



Cultuur+Educatie

69

jaargang 23 | 2024

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Breng fake news de wereld in: een lesson study op basis van de principes van authentieke kunsteducatie**
Emiel Heijnen, Huub Braam & Claartje van Tongeren
- 29 **Onderwijsrituelen: aandacht schenken, tijd nemen, moeite doen**
Michiel Bos
- 45 **Persoonlijk of publiek? De waarde van amateurkunst**
Peter van der Zant
- 64 **Kunst- en cultuureducatie in beweging? Ontwikkelingen in het Vlaams leerplichtonderwijs**
Joris Van Doorselaere
- 77 **Zorgwekkende ontwikkelingen: beleid en praktijk cultuuronderwijs**
Piet Hagenaars

Redactioneel

Het is inmiddels een goede gewoonte bij *Cultuur+Educatie* om – naast themanummers – ook edities samen te stellen met artikelen die onderzoekers uit Nederland en Vlaanderen ons toesturen. We bieden hen graag een plek in het tijdschrift, dat als enige in het Nederlandse taalgebied onderzoek naar cultuureducatie en cultuurparticipatie bundelt en publiceert. Dankzij de reviewers – voornamelijk leden van de redactieraad – die de artikelen becommentariëren en de auteurs van suggesties voorzien, is de inhoudelijke kwaliteit van de artikelen geborgd. De zorgvuldige en deskundige eindredactie door Bea Ros maakt artikelen prettiger leesbaar en toegankelijker – in themanummers én edities zonder thema zoals deze.

Deze editie opent met een artikel van Emiel Heijnen, Huub Braam en Claartje van Tongeren over een lesson study over *fake news*. Ze onderzochten hoe leerlingen reageren op hedendaagse bronnen waarin de werkelijkheid bewust wordt gemanipuleerd, en of kunstlessen in het basisonderwijs creatieve en kritische denkvaardigheden kunnen bevorderen.

Het tweede artikel speelt zich ook af in het basisonderwijs. Michiel Bos onderzocht hoe je als leraar kunt bewerkstelligen dat leerlingen de wereld niet alleen begrijpen, maar ook door de wereld gegrepen raken. Het artikel is een pleidooi voor de leraar als verwonderaar die met speciale onderwijsrituelen leerlingen uitnodigt zich te (laten) verwonderen.

Hierna volgt een artikel van Peter van der Zant over de geschiedenis van de amateurkunst in Nederland. Hij beschrijft deze vanuit de diverse waarden die particuliere maatschappelijke organisaties aan kunstbeoefening in de vrije tijd verbonden.

De twee laatste artikelen in dit nummer zijn te beschouwen als een tweeluik over verleden, heden en toekomst van de kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen en Nederland. Joris Van Doorselaere beschrijft de Vlaamse situatie, Piet Hagenaars de Nederlandse. Beiden beschrijven kansen en bedreigingen in beleid en praktijk.

Met deze artikelen en deze editie komt na 23 jaar en 69 nummers een eind aan *Cultuur+Educatie* in de huidige vorm. LKCA, de uitgever van dit tijdschrift, is volop in ontwikkeling en wil nieuwe vormen van een online publicatie onderzoeken – samen met onderzoekers uit Nederland en Vlaanderen en in onderzoek geïnteresseerde professionals. Dat is ook de reden dat deze jaargang vier nummers heeft, in plaats van de gebruikelijke drie. We wilden als redactie niet wachten met het delen van deze artikelen tot de nieuwe vorm uitgekristalliseerd zal zijn.

Dit nummer is ook het laatste nummer voor de huidige redactie. Daarom een woord van dank aan onze mederedactieleden Gudrun Beckmann en Thomas De Baets voor hun inzet de afgelopen jaren, die van onschatbare waarde was voor het tijdschrift en voor ons.

Tot slot parafraseren we graag het redactioneel van het eerste nummer van dit tijdschrift: Dat *Cultuur+Educatie* in de nieuwe vorm ook uw muze mag worden. Voor inspiratie en reflectie.

Arno Neele en Marie-José Kommers
redacteuren *Cultuur+Educatie*

Breng fake news de wereld in: een lesson study op basis van de principes van authentieke kunsteducatie¹

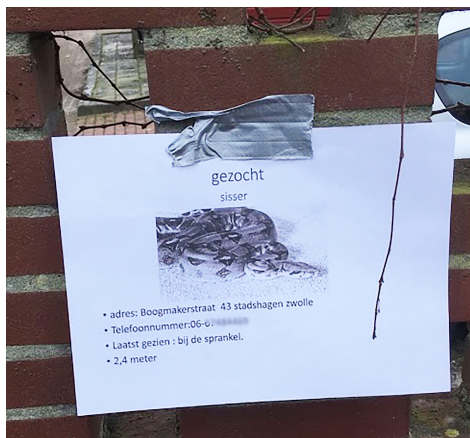
Emiel Heijnen, Huub Braam & Claartje van Tongeren²

Hoe reageren leerlingen op hedendaagse bronnen waarin de werkelijkheid bewust wordt gemanipuleerd, en kunnen kunstlessen creatieve en kritische denkvaardigheden bevorderen? Emiel Heijnen, Huub Braam en Claartje van Tongeren onderzochten deze vragen met een lesson study over *fake news*, waar 24 Nederlandse basisscholen aan mee deden.

- 1 Dit is een geactualiseerde versie van het artikel *Bring fake news into the world: A lesson study based on the principles of authentic art education* uit *Visual Arts Research*, 47(2), 22-40.
- 2 Met medewerking van Moniek Warmer (expert bij de lesson study) en Eeke Wervers (mede-initiatiefnemer en organisator). Het artikel is vertaald door Rebekka Bremmer.

In 2018 kregen leerlingen van basisschool De Sprankel in Zwolle de prikkelende vraag om zelf *fake news* te maken en te verspreiden. Enthousiast gingen de kinderen met deze kunstopdracht aan de slag, waarbij ze in groepjes heel verschillende dingen maakten: van posters die waarschuwden voor een ontsnapte slang tot zogenaamd wetenschappelijke grafieken die visueel weergaven hoe huiswerk de stresslevels van kinderen beïnvloedt (Gootjes-Klamer & Popkema, 2019). Deze opdracht en andere kunstprojecten waren onderdeel van Kunst in leren, een groots opgezet project van pabo Viaa, in samenwerking met lokale basisscholen en kunstinstellingen.

Afbeelding 1. 'Vermist-poster' voor slang Sisser, door leerlingen van basisschool De Sprankel, Zwolle



Het project werd in Nederland lovend ontvangen omdat het liet zien dat kunsteducatie basisschoolleerlingen kan uitdagen te werken als hedendaagse, onderzoekende en geëngageerde kunstenaars. Het theoretisch fundament van Kunst in leren was Heijne's ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie (2015), dat docenten uitdaagt kunstcurricula af te stemmen op zowel de interesses van de lerende, als de hedendaagse kunsten en maatschappelijke thema's.

Authentieke kunsteducatie kan gezien worden als antwoord op de terugkerende kritiek dat kunstcurricula op scholen vaak contextloos (Gude, 2013), gedateerd (Wilson, 2003) of conservatief zijn (Swift & Steers, 1999). Zulke curricula reduceren het leren van kunst tot een formalistische, esthetische onderneming (Eisner, 2002), negeren educatieve mogelijkheden van hedendaagse kunst (Adams, 2012; O'Donoghue, 2015), digitale- en populaire cultuur (Billmeyer, 2014; Duncum, 2009; Freedman, 2003), en de sociaal-culturele contexten waarin kunst wordt gemaakt (Anderson & Milbrandt, 1998; Li, 2018; Roos, 2020).

Ondanks de aanhoudende roep om het kunstcurriculum meer eigentijds te maken, voeren op scholen in bijvoorbeeld Brazilië (Araújo, 2018), Canada (Lemonchois, 2018), Nieuw-Zeeland (Irwin, 2018), Singapore (Chong, 2017), het Verenigd Koninkrijk (Grant et al., 2023) en de Verenigde Staten (Hanawalt, 2018) traditionele kenmerken als formalisme en zelfexpressie nog steeds de boventoon, vooral in het primair onderwijs. Basisscholen in Nederland zijn ook onderhevig aan deze trend (Hagenaars, 2020; Konings, 2020). Veel leerlingen op Nederlandse basisscholen produceren nog steeds het soort werk dat Efland in 1976 al bestempelde als ‘schoolkunst’: werk dat weinig geestelijke inspanning vereist omdat het volgens een stap-voor-stapformule is gemaakt, decoratief is en ver afstaat van de hedendaagse kunsten.

Daarom besloten wij, naar aanleiding van de positieve ervaringen met Kunst in leren, een breed evaluatieonderzoek uit te voeren. Hierbij werden de principes van authentieke kunsteducatie door een groep leerkrachten van verschillende Nederlandse basisscholen toegepast in een gezamenlijk lesontwerp, dat vervolgens met hun bovenbouwklassen werd uitgevoerd en geëvalueerd.

Lesson study

Het ‘schoolkunsteffect’ wordt mede veroorzaakt doordat kunstlessen op Nederlandse basisscholen vaak door leerkrachten worden gegeven die zelf weinig ervaring met kunstonderwijs hebben opgedaan op de pabo (Hagenaars & Van Hoorn, 2020; Hagenaars, 2023). Het is dan ook geen verrassing dat veel leerkrachten de kennis en het zelfvertrouwen missen om vernieuwende kunstlessen te ontwerpen en doceren (Bremmer & Van Hoek, 2020).

Omdat wij leerkrachten wilden betrekken als ontwerper én docent van authentieke kunsteducatie, besloten we het evaluatieonderzoek op te zetten als een lesson study. Kenmerk hiervan is dat leerkrachten samen een les voorbereiden, bestuderen en aanpassen (Elliott, 2019). Doordat zij hierbij hun expertises uitwisselen en toepassen op een gezamenlijk ontwerp wordt het educatieve ontwerpproces veel krachtiger (Heijnen, 2015; Stenhouse, 1975). Hoewel lesson study’s oorspronkelijk vooral werden gebruikt om wiskundelessen te bestuderen, zijn ze ook geschikt voor andere educatieve contexten zoals de kunsten (Calleja & Formosa, 2020; Gruber, 2019). Het proces wordt vaak begeleid door een externe expert die zowel inhoudelijke als praktische ondersteuning biedt.

De lesson study in dit onderzoek bevatte de volgende fases: 1) een expert introduceert Heijns model van authentieke kunsteducatie, vervolgens bepalen de leerkrachten de leerdoelen en verzamelen inhoud voor de lessen; 2) de leerkrachten ontwerpen samen de lessenserie; 3) de leerkrachten

voeren de lessenserie uit; en 4) de leerkrachten evalueren de lessenserie en passen deze aan. Deze cyclus werd daarna nog een keer herhaald.

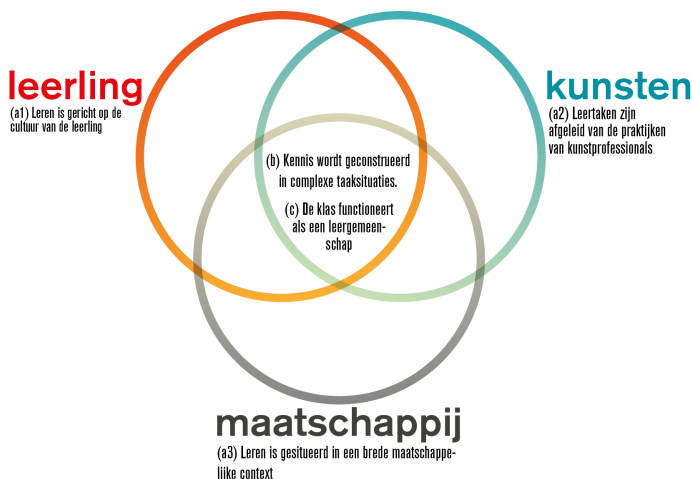
Authentieke kunsteducatie

De kunstlessenserie die de leerkrachten ontworpen was gebaseerd op de principes van authentieke kunsteducatie. Deze sociaal-constructivistische benadering van leren heeft als premisse dat leren relevanter en effectiever is als er wordt ingegaan op levensechte contexten, zoals actuele ontwikkelingen in de kunsten, de maatschappij en de cultuur, en interesses van de leerlingen (Haanstra, 2001, 2011). Het woord *authentiek* in de term 'authentieke kunst-educatie' verwijst dus niet naar authentieke vormen van kunst, maar naar realistische vormen van leren (Dewey, 1902). Leertaken worden als authentiek beschouwd wanneer de leerling werkt naar het voorbeeld van professionals uit het vak (Gardner, 1991), wat in het geval van kunsteducatie betekent dat leerlingen denken en zich gedragen als hedendaagse kunstenaars, ontwerpers en kunstcritici.

Emiel Heijnen (2015) ontwierp een educatief model voor het ontwerpen van authentieke kunstcurricula. Het model borduurt voort op onder anderen Haanstra en is gebaseerd op drie belangrijke ontwerpprincipes (afbeelding 2):

- a. Leren is gericht op de cultuur van de leerling (a1); leertaken zijn afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals (a2); leren is gesitueerd in een brede maatschappelijke context (a3)
- b. Kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties
- c. De klas functioneert als een leergemeenschap

Afbeelding 2. Ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2015)



De linker cirkel vertegenwoordigt het domein van de leerling. Dit is het domein waarin populaire cultuur, massamedia, en subculturen dominant zijn. De rechter cirkel vertegenwoordigt de wereld van de kunsten. Dit domein bevat de discipline-specifieke kennis, vaardigheden en attitudes die gangbaar zijn onder kunstprofessionals. De onderste cirkel in het venndiagram vertegenwoordigt de brede, maatschappelijke thema's die zich openbaren via nieuws, verhalen, (lokale) geschiedenissen, opinies, problemen of andere actualiteiten.

Een traditioneel kunstcurriculum wordt vaak gestructureerd door de techniek, media of kunstdiscipline. Een authentiek kunstcurriculum wordt ontworpen rondom verschillende (maatschappelijke) thema's die in kunstwerken en populaire cultuur besloten liggen. Deze thematische benadering maakt het mogelijk om verbindingen te leggen met vakken buiten de kunsten en voor leerlingen om vakoverstijgende of 21ste-eeuwse vaardigheden te ontwikkelen (Ananiadou & Claro, 2009). 21ste-eeuwse vaardigheden als creativiteit en kritisch denken zijn zelfs essentiële aspecten van authentiek leren en worden als belangrijke vakoverstijgende vaardigheden gezien die leerlingen in kunstlessen kunnen ontwikkelen (Groenendijk & Heijnen, 2018).

Het hart van het model, waar de drie cirkels overlappen, is de ideale ruimte voor authentieke kunsteducatie. Inhoudelijk zijn dit lesprogramma's waarin betekenisvolle verbindingen worden gelegd tussen de cultuur van de lerende, de kunsten en maatschappelijke thema's. Daarnaast kent het model ook nog twee aanvullende didactische richtlijnen. Ten eerste zijn authentieke leertaken *complex*, wat betekent dat ze 'ill structured' en 'ill defined' zijn. Ill structured wil zeggen dat opdrachten holistisch zijn, dus niet onderverdeeld in kleinere taakjes, zoals bij een handleiding of recept. Opdrachten zijn ill defined als ze bestaan uit globale richtlijnen en criteria, waardoor ze ruimte laten voor eigen initiatief en onderzoek van leerlingen. De tweede didactische richtlijn, *de klas functioneert als een leergemeenschap*, gaat over de rol van communicatie en samenwerken in het onderwijs- en leerproces. De klas wordt gezien als een productieve omgeving waarin wordt samengewerkt en waarin verschillende vormen van expertise met elkaar worden gedeeld. Onderling overleg, presentaties en (peer)evaluaties zijn terugkerende kenmerken van het leerproces, en interactie met mensen en de omgeving buiten de school wordt aangemoedigd.

Dit onderzoek focust op de rol van inhoud in authentieke kunsteducatie. Dit betekent dat principe a1-a3 van het model (*leren is gericht op de cultuur van de leerling, leertaken zijn afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals en leren is gesitueerd in een brede maatschappelijke context*) een centrale rol speelt, zowel in het ontwerp van de lessenserie als de evaluatie ervan. Principles b en c werden tijdens het ontwerpproces als richtlijnen gebruikt, maar zijn niet expliciet geëvalueerd.

Methodologie

Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Ten eerste wilden we weten hoe basisschoolleerlingen reageren op inhoud die is afgeleid van de cultuur van de leerling, hedendaagse kunst en de maatschappij – de drie domeinen van het model van authentieke kunsteducatie. Ten tweede wilden we bekijken hoe de 21ste-eeuwse vaardigheden van creativiteit en kritisch nadenken – waarvan wordt aangenomen dat ze essentiële aspecten van authentiek leren zijn – in kunstlessen met kunstbeschouwing, reflectie en het maken van kunst, kunnen worden verbeterd. Dit leidde tot de volgende hoofdvragen:

- Hoe waarderen de leerlingen hedendaagse (kunst)bronnen rond het thema *fake news* in de kunstles?
- In hoeverre werden leerlingen tijdens de kunstles aangemoedigd creatief en kritisch na te denken over *fake news*?

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek werd opgezet als een evaluatieonderzoek, waarbij een educatieve interventie (de les over *fake news*) met leerlingen en hun leerkrachten wordt geëvalueerd (Calidoni-Lundberg, 2006). Omdat een lesson study meestal één les bestudeert (Dudley, 2014), besloten we ons met name op de eerste les van de lessenserie te concentreren. Deze les bestond uit een oriënteerfase (30 minuten) en een onderzoeksfase (30 minuten) met betrekking tot het thema *fake news*. Omdat de les niet ingrijpend werd aangepast na de eerste lessencyclus, hebben we data van beide uitvoeringen gebruikt.

Deelnemers

Leerkrachten van 24 verschillende Nederlandse basisscholen deden vrijwillig mee aan de lesson study. Ze reageerden op een oproep op de website van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). De criteria om mee te doen waren dat de leerkrachten alle bijeenkomsten van de lesson study moesten bijwonen, de lessenserie zouden uitvoeren met leerlingen tussen de 9 en 12 jaar, en mee zouden helpen de data te verzamelen. Naast het observeren van de klas moest er in elke klas een responsgroepje van drie leerlingen worden gekozen zodat de leerlingen ook individueel bekeken konden worden. Deze leerlingen werden voordat de les begon op basis van genderdiversiteit gekozen. De ouders van alle deelnemende leerlingen gaven schriftelijke toestemming.

Van de 24 scholen leverden er 15 vrijwel complete datasets in. Deze datasets bevatten de observaties van 22 leerkrachten, 78 leerlingen uit de responsgroepjes en de werkbladen. De responsgroep had iets meer meisjes (55%) dan jongens (45%) en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen was net geen 11 jaar. De *N* kan in de analyse iets afwijken omdat sommige datasets niet compleet waren.

Het ontwerp van de kunstlessenserie

Tijdens de lesson study werden de leerkrachten ondersteund door een ervaren onderwijsontwerper. Aan de hand van het model voor authentieke kunsteducatie bedachten de leerkrachten gezamenlijk de leerdoelen van de lessenserie, verzamelden ze de belangrijkste inhoud en bedachten ze de belangrijkste opdracht: 'Breng fake news de wereld in' (afbeelding 3).

Afbeelding 3. Blauwdruk met leerdoelen van de lessenserie *Breng fake news de wereld in*, weergegeven in het ontwerpmodel



Al deze elementen werden daarna opgenomen in een lessenserie met lesmateriaal voor de leerlingen en instructies voor de leerkrachten. De structuur van de lessenserie was gebaseerd op het creatief procesmodel (SLO, 2019) en bestond uit de fases: oriënteer, onderzoek, maak en evalueer. Deze fases werden over de drie lessen verdeeld:

Les 1 (60 minuten): oriënteer en onderzoek

In de oriënteerfase wordt het thema *fake news* geïntroduceerd door op speelse wijze bronnen te bespreken uit de domeinen van de leerling, de kunsten en de maatschappij:

- Sjezus Zeg, Zilla is een project van grafisch ontwerper Zilla van den Born die op haar blog met succes deed alsof ze op reis was in Zuidoost Azië terwijl ze gewoon thuis in Amsterdam was (Van den Born, 2019).

- Meisje Djamila en Dylan zijn twee populaire Nederlandse vloggers (Djamila, 2021) van wie de vlogs en *pranks* vragen oproepen over wat er echt is en wat nep.
- Rayfish Footwear is een online kunstproject van Next Nature. Samen met kunstenaar Floris Kaayk bedachten zij nepbedrijf Rayfish Footwear. Dit bood online exclusieve, gepersonaliseerde sneakers aan die gemaakt waren van de huid van genetisch gemanipuleerde pijlstaartroggen. Dit project lokte een discussie uit over nieuwe biotechnologieën en consumptiedrang. Deze bron werd gebruikt om uit te leggen dat kunstenaars met ethisch beladen interventies soms bewust 'liegen om de waarheid te zeggen' (Fleming & O'Carroll, 2010, p. 58).
- The Why of the Whale is een doorgaand kunstproject van Captain Boomer Collective. Door een realistisch, levensgroot beeld van een potvis neer te leggen op de stranden en rivieroeveren van verschillende landen, roepen de kunstenaars gevoelens van opwinding en ongemak op.
- Na de inauguratie van Donald Trump in 2017 ging de term *fake news* viraal. Trumps persvoorlichter Sean Spicer verklaarde dat 'dit het grootste publiek ooit bij een inauguratie was, punt uit' (geciteerd in Ford, 2017) en beschuldigde de mainstreammedia ervan het bewijs dat er juist weinig bezoekers waren te hebben verzonnen: *fake news*. Deze bron werd gebruikt om *fake news* te definiëren als informatie die 'opzettelijk en bewijsbaar nep is' (Allcott & Gentzkow, 2017, p. 213).

Tijdens de onderzoeksfase bedenken leerlingen een originele vorm van *fake news* en een methode om die in de wereld te verspreiden.

Les 2 (60-240 minuten): maak en verspreid

De leerlingen maken het *fake news* dat ze bedacht hebben en verspreiden het online of offline.

Les 3 (60 minuten): presenteer en reflecteer

Leerlingen presenteren hun *fake news* interventie en bespreken de reacties die het uitlokte.

Onderzoeksmethodes en data-analyse

De eerste les van de lessenserie is met vier verschillende onderzoeksmethodes geëvalueerd, waardoor datatriangulatie mogelijk was.

Observaties

De eerste les (oriënteer- en onderzoeksfase) werd door een collega-leerkracht geobserveerd. De observaties waren niet-participerend en

semigestructureerd aan de hand van een lijst met onderwerpen (Wragg, 1994): tijdens instructiemomenten werd de hele klas geobserveerd (algemene sfeer, reacties van de leerlingen, vragen); en tijdens de werksessies werd het gedrag van de drie individuele leerlingen in het responsgroepje individueel geobserveerd (praat/luistert/schrijft/tekent, introduceert/ordent/verwijdert/selecteert ideeën). Alle observaties werden tijdens de les ter plekke genoteerd op een observatieformulier. Deze data werden deductief geanalyseerd aan de hand van de observatiethema's en werden gebruikt om de andere kwalitatieve en kwantitatieve data te staven.

Vragenlijst observator

Na de les vulde de observator een vragenlijst in. De vragen gingen over de reacties op de bronnen van de hele klas en van de drie uitgekozen leerlingen, en over tot welke vormen van creativiteit en kritisch nadenken de lessen de leerlingen hadden aangezet.

Analyse werkbladen

Werkblad 1 vroeg leerlingen te brainstormen: noteer of teken zoveel mogelijk ideeën voor jullie *fake news* (divergeren). Op werkblad 2 kozen leerlingen hun beste idee uit, verfijnden dat en maakten een beknopt plan om het uit te voeren (convergeren). De leerkrachten maakten foto's van deze werkbladen, die vervolgens door twee onderzoekers inductief werden geanalyseerd. In de eerste ronde stelden de onderzoekers onafhankelijk van elkaar de thema's uit de data vast (bijvoorbeeld *dieren* of *politiek*). In de tweede ronde werden de uiteindelijke thema's vastgelegd op basis van consensus tussen de twee onderzoekers.

Learner report

Na de eerste les vulden de drie geobserveerde leerlingen een halfopen learner report in. Leerlingen beschrijven hierin wat ze zelf denken geleerd te hebben na een les of module (De Groot, 1980). De open vragen waren onder andere: 'Wat vond je leuk aan deze les?' en 'Wat heb je geleerd?' De gesloten vragen gingen over de verschillende bronnen, hun creatieve proces en wat ze daarvan vonden. De gesloten vragen werden statistisch geanalyseerd met analysesoftware. De open vragen werden inductief geanalyseerd en vooral gebruikt om de andere data in het onderzoek te staven.

Resultaten

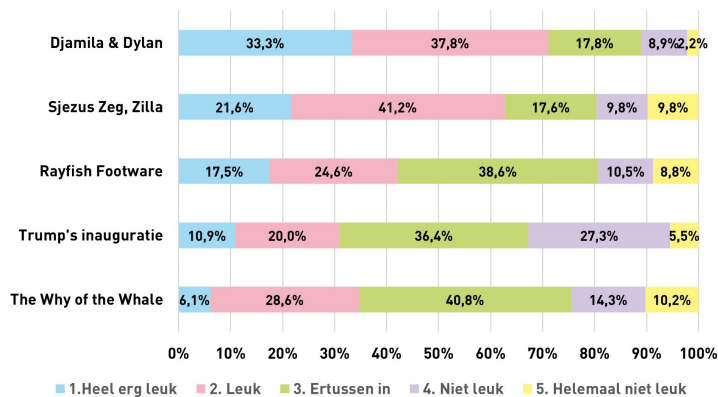
Oriënteerfase (30 minuten)

De deelnemende leerlingen gaven aan in hoeverre ze de verschillende bronnen die tijdens de oriënteerfase werden besproken waardeerden (tabel 1). De resultaten tonen aan dat de bronnen die het dichtst bij de

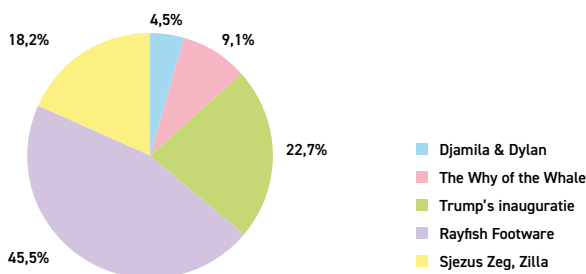
leerling staan (Djamila & Dylan en Sjezus Zeg, Zilla) het hoogst werden gewaardeerd. De andere bronnen waren iets minder populair, al geven de relatief lage scores in de categorie 'heel weinig' aan dat het een minderheid was die ze totaal oninteressant vond. Dit werd bevestigd door de observaties van de leerkrachten die de sfeer in de klas tijdens de oriënteerfase omschreven als 'actief' en 'geconcentreerd', waarbij de betrokkenheid van leerlingen blijkt uit kreten als 'vet!'.

Door de verschillende bronnen te bespreken, raakten de leerlingen gemotiveerder voor het praktische deel van de opdracht. Meer dan 40% van de leerlingen verklaarden dat de eerste bron van de les (Rayfish Footwear) hen enthousiasmeerde om zelf *fake news* te maken en verspreiden. Dit percentage groeide naar 60% nadat de leerlingen alle vijf de bronnen hadden gezien.

Tabel 1. Welke bron vond je het leukst? (N=49-57, leerlingen)

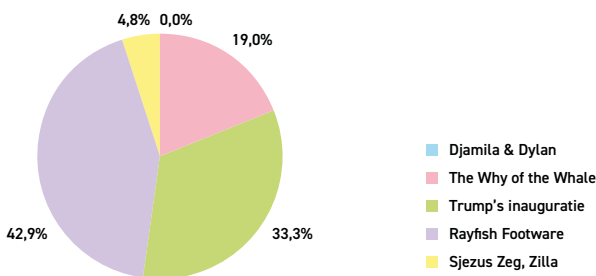


Grafiek 1. Welke bron droeg het meeste bij aan het begrip van de leerlingen van fake news? (N=22, observatoren)



De vragenlijst van de observator toonde aan dat Rayfish Footwear en de inauguratie van Trump de bronnen waren die het meeste bijdroegen aan het begrip van het concept *fake news* (grafiek 1). Wat betreft de vraag welke bron het meeste bijdroeg aan de kritische reflectie van leerlingen op *fake news*, was het resultaat vergelijkbaar: meer dan 75% van de observatoren onderstreepten Rayfish Footwear en de inauguratie van Trump als de bronnen die discussie oproepen tijdens de oriënteerfase. Sjezus Zeg, Zilla en Djamilia werden het minst met kritische reflectie geassocieerd (grafiek 2).

Grafiek 2. Welke bron droeg het meeste bij aan de kritische reflectie van de leerlingen op *fake news*? (N=21, observatoren)



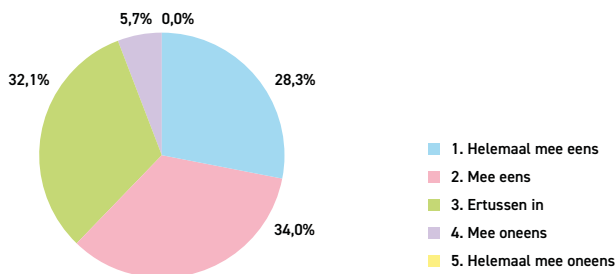
Onderzoeksfase (30 minuten)

Tijdens de onderzoeksfase van de les, werkten leerlingen in groepjes van drie aan de kunstopdracht. Met behulp van twee werkbladen werden de groepjes uitgedaagd zoveel mogelijk ideeën te bedenken voor hun *fake news* interventie (werkblad 1: divergeren) en daarna hun beste idee te kiezen en te verfijnen (werkblad 2: convergeren). Volgens de observaties voerde de meerderheid van de leerlingen met enthousiasme de opdrachten tijdens de onderzoeksfase uit en was er in de verschillende groepjes veel discussie.

Creativiteit

Het learner report gaf aan dat meer dan 60% van de leerlingen het makkelijk vond om ideeën te bedenken, terwijl 5,7% dat moeilijk vond (grafiek 3). De vragenlijst van de observator liet een vergelijkbare uitkomst zien. Meer dan 65% van de observerende leerkrachten vond dat de leerlingen goed konden brainstormen en ideeën konden bedenken (divergeren) voor hun *fake news* interventie.

