

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/349948046>

# Symposium landelijk cultuuronderwijsbeleid

Conference Paper · March 2021

CITATIONS

0

READS

74

4 authors, including:



**Piet Hagenaaars**

Erasmus University Rotterdam

17 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Gert Biesta**

Maynooth University Ireland & University of Edinburgh

353 PUBLICATIONS 15,231 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Fianne Konings Eur**

Erasmus University Rotterdam

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Cultuuronderwijs en Onderwijs2032 (Cultural education and the policy of Education2032) [View project](#)



Book: Derrida & Education (not "and") [View project](#)

# Symposium landelijk cultuuronderwijsbeleid

Inleiding, verslag sessies, afsluiting en columns

5 februari 2021



## Doel van het symposium

Het doel is het stimuleren van de beleidsdiscussie over cultuuronderwijs in het funderend onderwijs om zo het beleid te analyseren, prikkelen en herwaardenen én daarvan openbaar verslag te doen. Met cultuuronderwijs wordt 'al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed' bedoeld (Bussemaker, 2013, p. 1).

## Deelnemers - genodigden

Voor dit symposium zijn deelnemers op naam uitgenodigd. Het zijn experts die het landelijk cultuuronderwijsbeleid overzien, dat overdenken, daarop reageren en aan de uitvoering ervan in het onderwijs bijdragen. Ze zijn afkomstig uit verschillende sectoren zoals het landelijk onderwijs- en cultuurbeleid, het wetenschappelijk onderzoek, de onderwijs- en cultuuronderwijspraktijk, culturele organisaties, landelijke brancheorganisaties voor onderwijs en cultuuronderwijs, kunstvakverenigingen, (kunstvak)docentenopleidingen, landelijke expertisecentra en fondsen voor onderwijs en cultuur.

## Inleiding - Piet Hagaraars

Dit symposium gaat over het landelijk cultuuronderwijsbeleid voor het funderend onderwijs. Dat wil zeggen *het beleid voor het onderwijs óver en mét kunst en cultureel erfgoed* in basisschool en voortgezet onderwijs. Het blijkt niet overal goed te gaan met cultuuronderwijs. Dat baart mij al jaren zorgen. Vandaar mijn promotieonderzoek bij de Erasmus School of History, Culture and Communication te Rotterdam, waarin ik concludeer dat er positiewisselingen nodig zijn om dit onderwijs te verbeteren (Hagaraars, 2020). We praten daar vandaag samen over en proberen tot heldere aanbevelingen te komen - wellicht in samenhang met [curriculum.nu](https://curriculum.nu) - om beleid en uitvoering te herwaardenen.

Ik neem aan dat de meesten van jullie de intrigerende tv-serie *Klassen* hebben gezien - over de strijd voor gelijke kansen in het onderwijs (Gould & Sylbing, 2020-2021). Hier en daar zag ik daarin flarden terug van hoe scholen met de kunstvakken omspringen. De serie speelt in Amsterdam-Noord en daar zijn, net als overal in Nederland, scholen die veel aan cultuuronderwijs doen en scholen waar nauwelijks iets gebeurt. Er zijn scholen waar ouders niets kunnen bijdragen aan het onderwijs en scholen waar ze heel veel kunnen inbrengen. Die tweedeling zie je ook in het cultuuronderwijs. Zo zet een van de scholen in *Klassen* - met veel hoogopgeleide ouders - die ouders in voor workshops. Bovendien geven er vakspecialisten les in beeldende vorming en muziek. Met de methodiek *Hallo muziek* krijgen alle groepen tenminste 32 weken per jaar les; in de onderbouw een keer per week; in de bovenbouw twee keer.

In een gesprekje hierover met het team merkt de bovenschools manager op dat *Hallo muziek* een heel dure interventie is voor de school. Het team gniffelt wat en zegt dat de ouders het merendeel ervan voor hun rekening nemen. Waarna de manager vervolgt met: 'Ja, nou ja zeg, welke school betaalt nou *Hallo muziek*?'

In de school met kansarme kinderen waait een andere wind. Vol trots vertelt de juf van groep acht: 'Ik heb vandaag een workshop ballet'. Waarop een collega reageert: 'Echt, een workshop ballet?' 'Ja, de kinderen moeten aan ballet doen? Wat dacht je dan? Kom maar eens kijken.' De juffen van groep acht doen dat samen met de dansdocent. Er wordt serieus aan de lichaamshouding gewerkt. 'We gaan beginnen met de eerste positie, uitgedraaid, en dan gaan we eens kijken of het lukt om een pliés te doen'. De leerlingen zijn zo enthousiast dat ze in het klaslokaal verder gaan.

En in coronatijd - de zesde aflevering - geeft de juf elke dag een tekenopdracht; perspectief of compositie. Ze moeten in huis dingen zoeken die dezelfde kleur hebben en die ordenen. De leukste dingen zitten daarbij, vertelt de juf, 'en die gebruik ik daarna als banner in de lessen'.

Waar de ene school het cultuuronderwijs overlaat aan vakdocenten en culturele instellingen, grotendeels betaald door de ouders, geven de juffen in de andere school zelf de kunstlessen, verzorgen ze af en toe samen met een vakdocent een kunstworkshop én gaan ze op excursie. Beide scholen willen kunst in de klas, maar de voorzieningen en de uitvoering zijn wel heel verschillend.

