

ORD 2016

Fianne Konings/ Extern promovendus Rijksuniversiteit Groningen

Fianne@bureaukoningskunst.nl

20 mei 2016

Wie staat er aan het roer?

Culturele instellingen in het basisonderwijs: leerplan in ontwikkeling.

Samenvatting

Het onderwerp van mijn onderzoek is de bijdrage van culturele instellingen aan cultuuronderwijs op de basisschool. In deze paper presenteer ik een ontwerponderzoek met een intermediaire culturele instelling en twee basisscholen. Hiermee exploreren we hoe de intermediair leerplannen kunstzinnige oriëntatie kan ontwikkelen. Het leerplan maakt tevens inzichtelijk welke expertise van de producerende en distribuerende instellingen voor de school van belang kan zijn. In deze paper beargumenteer ik de keuzes die ik heb gemaakt om tot dit onderzoeksontwerp te komen. Ik ga in op het cultuurtheoretisch kader dat ik gebruik, maak onderscheid tussen de verschillende typen culturele instellingen die kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs en sta stil bij verschillende aspecten van leerplanontwikkeling zoals leerplan, ontwerpmethodologie en leerplanevaluatie.

Keywords

Culturele instellingen – basisscholen – cultuuronderwijs – cultuurtheorie – leerplanontwikkeling

Probleemstelling

Op dit moment wordt het Nederlandse basisonderwijs benaderd door een diversiteit aan culturele instellingen (Hoogeveen et al, 2014) die een bijdrage aan het onderwijs (willen) leveren. Dit is het gevolg van landelijke cultuureducatiebeleid, wat culturele instellingen sinds 1996 mobiliseert voor het onderwijs. (Ministerie van OCW 1996a, 1996b, 1999, van der Laan 2003, Ministerie van OCW 2007, 2011, 2013a, 2013b)

Een bijdrage van culturele instellingen aan het onderwijs lijkt algemeen geaccepteerd (Bamford 2006, Hoogeveen et al 2014), maar wordt vaak niet onderbouwd. Bamford (2006) stelde dat wanneer er sprake is van 'quality arts education' er vaak sprake is van partnerschappen van scholen met culturele instellingen en kunstenaars. Deze partnerschappen lijken dus een voorwaarde voor kwalitatief goede kunsteducatie. Maar wat kwaliteit is en waarom juist partnerschappen deze realiseren maakt Bamford niet duidelijk. (p. 86-88) Hoogeveen et al (2014) melden dat scholen aangeven dat de kennis en vaardigheden van leerlingen toenemen door samenwerking met culturele instellingen. De onderzoekers relativeren dit inzicht door te benadrukken dat dit vooral percepties van het onderwijs zijn. Deze uitspraak dat kennis en vaardigheden van leerlingen toenemen door de samenwerking tussen school en culturele instelling, zo stellen de onderzoekers, kan niet bevestigd worden omdat leeropbrengsten van leerlingen niet worden geëvalueerd. (p. 7) De ontwikkeling van de leerling wordt niet inzichtelijk gemaakt en daardoor is er ook geen zicht op de invloed van de culturele instelling hierop.

Inzicht in wat een samenwerking tussen scholen en culturele instellingen bijdraagt aan het curriculum van een school wordt ook niet duidelijk. In diverse beleidsgerichte landelijke monitors naar cultuureducatie is geïnventariseerd of er wordt samengewerkt tussen scholen en culturele instellingen. (IJDens 2000, IJDens 2001, IJDens en Silfhout 2002, IJDens et al 2004, IJDens en van den Berg 2007, Oomen et al 2006, Oomen et al 2007, Oomen et al 2008 en Oomen et al 2009, Van der Vegt en Hoogeveen 2006, Hoogeveen et al 2007, Hoogeveen en van der Vegt 2008, Hoogeveen et al, 2014) Wat deze samenwerking inhoudelijk voor de school oplevert was geen onderwerp van het onderzoek.

Anderzijds is er wel onderzoek gedaan naar het effect van partnerschappen, maar dit gaat vooral in op niet curriculaire aspecten. In Groot Brittannië zijn opbrengsten van creatieve

partnerschappen tussen scholen en de culturele sector vooral gezocht in verbeterde leerlingopkomst, leerlingmotivatie, leervaardigheden, omgangsvormen, relatie met ouders en omgeving en schoolklimaat. (Eames et al, 2006, Durbin et al, 2010, Thomson et al 2009, Thomson et al n.d.) Dit zien wij deels ook in het onderzoek in Australië naar de arts en education partnerships, die zich mede baseren op de Britse creatieve partnerschappen. (Donelon et al. 2009, Jeanneret 2011 en Imms et al. 2011)

Publicaties over partnerschappen tussen scholen, culturele instellingen en creatieven gaan vaak over hoe deze zijn te ontwikkelen dan wat ze ontwikkelen. Zo zijn er veel publicaties met succesfactoren en handreikingen voor goede partnerschappen te vinden.

(Arts Education Partnership 1999, Dreeszen et al 1999, Seidel et al 2001, Arts Education Partnership 2002, Rowe et al 2004, Sharp et al 2005, Sharp et al 2006, Hilverda, 2006, Cultuurnetwerk, 2007, Weiss & Leigh Lichtenstein 2008, Imms et al. 2011, Marsh 2012, Van der Geest, 2014, Charlton, n.d.)

Het probleem is dat er onvoldoende inzicht is wat culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs in basisscholen. Dit roept de vragen op: hoe kunnen culturele instellingen bijdragen? En hoe is dit te onderzoeken?

Theoretisch kader

Het theoretisch kader dat ik gebruik om te onderzoeken wat de bijdrage van een culturele instelling aan het curriculum van een basisschool is, is de cultuurtheorie van Van Heusden (2010,2012,2015). Van Heusden beargumenteert, op basis van inzichten uit de cognitiewetenschappen (voor meer inzicht hierin zie Van Dorsten 2015), hoe cultuur ontstaat en geeft aan waar rekening mee gehouden zou kunnen worden bij het ontwikkelen van cultuuronderwijs. (Van der Hoeven et al 2014, Van Heusden et al 2016)