Grafiek 3. Ik vond het makkelijk om verschillende ideeën te bedenken voor fake news (N=53, leerlingen)



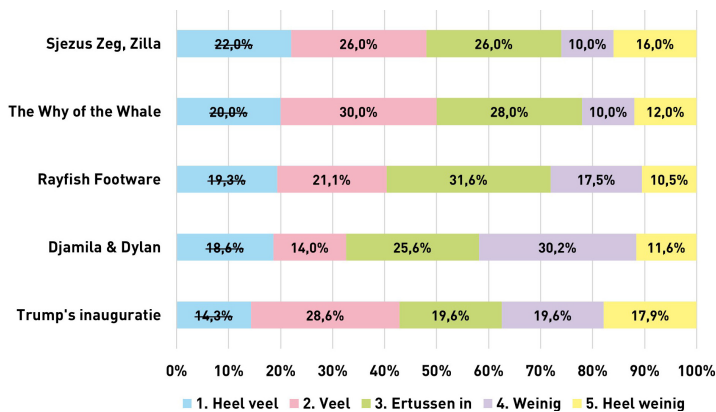
Dat er gedivergeerd werd door de leerlingen wordt gestaafd door de analyse van werkblad 1. Tijdens de brainstormsessies bedacht elke groep tussen de 1 en 11 ideeën met een gemiddelde van 3,7 ideeën per werkblad. Een categorisering van de ideeën toont aan dat de leerlingen een breed scala aan onderwerpen de revue lieten passeren tijdens de brainstorm. *Dieren, wetenschap en rampen/criminaliteit* waren de meest populaire thema's; *sport, vrije tijd en de kunsten* werden het minst gekozen (tabel 2).

Tabel 2. Ideeën op werkblad 1 gecategoriseerd (N=30 werkbladen), met voorbeeld per categorie

Categorie	Aantal ideeën	%	Voorbeelden van ideeën per categorie
Dieren	20	19	<i>Hond ontdekt op Pluto</i>
Wetenschap	14	14	<i>Beugel met tanden erop uitgevonden</i>
Rampen/criminaliteit	13	13	<i>Eten een maand lang in Nederland uitverkocht</i>
Media	11	11	<i>TV verkocht met 90% korting</i>
Politiek	8	8	<i>Nederland wordt onderdeel van Duitsland</i>
Varia	9	9	<i>'Eten, kleding, telefoon, reclame, bijbaantje'</i>
Onderwijs	6	6	<i>50 kinderen in een klas</i>
Gezondheid	5	5	<i>Popcorn verboden in de bios</i>
Bekende mensen	4	4	<i>Beroemd stel gaat uiteen</i>
Klimaat	4	4	<i>-65 graden Celsius in China</i>
Sport	3	3	<i>Donyell Malen gaat naar Ajax</i>
Vrije tijd	3	3	<i>Nepvakantie in de VS</i>
De kunsten	3	3	<i>Live concert in een vliegtuig</i>
Totaal	103	100	

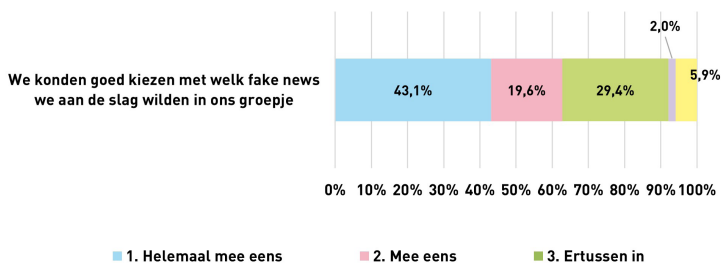
De invloed van de bronnen is merkbaar bij werkblad 1, aangezien sommige ideeën heel erg lijken op de bronnen, zoals ‘vis met vreemde kleuren’, ‘nepvakantie’ en ‘vloggerbedrog’. Sommige leerlingen hadden ideeën waarbij bronnen werden samengevoegd: ‘Trump ontdekt nieuwe diersoort’ of ‘nepvakantie naar de VS’. Toch had meer dan 75% van alle ideeën op de werkbladen weinig of zelfs niets met de originele bronnen te maken. Toen de leerlingen werd gevraagd welke bron hen het meeste had geholpen tijdens de brainstorm, was er geen een die eruit sprong (tabel 3). Maar Sjezus Zeg, Zilla en The Why of the Whale lijken wel een wat grotere invloed op hun ideeënvorming te hebben gehad dan Djamila & Dylan – hun meest populaire bron.

Tabel 3. In hoeverre heeft dit filmpje je geholpen om ideeën te bedenken voor je eigen fake news? (N=43-56, leerlingen)



Aan het einde van de onderzoeksfase van de les werden de leerlingen verzocht hun beste idee voor de interventie te kiezen en een beknopt plan te schrijven voor de uitvoering ervan. In het learner report werd hen gevraagd in hoeverre ze deze convergerende taak konden uitvoeren. De meerderheid (62,7%) van de leerlingen was het er (zeer) mee eens dat ze hun beste idee hadden kunnen kiezen (tabel 4).

Tabel 4. Beste idee voor fake news kiezen (N=51, leerlingen)

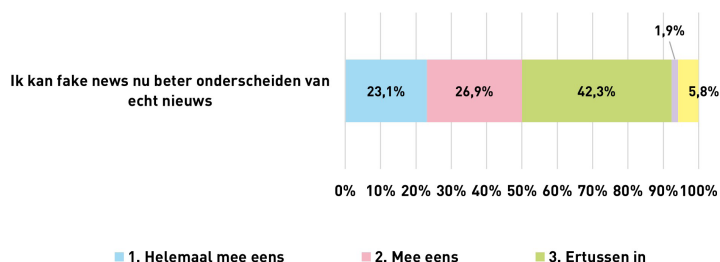


De observatoren waren genuanceerder. 70% vond dat de les zeer of heel erg bijdroeg aan de creatieve *denkvaardigheden* van de leerlingen. Maar op de vraag of de les de leerlingen uitdaagde een plan te maken om creatief te *handelen*, waren de observatoren kritischer: maar 27% vond dat de les het creatief handelen zeer of heel erg stimuleerde. Deze kritische reactie ten opzichte van de creatieve maakvaardigheden van de leerlingen ligt in lijn met de analyse van werkblad 2. Op deze werkbladen zien we dat de meeste groepjes duidelijke ideeën kozen voor hun *fake news*, zoals: ‘worm eet eiffeltoren’, ‘honden gespot op Pluto’ of ‘langere schooldagen’. Bij de vraag ‘Hoe gaat het eruitzien?’ legden de meeste groepjes het verhaal van hun idee verder uit, maar beschreven ze of visualiseerden ze meestal niet hoe die interventie eruitzag. Bovendien waren de ideeën voor de verspreiding van de interventie vaak algemeen (‘internet’) of onrealistisch (‘tv’, ‘radio’).

Kritisch nadenken

De helft van de leerlingen was het er (helemaal) mee eens dat ze na de onderzoeksfase beter *fake news* van echt nieuws konden onderscheiden dan ervoor. Meer dan 40% zat ertussenin en een kleine 10% was het daar (helemaal) niet mee eens (tabel 5). Hun antwoord op de vraag ‘Wat heb je van deze lessen geleerd?’ was verrassend unaniem. Vrijwel alle leerlingen verwezen naar de kritische onderdelen van de les als de belangrijkste leeruitkomst: ‘Ik heb geleerd dat ik niet zomaar al het nieuws moet geloven’; ‘Ik heb geleerd kritischer te kijken’; of ‘Ik heb geleerd fake news te herkennen’. Slechts een paar leerlingen verwezen naar creatieve leeruitkomsten: ‘Ik heb geleerd fake news te bedenken!’.

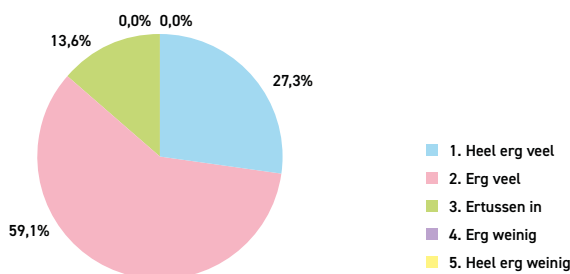
Tabel 5. Verschil fake news en echt nieuws (N=52, leerlingen)



De observatoren vinden ook dat de les bijdroeg aan de kritische denkvaardigheden van de leerlingen. Meer dan 86% van de observatoren vond dat de les zeer veel of heel erg bijdroeg aan kritisch nadenken (grafiek 4). Dat kritisch nadenken is echter minder terug te zien in de werkbladen. Van alle ideeën van de brainstorm op werkblad 1 kan maar iets meer dan een procent gecategoriseerd worden als *kritisch*. Dit zijn ideeën die maatschappelijke of sociale kwesties aansnijden zoals ‘Sinterklaas afgeschaft vanwege racisme’, ‘kinderarbeid weer ingevoerd in Nederland’ en ‘scholen zetten internet uit

voor het milieu'. Bij de analyse van de ideeën die de leerlingen kozen voor hun interventies op werkblad 2, zijn sociaal geëngageerde ideeën zoals 'nog maar één haai over' zeldzaam. De ideeën die de leerlingen het meest geschikt vonden om uit te voeren waren vooral luchtig en eerder fantasievol dan gerelateerd aan levensechte kwesties. Bijvoorbeeld: 'worm eet eiffeltoren' of 'gezonken schip vol oude schilderijen ontdekt'.

Grafiek 4. In hoeverre heeft de les bijgedragen aan kritische denkvaardigheden? (N=21, observatoren)



Conclusies en discussie

In deze studie evalueerden we de (leer)ervaringen van leerlingen met een op authentieke kunsteducatie gebaseerde lessenserie rond *fake news*, ontworpen door hun leerkrachten. Daarbij bekeken we hoe leerlingen omgingen met hedendaagse (kunst)bronnen en of de les hen uitdaagde om creatief en kritisch te denken.

Omdat thematische kwesties en hedendaagse vormen van kunstproductie een grote rol spelen in authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2015) wilden we weten hoe leerlingen verschillende afbeeldingen en filmpjes die tijdens de les werden besproken waardeerden. Volgens de data van de learner reports, observaties en de vragenlijsten, kunnen we concluderen dat hedendaagse bronnen bijdragen aan het leerproces van leerlingen. Over het algemeen discussieerden de leerlingen enthousiast over de verschillende bronnen en maakten ze hen 'hongerig' om zelf kunst te maken.

Het viel op dat de bronnen bijdroegen aan verschillende aspecten van het leerproces. Zo zorgde de meest populaire bron (vloggers Djamila en Dylan) voor een herkenbare ingang tot het thema omdat het voor kinderen een bekende culturele vorm is die hun bestaande kennis over 'echt' en 'onecht' activeerde. Kunstproject Rayfish Footwear en de inauguratie van Trump gingen beide over *fake news* in het publieke mediadiscours. Deze bronnen

hielpen de leerlingen het meest het spanningsveld tussen 'echt' en 'fake' nieuws te begrijpen en droegen daarmee bij aan de kritische leerdoelen van de les. De bronnen Sjezus Zeg, Zilla en The Why of the Whale, twee hele concrete artistieke interventies, gaven de leerlingen de meest concrete handvatten voor hun eigen creatieve proces.

De ideeën die de leerlingen bedachten voor hun eigen *fake news* droegen soms sporen van de bronnen die tijdens de inleiding werden besproken. Maar aangezien de meeste leerlingen juist andere interventies bedachten binnen een breed scala aan thema's, kunnen we concluderen dat de bronnen werkten als *responsive environment organizers* (Earl, 1987): voorbeelden die zowel functioneren als inspiratiebron en als referentiepunt tijdens een leerproces. Daarmee bevestigt dit onderzoek dat het gebruik van praktijkvoorbeelden effectief is in de context van *open* kunstopdrachten (McLaren et al., 2016; Rourke & Sweller, 2009). De selectie van actuele en gevarieerde bronnen als inhoud voor kunstlessen versterkt de verbindingen tussen de cultuur van de leerlingen, maatschappelijke thema's en de professionele kunsten. Daarbij illustreert dit onderzoek dat bronnen gekozen kunnen worden om een specifiek leerdoel aan te spreken, zoals het *motiveren* van de leerling, of om *kritisch of creatief* denken aan te moedigen.

Wat betreft creatief denken lijken de werkbladen, de learner reports en de vragenlijsten van de observatoren te bevestigen dat de les creativiteit aanwakkerde. Deze uitkomst wordt genuanceerder wanneer we die uitkomsten toetsen op twee belangrijke kenmerken van creativiteit: vernieuwing en geschiktheid (Amabile, 1982). We zien dan dat deze leerlingen weliswaar *vernieuwende* ideeën bedachten, maar dat ze zelden voldeden aan het criterium *geschiktheid*. Leerlingen brainstormden veel ideeën bijeen, maar bij de selectie van het beste idee bleef de uitvoering meestal onduidelijk of was die te ingewikkeld. Een oplossing hiervoor kan zijn om de opdracht te beperken tot de media of technieken die beschikbaar zijn in de klas, waardoor leerlingen worden uitgedaagd met realistische ideeën te komen. Een andere oplossing is om tijdens de ideeënvorming (behalve stiften en papier) ook ander artistiek materiaal aan te bieden. Hierdoor kunnen leerlingen in een vroeger stadium 'een medium doordenken' en ideeën ontwikkelen door te maken in plaats van ideeën helemaal los van het productieproces te formuleren (Bremmer & Heijnen, 2020; Buurke, 2024).

Wat betreft kritisch denken zijn uit de data twee conclusies te trekken. Allereerst zette de les met succes de leerdoelen in die gerelateerd zijn aan conceptualisering (begrijpen wat *fake news* is) en kritische analyse en meningsvorming (het onderscheid tussen 'echt' en 'fake' nieuws bespreken). Een tweede conclusie heeft te maken met het toepassen van kritisch nadenken op het creatieve proces. Hoewel de les tot doel had de leerlingen

te betrekken in een proces van *critical making* (Ratto, 2011), misten hun voorgestelde artistieke interventies vaak juist een kritische component. De meeste voorstellen van de leerlingen waren fantasievol, maar gingen minder over maatschappelijke kwesties rond echt en nepnieuws. Hun ideeën zijn eerder aantrekkelijke *pranks* dan sociaal geëngageerde kunstwerken. Een mogelijke verbetering om de les meer richting het kritisch maken te sturen is om de leerlingen eerst het onderscheid te laten maken tussen een artistieke interventie die wil vermaken en een die sociaal-betrokken wil zijn. Een andere verbetering kan zijn om een extra ronde toe te voegen aan de fase van ideeënvorming waarin de leerlingen vragen wordt gesteld als ‘Welke ideeën van jou zetten het publiek aan het denken?’.

Al met al laat deze studie zien dat het ontwerpmodel van authentieke kunsteducatie leerkrachten ondersteunt om innovatieve kunstlessen te maken en uit te voeren in het primair onderwijs. Onderwijs op basis van authentieke kunsteducatie staat ver af van typische ‘schoolkunst’ omdat het leerlingen uitdaagt verbinding te leggen tussen hun eigen interesses, hedendaagse kunst en maatschappelijke thema’s. Bovendien verbreedt dit de horizon van kunstonderwijs omdat leerlingen aangesproken worden om competenties te ontwikkelen rond creativiteit en kritisch denken. Daarmee ontzenuwt authentieke kunsteducatie het hardnekkige *fake news* dat kunst(educatie) op de basisschool altijd over decoratie of zelfexpressie zou moeten gaan.

Het ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie, zoals dat gebruikt is in dit onderzoek, is geactualiseerd en verscheen eind 2024 in boekvorm als Wicked Kunsteducatie bij uitgeverij Valiz, geschreven door Melissa Bremmer, Emiel Heijnen en Folkert Haanstra.

Emiel Heijnen is lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij doet onderzoek op het snijvlak van kunst en educatie aan de hand van de thema’s als curriculumontwerp, interdisciplinariteit, sociaal engagement, actuele kunst en populaire cultuur.
emiel.heijnen@ahk.nl

Huub Braam is specialist
onderzoek bij LKCA. Hij houdt
zich bezig met cultuureducatie
voor het vo en het mbo.
huubbraam@lkca.nl

Claartje van Tongeren is
docent/onderzoeker aan de
Faculteit Onderwijs en Opvoeding
van de Hogeschool van
Amsterdam. Zij houdt zich bezig
met kunsteducatie, game-based
learning, maakonderwijs, bio-
based design en onderwijs en
vakoverstijgend onderwijs.
c.van.tongeren@hva.nl

Literatuur

- Adams, J. (2012). Risky choices: The dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.
- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Publishing.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24(1), 13-20.
- Araújo, G. C. (2018). The arts in Brazilian public schools: Analysis of an art education experience in Mato Grosso State, Brazil. *Arts Education Policy Review*, 119(3), 158-171.
- Billmeyer, F. (2014). Das ganze, nicht nur ein kleiner Teil: Visuelle Kultur als neue Orientierung In T. Meyer & G. Kolb (Eds.), *What's next: Kunsteducation - Ein Reader* (pp. 42-44). Kopaed.
- Bremmer, M., & van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(9).
- Bremmer, M., & Heijnen, E. (2020). Bridging contradictions: The design of wicked arts assignments. In E. Heijnen & M. Bremmer (Eds.), *Wicked Arts Assignments* (pp. 23-32). Valiz.
- Buurke, I. (2024). De materialiteit van het leren maken. *Kunstzone*, (4), 20-23.
- Calidoni-Lundberg, F. (2006). *Evaluation: definitions, methods and models*. Swedish Institute for Growth Policy Studies.
- Calleja, J., & Formosa, L. (2020). Teacher change through cognitive conflicts: The case of an art lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(4), 383-395.
- Chong, T. (2017). Arts education in Singapore: Between rhetoric and reality. *Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 32(1), 107-136.
- De Groot, A. D. (1980). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? In *Handboek voor de Onderwijspraktijk: Deel 2. Ontwerpen van onderwijs* (pp. 2.3 Gro. A1-24). Van Loghum Slaterus.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Djamila. (2021). *MeisjeDjamila* [YouTube channel]. www.youtube.com/c/MeisjeDjamila/videos
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/>
- Duncum, P. (2009). Toward a playful pedagogy: Popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244.
- Earl, T. (1987). *The art and craft of course design*. Kogan Page.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elliott, J. (2019). What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54(2), 175-188.
- Fleming, C., & O'Carroll, J. (2010). The art of the hoax. *Parallax*, 16(4), 45-59.

- Ford, M. (2017, January 22). Trump's press secretary falsely claims: 'Largest audience ever to wit-ness an inauguration, period.' *The Atlantic*.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gootjes-Klamer, L., & Popkema, B. (Eds.). (2019). *Kunst in leren: Authentiek kunstonderwijs vanuit persoonlijk meesterschap*. Viaa.
- Grant, W., Richards, M., Steward, R., & Whelan, J. (2023). A reflection on dialogic diving boards and decolonising school art: The African mask project. *International Journal of Art and Design Education*, 42(4), 584-596.
- Groenendijk, T., & Heijnen, E. (2018). *Transdisciplinaire ontwerpplabs. Een ontwerponderzoek naar lesmateriaal op het snijvlak van kunst, wetenschap en technologie*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Gruber, H. (2019). Lesson study with music: a new way to expand the dialogic space of learning and teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), pp. 272-289.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: Een stand van zaken. *Cultuur+Educatie*, 11(31), 8-31.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & onmacht: Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus University Rotterdam.
- Hagenaars, P. (2023). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabocurriculum. *Cultuur+Educatie*, 22(63), 8-33.
- Hagenaars, P., & Van Hoorn, M. (2020). Na de pabo kundig in de kunstvakken? Hoe zes pabo's hun studenten opleiden voor een kunstvak. *Kunstzone*, (4), 36-39.
- Hanawalt, C. (2018). School art in an era of accountability and compliance: New art teachers and the complex relations of public schools. *Studies in Art Education*, 59(2), 90-105.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Doctoral dissertation Radboud University Nijmegen.
- Irwin, M. R. (2018). Arts shoved aside: Changing art practices in primary schools since the introduction of national standards. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 18-28.
- Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen
- Lemonchois, M. (2018). Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du 19e siècle à nos jours. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 14(23), 19-30.
- Li, D. (2018). Using issues-based art education to facilitate middle school students' learning in racial issues. *International Journal of Education & the Arts*, 19(12).
- McLaren, B. M., van Gog, T., Ganoë, C., Karabinos, M., & Yaron, D. (2016). The efficiency of worked examples compared to erroneous examples, tutored problem solving, and problem solving in classroom experiments. *Computers in Human Behavior*, 55, 87-99.

O'Donoghue, D. (2015). The turn to experience in contemporary art: A potentiality for thinking art education differently. *Studies in Art Education*, 56(2), 103-113.

Ratto, M. (2011). Critical making: Conceptual and material studies in technology and social life. *The Information Society*, 27(4), 252-260.

Roos, N. (2020). *Dealing with the real stuff: Een ontwerponderzoek naar vakoverstijgend burgerschapsonderwijs door de integratie van de vakken maatschappijleer en CKV*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Rourke, A., & Sweller, J. (2009). The worked-example effect using ill-defined problems: Learning to recognise designers' styles. *Learning and Instruction*, 19(2), 185-199.

SLO. (2019). *Het creatieve proces*. www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/informatie/creatieve-proces/

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.

Swift, J., & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *International Journal of Art & Design Education*, 18(1), 7-13.

Van den Born, Z. (2019, October 1). *I faked a 5-week holiday and this is how and why* [Blog post]. <https://byzilla.com/photoshop/fakecation/>

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Wragg, E. (1994). *An introduction to classroom observation*. Routledge.

Onderwijsrituelen: aandacht schenken, tijd nemen, moeite doen

Michiel Bos

Hoe kun je bewerkstelligen dat leerlingen de wereld niet alleen begrijpen, maar ook door de wereld gegrepen raken? In zijn artikel verkent Michiel Bos deze vraag en pleit hij voor de leraar als verwonderaar die met speciale onderwijsrituelen leerlingen uitnodigt zich te (laten) verwonderen.

Van de invloedrijke Duitse kunstenaar Joseph Beuys (1921-1986) wordt gezegd dat hij in zijn werk en leven drie rollen vertolkte: leraar, kunstenaar en sjamaan. In zijn werk hebben mythes, symbolen en de mens als kunstenaar een belangrijke plek. In performances als 'Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt' (1965) en 'I like America and America likes Me' (1974) zoekt Beuys op rituele wijze naar manieren om de band van mensen met hun (natuurlijke) omgeving te herstellen of te versterken. Dit doet hij onder meer door handelingen zorgvuldig uit te voeren. De gebruikte materialen en uitgevoerde handelingen staan symbool voor mensen en hun relatie met de wereld. De performances hebben als doel om de toeschouwer te verwonderen en te helpen om zich op een diepe, spirituele wijze met de wereld te verbinden.

Joseph Beuys betoogde in verschillende interviews: 'For instance, in places like universities, where everyone speaks so rationally, it is necessary for a kind of enchanter to appear' (Simane, 2012). Hoe zou het werk van een verwonderaar (zoals ik 'enchanter' graag zou willen vertalen) in het onderwijs, waar we kinderen begeleiden om zich te verbinden met de wereld, eruit zien? Wat is zijn of haar instrumentarium? Wat is er te zeggen over de werkzame krachten tijdens 'onderwijsrituelen'?

Met dit artikel kijk ik terug op mijn onderzoek naar onderwijsrituelen voor de master Kunsteducatie van ArteZ in Zwolle. Ik wilde weten hoe we onderwijs kunnen realiseren dat kinderen uitnodigt om zich, zoals pedagogen als Hester IJsseling (2020) en Gert Biesta (2022) bepleiten, met hart en ziel te verbinden met dat wat er vanuit de buitenwereld wordt aangereikt. Wat kunnen we van rituelen leren om onderwijs zo vorm te geven dat kinderen de wereld niet alleen leren begrijpen, maar dat ze ook gegrepen worden door de wereld? Of in Biesta's woorden: onderwijs waarbij bij het kind de wil wordt gewekt om zich als een subject, een ik, te laten aanspreken (Biesta, 2017).

Post-kwalitatief onderzoek

Mijn onderzoek speelde zich af in een pedagogische setting als een betrokken handelingspraktijk. Tijdens het onderzoek liepen de rollen van kunstenaar, docent en onderzoeker door elkaar. Naast de persoonlijke (praktijk)ervaringen, observaties en reflecties vormen geobserveerde lessen, interviews en literatuuronderzoek de bronnen voor dit onderzoek. Het onderzoek vond plaats op Vrije School Zwolle (kleuterklas en klas 4/groep 6) en basisschool De Marshof (groep 3 en 5) eveneens in Zwolle.

Door de verschillende rollen en de manier waarop ik mezelf als betrokkene heb verbonden aan het onderwerp, is dit onderzoek te zien als een vorm van post-kwalitatief onderzoek (St. Pierre, 2019).

Het post-kwalitatieve karakter gaf me de mogelijkheid om het haast mystieke moment waarop het kind ontvankelijk wordt en wil resoneren met de ander en het andere, waar te nemen en te beschrijven vanuit de subjectieve ervaring van mij als onderzoeker, de geïnterviewden, de leraren en de kinderen. Het gaf me ook de mogelijkheid om mee te bewegen met en te reageren op dat wat zich tijdens het onderzoek aan kennis en betekenis aandiende.

Het post-kwalitatief onderzoek biedt me dus ruimte voor creativiteit, intuïtieve keuzes en het betrekken van de geleefde ervaring. Maar een kritische kanttekening is hier op zijn plaats. Omdat ik mezelf als subject met al mijn ervaringen, waarden en overtuigingen heb toegelaten in dit onderzoek, zijn de hieronder beschreven bevindingen niet los te zien van mij als persoon en de kunstdocent die ik wil zijn. Met deze terugblik heb ik geprobeerd mijn stappen en keuzes in het iteratieve proces inzichtelijk te maken. Tot slot is het belangrijk te benadrukken dat deze talige terugblik nooit de hele geleefde ervaring kan vangen. Ik kan alleen maar hopen dat er iets van het mysterie van het moment waarop het kind zich laat verwonderen door de wereld, voor lezers zichtbaar en voelbaar wordt.

Met de wens van Joseph Beuys voor verwonderaars in het onderwijs indachtig bespreek ik vanuit welk idee over onderwijs een verwonderaar die werkt met onderwijsrituelen van betekenis kan zijn. Vervolgens ga ik dieper in op verwondering in de onderwijspedagogiek en de filosofische fenomenologie. We zullen zien dat verwonderen te beschouwen is als iets dat je overkomt, een verrassing, maar ook als iets dat je doet, verwonderen als werkwoord. Daarna onderzoek ik in de verbinding tussen rituelen en onderwijspedagogiek een mogelijk instrumentarium waarmee een leraar als verwonderaar zou kunnen werken. En tot slot werp ik met de koster en de sjamaan een licht op het dagelijkse werk van de leraar die ernaar streeft om de wereld te verwonderen (als werkwoord), en zo het kind uitnodigt om zich over de wereld te verwonderen.

Onderwijs als tussenruimte

Als eerste wil ik de vraag beantwoorden waarom de leraar als verwonderaar een plek in de school zou moeten hebben. Want de school is immers een plek waar kinderen vooral moeten leren, begrijpen en onthouden. Zonder aan die functie van onderwijs afbreuk te willen doen, bepleit ik onderwijs dat een bredere opdracht voorstaat. Een opdracht waarbij ook aandacht is voor vorming, het thuiskomen van het kind in de wereld en voor een zekere binnenwereld, de ziel van het kind.

De school in de betekenis van het Griekse *scholé* is een tussenruimte, een tussentijd waar de mens even gevrijwaard is van het dagelijkse werk. De school is in die oorspronkelijke betekenis een ruimte en tijd waar het kind de mogelijkheid krijgt om aan te komen in deze wereld door kennis te nemen van en zich te verbinden met de ander en het andere. School gaat dan niet alleen over het zo efficiënt mogelijk behalen van leerdoelen, maar is ook een pedagogische plek voor onderbreking, vertraging en de ondersteuning en voeding van het kind (Biesta, 2017).

In een 'knisperend klaslokaal' waar verwondering plaatsvindt, zie je rode wangen en glinsterende ogen en is er een verhoogde hartslag en ademhaling. Met deze woorden geeft Hartmut Rosa (2016) een helder beeld van verwondering in het onderwijs. Kinderen die resoneren met de ander en het andere, willen niet ten koste van alles beheersen en afdwingen, maar hebben rust en vertrouwen om te luisteren en te reageren. Ze zijn als een gitaar of een viool, een klankkast met snaren. Het klankgat moet voldoende open en voldoende dicht zijn, anders klinkt er niets (Rosa, 2016).

Verwonderde kinderen

Hoe goed je ook je best doet als leraar, verwondering is niet af te dwingen. Maar soms lukt het en 'knispert' de klas. Met onderstaand voorbeeld uit mijn eigen lespraktijk verken ik verwondering vanuit de filosofische fenomenologie en onderwijspedagogiek.

Zonder enige uitleg geef ik de kinderen in groep 7 van basisschool De Marshof in Zwolle een kopie van een willekeurige pagina uit een kinderboek. Na een snelle inspectie zien de kinderen dat het om een tekst gaat zonder afbeelding, zonder titel, zonder context. Het papier heeft duidelijk geen of weinig betekenis voor ze en de meesten laten het links liggen en wachten af wat ik ze ga vertellen.

In deze les gaan ze *black-out-poetry* maken. Dat is een techniek waarbij je samenhang en betekenis zoekt in woorden van een willekeurig gekozen tekst. Je streept woorden weg om zo uit de bestaande tekst een gedicht te destilleren.

De kinderen kijken vragend naar het papier op hun tafel. 'Zou hier werkelijk een gedicht in verborgen kunnen zitten?' Waar de een onmiddellijk aan het werk gaat, heeft de ander duidelijk moeite met de opdracht of het doorgronden van de tekst. Ik loop door de klas en help hier en daar wat kinderen op weg, waarna ze op zoek gaan naar het gedicht dat alleen zij in de tekst kunnen ontdekken.

Opeens gaat het lopen en is aan de concentratie hoorbaar dat kinderen sporen in de tekst vinden, woorden gaan verbinden, en nieuwe zinnen en betekenissen gaan ontdekken.

Aan het einde van de les mogen kinderen hun gedicht voorlezen. Er is verwondering over de inhoud en de soms bijzondere loop van de taal. En dat mag, want het is poëzie!

Als de kinderen aan het einde van de les het lokaal verlaten, is er niet een die het papier laat liggen. Ze hebben het allemaal zorgvuldig in de rugtas gestopt om thuis vol trots te laten zien.