Dit symposium gaat over beleid. Dat is niet enkel iets van bovenaf, maar zoals we in *Klassen* zagen, gaat het ook over draagvlak en uitvoering in de school. Met beleid bedoel ik de regelgeving die de overheid alleen of samen met anderen bedenkt, daarna besluit, aan anderen opdraagt, én evalueert. Die eerste stappen zijn van groot belang omdat daarin de onderwijsopdracht aan de school wordt geformuleerd en vastgesteld. In die opdracht staat wat groepsleerkrachten en vakdocenten aan leerlingen moeten onderwijzen én wat in ieder geval de effecten van dat onderwijs moeten zijn. Die opdracht is ook van belang voor ouders, zodat die weten wat de school van hun kinderen vraagt. Hoe de school deze onderwijsopdracht uitvoert bepaalt ze zelf. Daar is ze sinds een jaar of twintig immers autonoom in.

In ons geval bestaat die onderwijsopdracht uit verplichte kerndoelen en eindtermen vanuit het onderwijsbeleid, en uit facultatieve cultuuronderwijsdoelen vanuit het cultuurbeleid. Niet alle doelstellingen zijn even nauwkeurig en realistisch verwoord. Naast SMART-geformuleerde, meetbare doelen, zoals voor taal en rekenen, kiezen bewindslieden ook voor open-eind-doelen, die wat vager zijn. In de meeste gevallen constateren beleidsmakers dan een probleem, dat men via sturing en beleidsmaatregelen in orde wil brengen. De oplossingsrichting is dan bekend maar beleidsmakers weten niet precies wat het resultaat wordt en hoe en wanneer dat bereikt kan worden. Ik denk weleens dat kerndoelen een soort van open-eind-doelen zijn. Ze zijn vaag geformuleerd. Geen enkele groepsleerkracht weet wat ze precies behelzen; en omdat het volgens de wet streefdoelen zijn, weten groepsleerkrachten ook niet wanneer en bij welke leerling ze verwezenlijkt zijn. Gelukkig is er het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van SLO met leerlijnen voor de kunstvakken en cultureel erfgoed, dat ons wél verder helpt.

Buiten dat kiezen beleidsmakers ook voor symbolische doelen; de minister wil bijvoorbeeld een gebaar maken of ergens lippendienst aan bewijzen zonder daar budget of andere sturingsinstrumenten op in te zetten. Zoals de ambitie om met cultuuronderwijs de kansengelijkheid te verminderen of generieke meta-vaardigheden te ontwikkelen als creativiteit of innovatief vermogen, zonder aanduiding hoe dit gedaan kan worden en wanneer dat bereikt is. Het motiveert groepsleerkrachten, die daar iets van weten te maken, zoals die in de serie *Klassen*, maar de meesten weten niet eens dat de rijksoverheid dit met cultuuronderwijs ambieert.

De rijksoverheid wil ook steeds iets anders met cultuuronderwijs. Onderwijsminister Van Kemenade heeft het vijftig jaar geleden over expressieve, creatieve kunstzinnige vorming. Met Ginjaar-Maas en Brinkman en daarna de ministers Ritzen en d'Ancona veranderen die doelen en gaat het in het beleid over kunst-educatie en cultuureducatie. De expressieve zelfontplooiing staat dan níét meer centraal; het gaat om opbrengstgericht onderwijs vanuit kunstintrinsieke doelen, met aandacht voor productie, receptie én

reflectie. Dat wil zeggen: het zelf verbeelden, musiceren, dansen, schrijven, filmen of toneel spelen, daarnaar gaan kijken en luisteren, én erover nadenken en praten.

Staatssecretaris Van der Ploeg voegt daar in 1999 met *Cultuur als confrontatie* het bewust worden van kunstzinnige, culturele diversiteit aan toe, zowel 'op school als via regelmatige interactie met de buitenwereld'. En minister Van der Hoeven legt vanaf 2005 een grotere beleidsnadruk op receptie en reflectie en op het leren van vakoverstijgende vaardigheden, zoals creativiteit, om die in diverse contexten te kunnen gebruiken.

Omdat cultuureducatie niet alleen gaat over het formele leren in de school maar ook over het non-formele leren daarbuiten, kiest minister Bussemaker voor de term cultuuronderwijs. Het begrip is geoperationaliseerd als 'al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed.' (Bussemaker, 2013, p. 1). Dus zowel in het schoolgebouw, als culturele activiteiten onder schooltijd buiten de school. Het gaat om theorie en praktijk van beeldende vorming, dans, theater en muziek én om geïntegreerde, kunstvakoverstijgende leergebieden zoals kunstzinnige oriëntatie in de basisschool, kunst & cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en CKV en de 'oude en nieuwe stijl' kunstexamenvakken in de bovenbouw daarvan.

Met zoveel verschillende doelen in één leraarsleven snap je dat het voor groepsleerkrachten, vakspecialisten en vakdocenten lang niet altijd gemakkelijk is die veranderende doelen in hun lessen te verwerken.

De school heeft voor zijn basiscurriculum eigenlijk alleen te maken met de reguliere kerndoelen. Met bijzondere beleidsprogramma's wil de cultuurdirectie echter ook invloed op het cultuuronderwijs, om kunst en erfgoed een steviger plaats in de school te geven. Leerlijnen, meer geschoolde groepsleerkrachten en culturele activiteiten en bezoeken zorgen ervoor, zo wordt geredeneerd, dat leerlingen ook in hun latere leven meer met kunst en cultuur bezig blijven. Het gaat na elkaar om de tien jaar durende *Stimuleringsregeling basisonderwijs*, twaalf jaar *Cultuur & School* en de laatste zeven jaar om *Cultuureducatie met Kwaliteit*. En speciaal voor muziek *Ieder kind een instrument*, *Meer muziek in de Klas* en de *Impuls muziekonderwijs*. Kunstintrinsieke doelen dus, tegenover globaal en meer leergebiedoverstijgend onderwijs in de kerndoelen.