Onder cultuuronderwijs verstaan we onderwijs over en in cultuur. (Van Heusden 2010, 2012) Van Heusden (2012) maakt een onderscheid tussen cultuur-in-brede-zin en cultuur-in-beperkte-zin. Onder cultuur-in-brede-zin wordt cultuur als intentioneel gedrag verstaan. Cultuur-in- beperkte zin is reflectie op 'cultuur-in-brede-zin' in de vorm van nieuws, kunst, geschiedenis, literatuur en filosofie. (p.5) Cultuuronderwijs gaat over deze twee vormen van cultuur. Cultuuronderwijs is onderwijs in filosofie, beeldende vorming, muziek, de kunsten, erfgoed, nieuwe media, wereldoriëntatie, geschiedenis, humanistisch onderwijs, godsdienstonderwijs. Het ministerie van OCW stelt: 'Onder cultuuronderwijs wordt al het formele onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed verstaan. Het betreft in het primair onderwijs in ieder geval het leergebied kunstzinnige oriëntatie.' (Bussemaker en Dekker 2014, p.1) Het ministerie verwijst in deze afbakening specifiek naar de kunstvakken, erfgoed, maar laat ook ruimte voor mogelijke verbindingen met het leergebied wereldoriëntatie. In het ontwerp onderzoek spreken we, in verband met aansluiting op de onderwijspraktijk, over een leerplan kunstzinnige oriëntatie en in de theoretische onderbouwing over cultuuronderwijs. Dit is dus een bredere opvatting van cultuuronderwijs.

Cultuurtheorie van Van Heusden

Van Heusden (2010) benadrukt dat cultuuronderwijs het cultureel zelfbewustzijn ontwikkelt (kan ontwikkelen). Dit is het vermogen om te reflecteren op cultuur. Cultureel zelfbewustzijn is een aspect van cultuur. Cultuur is volgens van Heusden (2010) een cognitief proces waarbij we omgaan met het verschil tussen ons geheugen (herinnering) en de werkelijkheid waar we ons toe moeten en/of willen verhouden. Cognitie is het 'menselijk informatieverwerkingsproces'. (p.10) Van Heusden maakt aannemelijk dat we deze informatie, dit verschil tussen herinnering en het 'hier en nu', overbruggen door als mens onze waarneming, verbeelding, conceptueel vermogen en analytische vaardigheden in te zetten en noemt dit basisvaardigheden. De "informatie" die dit oplevert krijgt, al dan niet waarneembaar voor een ander, vorm in een medium (lichaam, objecten, taal en grafische notatie).

Cultureel zelfbewustzijn is, zoals gezegd, het vermogen van de mens om te reflecteren op cultuur (op het menselijk informatieverwerkingsproces) met behulp van de basisvaardigheden en

vormgegeven in media. Van Heusden betoogt dat cultuuronderwijs dit cultureel zelfbewustzijn bewust kan ontwikkelen door rekening te houden met culturele onderwerpen, basisvaardigheden en mediale vaardigheden in relatie tot de leerlingen en de school.

Theoretisch kader in perspectief

Andere onderzoekers die zich voor cultuuronderwijs, specifiek onderwijs in de kunsten, baseren op cognitiewetenschappen zijn Eisner (1981, 1994, 2002), Efland (2002, 2004) en Van Oers (2005). De curriculumaanwijzingen van de verschillende onderzoekers wijzen ondanks het gedeelde cognitieve kader alle vier een andere richting in. Een onderbouwing van de keuze voor Van Heusden is daarom noodzakelijk.

Eisner (2002) benadrukt het belang van de verschillende kunst disciplines in het onderwijs. Het doel van kunst onderwijs volgens hem is esthetische vorming. Efland (2002) legt de nadruk op de visuele kunsten en geïntegreerd onderwijs met kunstwerken als cognitief ijkpunt. Kunstwerken zijn vooral objecten waarmee je kennis kunt opdoen. Esthetische vorming vindt hij daarnaast een, maar niet het belangrijkste, doel van kunst onderwijs. Van Oers (2005) vindt, net als Eisner, de esthetische opvoeding de kern van de door hem zogenoemde 'kunstzinnige vorming' in (ontwikkelingsgerichte) basisscholen. Wat van Oers hieronder verstaat verschilt van wat Eisner bedoelt. Volgens van Oers (2005) is het doel van kunstzinnige vorming leerlingen helpen 'hun' ostentatieve definitie van kunst te vinden. (p.68) 'Ostentatieve definities geven voorbeelden van wat ze definiëren. Zij verklaren daarmee niet wat de eeuwige essentie van kunst is, maar demonstreren enkel: *Dit is kunst!*' (p. 58-59) Eisner (2002) stelt dat een kunstwerk een esthetische reactie oproept op, waarbij zintuigen en emoties worden geactiveerd. 'The hallmark of the aesthetic is perhaps best known by contrast with its opposite, the *anaesthetic*. An anesthetic suppresses feeling: it dulls the senses. It renders you numb to feeling. What is aesthetic heightens feeling. What is aesthetic is pervaded by an emotional tone made possible by the process of being engaged in a work of art.' (p.81) Waar Van Oers, Efland en Eisner benadrukken dat kunst en kunstwerken zinvol zijn voor het onderwijs en de ontwikkeling van kinderen, gaat van Heusden niet alleen in op kunst, maar toont een brede cognitieve benadering van cultuur. Kunst is daarin een vorm van cultuur c.q. cognitie. Waar de andere auteurs kunst als een object benaderen, beargumenteert Van Heusden dat kunst een cognitief proces is. Van Heusden beargumenteert dan ook dat we beter kunnen spreken van 'kunst in cultuur', dan van 'kunst en cultuur'. (2011)

Ik kies voor de theorie van Van Heusden omdat die inzicht biedt in wat cultuur, kunst en verbeelding is en daarmee mogelijkheden om te onderwijs te analyseren, te heroverwegen en nieuw te ontwerpen. De aanwijzingen van Van Heusden geven richting, maar wijzen niet in één richting. De richting wordt bepaald door de behoeften van school en leerlingpopulatie.

Theoretisch kader voor samenwerking

Dit onderzoek gaat over de bijdrage van culturele instellingen aan onderwijs. Hierdoor is een theoretisch kader voor cultuuronderwijs alleen, niet toereikend. Ook de afstemming tussen onderwijs en culturele instellingen dient onderzocht te worden. Daarom hebben we in eerder onderzoek (Konings 2011, Konings en van Heusden 2013) gekeken of we de bijdrage van een culturele instelling aan een curriculum konden analyseren en wat dat opleverde.

In een analyse-instrument is de cultuurtheorie (inhoud) gecombineerd met theorie over samenwerking (afstemming). Het onderdeel afstemming in het analyse-instrument is gebaseerd op literatuur over vertrouwen in samenwerking. De vier punten waarop een afstemming tussen een school en een culturele instelling geanalyseerd kan worden zijn: gedeeld referentiekader, gezamenlijke doelbepaling, gezamenlijk handelen en mondeling en schriftelijk formaliseren. (Konings 2011)

Een zevental casussen van educatief aanbod van culturele instellingen voor basisscholen zijn geanalyseerd om te achterhalen of en hoe zij bijdroegen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs.

