische en zelfstandige omgang met cultuur in de hedendaagse samenleving, iets wat Van Heusden benoemt als cultureel burgerschap. De theorie plaatst dus niet cultuur, zoals objecten of gebeurtenissen, centraal, maar het denkproces en stelt dat leerlingen hun geheugen gebruiken om vorm te geven aan de veranderende werkelijkheid. Het reflecteren op en betekenis geven aan cultuur gebeurt met vier basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur kan tot uiting komen, zo stelt Van Heusden, via vier dragers of media: het menselijk lichaam, materiële voorwerpen, taal en grafische media. Waarnemen vindt plaats bijvoorbeeld met de zintuigen, terwijl het vormen van concepten gebeurt via taal. De verschillende media kunnen in elkaar overlopen.

Bij de uitgangspunten van de nieuwe Vlaamse sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16) staan zowel de cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010) als de Vlaamse vervolgstudies (Vermeersch et al, 2012, 2014, 2016) vermeld als referentiekader voor de eerste graad (Vlaamse Overheid, 2018, p. 110). De inspiratie uit en koppeling met de theorie van Cultuur in de Spiegel blijkt uit de sterke aandacht voor de ontwikkeling van het cultureel zelfbewustzijn in de vier bouwstenen. De vier basisvaardigheden zijn, op analyseren na, letterlijk terug te vinden in de bouwstenen. Het analyseren is minder expliciet beschreven, maar lijkt onderdeel van de tweede bouwsteen waarin verbanden en structuren uit de werkelijkheid worden onderzocht:

- Uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren
- Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren
- Uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden
- Verbeelding gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk (Vlaamse Overheid, 2018, pp. 110-114).

Hoewel de theorie van Cultuur in de Spiegel een conceptuele samenhang veronderstelt, zijn de sleutelcompetenties voor geschiedenis en voor kunst en cultuur los van elkaar ontwikkeld door twee commissies. Op basis van de gehanteerde referentiekaders en documenten met uitgangspunten lijkt er geen sprake van een geïntegreerde benadering tussen beide

sleutelcompetenties.¹⁰ Een gescheiden werkwijze hoeft op zich geen probleem te zijn. Het inschakelen van experts en betrokken vakleraren kan zelfs een meerwaarde betekenen. Maar een cruciale vereiste is wel dat er achteraf een samenhangend en op elkaar afgestemd geheel is gevormd.

SC 16 bestaat uit een luik bewustzijn en een luik expressie. De drie eerste bouwstenen focussen op cultureel bewustzijn en waren in eerste concept transversaal bedoeld, wat wil zeggen dat docenten de eindtermen moeten koppelen aan andere sleutelcompetenties. Maar deze keuze werd in de discussie over de druk op het curriculum herroepen (Vlaamse Regering, 2021). Alle transversale eindtermen behorend tot bouwsteen één en drie werden, nadat de ontwikkelcommissie het werk al had afgerond, omgezet in inhoudelijke, waardoor de scholen ze slechts op één plek in het curriculum hoeven op te nemen. De laatste bouwsteen, gericht op culturele expressie, was van meet af aan inhoudelijk.

Dat een horizontale samenhang ontbreekt, blijkt voornamelijk uit bouwsteen twee, over het blootleggen van verbanden tussen cultuurproducten en -uitingen en hun maatschappelijke, historische en geografische context. Hoewel deze bouwsteen zich ook uitstekend leent voor het geschiedenisonderwijs, wordt de koppeling met de relevante eerste bouwsteen van SC 8 over het historisch referentiekader niet gelegd. Bovendien eindigt deze tweede bouwsteen van SC 16 na de eerste graad (12-14 jaar). Samenvattend kunnen we stellen dat de oorspronkelijke leerlijn cultuureducatie in een latere fase vanuit een streven naar meer 'haalbaarheid' door de Vlaamse Regering (2021) werd ontdaan van coherentie en continuïteit.¹¹

Kansen en meerwaarde van horizontale samenhang

SC 8 biedt voldoende kansen voor een afstemming met kunst- en cultuureducatie. Zo is kunst of erfgoed, naast het leren contextualiseren ervan via het referentiekader, te gebruiken als bron om een beeld van het verleden vorm te geven. Een bron geeft geen rechtstreekse inkijk daarin, maar komt tot stand binnen een bepaalde tijd, ruimte en maatschappelijke context. Om niet te verzeilen in een instrumentalisering van cultuureducatie, zoals gesteld door Brewer (2010), is er ook ruimte voor reflectie. Zo worden bronnen niet enkel beïnvloed door een bepaalde tijd, ruimte en maatschappelijke context, maar