We zien hier dat een papier dat eerst geen betekenis voor de kinderen had, nu iets van de kinderen draagt en dat ze zich met hart en ziel hebben verbonden aan het papier en hun gedicht. In het werken aan en het luisteren naar de gedichten hebben de kinderen hun ik laten aanspreken.

Wat is er te zeggen over dat moment van verwondering waarop het aanspreken van het ik plaatsvindt? Met deze vraag richt mij op het werk van de Nederlandse filosoof Cornelis Verhoeven (1928-2001). Hij beschrijft het moment van verwondering als beginpunt, als een verrassing, als iets dat vooraf gaat aan het weten. Verhoeven onderzoekt in zijn denken over verwondering hoe we ons verhouden tot de werkelijkheid die we ontmoeten. Verwondering ziet hij als een moment waarop er openheid is voor het onbekende. Dat moment opent nieuwe mogelijkheden en prikkelt de verbeelding. Het is als een aanraking van het subject, een zelf-ervaring, op weg naar een houding. Het is nog geen definitieve houding of gevoel, maar eerder een concentratie waaruit mogelijk een houding of gevoel kan ontstaan. Verwondering en aanraking van het subject bieden tegenwicht tegen de rusteloosheid en nadruk op snelle resultaten in onze moderne tijd (Verhoeven, 2021[1967]).

In een school die de pedagogische opdracht van een brede vorming op zich wil nemen, past in mijn ogen en in Verhoevens woorden: verwondering als het begin van alle kennis en inspiratie.

De ervaring met de kinderen in de les over *black-out-poetry* heeft laten zien dat verwonderen (als werkwoord) of betoveren van de wereld niet alleen is voorbehouden aan natuurfenomenen, indrukwekkende kunst of sjamanen en priesters. Ook de kinderen waren in staat iets van zichzelf aan het papier toe te voegen (en de tekst daarmee te verwonderen) en ontvankelijk te zijn voor verwondering als iets dat hen overkwam tijdens het wegstrepen en luisteren naar de gedichten van hun klasgenoten.

Verkenning van verwondering

Om goed te kunnen begrijpen wat er gebeurt als kinderen worden gegrepen en verwonderd door wat de leraar hen aanreikt of wat ze elkaar laten zien, wil ik dit proces nader bekijken vanuit de fenomenologie.

Waar Rosa met zijn 'resonantiepedagogiek' verwondering in een 'knisperende klas' en glinsterende ogen zichtbaar maakt, spreekt Biesta in zijn boek *World-centred education* over de dialoog van het kind met de wereld (Biesta, 2022). Hij bouwt hierin voort aan zijn pedagogische theorie over 'het in de wereld komen' van het kind. Vrij geïnterpreteerd onderscheidt hij in die dialoog tussen kind en wereld twee bewegingen: een beweging van ruimte maken voor de wereld en een beweging van de wereld die zich geeft. Hij haalt daarbij het werk aan van de Franse filosofen Emanuel Levinas (1906-1995) en Jean-Luc Marion (1946-).

Levinas werkt het klassieke begrip *kenosis* (volledig ontvankelijk worden) uit tot de ruimte gevende mogelijkheid van het subject. Hij beschrijft dit als een beweging waarbij het Zelf, ook wel het ik of het subject genoemd, zich terugtrekt en ruimte maakt voor de ander of het andere: 'Een beweging van het Zelfde naar het Andere dat nooit tot het Zelfde terugkeert' (Van Riessen, 2019, p. 170).

In het voorbeeld van de kinderen die aan het werk gaan met *black-out-poetry*, zien we deze beweging terug in hun bereidheid zich te openen voor het nog ongekende. Het is de taak van de leraar het vertrouwen en de veiligheid te bieden waardoor de kinderen die kwetsbare tussentijd kunnen betreden. Het oude zelf is verlaten, het nieuwe is nog niet bereikt.

Naast de beweging van het subject om ruimte te maken, zich van zichzelf te bevrijden, ziet Biesta in het werk van Marion hoe omgekeerd de wereld zich kan geven. Marion biedt ons met het begrip 'givenness' inzicht in de manier waarop fenomenen zich aan ons geven voordat we ze kunnen waarnemen. En hoe beter en zonder oordeel we kunnen waarnemen, hoe meer een fenomeen zich kan geven. Soms is een fenomeen dusdanig indrukwekkend dat het ons als een verrassing of wonder overkomt. Denk aan een muziekstuk dat je raakt, een plotselinge ontmoeting met een bekende of een overweldigende zonsopgang. Er treedt dan een moment van verwondering op, waarin we door iets of iemand worden aangeraakt, maar nog niet hebben kunnen beslissen wat we ervan moeten vinden of wat we erbij moeten voelen. Marion ziet hierin een wederkerige relatie: "The subject receives itself from what is received" (Marion, 2017, p. 86).

Bij de kinderen in mijn poëzieles zien we hoe 'givenness' zich zowel door goed waarnemen als door verrassing toont. Eerst moeten de meeste kinderen hun best doen zich tot de tekst te verhouden. Ingespannen speuren

ze naar sporen van een verborgen en nog niet gekend gedicht. Woord voor woord geeft het gedicht zichzelf aan hen en ze pakken de woorden op om zo in een dialoog met de tekst tot een gedicht te komen.

Op een gegeven moment wordt voor de kinderen de structuur en betekenis van het gedicht duidelijk en ontstaan er momenten van verwondering, waarin de woorden zich op bijzondere manieren aan elkaar lijken te rijgen. En tot slot blijkt bij het voordragen dat de teksten door het zorgvuldig wegstrepen op hun beurt ook de toehoorders verwonderen als echte poëzie.

Er zijn fenomenen in de wereld waarover we ons sneller kunnen verwonderen dan andere. Marion noemt dat 'gesatureerde fenomenen'. Over welke fenomenen dat zijn, wordt verschillend gedacht. Maar de natuur, kunst, religie en sociale interactie zouden zich volgens Marion het beste lenen om je over te verwonderen en om intuïtie uit te ontvangen.

Bij de kinderen zagen we hoe ze staat zijn om iets aan de wereld (in dit geval een tekst) toe te voegen (keuzes voor combinaties van woorden) en het daarmee een kunstwerk te maken waarmee ze hun klasgenoten deden verwonderen.

Schematisch zouden we verwonderen als werkwoord (als satureren van en schenken aan de wereld) en het verwonderen als iets dat je overkomt als volgt kunnen voorstellen:

Figuur 1. In een onderwijsritueel kunnen we de wereld verwonderen en ons over de wereld verwonderen



Nu we hebben gezien hoe verwonderen iets is dat je kan overkomen en dat je kunt doen, wil ik de mogelijke functie van rituelen bij dit proces toelichten. Joseph Beuys onderzocht in zijn rituele performances momenten waarop verwondering kon plaatsvinden. Rituelen kennen tal van vormen, functies en definities. Voor mijn onderzoek wend ik me tot de Belgische filosoof Herman de Dijn.

Rituelen en verwondering

In de huidige gesecculariseerde tijd ziet De Dijn een onttovering en het verdwijnen van de poëzie uit onze samenleving. Hij verwijst naar het werk van de Oostenrijkse filosoof Ludwig Wittgenstein die een onderscheid maakt tussen *betekenis als informatie* en *betekenis als relevantie*. Het eerste, dominant in onze samenleving, gaat over de letterlijke betekenis, het is een cognitieve benadering van de wereld. Het tweede daarentegen gaat over zingeving en ons verlangen naar contact met dat wat er echt toe doet (De Dijn, 2018).

De Dijn is een pleitbezorger van een hernieuwde plaats en aandacht voor mythes en rituelen in onze samenleving om invulling te geven aan de behoefte van de mens om een diepere relatie en verbinding met de ander en het andere aan te kunnen gaan. Het gaat hem daarbij niet zozeer om het herstellen van religieuze instituties, maar om het herwaarderen van verhalen en verwondering, waarbij rituelen als onderbreking en 'framing' kunnen helpen om de wereld (opnieuw) als een wonder of mysterie te kunnen beleven (De Dijn, 2018, p. 49).

In een interview dat ik had met priester Craig Wiggins over de betekenis van rituelen, vertelde hij hoe rituelen te zien zijn als handelingen die ons helpen om vanuit een gezamenlijk verhaal om te gaan met zaken die uit de buitenwereld op ons afkomen. Dat kan gaan om het verstrijken van de jaren, de oogst in de herfst, het nieuwe leven in de lente, het nuttigen van een maaltijd of het komen en gaan van de ander. Veel religies en levensbeschouwingen voorzien met rituelen in momenten waarop mensen de verbinding van het ik met de wereldziel individueel of in groepen kunnen oefenen en versterken. Rituelen vormen volgens Wiggins daarmee momenten waarop we de resonantie en dialoog oefenen, vieren, duiden en markeren.

Met dit beeld van rituelen kunnen we terug naar het onderwijs. Naar de school als een plek waar we kinderen tot verwondering willen uitnodigen om de wereld niet alleen te begrijpen, maar zich ook te laten grijpen door de wereld.

Het midden tussen binnen- en buitenwereld

Tijdens de poëzieles was er een overgang van een niet-verbonden zijn (verleden) naar een moment waarop de kinderen zich wel verbonden voelden met het papier (toekomst). Om te begrijpen wat de kinderen deden om tot die verwondering te komen, richt ik mijn blik nog eens op het werk van Biesta. Met zijn drie pedagogische gebaren onderbreken, vertragen en

ondersteunen/voeden (Biesta, 2022), reflecteer ik op mijn ervaringen tijdens de les waarin de wereld de kinderen deed verwonderen en zij de wereld met hun werk verwonderden.

Aandacht schenken

Het eerste pedagogische gebaar is de onderbreking. Dit is de handeling, waarbij de leraar het kind aanspreekt en wijst op iets dat interessant of zinvol voor het kind zou kunnen zijn. De leraar vraagt het kind om aandachtig te zijn en zich open te stellen voor het nieuwe.

We kunnen in de verwondering zoals Verhoeven (2021[1967]) die beschrijft, ook dit onderbrekende karakter herkennen. Er is iets dat onze aandacht trekt en we hebben nog geen tijd gehad om er iets van te vinden of het te begrijpen, er is een verrassing, een niet-weten, onze aandacht is gewekt.

De Dijn (2018, p. 93) noemt rituelen onomwonden 'aandachtsmachines'. En je hoeft je maar een (religieus) ritueel voor te stellen en de aandacht en concentratie zijn haast tastbaar. Of in de woorden van Rosa (2016): als het de leraar lukt om de aandacht van de kinderen te vangen, kan er een moment ontstaan waarop de klas gaat 'knisperen'. Dan kan de mogelijkheid ontstaan van een wederkerige spirituele aanraking en aangeraakt worden.

Tijd nemen

Het tweede pedagogische gebaar is de vertraging, waarbij het kind de tijd krijgt en neemt om zich te verhouden tot iets dat de leraar aanbood. Ook in rituelen herkennen we de vertraging en tijd nemen, bijvoorbeeld in pelgrimstochten, contemplatie en meditatie. Maar ook in de overweging van de dominee, waarin deze soms bij een enkel woord of zin blijft stilstaan. Zo ontstaat ruimte om te verbinden, waar te nemen, tijd om te zijn met dat wat de leraar van de wereld toont.

In mijn interview met pedagoog en schrijver Joop Berding bevestigt deze het belang van tijd en geduld in het onderwijs. In zijn boek *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld* schrijft hij: 'Het [geduldig zijn] is het geëngageerde wachten dat ruimte schept en zich nieuwsgierig en open stelt ten opzichte van wat mogelijk is en van wat zich mogelijk zal manifesteren.' (Berding, 2019, p. 12).

Berding beschrijft hoe vertragen en tijd nemen de mogelijkheid schept dat iets nu kan verschijnen, maar ook later. Daardoor kunnen er ervaringen ontstaan waarin de dingen geen woorden hoeven te hebben of wetenschappelijk geïdentificeerd te worden. Er kunnen ervaringen ontstaan die ontspannen kunnen evolueren en veranderen en zo aan betekenis en relevantie kunnen winnen (Berding, 2019).

Moeite doen

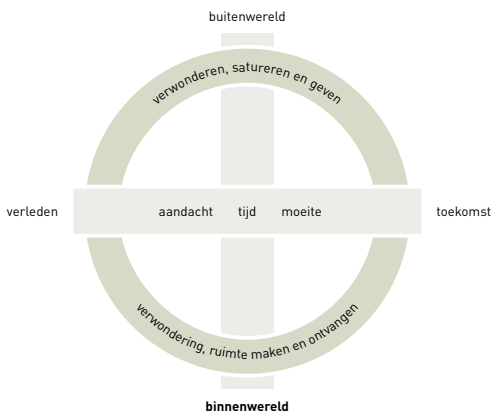
Met het laatste pedagogische gebaar, het ondersteunen en voeden, nodigt de leraar het kind uit om een inspanning te leveren en moeite te doen. Met dit gebaar moedigt de leraar het kind aan om offers te brengen, iets los te laten en uiteindelijk tot hernieuwde zelfstandigheid te komen.

Veel rituelen moedigen aan tot en ondersteunen bij het overgaan van drempels. Ze geven vorm aan veranderingen die we in ons leven doormaken of helpen om ons te verhouden tot veranderingen in onze omgeving. In het herhalende en intense karakter van veel rituelen zijn moeite doen, doorzetten en uithouden belangrijke elementen. Elke dag hetzelfde gebed, dezelfde mediatie of dezelfde yogahouding dagen uit om moeite te doen en tegelijkertijd biedt de herhaling en de routine ondersteuning bij de uitoefening.

In een interview benadrukt yogadocent en oud-leraar Frans Jozef van Nispen tot Sevenaer het belang van inspanning als onderdeel van rituelen. Het doen van moeite tijdens rituelen is een manier om betekenis te geven aan speciale momenten in het leven. Door inspanning te leveren laten we zien dat we iets of iemand waarderen, ergens aan toegewijd zijn of dat we iets willen bereiken. Bovendien kan het doen van moeite ons helpen om ons verbonden te voelen met onszelf, anderen of een hogere macht.

Met deze drie gebaren kan de leraar het kind helpen om zich te verbinden met de wereld. Als onderwijsritueel kunnen aandacht schenken, tijd nemen en moeite doen de kans vergroten dat een kind zich opent en kan verwonderen over de wereld, opdat het als subject wordt aangeraakt (zie figuur 2).

Figuur 2. In een onderwijsritueel kunnen we (ons of de wereld) verwonderen door aandacht te schenken, tijd te nemen en moeite te doen



Elementen van een onderwijsritueel

Hoe kan een leraar verwondering een plaats geven in de onderwijspraktijk? Wat kunnen we doen om de wereld waarmee we het kind in aanraking willen brengen, te verwonderen (wederom als werkwoord)? Hoe kunnen we als een verwonderaar een onderwijsritueel vormgeven?

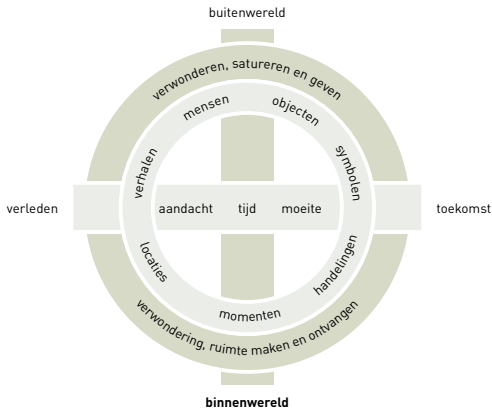
Om daar meer zicht op te krijgen kunnen we ons de vraag stellen: waaraan kunnen we tijdens een onderwijsritueel aandacht schenken en waarvoor kunnen we tijd nemen en moeite doen? Emeritus hoogleraar Rituele Studies Ronald L. Grimes (2013) benoemt zeven elementen die bij rituelen aanwezig zijn: mensen, objecten, symbolen, handelingen, momenten, locaties en verhalen.

Tijdens mijn onderzoek observeerde ik een les van kleuterleraar Nienke Kompagne op de Vrije School Zwolle. In haar les over zaadjes die uitgroeien tot bloemen werden deze elementen van het ritueel zichtbaar. Ze voerde een aantal op elkaar afgestemde handelingen uit. Vanuit het thema zong ze een lied, deed ze een bewegingsoefening, liet ze de kinderen door massagespel fysiek contact maken met elkaar en vervolgens tekeningen maken. Tot slot bespraken ze in een kringgesprek de verschillende tekeningen en de kwaliteiten die daaruit naar voren kwamen.

Als een koster had Nienke alles voorbereid, het lokaal en de tafeltjes zagen er prachtig verzorgd uit. En als een sjamaan leidde ze de kinderen langs verschillende ervaringen op zoek naar resonantie, verwondering en wederkerige relatie met de groei van een bloem. Ze gaf geleide opdrachten, waarmee ze de kinderen hielp om de aandacht vast te houden, de tijd te nemen en de opdracht uit te voeren. De aandacht voor de kwaliteiten van de bloemen op de tekeningen prikkelde de kinderen om goed waar te nemen. Door samen te kijken opende Nienke de mogelijkheid om te verwonderen en de intuïtie die uitging van de tekeningen te ontvangen.

Figuur 3 laat zien hoe we rituele elementen waaraan we aandacht, tijd en moeite zouden kunnen besteden, schematisch kunnen weergeven.

Figuur 3. In een onderwijsritueel kunnen we (ons) verwonderen door aandacht te schenken, tijd te nemen en moeite te doen voor mensen, objecten, symbolen, handelingen, momenten, locaties en verhalen



Het voorbeeld van leraar Nienke, dat we wellicht een onderwijsritueel kunnen noemen, bracht me op de vraag of ik het zelf ook zou kunnen. Zou ik zelf een onderwijsritueel kunnen ontwikkelen en uitvoeren?

*Afbeelding 1. Meisje met leeuwenmasker
Foto: Michiel Bos*



Maskers maken

Samen met Ellen Heek, leraar in klas 4 (groep 6) van Vrije School Zwolle heb ik een serie lessen ontwikkeld op basis van de in figuur 3 getoonde elementen van een onderwijsritueel.

Vanuit het thema 'het dierenrijk' verzorgden we samen verschillende op elkaar afgestemde activiteiten. Drie weken lang verkenden de kinderen uit klas 4 en hun juf op verschillende manieren het dierenrijk. In de kunstzinnige

lessen, waarin de kinderen een dier boetseerden en vervolgens van een dier naar keuze een masker gingen maken, werden het aandacht schenken, tijd nemen en moeite doen duidelijk zichtbaar. De weerbarstige klei, het kippen-gaas, het krantenpapier en de lijm dwongen de kinderen om aandacht, tijd en moeite te besteden aan het maken van hun dierenmasker. Ook de opdracht om een korte ode aan het gekozen dier te schrijven kostte hen aandacht, tijd en moeite. Tijdens het project waren er vele momenten dat het in het lokaal knisperde: tongen uit de mond, rode wangen en glanzende ogen.

Dat de kinderen zich met hun dier en masker hadden verbonden, bleek uit mijn suggestie om voor de opnames van een film van masker te ruilen met een klasgenoot. Er ging een golf van verontwaardiging door de klas. Toen ik ze had gerustgesteld, vroeg ik de kinderen waarom ze dat eigenlijk niet wilden. Hun antwoorden waren: omdat ze er zoveel aandacht aan hadden besteed, het had zoveel tijd gekost om het masker mooi te maken en omdat ze er zo hun best op hadden gedaan.

De opdracht om de kinderen een masker te laten maken is gekozen om de symboliek van de verbinding tussen het kind en de wereld (het dier) te versterken. Bij het opzetten van het masker worden de kinderen voor even hun dier. Hun keuzes waren op de een of andere manier altijd passend. Ellen en ik hebben elkaar soms verwonderd aangekeken bij het verbond dat ontstond tussen het kind en het dier waaraan het kind tijdens het onderwijsritueel zoveel aandacht, tijd en moeite had geschonken.

Tijdens het schrijven van dit artikel ben ik teruggegaan naar deze klas. Het was inmiddels negentien maanden later. Toen ik vroeg wie van hen hun masker nog had, staken 22 van de 26 kinderen hun hand op. 'Natuurlijk heb ik hem nog, we hebben er zoveel aandacht aan besteed!', riep een van de kinderen.

Van de vier kinderen die het masker niet meer hadden, waren er drie helaas kapot gegaan, één kind vond haar masker niet zo mooi en had het daarom weggedaan.

Kunst als vervoermiddel

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar de mogelijke onderwijspraktijk van de verwonderaar in de vorm van onderwijsrituelen. Een instrumentarium voor het mogelijk maken van het proces van verbinden en in de wereld komen dat in de literatuur wordt verbonden met resonantie en verwondering.

Ik ben gestart bij Joseph Beuys die met zijn rituele performances streefde naar heelheid en het herstellen en versterken van de relatie van de mens en

de wereld. Met Biesta heb ik geprobeerd om met Levinas' ontvangende en Marions schenkende beweging door te dringen tot de kern van het begrijpen van en gegrepen worden door de wereld. Verhoeven verbond verwondering met het begin van alle kennis en het verlangen naar verbinding. De Dijn maakte duidelijk dat rituelen kunnen helpen om de verbinding van het ik met de wereld, de betovering en de verwondering als ervaring mogelijk te maken.

In de lessen over *black-out-poetry*, de les van leraar Nienke en het dierenproject werd duidelijk hoe de kunsten een belangrijk vervoermiddel kunnen zijn om vorm te geven aan onderwijsrituelen en kinderen zo te helpen bij aandacht schenken, tijd nemen en moeite doen. Op basis van de literatuur, interviews en ervaringen in de klas heb ik geprobeerd te laten zien hoe de kunsten samen met rituele elementen leraren instrumenten geven om kinderen tot verwondering uit te nodigen en zich als subject te laten aanspreken.

De koster en de sjamaan

Tot slot wil ik nog een aspect van de leraar als verwonderaar belichten. Toen priester Craig Wiggins me vertelde over zijn voorbereiding op de zondagdienst in zijn kleine kerkgemeenschap, vielen mij twee rollen op die dicht bij het dagelijkse werk van de leraar staan: die van de koster en de sjamaan. Leraren gaan te werk als een koster wanneer ze voor en na schooltijd hun klaslokaal, lesmaterialen, administratie en het bloemetje op tafel verzorgen. Hun werk bestaat uit schrijven, vegen en poetsen, rechtzetten en met aandacht, tijd en moeite de omgeving, de materialen, de spullen verzorgen. Alles wordt in orde gemaakt voor de nieuwe dag.

Leraren verschijnen vervolgens als een sjamaan als ze de lesstof weloverwogen en na enig mediteren en contempleren op een kunstzinnige en levendige wijze aan de kinderen tonen. Er klinken verhalen die een opening vormen naar kennis over de wereld (informatie) en tegelijkertijd de kinderen in hun subject-zijn aanraken (relevantie). Ze zorgen ervoor dat kinderen de lesstof van verschillende kanten kunnen bekijken, waardoor leraren verschillende kwaliteiten van de onderwerpen zichtbaar en voelbaar maken. Kunst, natuur, religie en sociale activiteiten geven vorm aan de vertraging en tijd die nodig is voor de verbinding van het kind met de wereld.

Door de woorden van leraren klinken hun inspiratie en begeestering door. Hun enthousiasme is aanstekelijk voor de kinderen. Hun handelen wekt in de kinderen het verlangen om zich met de lesstof, de wereld, te verbinden. Er zijn momenten waarop de lesstof de kinderen verwondert: de lesstof komt dan ongefilterd binnen, omdat ze openstaan voor de intuïtie die ze geschonken wordt.

Leraren die de wereld verwonderen en vol intuïtie op de tafel in het klaslokaal kunnen leggen, zullen de kinderen tot verwondering uitnodigen. Een standaardmethode of het tonen van een filmpje voldoet niet bij een onderwijsritueel. De leraar-verwonderaars verzorgen als een koster het lokaal, vol aandacht voor stemming, detail en schoonheid. Als sjamanen ontsteken ze met hun bezieling het vuur in de kinderen.

Discussie

In het onderzoeksproces heb ik persoonlijke, rituele, filosofische en pedagogische inzichten verbonden. Bij een dergelijk post-kwalitatief onderzoek, waarin ik mezelf als subject heb verbonden, is het de vraag of de uitkomsten nog recht doen aan het gedachtegoed van de bronnen. Voor mij als kunstdocent is het waardevol, maar is het me gelukt om tot iets nieuws te komen zonder de bestaande theorieën geweld aan te doen? Of is het een collage geworden waarbij ik de begrippen uit hun context heb losgeknipt?

Hoewel begrippen als ‘verwondering’ en ‘rituelen’ op het eerste gezicht anders kunnen doen vermoeden, raken mijn onderzoek en bronnen aan een posthumanistisch en holistisch mens- en wereldbeeld. Het onderzoek lijkt daarmee aan te sluiten bij de Whole Child Development en het vrijeschool-onderwijs. In het reguliere onderwijs proef ik nog geen directe herkenning van wat ik in mijn onderzoek heb geprobeerd te belichten.

Aandacht oefenen, tijd nemen en moeite doen lijken in de onttoverde samenleving en een klimaat waarin meetbaarheid en efficiëntie vaak de boventoon voeren, het tegenovergestelde van wat leraren geacht worden te doen.

In vervolgonderzoek zou het hier beschreven instrumentarium van de verwonderaar, waarmee leraren een onderwijsritueel kunnen vormgeven, getoetst kunnen worden in een bredere praktijk dan de twee scholen in dit onderzoek.

Michiel Bos is zelfstandig
kunstvakdocent, onderwijsmaker
en trainer in het basisonderwijs.
info@michielbos.nl

Literatuur

- Berding, J. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Cyclus.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centered education*. Routledge.
- De Dijn, H. (2018). *Rituelen, waarom we niet zonder kunnen*. Pelckmans Uitgevers.
- Grimes, R. L. (2013). *The craft of ritual studies*. Oxford University Press.
- Marion, J. L. (2017). *The rigor of things. Conversations with Dan Arbib*. Fordham Molineaux.
- Rosa, H. (2016). *Resonanzpädagogiek*. Beltz Verlag.
- Sĩmane, T. (2012, 24 september). *Joseph Beuys' Milestones*. https://artterritory.com/en/visual_arts/articles/4520-joseph_beuys_milestones/
- St. Pierre E. A. (2019). Post qualitative inquiry. The refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative inquiry*, 27(4).
- Van Riessen, R. (2019). *Van zichzelf bevrijd, Levinas over transcendentie & nabijheid* (2^e dr.). Uitgeverij Sijbbolet.
- Verhoeven, C. (2021[1967]). *Inleiding tot de verwondering* (5^e dr.). Uitgeverij Damon.
- Ijsseling, H. (2020). *Bezield en bezielend onderwijs. Pedagogiek van onderbreking en verbinding*. Thomas More Hogeschool.

Persoonlijk of publiek? De waarde van amateurkunst¹

Peter van der Zant

Voor de Tweede Wereldoorlog was er nauwelijks overheidsbemoeienis met amateurkunstbeoefening. Allerlei particuliere maatschappelijke organisaties probeerden mensen te stimuleren in de vrije tijd een of andere vorm van kunst te beoefenen. In dit artikel beschrijft Peter van der Zant de geschiedenis van de amateurkunst in Nederland vanuit de diverse waarden die deze organisaties met kunstbeoefening in de vrije tijd verbonden.

- ¹ Deze bijdrage is gebaseerd op een deelstudie van mijn promotieonderzoek aan de Erasmus Universiteit Rotterdam naar de publieke waarde van amateurkunst. Het hoofdstuk in het proefschrift over deze deelstudie besprak ik eerder al met Arno Neele en Piet Roorda van het LKCA. Zij gaven waardevolle suggesties en adviezen. De auteur is echter volledig verantwoordelijk voor de inhoud van dit artikel.

Door de eeuwen heen streefde men met het stimuleren van amateurkunst diverse maatschappelijke waarden na, zoals volksverheffing en het verwerven van cultureel kapitaal. Sommige waarden zijn tijdgebonden, ze weerspiegelden waarden die vooral de gegoede burgerij op dat moment belangrijk achtte voor de samenleving. Andere waarden vertonen een verrassende continuïteit.

Toen de overheid na de Tweede Wereldoorlog de kunstbeoefening in de vrije tijd op bescheiden schaal ging ondersteunen, nam ze in eerste instantie veel van deze waarden over ter motivering van het beleid. Ook nu nog verwijst de motivatie van het amateurkunstbeleid vaak naar waarden die maatschappelijke organisaties eerder verbonden met kunstbeoefening in de vrije tijd.

Centraal in dit artikel staat de vraag naar de veronderstelde waarde van kunstbeoefening in de vrije tijd: wat was en is volgens diverse betrokkenen de betekenis van amateurkunst, gelet op alle al dan niet beoogde effecten? Die vraag is vanuit vier perspectieven te beantwoorden: het perspectief van de amateurkunstenaars zelf, van de burgers die als belastingbetaler financieel bijdragen aan amateurkunst (en regelmatig publiek zijn bij amateurkunstuitingen), van de overheid die amateurkunst met geld, kennis of andere middelen ondersteunt, of van de vele (particuliere) maatschappelijke organisaties die op diverse manieren kunstbeoefening in de vrije tijd stimuleren. In dit artikel beschrijf ik de waarde van amateurkunst vooral vanuit dit laatste perspectief. Het zijn namelijk de maatschappelijke organisaties geweest die vanaf de middeleeuwen de amateurkunst hebben gepropageerd, de heilzame effecten ervan hebben bezongen en amateurkunstenaars met geld en andere middelen hebben ondersteund. Ook nu nog leveren allerlei lokale, provinciale en landelijke ondersteuningsinstellingen en particuliere fondsen als het Cultuurfonds (voorheen Prins Bernhard Cultuurfonds), het VSBfonds en lokale fondsen een belangrijke bijdrage aan voorzieningen voor amateurkunstenaars.

Vraagstelling

De vraagstelling voor mijn analyse luidde: welke waarden hebben door de eeuwen heen maatschappelijke organisaties en particuliere fondsen verbonden met amateurkunst? Voor een inventarisatie van deze waarden beperkte ik me tot secundaire Nederlandse bronnen (zie literatuurlijst aan het eind van dit artikel). Ik baseerde me deels op literatuur over de geschiedenis van specifieke maatschappelijke organisaties, zoals de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (Kruithof, 1983) de volkshogescholen (Van der Linde & Frieswijk, 2013), De Werkschuit (Van Kampen et al., 1995) en het (Prins Bernhard) Cultuurfonds (Johannes & Neele, 2015). Daarnaast gebruikte ik literatuur over de geschiedenis van de diverse (amateur)kunstdisciplines in

Nederland. Er bestaat geen overzichtswerk dat de geschiedenis van de amateurkunst in haar geheel beschrijft; er zijn in de afgelopen decennia slechts enkele aanzetten verschenen, onder andere van Knulst (2007). Daarnaast zijn er deelstudies over de geschiedenis van toneel, beeldende expressie, muziek, dans en kunstzinnige vorming.