Dit leidde tot de conclusie dat culturele instellingen niet bijdroegen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs, omdat bij de ontwikkeling van het aanbod geen rekening was gehouden met de ontwikkeling en cultuur van de leerlingen, alsmede het reeds lopende onderwijsprogramma. Ook bleek er weinig tot geen sprake van een gedeeld referentiekader tussen scholen en culturele instelling. Was er weinig tot geen afstemming over doelen en werd er weinig schriftelijk vastgelegd (geformaliseerd).

De analyse van de casussen resulteerde in een aantal richtlijnen voor het ontwerpen van cultuuronderwijs door culturele instellingen en scholen. (Konings en van Heusden 2013) Deze richtlijnen zijn meegenomen in het ontwerponderzoek. Het analyse-instrument wordt (onder meer) gebruikt om het proces en het product van het ontwerponderzoek te evalueren.

Onderzoeksdoel –en methode

Dit ontwerponderzoek is onderdeel van een promotie-onderzoek waarin ik de bijdrage van culturele instellingen aan cultuuronderwijs op basisscholen bestudeer met het doel inzicht te krijgen in of, wat en hoe verschillende soorten culturele instellingen kunnen bijdragen aan het curriculum.

De hypothese die ten grondslag ligt aan dit onderzoek is, dat culturele instellingen een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het curriculum van een basisschool indien gewerkt wordt vanuit een (gedeeld) theoretisch kader. Uit onderzoek naar samenwerking blijkt een succesvolle samenwerking gebaat bij een gedeeld referentiekader. (Konings 2011) Voor cultuuronderwijs blijkt behoefte aan een theoretisch fundament. Onduidelijkheid over wat cultuuronderwijs is speelt het realiseren van dit onderwijs parten. (Van Dorsten 2015)

De deelvragen die in deze paper centraal staan zijn; hoe kan cultuuronderwijs bewust ontwikkeld worden? Hoe kunnen verschillende typen culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs en de ontwikkeling ervan?

Deze vragen beantwoord ik door keuzes te maken en te onderbouwen voor een quasi experimenteel ontwerponderzoek. In dit explorierend onderzoek ontwikkelen twee consultants van een intermediaire culturele instelling leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor twee basisscholen met behulp van de cultuurtheorie van Van Heusden en het ontwerpprincipe Understanding by Design (UbD) van Wiggings en Mc Tighe (2006, 2012). Voor de leerplan-evaluatie baseer ik mij op Thijs en van den Akker (2009) en Nieveen en Folmer (2013) Het betreft een formatieve en summatieve evaluatie. Deze laatste evaluatie is gebaseerd op kwaliteitscriteria voor leerplanontwikkeling; relevantie, consistentie en bruikbaarheid. Hierna ga ik eerst in op het onderscheid dat ik maak tussen verschillende typen culturele instellingen.

Culturele instellingen

Om na te kunnen gaan hoe culturele instellingen kunnen bijdragen aan cultuuronderwijs op de basisschool heb ik onderscheid gemaakt tussen drie verschillende typen culturele instellingen, namelijk:

- Producerende culturele instellingen zoals theatergezelschappen, orkesten, centra voor de kunsten en muziekscholen hebben als doel het maken van cultuur (of mensen helpen cultuur te maken). Deze instellingen kunnen scholen ondersteunen bij het maken van een bepaald soort cultuur.
- Distribuerende culturele instellingen zoals theaters, bibliotheken en musea hebben tot doel geproduceerde cultuur verspreiden en onder de aandacht brengen. Deze instellingen maken keuzes uit geproduceerde cultuur en presenteren deze in een bepaald perspectief. Hierdoor kunnen zij scholen ondersteunen bij het meemaken van cultuur.
- Intermediaire culturele instellingen zoals kenniscentra (bijvoorbeeld Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KC-R) en Kunstgebouw) helpen scholen cultuuronderwijs te

maken. De expertise van deze instellingen ligt op het gebied van onderwijs, ontwikkeling van kinderen, en producerende en distribuerende instellingen.

Producerende en distribuerende culturele instellingen

Het onderscheid tussen producerende en distribuerende culturele instellingen baseer ik op *Art worlds* van Becker (1982) en *How to study art worlds* Van Maanen (2009). Becker en van Maanen analyseren hoe kunstwerelden functioneren. Becker legt de nadruk op wanneer iets als kunst in een kunstwereld wordt geduid. Wie zijn betrokken bij de totstandkoming van kunst? Van Maanen kijkt hoe kunst functioneert in een samenleving en hoe het beter kan functioneren. Ik gebruik Becker en van Maanen om aan te geven wie welke expertise de school in kan brengen.

Becker stelt dat kunst produceren een gezamenlijke activiteit is, waaraan meerdere mensen en instanties naast de kunstenaar een deel in hebben. Ook de leverancier van schildersmateriaal, distributiekanaal zoals galerieën en musea en de recensent maken het mogelijk dat kunst "ontstaat". Door Becker werd het onderscheid tussen de distributie en productie van kunst benadrukt. Het maken van een cultureel product. De opvatting dat dit niet alleen de maker aangaat. Er zijn instellingen en mensen die een cultureel product helpen (faciliteren) om te maken en er zijn instellingen en mensen die deze culturele producten "de wereld in helpen" door ze te distribueren. Voor cultuuronderwijs betekent het vooral dat een producent een andere expertise de school in kan brengen, dan een distributeur. Dit onderscheid wordt in onderwijs op dit moment niet nadrukkelijk gemaakt.

Van Maanen (2009) vindt de distributie ook een belangrijke component uit de theorie van Becker. Van Maanen vindt Beckers theorie te weinig theoretisch en onderbouwd (p.31), maar benadrukt de meerwaarde van Beckers onderscheid tussen de 'distributie' en 'receptie' van kunst. Van Maanen kijkt zelf naar hoe de organisatie van de kunstwerelden het functioneren van kunst in de samenleving dient. (p. 7) Van Maanen hoopt met zijn studie te verhelderen hoe het kunstwereldsysteem (de waarde van) kunst kan helpen functioneren in de samenleving. Voor dit "beter" functioneren ziet hij een grote rol weggelegd voor de distributeurs van kunst zoals musea. (p.14) Distributie definieert hij als 'the process of bringing potential users into contact with aesthetic utterances (p. 243) Distributeurs zorgen voor "events" die het mogelijk maken om als kijker in contact te komen met (de waarde van) kunst. Van Maanen maakt een onderscheid tussen de geproduceerde cultuur ('work of art), een doelgroep ('audience) – in het geval van dit proefschrift leerlingen in het basisonderwijs – en het 'event' wanneer geproduceerde cultuur en de leerlingen samen worden gebracht. (p. 143) De distribuerende instelling bedenkt een concept om de geproduceerde cultuur te verspreiden onder een doelgroep.