10 Geraadpleegd via www.onderwijsdoelen.be van de Vlaamse Overheid (laatst geraadpleegd op 28 januari 2022).

11 Zie voor een gedetailleerd overzicht van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie: Rombaut, E. (2021). Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 23-44.

ook door hoe wij ze in het heden interpreteren. Hier treedt het constructie-karakter van geschiedenis (de werkwijze van de historicus) op de voorgrond. Op die manier krijgen leerlingen grip op het diverse gebruik van het verleden in het heden. Inzicht in het hedendaagse perspectief kan bijvoorbeeld relevant zijn bij het kritisch reflecteren over erfgoed (Löwenthal, 2015). Dit lijkt te raken aan de begrippen cultureel bewustzijn en cultureel burgerschap.

De kloof tussen kunst- en cultuureducatie en geschiedenisonderwijs, en hun achterliggende ideeën, is dus niet altijd zo groot als gedacht. Vaak hebben de concepten impliciete raakvlakken. Zo namen Janssenswillen et al. (2019) de relatie tussen Cultuur in de Spiegel en het concept historisch denken en redeneren onder de loep. Ze slaagden erin om tot een afstemming te komen voor non-formele contexten.¹² Copini (2019) exploreerde het cultureel bewustzijn van adolescenten en hoe zij zich leren verplaatsen in een sociaal-historische context. Recent wezen diverse onderzoekers ook op de rol die verbeelding speelt. Konings (2020) stelt dat leerlingen via verbeelding betekenis leren geven aan het verleden. De Leur et al. (2019) toonden aan dat tekeningen een meerwaarde kunnen zijn door de mogelijkheid die ze bieden om in dialoog te gaan over opvattingen over het verleden of om de interesse in het verleden te stimuleren. Het reflecteren op verleden, heden of toekomst, bijvoorbeeld via erfgoed, hoeft dus niet altijd schriftelijk te gebeuren. Het kan evenzeer via publiekshistorische projecten of zelfs kunstzinnige verwerkingen, zoals Grever en Van Boxtel (2014) stellen. Het lijkt van belang om de bestaande concepten en de onderlinge relaties in het kader van sleutelcompetenties voldoende te expliciteren en tot een concreter 'houvast' te komen voor docenten.

Deze docenten bevinden zich niet enkel in het formeel onderwijs. De theorie van Cultuur in de Spiegel wordt ook uitgerold in buitenschoolse contexten. CANON Cultuurcel heeft de afgelopen jaren via opleidingen en netwerkmomenten geijverd om de cultuurtheorie voet aan grond te doen krijgen in het brede Vlaamse kunst- en cultuureducatieveld. Voor non-formele contexten, zoals uit de erfgoed- en museumsector, bleek er in het verleden vaak een kloof met de onderwijssector (Van der Auwera et al., 2007). Mogelijk kan de

12 Het onderzoek richtte zich op het toegankelijk maken van erfgoed voor een divers publiek via het didactisch concept multiperspectiviteit, en spitte zich toe op leren in non-formele contexten zoals musea. In de zoektocht naar een afstemming oordeelden de onderzoekers dat de basisvaardigheid verbeelden te sterk in verband te brengen is met fictie of fantasie. Ze opteerden voor een ander begrip: 'beeldvormen'. Omdat de basisvaardigheden niet volgens een vaste chronologie verlopen, zagen ze bovendien in de afstemming met het concept historisch denken en redeneren meer heil in de volgorde waarnemen, conceptualiseren, analyseren en beeldvormen.

theorie van Cultuur in de Spiegel hier van meerwaarde zijn. Dat ze aan de basis ligt van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie en ook wordt uitgerold bij non-formele kunst- en cultuureducatie, is te beschouwen als een voordeel. Maar er is, zoals gesteld, geen afzonderlijk vak cultuureducatie in het curriculum. Daardoor ontbreekt ook voor actoren in het non-formele veld nog vaak een houvast om aan de slag te gaan.