Iedere kunstdiscipline blijkt een specifieke ontwikkeling te hebben door-gemaakt. Toch is het interessant enkele hoofdlijnen in de geschiedenis van de amateurkunstbeoefening in haar totaliteit te schetsen, omdat zo de waarden die met amateurkunstbeoefening werden nagestreefd in de tijd te plaatsen zijn. Daarbij is het goed te beseffen dat tot de twintigste eeuw vertegenwoordigers van de gegoede burgerij de waarden formuleerden en deze als het ware oplegden aan de rest van de samenleving.

Het besef welke waarden in het verleden een rol hebben gespeeld bij de particuliere ondersteuning van amateurkunst kan belangrijk zijn, bijvoorbeeld met het oog op de voorbereiding van het Nationaal Akkoord Amateurkunst, omdat de overheid deze waarden steeds (deels) overneemt.

Voor de beantwoording van de vraagstelling deel ik de geschiedenis van de amateurkunst in zeven perioden in. In elk van deze perioden kregen bepaalde waarden extra nadruk. Ik refereer bij elke periode kort aan de ontwikkeling van de vrije tijd en de vrijetijdsbesteding in het betreffende tijdvak, omdat ik in lijn met publicaties van het LKCA amateurkunst definieer als een activiteit *in de vrije tijd*. Voor elke periode geef ik een globale tijdsindicatie, zonder een scherpe cesuur aan te brengen, omdat dit geen recht zou doen aan de diversiteit in de geschiedenis van de verschillende disciplines. De zeer globale tijdsindicaties overlappen elkaar bovendien bewust, omdat een nieuwe ontwikkeling zeker niet meteen het einde van de vorige ontwikkeling betekende. Sterker nog, elke ontwikkeling liet haar sporen na in latere perioden, ook qua waarden die men met amateurkunst verbond.

Intrinsieke en extrinsieke waarden

In publicaties over kunst en cultuur zie je vaak een onderscheid tussen intrinsieke waarden en instrumentele of extrinsieke waarden. Maar dit onderscheid is niet onomstreden. In dit artikel definieer ik in lijn met het proefschrift van Van den Hoogen *intrinsieke* waarden als waarden die nauw zijn verbonden met de aard van kunst en *extrinsieke* waarden als waarden buiten het domein van kunst en cultuur die ook met inzet van andere middelen na te streven zijn (Van den Hoogen, 2010). Uiteraard is de scheidslijn tussen beide niet altijd scherp te trekken. Vrijwel elke intrinsieke waarde is strikt genomen ook, maar dan op andere wijze, na te streven met activiteiten buiten het domein van kunst en cultuur.

Een belangrijker onderscheid is, dat waarden op het niveau van het individu (of de groep waartoe het individu behoort) kunnen liggen of op het niveau van de (lokale) samenleving als geheel. Beide kunnen meer intrinsiek zijn of meer extrinsiek.

Bij de analyse van de bovengenoemde bronnen heb ik het begrip ‘waarde’ breed opgevat. Het kan zowel gaan om expliciet vermelde waarden als om impliciete waarden afgeleid van een doel of beoogd effect. Het betreft in alle gevallen slechts door anderen *veronderstelde* oftewel *toegekende* waarden van amateurkunstbeoefening. Want op grond van de beschikbare bronnen is niet duidelijk in welke mate de beoogde waarden in het verleden samenvielen met de werkelijke betekenis van kunstbeoefening voor mensen en hun beleving van amateurkunst en of ze daadwerkelijk (voor het individu of in de maatschappij) zijn gerealiseerd.

Amateurkunst als therapie en als communicatiemiddel (15e-19e eeuw)

Het is niet ongebruikelijk de geschiedenis van de amateurkunst in Nederland te laten beginnen aan het eind van de middeleeuwen. Natuurlijk werd er ook daarvoor al volop gedanst, toneelgespeeld, getekend, gezongen, muziek gemaakt of werden verhalen verteld en gedichten geschreven. In kringen van het hof gold het beoefenen van kunsten zoals tekenen en schilderen zelfs als vanzelfsprekend (Wiertz, 2023). Maar met de komst van de rederijderskamers in de vijftiende eeuw was er voor het eerst sprake van kunstbeoefening als *liefhebberij* van de (rijkere) burgerij *in de vrije tijd*.

De rederijders schreven toneelstukken, gedichten en verzen. Ze voerden tijdens optochten tableaux vivants op. Daarnaast werd er gezongen en gemusiceerd. De rederijders benadrukten het geestelijke nut en de therapeutische waarde voor de beoefenaars. Ze bevelen de omgang met muziek en literatuur aan voor de ‘geestelijke hygiëne’ en als speciale therapie bij zwaarmoedigheid en verveling of melancholie. De activiteiten hadden ook nog een andere persoonlijke waarde; via het lidmaatschap konden leden zich sociaal omhoog werken door – in termen van Bourdieu – cultureel kapitaal te verwerven (Van Dixhoorn, 2009).

Naast deze meer individuele waarden hadden de activiteiten van de rederijders ook maatschappelijke waarde. De stedelijke feestcultuur waarvan ze deel uitmaakten, had een belangrijke sociale functie. De blijde intredes van vorsten, processies op religieuze feestdagen en allerlei volksfeesten waaraan de rederijders een bijdrage leverden, versterkten de groepsidentiteit van de deelnemers. Van Dixhoorn (2009) noemt hun activiteiten bovendien

‘multimediale communicatievormen avant la lettre’. De rederijderskamers met hun toneelstukken en verzen fungeerden volgens hem als zelfstandige publicatiekanalen voor het volk en tastten zo het monopolie van overheden en kerken op opinievorming aan.

In de zeventiende eeuw verminderde de rol van de rederijders, mede als gevolg van de reformatie. Maar de liefhebberij in poëzie, voordrachten en zang leefde voort in dicht- en literaire genootschappen en muziekcolleges van liefhebbers. Ook na de reformatie bleven de rederijderskamers en andere genootschappen van maatschappelijke waarde als knooppunten van kennis, nieuws en informatie.

Ontwikkeling van gemeenschappelijke deugden en beschaving van het ‘gemene volk’ (eind 18e en 19e eeuw)

Hoewel Nederland eind achttiende en begin negentiende eeuw nog in sterke mate werd gekenmerkt door standsverschillen, begon de samenleving in de loop van de negentiende eeuw langzaam te moderniseren. De industrialisatie kwam op gang en de werkdruk en het arbeidstempo namen toe. In het kader van disciplineren van de arbeid werden tot dan toe geaccepteerde vormen van vermaak en ontspanning, zoals zingen tijdens het werk, bestraft.

Alleen voor de sociale bovenlaag was er genoeg ruimte voor ontspanning en vermaak. Er ontstonden ruim negenhonderd nieuwe rederijderskamers. Ook in de sociëteiten die in de loop van de achttiende en negentiende eeuw in veel steden opbloeyden, zette de goeie burgerij de oude rederijstradities van toneelspel en dichtkunstavonden voort. In het zuiden stonden deze sociëteiten later aan de basis van talloze besloten en open carnavalsvieringen. Daarnaast waren er talrijke genootschappen die vocale en instrumentale muziek of de dichtkunst beoefenden. De leden waren vrijwel uitsluitend mannen, hoewel recent werd ontdekt dat er ook literaire genootschappen van vrouwen bestonden (Dijcks & Van Marion, 2021). Geleidelijk werden ook burgers uit de middenklasse, zoals kleine koop- en ambachtlieden, lid van deze genootschappen, omdat ze zich zo konden emanciperen.

Voor zover er kunstbeoefening buiten deze bevolkingsgroepen was, kwam dit vooral in het teken te staan van de beschaving van het ‘gemene volk’ en de ontwikkeling van gemeenschappelijke deugden. De goeie burgerij wilde de vele paupers in de steden en de plattelandsbevolking opvoeden om het vermeende zedelijk verval te stoppen en het economisch herstel van de natie te ondersteunen. De in 1784 opgerichte Maatschappij tot Nut van ‘t Algemeen (kortweg ‘t Nut) was de belangrijkste exponent van dit burgerlijk beschavings-offensief. ‘t Nut zag amateurkunstbeoefening niet alleen als tijdverdrijf, maar

als middel om de lagere klassen op te voeden en te vormen. De nadruk lag op muzikale vorming. Zo publiceerde 't Nut een liedbundel voor dienstboden, waarin plichtsbetrachting en vaderlandsliefde als belangrijkste deugden golden.

In 1829 richtten de kringen rond 't Nut de Maatschappij tot Bevordering der Toonkunst op. Deze instelling startte in de eerste helft van de negentiende eeuw enkele stedelijke muziek- en zangscholen. Het ging erom 'goede muzikale kennis onder de natie' te verspreiden en zo het volk te beschaven (Vos, 1999). Daarnaast waren er talloze andere particuliere initiatieven om muziekscholen te starten, soms als opleidingsafdeling van een muziekvereniging, soms in de vorm van een volkszang- of volksmuziekschool die zich richtte op talentvolle kinderen van 'minvermogenden'. Uit de eerdere muziekgenootschappen kwamen blaasorkesten voort, die meer gericht waren op de maatschappelijke middengroepen. Ook hier speelden vormingsidealen een rol: spelen in een harmonie of fanfare vereiste immers de nodige discipline en bracht saamhorigheid. Hoewel er gemengde koren en muziekverenigingen waren en volksmuziekscholen les aan gemengde groepen gaven, was kunstbeoefening toch vooral een zaak van mannen. Meisjes en vrouwen beoefenden muziek en zang vaak thuis (Knulst, 2007).

Volksoepvoeding en versterking van de groepsidentiteit (eind 19e eeuw, eerste helft 20e eeuw)

De strijd om vrije tijd werd een van de speerpunten van de arbeidersbeweging. Ze streed voor een kortere werkdag, betaalde vakantiedagen en een vrije zondag. Het besef groeide dat gemotiveerde en uitgeruste werknemers beter en sneller produceerden; bij minder werkuren per dag bleek de arbeidsproductiviteit per werknemer juist te stijgen. Daarnaast speelde de angst voor een revolutie een rol bij de inwilliging van eisen omtrent vrije tijd. In 1919 werd de achturige werkdag ingevoerd. In de loop van de twintigste eeuw maakte men in steeds meer cao's afspraken over betaald verlof en later werd de arbeidstijd verder verkort door het invoeren van een pensioengerechtigde leeftijd. Zo kwam er meer tijd vrij voor amateurkunstbeoefening.

Langzamerhand tekenden zich de gevolgen af van modernisering en industrialisatie in grootscheepse stadsuitbreidingen, industriële productie van gebruiksgoederen, de opkomst van massamedia (radio, film) en vermaak in danszalen en bioscopen. Oude maatschappelijke structuren werden geleidelijk aan afgebroken. Mede daardoor ontstond er behoefte aan nieuwe vormen van saamhorigheid en een gemeenschappelijke identiteit. Die werden gevonden in de zuilen die aan het eind van de negentiende eeuw in Nederland ontstonden. Elke zuil, katholiek, protestants, socialistisch of

liberaal, streefde een eigen cultuur na, met eigen scholen, dagbladen, tijdschriften, bibliotheken en, nog later, omroepverenigingen. Een belangrijke rol was hierin weggelegd voor amateurkunstbeoefenaars, omdat deze werden geacht via tekst of uitbeeldingen de gevoelens van de gemeenschap authentiek te vertolken (Knulst, 2007). Binnen de zuilen was een ware explosie van amateurkunstverenigingen, zoals koren, toneelverenigingen en muziekgezelschappen. De verenigingen moesten een tegenwicht bieden aan nieuwe vormen van populair massavermaak, zoals bioscoopbezoek en het luisteren naar (jazz)muziek via radio en grammofoon. Er ontstonden bijvoorbeeld honderden katholieke en protestants-christelijke zangverenigingen en afdelingen van de socialistische Stem des Volks. Ook de toneelverenigingen bloeiden op (in de protestants-christelijke zuil iets minder, omdat sommigen hier toneel als 'verderfelijk' beschouwden). De amateurverenigingen verzorgden in de lokale gemeenschappen ook de feestelijke omlijsting van trouwpartijen, jubilea, inhuldigingen en nationale en kerkelijke vieringen.

Stimulering van amateurkunstbeoefening in de vrije tijd kwam mede in het teken te staan van preventie van zedeloos gedrag en drankmisbruik. Ze stond daarmee, net als de periode daarvoor, vooral in het teken van de maatschappelijke waarde van volksopvoeding en -verheffing, maar nu vooral binnen de zuilen. De culturele emancipatie van de eigen achterban zou ook de sociale positie verstevigen, zo was de gedachte.

Verder kwamen er in diverse steden volkshuizen met eveneens de verheffing van het volk als doel. Ze waren een antwoord op de verpaupering die de industriële revolutie voor grote delen van de bevolking teweeg had gebracht. In deze volkshuizen vonden allerlei culturele activiteiten plaats, waaronder muziek- en toneellessen, want de 'cultureel gedepriveerden' moesten kunnen genieten van de 'troostende en verheffende werking van kunst' (Vos, 1999).

Ook grotere bedrijven stimuleerden vanaf de negentiende eeuw vaak amateurkunst. Op initiatief van fabrieksdirecties, personeelsverenigingen of vakbonden werden er allerlei blaasorkesten, koren, toneelverenigingen en cabaret- en revuegezelschappen opgericht. Veel harmonies en fanfares vonden hun oorsprong in bedrijfsorkesten (Johannes & Neele, 2015). Naast de verheffing en het vermaak van de arbeiders speelden voor de werkgevers nog andere maatschappelijke waarden een rol, zoals de bevordering van de saamhorigheid binnen het bedrijf, verhoging van het arbeidsethos en bestrijding van drankmisbruik.

Als tegenhanger van de verzuilde organisaties en verenigingen werden vanaf 1931 in vrijwel elke provincie volkshogescholen opgericht. Het doel was 'het geven van een zedelijk-geestelijke ontwikkeling aan volwassen personen als

grondslag voor de vernieuwing van de volkscultuur en ter versterking van de volksgemeenschap' (Pollmann, 1952). De 'volkscultuur' moest worden versterkt en vernieuwd tegenover de 'massacultuur'. De volkshogescholen waren algemene instellingen die open stonden voor alle gezindten. Het gevoel was dat door de verzuiling de natie te verdeeld was geraakt om de gevolgen van de crisis in 1929 adequaat te bestrijden en de werkloosheid op te lossen. De volkshogescholen boden meerdaagse cursussen in internaatverband aan, waarin mensen sociale en creatieve vermogens oefenden. De culturele vorming bestond niet alleen uit volksdansen (later dansexpressie en andere bewegingsvormen) en musiceren, maar ook uit dramatische expressie, beeldhouwen en schilderen. Dat laatste was opmerkelijk, omdat bij volksontwikkeling in de zuilen tot dan toe maar weinig aandacht aan beeldende kunst was besteed. Naast bevordering van zelfwerkzaamheid van de deelnemers op cultureel en creatief gebied wilde men met de kunstzinnige activiteiten ontmoetingen tussen mensen van verschillende godsdienstige, levensbeschouwelijke, sociale en geografische afkomst stimuleren.

Versterking van de nationale eenheid en sociale cohesie (vanaf de Tweede Wereldoorlog)

Na de Tweede Wereldoorlog bleven de volkshogescholen actief bijdragen aan het beëindigen van de verzuiling en het bewerkstelligen van 'volkseenheden'. Ook andere particuliere initiatieven ondernamen pogingen de verzuiling te doorbreken. Leidend in deze 'doorbraakbeweging' was het Nationaal Instituut dat bezorgde burgers in 1944 hadden opgericht. Dit instituut streefde ernaar dat in de oorlog zo belangrijke waarden als 'nationaal bewustzijn' en 'nationale saamhorigheid' ook na de oorlog behouden zouden blijven. Net als de volkshogescholen wilde het instituut vertegenwoordigers van diverse levensbeschouwingen bijeen brengen. Het particuliere Prins Bernhard Fonds, in 1940 opgericht om oorlogsmaterieel te kopen voor de bevrijding van Nederland, transformeerde in het kielzog van het Nationaal Instituut tot een particulier fonds ter bevordering van de Nederlandse cultuur. Het zette zich vanaf 1946 in voor de versterking van de 'nationale identiteit' en de 'geestelijke en culturele weerbaarheid' van het volk, onder andere door de promotie van Nederlandse 'volksliederen' en het meebetalen aan bevrijdingsfeesten om te voorkomen dat deze zouden ontaarden in het 'bevredigen van fanatieke dansneigingen' (Verheul & Dankers, 1990). Toen het Nationaal Instituut in 1947 zijn werkzaamheden stopte, werd het fonds de belangrijkste erfgenaam van zijn culturele idealen, samen met de door het fonds gefinancierde Stichting voor Nederlandse Volkscultuur 'Ons Eigen Volk'.

Er was volgens het fonds een 'gebrek aan inzicht van de grote massa in het belang van cultuur'. Ook bestond door de oorlog en de modernisering en

industrialisatie 'het gevaar dat het volk steeds meer passief wordt en vervlakt tot een grauwe massa van alleen maar consumenten, ook van culturele zaken' (Verheul & Dankers, 1990). Daar kwam bij dat het culturele verenigingsleven door de oorlog was ingezakt. Daarom moest het particulier initiatief op dit terrein nieuw leven worden ingeblazen. Onder invloed van de provinciale afdelingen, de Anjerfondsen, kwam, naast toekenningen van subsidie aan activiteiten van volkshogescholen, het accent te liggen op het ondersteunen van kleinschalige amateurkunstinitiatieven, vooral op muzikaal gebied, zoals koren, harmonies, fanfares en majorettekorpsen. Want in deze initiatieven kwam de beoogde culturele zelfredzaamheid en weerbaarheid (nu tegen de dreiging van het communisme) het best tot uiting. De amateurgezelschappen leverden volgens het fonds een belangrijke bijdrage aan 'de sociale cohesie binnen de gemeenschappen' (Johannes & Neele, 2015).

Het landelijke fonds steunde tegelijkertijd allerlei koepelverenigingen en federaties van amateurkunst bij het organiseren van internationale concoursen, de aanschaf van apparatuur en instrumenten of de uitbreiding van de bibliotheek. Het fonds rekende kunstbeoefening door amateurs overigens niet tot het werkterrein Kunst, maar tot het werkterrein Volksontwikkeling en Jeugdzaken, omdat het sociale aspect voorop stond en niet de kunst als zodanig. Via de lokale muziekverenigingen waren volgens het fonds brede lagen van de bevolking actief te betrekken bij het tegenwicht bieden aan de 'passieve consumptie van modern massavermaak'. Naast sociale cohesie was dus ook de culturele verheffing van belang.

De 'doorbraak' mislukte en de zuilen herstelden zich na de oorlog krachtig. Pas na twee decennia tekende zich een kentering af door de verdergaande democratisering en secularisering van de samenleving die zich in de jaren zestig en zeventig in rap tempo voltrok. Maar in de landelijke ondersteuningsstructuur van de amateurkunst bleef de verzuiling nog lang doorwerken. De volkshogescholen trokken in 1948 nog een record van 14.600 deelnemers, maar boetten daarna aan belang in.

Het Prins Bernhard Fonds (dat in 2023 de naam veranderde in Cultuurfonds) bleef en groeide uit tot een gevestigd cultuurfonds, dat nog steeds een belangrijke rol speelt in de particuliere ondersteuning van lokale amateurkunstbeoefening. De belangrijkste waarde van amateurkunst schuilt voor het fonds nu in 'verbinding' en 'cohesie'. Dat geldt ook voor een tweede particulier fonds, het (indirect) uit 't Nut voortgekomen VSBfonds. Dit richt zich onder meer op amateurkunstinitiatieven waarbij mensen met verschillende achtergronden samenkomen of die nieuwe doelgroepen benaderen. De waarde van amateurkunst ligt daarbij voor het VSBfonds vooral op sociaal gebied; de artistieke waarde is bij toekenningen aan amateurkunst ondergeschikt. Het gaat vooral om het bevorderen van 'verbinding' en 'ontmoeting' tussen mensen (Steenbergen & Dankers, 2015).

Persoonlijke expressie en creativiteit (vanaf jaren vijftig en zestig, 20e eeuw)

In de tweede helft van de twintigste eeuw zette de toename van de vrije tijd door. Tegelijkertijd groeide na de Tweede Wereldoorlog in de samenleving het besef dat gemeenschapsidealen – hoe verheven ook – konden ontaarden in totalitaire opvattingen, waarbij de individuele vrijheid werd opgeofferd aan wat moest doorgaan voor het collectieve belang. Het stemde tot een herbezinning op de plaats van het individu in de samenleving.

De kiem voor deze herbezinning was de aanstelling van Philip Kohnstamm als hoogleraar-directeur van het door 't Nut gestichte Nutsseminarium voor Paedagogiek. Kohnstamm stelde het belang van persoonlijke ontplooiing centraal (Hollestelle, 2004). Naast Kohnstamm was onderwijsvernieuwer Kees Boeke een tweede pleitbezorger van het belang van persoonlijke ontplooiing. Hij richtte in 1935 de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs op, waarin eerbied voor individualiteit en het belang van (kinderlijke) expressie centraal stonden.

De waarde van amateurkunstbeoefening kwam onder invloed van deze ideeën vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw steeds meer te liggen bij extra mogelijkheden tot persoonlijke expressie en ontplooiing in plaats van de versterking van de identiteit binnen de eigen zuil of van de nationale eenheid. Toneel, dansen, beeldende kunst en (in iets mindere mate) muziek kwamen steeds meer in het teken te staan van persoonlijke, intrinsieke waarden als vrije expressie en de ontwikkeling van individuele creativiteit.

De vrije expressiegedachte sloeg het eerst aan in de beeldende sector. Geïnspireerd door kunstenaars van de Cobra-beweging en exposities in het Stedelijk Museum in Amsterdam, ontstonden er amateurkunstuitingen gebaseerd op vrijheid, kinderlijke expressiviteit en creativiteit, waarbij het resultaat van secundaire betekenis was. Typerend voor deze ontwikkeling was de opening in 1949 in Den Haag van de eerste Vrije Academie, waar elke burger die zich wilde ontplooiën, terecht kon zonder vooropleiding of financiële middelen. Tegenover het resultaatgericht werken propageerde de Vrije Academie het subjectieve werken 'van binnenuit'. Ze hanteerde geen kwaliteitsmaatstaven meer en moedigde individueel experimenteren juist aan (Gras, 2018).

Nog belangrijker was de oprichting in 1950 van De Werkschuit in Amsterdam, gehuisvest in een boot die met particuliere middelen was aangeschaft. Varend door het gehele land moest De Werkschuit de boodschap uitdragen van voor iedereen toegankelijke vrije expressie. Uiteindelijk zag men van

deze boottochten af, maar door voorlichting, onderzoek, cursussen, lezingen en publicaties overtuigde De Werkschuit onderwijsgevenden, maatschappelijk werkers, studenten en medewerkers van volkshogescholen van het belang van vrije expressie. De Werkschuit zorgde tussen 1950 en 1960 voor zo'n brede doorbraak, dat men sprak van de vrije-expressiebeweging. Hierin kwamen individuele waarden als persoonlijke vrijheid, vitaliteit en spontaniteit in de plaats van het (collectief) nastreven van (materiële) vooruitgang.

Ook bij toneel en dramatische expressie kwam meer accent te liggen op vrije expressie. Spelers konden handelingen en dialogen nu ook zelf bedenken; het ging vooral om scheppende fantasie, zelfexpressie, het oefenen van sociale vaardigheden en het afreageren van emotionele spanningen. Dit leidde in 1951 tot de oprichting van het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel, dat als uitgangspunt formuleerde dat improviserend spel van grote waarde was, want hierin kon de mens 'zijn eigen persoonlijkheid [...] ontwikkelen en zijn verbeelding creatief werkzaam [...] laten zijn' (Toxopeus-Dirks & Toxopeus, 1990).

Voor dans kwamen naast het klassieke ballet en volksdansen nieuwe vormen op, waarin eveneens persoonlijke expressie en het uiten van emotie centraal stonden. Ieder mens werd tot creativiteit aangespoord, waarbij men zelf tot een oorspronkelijke, onafhankelijke vormgeving moest komen.

De overgang van gemeenschapsdenken naar persoonlijkheidsontplooiing vond niet in elke discipline in dezelfde mate plaats. In de muziekbeoefening manifesteerde de vrije-expressiegedachte zich minder nadrukkelijk, waarschijnlijk omdat die meestal in geordend groepsverband plaatsvond. Hier bleef de nadruk liggen op het aanleren van fundamentele technische vaardigheden.

Ook in het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel waren in eerste instantie gemeenschapsdenken en persoonlijke ontplooiing door improvisatie en expressie, nog zusterlijk verenigd. Maar in de praktijk bleek het uitgangspunt van de persoonlijk ontplooiing veel vruchtbaarder en verdween het gemeenschapsdenken na de Tweede Wereldoorlog meer naar de achtergrond.

In de loop van de jaren zeventig van de vorige eeuw was de vrije-expressiebeweging over haar hoogtepunt heen, mede door de toenemende kritiek op de ongerichte vrijheid en het ontbreken van aandacht voor vakmanschap. Sommigen vonden de expressiebeweging bovendien te vrijblijvend en te geïsoleerd van de maatschappij. Zo bekritiseerde de psycholoog Duijker (1976) de 'ideologie van de zelfontplooiing' en noemde deze 'een wetenschappelijk ongefundeerd en empirisch onbewezen heilsleer ter vervanging van religies'.

Bovendien gingen volgens hem zelfontplooiing en persoonlijke vrijheid ten koste van het aanleren van 'maatschappelijk onmisbare intellectuele en technische kundigheden'. Desondanks werkten de ideeën over vrije expressie door in het programma van de creativiteitscentra die vanaf de jaren zestig overal in Nederland ontstonden.

Maatschappelijke en politieke bewustwording (vanaf jaren 70 en 80, 20e eeuw)

Mede door de oliecrises in 1973 en 1979 begon de economische ontwikkeling van Nederland voor het eerst na de Tweede Wereldoorlog te stagneren. De inflatie bereikte recordhoogtes en de werkloosheid liep op tot bijna 14% in 1982; nog eens 13% van de beroepsbevolking was arbeidsongeschikt. Het sociale klimaat verhardde, de maatschappelijke spanningen namen toe, onder andere als gevolg van forse overheidsbezuinigingen, hoge werkloosheid en een dreigende kernoorlog. Tegelijkertijd ontstond er een breed gedragen roep om maatschappelijke verandering, inspraak en meer democratie.

In deze periode zagen sommigen amateurkunstbeoefening vooral als waardevol middel voor maatschappelijke en politieke bewustwording, als reactie op de eerdere aandacht voor persoonlijke expressie. Zo ging De Werkschuit voor amateurs *Paint-ins* organiseren, vanuit het credo dat het werk politiek en maatschappelijkbewuster moest worden. Ook startte ze met intensieve cursussen *Mensen zonder werk*, waarin cursisten met verschillende technieken en materialen werkten: tekenen en schilderen, fotografie, spel en beweging, textiel en druktechnieken. Doel was dat mensen hun werkloosheid zouden accepteren en zich er niet voor zouden schamen. De cursussen veroorzaakten heftige discussies binnen De Werkschuit, omdat een deel van de medewerkers vond dat werklozen zich juist niet moesten verzoenen met hun lot, maar moesten leren in opstand te komen. Ook andere creativiteitscentra koppelden de activiteiten nu aan 'actie' om 'te werken aan de oplossing van gezamenlijke problemen'.

Vooraf in de discipline toneel zette men kunstbeoefening regelmatig in als middel om maatschappelijke veranderingen te bewerkstelligen. Op diverse plaatsen in Nederland ontstond zogeheten vormings-theater. Kenmerkend was hoe theatergroep Proloog, die zich aanvankelijk richtte op het bevorderen van creativiteit, in de loop van de jaren zeventig politieke bewustwording op radicaal marxistische basis ging propageren. In plaats van creatief spel koos de groep voor simulatiespelen met discussie achteraf. Vormingsleiders, buurthuiswerkers en sociale-academiegroepen werden getraind in het uitvoeren van dergelijke simulatiespelen met amateurs.

In de discipline muziek ontstonden er enkele aan Proloog verwante muziekgroepen, zoals de anarchistische folkband Veulpoepers, Rapalje en Kladderadatsch, die vaak aanwezig waren bij actiebijeenkomsten en samenwerkten in het Cultureel Front. Bij koren, zoals Morgenrood, was er al langer een traditie om strijdliederen ten gehore te brengen.

Het streven om door amateurkunst extrinsieke waarden als politieke bewustwording en (radicale) verandering van de maatschappij te realiseren, ebde eind jaren tachtig weer weg. Maar het heeft zijn sporen nagelaten in latere perioden. Zo kende het vormingstheater een opvolger in het maatschappelijk geëngageerd theater en ook het genre protestliederen is blijven bestaan.

Eigen plezier en ontspanning, maar ook voor de gemeenschap (vanaf tweede helft 20e eeuw)

In de jaren zestig van de vorige eeuw werd geleidelijk de vrije zaterdag ingevoerd en ontstond voor de meeste burgers een vijfdaagse werkweek. Tussen 1975 en 2005 zorgde de regeling Vervroegde Uittreding (VUT) er bovendien voor mensen gemiddeld met 60 jaar stopten met werken. De hoeveelheid vrije tijd nam hierdoor sterk toe en daarmee de vrijetijdambities en -mogelijkheden.

Er ontwikkelde zich een complete vrijetijdsindustrie. Door de sterk toegenomen welvaart konden veel amateurkunstenaars het zich nu veroorloven zelf instrumenten en materialen aan te schaffen. Hierdoor werd amateurkunstbeoefening meer en meer een markt van vrijetijdsbesteding, waarbij individuele waarden als plezier en ontspanning centraal stonden, in plaats van maatschappelijke waarden als volksontwikkeling, het belang van vrije expressie of politieke bewustwording. Tekenend was dat De Werkschuit een nieuwe weg insloeg en zich volledig ging richten op de vrijetijdsbesteding. Onder de hoede en naar het model van De Werkschuit ontstonden overal in Nederland creativiteitscentra. Het aantal muziekscholen en amateurkunstverenigingen steeg eveneens sterk.