Wanneer we kijken naar het onderscheid tussen productie en distributie dan legt een producerende instelling zich dus toe op de het realiseren en faciliteren van productieve verbeelding. Terwijl een distributeur nadenkt hoe deze culturele producten te verspreiden (conceptualiseren). Er is dus een groot onderscheid tussen hetgeen producerende en distribuerende instellingen doen en welke expertise zij het onderwijs in kunnen brengen. Wat deze instellingen wel met elkaar delen is dat onderwijs niet hun primaire doelgroep is en hun product niet primair cultuuronderwijs is.

Intermediaire culturele instellingen

Intermediaire culturele instellingen hebben, in tegenstelling tot de producerende en distribuerende culturele instellingen, wel het onderwijs als primaire doelgroep. De producten van deze instellingen staan in het teken van cultuuronderwijs. Deze, veelal provinciale en stedelijke zogenoemde steunfunctie-instellingen, hebben hun oorsprong in de jaren '70. Na de tweede wereldoorlog tot aan de jaren '70 ontstonden steeds meer instellingen voor 'kunstzinnige vorming' die een beroep deden op subsidiegelden van de overheid. Er ontstond een veld van instellingen die zich richtte op het onderwijs, maar ook de vrije tijd en het welzijnswerk. De kritiek was dat er een veelheid van instellingen was ontstaan, met veel verschillende activiteiten, doelgroepen en niet

geoperationaliseerd doelstellingen. (Vos 1999, p. 241-248, NIVOR/Werkgroep O3 1973) Om meer logica in dit veld te brengen en ervoor te zorgen dat instellingen meer complementair aan elkaar gingen werken, verscheen in 1979 de beleidsnotitie *Verzorgingsstructuur kunstzinnige vorming*. (Vos 1999, p.354)

Hierin deed de overheid een voorstel voor een taakverdeling tussen instellingen op lokaal, provinciaal en landelijk niveau.

Met name de provinciale (en grootstedelijke) steunfunctie-instellingen zijn interessant voor dit onderzoek. De provinciale steunfunctie-instellingen moesten instanties worden waarin 'de ondersteunende activiteiten van muziekscholen, creativiteitscentra en educatieve afdelingen van kunstinstellingen die het plaatselijk belang te boven gingen, zouden worden gebundeld ten behoeve van deskundige begeleiding van en dienstverlening aan onderwijs, sociaal-cultureel werk en amateurkunst op regionaal niveau.' (p. 250) Dit werden ook wel tweedelijns instellingen genoemd. Zij zouden een intermediaire rol op zich nemen. De *Verzorgingsstructuur* is echter nooit goed van de grond gekomen, omdat de overheid met de nieuwe verzorgingsstructuur ook decentralisatie nastreefde. Het gevolg was dat gemeenten en provincies elk hun eigen afwegingen en keuzes hebben gemaakt. (Vos 1999) Met name deze provinciale steunfunctie laag laat daardoor een diversiteit aan instellingen zien waar moeilijk over- en inzicht in te krijgen is. (Van der Zant 1999, Vos 1999)

In de jaren '90 blijken de eerstelijns instellingen (centra voor de kunsten) en tweedelijnsinstellingen in een concurrentiepositie met elkaar te zijn beland. (Geradts 1999, p.22-23) In 1996 wordt door Nuis in zijn notitie *Cultuur en School* nog een onderscheid gemaakt tussen culturele instellingen en intermediaire culturele instellingen.

Steunfunctie-instellingen werken als intermediair tussen cultuur en onderwijs. Zij ondersteunen scholen bij de integratie van cultuur in het onderwijsaanbod en de leefwereld van de school. De steunfunctie-instellingen worden gesubsidieerd door de provincies en de gemeenten. (Ministerie van OCW 1996, p. 15)

Van der Ploeg vraagt zich in zijn Vervolnotitie *Cultuur en School* (ministerie van OCW 1999) af wat hij met deze instellingen moet. (p. 18)

In 2015 wordt er in overheidsdocumenten geen onderscheid gemaakt culturele instellingen en intermediaire steunfunctie instelling. In de regeling *Professionalisering Cultuuronderwijs* wordt een culturele instelling gedefinieerd als 'een vereniging of stichting met een culturele doelstelling.' (staatscourant 2015, p.1.) In het huidige beleid *Cultuureducatie met kwaliteit (CMK) 2013-2016* is deze intermediaire culturele instelling niet meer zo herkenbaar. In CMK zijn de lokale (eerstelijns) en (tweedelijns) provinciale instellingen gelijkwaardige instellingen die onder meer scholen helpen bij het realiseren van doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs en de deskundigheid van leerkrachten op dit gebied bevorderen. Een van de oorzaken van deze gelijkwaardigheid is de overheid in CMK zowel provincies als gemeenten heeft gevraagd zelf een culturele instelling als penvoerder te selecteren.¹ Hierdoor is het onderscheid tussen functies van verschillende culturele instellingen verdwenen. Een kunstmuseum, een centrum voor de kunsten, een provinciale steunfunctie of stedelijk kenniscentrum kunnen alle vier het onderwijs professionaliseren. Dat zij elk een andere expertise hebben, wordt door de overheid niet gezien als een bezwaar.

Ik kies er in dit onderzoek wel voor een duidelijk onderscheid te maken tussen de expertises, omdat ik er, net als in de jaren '70, vanuit ga dat instellingen meer complementair kunnen werken voor het onderwijs. In dit onderzoek krijgt de intermediaire culturele instelling een centrale rol in het realiseren van cultuuronderwijs en het helpen van andere culturele instellingen om hieraan bij te dragen. De consultants van de intermediair ontwikkelen voor een basisschool een leerplan kunstzinnige oriëntatie. De verwachting is dat door het leerplan ook inzichtelijk wordt wat de

¹ 'Provincies en gemeenten alsook RAS-regio's kozen als aanvrager veelal voor een culturele instelling waar zij al een directe subsidiërelatie mee hebben. Zo maakten zes provincies, een gemeente en een RAS-regio de keuze voor een ondersteunende culturele instelling. Voor een centrum voor de kunsten (of muziekschool) kozen eenentwintig gemeenten en zes RAS-regio's. De resterende achttien aanvragers behoren tot andere categorieën zoals musea, bibliotheken of andere culturele instellingen. In de helft van de gevallen is de matchingsregeling de facto dus een subsidiëregeling voor centra voor de kunsten (muziekscholen inbegrepen).' (LKCA, 2013, p. 8)

bijdrage van producerende en distribuerende culturele instellingen kan zijn. Met andere woorden: door het plan wordt zichtbaar welke expertise van de verschillende culturele instellingen gewenst is voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het plan in school.