In zijn historisch beleidsonderzoek naar cultuuronderwijs in Nederland wees ook Hagenaars (2020, p. 285) op het ontbreken van een overkoepelende en coherente beleidsvisie op cultuuronderwijs. In zijn conclusie stelt hij:

Onderzoek is aan te bevelen naar inhoud en afstemming van onderwijs- en cultuurdoelen voor cultuuronderwijs. Dit moet leiden tot een realistische formulering van cultuuronderwijsdoelen in beheersingsniveaus. Na te streven leeropbrengsten worden dan samenhangend gestructureerd en in één leerlijn geplaatst van begin basisschool tot het eind van het voortgezet onderwijs.

Hoewel Cultuur in de Spiegel het doel heeft om te komen tot een doorlopende leerlijn geïntegreerd cultuuronderwijs, blijkt ze die ambitie bij de vertaling naar de Vlaamse onderwijscontext niet te kunnen waarmaken. Van een horizontale samenhang en afstemming met bijvoorbeeld het geschiedenisonderwijs lijkt geen sprake.

Het streven naar meer samenhang in kunst- en cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs wordt versterkt door de introductie van een Vlaamse canon. In september 2019, toevallig bijna gelijktijdig met de uitrol van de onderwijsmodernisering, kondigde de nieuwe Vlaamse regering een culturele en historische canon aan. Dit initiatief, bedoeld voor het onderwijs en ontwikkeld naar Nederlands model, zal in 2023 worden geïntroduceerd. Ook deze ontwikkeling lijkt te gebeuren zonder of met slechts een beperkte afstemming op het kader van sleutelcompetenties. Zo hebben de vakdidactici die het concept historisch denken en redeneren vertaalden naar de Vlaamse onderwijscontext en de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, hun handen afgehouden van het initiatief. Volgens hen staat een canon haaks op het historisch leren denken en redeneren door leerlingen (De Paepe et al., 2019). Bovendien is een canon niet enkel relevant voor kunst- en cultuureducatie of het geschiedenisonderwijs, maar ook voor burgerschapsvorming, zoals Rutten (2021) stelt. Dat de sleutelcompetentie burgerschap (SC 7) ook door een afzonderlijke commissie is ontwikkeld en steunend op andere achterliggende kaders, lijkt de toekomstige situatie nog complexer en gefragmenteerder te maken voor de praktijk. Niettemin zijn in deze bijdrage geregeld raakvlakken met burgerschap blootgelegd.

Samenvattend dringt een didactische afstemming tussen domeinen zoals kunst-, cultuur-, burgerschaps-, en erfgoededucatie en geschiedenisonderwijs zich op. Een afstemming die recht doet aan de diverse achtergronden en onderbouwingen, maar zich ook richt op het overbruggen van de diverse terminologieën, en bruikbaar is voor zowel het formeel als non-formeel onderwijs, bijvoorbeeld binnen de museum- en erfgoedsector. De aanbeveling van Hagenaars (2020) indachtig kan een beter afgestemd geheel in Vlaanderen zo concreet de vorm aannemen van een transversale leerlijn door de diverse sleutelcompetenties en die, gestoeld op de theorie, de didactische kansen expliciteert en relevante koppelingen voorstelt tussen de verschillende concepten.

Besluit

Met deze verkennende studie wil ik een bijdrage leveren aan de samenhang tussen kunst- en cultuureducatie en het Vlaamse geschiedenisonderwijs. De theorie van Cultuur in de Spiegel, die aan de basis ligt van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (SC 16), hanteert een brede blik op cultuur en gaat uit van een geïntegreerde benadering met andere vakken in het curriculum. Toch lijkt een horizontale samenhang en expliciete koppeling met de sleutelcompetentie historisch bewustzijn (SC 8) niet aanwezig. Deze sleutelcompetentie steunt op het concept historisch denken en redeneren, waarvan de verschillende componenten zijn opgebouwd rond de wijze waarop historici te werk gaan. De bouwstenen in de eindtermen vormen een nieuw gegeven en lijken, omwille van deze disciplinaire benadering, meer aan te sluiten bij leraren geschiedenis dan de brede theoretische benadering van Cultuur in de Spiegel.