Door bezuinigingen daalde het aantal gesubsidieerde muziekscholen en kunstencentra vanaf de jaren negentig vervolgens weer. Maar dit had nauwelijks effect op het aantal kunstbeoefenaars dat lessen of workshops volgde, omdat ze zich vaker wendden tot het particuliere circuit. Daarnaast werd leren via internet steeds populairder. Naar schatting 85% van de amateurkunstenaars die lessen volgen, doet dat tegenwoordig op de particuliere markt of digitaal (Van den Broek & Gieles, 2018).

Het perspectief van de amateurkunstbeoefenaar

Pas de laatste decennia is er informatie beschikbaar over de waarde die amateurs zelf aan hun kunstbeoefening hechten. Deze informatie, met name afkomstig uit onderzoeken van het LKCA, laat zien dat amateurkunstbeoefenaars zich nu vooral richten op individuele waarden als plezier en ontspanning. De waarde ‘plezier hebben’ bleek voor de meeste mensen het voornaamste motief om aan amateurkunst te doen; het op een na belangrijkste motief was ‘ontspanning’ (Hagenaars, 2013).

Voor muziek, dans en toneel, disciplines die mensen meestal in groepen beoefenen, zijn bovendien individuele waarden als ‘gezelligheid’, ‘gelijkgestemden ontmoeten’ en ‘waardering krijgen’ heel belangrijk. Bijna een kwart van de amateurkunstenaars gaf in de onderzoeken aan dat zij het (erg) belangrijk vinden om aan anderen (publiek) te tonen wat zij kunnen. Het valt te verwachten dat dit de komende jaren alleen maar zal toenemen, gelet op de toenemende digitale mogelijkheden om amateurkunstuitingen aan het publiek te tonen, zoals via websites als Etsy en Pinterest of door filmpjes te uploaden naar bijvoorbeeld YouTube of TikTok.

Uit de driejaarlijkse Verenigingsmonitor van LKCA blijkt het realiseren van maatschappelijke waarden als het bijdragen aan (evenementen van) de lokale gemeenschap een belangrijk doel van veel amateurkunstverenigingen te zijn; voor 9% van de verenigingen komt dit doel zelfs op de eerste plaats (Neele & Zernitz, 2021). Vrijwel alle verenigingen verzorgen voorstellingen, exposities of optredens, de meeste minimaal een paar keer per jaar. Daarnaast organiseert de helft van de verenigingen andere activiteiten, zoals kampen of ouder-kindactiviteiten (Neele, 2024). Ze dragen er op deze manier waarschijnlijk aan bij, dat burgers zich sterker met het wel en wee van hun woonplaats verbonden voelen en de beleving van een gemeenschappelijke identiteit wordt versterkt. Naar schatting organiseren amateurkunstenaars elk jaar honderdduizenden voorstellingen en exposities, met in totaal zo’n 40 tot 50 miljoen bezoekers. Daarnaast tellen projecten als *Gluren bij de Buren* (waarbij twee maal per jaar amateurpodiumkunstenaars, variërend van dans tot cabaret en muziek, optreden in huiskamers en tuinen) tienduizenden bezoekers per jaar. Ook op televisie trekken series als *Project Dans*, *Project Rembrandt* en *Project Vermeer* duizenden amateurdeelnemers en elke uitzending circa één miljoen kijkers. Datzelfde geldt voor het RTL-programma *Het perfecte plaatje* voor amateurfotografen.

Volgens sommigen is er zelfs sprake van een radicale omwenteling. Vroeger traden de professionele kunstenaars naar buiten, terwijl amateurkunstenaars hun activiteiten binnenskamers verrichtten. Door de toegenomen mogelijkheden van internet en de aandacht van televisie voor amateurkunst, heeft de

amateurkunstenaar het privédoel verlaten en de openbare ruimte betreden (Seijdel, 2010). In het algemeen is te stellen dat in de huidige netwerksamenleving met haar *open source communities* juist de amateurs zorgen voor intensieve en vaak belangeloze uitwisseling van kennis, beelden en informatie, en daarbij allerlei vormen van samenwerking met elkaar aangaan (Heijthuisen, 2012). Wellicht zijn we zo weer terug bij de waarde van amateurkunstbeoefening voor communicatie, zoals de rederijders die ooit (in andere vorm) met hun amateurkunstbeoefening nastreefden.

Het perspectief van de overheid

Pas na de Tweede Wereldoorlog begon de Rijksoverheid amateurkunst enigszins te ondersteunen, onder meer door het verstrekken van subsidies aan allerlei particuliere (verzuilde) maatschappelijke organisaties voor het ondersteunen van kunstbeoefening in de vrije tijd. Na de decentralisatie in de jaren tachtig van de vorige eeuw werd ondersteuning van amateurkunst vooral een taak van gemeenten en provincies. Uit een analyse van beleidsdocumenten blijkt dat tot ongeveer 1985 de overheid ter legitimering van haar amateurkunstbeleid de intrinsieke waarden van de (particuliere) maatschappelijke organisaties overnam. Het ging in eerste instantie om intrinsieke maatschappelijke waarden, zoals volksverheffing en cultuurspreiding, die 't Nut en de organisaties in de zuilen al eerder hadden geformuleerd. De 'lagere klassen' moest, aldus het Rijk, een 'schoonheidsgevoel' worden bijgebracht, zodat ze ontvankelijker zouden worden voor 'hogere kunst'. In de jaren zeventig van de vorige eeuw kwamen daar, onder invloed van de vrije-expressiebeweging, intrinsieke waarden op individueel niveau bij, vooral persoonlijke expressie en zelfontplooiing. Zo kreeg De Werkschuit subsidie van het Rijk om overal in het land nevenvestigingen op te richten.

Vanaf de tweede helft van de jaren tachtig kwam er een omslag in de legitimering van het beleid. De Rijksoverheid bleef op bescheiden schaal het particulier initiatief ondersteunen, maar legde in de motivering van haar beleid het accent steeds meer op waarden *buiten* het domein van kunst en cultuur. Die extrinsieke waarden varieerden sterk, zo blijkt uit een analyse van de cultuurnota's die sinds 1996 elke vier jaar verschenen, en liepen parallel aan de maatschappelijke problemen van dat moment. Amateurkunst zou de sociale cohesie moeten bevorderen (1996), de diversiteit (2000), het cultureel bewustzijn in de maatschappij (2004), talentontwikkeling en excellentie in de maatschappij (2008) of het welzijn van ouderen (2016).

Gemeenten en provincies zagen amateurkunst bovendien als middel om de aantrekkingskracht of het imago van de regio te verbeteren. De laatste jaren ligt de nadruk op de waarde voor het welbevinden en de gezondheid, met

name van ouderen, waarbij groepen amateurkunstenaars worden opgeroepen om buiten het cultuurdomein verbindingen aan te gaan met maatschappelijke instellingen voor zorg, welzijn en sport. Ook provincies en gemeenten plaatsen stimulering van amateurkunst nu vaak in het kader van wat de 'Sociale Agenda' wordt genoemd.

Conclusie

Terugkijkend op de geschiedenis van de maatschappelijke organisaties en particuliere fondsen die amateurkunst ondersteunden, kunnen we stellen dat men gedurende de afgelopen vijfhonderd jaar uiteenlopende waarden met amateurkunstbeoefening nastreefde. Deze waarden vormden in eerste instantie ook de inspiratiebron voor de overheid om zich na de Tweede Wereldoorlog met amateurkunst te gaan bemoeien. Sommige individuele waarden waren intrinsiek, zoals persoonlijke ontplooiing, geestelijke 'hygiëne' en expressie van emoties. Andere individuele waarden waren meer extrinsiek, zoals het verwerven van cultureel kapitaal en (daarmee) het vergroten van de mogelijkheden om op de sociale ladder te stijgen of de bewustwording van de eigen maatschappelijke positie.

Waarden op maatschappelijk niveau waren in een enkel geval meer intrinsiek van aard, zoals het bijbrengen van een schoonheidsgevoel bij de burgers (vooral in de lagere sociale klassen) en het versterken van de (culturele) weerbaarheid, maar meestal extrinsiek: het bieden van communicatiemogelijkheden, de verheffing van de lagere sociale klassen, het voorkomen dan wel stimuleren van een opstand tegen de heersende maatschappelijke structuren, het bijdragen aan de economie, de versterking van de identiteit van een gemeenschap of van het gehele volk en het stimuleren van sociale cohesie in de samenleving.

In sommige perioden lag het accent meer op individuele, in andere meer op maatschappelijke waarden. Maar in elke periode was er een mix van intrinsieke en extrinsieke waarden op individueel en maatschappelijk niveau. Zeker vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw en in de eenentwintigste eeuw voeren bij de amateurkunstenaars zelf individuele waarden zoals ontspanning en plezier door creatieve expressie de boventoon, maar de maatschappelijke waarden van amateurkunst voor groep en maatschappij zijn, zo blijkt uit de geschiedenis, nooit geheel verdwenen. Tegelijk benadrukt de overheid juist de extrinsieke maatschappelijke waarden, al is het lastig te bewijzen dat deze waarden (enigszins) worden gerealiseerd. Bovendien heeft de nadruk die de overheid nu op extrinsieke waarden legt als nadeel dat amateurkunst een instrument wordt om andere beleidsdoelen te bereiken. De intrinsieke waarde van kunstbeoefening in de vrije tijd dreigt daarmee ondergesneeuwd te raken.

Tabel 1. Overzicht van in de literatuur aangetroffen waarden verbonden met amateurkunstbeoefening

	Individueel niveau	Maatschappelijk niveau
Intrinsiek	<ul style="list-style-type: none"> • Bestrijding van melancholie en ledigheid • Geestelijke 'hygiëne' • Persoonlijke ontplooiing • Expressie van emoties • Plezier en ontspanning door creatieve activiteiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorming en verheffing lagere sociale klassen • Culturele weerbaarheid en zelfredzaamheid • Ontwikkeling schoonheidsgevoel bij lagere sociale klassen • Tegenwicht bieden aan cultureel 'massavermaak'
Extrinsiek	<ul style="list-style-type: none"> • Verwerven cultureel kapitaal • Stijgen op de maatschappelijke ladder • Bewustwording eigen maatschappelijke positie 	<ul style="list-style-type: none"> • Communicatie met burgers buiten staat en kerk om • Knooppunt van nieuws en informatie • Bijdragen aan economisch herstel • Preventie alcoholmisbruik en criminaliteit in de samenleving • Vaderlandsliefde • Versterking saamhorigheid in bedrijven • In stand houden of juist doorbreken maatschappelijke structuren • Versterking identiteit in de zuilen • Versterken arbeidsethos en gemeenschapszin • Versterking nationale identiteit en volkseenheid, sociale cohesie, verbinding tussen burgers

Peter van der Zant was tot 2021 eigenaar-directeur van Bureau ART, een advies- en onderzoeksbureau voor kunst, cultuur, cultureel erfgoed en cultuureducatie. Hij is nu buitenpromovendus aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.
pvdzant@gmail.com

Literatuur

Dijcks, E., & Van Marion, O. (2021, 21 april). *Het eerste Nederlandse vrouwendichtgenootschap*. <https://neerlandistiek.nl/2021/04/het-eerste-nederlandse-vrouwendichtgenootschap>

Duijker, H. C. J. (1976). De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 53(4), 358-373.

Gras, S. (2018). De Vrije Academie-Psychopolis 1947-1982: een kunstzinnige vrijhaven in de Hofstad. *Cultuur+Educatie*, 17(49), 45-66.

Hagenaars, P. (2013). Cultuurdeelname in de levensloop. *Boekman*, 97, 74-81.

Heijthuijsen, J. (2012). Over schermen met papiertjes. In J. Heijthuijsen, J. J. Knol, & T. de Neef (red.), *Zonder titel. Amateur en professional in de beeldende kunst*. (pp. 14-21). NAI.

Hollestelle, M. (2004). *Beperkte spontaniteit. Leven en werk van Philip Kohnstamm*. Masterscriptie Universiteit Utrecht.

Johannes, G.-J., & Neele, A. (2015). *Een mecenas van belang. 75 jaar Prins Bernhard Cultuurfonds en de impact van cultuurfinanciering*. Boom.

Knulst, W. (2007). Oude en nieuwe idealen rond amateurkunst. In M. van Hoorn (red.), *Amateurkunst in de lage landen* (Cultuur+Educatie 20, pp. 12-17). Cultuurnetwerk Nederland.

Kruithof, B. (1983). De deugdzame natie. Het burgerlijk beschavings-offensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tussen 1784 en 1860. In B. Kruithof, J. Noordman, & P. de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek* (pp. 371-385). SUN.

Neele, A. (2024). *Verenigingsmonitor 2024. Verenigingen voor kunstbeoefening in cijfers*. LKCA.

Neele, A., & Zernitz, Z. (2021). *Verenigingen voor kunstbeoefening in cijfers. Verenigingsmonitor 2021*. LKCA.

Pollmann, J. (red.). (1952). *Naar een levende volkscultuur. Een bundel opstellen over de esthetische en sociaal-paedagogische waarden van handenarbeid en beeldende expressie, lekenmuziek, lekontoneel, spel, volksdans en volkszang*. Meulenhoff.

Seijdel, J. (2010). *De waarde van de amateur*. Fonds BKVB.

Steenbergen, R., & Dankers, J. (2015). *VSBfonds 1990-2015*. Universiteit Utrecht.

Toxopeus-Dirks, H., & Toxopeus, P. (1990). *Hoe een leek tot spel kwam, een geschiedenis van de dramatische vorming*. Acco.

Van den Broek, A., & Gieles, Y. (2018). *Het culturele leven. 10 culturele domeinen bezien vanuit 14 kernthema's*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

Van den Hoogen, Q. (2010). *Performing arts and the city. Dutch municipal cultural policy in the brave new world of evidence-based policy*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Van der Linde, M., & Frieswijk, J. (2013). *De volkshogeschool in Nederland, 1925-2010*. Verloren.

Van Dixhoorn, A. (2009). *Lustige geesten. Rederijkers in de Noordelijke Nederlanden (1480-1650)*. Amsterdam University Press.

Van Kampen, J. Van Dulken, H., & Veltman, R. (1995). *De Werkschuit. Een geschiedenis van de kunstzinnige vorming*. Walburg Instituut.

Verheul, J., & Dankers, J. (1990). *Tot stand gekomen met steun van ... Vijftig jaar Prins Bernhard Fonds*. Prins Bernhard Fonds.

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

Wiertz, W. (2023). *Adellijk en artistiek. Amateurkunstenaresen met blauw bloed in België (1815-1914)*. Universitaire Pers Leuven.

Overige bronnen

Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding, de Nederlandse beweging voor beeldende expressie*. Acco.

Baroud, R., Gerner, M., & Schippers, N. (1990). *Dansexpressie. Geschiedenis en ontwikkeling van idealen*. Nederlands Instituut voor de dans.

De Leeuw, K. (1995). Mentaliteit en vrije tijd, 1800 tot heden. In K. de Leeuw, M. F. A. Linders-Rooijendijk, & P. M. M. Martens (red.), *Van ontspanning tot inspanning. Aspecten van de geschiedenis van de vrije tijd* (pp. 11-34). Gianotten.

Gielen, P., Elkhuizen, S., Van den Hoogen, Q., Lijster, T., & Otte, H. (2014). *De waarde van cultuur*. Rijksuniversiteit Groningen.

Hooghiemstra, D. (2013). *De geest in dit huis is liefderijk. Het leven en De Werkplaats van Kees Boeke (1884-1966)*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Lambooi, R. (2010). *Inventarisatie bronnen erfgoed amateurtheater. Het amateurtheater in Nederland tussen 1890 en 1950*. Kunstfactor.

Pots, R. (2014). Cultuurbeleid in historisch perspectief. In Q. van den Hoogen, B. J. Langenberg, R. Oosterhuis, T. A. Schiphof, & W. Snijder (red.), *Cultuurbeleid, digitaal handboek voor de kunst- en cultuursector* (pp. 19-58). Reed Business.

Reeser, E. (1950). *Een eeuw Nederlandse muziek, 1815-1915*. Querido.

Van den Broek, A. (red.). (2010). *Mogelijkheden tot kunstbeoefening in de vrije tijd*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

Van der Heijden, Ch., Klaasen, T., Schaap, W., Van Bork, R., & Van den Broek, A. (2012). *Erfgoed amateurkunst en maatschappij 1950-2010. Vijf essays over maatschappelijke ontwikkelingen en hun invloed op de amateurkunst*. Kunstfactor.

Van der Zant, P. (red.). (2003). *Van bondgenoot naar professioneel adviseur. Meer dan vijftig jaar begeleiding en advisering van het sociaal-cultureel werk*. Steunfonds De Drie Linden.

Veldheer, V. (2001). Domeinen van particulier initiatief en overheidsbemoediging. In A. Burger & P. Dekker (red.), *Noch markt, noch staat, de Nederlandse non-profitsector in vergelijkend perspectief* (pp. 63-86). Sociaal en Cultureel Planbureau.

Kunst- en cultuureducatie in beweging? Ontwikkelingen in het Vlaams leerplicht- onderwijs

Joris Van Doorselaere

Een nadruk op basisvaardigheden en een roep om evidence-informed werken. In zijn essay beschrijft Joris Van Doorselaere deze en andere trends binnen het Vlaamse onderwijs. Hij gaat daarbij telkens na waar de bedreigingen en kansen liggen voor kunst- en cultuureducatie.

Eind 2023 laaiden in Vlaanderen de discussies over onderwijs stevig op. Een scherp publiek debat is ondertussen, net zoals in Nederland, een weerkerend fenomeen bij de bekendmaking van de PISA-resultaten (Vlaamse Overheid, n. d. a). De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) voert sinds 2003 het PISA-onderzoek driejaarlijks uit bij 15-jarigen in diverse landen en vergelijkt hun resultaten in lezen, wiskunde en exacte wetenschappen (*science*). Kort gezegd is er in Vlaanderen, net zoals in veel andere Europese landen, een dalende trend in die resultaten, waardoor men al enige tijd geleden gretig aan de alarmbel heeft getrokken over de stand van het Vlaamse onderwijs.

Verneert en Geudens (2021) merken eerder al op dat naar aanleiding van tegenvallende PISA-resultaten, de nadruk in het Vlaamse onderwijsdebat en -beleid sterk was komen te liggen op leesvaardigheid, exacte wetenschappen en wiskunde. Volgens hen dreigde het vakgebied kunst en cultuur zo verder af te glijden in het curriculum. Het onderwijs in Vlaanderen zit nu nog steeds in het oog van een woelige storm. Tijdens de voorbije vier jaar hebben diverse commissies een aantal denktrajecten in gang gezet om het tij te doen keren. Het doel was helder: nadenken welke richting het onderwijs in Vlaanderen dient uit te gaan.

Met dit essay wil ik enkele recente ontwikkelingen nader beschouwen en toelichten vanuit een blik op kunst- en cultuureducatie.¹ Ik start met het beschrijven en contextualiseren van de commissie Beter Onderwijs, opgericht in 2020, en de dominante gedachtegang over het leerplichtonderwijs die zich hieruit heeft ontwikkeld in de daaropvolgende jaren. Om de plaats van kunst en cultuur hierbinnen ten volle te kunnen begrijpen, schets ik een aantal door het beleid geïnitieerde pijnpunten en de reële effecten ervan op de praktijk. Vervolgens zoom ik verder in op het secundair onderwijs (12-18 jaar) en bespreek ik de richting die is ingeslagen tijdens de recente modernisering voor kunst- en cultuureducatie, waarbij ik ook een huidige stand van zaken geef. Tot slot onderzoek ik hoe kunst- en cultuureducatie zich tot de recente ontwikkelingen kan verhouden en welke kansen er liggen om volwaardiger en beter onderbouwd geïntegreerd te worden in het curriculum.²

- 1 In dit essay hanteer ik de samentrekking kunst- en cultuureducatie die het voorbij decennium gangbaar is geworden in Vlaanderen, zowel in als buiten het formeel onderwijs. Voordeel is dat deze term omvattend is en toch de aparte plaats van kunst binnen cultuur benadrukt.
- 2 De recente ontwikkelingen lijken ook van belang voor Nederland, gezien de kruisbestuiving met Vlaanderen in onderwijsonderzoek in het algemeen of kunst- en cultuureducatie in het bijzonder.

Denken over onderwijs

De achteruitgang van de leerprestaties van Vlaamse jongeren, vastgesteld in internationale rapporten zoals PISA of TIMMS³, leidde in maart 2020 tot de oprichting van de commissie Beter Onderwijs. De minister van Onderwijs wees schooldirecteur Philip Brinckman aan als voorzitter, die op zijn beurt zeven onderwijspecialisten selecteerde. Vervolgens werden via een open oproep nog zeven leden uit het onderwijswerkveld toegevoegd. Deze commissie, met een mix van academische expertise en praktijkervaring, boog zich over enkele uitdagingen en presenteerde in oktober 2021 een reeks adviezen. Deze kregen vorm rond vier pijlers: inzetten op voldoende basis-kennis, aandacht besteden aan de leer- en leefomstandigheden van jongeren, erkennen van de deskundigheid van leraren, en uitbouwen van een sterke professionele ontwikkeling in het werkveld (Vlaamse Overheid, 2021). De adviezen zijn algemeen en gericht op het leerplichtonderwijs. Er was dus geen specifieke visie over bijvoorbeeld kunst- en cultuureducatie en het deeltijds kunstonderwijs (dtko) bleef volledig buiten beschouwing.

Uit het adviesrapport blijkt een sterke beïnvloeding door inzichten uit de cognitieve psychologie (Vlaamse Overheid, 2021). Deze discipline bestudeert in hoofdzaak hoe het menselijk brein werkt. Zo heeft ze bijgedragen tot basis-principes voor hoe mensen zo optimaal mogelijk kennis of vaardigheden aanleren. De commissie wees op de nadelige effecten van het door post-modernistische invloeden ontstane kennisrelativisme. Hierdoor verloor kennis over wat werkt of niet aan belang en kregen ideologisch geïnspireerde vernieuwingen of marktgedreven hypes zonder empirische onderbouwing ruim baan. Om deze trend te keren adviseerde de commissie in haar rapport om een onafhankelijk kenniscentrum op te richten dat kan fungeren als poortwachter van het Vlaamse onderwijsveld. In november 2022 werd Leerpunt opgericht naar het Engelse voorbeeld van de Education Endowment Foundation (EEF), met pedagoog Pedro De Bruyckere als algemeen directeur (Vlaamse Overheid, 2022).

Concreet vermeldt de commissie Beter Onderwijs een aantal vernieuwingen die de voorbije decennia schadelijk bleken voor de kwaliteit van het Vlaamse leerplichtonderwijs (Vlaamse Overheid, 2021). Zo uit ze scherpe kritiek op constructivistische methodes en zelfontdekkend leren. De funderingen van het constructivisme als kennistheorie gaan ervan uit dat je kennis niet kunt opdringen aan leerlingen, maar dat hun eerdere ervaringen een actieve en centrale rol spelen bij het creëren van kennis en de betekenis die ze daaraan verlenen (Schunk, 2020). Instructie is hierbij vooral gericht op begeleiding van

3 *Programme for International Student Assessment (PISA)* uitgevoerd door de OESO, en *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, gecoördineerd door de IEA.

het leerproces. De commissie pleit ervoor om directe instructie weer op de voorgrond te plaatsen. Ze duidt constructivistische methodes en zelf-ontdekkend leren aan als inefficiënt bij bijvoorbeeld lezen of rekenen, en acht deze enkel wenselijk wanneer leerlingen al een grondige basiskennis hebben verworven. Ze komen bij voorkeur, aldus de commissie, dus pas aan bod in het secundair of hoger onderwijs.

In het actuele denken en schrijven over het Vlaamse onderwijs zien we een gelijksoortige tendens. Zo geeft Dirk Van Damme (2023), voormalig hoofd van het centrum voor onderwijsonderzoek van de OESO in Parijs, een kritische reflectie op de inhoud en richting van goed onderwijsbeleid. In een historische analyse over de kwaliteitserosie – voornamelijk bekeken vanuit een focus op cognitieve prestaties – wijst hij onder meer naar sociaal-constructivistische benaderingen van leren die sterk uitgaan van leerlinggericht werken. Volgens hem was er een te beperkte aandacht voor (vak)didactiek in de lerarenopleiding en in de professionele ontwikkeling van leraren, waardoor deze vatbaar werden voor pedagogische vernieuwingsdrang die wierig teelde tijdens de voorbije decennia. Het leerproces dient, zo bepleit ook Van Damme, te worden teruggeschroefd naar een stabiel landschap waarin de leraar een centrale rol krijgt toebedeeld en waar voornamelijk vertrouwd wordt op directe instructie in een gereduceerd, maar ambitieus, curriculum.

In het publiek debat zijn meer voorstanders van cognitieve psychologie actief. Onderzoeker Wouter Duyck bijvoorbeeld ijvert voor een hogere verwachtingscultuur en intellectuele ambitie in beleid en praktijk. Om dit te bewerkstelligen is volgens hem een terugkeer nodig van kennis in het curriculum en moet de aandacht verschuiven naar de basisvaardigheden, zoals taal en rekenen, aan te leren volgens inzichten uit de cognitieve psychologie (Duyck, 2023). Een andere voorstander hiervan is Tim Surma, directeur van het Expertisecentrum Onderwijs & Leren (het voormalige ExCEL) aan de Thomas More Hogeschool. Hij pleit in zijn sobere, maar doordachte wetenschapscommunicatie al enkele jaren voor het gebruik van activerende werkvormen die hun effectiviteit veelvuldig hebben bewezen tijdens lessen op school (Surma et al., 2019).

Samenvattend kunnen we stellen dat (het denken over) onderwijs in Vlaanderen volop beweegt. Het verschuift van een constructivistisch naar een cognitivistisch paradigma en daarnaast wint een benadering terrein die in het didactisch handelen hoofdzakelijk wil kijken naar wat wel en niet werkt, de zogeheten *evidence-based* benadering. Maar tijdens de laatste jaren groeide internationaal en later ook in Vlaanderen het aanvullend inzicht dat empirische inzichten niet zomaar te kopiëren zijn naar de klas (Vlaamse Overheid, 2021, 2023). De wetenschappelijke evidentie is bijvoorbeeld afhankelijk van de schoolcontext, de achtergrond van de lerende en de ervaring van de leraar,

en kan hooguit richtinggevend zijn. De praktijkkennis van leraren over specifieke onderwijssituaties is dus een waardevolle en kritische aanvulling op inzichten verkregen uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek (Wubbels & Van Tartwijk, 2017). Onder andere Kirschner en Surma (2020) verwijzen in dit opzicht naar een *evidence-informed* benadering voor beleid of praktijk.

Historisch gegroeide pijnpunten

Met de opkomst van zo'n *evidence-informed* benadering voor onderwijsbeleid en -praktijk lijkt de toon gezet voor de komende jaren in Vlaanderen. Het is een ontwikkeling die niet meteen zal verdwijnen. Daarvoor is er te veel en te lang over nagedacht via allerhande commissies en adviesraden. Zo beklemtoonde de Commissie van Wijzen, aangesteld in december 2022 door de Vlaamse minister van Onderwijs, het belang van de professionaliteit van leraren en van deskundigheid gestoeld op wetenschappelijke evidentie (Vlaamse Overheid, 2023). Bovendien geniet de *evidence-informed* benadering ook een zekere populariteit in het onderwijswerkveld. Door de waardering van de praktijkkennis van leraren ligt het monopolie van onderwijsexpertise bijvoorbeeld niet langer louter bij academici met vaak klinisch aanvoelende adviezen. Maar naast draagvlak in het veld lijkt *evidence-informed* werken zich ook steeds meer te verankeren in het beleid. Bij de operationalisering van Leerpunt als Vlaams kenniscentrum werd het bijvoorbeeld ingeschreven in de missie en visie (Leerpunt, n. d.). Een aardverschuiving hoeven we niet meteen te verwachten. Maar het behelst wel een nieuwe manier van denken over onderwijs waarvan de ambitie ook is dat ze doorsijpelt tot in de diverse geledingen van de onderwijspraktijk.

Dit alles roept de noodzakelijke vraag op hoe kunst- en cultuureducatie hierbinnen past. Het zou alleszins naïef zijn om te veronderstellen dat de in het debat genoemde kwaliteitserosie niet van toepassing is op kunst- en cultuureducatie. Meer nog, is het niet mogelijk dat juist deze leerdomeinen de grootste klappen incasseerden, gezien de beperkte aandacht die ze vaak krijgen toebedeeld in het Vlaamse onderwijsbeleid en het haastige en soms ondoordachte werk waartoe dit leidt in de implementatie door de onderwijskoepels?⁴ Het blijft in elk geval lastig in te schatten hoe kunst- en cultuureducatie concreet worden ingevuld in de school- en klaspraktijk. Er wordt

4 Onderwijskoepels ondersteunen en vertegenwoordigen schoolbesturen in de onderhandelingen met de Vlaamse overheid en de eindtermen/minimumdoelen die zij ontwikkelde. Hoewel het in principe de schoolbesturen zijn die op basis van deze eindtermen/minimumdoelen leerplannen mogen ontwikkelen, doen in de praktijk de koepels dit vanwege de complexiteit van het proces. De voortdurende strijd tussen overheid en onderwijskoepels over de inhoud van het onderwijs in Vlaanderen heeft de ontwikkeling en implementatie van een duidelijke visie in de school- en klaspraktijk soms bemoeilijkt.

voor deze domeinen in Vlaanderen weinig wetenschappelijk onderzoek geïnitieerd (Vermeersch & Siongers, 2020) en het bestaande onderzoek geeft slechts enkele indicaties van een aantal pijnpunten. Voor het leerplichtonderwijs lijken deze zich voornamelijk af te spelen in het curriculum en de didactiek.

Tijdens de voorbije decennia zijn kunst en cultuur steeds minder zichtbaar geworden in het curriculum van het leerplichtonderwijs. Door een vrijblijvend overheidsbeleid werd het initiatief om kunstvakken al dan niet te organiseren, verschoven naar de onderwijskoepels en de schoolbesturen die ze vertegenwoordigen. Vage of weinig dwingende culturele doelen met louter een inspanningsverplichting konden zo worden verspreid over diverse vakken, waardoor ze de verantwoordelijkheid van verschillende leraren werden, soms zonder de nodige bekwaamheid. De Bruyckere (2010) spreekt in dit verband over het weg integreren van kunst- en cultuureducatie. In de praktijk bleek de kwaliteit van bijvoorbeeld cultuureducatie op school sterk afhankelijk van één leraar, wat vaak een kwetsbare situatie opleverde (Vermeersch et al., 2012).