Ontwerpen van een leerplan cultuuronderwijs

Om een leerplan voor een basisschool vorm te geven is gekozen voor de ontwerp-methode *Understanding by Design (UbD)*. (Wiggings en Mc Tigh 2006, 2012) Eerder onderzoek heeft laten zien dat de cultuurtheorie van Van Heusden geen gemakkelijke theorie is. Gebruikers ervaren de theorie als abstract. (van Es 2015, p.92 , Vermeersch et al 2015, p.82, Van Dorsten 2015, p. 244) UbD lijkt een geschikte manier om de theorie van Van Heusden concreet te maken. Dit heb ik uitprobeerd door zelf een leerplan gebaseerd op UbD en de cultuurtheorie te ontwikkelen voor een pilot-school in Rotterdam.

De gemene deler tussen theorie en ontwerpmethodes is dat zij beide gericht zijn op het verschaffen van inzicht. Van Heusden benadrukt het belang van inzicht in wat cultuur en kunst is, voordat we kunnen bepalen waar cultuuronderwijs en kunstonderwijs over kunnen gaan. (Van Heusden, 2016) Een van de inzichten die de theorie van Van Heusden geeft is dat cultuur een proces is. Het proces waarin de mens betekenis geeft, reageert, op zijn omgeving (menselijk handelen). En dat verbeelden, al dan niet geïnterpreteerd als kunst, een aspect van cultuur, van deze menselijke betekenisgeving is.

'Inzicht' is ook de kern van 'inzichten door te ontwerpen'. De ontwerpmethodes UbD start bij het ontwerpen van lessen, een cursus of een curriculum met de vraag, welke inzichten ('understandings') men met het betreffende onderwijs bij leerlingen wil ontwikkelen. Deze inzichten worden vervolgens geformuleerd in essentiële vragen die richting geven aan de lessen en hetgeen de leerlingen willen en moeten beheersen. Een voorbeeld van een essentiële vraag zoals voorgesteld door de bedenkers van UbD, die goed aansluit bij de theorie van Van Heusden is 'In what ways does art reflect, as well as shape, culture'. (Wiggings en McTigh 2006, p.115)

De kritiek die deze UbD-werkwijze krijgt is dat in het curriculum en de lessen die ontwikkeld worden vooral aandacht is voor kennisontwikkeling en minder voor de ontwikkeling van vaardigheden. Wiggings en McTigh zeggen hierover:

Units and courses that focus on skill development *need to explicitly include* desired understandings. In other words, the learner should come to understand the skill's *underlying concepts, why* the skill is important and what it helps accomplish, what *strategies and techniques* maximize its effectiveness, and *when* to use them. (p.133)

Inzicht in het nut van een vaardigheid is dus net zo belangrijk, als de vaardigheid zelf. Wanneer we nu bijvoorbeeld kijken naar het tekenonderwijs in het basisonderwijs, dan wordt getekend om het tekenen. Dit wordt ook wel schoolkunst genoemd. (Haanstra 2001) Wanneer ik bijvoorbeeld een tekenopdracht ontwerp met het theoretisch kader, dan zou je kunnen zeggen dat de functie van tekenen is, dat een kind zijn eigen verbeelding over de cultuur waarin hij leeft vormgeven in potlood en papier.

De consulenten van de intermediaire instelling maken gebruik van het theoretisch kader van Van Heusden en UbD om een leerplan kunstzinnige oriëntatie van groep 1 t/m 8 te ontwerpen.

Leerplanevaluatie

Het doel van dit onderzoek is te exploreren hoe een intermediaire culturele instelling een leerplan cultuuronderwijs gebaseerd op het theoretisch kader van Van Heusden kan ontwikkelen voor een basisschool. De intermediaire culturele instelling heeft het eerste inhoudelijk contact met scholen, bekijkt wat de school wil en nodig heeft en zet dit om in een leerplan cultuuronderwijs. Dit leerplan wordt aan de school voorgelegd en op basis van de reactie bijgesteld. Daarna wordt gekeken aan welke inhoudelijke expertise het schoolteam nog meer behoefte heeft. Voor deze inhoudelijke

expertise benadert de intermediair de gewenste producerende en distribuerende culturele instellingen

De opbrengst van deze studie is een evaluatie van het proces (de weg naar het leerplan) en het product (leerplan). Inzichten uit de (formatieve) evaluatie van het proces dragen bij aan de beantwoording van de vraag: hoe kunnen culturele instellingen bijdragen aan onderwijs? De procesevaluatie geeft inzicht waar problemen en kansen liggen, wanneer de intermediair op basis van een theoretisch kader werkt. De (summatieve) evaluatie van het leerplan geeft inzicht in relevantie van het leerplan voor de school en leerlingen, logica ten aanzien van de samenhang in het leerplan en bruikbaarheid voor de school. Dit zijn drie van de vier kwaliteitscriteria van leerplanontwikkeling die Thijs en van den Akker (2009) hebben benoemd (p 43)

Criterium	
Relevantie	Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten
Consistentie	Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar
Bruikbaarheid	<p><i>Verwachte</i> De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het bedoeld is.</p> <p><i>Werkelijke</i> Het leerplan blijkt praktisch uitvoerbaar in de situatie waarvoor het bedoeld is.</p>
Effectiviteit	<p><i>Verwachte</i> De inschatting is dat werken met het leerplan leidt tot gewenste resultaten.</p> <p><i>Werkelijke</i> Werken met het leerplan blijkt te leiden tot de gewenste resultaten.</p>

Tabel: kwaliteitscriteria leerplanontwikkeling (Thijs en van den Akker, 2009, p 43)

Wanneer deze criteria worden vertaald naar criteria voor leerplannen cultuuronderwijs en de bijdrage van culturele instellingen hieraan, dan levert dit het volgende op.