Dit betekent niet dat er geen ruimte is voor kunst- en cultuureducatie in het vak geschiedenis. Er blijken voldoende mogelijkheden om ook binnen het concept historisch denken en redeneren aan de slag te gaan met bijvoorbeeld kunst, literatuur, media of erfgoed, als bron, onderwerp van reflectie of inspiratie voor een publiekshistorische of kunstzinnige verwerking. Maar in de recente onderwijshervorming oogt de relatie tussen het geschiedenisonderwijs en kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen op beleidsniveau nog onduidelijk, wat zou kunnen afstralen op de kwaliteit in de praktijk. Maar het lijkt een kwestie van perceptie te zijn. De verschillen in terminologie verhullen bijvoorbeeld vaak de raakvlakken. Dat de kloof tussen historisch denken en redeneren en de theorie van Cultuur in de Spiegel niet zo groot is, bewezen verschillende onderzoekers (Janssenswillen et al., 2019; Copini, 2019).

Hoewel er kritiek is op de theorie van Cultuur in de Spiegel zal ze zich vermoedelijk de komende jaren sterker weten te wortelen in Vlaanderen als referentiekader. Ze ligt aan de basis van een van de sleutelcompetenties

voor het formeel onderwijs en bovendien heeft CANON Cultuurcel de afgelopen jaren ingezet op inbedding van de cultuurtheorie binnen het brede Vlaamse kunst- en cultuureducatieveld. Daarom bepleit ik, in het verlengde van Drion (2016) en Hagenaars (2020), om los te komen van de strijd over termen en kaders en ons ook in Vlaanderen meer te focussen op een coherent en afgestemd geheel voor alle relevante spelers in het veld, bijvoorbeeld via één overkoepelende en concrete leerlijn.

In 2023 zal een Vlaamse canon het levenslicht zien. Hoewel vrijblijvend, mikt dit initiatief op het formele en non-formele onderwijs. De inzet is dat de canon een plaats veroverd als hulpmiddel in onder andere het geschiedenisonderwijs en daarnaast als publiekshistorisch project ook binnen de museum- en erfgoedsector een plaats krijgt. Bij de lancering zal een situatie zijn gecreëerd waarin kunst- en cultuureducatie, burgerschapsvorming, het geschiedenisonderwijs én de Vlaamse canon afzonderlijk zijn ontwikkeld. Hoewel elk onderbouwd vanuit eigen onderzoekachtergronden en relevante expertise, lijkt een afstemming noodzakelijk om niet te verzeilen in een steeds gefragmenteerder cultuureducatief landschap.

Joris Van Doorselaere is leraar geschiedenis en cultuurwetenschappen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Daarnaast is hij assistent en onderzoeker aan de educatieve masteropleiding cultuurwetenschappen van de Universiteit Gent.

Joris.vandoorselaere@ugent.be

Literatuur

Bamford, A. (2007a). *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Agentschap voor Onderwijscommunicatie.

Bamford, A. (2007b). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Ministerie van OCW.

Barton, K. (2016). Taking students' ideas seriously: Moving beyond the history-heritage dichotomy. In M. Grever, C. van Boxtel, & S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education* (pp. 280-287). Berghahn Books.

Beunen, S., Lievens, J., & Siongers, J. (2016). *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Onderzoeksgroep CuDOS, Universiteit Gent.

Bisschop Boele, E. (2011). Kanttekeningen bij Cultuur in de Spiegel. *Kunstzone*, 10(6), 30-31.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S. Metzger, & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley Blackwell.

Brewer, T. M. (2010). Integrated curriculum: what benefit? *Arts Education Policy Review*, 103(4), 31-36.

Clark, P., & Sears, A. (202). *The arts and the teaching of history. Historical f(r)ictions*. Palgrave Macmillan.

Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Damen, M. L., Haanstra, F., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. (Cultuur+Educatie; 4). Cultuurnetwerk Nederland.

De Braekeleer, J. (2010). Kunst- en cultuureducatie: een poging tot overzicht. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art: Kunst en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 13-25). Garant.

De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Garant.

De Paepe, T., De Wever, B., Janssenswillen, P., & Van Nieuwenhuysse, K. (2019). Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee is voor het geschiedenisonderwijs. *Karakter*, 17(68), 1-5.

Dekeyzer, B. (2013). Kleine cartografie van Cultuur in de Spiegel. *Cultuur+Educatie*, 13(36), 94-113.