Bovendien zorgde de afbouw van het aantal lessen voor kunst- en cultuureducatie ervoor dat vakbekwame leraren soms een voltijdse lesopdracht bijeen dienden te sprokkelen op verschillende scholen of zelfs aan te vullen met andere vakken (Bamford, 2007; Dekeyser, 2016). Hierdoor bleven zij of hun artistiek profiel letterlijk onzichtbaar in de leraarskamer en was het moeilijk om een band op te bouwen, wat hun motivatie om mee na te denken aan zo een specifieke schoolvisie over kunst- en cultuureducatie of bredere participatie niet altijd ten goede kwam. Wie niet aanwezig kan zijn op klassenraden of personeelsvergaderingen en ook vaak de informele bijeenkomsten moet missen, kan maar weinig wegen in het schoolbeleid en -aanbod. Om dezelfde reden blijkt er weinig animo om schooloverstijgend elkaar te vinden in een professioneel netwerk via een vakvereniging. Enkel wanneer de plaats van kunst- en cultuureducatie nog verder dreigt af te glijden door beleidskeuzes, is er een opflakking van verbinding merkbaar onder kunst- en cultuurleraren.

Er is weinig kennis over hoe leraren tijdens de voorbije decennia in Vlaanderen didactiek in kunst- en cultuureducatie in de praktijk hebben gebracht. Dit komt mede doordat hiernaar weinig onderzoek is gedaan (Vermeersch & Siongers, 2020). Hoe die leerprocessen verlopen, valt dus moeilijk in te schatten, maar het lijkt erop dat de verguisde constructivistische methodes en vormen van zelfontdekkend leren populair en gangbaar zijn voor artistieke en culturele activiteiten, zowel in het formeel onderwijs als bijvoorbeeld in de educatieve activiteiten van musea en erfgoedinstellingen (Van Eeckhaut, 2013). Een *evidence-informed* benadering hoeft constructivistisch leren, dat goed past bij de kunstvakken, zeker niet uit te sluiten. Maar de

populariteit van constructivistische methodes is vermoedelijk ook te verklaren doordat de flexibiliteit ervan voldoende lijkt aan te sluiten bij een vaag en versnipperd doelenkader van de overheid (Bamford, 2007).

Daarnaast leidde het ontbreken van concrete doelen tot veel onduidelijkheid en weinig doelmatigheid in het veld. Zo was het voor kunstleraren, meer dan andere collega's, mogelijk om lessen of projecten te ontwerpen zonder goed te weten welke richting ze uit wilden en hoe ze dit al dan niet zouden (mogen) evalueren. Vakoverschrijdende doelen, eerder om na te streven dan om te bereiken, konden leraren oppervlakkig afvinken (Dekeyser, 2016). Dit kon bijvoorbeeld door in projecten louter genietende, inspirerende of esthetische indrukken aan te bieden onder de noemer van ervaringsgericht leren. Hoewel artistieke vakken (terecht) veel didactische vrijheid vereisen, lijkt er in het Vlaamse onderwijs enigszins sprake te zijn van een door de overheid geïnitieerde traditie van didactische vrijblijvendheid en *anything goes*.

Algemeen kunnen we stellen dat beleidskeuzes uit het verleden leidden tot een aantal pijnpunten die vermoedelijk nog steeds, in meer of mindere mate, merkbaar en voelbaar zullen zijn voor wie in de school- en klaspraktijk staat. De scheiding tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur heeft de ontwikkeling van een samenhangende visie op kunst- en cultuureducatie in het verleden bemoeilijkt (Bamford, 2007), en pogingen om structurelere samenwerking te realiseren zijn pas de laatste twee decennia op gang gekomen (Demeulenaere & Verdoodt, 2010). Om een aantal van deze historische uitdagingen rond kunst- en cultuureducatie aan te pakken keek men naar Nederland (Vlaamse Regering, 2016a, 2018a).

Een decennium Cultuur in de Spiegel

In Nederland liep tussen 2009 en 2014 het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel aan de Rijksuniversiteit Groningen onder leiding van Barend van Heusden. Doel was om via een curriculumbrede integratie een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs uit te werken (Van Heusden, 2010). Cultuur in de Spiegel steunt op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie, evolutionaire cognitiewetenschappen en de semiotiek. In de theorie is cultuur breed ingevuld: ze geldt als een voortdurend denkproces waarin leerlingen hun geheugen en vier vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) dienen te gebruiken om vorm te geven aan een veranderende werkelijkheid rondom hen.

In navolging van het Nederlandse onderzoeksproject werd in 2012 een Vlaamse versie opgestart in opdracht van de Vlaamse overheid (Demeulenaere, 2013). Doel was om een kader te scheppen voor kunst- en cultuureducatie,

begripsverheldering te brengen over wat cultuur exact inhoudt en een duidelijke vorm te geven aan de synergie tussen de gescheiden beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur. Het project liep tot 2016 en leverde enkele studies op die het inzetten van Cultuur in de Spiegel verkenden (zie onder andere Vermeersch et al., 2012, 2016). Om de implementatie van de cultuurtheorie te verduurzamen in het veld werd die bovendien opgenomen in de communicatiestrategie van de Vlaamse overheid en zijn er expertopleidingen opgezet voor professionals uit de onderwijs- en cultuursector (Vlaamse Regering, 2016a; 2018a).

Toen de Vlaamse regering (2016b) een akkoord bereikte over de modernisering van het secundair onderwijs, kwam tijdens het ontwikkelproces van eindtermen en doelen Cultuur in de Spiegel op de tekentafel te liggen. Vanwege het systematisch kader daarvan gebruikte de regering het als basis voor een van de zestien sleutelcompetenties voor de eerste graad (12-14 jaar) van het secundair onderwijs: cultureel bewustzijn en culturele expressie (Vlaamse Regering, 2018b). Dit nieuwe kader van sleutelcompetenties werd vanaf september 2019 uitgerold in het veld.

Ook in de volgende vernieuwingscyclus, die van de tweede en derde graad (14-18 jaar), werden Cultuur in de Spiegel en de Vlaamse vervolgstudies gehanteerd als referentiekader voor diezelfde sleutelcompetentie (Vlaamse Regering, 2021). Dit graadoverstijgende geheel bood bijvoorbeeld mooie kansen voor samenwerking tussen scholen en culturele instellingen (Rombaut, 2021). Maar doordat enkele onderwijskoepels, waaronder Katholiek Onderwijs Vlaanderen als grootste, de haalbaarheid van de goedgekeurde eindtermen aanvocht, oordeelde het Grondwettelijk Hof (2022) uiteindelijk dat deze een inbreuk zijn op de grondwettelijke vrijheid van onderwijs.

Door deze rechterlijke uitspraak moesten er minder omvangrijke en gedetailleerde eindtermen komen. Zo werd er tijdens de herzieningsfase gesnoeid en versoberd in de zestien sleutelcompetenties. Dit gold ook voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie. De woelige wisselwerking tussen het uitgestippelde beleid van de overheid en de implementatie door onderwijskoepels zorgt soms voor een gebrek aan visie en richting voor kunst en cultuur op school (Geudens, n. d.). Bovendien is Cultuur in de Spiegel niet meer opgenomen als referentiekader van deze sleutelcompetentie (Vlaamse Overheid, n. d. b). Dit doet (opnieuw) vragen rijzen over de langetermijnsamenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur, waarbij de cultuurtheorie het voorbije decennium werd opgevoerd als speerpunt (Vlaamse Regering, 2016a, 2018a).

Het loslaten van Cultuur in de Spiegel blijkt ook uit de communicatie van de Canon van Vlaanderen, die in mei 2023 werd gelanceerd. De door de Vlaamse regering aangestelde canoncommissie vermeldt Cultuur in de Spiegel

en de Vlaamse vervolgstudies niet in haar rapport. Meer zelfs, in de (wetenschappelijke) verantwoording van deze historische canon ontbreken de begrippen kunsteducatie en cultuureducatie, of de samentrekking ervan (Canon van Vlaanderen, 2023). Hoewel het geen kunstcanon betreft, is de afwezigheid van deze beleidstermen toch opmerkelijk, gezien de ondersteunende en inspirerende rol voor leraren die de canoncommissie voor ogen had. Na ongeveer een decennium aanwezigheid op het Vlaamse beleidstoneel over kunst- en cultuureducatie lijkt Cultuur in de Spiegel nu te verdwijnen langs een achterdeurtje.

Er kwam in het beleid een sterkere prioriteit voor de ‘meest cruciale competenties’ (Vlaamse Overheid, n. d. b), te weten die voor Nederlands en andere talen, wiskunde, exacte wetenschappen en technologie. Deze teneur ligt in lijn met de hierboven beschreven beleidskeuzes in Vlaanderen tijdens de voorbije jaren (Verneert & Geudens, 2021).

Bildungsideaal?

Hoewel Cultuur in de Spiegel niet zonder kritiek bleef (Bisschop Boele, 2011; Dekeyzer, 2013, 2016), werd de theorie toch doorgeduwd in Vlaanderen. Door de wetenschappelijke basis, het systematische kader en de sterk cognitieve benadering had het in elk geval de ambitie om duidelijkheid en een doorlopend traject te brengen voor kunst- en cultuureducatie en, in het beste geval, ook de minderwaardige status ervan in het leerplichtonderwijs te doorbreken. Nu deze piste verlaten is, lijkt het onduidelijk hoe het verder moet met kunst- en cultuureducatie in een beleidsrealiteit die wordt gekenmerkt door een groeiende aandacht voor wetenschappelijke evidentie in didactiek en een groeiende focus op taalvaardigheid, exacte wetenschappen en wiskunde in het curriculum.

Als tegenwicht voor internationale metingen, zoals PISA, waaruit claims voortvloeien om de dominantie van taal, wiskunde en exacte wetenschappen te bestendigen of vergroten, wordt het begrip *Bildung* vaak naar voor geschoven (Biesta, 2012; Van Meerkerk, 2023). Dit was in Nederland al zo (Biesta, 2017) en ook Vlaanderen ontkwam hier niet aan, zoals blijkt uit bijvoorbeeld een pleidooi voor meer kunsteducatie in de moderniseringsronde van het secundair onderwijs (Maes, 2017). En tijdens de recente Vlaamse onderwijsontwikkelingen treedt *Bildung* eveneens weer enkele malen op de voorgrond. In haar rapport hanteert de commissie Beter Onderwijs het begrip om aan te stippen dat er meer is dan louter kennis en vaardigheden uit schoolvakken (Vlaamse Overheid, 2021). Het doel van onderwijs ligt volgens haar in een brede vorming als mens. Om dit kracht bij te zetten beroept de commissie zich op het werk van de filosoof Peter Bieri (2012), die *Bildung* interpreteert als een

gerichtheid op de wereld met daarin aandacht voor culturele vorming, een gevoel voor schoonheid en het ontdekken van manieren om zich uit te kunnen drukken.

Andere prominente pleitbezorgers van effectieve leermethodes en een herwaardering van kennis in het curriculum, zoals Van Damme (2023) en Duyck (2023) verwijzen in dit opzicht naar *Bildung* als een breed vormings-ideaal waarin, althans voor het algemeen secundair onderwijs, het belang van geschiedenis, cultuur en esthetische ervaringen wordt onderstreept. Ze grijpen het aan ter verdediging van de klassieke talen die, door het schijnbaar ontbreken van een praktisch nut, ook vaak ter discussie staan in het curriculum. Het hanteren van het begrip *Bildung* ter legitimatie van de kunsten of een omgang ermee, mag archaïsch en soms zelfs elitair aanvoelen, maar is dat niet. In de diverse lezingen van het *Bildungsideaal* draait het vrijwel altijd om het nastreven van een brede vorming voor iedereen. Het denken op lange termijn is belangrijker dan direct nut. Dit ideaal laten landen in een onderwijssysteem is een aanzienlijke uitdaging en vergeet, meer dan lippendienst, een doordachte aanpak die zich volwaardig kan losrukken van het nuttigheidsdenken.

Bij het legitimeren van een vak in het curriculum, stelt Van Damme (2023), doet enkel de waarde van de discipline(s) ertoe. Externe factoren, zoals economisch nut, hoeven geen rol te spelen (Biesta, 2012). Nochtans kende het Vlaamse onderwijslandschap een sterk arbeidsgerichte logica. Zo betoogde Dekeyzer (2016) dat men hierdoor cultuur, of kunst in het bijzonder, soms verregaand en eenzijdig instrumenteel kon inzetten in het curriculum. Vanuit dit opzicht uitte ze kritiek op *Cultuur in de Spiegel*, dat uitgaat van een theorie waarin vrijwel alles als cultuur geldt. Door deze brede invulling dreigde volgens Dekeyzer de eigenheid van de kunsten te verdwijnen ten voordele van een maatschappelijk nut. Het gevaar bestaat dus dat *Bildung*, waar men dit opvoert om het onderwijscurriculum in balans te brengen, al snel weer in dienst komt te staan van nutsdenken (Biesta, 2017).

Tot slot

In dit essay heb ik getracht enkele recente ontwikkelingen uit het complexe Vlaamse onderwijslandschap te beschrijven om te onderzoeken hoe kunst- en cultuureducatie zich ertoe kunnen verhouden. Zo komt een aantal vragen aan de oppervlakte. Is er in een al overvol curriculum en door een groeiende nadruk op taal, wiskunde en wetenschappen bijvoorbeeld nog plaats voor het artistieke en culturele? Hoe gaan kunst- en cultuurleraren reageren op de verschuiving naar een cognitivistisch paradigma? En zullen ze wetenschappelijke evidentie omarmen en laten interageren met hun praktijkkennis als uitgangspunt

voor *evidence-informed* handelen? Er is duidelijk behoefte aan een heldere visie om deze vragen te beantwoorden en vooral, door de aanzienlijke kloof tussen beleid en praktijk, aan een vertaling ervan naar de dagelijkse lespraktijk. Welke mogelijkheden liggen er voor toekomstig beleid?

Door de omwenteling na tegenvallende resultaten uit internationale peilingen, is het duidelijk geworden dat de focus in Vlaanderen in de toekomst nog meer zal opschuiven naar taal, wiskunde, wetenschappen en technologie. Dit lijkt een kwalijke ontwikkeling voor de aandacht voor kunst en cultuur in het leerplichtonderwijs, en het beknop de kansen op een volwaardigere integratie in het curriculum. Maar nu vooraanstaande onderwijsexperts pleiten voor meer kennis en minder nadruk op generieke competenties en een zuiver economische gerichtheid, komt ook een breed vormingsideaal weer op de voorgrond. Dit opent de deur voor een intrinsieke legitimering van kunst- en cultuureducatie. Want het spreekt voor zich dat kunst- en cultuureducatie kunnen bijdragen aan deze brede vorming. Het komt erop aan om dit (opnieuw) op de beleidsagenda te zetten.

Daarnaast lijkt de opkomst van een *evidence-informed* benadering in de onderwijspraktijk uitdagingen met zich mee te brengen. Deze ontwikkeling impliceert namelijk dat ook kunst- en cultuurleraren wetenschappelijke evidentie als uitgangspunt nemen voor hun didactisch handelen. Maar een 'overwinning' van het culturele en artistieke domein tijdens de recente modernisering van het secundair onderwijs, is de invoering van een resultaat- in plaats van een inspanningsverplichting, bijvoorbeeld in een één-uursvak artistieke vorming. Deze verandering kan aan de basis liggen van een herwaardering van didactiek in deze leerdomeinen. Zonder die te veel te willen dichttimmeren en te benaderen vanuit (louter) effectiviteit, liggen hier kansen op verdere ontwikkeling. Want in Vlaanderen was er in de voorbije decennia heel weinig interesse in (vak)didactiek, waardoor die tot op vandaag nog vaak stiefmoederlijk behandeld blijft in beleid en onderzoek. Dit geldt in het bijzonder voor de kunstvakken. Ook meer uitdrukkelijke aandacht voor een didactiek van de kunst- en cultuurvakken in het leerplichtonderwijs verdient een duidelijke plaats op de agenda.

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

Literatuur

- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Bieri, P. (2012). *Hoe willen wij leven?* Wereldbibliotheek.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2e ed.). Boom.
- Biesta, G. (2017, 27 januari). *In de ban van Bildung*. <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/in-de-ban-van-bildung>
- Bisschop Boele, E. (2011). Kant-tekeningen bij Cultuur in de Spiegel. *Kunstzone*, (6), 30-31.
- Canon van Vlaanderen. (2023). *Rapport van de commissie aangesteld door de Vlaamse regering*.
- 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.
- 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), 5-8.
- Demeulenaere, B. (2013). Cultural education in the mirror: Five years of 'The wow factor' in Flanders. In E. Liebau, E. Wagner, & M. Wyman (Eds.), *International yearbook for research in arts education* (pp. 187-194). Waxmann.
- Demeulenaere B., & Verdoodt M. (2010). Kunst- en cultuureducatie: Recente beleidsopties van de Vlaamse overheid. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 27-36). Garant.
- Duyck, W. (2023). *Mijn kind, slim kind*. Pelckmans.
- Geudens, T. (n. d.). *Kunstvakken op de sneltrein naar september*. <https://kunstzone.nl/kunstvakken-op-de-sneltrein-naar-september>, geraadpleegd op 8 januari 2024.
- Grondwettelijk Hof. (2022). *Persbericht Arrest 82/2022*.
- Kirschner, P. A., & Surma, T. (2020, 22 september). *What is evidence-informed pedagogy?* www.kirschnered.nl/2020/09/22/evidence-informed-pedagogy/
- Leerpunt. (n. d.). *Over leerpunt: Missie en visie*. <https://leerpunt.be/over-leerpunt>, geraadpleegd op 8 januari 2024.
- Maes, J. (2017). *De leraar die de wolken meet. Een pleidooi voor kunsteducatie*. Lannoo.
- Rombaut, E. (2021). Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 23-44.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Van Damme, D. (2023). *Emancipatie, excellentie en eerlijke kansen. Een progressieve visie op onderwijs: columns en essays*. ASP.
- Van Eeckhaut, M. (2013). *Kunst- en erfgoededucatie: Theorie en praktijk*. Acco.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel: Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.

Van Meerkerk, E. (2023). Kunst, onderwijs en theorie. *Cultuur+Educatie*, 22(64), 6-19.

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

Vermeersch, L., & Siongers, J. (2020). Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd. De veelheid van het weinige. In T. Bossuyt & J. Staes (red.), *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. (2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht, Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*.

Vlaamse Overheid. (2022, 15 november). *13 speerpunten en een onafhankelijk kenniscentrum voor meer onderwijskwaliteit*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/13-speerpunten-en-een-onafhankelijk-kenniscentrum-voor-meer-onderwijskwaliteit>

Vlaamse Overheid. (2023). *Prioriteit voor professionaliteit. Hedendaags personeelsbeleid met competente leraren, krachtige scholen en sterke schoolbesturen*.

Vlaamse Overheid. (n. d. a). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-vergelijkend-onderzoek/programme-for-international-student-assessment-pisa, geraadpleegd op 8 januari 2024.

Vlaamse Overheid. (n. d. b). *Onderwijsdoelen. Secundair onderwijs – na de modernisering: algemene uitgangspunten*. <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/6166>, geraadpleegd op 8 januari 2024.

Vlaamse Regering. (2016a). *Cultuur en onderwijs: samen voor meer en beter*.

Vlaamse Regering. (2016b). *Nota van de Vlaamse Regering. Over de modernisering van het secundair onderwijs: maatregelen tweede en derde graad*. Ingediend op 31 mei 2016.

Vlaamse Regering. (2018a). *Cultuur en onderwijs: samen voor nog meer en beter II. Integreren en verankeren*.

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

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).

Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Evidence informed innovation of education in the Netherlands: Learning from reforms. In M. Eryaman & B. Schneider (Eds.), *Evidence and public good in educational policy, research and practice* (pp. 125-142). Springer.

Zorgwekkende ontwikkelingen: beleid en praktijk cultuuronderwijs

Piet Hagnaars

In het beleid van het huidige kabinet-Schoof ziet Piet Hagnaars aanwijzingen dat de positie van het cultuuronderwijs er eerder slechter dan beter op zal worden. Hij blikt in zijn artikel terug op de beleidsaandacht voor cultuuronderwijs, de onderwijshoud en de deskundigheid van leraren in de afgelopen decennia en beschrijft de huidige ontwikkelingen. Hij concludeert dat er reden tot zorg is.

Het kabinet-Schoof zet het onderwijsbeleid van vorige kabinetten op een aantal punten voort. Die beleidsconsistentie is op zich niet bijzonder, want ondanks politieke verschillen blijft beleid bij de overgang van het ene naar het andere kabinet vaak hetzelfde (Korsten, 2016, p. 1).

Tegelijkertijd zijn er enkele opmerkelijke beleidsingrepen die nadelig uit kunnen pakken voor de praktijk van het cultuuronderwijs. Zo noemt staatssecretaris Paul in haar brief aan de Tweede Kamer 'het verbeteren van lezen, schrijven en rekenen' als topprioriteit, naast de zorg 'voor voldoende en goed onderwijspersoneel' (Paul, 2024b, p. 4). De ingezette curriculumherziening gaat door, maar er vindt wel 'een verscherpte selectie plaats om het aantal kerndoelen fors terug te brengen', waardoor er 'nog meer aandacht komt voor lezen, schrijven en rekenen' (Paul, 2024c, p. 4). Bovendien wil het huidige kabinet het praktijkgericht onderwijs van vmbo-t uitbreiden naar havo, met ruimte voor techniek en technologie (Schoof, 2024, pp. 75-79).

Naast de vermindering van het aantal kerndoelen (Paul, 2024a, p. 4) kunnen de afbouw van de subsidie voor de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* (Ministerie van OCW, 2024c, p. 6), de generieke korting op het onderwijs van twee miljard euro en ook de aangekondigde btw-verhoging op culturele diensten en goederen – die beslist nog niet van de baan is¹ – zeker ook invloed op het cultuuronderwijs hebben (PVV et al., 2024).

Zijn deze beleidsontwikkelingen enkel zorgwekkend of is er een zodanige invloed op cultuuronderwijs dat hierdoor een kritisch punt gepasseerd wordt en veranderingen onomkeerbaar worden? Zulke omslagpunten – kantelpunten – zien we immers niet altijd aankomen (Scheffer, 2015).² Om deze vraag te kunnen beantwoorden analyseer ik eerst de beleidsontwikkeling van regering en parlement, waarna ik kijk naar het beleid en de praktijk van cultuuronderwijs in het verleden en nu. Afrondend maak ik de mogelijke gevolgen van het huidige beleid voor de praktijk van het cultuuronderwijs zichtbaar en probeer die op hun toekomstige waarde te schatten. Daarbij beperk ik me tot drie factoren die als kwaliteitsindicatoren voor het cultuuronderwijs kunnen gelden: 1) de beleidsaandacht voor cultuuronderwijs en de positie in de school, 2) het onderwijsprogramma, gebaseerd op wettelijke eisen, zoals kerndoelen en het examenprogramma, en 3) de deskundigheid van de leraar: de groepsleerkracht, de vakspecialist en de kunstvakdocent (Haanstra et al., 2022).

- 1 Het is nog helemaal niet zeker of er een alternatieve dekking wordt gevonden voor het terugdraaien van de btw-verhoging. Het is immers niet eenvoudig een dekking te vinden waarin alle betrokken partijen zich kunnen vinden. Pogingen die tot nu toe ondernomen waren, zijn gestrand (Klok, 2024).
- 2 De term kantelpunt wordt vaak gebruikt voor klimaatveranderingen als 'een moment waarop we kritische grenzen over gaan met onomkeerbare gevolgen als gevolg' (stichting HIER, 2022).

Beleidsaandacht voor cultuuronderwijs

In het *Hoofdlijnenakkoord 2024-2028* (PVV et al., 2024) komen de woorden kunst en cultuur niet voor. Ditzelfde geldt voor het *Regeerprogramma 2024* (Schoof, 2024), ook daar geen woord over cultuurbeleid of kunst en cultuur in het onderwijs. Het lijkt erop dat de huidige coalitie dit onderwerp en het debat erover schuwt. Sinds de verkiezingen op 22 november 2023 voerde de Tweede Kamer een jaar lang geen enkel debat over het kunst- en cultuurbeleid.

Dat was bij voorgaande regeringen anders. Die hadden in regeerakkoorden, regeringsverklaringen, troonredes en miljoenennota's aanwijsbaar aandacht voor kunst en cultuur in het onderwijs. Weliswaar in bescheiden mate, maar het is toch bijzonder omdat andere leergebieden (buiten taal en rekenen) die aandacht niet krijgen. Al vanaf het kabinet-Kok I (1994-1998) beredeneert de overheid cultuuronderwijs vanuit het belang van actieve en receptieve deelname aan kunst en cultuur in, rondom en buiten de school én later in de levensloop (cultuurparticipatie). Naast kunstzinnige vaardigheden leren leerlingen naar kunst te kijken, erover na te denken en te praten. Bovendien hebben burgers om volwaardig aan de samenleving deel te kunnen nemen een zekere culturele bagage nodig (Raad voor Cultuur, 2008, p. 91).

Ook de Tweede Kamer spreekt zich dan positief over cultuuronderwijs uit. 'Het is geen dingetje wat je er een beetje bij doet in het onderwijs, maar integraal onderdeel van goed onderwijs. Het is belangrijk dat ieder kind op deze manier in aanraking komt met cultuur [...]. Het levert een bijdrage aan de ontwikkeling als volwaardige burger en stimuleert de creativiteit die wij nodig hebben in ons land om met elkaar vooruit te komen' (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2014, p. 8). Zelfs het coalitieakkoord van Rutte IV heeft het nog over de stimulering 'muziek- en cultuureducatie op school, waaronder bezoeken aan musea' (VVD et al., 2021, p. 32).

Die aandacht van de Rijksoverheid voor cultuuronderwijs is eveneens af te lezen aan de additionele middelen die ze decennialang in de vorm van meerjarige impulsprogramma's als *Cultuur en School* (1996-2012), *Cultuureducatie met Kwaliteit* (2013-heden), de *Impuls muziekonderwijs* (2015-2020) en de *Cultuurkaart* (2008-heden) beschikbaar stelde.³ Met deze programma's richten cultuurinstellingen hun activiteiten op het onderwijs en daarmee op de inzet van onderwijsruimte en -tijd en op de groei van de deskundigheid

3 CJP introduceert de Cultuurkaart in 2008 in opdracht van OCW. Hieraan is een bedrag gekoppeld dat klassikaal of individueel te besteden is voor culturele activiteiten. In 2012 beëindigt staatssecretaris Zijlstra de subsidie, waarna CJP een fonds opricht samen met scholen, sponsors en vermogensfondsen om de financiering over te nemen. In 2014 besluit minister Bussemaker om alsnog een financiële bijdrage aan de kaart te leveren.

van de leerkracht. Die extra middelen illustreren tegelijkertijd de zwakke positie van de kunstvakken in de school. Ze horen volgens regering en parlement niet tot de basisvaardigheden of het kerncurriculum van de school (Wiersma, 2022a). Als dat wel het geval zou zijn, zijn impulsprogramma's immers niet meer nodig. Want dan wordt de legitimiteit zichtbaar in de structureel stevige positie in het onderwijscurriculum en in het belang dat de overheid hecht aan het daarbij horende professionalisme van de leerkracht.

Hoewel *Hoofdlijnenakkoord* (2024) en *Regeerprogramma* (2024) niet over kunst en cultuur in het onderwijs spreken, lijkt minister Bruins (OCW) deze beleidsaandacht desondanks te continueren. Met zijn antwoord op een motie van Kamerlid Westerveld (GroenLinks-PvdA) over talentontwikkeling komt hij niet verder dan dat het onderwijs jongeren de mogelijkheid biedt 'zich creatief en cultureel te ontwikkelen'. Vandaar dat 'vanaf jonge leeftijd kunstzinnige en culturele vorming wordt gestimuleerd. Bijvoorbeeld door middel van cultuureducatie in het onderwijs. Met programma's als *Cultuureducatie met Kwaliteit*, maar ook via de *Cultuurkaart* voor het voortgezet onderwijs en het mbo draag ik hieraan bij' (Bruins, 2024, p. 4). Deze reactie weerspiegelt de nalatenschap van het cultuuronderwijsbeleid van vroegere bewindslieden, waarvan een aantal een meer uitgesproken visie op de functies van cultuuronderwijs had dan de huidige minister nu laat blijken (Hagenaars, 2020, pp. 159-162).

Beleid en praktijk primair onderwijs

Terugblik

Nadat met de integratie van kleuter- en lager onderwijs tot basisonderwijs (1985) het kunstvakkenaanbod verbreedde, werden in het *Besluit kerndoelen basisonderwijs* (Wallage, 1993) de eerste kerndoelen geïntroduceerd.⁴ Kerndoelen zijn indicatoren voor de inhoud van het curriculum en laten op hoofdlijnen zien wat de Rijksoverheid van belang vindt kinderen mee te geven in het funderend onderwijs (SLO, 2023). Vanaf de eerste vaststelling van kerndoelen voor het basisonderwijs (én de basisvorming) in 1993 en daarna in 1998, neemt het aantal kerndoelen voor de kunstvakken af: van negentien vakspecifieke naar drie vakoverschrijdende doelen. De inhoudelijke omschrijving wordt bovendien steeds algemener met als risico dat ze minder concreet uitvoerbaar en toetsbaar zijn.

4 Naast de traditionele schoolvakken tekenen en muziek is in de WBO ook 'de bevordering van het taalgebruik [...], handvaardigheid (handenarbeid en textiele werkvormen) en spel en beweging' opgenomen (WBO, 1985).

De derde generatie kerndoelen (Van der Hoeven, 2005b) beschrijft de kunstvakken niet meer apart, ze zijn onder één noemer samengebracht in het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Leerlingen maken daarin kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld, waaronder de verwerving van ‘enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit’. Waar mogelijk werkt men vakoverstijgend en gebruikt men onderwerpen ‘die samenhangen met die uit andere leergebieden’ (Van der Hoeven, 2005, pp. 10, 11). Bij de herziening is nadrukkelijk gekozen ‘voor een brede opdracht aan de scholen en niet voor afzonderlijke kerndoelen voor expressie-activiteiten als bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek en handvaardigheid’ (Van der Hoeven, 2005, p. 17). De Rijksoverheid houdt op deze manier rekening met de autonomie van scholen én de steeds terugkerende discussie over de vrijheid van onderwijs. Het is aan de school zelf om vorm te geven aan de onderwijsinhoud en keuzes te maken die passen bij het eigen profiel.