Kwaliteitscriteria	Leerplan cultuuronderwijs	Bijdrage culturele instelling
Relevantie	Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten	De bijdrage voorziet in behoeften en berust op valide inzichten
Consistentie	Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar	De bijdrage is logisch en in samenhang met het leerplan.
Bruikbaarheid	De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het bedoeld is.	De inschatting is dat de bijdrage praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor deze bedoeld is
Effectiviteit	De inschatting is dat werken met het leerplan leidt tot gewenste resultaten.	De inschatting is dat werken met de bijdrage in het leerplan leidt tot gewenste resultaten.

Tabel: Kwaliteitscriteria voor leerplannen cultuuronderwijs

Deze criteria voor relevantie, consistentie en bruikbaarheid zijn uitgewerkt in vragen die zullen worden voorgelegd aan betrokken en niet bij het onderzoek betrokken schooldirecteuren, leerkrachten, culturele instellingen en externe experts. De respondenten zullen het antwoord (ja of nee) moeten onderbouwen met argumenten. Bijvoorbeeld: "Nee dit leerplan is voor mijn leerlingen niet relevant, omdat mijn leerlingen met andere onderwerpen bezig zijn, dan voorgesteld in het leerplan. De leerlingen zijn bezig met enz." De antwoorden zijn een subjectief oordeel. Dit kan gezien worden als een zwakte, maar biedt vooral inzicht in waar al dan niet nog verder over nagedacht kan worden.

Daarnaast zal het leerplan en het proces naar het leerplan geëvalueerd worden met het analyse-instrument voor inhoud en afstemming (Konings 2011). De ontwerpgesprekken zijn voor analyse met audiotape vastgelegd.

Stand van zaken en beoogde resultaten

Onderzoeksvragen en doel van het onderzoek

Hoe kan cultuuronderwijs bewust ontwikkeld worden? Hoe kunnen verschillende type culturele instellingen bijdragen aan cultuuronderwijs en de ontwikkeling ervan?

Ten eerste kan cultuuronderwijs bewust ontwikkeld worden door na te denken over meerjarige leerplannen. Om deze te ontwerpen kan gebruik gemaakt worden cultuurtheoretische inzichten die een vorm krijgen in een ontwerpmethodede.

Ten tweede heb ik beargumenteerd dat een intermediaire culturele instelling hierin het voortouw kan nemen en dat in het leerplan duidelijk wordt welke expertise van producerende en distribuerende culturele instellingen interessant is voor de school en zijn leerlingen.

Op dit moment exploreren we met het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KC-R) en twee Rotterdamse basisscholen bovenstaande theoretisch beredeneerde inzichten. De scholen hebben elk een andere signatuur, bestuur en schoolpopulatie. De evaluatie van de leerplannen zal na de zomer van 2016 plaatsvinden. De stap naar de distribuerende en producerende instellingen is in voorbereiding en vindt medio juni 2016 plaats. De evaluatie van de leerplannen zal september 2016 plaatsvinden. Het resultaat van dit onderzoek wordt medio november 2016 verwacht. Met deze studie hopen we te toetsen of culturele instellingen een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het curriculum van een basisschool indien gewerkt wordt vanuit een (gedeeld) theoretisch kader.

De voorlopige resultaten en inzichten

Op dit moment zitten we midden in de ontwerpfase van de leerplannen, waardoor de voorlopige resultaten nog vooral doorkijkje zijn.

Er ontstaan op dit moment voor de twee scholen leerplannen kunstzinnige oriëntatie aansluitend bij de wensen van de school en de leerlingpopulatie waarin duidelijk is:

- de culturele onderwerpen waarop leerlingen reflecteren
- de basisvaardigheden die leerlingen ontwikkelen
- de kunstdisciplines en de mediale vaardigheden die leerlingen nodig hebben en ontwikkelen
- de inzichten die de leerlingen na acht jaar cultuuronderwijs hebben
- de vaardigheden die leerlingen na acht jaar cultuuronderwijs beheersen
- Deze inzichten en vaardigheden verwerkt in essentiële vragen die leerkrachten samen met hun leerlingen kunnen onderzoeken in een aantal lessen (verspreid over blokken van 4 a 6 schoolweken)

Voor een school wordt een leerplan beredeneerd over publieke domeinen. De achtergrond van dit leerplan is dat de school een gemêleerde leerling populatie heeft. Wanneer de leerlingen op school zijn spreken zij elkaar niet aan op hun culturele achtergrond. Wanneer zij buiten de school zijn, bijvoorbeeld bij een voetbaltoernooi, dan gebeurt hen dit wel. Het leerplan wordt opgehangen aan het onderwerp "het publieke domein". Dit onderwerp gaan de leerlingen van groep 1 t/m 8 met de verbeeldende kracht van theater en beeldend onderzoeken.

De eerste geluiden van de consultants van de intermediaire culturele instelling zijn positief. De theorie van Van Heusden geeft een (gedeeld) referentiekader. De theorie wordt op sommige momenten nog steeds als abstract ervaren, maar de combinatie theorie en UbD lijkt dit te ondervangen. Met name het formuleren van inzichten en essentiële vragen is ondersteunend aan het ontwerpen van het leerplan met behulp van het theoretisch kader. UbD zorgt ervoor dat doelen, in de vorm van inzichten en vaardigheden die men wil dat leerlingen in groep 8 hebben en

kunnen, iedereen scherp voor ogen blijven. Een reactie van zowel consulenten en een schooldirecteur is 'Het (leerplan op deze manier ontworpen) geeft richting, maar laat ook ruimte.' Kanttekeningen zijn dat voor het ontwerpen van de leerplannen tijd en ruimte nodig is. Het ontwerpproces laat zich niet altijd afdwingen, waardoor ook (juist) buiten kantoortijd het leerplan wordt vormgegeven. Ten tweede sturen scholen weinig in de leerplankundige keuzes. Dit kan op twee manieren uitgelegd worden: 1) de intermediaire instelling bepaalt 2) de consulent heeft goed geluisterd en de behoefte van de school vertaald in een leerplan. Dit laatste werd door de betrokken icc-er (ongevraagd) bevestigd.

De expertise van de producerende en distribuerende instellingen is nog niet concreet in beeld. Wel wordt door het leerplan duidelijk waar expertise interessant kan zijn. Het gesprek hierover met deze instellingen is nog niet gevoerd. Daarnaast was in het ontwerpproces de gedachte dat de school zou aangeven welke inhoudelijke expertise van de producerende en distribuerende culturele instelling gewenst is. Dit wordt nu bepaald door consulent en onderzoeker. Dit heeft te maken 1) met de situatie dat voor het ontwerpen van het leerplan behoefte bleek aan bepaalde vakspecifieke kennis. Ten tweede heeft een school al aangegeven met welke partijen ze contact hebben en verder willen.