Elke school kiest zelf of ze aan cultuurprogramma's mee wil doen; die zijn niet verplicht. In 2019 deed ca. 40% van de scholen mee aan *Cultuureducatie met Kwaliteit*, en wat de *Impuls muziekonderwijs* betreft gaat het om een kwart van de scholen. Die deelname is regionaal nogal verschillend; Overijssel is wat gemiddeld met een deelname van 33% aan enkel *Cultuureducatie met Kwaliteit*, 13% alleen aan de *Impuls muziekonderwijs*, terwijl maar 10% aan beide meedoen (Van den Broek, Termorshuizen, Lodewick, De Vries, & Van Essen, 2019, p. 55). En dan te weten dat scholen voornamelijk meedoen als ze beschikken over groepsleerkrachten die op hun kunstvaardigheden vertrouwen, leerlingen kunnen begeleiden en beoordelen, bij het curriculum passende gastdocenten kunnen kiezen én bovendien zicht hebben op hun culturele omgeving, waarmee ze activiteiten ontwikkelen en uitvoeren. Dat baart mij zorgen. Het betekent immers tegelijkertijd dat scholen met groepsleerkrachten die deze kenmerken niet hebben, niet meedoen. En op die scholen is aandacht voor cultuuronderwijs juist hard nodig.

Toch hoor je van ambtenaren, intermediairs en culturele instellingen dat het goed gaat met cultuuronderwijs. Ik begrijp dat enthousiasme wel, omdat het met de scholen waarmee zij werken goed gaat. En ook bewindslieden willen met anekdotes en kleine praktijkvoorbeelden wel eens aantonen dat het goed met cultuuronderwijs gaat. Zo schrijven die bijvoorbeeld - met de monitor 2014 als bron - over *Cultuureducatie met Kwaliteit*: 'We zien veel initiatieven, van leraren die op een inspirerende manier invulling geven aan cultuuronderwijs, van pabo's die leraren bijscholing bieden en van gemeenten die samenwerking tussen scholen en culturele instellingen organiseren' (Bussemaker & Dekker, 2014, p. 2).

In diezelfde monitorstudie (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker, & Van der Grinten, 2014) staat echter

dat er ondanks het gemeenschappelijk beleid van rijk, provincies en gemeenten 'op een aantal thema's geen vooruitgang te zien is': 'doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen en een samenhangend structureel programma zijn nog lang geen gemeengoed. De deskundigheid van leerkrachten wordt niet hoog ingeschat, maar ondanks dat heeft scholing van de groepsleerkrachten geen hoge prioriteit' (p. 7). 'Tegelijkertijd is er op de meeste pabo's relatief weinig tijd beschikbaar voor de voorbereiding van aanstaande leerkrachten op het geven van onderwijs in de kunstvakken' (p. 52). En: 'Inhoud en organisatie van de activiteiten worden weliswaar geëvalueerd, maar leeropbrengsten bij leerlingen en competenties van leerkrachten vormen zelden onderwerp van evaluaties. Het zijn dus ook meestal percepties van de scholen wanneer zij aangeven dat samenwerking met culturele instellingen leidt tot meer kennis en vaardigheden bij de leerlingen' (p. 7).

Scholen die meedoen met de beleidsprogramma's *Cultuureducatie met Kwaliteit* en of de *Impuls muziekonderwijs*, zo blijkt uit recent onderzoek, doen het beter dan andere scholen (Hoogeveen, Van der Zant, Kruiter, Vander Heyden, & Donkers, 2019). Daar blijven kunstlessen over het algemeen zwakker door gebrek aan vakdidactische kennis, vaardigheden, ervaring en durf van de groepsleerkracht. Ik maak me daar zorgen over. Vooral ook omdat ik zie dat veranderingen traag gaan; pas na acht jaar meedoen met *Cultuureducatie met Kwaliteit* 'is er sprake van een zekere verankering en borging van cultuuronderwijs' (p. 10). Dan nog blijft cultuuronderwijs in een kwetsbare positie, die sterk afhankelijk is van groepsleerkrachten, ouders en subsidies, ondanks dat er een visie op papier is gezet of een beleidsplan is opgesteld.

Wat is eraan te doen? Een dag in de week voor cultuuronderwijs en sport? zoals Arnold Jonk en Aleid Truijens afzonderlijk van elkaar in het *Parool* en *de Volkskrant* bepleitten? (Couzy, Keultjes, & Khaddari, 2020; Truijens, 2020). Verplichte deelname aan *Cultuureducatie met Kwaliteit*? Het blijkt moeilijk met overheidsbeleid veranderingen in cultuuronderwijs aan te brengen. Het bestuurlijk sturingsvermogen is beperkt en het draagvlak voor veranderingen is bij scholen gering, terwijl hun autonomie groot is.

Er zijn positiewisselingen nodig om de huidige onmacht van het cultuuronderwijs te doorbreken, met als bespreekthema's beleidssturing én beleidsdoelstellingen van bovenaf, het draagvlak in de school, de deskundigheid van de groepsleerkracht en de leeruitkomsten van de leerling. Het zijn onderwerpen die ik ook in mijn proefschrift bespreek en waar vandaag in elke groepsdiscussie aandacht voor is.