In 2014 geeft staatssecretaris Dekker het startsein voor een curriculumherziening in het funderend onderwijs. Hij wil weten wat er nodig is om kinderen volwaardig te leren ‘participeren in een pluriforme, democratische samenleving’ en hoe het onderwijs bij kan dragen aan het aanleren van creativiteit, kritisch denken en samenwerken en aan persoonsvorming en talentontwikkeling (Dekker, 2014). Eerst gaf de staatssecretaris hiervoor een opdracht aan het *Platform #Onderwijs2032* (Dekker, 2015), maar die kwam met een voorstel waarvoor in parlement en onderwijswerkveld nauwelijks draagvlak was, onder meer door het ontbreken van enige inbreng van leraren (Dekker, 2016, p. 10). Vervolgens gaf Dekker de opdracht aan Curriculum.nu (Dekker, 2017). Ook de ontwikkelteams van Curriculum.nu slaagden er niet in een breed gedragen antwoord te geven (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2017, p. 12; Jansma, 2019, p. 2; AOb et al., 2024a). Na een beleidsmatige impasse werkt sinds 2022 SLO met kerndoelenteams (elk gesecondeerd door een advieskring met vertegenwoordigers uit het veld) aan de actualisatie van de kerndoelen.⁵

De beleidsmatige nadruk in primair (en ook voortgezet) onderwijs ligt al langere tijd op lezen, schrijven en rekenen. De redenen daarvoor liggen in de uitkomsten van internationaal vergelijkend onderzoek (PISA) naar de prestaties van 15-jarigen in wiskunde, leesvaardigheid en natuurwetenschappen. Nederlandse jongeren scoren in de laatste peiling fors onder het niveau van 2012 (Meelissen et al., 2023). De overheid wil de prestaties van leerlingen op dit vlak verbeteren en het Masterplan basisvaardigheden, de herziene kerndoelen en de daarmee samenhangende onderwijsruimte moeten daar mede aan bij dragen (Paul, 2024d).

5 SLO informeert betrokkenen over de actualisatie van de kerndoelen van de verschillende leergebieden via www.actualisatiekerndoelen.nl

Intenties

Volgens het huidige regeerprogramma moet het aantal kerndoelen worden teruggebracht en aangescherpt (Schoof, 2024, p. 76). Dat heeft mogelijk ook consequenties voor de in november 2024 gepresenteerde conceptkerndoelen voor kunst en cultuur. Die omvatten drie domeinen met zeven conceptkerndoelen voor het basisonderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs. Dat worden er zeker minder. Staatssecretaris Paul wil over de hele linie immers fors minder kerndoelen en wil, om dat te bereiken, verhoudingsgewijs meer kerndoelen voor taal en rekenen en nadrukkelijk minder voor de overige leergebieden (Ministerie van OCW, 2024b, p. 3). Bovendien kiest ze voor vrij abstracte, weinig zeggende ‘kopdoelen’; de al geformuleerde conceptkerndoelen worden dan subdoelen, met als risico dat de abstracter verwoorde ‘kopdoelen’ in ‘de onderwijspraktijk en bij de ontwikkeling van leermiddelen leidend zullen zijn’ (Ministerie van OCW, 2024b, p. 4). Dit terwijl de actualisatie van SLO er nu juist op was gericht het onderwijs concretere kerndoelen te bieden. De verzuchting van het onderwijsveld dat de vaagheid van de huidige kerndoelen zo in stand blijft, waardoor focus, richting en bruikbaarheid uitblijven en overladenheid dreigt (AOb et al., 2024b), wordt vooralsnog niet door de staatssecretaris gedeeld.

Voor Nederlands en rekenen-wiskunde zijn de kerndoelen herfst 2024 gereed gekomen en besproken in de vaste Kamercommissie voor Onderwijs. Ondanks dat vele scholen en leraren meewerkten en ze op bruikbaarheid beproefden, wil Paul ze voor beperking en aanscherping naar SLO terugsturen. Volgens haar zijn ‘samenhang en het terugdringen van overladenheid [...] het doel’. De oppositie stelt hier tegenover dat er is ‘opgeteld’ en dat daarna de conclusie is getrokken: ‘het zijn er gewoon nog simpelweg te veel’ (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2024b: pp. 59, 64). De staatssecretaris kiest voor ‘aanvullend’ taal- en rekenonderwijs, omdat ‘de beheersing van deze basisvaardigheden een voorwaarde [is] voor schoolsucces en om goed te kunnen functioneren in onze samenleving’ (Paul, 2024a, p. 1). Als het aan haar ligt, komt er in primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs een curriculum dat de huidige overladenheid terugdringt en ‘daadwerkelijk meer en beter onderwijs oplevert voor lezen, schrijven en rekenen’ (Paul, 2024b, p. 4).

Voor kunst en cultuur zijn in november 2024 dus conceptkerndoelen gepubliceerd. Het kerndoelenteam gaat uit van aparte kunstvakken met mogelijkheden tot samenhang binnen het leergebied en met andere leergebieden (SLO, 2024c). Het gaat vooralsnog om ‘een samenhangend geheel van maken, meemaken en betekenis geven’ (SLO, 2024c, p. 12). Het kerndoelenteam formuleerde zeven kerndoelen, verdeeld over drie domeinen: artistiek creatief vermogen, maken en betekenis geven en meemaken en betekenis geven. Deze domeinen vormen ‘de gemeenschappelijke kern die betrekking heeft op alle kunstdisciplines’ (SLO, 2024c, p. 15). ‘Door het ontwikkelen van

een artistiek-creatief vermogen leren leerlingen zich op een nieuwe manier uit te drukken en ontdekken dankzij kunst en cultuur nieuwe mogelijkheden en kansen' (SLO, 2023, pp. 15-16). Om de conceptkerndoelen handen en voeten geven ontwikkelt SLO de komende jaren leerlijnen voor basisschool en onderbouw voortgezet onderwijs (SLO, 2024e, p. 46).

Daarmee kan elke school – met een of meer kunstvakdisciplines – op een eigen manier invulling aan deze kerndoelen geven, ook in samenhang met andere leergebieden. In feite zijn de huidige en geactualiseerde (concept)kerndoelen terug te brengen tot productie (kunst maken), receptie (kunst beschouwen) en reflectie (deelnemen en nadenken over kunst) met de bedoeling het creatief vermogen van leerlingen te ontwikkelen. De groeiende aandacht in de kerndoelen voor receptie en reflectie valt op. Het van overheidswege gesubsidieerde onderwijsaanbod van cultuurinstellingen zal daarin zeker meespelen.

Beleid en praktijk voortgezet onderwijs

Terugblik

Na twintig jaar experiment en discussie wordt in 1993 de basisvorming ingevoerd. Daarmee verandert de positie van de kunstvakken in het onderbouwcurriculum: leerlingen moeten nu twee kunstvakken kiezen. Naast de traditionele vakken muziek en beeldend (tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen) kunnen ze nu in principe (want afhankelijk van wat een school aanbiedt) ook dans en drama kiezen (Hagenaars, 2020, pp. 122-124). Van een positieverandering is opnieuw sprake als de *Wet- en regelgeving onderbouw voortgezet onderwijs* (2006) de basisvorming vervangt.

Het dan geïntroduceerde leergebied kunst en cultuur behelst de schoolvakken beeldende vorming (met als deelvakken tekenen, handvaardigheid, fotografie, film, audiovisuele vorming en nieuwe media), muziek, drama en dans. Leerlingen moeten in ieder geval twee vakken volgen. Veel scholen bieden meer kunstdisciplines aan; de nadruk ligt in de onderbouw op beeldende vorming en muziek (Lommertzen, 2023, pp. 30-31). In vmbo, havo en vwo krijgen leerlingen in de onderbouw gemiddeld drie lessen in de kunstvakken, dat is overigens al zo sinds de jaren negentig (SLO, 2024f).

De concreet geformuleerde kerndoelen voor de onderbouw van 1998 zijn in 2006 globaler verwoord en geordend in zeven leergebieden, waarvan kunst en cultuur er één is. Met vijf samengestelde kerndoelen voor het leergebied kunst en cultuur wordt 'het gemeenschappelijke en het gelijkwaardige' van de kunstvakken in de school benadrukt. Het gaat om 'een brede oriëntatie op kunst en cultuur', vandaar dat de vakken niet meer met naam genoemd zijn (SLO, 2016, p. 15).

Voor de bovenbouw stelt het ministerie van O&W eind jaren zeventig voor alle mavo- en havoscholen eindexamens open in muziek en de beeldende vakken, als formeel gevolg van het geslaagde *Experiment Eindexamens Expressievakken*. Wat later, in 1984, worden de beeldende vakken en muziek ook in het vwo een regulier examen vak. Met de *Wet profielen voortgezet onderwijs* (1996) worden de ‘traditionele’ kunstexamenvakken – muziek en beeldend – uitgebreid met dans en drama en is Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in havo en vwo (1996) en in het vmbo (2003) als verplicht vak aan het examenprogramma toegevoegd. CKV1 is opgenomen in het gemeenschappelijk deel van de zogenoemde tweede fase. De nieuwe examens CKV3 – muziek, beeldend, drama of dans – en het theorievak CKV2 worden in het schooljaar 1998-1999 ingevoerd. Opmerkelijk genoeg mogen scholen bij de invoering van de tweede fase in plaats van deze kunstvakken ‘nieuwe stijl’ ook de ‘oude stijl’ examenvakken muziek en tehatex – tekenen, handvaardigheid of textiele vormgeving – blijven aanbieden. Staatssecretaris Adelmund vindt de nieuwe vakken CKV2, 3 namelijk nog onvoldoende ontwikkeld, door het ontbreken van methodes en voldoende na- en bijscholing voor docenten (De Boer & Van den Akker, 1999, p. 12). Dit terwijl er een examenprogramma is en voorbeeldexamens, waarover iedereen kan beschikken (Himmelreich, 1999, p. 19).

Bij de herziening van de bovenbouw in 2007-2008 wordt CKV1 omgedoopt tot CKV, verandert het onderdeel CKV2 in het theorievak Kunst algemeen en krijgen de CKV3-vakken de benaming Kunst (beeldende vormgeving), (dans), (drama) en (muziek). Waar leerlingen met het profiel Cultuur & Maatschappij tot dan toe verplicht waren een van de kunstvakken als examen vak te kiezen,

Figuur 1. Aantal en percentage havo- en vwo-scholen met een of meer kunstvakken als examen vak (© Hagenaars, 2023)

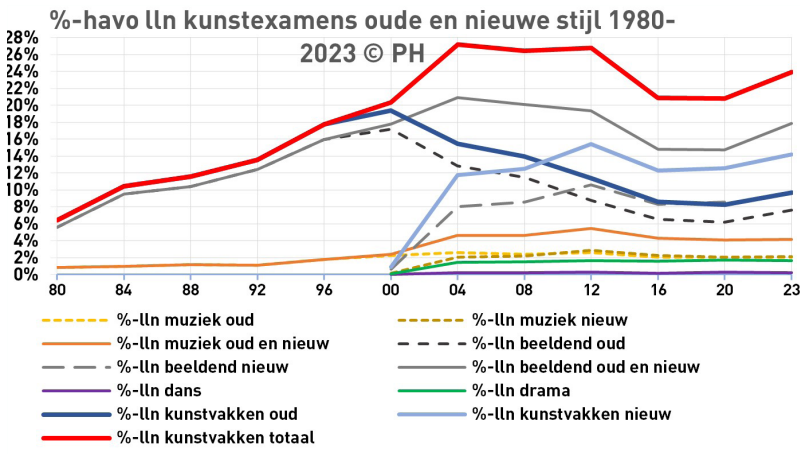
	beeldend	beeldend en muziek	beeldend en drama	beeldend en dans	beeldend, muziek en drama	beeldend, muziek en dans	beeldend, dans en drama	beeldend, muziek, dans en drama	muziek	muziek en dans	muziek en drama	muziek, dans en drama	dans en drama	dans	drama	geen	Totaal aantal scholen
havo 2023																	
aantal	220	191	29	1	36	3	2	11	1	0	3	0	1	1	7	14	520
percentage	42,3%	36,7%	5,6%	0,2%	6,9%	0,6%	0,4%	2,1%	0,2%	0,0%	0,6%	0,0%	0,2%	0,2%	1,3%	2,7%	520
vwo 2023																	
aantal	222	179	28	1	36	3	1	8	9	0	2	1	1	0	6	28	525
percentage	42,3%	34,1%	5,3%	0,2%	6,9%	0,6%	0,2%	1,5%	1,7%	0,0%	0,4%	0,2%	0,2%	0,0%	1,1%	5,3%	525

vervalt die verplichting vanaf dit schooljaar. CKV dreigde enige jaren later te verdwijnen, maar bleef na druk van onderwijsprofessionals en een overweldigend positieve uitslag van een brede internetconsultatie behouden. In 2017 startte een vernieuwd CKV-programma in havo en vwo (Hagenaars, 2020, pp. 249-250).

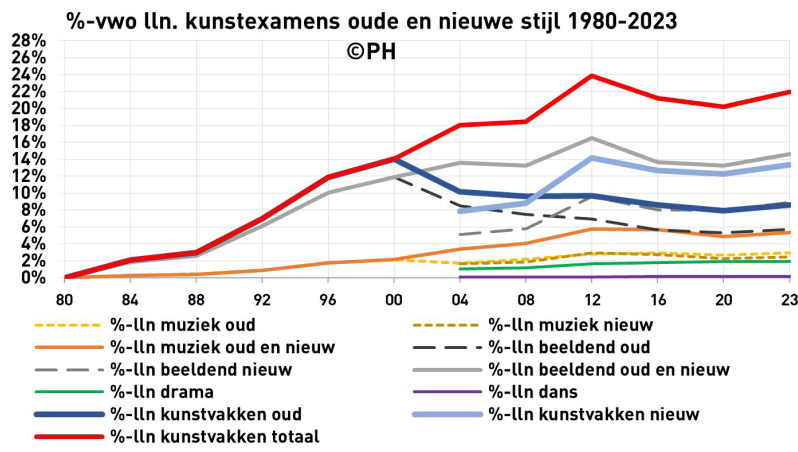
Figuur 1 laat zien dat niet alle havo- en vwo-scholen alle kunstvakken aanbieden. Keuze voor een examen in een kunstvak is dus direct afhankelijk van het onderwijsaanbod van de school. Bijna de helft van de havo- en vwo-scholen biedt één kunstexamenvak aan – voornamelijk beeldend. Dat leerlingen minder vaak dans en drama kiezen, komt omdat maar relatief weinig scholen die als eindexamenvakken aanbieden. Er zijn maar elf (2,1%) havo-scholen en acht (1,5%) vwo-scholen die alle vier de examenvakken aanbieden. De combinatie beeldend en muziek komt het meest voor: 191 (36,7%) havo- en 179 (34,1%) vwo-scholen (Hagenaars, 2023a).

Iets minder dan een kwart (23%) van de vmbo-leerlingen doet examen in een kunstvak, waarvan het merendeel voor beeldend kiest (19,9%). Muziek, dans en drama kiezen weinig vmbo-leerlingen als examenvak. Omdat havo- en vwo-leerlingen zowel voor oude stijl als nieuwe stijl kunstvakken kunnen kiezen, zijn de aantallen examenkandidaten en de kunstvakkeuzes in aparte grafieken uitgewerkt. In figuur 2 en 3 is het percentage leerlingen van het totaal aantal havo- en vwo-leerlingen te zien dat in de periode 1980-2023 in een kunstvak examen deed. Net als voor vmbo is ook voor havo en vwo een disbalans zichtbaar in de gekozen kunstvakken, met beeldend als nummer één.

Figuur 2. Het percentage havo-leerlingen dat in de jaren 1980-2023 voor een examen in een kunstvak kiest



Figuur 3. Het percentage vwo-leerlingen dat in de jaren 1980-2023 voor een examen in een kunstvak kiest



Intenties

Voordat leerlingen een kunstvak als examenvak kunnen kiezen, volgen ze eerst de lessen kunst en cultuur in de onderbouw. Voor het onderbouwcurriculum wordt nu nog uitgegaan van de kerndoelen van 2006. Zoals eerder vermeld zijn eind 2024 de conceptkerndoelen voor kunst en cultuur gepubliceerd. Deze vormen een doorlopende leerlijn van groep 1 van de basisschool tot en met de onderbouw van het voortgezet onderwijs, met zeven kerndoelen verdeeld over drie domeinen (SLO, 2024d). De conceptkerndoelen zijn gedefinieerd als doelstellingen die beschrijven ‘waar leerlingen mee in aanraking moeten komen (aanbod), welke inspanningen er van hen worden verwacht met het oog op ervaringen en wat ze uiteindelijk moeten beheersen’. Hiermee is de opdracht aan de school geformuleerd en ‘wordt concreter omschreven wat iedere leerling [...] aan het eind van de onderbouw vo moet kennen, kunnen en hebben ervaren’ (SLO, 2024e, pp. 5, 7).

In de situatie dat oude en nieuwe stijl kunstvakken in het examenprogramma naast elkaar bestaan, komt mogelijk verandering. De Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (2023) adviseerde om de oude en nieuwe stijl op te heffen. Leerlingen kunnen straks, aldus dit advies, uit vijf vakken kiezen: beeldend, dans, theater, muziek én film – ervan uitgaand dat de school een of meer van deze vakken aanbiedt. De kern van het advies is dat elk kunstvak een deel vakpraktijk en een deel theorie krijgt. De theorie is vakspecifiek en multi- en interdisciplinair in kunstanalyse én ‘kunsten in context’. De vakpraktijk is monodisciplinair met daarbinnen mogelijkheden tot interdisciplinair

werken. De werkgroep stelt bovendien voor dat elk kunstvak in vmbo, havo en vwo een schoolexamen en een centraal examen krijgt. Het vak CKV ten slotte zou verplicht moeten worden voor alle leerwegen van het vmbo – dus ook voor de kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte leerweg – en voor havo en vwo (Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken, 2023).

Vanwege de nadruk van voorafgaande regeringen op de basisvaardigheden is al in 2022 begonnen met conceptexamenprogramma's voor Nederlands, moderne vreemde talen, wiskunde havo en vwo, natuurwetenschappelijke vakken en maatschappijleer. Die zijn najaar 2024 gepubliceerd, waarna het onderwijsveld ze in het schooljaar 2025-2026 op bruikbaarheid toetst. Naar aanleiding daarvan deelde de staatssecretaris de Tweede Kamer mee dat ook in de conceptexamenprogramma's de focus op de basisvaardigheden ligt (Paul, 2024b).

Najaar 2024 is gestart met de actualisatie van de examenprogramma's bewegen en sport, kunst en cultuur en mens en maatschappij. De vakvernieuwingscommissie kunst en cultuur gaat uit van het advies van de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (2023) en van de conceptkerndoelen (Van Veen et al., 2024, p. 17). De commissie moet bij haar uitwerking rekening houden met de omvang (ontwerpruimte) die vakken toegewezen hebben gekregen (SLO, 2022). Met de resultaten van de beproeving en de adviezen van de wetenschappelijke curriculumcommissie werkt SLO definitieve examenprogramma's uit. Die 'vormen de basis voor de ministeriële regeling waarin de nieuwe examenprogramma's worden vastgelegd' (Paul, 2024b, p. 3).

Deskundigheid leerkrachten primair onderwijs

Opleidingen

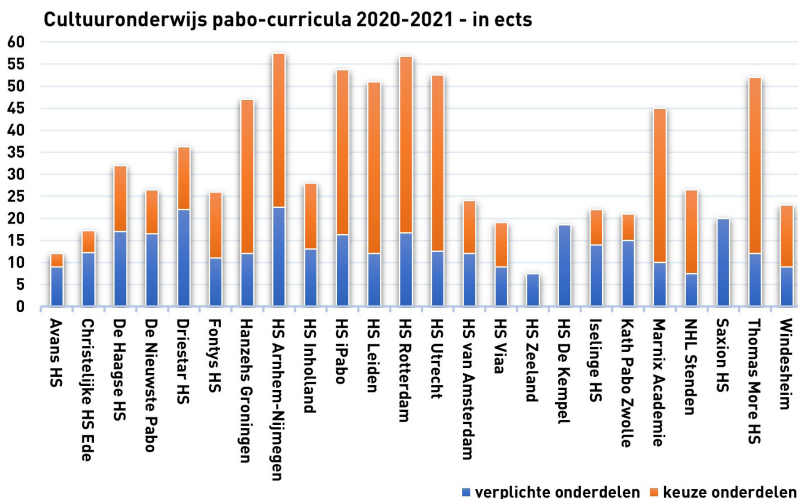
Groepsleerkrachten moeten aan de wettelijk vastgestelde kerndoelen vorm en inhoud geven, terwijl die veranderen zonder dat ze daar veel invloed op uit kunnen oefenen. De kern van het beroep is volgens de Onderwijsraad het ontwikkelen, vormgeven, uitvoeren, toetsen en evalueren van onderwijs. Iedere leerkracht moet dan ook een lesbevoegdheid hebben en beschikken over didactische en pedagogische vaardigheden, met daarnaast de noodzakelijke inhoudelijke kennis die nodig is voor de schoolvakken (Onderwijsraad, 2018, p. 7).

De overheid wil met beleidsprogramma's als de *Impuls muziekonderwijs* (2015-2020) en *Cultuureducatie met Kwaliteit* (2013-heden) de professionaliteit van de groepsleerkracht in kunst en cultuur vergroten en tegelijkertijd de samenwerking van de school met de culturele omgeving verbeteren (Verhoeven, 2023). Dat valt niet mee: volgens de *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2022-2023* verdienen maar weinig groepsleerkrachten het

predicaat ‘in grote mate deskundig’ in de kunstvakken. In tekenen en handvaardigheid hebben groepsleerkrachten de meeste deskundigheid, namelijk gemiddeld ‘een redelijke mate’ van deskundigheid. Voor muziek, spel/drama, beweging/dans en erfgoed ligt het gemiddeld tussen ‘enige’ (enigszins) en ‘redelijke mate’ in. Niet iedereen voelt zich dus handelingsbekwaam in het geven van een kunstvak (Termorshuizen et al., 2023, p. 42).

De curricula van de pabo’s verschillen nogal als het om de aandacht voor de kunstvakken gaat. De Rijksoverheid laat het sinds een kwart eeuw aan de opleidingen zelf over vorm en inhoud aan hun onderwijs te geven. Besteedde een pabostudent rond de eeuwwisseling gemiddeld nog een zesde tot een kwart (omgerekend circa 40 tot 60 ects) van de studie aan cultuuronderwijs, nu gaat het gemiddeld voor beeldende vorming, muziek, dans en drama om 13 verplichte ects (5,4%) van het curriculum. Studenten kunnen dit aanvullen met keuzevakken en minoren vanaf gemiddeld 19 ects (7,9% van hun studie) tot 32 ects (13,3%). In die tijd moeten ze de kennis en vaardigheden van de kennisbases kunstzinnige oriëntatie verwerven en zich voorbereiden op de onderwijspraktijk van de kunstvakken (Hagenaars, 2023b, pp. 21-25). En moest elke student volgens het *Besluit opleiding leraren basisonderwijs* (Brinkman, 1983) nog examen doen in twee kunstvakken, met het *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel* (2005, 2017) is die verplichting vervallen. Studenten hoeven nu in geen enkel kunstvak meer examen af te leggen, omdat ze, naast rekenen en taal, slechts een keuze hoeven te maken uit ‘tenminste één ander leergebied of een deel ervan’ (Bussemaker, 2017).

Figuur 4. Aanbod van verplichte vakken en keuzevakken cultuuronderwijs van de pabo’s (© Hagenaars, 2021)



Figuur 4 toont de verschillen tussen de pabo's in het studiejaar 2020-2021. Het aanbod verplichte kunstvakken varieert tussen 7,5 ects (Hogeschool Zeeland) en 22,5 ects (Hogeschool Arnhem en Nijmegen). De variatie tussen pabo's in keuzevakken of een minor loopt van 0 tot 40 ects. Bij 10 van de 24 hogescholen (13 pabo's) ligt het gehele aanbod op of boven het gemiddelde van 32 ects. Elf hogescholen (18 pabo's) zitten met hun verplichte aanbod boven het gemiddelde van 13 ects. Op 6 hogescholen (9 pabo's) kunnen studenten een vijfde (48 ects) of meer van hun opleiding aan cultuuronderwijs besteden, doordat er in de afstudeerfase minoren zijn als muziek, kunsteducatie, cultuureducatie, erfgoededucatie, kunst & cultuur, cultuuronderwijs of kunst & kids. Op enkele pabo's kunnen studenten binnen de minor het certificaat interne cultuurcoördinator behalen of al tijdens de studie de post-hbo-opleiding Vakspecialist muziek volgen. Al met al is de gemiddelde studietijd voor cultuuronderwijs nu aanzienlijk minder dan drie decennia geleden.

Deze verarming van het cultuuronderwijs op de pabo's past bij de globaler geformuleerde kerndoelen en de aanpassing in de Wet op het Primair Onderwijs, waarin 'niet langer voorgeschreven [wordt] welke expressievormen [in de basisschool] aan bod moeten komen' (Van der Hoeven, 2005a, p. 8). 'Scholen krijgen op deze manier de mogelijkheid zich te profileren. Zo kunnen zij ervoor kiezen bijvoorbeeld meer tijd te investeren in drama dan in muziek of vice versa' (Van der Hoeven, 2005b, p. 17).

De schaarse onderwijstijd op pabo's (mede door meer nadruk op werkplekleren) en de focus op basisvaardigheden hebben een nadelige invloed gehad op de plek van de kunsten in het pabocurriculum en daarmee op de deskundigheid van de groepsleerkracht in cultuuronderwijs.

Intenties

Om enthousiast te raken over de kunstvakken en daarin kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen op te doen, moeten pabostudenten tijdens hun stages goede voorbeelden krijgen, deugdelijk lesmateriaal leren ontwikkelen en de gelegenheid hebben dat ook uit te voeren (Ros, 2024). Ze moeten immers voldoen aan hetgeen hierover in het *Besluit bekwaamheidseisen* (2017) is opgenomen: de leraar moet 'het curriculum en de doorlopende leerlijnen overzien' en zich 'theoretisch en praktisch verdiept [hebben] in de leerstof voor dat deel van de leerjaren waarin hij werkt' en zijn 'vakkennis en kunde actueel houden', weten 'hoe zijn onderwijs voortbouwt op het voorgaande onderwijs en voorbereidt op het vervolgonderwijs' en samen kunnen werken 'op het gebied van sport, kunst en cultuur' (Bussemaker, 2017, pp. 9, 25). De vakkennis van de groepsleerkracht is nu terug te vinden in de landelijke kennisbases van de verschillende leergebieden, waaronder die van kunstzinnige oriëntatie (10voordeleraar, 2021). Deze kennisbases worden nu

ook herijkt, aansluitend op de actualisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs; de nieuwe kerndoelen zijn daarbij leidend (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2024a, p. 22).

De bekwaamheid van de groepsleerkracht in de kunstvakken is zodoende sterk afhankelijk van de schoolcarrière en opleiding. Maar daarbij is sprake van ongelijkheid die al op de basisschool begint; onderwijstijd, breedte en kwaliteit van het cultuuronderwijs zijn op basisscholen immers heel verschillend. Leerlingen in de onderbouw vo krijgen van vakdocenten les, meestal in beeldende vorming en muziek, veel minder in theater en dans. In de bovenbouw houdt het voor driekwart van de leerlingen, op CKV na, op; een kwart kiest voor een kunstvak als examenvak (meer kunstvakken mogen ze als examenvak niet kiezen). Op grond hiervan is het aannemelijk dat de meeste pabostudenten bij de aanvang van hun opleiding geen brede kunstvakbagage hebben. Afhankelijk van hun pabo keuze valt het vervolgens niet mee die zodanig uit te breiden dat zij zich voldoende competent weten en voelen voor de kunstvakken.

Het Rijksbeleid is erop gericht het lerarentekort terug te dringen. Staatssecretaris Paul noemt 'de aanhoudende tekorten een risico voor de kwaliteit en de continuïteit van het onderwijs' (Paul, 2024c, p. 5). Vandaar dat diverse suggesties zijn onderzocht om het tekort om te buigen, zoals meer zij-instroom en de splitsing van de pabo in een specialisatie voor het jonge en oudere kind, waardoor leerlingen mogelijk vaker voor de pabo kiezen (Bahlmann et al., 2018). Alle pabo's bieden inmiddels een leeftijdsspecialisatie aan, maar de omvang hiervan verschilt nog. Een andere mogelijkheid is de inschakeling van kunstvakdocenten, om zo groepsleerkrachten op andere plekken in de school in te kunnen zetten (Cornel et al., 2024). Voor cultuuronderwijs zouden basisscholen daartoe, naast de werkende kunstvakdocenten ook de 'stille reserve' in kunnen zetten: kunstenaars met een lesbevoegdheid, die niet (meer) in het onderwijs werken (Ministerie van OCW, 2022, pp. 2, 5).

Kunstvakdocenten kunnen ingezet worden om het lerarentekort te verminderen, ze zijn bovendien nodig voor de ondersteuning, coaching, motivatie en inspiratie van de groepsleerkracht. De meeste kunstvakdocenten worden via subsidiegelden betaald, als die wegvallen is een groot deel van de scholen niet in staat hen te financieren. Twee derde van de basisscholen heeft een kunstvakdocent voor de kunstvakken. Bij het merendeel hiervan geven deze kunstvakdocenten muziekles. Bij een kleiner deel van de scholen geven ze les in tekenen en handvaardigheid, drama, beweging of dans (Termorshuizen et al., 2023, p. 46). Op de keper beschouwd werken er betrekkelijk weinig kunstvakdocenten in het basisonderwijs. Samen met bewegingsonderwijs gaat het om 2,3% van het totaal aantal basisschoolleraars (Ministerie van OCW, 2023, p. 189).

Deskundigheid docenten vo

Opleidingen

De docentenopleidingen in de kunstvakken zijn geen onderdeel van de reguliere hbo-lerarenopleidingen, maar van het kunstonderwijs.⁶ Bovendien zijn ze, anders dan andere lerarenopleidingen, 'ongedeeld' en 'ongegradeerd'. Afgestudeerden kunnen lesgeven in zowel het formeel onderwijs (van po tot en met hbo) als de actieve cultuurparticipatie (ongedeeld) en mogen met hun eerstegraads lesbevoegdheid les geven van primair tot hoger onderwijs (ongegradeerd).