Medio juni en juli 2016 hopen wij inzicht in de inhoudelijke bijdrage van de geselecteerde producerende en distribuerende culturele instellingen aan de leerplannen te hebben.

Zoals gezegd is het onderzoek in volle gang. Toch een voorzichtige vooruitblik. *Culturele instellingen in het basisonderwijs. Wie staat er aan het roer?* De gedachte is dat scholen meer aan het roer komen, wanneer de intermediaire culturele instelling een leerplan kunstzinnige oriëntatie voor en samen met hen ontwikkelt en hen vervolgens kan helpen, met (eventuele ondersteuning van) de andere culturele instellingen, bewust het cultuuronderwijs uit te voeren, evalueren en bijstellen. De toekomst zal het moeten uitwijzen.

Wetenschappelijke betekenis van de bijdrage

Dit onderzoek bouwt voort op bestaand wetenschappelijk onderzoek en draagt door een voorzichtige poging inzichten uit verschillende wetenschapsdisciplines te combineren hopelijk bij aan 'the body of knowledge' op het gebied van cultuuronderwijs in relatie tot culturele instellingen.

De wetenschappelijke relevantie van dit proefschrift is vooral gelegen in het feit dat de relatie tussen culturele instellingen en scholen wordt bekeken op de bijdrage van een culturele instelling aan leerplanontwikkeling en het curriculum van een basisschool. Aan dit soort onderzoek is een tekort zo constateerden Donelon et al (2009).

Research is lacking in the area of arts-related knowledge and skills. The majority of arts education research tends to focus on the impact of the arts on non-arts areas, such as academic achievement in non-arts disciplines or the impact of the arts on social or welfare outcomes. As such, there is a shortage of research relating to the impact of arts/school partnerships on students' development of arts-related skills and knowledge. (p. 49)

Deze weinige aandacht voor onderzoek naar de ontwikkeling van kunst gerelateerde kennis en vaardigheden bij leerlingen is ook te zien in kunstprojecten. In kunstprojecten is vaak weinig aandacht voor de toename van culturele en sociale kennis. (Harland et al 2005, Sharp et al 2005, p. 219). Het onderzoek dat ik in deze paper presenteerde heeft een explorerend karakter om meer onderzoek te kunnen doen naar ontwikkeling van culturele kennis (breed opgevat: dus niet alleen feiten, maar culturele inzichten en vaardigheden) door cultuuronderwijs.

Literatuur

Aarnoutse, C. en Verhoeven, L. (red). (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen van groep 4 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands.

Arts Education Partnership (1999). Learning partnership. Improving learning in schools with arts partners in the community. Washington: Arts Education Partnership.

Arts Education Partnership (2002). Teaching partnerships. Report of a national forum on partnerships improving teaching of the arts. Washington: Arts Education Partnership.

Bamford. (2006, sec.ed. 2009) The wow factor. Global research compendium on the impact of arts in education. (second edition 2009) Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Becker, S. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.

Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, T. en Velsen, van, J. (2015). *Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Bussemaker, J. en Dekker, S. (2014). *Kamerbrief voortgangsrapportage cultuuronderwijs. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. 20 juni 2014*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Charlton, H. (n.d.). Building creative partnerships. A handbook for schools. Could your school be even more creative. London: creative partnerships.

Cultuurnetwerk (2007). *Stappenplan Brede school en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk.

Dreeszen, C., Aprill, A. en Deasy, R. (1999). Learning Partnerships: improving learning in schools with arts partners in the community. A guide to arts and education collaboration. Washington: Arts Education Partnership.

Donelon, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N. En O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional art sector. Paper no 19, june 2009*. State of Victoria: Department of Education and Early Childhood Development.

Dorsten, T. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and midde childhood (4-10)*. Groningen. (Proefschrift)

Durbin, B., Rutt, S., Saltini, F., Sharp, C., Teeman, D., White, K. (2010). The impact of creative partnerships on school attainment and attendance: final report. Slough: NFER

Eames, A., Benton, T., Sharp, C. and Kendall, L. (2006). The Impact of Creative Partnerships on the Attainment of Young People. Final report. Slough: NFER.

Eisner, E. (1981). The role of the arts in cognition and curriculum. In: *The Phi Delta Kappan, vol 63, no 1, pp 48-52*.

Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teacher College Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale university press.

Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers college, Columbia University.

- Es, van E. (2015). Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie. In: *Cultuur + Educatie*, jaargang 15, nr 42. Utrecht: LKCA.
- Geest, van der, N. (2014). *Creatief partnerschap. Evenwicht tussen creativiteit en samenwerking*. Amsterdam/Utrecht: Uitgeverij International Theatre & Film Books/HKU.
- Geradts, E. (1999). Rapportage Consultatie-/adviestraject Landelijke Verzorgingsstructuur Kunsteducatie. Den Haag: Eugenius.
- Graft, van, M., Klein Tank, M., Beker, T. (2014). *Wetenschap & technologie in het basis en speciaal onderwijs. Richtinggevend leerplankader bij het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Enschede: SLO.
- Haanstra, F. (2001) De Hollandse schoolkunst: Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P. (2008). Doel en streven van Cultuur en School. In: *Cultuur + Educatie 21. Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. Jaargang 8, nr 21. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. En Ashworth, M. (2005). *The arts-education interface: a mutual learning triangle?* Slough: NFER.
- Heusden, van, B. (2010). Cultuur in de Spiegel naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Groningen: RuG en SLO.
- Heusden, van, B. (2011). Kunst en in cultuur. In: *Kunstgebouw Magazine # 2 /november 2011*.
- Heusden, van, B. (2012). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: KCR.
- Heusden, van, B. (2015). Arts Education 'After the End of Art'. In: *Arts Education Beyond Art. Teaching in times of change*. Ed. Barend van Heusen en Pascal Gielen. Amsterdam: Valiz..
- Heusden, van, B. (2016). Kunstonderwijs kan niet (,) zonder kennis. In: *De Moanne. Algemeen-Kultureel opinyblêd. Jaargang 15, no 1, januari 2016. p.10-13*.
- Heusden, van B, Rass, A. en Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Assen: van Gorcum.
- Hilverda, W. (2006). *Oriëntatie op cultuureducatie: Praktische handleiding voor cultuurmakers*. Delft: Loket Cultuureducatie Zuid-Holland.
- Hoeven, M., van der en Laan, M., van der (2004). *Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer. Cultuur en School. DK/CS/2004/26405*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Leeuwarden: Stichting De Moanne.
- Hoeven, M., van der en Laan, M. van der (2005). *Brief aan onderwijsraad. Adviesaanvraag cultuureducatie. DK/CS/2005/35166*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Hoeven, van der, M., Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, van, V., Rass, A., Roozen, I., Sluijsman, L., Vorle, van de, R. (SLO), Copini, E., Dorsten, van, T., Ekster, W. (RUG). (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, K., Blanken, M., den en Vegt, van der, A.L. (2007). *Cultuur blijft beweging Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K., Vegt, van der, A. (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Eindrapportage Regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A. en Grinten, van der, M. (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Imms, W., Jeanneret, N. Stevens-Ballinger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional art sector. Evaluation of impact on student outcomes*. Southbank: Arts Victoria.