Misschien dat we samen de onmacht kunnen doorbreken en het cultuuronderwijs beter kunnen maken. Daar helpt curriculum.nu mogelijk ook bij. Onze lijst, straks, met aanbevelingen voor de nieuwe minister van onderwijs, voor een succesrijk cultuuronderwijsbeleid voor alle scholen, kan daarbij helpen.

## Vijf sessies vanuit vijf perspectieven

De aanleiding voor LKCA, de Boekmanstichting en de Erasmus Universiteit om samen dit symposium te organiseren is meerledig. Naast de dissertatie van Piet Hagenaars over het cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III - *Opdracht & Onmacht* (2020) zijn er het *Dashboard Bestuursakkoord PO 2020* (Ministerie van OCW, 2020) met de stand van zaken van cultuureducatie, het *Bestuurlijk Kader Cultuur en Onderwijs 2013-2023* (Bussemaker, 2013), de *Uitgangspunten Cultuurbeleid 2021-2024* (Van Engelshoven, 2019) en de uitwerking van het *leergebied Kunst & Cultuur* van curriculum.nu.

Uitgaand van vijf perspectieven die zijn ontleend aan de dissertatie van Hagenaars zijn vijf deskundigen gevraagd een column te schrijven, die voorafgaand aan het symposium onder de deelnemers is verspreid. Zij starten elk de discussie in een van de vijf sessies met een beknopte inleiding. De discussie wordt afgesloten met onderbouwde aanbevelingen voor de nieuwe minister van onderwijs.

# 1 Beleidssturing en draagvlak

Verslag sessie 1 (Marlies Tal, gespreksleider en Piet Hagenaars, deskundige)

In de column *Cultuuronderwijs heeft sturing en draagvlak nodig* gaat Piet Hagenaars in op de monocentrische en polycentrische sturingsconcepten, die door het ministerie afwisselend worden gehanteerd om tot beleidsinhoud en -uitvoering van cultuuronderwijs te komen. Het valt op dat het cultuurdepartement het klassieke, monocentrische sturingsconcept hanteert, terwijl dat van het onderwijs vaker de participatieve aanpak kiest om tot beleidsvorming en beleidsinhouden te komen. Kunstvakverenigingen en docenten reageren erop en scholen reflecteren met ouders en leerlingen. Vanuit participatieve beleidssturing wordt draagvlak verkregen.

Regering en parlement moeten in hun besluitvormingstraject dan niet op de stoel van de professionals gaan zitten. Daarmee maken ze dat interactieve, vakinhoudelijke voorwerk immers ongedaan!

## De eerste stelling

*Doelen van cultuuronderwijs moeten op praktijkniveau worden geformuleerd, niet door beleidsmakers.*

In de discussie zijn twee richtingen te onderscheiden. De ene gaat ervan uit dat de overheid bij de beleidsvorming en bij het formuleren van beleidsdoelen vooral rekening moet houden met wat scholen willen, wat ze nodig hebben, om op die manier scholen te helpen goed onderwijs te geven. De andere vindt dat scholen vanuit een landelijk leerplankader zelf doelen kunnen vaststellen. Ze hoeven daar niet bij geholpen te worden, omdat schoolbesturen dit zelf kunnen regelen. Ondersteuning zoeken ze bij vakdocenten, die bovenschools aangesteld worden en niet alleen de kunstvaklessen geven. Ze kunnen groepsleerkrachten inspireren, activeren en tijdens de kunstlessen coachen. Op dit moment kennen we allerlei soort 'vakdocenten' met een variatie in opleiding van zes uur tot vier jaar. Daar moet eenduidig beleid op gevoerd worden. Groepsleerkrachten en cultuurcoördinatoren organiseren dan het cultuuronderwijs en stemmen dat desgewenst af met culturele organisaties. Vakdocenten zijn vakinhoudelijk in school en groep werkzaam en zorgen voor een samenhangend schoolcurriculum, coachen groepsleerkrachten en geven complexere lessen. Zo'n opleidings- en personeelsbeleid moet van bovenaf gevoerd worden en er moet ook oog zijn voor de structurele bekostiging daarvan; dat is nu nog wel een probleem.

Als de landelijke overheid onderwijs in kunst en cultuur in de WPO en WVO opneemt, dan heeft die overheid immers ook de verplichting iets te doen. Dat wil zeggen dat er op kunstvakdocentenopleidingen en op de pabo's nadrukkelijk aandacht moet zijn voor de bekwaamheidseisen van vakdocenten voor het basisonderwijs. Het onderwijswerkveld zou daarvoor dan de beroepsvereisten moeten opstellen en valideren, rekening houdend met 'stad en platteland' én met mogelijke rollen van de onderwijsgevende van cultuurcoördinator en vakspecialist tot vakdocent en coach. Tegelijkertijd kan door de overheid wetgeving voorbereid worden voor de bevoegdheid - en daarmee vakbekwaamheid - van de onderwijsgevende voor cultuuronderwijs, vergelijkbaar met die voor bewegingsonderwijs.