Het cultuuronderwijs krijgt vooral vorm in de kunstvakken, CKV en culturele activiteiten. Het heeft naast dit specifieke accent op kunst en cultuur ook een vakoverschrijdend karakter. Volgens de *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2022-2023* ervaren scholen de samenwerking tussen kunstvakken en andere vakken, als die voorkomt, als positief voor de kwaliteit van het onderwijs en voor de motivatie en prestaties van de leerlingen bij andere vakken. Veel scholen werken samen met culturele instellingen, het vaakst met musea en theaters, gevolgd door centra voor de kunst en bibliotheken. Twee derde van de schoolleiders vindt de kunstvakdocenten 'in grote mate' deskundig genoeg voor het verzorgen van dit onderwijs (Lommertzen et al., 2023).

Een basis als kunstenaar is volgens het landelijk overleg kunstvakdocentenopleidingen (KVDO, 2018) een absolute voorwaarde voor goed kunstonderwijs op elk niveau en voor elke doelgroep. De opleidingen zijn gericht op het docentschap in het reguliere onderwijs en het brede werkveld van kunst-educatie, amateurkunsten, maatschappelijke projecten en, steeds meer, in sectoren als zorg en welzijn. Studenten kiezen voor een verbreding of verdieping van hun bekwaamheid, vaak kiezen ze in hun afstudeerfase voor een binnenschools of buitenschools specialisatietraject.

Elk jaar studeren circa 625 kunstvakdocenten af met als grootste groep de docent beeldende kunst en vormgeving (49%). In muziek (20%), theater (18%) en dans (13%) studeren minder studenten af (Vereniging Hogescholen, 2024). Afgestudeerde kunstvakdocenten hebben 'in toenemende mate een hybride praktijk en combineren meer rollen, functies en praktijken (Copini, 2023, p. 7).

De master Kunsteducatie is sinds 2005 een interdisciplinaire tweejarige hbo-opleiding in deeltijd, aangeboden door zeven opleidingen. Studenten zijn afkomstig uit alle kunstdisciplines en werken in diverse schoolsoorten, in de

6 Kunstvakdocentenopleidingen leiden studenten op in de praktijk van het specifieke kunstvak (hbo) en de multidisciplinaire theorie van de kunsten (hbo/wo) om in het gehele binnen- en buitenschoolse werkveld bevoegd en startbekwaam te kunnen functioneren (SBK, 2024).

buitenschoolse kunsteducatie en community arts. Ze kiezen de master om hun beroepspraktijk te verbeteren en te vernieuwen, via onder meer onderzoek en theorievorming. Omdat bachelors al volledig bevoegd zijn voor het gehele onderwijswerkveld, leidt de master niet op tot een extra lesbevoegdheid.

Intenties

Kunstvakdocenten in het voortgezet onderwijs zijn verantwoordelijk voor het vormgeven, begeleiden en beoordelen (en ook examineren) van het kunstvak, gericht op de ontwikkeling van het artistiek creatief vermogen van de leerling (SBK, 2024). Lerarenopleidingen bereiden hun studenten daarop voor. Daartoe hebben ze op basis van een geactualiseerd beroepsprofiel hun opleidingsprofielen aangepast (Van Hoek, 2024).

Docenten beeldend en muziek werken grotendeels in het funderend onderwijs, die voor drama en dans veel minder vaak, omdat daar veel minder vraag naar is (Hagenaars, 2023a). Ook het voortgezet onderwijs kent een lerarentekort, maar voor CKV en de kunstvakken is dit maar 3,5% van de totale werkgelegenheid voor deze vakken. Bij andere vakken, zoals techniek (10,3%), Nederlands (9,6%) en natuurkunde (8,8%) is dat percentage veel hoger, terwijl het voor geschiedenis slechts 2,2% bedraagt. Voor de komende tien jaar voorziet OCW voor de kunstvakken 'een permanent laag tekort' (Ministerie van OCW, 2023, pp. 100, 117-118). Toch blijkt de werkdruk en het gebrek aan professionele autonomie in het onderwijs tegenover de hybride beroepspraktijk van de kunstdocent vaker dan gewenst tot een vroegtijdig vertrek uit het onderwijs te leiden (Van Casteren et al., 2023; Copini, 2024).

Gezien de toenemende complexiteit van het onderwijswerkveld is het de vraag of een bevoegde kunstvakdocent nog voldoende bekwaam is om het kunstonderwijs in de diverse onderwijstypes en leerlagen te verzorgen. Daarom willen de opleidingen de mogelijkheid onderzoeken om binnen, of aanvullend op de reguliere opleidingen, '(hbo-)specialisaties in een specifiek onderwijsgebied aan te bieden in de vorm van minoren, masters en/of na-nen bijscholing' (SBK, 2024).

Zorgwekkende ontwikkelingen

Wat betekenen deze ontwikkelingen voor de positie en plaats van kunst en cultuur in het onderwijs? Hieronder beschrijf ik enkele ontwikkelingen en licht ik toe waarom ze volgens mij reden tot zorg zijn.

Beleidsaandacht voor cultuuronderwijs

Mijn eerste punt van zorg is de plaats van cultuuronderwijs in het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs. Nu de huidige coalitie de basisvaardigheden taal, rekenen, burgerschap en digitale geletterdheid een groter

deel van de onderwijstijd toebedeelt, verandert daarmee de plaats en omvang van cultuuronderwijs in het curriculum. Voor het basisonderwijs gaat de staatssecretaris ervan uit dat 51% van de beschikbare onderwijsruimte naar Nederlands en rekenen-wiskunde gaat (Ministerie van OCW, 2024b, p. 3). Dan blijft er voor de zeven andere leergebieden, waaronder de twee andere geprioriteerde leergebieden burgerschap en digitale geletterdheid, waarschijnlijk niet veel over, hoewel tot nu toe voor cultuuronderwijs in het funderend onderwijs uitgegaan is van een onderwijsruimte van 8 tot 10% (SLO, 2024e, p. 31; Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2024c).⁷

Ik denk dan ook dat cultuuronderwijs het de komende jaren moet doen met minder lestijd en inhoud dan voorheen het geval was. Basisscholen zullen (nog) minder op de kunstvakken inzetten en terugvallen op een enkel vak, zoals tekenen, handvaardigheid en zingen. Langzaamaan dwingen opeenvolgende regeringen dit leergebied buiten de formele onderwijstijd en krijgt het een extracurriculair karakter in de vorm van een verlengde schooldag, buitenschoolse lessen of projectmiddagen, die willekeurig worden ingevuld. Dat leidt allerminst tot een fundamenteel ander onderwijssysteem met duurzame verbindingen binnen en buiten het onderwijs, zoals LKCA dat schetst (Kox, 2024, pp. 9-11).

Deze tendens is te zien aan het grote aantal scholen dat de afgelopen tijd met de regeling *School en Omgeving* buiten het reguliere curriculum culturele activiteiten uitvoert (Van Hoek, 2023).⁸ Bovendien laat het beleid van school-directeuren en -besturen zien dat ze de extra middelen voor uitbreiding van de effectieve leertijd aan kunstlessen *buiten* de reguliere schooltijd besteden. Het gaat om additionele activiteiten, naast of in het verlengde van het curriculum, op of rondom de school, om de kanselijkheid van kinderen en jongeren te vergroten (Reuvers et al., 2024). Het kabinet-Schoof wil deze regeling nu enkel nog inzetten voor leerlingen die extra leer- en ontwikkeltijd het hardst nodig hebben (Ministerie van OCW, 2024a, p. 19). Gezien de nadruk op achterstand en basisvaardigheden acht ik het meer dan waarschijnlijk dat culturele activiteiten veel minder in het lesprogramma voor zullen komen.

Een extra bedreiging vormt het langzaamaan opraken van de gelden van het Nationaal Programma Onderwijs (Paul, 2024e), die ook voor culturele activiteiten werden ingezet (Ministerie van OCW, 2024d), de door de coalitie voorgestelde btw-verhoging op culturele goederen en diensten – die nog niet

- 7 Het huidige po-curriculum betreft zeven leergebieden: Nederlands, Engels, Friese taal, rekenen-wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs (Van der Hoeven, 2005b). De actualisatie gaat uit van negen leergebieden, burgerschap en digitale geletterdheid zijn eraan toegevoegd (SLO, 2024d).
- 8 De *Regeling School en Omgeving 2023-2025* – met de rijke schooldag – stimuleert extra activiteiten naast of in het verlengde van het curriculum, op of rondom de school, om de kanselijkheid van kinderen en jongeren te vergroten (Wiersma, 2022b).

definitief van de baan is – en de forse bezuinigingen in gemeenten na 2025, vanwege een fiks lagere bijdrage uit het Gemeentefonds (Vos, 2024). Die zullen zeker ook een negatieve uitwerking hebben op de activiteiten en diensten van culturele instellingen, en mogelijk zelfs op het voortbestaan ervan. Dat betekent dat scholen geen gebruik meer kunnen maken van hun externe ondersteunende deskundigheid.

Onderwijsprogramma – kerndoelen en examenprogramma

Een tweede zorgwekkende ontwikkeling is de invulling van het onderwijsprogramma. Het *Hoofdlijnenakkoord* (2024) van het huidige kabinet gaat uit van een forse vermindering van het aantal kerndoelen, van 58 naar maximaal 43. Voor Nederlands en rekenen-wiskunde gaat het elk om zeven tot negen ‘kopdoelen’, dan blijven er nog 25 tot 29 over voor de andere zeven leergebieden.

Als ook de geactualiseerde conceptkerndoelen voor kunst en cultuur als ‘kopdoelen’ worden geformuleerd, zal er weinig veranderen vergeleken met de huidige situatie. Er komen waarschijnlijk hoogstens twee of drie kopdoelen in plaats van de zeven die eind 2024 voorgesteld zijn. Vermoedelijk worden deze zeven conceptkerndoelen subdoelen, zoals dit ook voor de kerndoelen Nederlands en wiskunde-rekenen is voorgesteld (Ministerie van OCW, 2024b; p. 3). De vraag is of het onderwijsveld ze dan wel onderkent als doelen die ze concreet en in samenhang moeten realiseren. Daar is trouwens ook minder ruimte voor, want – zegt staatssecretaris Paul – ‘we kunnen niet én extra uren biologie én extra uren geschiedenis én extra uren voor lezen, schrijven en rekenen inplannen. Daarvoor is er simpelweg niet genoeg tijd. [...] Het gaat erom dat zowel eigenstandig lezen, schrijven als rekenen de aandacht krijgen die ze nodig hebben gezien de belabberde prestaties van dit moment’ (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2024b, pp. 43-44).

Een extra complicatie daarbij voor het primair en speciaal onderwijs is dat de beschrijving van de conceptkerndoelen vooral gericht lijkt op kunstvakdocenten, terwijl de meeste groepsleerkrachten dit jargon niet kennen. Dit telt des te meer, omdat scholen onvoldoende tijd en geld blijken te hebben voor deskundigheidsbevordering (Termorshuizen et al., 2023, p. 45). Weliswaar zullen de kerndoelen in methodes worden uitgewerkt, maar dan nog blijven inhoudelijke veranderingen uit. Dit, omdat het merendeel van de scholen – ondanks een gemis aan handelingsbekwaamheid – geen methodes gebruiken voor de kunstvakken. Als ze dat al doen, gebeurt dat grotendeels hapsnap (Termorshuizen et al., 2023, p. 27).

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zien we dat sinds 2018 weer meer leerlingen in havo en vwo voor een kunstexamenvak kiezen. Om ze meer kansen te bieden hun talent te ontwikkelen, is in de bovenbouw een

breder aanbod van kunstvakken nodig dan nu op de meeste scholen het geval is. Dat is immers voornamelijk beperkt tot beeldend en muziek. Dit zou al in een breed kunstvakkenaanbod in basisschool en onderbouw voortgezet onderwijs zichtbaar moeten worden. Alleen wijzen de ontwikkelingen erop dat eerder het tegendeel het geval zal zijn. Niet alle kunstvakken hoeven immers meer in de basisschool aan bod te komen (Van der Hoeven, 2005a), er is een beperktere onderwijsruimte en minder beleidsaandacht voor het leergebied. Daarom willen of kunnen maar weinig vo-scholen dat brede aanbod als eindexamenvakken aanbieden. Bijgevolg komt de door de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken gewenste samenhang tussen kunstvakken onderling en het vergroten en verdiepen van de mogelijkheden voor interdisciplinair werken behoorlijk in het gedrang (Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken, 2023; Van Veen et al., 2024, p. 7).

Naast de nadruk op taal en rekenen kan ook de aandacht voor praktijkgerichte programma's op de havo (Ministerie van OCW, 2024a, p. 72) met technologie en maatschappij een bedreiging worden voor de positie van de kunstvakken. Deze programma's zijn bedoeld als oriënterend op de loopbaan (SLO, 2024b) en kunnen als examenvak en de daarmee samenhangende urenomvang het cultuuronderwijs verdringen, omdat daar dan minder of geen ruimte meer voor is.

Deskundigheid van de leraar

Met de huidige nadruk op werkplekleren – het leren in een authentieke praktijksituatie – zijn pabostudenten afhankelijker geworden van de kennis en vaardigheden van hun stagebegeleiders. Dat is zorgwekkend, omdat deze door de accentuering van basisvaardigheden minder tijd hebben voor kunst en cultuur en hierin bovendien vaak beperkt handelingsbekwaam zijn. Studenten kunnen bijgevolg op de stagescholen niet oefenen en zien zelden goede voorbeelden (Hagedaars, 2023b, p. 25). Door de verschillen in onderwijsaanbod en -tijd tussen pabo's worden dan ook lang niet alle studenten zodanig opgeleid dat ze 'in redelijke mate' deskundig genoeg zijn om de kunstvakken in de basisschool te verzorgen (Termorshuizen et al., 2023, p. 3). Deze ontwikkeling is ongewenst en ongepast, zeker omdat voor de *Wet op het primair onderwijs* alle leergebieden even belangrijk zouden moeten zijn.

In de nieuwe beroepsprofielen voor kunstvakdocenten waar het beroepenveld in 2024 mee instemde, treedt een verschuiving op 'van het technisch-ambachtelijke naar persoonlijke en maatschappelijke betekenisgeving'. Het voortgezet onderwijs blijkt een 'uiterst complexe en veeleisende omgeving te zijn voor startende kunstvakdocenten', vandaar de vraag naar 'professionals die vanuit één discipline zijn opgeleid, met de juiste vakkennis en expertise en het vermogen die te blijven voeden en interdisciplinair toe te passen' (Copini, 2024, pp. 14-15).

In het verlengde hiervan zijn ook de opleidingsprofielen opnieuw vastgesteld. Daarin worden de kunstvakken discipline overstijgend beschreven om het belang van 'interdisciplinair te kunnen werken' te onderstrepen (Van Hoek, 2024). Ook de Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken bepleit de mogelijkheden om het interdisciplinair werken te vergroten en verdiepen (2023, pp. 16-17; SLO, 2024a). Maar het probleem is dat bijna alle scholen en onderwijsniveaus de kunstvakken als aparte vakken aanbieden (Lommertzen et al., 2023, p. 142). Zo wordt van de kunstvakdocent meer en meer geïntegreerd en vakoverstijgend onderwijs verwacht (Copini, 2024), terwijl het voortgezet onderwijs met de indeling in vakken, niveaus, klassen en lokalen bepaalde stereotypen in stand houdt, die deze samenhang en samenwerking in de weg zitten (Copini, 2023, p. 34).

Conclusie

Het voortgezet onderwijs kent een breed draagvlak voor cultuuronderwijs (Lommertzen, 2023, p. 4), terwijl het merendeel van de basisscholen (70%) tevreden lijkt met de kwaliteit van hun cultuuronderwijs (Termorshuizen et al., 2023, p. 4). In weerwil van deze praktijkervaringen verontrust mij de tanende aandacht en beleidsinzet van de huidige regering voor aanbod, ruimte, tijd en kwaliteit van cultuuronderwijs.

Mijn zorg ontstaat door de weinig betrokken houding van regering en parlement tegenover cultuuronderwijs, door de groeiende onzekerheid over de beschikbare onderwijstijd en door de aanscherping van de kerndoelen cultuuronderwijs voor basisschool en onderbouw vo, waardoor er zo op het eerste oog waarschijnlijk weinig verandert. Bovendien komt die ongerustheid voort uit de afnemende aandacht van pabo's voor cultuuronderwijs en de beperkte kwaliteit en inzetbaarheid van de leerkracht in het po om cultuuronderwijs te verzorgen. Ook treffen de stevige bezuinigingen van het Rijk, het opraken van de NPO-gelden en de aanzienlijke korting op de Rijksbijdrage aan de gemeenten zeker ook de subsidie-afhankelijke culturele infrastructuur, waardoor de samenwerking van deze instellingen met het funderend onderwijs op veel plekken in het gedrang komt.

Of hiermee een kritisch punt gepasseerd wordt waardoor veranderingen niet meer terug te draaien zijn, is nog niet zeker. Zulke kantelpunten zijn immers zoals gezegd lastig te voorspellen. Maar een gewaarschuwd mens telt voor twee! Het is aan beleidsactoren als onderwijsvakverenigingen, onderwijs- en cultuurraden, netwerken van (kunstvak)docentenopleidingen, kenniscentra, steuninstellingen, lectoraten en kenniskringen om de beleidsomslag van regering en parlement in de gewenste richting te loodsen.

Piet Hagenaars houdt zich momenteel bezig met advies over en onderzoek naar het beleid en de praktijk van cultuuronderwijs. Hij promoveerde in 2020 op historisch beleidsonderzoek naar cultuuronderwijs in het funderend onderwijs. Hij was onder meer directeur van de elkaar opvolgende landelijke kennisinstituten LOKV (1999-2001), Cultuurnetwerk Nederland (2001-2012) en LKCA (2013).
piethagenaars66@gmail.com

Literatuur

10voorordeleraar. (2021). *Kennisbases en profilering. Lerarenopleiding basis-onderwijs*. Vereniging Hogescholen.

AOb, FvOv, FNV, & CNV. (2024a). *Curriculumherziening en basisvaardigheden*. Brief aan de leden van de Vaste Kamercommissie OCW, 18 juni 2024.

AOb, CNV, FvOv, PO-Raad, VO-Raad, AVS, Platform VVVO, & LAKS. (2024b). *Reactie op Kamerbrief 11 oktober over aangescherpte conceptkerndoelen*. Brief aan de leden van de Vaste Kamercommissie OCW, 15 oktober 2024.

Bahlmann, M., Eustatia, B., & Pillen-Warmerdam, D. (2018). *Optimale inrichting van lerarenopleidingen. Resultaten van een vignetten- en motievenonderzoek onder havisten, vwo'ers en mbo-4 studenten*. Kompas.

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

Bruins, E. (2024). *Nieuwe visie cultuurbeleid*. Brief van de minister van OCW aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 28 oktober 2024, vergaderjaar 2024-2025, 32 820, nr. 528.

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

Cornel, S., Mienis, E., Van den Berg, D., & Van Miltenburg, N. (2024). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2024*. Arbeidsmarktplatform PO.

Copini, E. (2023). *Het beroepsprofiel van de kunstvakdocent in vo en buitenschools*. KVDO.

Copini, E. (2024). Kunstvakken in deze tijd. De actualisatie van het beroepsprofiel kunstvakdocent voortgezet onderwijs en buitenschools. *Kunstzone*, (1), 14-15.

De Boer, A., & Van den Akker, L. (1999). Uitstel invoering CKV2,3. *Beeldaspecten*, 11(1), 12-15.

Dekker, S. (2014). *Toekomstgericht funderend onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 17 november 2014, vergaderjaar 2012-2013, 31 293 & 31 289, nr. 226.

Dekker, S. (2015). *Primair onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 januari 2015, vergaderjaar 2014-2015, 31 293, nr. 232.

Dekker, S. (2016). *Primair onderwijs. Voortgezet onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 22 december 2016, vergaderjaar 2016-2017, 31 293 & 31 289, nr. 353.

Dekker, S. (2017). *Herziening van het curriculum in het primair en voortgezet onderwijs. Plan van aanpak*. Bijlage bij brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 10 februari 2017, vergaderjaar 2016-2017, 31 293, 31 289, nr. 357.

Haanstra, F., Dieleman, C., Van Hoek, E., Reus, L., & Schönau, D. (2022). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs*. Lectoraat kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

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

- Hagenaars, P. (2023a). De stand van examenvakken op havo- en vwo-scholen. Onderwijsaanbod kunstvakken en leerlingenkeuzes. *Kunstzone*, (3), 26-27.
- Hagenaars, P. (2023b). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabo-curriculum. *Cultuur+Educatie*, 22(63), 8-33.
- Himmelreich, L. (1999). De Tweede Fase vernieuwt verder. CKV2,3 of toch maar gewoon muziek? *Beeldaspecten*, 11(2/3), 18-19.
- Jansma, M. (2019). *Rapport Algemene Onderwijsbond. Enquête Curriculum.nu. Oordelen over de 9 leergebieden*. AOb.
- Klok, P. (2024, 16 november). Het is lastig de slagingskansen in te schatten van de 'terugdraaibelofte'. *De Volkskrant*, 23.
- Korsten, A. (2016). *Padafhankelijkheid. Hoe te begrijpen dat veel beleid na genoeg hetzelfde blijft?*
- Kox, R. (2024). *Nieuwe fundamenten voor cultuureducatie. Stappenplan voor duurzame cultuureducatie*. LKCA.
- KVDO. (2018). *Opleidingsprofielen 2018*.
- Lommertzen, J., Termorshuizen, T., Notten, N., Geurts, R., Lucas, K., Vullings, N., & Van den Broek, A. (2023). *Monitor Cultuureducatie vo 2022-2023. Vormgeving of vorming?* ResearchNed & Gelijkschap.
- Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Van Langen, A., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Ministerie van OCW. (2022). *Overzicht (effect) maatregelen aanpak tekorten*. Bijlage bij Kamerstuk 27 923, nr. 443.
- Ministerie van OCW. (2023). *Tendrapportage Arbeidsmarkt. Leraren po, vo en mbo 2023*.
- Ministerie van OCW. (2024a). *Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2025*. Tweede Kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 2024-2025, 36 600 VIII, nr. 1 en 2.
- Ministerie van OCW. (2024b). *Uitvoering HLA fors minder kerndoelen*. Nota ter besluitvorming aan SOCW, 17 september 2024.
- Ministerie van OCW. (2024c). *De invulling van het OCW-aandeel in de rijksbrede subsidietaakstelling*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Bijlage, 24 oktober 2024, 487174113.
- Ministerie van OCW. (2024d). *Nationaal Programma Onderwijs. Zesde voortgangsrapportage*.
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*.
- Paul, M. (2024a). *Aangescherpte concept-kerndoelen Nederlands, rekenen-wiskunde en eerste conceptexamenprogramma's*. Brief van de staatssecretaris aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 11 oktober 2024, vergaderjaar 2024-2025, nr. 48520579.
- Paul, M. (2024b). *Voortgezet onderwijs*. Brief van de staatssecretaris aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 11 oktober 2024, vergaderjaar 2024-2025, 31 289, nr. 593.
- Paul, M. (2024c). *Hoofdlijnen Herstelplan kwaliteit funderend onderwijs*. Brief van de staatssecretaris aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 november 2024, vergaderjaar 2024-2025, 31 293 & 31 289, nr. 762.
- Paul, M. (2024d). *Vijfde voortgangsbrief Masterplan basisvaardigheden*. Brief van de staatssecretaris aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 04 december 2024, vergaderjaar 2024-2025, 49142556.

Paul, M. (2024e). *Zesde voortgangsrapportage NP Onderwijs funderend onderwijs*. Brief van de staatssecretaris aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 04 december 2024, vergaderjaar 2024-2025, 49414966.

PVV, VVD, NSC, & BBB. (2024). *Hoop, lef en trots. Hoofdlijnenakkoord 2024-2028*.

Raad voor Cultuur. (2008). *Amateurkunst en cultuureducatie*. In Raad voor Cultuur, *Basisinfrastructuur 1.0* (pp. 89-198).

Reuvers, L., Geurts, A., Bieleman, L., Jansink, J., & Van der Vegt, J. (2024). *Kiezen voor kansen. Strategische evaluatie. Kanselijkheid in het funderend onderwijs 2017-2023*. Andersson, Elffers & Felix.

Ros, B. (2024). *Cultuuronderwijs op pabo kan een boost gebruiken. Verslag LKCAtelier, 18 januari 2024*. www.lkca.nl/artikel/cultuuronderwijs-pabo-kan-boost-gebruiken/

Scheffer, M. (2015). *Anticipating critical transitions. Tipping points en kritische transitie: begrijpen, herkennen en sturen?* PBL-academiezing, 14 oktober 2015.

Schoof, D. (2024). *Regeerprogramma. Uitwerking van het hoofdlijnenakkoord door het kabinet*. Rijksoverheid.

SLO. (2016). *Karakteristieken en kerndoelen. Onderbouw voortgezet onderwijs*.

SLO. (2022). *Verdeling van ontwerp-ruimte voor ontwikkeling van examenprogramma's. Kader voor vakvernieuwingscommissies vmbo, havo, vwo*.

SLO. (2023). *Startnotitie kunst en cultuur. Actualisatie kerndoelen*, september 2023.

SLO. (2024a). *Startnotitie kunst en cultuur. Bovenbouw voortgezet onderwijs*, september 2024.

SLO. (2024b, 2 december). *Praktijkgerichte programma's havo*. www.slo.nl/-thema/vakspecifieke-thema/havo-praktijkgericht/ontwikkelingen-havo/praktijkgerichte-programma-havo/

SLO. (2024c). *Conceptkerndoelen kunst en cultuur*. Actualisatie kerndoelen, november 2024.

SLO. (2024d, 28 november). *Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's*. www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/

SLO. (2024e). *Toelichtingsdocument. Conceptkerndoelen kunst en cultuur*. November 2024.

SLO. (2024f, 5 maart). *Over het leergebied in de onderbouw van het vo*. www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/achtergrond/leergebied-onderbouw-vo/

SBK. (2024). *Intentieverklaring*. Manuscript.

Stichting HIER. (2022, 8 november). *Kantelpunt*. www.hier.nu/klimaatverandering/kantelpunt

Termorshuizen, T., Luyten, E., Lommertzen, J., & Notten, N. (2023). *Monitor Cultuureducatie, primair onderwijs 2022-2023*. ResearchNed & Gelijkschap.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2014). *Verslag van een algemeen overleg*. Vastgesteld 16 september 2014. (Nieuwe visie cultuurbeleid), vergaderjaar 2014-2015, 32 820, nr. 117.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2017). *Verslag van een schriftelijk overleg*. Vastgesteld 28 februari 2017. (Nieuwe visie cultuurbeleid), vergaderjaar 2016-2017, 32 820, nr. 216.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2024a). *Primair onderwijs. Voortgezet onderwijs*. Lijst van vragen en antwoorden. Vastgesteld op 11 oktober 2024, vergaderjaar 2024-2025, 31 293, 31 289, nr. 756.

- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2024b). *Curriculumherziening en de voortgangsrapportage Masterplan basisvaardigheden*. Verslag van een commissiedebat. Vastgesteld 19 november 2024, vergaderjaar 2024-2025, 31 293, 31 289, nr. 763.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2024c). *Voortgezet onderwijs. Verslag van een schriftelijk overleg*. Vastgesteld 3 december 2024, vergaderjaar 2024-2025, 31 289, nr. 595.
- Van Casteren, W., Lodewick, J., Lommertzen, J., Luyten, E., & Van Mensvoort, C. (2023). *Vertrekredenen leraren en docenten in het po, vo en mbo*. ResearchNed.
- Van der Hoeven, M. J. A. (2005a). *Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie en van de Wet op het primair onderwijs in verband met het bieden van meer ruimte voor het invullen van expressie-activiteiten en het invoeren van de mogelijkheid dat het onderwijs mede de Duitse of Franse taal omvat*. Memorie van toelichting. Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2004-2005, 29 959, nr. 3.
- Van der Hoeven, M. J. A. (2005b). Besluit van 8 oktober 2005, houdende de vaststelling van vernieuwde kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit vernieuwde kerndoelen WPO) en houdende wijziging van het Besluit trekkende bevolking WPO in verband met de vaststelling van vernieuwde kerndoelen voor het basisonderwijs. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 551. Sdu.
- Van Hoek, E. (2023). School en omgeving. Een rijke samenwerking voor meer kansengelijkheid. *Kunstzone*, (4), 36-39.
- Van Hoek, E. (2024). Nieuwe opleidingsprofielen. Actualisatie opleidingsprofielen kunstvakdocentenopleidingen en de master kunsteducatie. *Kunstzone*, (6), 52-53.
- Van Veen, K., Marsman, P., & Van Lanschot-Hubrecht, V. (2024). *Startnotitie kunst en cultuur. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Vereniging Hogescholen. (2024, 6 februari). *Dashboard instroom, inschrijvingen en diploma's*. www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers/artikelen/dashboard-instroom-inschrijvingen-en-diploma-s
- Verhoeven, H. (2023, 22 november). Regeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2025-2028. *Staatscourant*, nr. 31924.
- Vos, S. (2024, 16 april). 'Niet ons idee'. VNG baalt van financiële domper 2025. *Binnenlands Bestuur*.
- VVD, D66, CDA, & ChristenUnie. (2021). *Omzien naar elkaar, vooruitkijken naar de toekomst. Coalitieakkoord 2021-2025*. Rijksoverheid.
- Wallage, J. (1993). Besluit van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 264.
- Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken. (2023). *Adviesrapport Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK)*. SLO.
- Wiersma, D. (2022a). *Masterplan basisvaardigheden*. Brief van de minister van OCW aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12 mei 2022, vergaderjaar 2021-2022, 31 293, 31 322, nr. 620.
- Wiersma, D. (2022b). *Programma School en Omgeving in het funderend onderwijs*. Brief van de minister van OCW aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 7 juli 2022, vergaderjaar 2021-2022, 31 293, 31 289, nr. 639.

Verschenen in Cultuur+Educatie

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

- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*
- 60 *Culturele democratie*
- 61 *Het jonge kind*
- 62 *Verzamelde artikelen*
- 63 *Pabo's en cultuuronderwijs*
- 64 *Theoretische perspectieven op kunst- en cultuuronderwijs*
- 65 *Artistiek onderzoek en kunsteducatie*
- 66 *Unlearning: naar een pedagogie van de zintuigen*
- 67 *50 jaar Hiphop en haar betekenis voor onderwijs en cultuur*
- 68 *De kracht van belichaamd leren en doceren in kunsteducatie*

Colofon

Cultuur+Educatie

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

Redactie

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

Redactieraad

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

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Uitgever

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

LKCA

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

ISSN 1879-8837