IJdens, T. (2000). *Enquete Culturele Educatie 1998 en 1999 Educatieve activiteiten van culturele instellingen die meerjarig worden gesubsidieerd door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.

IJdens, T. (2001). *Enquete Culturele Educatie 1997-2000 Samenvattend rapport. Educatieve activiteiten van culturele instellingen die in 1997-2000 werden gesubsidieerd door het Ministerie van OCenW*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.

IJdens, T. en Berg, H., van den (2007) *Enquete Cultuureducatie 2006 onder rijks gesubsidieerde culturele instellingen*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies

IJdens, T., Hoogenberg-Engbers, I. en van den Bogaard, M. van den. (2004). *Enquete Cultuureducatie en Cultuurbereik 2003 onder rijks gesubsidieerde instellingen*. Tilburg: IVA: Beleidsonderzoek en Advies.

IJdens, T. en Silfhout, W. (2002) *Enquete Cultuureducatie en Cultuurbereik 2001 onder rijks gesubsidieerde instellingen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen.

Jeanneret, N. (2011). Arts partnerships with schools: where is the music? In: *Victorian Journal of Music Education*, 1, 37-44.

Konings, F. (2011) *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Utrecht: FCP.

Konings, F. en Heusden, van, B. (2013) *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen*. Utrecht: FCP.

Laan, van der, M. (2003). Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer (ACB/2003/51730) Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007.

Letschert, J. (2008). Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen. In: *Jaarbericht 2007/2008: Samenhang nastreven diversiteit koesteren*. Enschede: SLO.

Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) (2013). *Plananalyse aanvragen matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.

Oers, van, B. (2005). Minerva's queeste. Reflectie over kunstzinnige vorming in ontwikkelingsgericht onderwijs. In: *Van Oers, B., Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum

Maanen, van, H. (2009) *How to study art worlds. On the societal functioning of aesthetic values*. Amsterdam University Press.

Marsh, H. (2012). *Great partnerships. How to guide: arts & education*. Southbank: Arts Victoria.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996a). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996b). *Cultuur en school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Cultuur en school. Vervolgnotitie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2007). *Kunst van leven. Hoofdlijnen Cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2013a). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderde samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2013b). *Bestuurlijk kader cultuur en onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

NIVOR/Werkgroep O3 (1973). *Kunstzinnige vorming in Nederland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Nieveen, N. en Folmer, E. (2013) Formative evaluation in educational design research. In: *Educational design research* (ed. T. Plomp en N. Nieveen). Enschede: SLO

Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, en Haanstra, F. (2006). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, en Haanstra, F. (2007). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2007*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, en Haanstra, F. (2008). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2008*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. en Haanstra, F. (2009) *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Sardes / Oberon

Rowe, M., Werber Castaneda, L., Kagonoff, T. en Robyn A. (2004). *Arts Education Partnerships. Lesson learned from One District's Experience*. Santa Monica: Rand.

Scholten, S. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijnen cultuureducatie*. Groningen: RUG.

Seidel, S., Eppel, M. en Martiniello, M. (2001). *ARTS SURVIVE: A Study of Sustainability in Arts Education Partnerships*. Massachusetts: Project Zero.

Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Whitby, K. en Wilson, R. (2005). National evaluation of creative partnerships. Case study report. Revised final version. NFER/ Creative partnerships.

Sharp, C, Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A. , Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K. Wilson, R. en Benton, T. (2006) National Evaluation Creative Partnerships. NFER/Creative Partnerships.

SLO (2014). *Leerplankader Kunstzinnige Orientatie*.

Staatscourant (2012). *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016*. Nr 15826.

Staatscourant (2015). *Regeling professionalisering Cultuuronderwijs PO*. Nr. 21377.

Staatscourant (2016). *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2020*. Nr 22890.

Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal*. Enschede: SLO.

Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs (2003). *Hart(d) voor cultuur! Eindrapport*.

Thijs, A. en Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Thomson, P., Coles, R. Hallewell, M. and Keane, J. (n.d. /2015?) A critical review of the creative partnerships archive. How was cultural value understood researched and evidenced. Arts& humanities research council/ The University of Nottingham.

Thomson, P., Jones, K. & Hall, C. (2009). *Creative whole school change. Final report*. London: Creativity, Culture and education; Arts Council England.

Treffers, A., Heuvel-Panhuizen, van den, M. En Buys, K. (1999). *Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen Annex Leerlijnen*. Groningen: Wolters Noordhoff.

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

Verheijen, S., Koppe, van, C., Wammes, D. en Jansen. P. (2010). *Naar een kern voor leerlijnen natuur- en milieueducatie. Analyse van bestaande leerlijnen en synthese van een kern-leerlijn NME*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vermeersch, L., Alaerts, L. Jans, L., Goossens, K., Crul, K., Lauwers, W. (2015). *Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding*. In: *Cultuur+Educatie, jaargang 15, nr 42*. Utrecht:LKCA.

Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid. Twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.

Weiss, C. en Leigh Lichtenstein, A. (2008). *AIMprint New relationships in the arts and learning*. Chicago: Columbia College Chicago.

Wiggings, G. En McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. Alexandria, Virginia USA: ASCD

Wiggings, G. En McTighe, J. (2012). *The understanding by design guide to advanced concepts in creating and reviewing units*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Witte, T. (2008) *Het oog van de meester De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Samenvatting van het proefschrift dat is verdedigd*

op 29 mei 2008 te Groningen. Rotterdam: Universitair Onderwijs Centrum Groningen / Rijksuniversiteit Groningen

Zant, van der, P. (1999). *Tussen kunst en onderwijs. Eindrapportage van een strategische beleidsverkenning van het steunfunctiewerk kunstzinnige vorming.* Gouda: Bureau Art.