In de discussie wordt voorts opgemerkt dat er op dit moment geen voortgang is voor de ontwikkeling van het leergebied kunst & cultuur, omdat het ontwikkeltraject curriculum.nu door de Kamer controversieel is verklaard. Er wordt nog wel gewerkt aan rekenen en taal. Je zou met een aantal landelijke cultuuronderwijsinstellingen druk op de Kamer moeten zetten om ook voor kunst & cultuur voortgang te boeken (kerndoelen ontwikkelen). Bovendien wordt gesuggereerd om van de programmalijn funderend onderwijs van het herstelplan - het *Nationaal Programma Onderwijs na corona* - gebruik te maken om ook aan kunst & cultuur extra aandacht te besteden. Cultuurdoelen zijn immers subjectiverend en socialiserend én doorstroomrelevant.

## De tweede stelling

*Als scholen weinig of niets aan cultuuronderwijs doen komt dit omdat schoolleiding, groepsleerkrachten en ouders het belang van dit onderwijs bagatelliseren. Met tijd of geld heeft het niets te maken.*

Deze stelling leidt al snel tot een discussie over het onderwijssysteem. Maatschappelijk wordt er veel van het onderwijs gevraagd en de school krijgt volgens de ouders lang niet altijd alles voor elkaar; dat betreft niet alleen het wettelijk vastgelegde cultuuronderwijs maar tal van onderwijs- én opvoedingszaken. Er is een cultuurverandering nodig om het onderwijs op een andere wijze in te richten, met daarin duidelijke afspraken over wat tot de verantwoordelijkheden van het onderwijs hoort (de school) en wat tot dat van de opvoeding (de ouders).

In de naschoolse opvang of de verlengde schooldag kunnen zowel onderwijs- als opvoedingsdoelen aan bod komen. Bovendien kan via de verlengde schooldag of iets dergelijks de doorstroom bevorderd worden naar de buitenschoolse kunsteducatie. Dat betekent tegelijkertijd dat er door zo'n systematiek ongelijkheid optreedt, omdat niet alle ouders over dezelfde middelen beschikken voor actieve kunstbeoefening of het receptief bezoek aan voorstellingen, tentoonstellingen en dergelijke.

## Aanbevelingen

- Alle leergebieden in het onderwijs hangen met elkaar samen en vanuit vak- en leergebiedoverstijgend onderwijs is die integrale samenhang het doel. Dan zijn alle leergebieden voor het curriculum even belangrijk.
- Om de resultaten van de impulsprogramma's *Cultuureducatie met Kwaliteit* en de *Impuls muziekonderwijs* te borgen is structureel beleid nodig. De rijksoverheid moet daartoe een kwaliteitscriterium vaststellen en structurele financiering regelen opdat cultuuronderwijs inhoudelijk en bestuurlijk goed georganiseerd kan worden, zowel in de school als bij de culturele omgeving.
- Cultuuronderwijs mag in de basisschool alleen gegeven worden door bevoegde en daarmee vakbekwame leraren. Op pabo's en kunstvakdocentenopleidingen moet meer aandacht zijn voor de mogelijke rollen van de onderwijsgevers, van cultuurcoördinator en vakspecialist tot vakdocent en coach.
- Het ministerie moet pabo's nadrukkelijk adviseren het leergebied cultuuronderwijs serieus aandacht te geven. Dat houdt tevens in dat dit leergebied tenminste een negende (27 erts) van het curriculum moet omvatten, zodat aanstaande groepsleerkrachten beter voorbereid worden op dit onderwijs in de basisschool.
- Informeer je als rijksoverheid over de praktijk cultuurprofessionals. Dat kan, naast monitorstudies, door zelf praktijkbezoeken af te leggen en met verschillende actoren informeel overleg te voeren over hoe het in de school met dit onderwijs gaat. Dat betreft dan niet enkel 'best practices' - de 'willers' en 'kunnens' - maar evengoed 'less best practices'; de 'willers', maar (nog) 'niet-kunnens'.

## 2 Doelstellingen en leeropbrengsten

Verslag sessie 2 (Marian van Miert, gespreksleider en Emiel Heijnen, deskundige)

De column *Angstaanjagende stippen op de horizon* van Emiel Heijnen handelt over doelen en leeropbrengsten. Als de overheid het basisonderwijs te veel keuzevrijheid biedt, leidt dit tot kwaliteitsverlies en marginalisering van het kunstvak. Voorgesteld wordt te werken met referentieniveaus, concrete stippen op de horizon, die omschrijven wat leerlingen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan minimaal moeten weten en kunnen. Dat kan door het laten zien en omschrijven van het soort artistieke producten

dat veertienjarige leerlingen moeten kunnen maken, zoals het monteren van een korte film, het visualiseren van een idee of het componeren van een muziekstuk. Hopelijk biedt het vervolgtraject van curriculum.nu die ruimte.

## De eerste stelling

*Maximale vrijheid bieden aan scholen met betrekking tot kunstonderwijs leidt tot kwaliteitsverlies.*

Als de overheid blijft streven naar een maximale vrijheid van scholen om het cultuuronderwijs op een eigen wijze in te richten, zoals de afgelopen jaren is gebeurd, verliest de school over het algemeen veel aan vakinhoudelijke kwaliteit. In de schoolpraktijk is het nu zo dat het van de groepsleerkrachten en de visie van de scholen afhangt of er 'iets' aan cultuuronderwijs wordt gedaan. Dat wil overigens niet zeggen, dat dat 'iets' ook bepaalde vakinhoudelijke kwaliteiten heeft. Bovendien blijkt uit onderzoek dat er nu veel minder uren aan de kunstvakken worden besteed dan twintig jaar geleden het geval was.