Dekeyzer, B. (2016). 'Esthetische opvoeding' in het Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen. *De Witte Raaf*, 184(6).

Dekeyzer, B. (2021). Kunst- en cultuureducatie in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs: een verdere verschraving. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (3), 201-209.

Drie, J. van., & Boxtel, C. van. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), p. 87-110.

Drion, G. (2016). 'Onmaat' op maat: Een nieuw kompas voor cultuureducatie. *Boekman*, 28(109), 50-53.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Epstein, T. (1994). Sometimes a shining moment: high school students' representations of history through the arts. *Social Education*, 58(3), 136-141.

Europese Unie. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences and lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/10-18.

Grever, M., & Boxtel, M. van (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Verloren.

Grever, M., Boxtel, C. van, & Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands. In K. Ercikan, & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.

Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & Onmacht: Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

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

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2020). *Cultuur2: cultuuronderwijs in het VO*. University of Groningen Press.

Janssenswillen, P., Meeus, W. Vinckx, E., & Leenen, S. (2019). Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek. Multiperspectiviteit in het erfgoedonderwijs. *Volkskunde*, (1), 5-24.

Konings, F. (2020). De lijn vasthouden: leerplankundig nadenken over verbeelden in de basisschool. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 94-107.

Leur, T. de, Boxtel, C. van, & Wilschut, A. (2019). 'When I'm drawing, I see pictures in my head : Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and a writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155-175.

Levstik, L., & Barton, K. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Erlbaum Associates.

Löwenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.

Löwenthal, D. (2015). *The past is a foreign country - revisited*. Cambridge University Press.

Luis, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (re-)defining historical reasoning competence: a review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31(1), 1-15.

Mathis, C., & Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. In C. Berg, & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189-212). Palgrave Macmillan.

Nikitina, S. (2002). *Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-solving*. Harvard Graduate School of Education.

Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). Erlbaum Associates Inc.

Rombaut, E. (2021). Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 23-44.

Rutten, K. (2021). Perspectieven op kunst en cultuur. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (3), 195-197.

Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 69-90). OECD.

Schönau, D. (2011). Het einde van cultuureducatie. *Kunstzone*, 10(2-3), 32-34.

Seixas, P. (2016). Are heritage education and critical historical thinking compatible? Reflections on historical consciousness from Canada. In M. Grever, C. van Boxtel, & S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education* (pp. 21-39). Berghahn Books.

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *The Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-69). Palgrave Macmillan.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Standaert, R. (2021). Kunstonderwijs in het voorportaal van nieuwe eindtermen. In H. Schmidt (Ed.), *Mogen we nog verwonderd zijn? Een pleidooi voor meer kunsteducatie in het onderwijs* (pp. 47-62). Borgerhoff & Lamberigts.

Suh, Y. (2013). Past looking: using arts as historical evidence in teaching history. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 135-159.

Valcke, M., Standaert, R., Tuytens, M., & Vanderlinde, R. (2023). *Onderwijsbeleid in Vlaanderen*. 2e ed. Acco.

Van der Auwera, S. (2007). *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog*. CANON Cultuurcel.

Van Nieuwenhuysse, K. (2017). Knowing & doing history? De spanning in aandacht voor historische kennis 'versus' kennisconstructie door historici. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 130(2), 265-268.

Van Nieuwenhuysse, K. (2020). From knowing the national past to doing history: history (teacher) education in Flanders since 1918. In C. Berg, & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 355-386). Palgrave Macmillan.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie: beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. HIVA-KULeuven/ Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse Overheid.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen. Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over Cultuur: cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis-en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., Alaerts, L., Jans, L., Goossens, K., Crul, K., & Lauwers, W. (2015). Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 70-90.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden: een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., & Siongers, J. (2019). Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd. De veelheid van het weinige. In T. Bossuyt, & J. Staes (Eds.), *Uit de schaduw: de ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen* (pp. 28-49). Publiq.

Verneert, F., & Geudens, T. (2021). Artistieke vakken bedreigd in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Kunstzone*, (3), 8-11.

Vlaamse Overheid. (2018). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting, ingediend op 12 november 2018*. Vlaamse Overheid.

Vlaamse Regering. (2021). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en diverse aanverwante maatregelen*. Ingediend op 4 januari 2021 (594, nr. 1).

Wils, K. (2010). Geschiedisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning. *Hermes*, 14(47), 1-6.