Zeker, er zijn basisscholen waar de vakinhoudelijke kwaliteit, ondanks die vrijheid, uitstekend is, maar het overheidsstreven moet er toch op gericht zijn om die kwaliteit voor alle leerlingen te garanderen. Duidelijk moet dan ook worden waaraan leerlingen moeten voldoen aan het eind van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Die kwaliteitsverschillen zijn niet enkel van deze tijd; ook toen de kerndoelen veel strikter waren werd er geklaagd over de kwaliteit van cultuuronderwijs. Dat komt voornamelijk omdat kerndoelen wel zijn vastgesteld, maar niet zijn geïmplementeerd. Als dat niet gebeurt verandert er niets; dan weet de school niet eens wat die doelen zijn en hoe die gerealiseerd kunnen worden. Die implementatie is wel goed aangepakt bij de invoering van de kunstexamens bij de start van de vernieuwde tweede fase. De examenvakken CKV1 en CKV2,3 zijn goed geïntroduceerd en er was passende scholing georganiseerd. De eindtermen zijn concreet geformuleerd en de leeropbrengsten niet vrijblijvend. Bij de vaststelling van de kerndoelen voor het basisonderwijs en de onderbouw vo is dat nooit gebeurd; daar werd alleen een kerndoelenboekje bij uitgegeven, onder andere voor kunstzinnige oriëntatie. Om het cultuuronderwijs in de basisschool meer kwaliteit te geven moet het goed gefaciliteerd worden in begeleiding, tijd, aandacht en focus.

Scholen moet ook gevraagd worden zich te verantwoorden over de wijze waarop zij cultuuronderwijs binnen landelijke kaders invullen. Iedere school kan dus een eigen invulling geven aan haar curriculum binnen de kaders, die door de overheid worden gesteld. Dat komt tegelijkertijd tegemoet aan de individualiteit van de school, die functioneert binnen een eigen context van wijk, buurt, ouders en leerlingen. De vraag is dan hoe je het toezicht op die verantwoordingsplicht organiseert. Bij beleidsprogramma's zoals *Cultuureducatie met Kwaliteit* en de *Impuls muziekonderwijs* stelt die verantwoording niks voor, omdat de kunstzinnige resultaten van de leerlingen buiten zicht blijven. Het toezicht zou door de inspectie gedaan kunnen worden, maar scholen kunnen het ook onderling regelen via peer reviews of het door hun schoolbesturen laten uitvoeren.

Deze discussie wordt afgerond met de vraag hoe je een interessante inhoud kunt krijgen naast door de overheid vastgestelde doelen? De waarde van kunst en cultuur is immers niet alleen in beheers- of opbrengstdoelen vast te stellen, maar moet ook op andere manieren worden benoemd, gevoeld en ervaren.

## De tweede stelling

*Een nieuw curriculum voor funderend onderwijs is gebaat bij expliciete referentieniveaus.*

Bij de aftrap van de discussie wordt opgemerkt dat het lijkt of er op dit moment voor cultuuronderwijs geen curricula of niveau-aanduidingen zijn, maar er zijn juist ontzettend veel leerlijnen, leerplannen,

leerplankaders, raamwerken en noem maar op. Het probleem is dat de rijksoverheid - ook al zou ze die referentieniveaus veel explicieter formuleren - die niet kan afdwingen.

Als de overheid wil dat de scholen die in hun cultuuronderwijs nastreven, moet ze die nadrukkelijker bekendmaken en implementeren. De overheid moet er dan ook voor zorgen dat ze scholen hierop afrekent. Gedacht wordt aan een toevoeging van de theorie en praktijk van de kunstvakken aan de eindtoets basisonderwijs, zoals die ook voor rekenen, taal en wereldoriëntatie geldt. Dat werkt vermoedelijk om meer serieus aandacht aan cultuuronderwijs te besteden. Je ziet dat bij de vo-eindexamens - ook in de kunstvakken - en ook op de basisschool bij taal en rekenen. Op het moment dat het een verplicht onderdeel is van een eindtoetsing gaan scholen daar veel serieuzer mee om.

Het is lastig om in gedragstermen geformuleerde doelen bij leerlingen te realiseren. Hoe leer je dat aan en wanneer heb je de doelstelling bereikt? Dan kan je bij een tussendoel als 'de leerling kan een idee visualiseren' beter vijf opdrachten formuleren, waarbinnen de leerling dat leert. Dat soort opdrachten is inspirerender dan referentieniveaus, die overigens wel op de achtergrond aanwezig moeten zijn. Groepsleerkrachten en leerlingen, worden eerder geïnspireerd door input (de opdracht) dan door output (de gewenste opbrengst). Temeer omdat die handreikingen allemaal talig zijn en abstract blijven; er wordt heel veel beschreven maar er worden weinig concrete voorbeelden gegeven: hoe klinkt een tweestemmig lied?; hoe ziet een visualisatie van een idee eruit? Het voordeel van voorbeelden is dat die ook iets zeggen over de kwaliteit. Dat brengt met zich mee dat beleidsmakers en leerplanontwikkelaars veel meer van de kwaliteiten van de groepsleerkracht moeten weten en wat je daarvan mag verwachten, zodat die ook beter kunnen formuleren wat je van de groepsleerkracht mag verwachten en wat van de vakdocent.

De discussie wordt afgerond met de opmerking dat het leergebied kunst & cultuur van curriculum.nu nu een veelbelovend kader heeft geformuleerd dat mogelijkheden biedt om niveaus in theorie en praktijk te onderscheiden en te doseren, zodat er een doorlopende leerlijn ontwikkeld kan worden.

## Aanbevelingen

- School gaan veel te vrijblijvend met cultuuronderwijs om, kerndoelen zijn te algemeen en vrijblijvend. De rijksoverheid moet het cultuuronderwijs in het funderend onderwijs dan ook beter faciliteren met vakdocenten, tijd, aandacht en ruimte.
- Formuleer als rijksoverheid heldere talige referentieniveaus (output) waarnaar men moet streven, en zorg voor goede voorbeelden (input) en maak daarmee zichtbaar en hoorbaar wat je met kwaliteit bedoelt om voorafgaand aan de lessen de onderwijsgevende te helpen cultuuronderwijs te geven.
- Het leergebied kunst & cultuur, als onderdeel van het landelijk leerplankader, geeft concreet in niveaus weer wat van leerlingen in het cultuuronderwijs verwacht wordt. Uitgaand van dit kader worden verschillende leerlijnen als voorbeelden van een schoolcurriculum uitgewerkt. Bij een keuze voor een ervan moeten scholen uitleggen en verantwoorden hoe ze zich daartoe verhouden. In plaats van één leerlijn te formuleren, die overal hetzelfde wordt uitgevoerd, wordt aldus een aantal varianten uitgewerkt waar de school er beredeneerd een van kiest.
- De school moet haar schoolcurriculum, lesinhouden en leeropbrengsten van cultuuronderwijs verantwoorden. Dat kan bijvoorbeeld door peer reviews, collegiale toetsing, met behulp van professionele culturele instellingen of via de eindtoets in groep acht.  
Zo'n eindtoets draagt ertoe bij dat het docentgedrag voor dit onderwijs positief verandert, de waardering voor cultuuronderwijs stijgt en het maatschappelijk draagvlak toeneemt.
- Er moet in het funderend onderwijs meer aandacht besteed worden aan de kennis over alle aspecten van kunst. Dat geldt ook voor de op het funderend onderwijs voorbereidende lerarenopleidingen.

### 3 Doelstellingen en draagvlak

Verslag sessie 3 (Jan Jaap Knol, gespreksleider en Siela Ardjosemito-Jethoe, deskundige)

In de column *Waar sta je achter?* stelt Siela Ardjosemito-Jethoe het kwetsbare karakter van cultuuronderwijs in de basisschool aan de orde. Als schoolleiding, een enkele leraar en een groepje ouders enthousiast aan cultuuronderwijs werken gebeurt er heel veel. Dan helpt het dat ouders dingen kunnen 'regelen', over een breed netwerk beschikken en subsidies weten aan te boren. Bovendien is er oog voor diversiteit door het aanbieden van een cultureel verbredend en verdiepend palet. Die afstemming, betrokkenheid en diversiteit moeten echter vanaf het begin geborgd worden, omdat cultuuronderwijs nog steeds staat of valt met de betrokkenheid van de schoolleider en de inzet van enkele enthousiaste leraren en ouders.

#### De eerste stelling

*Leerlingen brengen dagelijks het potentieel voor veel meer diversiteit in het cultuuronderwijs de school binnen. Het wordt alleen niet benut.*

Het beleid kansengelijkheid van de rijksoverheid in het onderwijs is een terugkerend onderwerp, dat de gelijkwaardigheid weerspiegelt van de culturele diversiteit en bij de duurzame invulling van kunst- en cultuuronderwijs een belangrijke rol moet spelen. Die diversiteit is in elk klaslokaal, maar komt vaak te weinig naar voren in de drie uitgangspunten van cultuuronderwijs - productief, reflectief en receptief handelen.

De vraag is bijvoorbeeld of culturele diversiteit als een logisch onderdeel van kunst en erfgoed systematisch in het onderwijs is ingebed, zoals aandacht voor het koloniale en slavernijverleden van Nederland. Het mag immers niet afhangen van een toevallig enthousiaste leraar of de vrijwillige inzet van ouders of hier aandacht voor is. De verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij de rijksoverheid en daarvan afgeleid bij de schoolbestuurders en hun inzet om dit duurzaam in het onderwijs te verankeren. Om dit te waarborgen kan de school het best gebruik maken van vakbekwame docenten, die zowel coachend als lesgevend ingezet worden.

Het komt veel voor dat de klassen een cultureel diverse samenstelling kennen, maar dat de groepsleerkrachten voor de klas uit de dominante cultuur afkomstig zijn en alleen die kennen. Om alle leerlingen bij divers cultuuronderwijs te betrekken is de inzet van kunstenaars en culturele instellingen dienstig.

Als leraren een mixtuur van diverse achtergronden hebben, komt cultureel divers onderwijs veel vanzelfsprekender tot stand. Het is de vraag echter of dit niet een volgende stap is, omdat er überhaupt al weinig gebeurt voor cultuuronderwijs. Of kan je dit omdraaien door vanuit meerdere perspectieven cultuuronderwijs te verzorgen, waardoor het draagvlak groeit.

Als je cultuuronderwijs gaat herwaarderen moet je die culturele diversiteit als vanzelfsprekend inbouwen. Je moet het niet als iets extra's zien; want als je dat doet gaat het er ook weer af. Het moet ingebed zijn in het geheel. De ervaring van een aantal sessiedeelnemers is dat er nogal verschillen zijn in scholen en dat het inderdaad van enkele leraren afhangt of er aandacht is voor (cultureel divers) cultuuronderwijs. Dat geldt zeker voor het basisonderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs; daar hebben leraren alle ruimte om te doen wat zij willen. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn examenprogramma's en dat is allemaal heel precies geregeld. Tegelijkertijd valt op dat een vak als kunst algemeen erg vanuit een westers perspectief is vormgegeven.

We moeten bij diversiteit overigens niet alleen aan culturele diversiteit denken, maar ook aan andere diverse kenmerken. Een ervaren leraar met liefde voor kunst en cultuur kan heel veel uit de leerlingen

halen en zal daar zeker ook de diverse samenstelling van de groep bij gebruiken. Het valt of staat met de leraar, en dat aspect van de professionele kwaliteit moet bij een groot aantal groepsleerkrachten echt verbeterd worden.

Het is toch merkwaardig dat vakmensen zich op allerlei gebied moeten bijscholen en dat leraren soms wel dertig jaar voor de klas staan zonder enige bijscholing te krijgen of nodig te vinden. Bijscholing zou voor cultuuronderwijs veel meer verplicht gesteld moeten worden, zoals dat ook wel gebeurt bij *Cultuur-educatie met Kwaliteit* waarin leraren samen met culturele instellingen over de inhoud van lessen discussiëren.

Het is ook mogelijk dat scholen cultuurprojecten samenstellen, waarin elke uitvoerder - de groepsleerkracht, de kunstenaar, de culturele instelling - een rol heeft, met aandacht voor de diversiteit van de leerling, en afhankelijk van wat in deelprojecten aan competenties nodig is. Dan is de vormgeving en uitvoering van cultuuronderwijs niet enkel meer direct afhankelijk van de groepsleerkracht, zijn werkdruk en andere aandacht eisende zaken.

## De tweede stelling

*Op dit moment hoeft de schoolleiding pas te kiezen voor meer diversiteit in het cultuuronderwijs als de omgeving daarom vraagt.*

Het is opvallend dat cultuuronderwijs zo vrijblijvend blijft. Als er op school minder of geen aandacht is voor cultuuronderwijs of diversiteit komt een schoolleider er gewoon mee weg. Dat geldt ook voor de inspectie, die weinig of niets van cultuuronderwijs weet en daarvoor bijgeschoold moet worden.

De stelling wordt door enkele deelnemers beaamd. Zij constateren dat er op scholen waarmee zij werken, op dit moment geen behoefte is om meer nadruk op diversiteit te leggen. Het is complex omdat het ook om attitudes van leraren gaat en de vraag is hoe je die kunt veranderen. Welke instrumenten zou je in kunnen zetten om die aandacht voor de diversiteit van leerlingen te verhogen? De schoolleiding is nodig om die aandacht structureel op dit onderwerp gericht te houden. Daarnaast moeten schoolleiding en collega's proberen die attitude van de leraar te veranderen. Maar als enkele sleutelfiguren vertrekken is het risico aanwezig dat die aandacht verdwijnt. Vandaar dat het door het schoolbestuur, samen met het schoolteam, in het beleid van de school moet worden vastgelegd. Dat houdt in dat het team het onderwijs misschien ook wel anders moet inrichten om zoveel mogelijk leerlingen met verschillende achtergronden en een diverse bagage gericht van en met elkaar te laten leren (beleidsborging).

Om de borging ook op een andere manier te realiseren, bouwen culturele partners netwerken met die enthousiaste eenlingen op al die scholen. Zo zorgen zij voor continuïteit in het cultuuronderwijs als die eenlingen verhuizen of de steun van de schoolleiding, door wisseling van de wacht, wegvalt (praktijkborging).

De schoolleiding in het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld heeft wel degelijk een visie op gelijke kansen en diversiteit, terwijl ook alle docenten het beste voor hun leerlingen willen. Hoe men dit thema aanpakt is weer een tweede; er is vaak sprake van een communicatiestoornis tussen de verschillende schoollagen. De aanpak is dan dat scholen - uitgaande van het diversiteitsperspectief van de leerling - eerst allerlei kunst- en cultuurprojecten samen met culturele partners uitvoeren om daarna, op grond daarvan, na te denken over de onderliggende visie of die visie iteratief bijstellen.

In het curriculum staat wat kinderen moeten leren en dat wordt heel snel vertaald naar wat kinderen moeten doen, welke opdrachten ze moeten maken. Wat dan opvalt is dat in het onderwijs veel langer gepraat wordt over wat op het lesrooster staat en wat kinderen moeten doen en veel minder over hoe

het curriculum vormgegeven moet worden en wat kinderen moeten leren. Terwijl de eerste vraag zou moeten zijn wáárom ze iets moeten leren. Dat geldt ook voor cultuuronderwijs, daar zou ook nadrukkelijk meer die vraag gesteld moeten worden. De professionals, die de kinderen onderwijs geven, moeten die vraag - binnen een kader, een nationaal curriculum - beantwoorden door gezamenlijk een samenhangend curriculum op school- en klasniveau te ontwikkelen. Die kunnen heel verschillend zijn, afhankelijk van de schoolvisie, het lerarenteam, de plaats van de school en de samenstelling van de leerlingpopulatie.

De rijksoverheid moet meer invloed uitoefenen op wat op de pabo's of de kunstvakdocentenopleidingen gebeurt. Dan heb je immers ook invloed op wat onderwijsgevend later in de basisschool en het voortgezet onderwijs ondernemen. Dan wordt het ook als iets vanzelfsprekends beschouwd in plaats van iets extra's. Daarvan uitgaande kunnen schoolbesturen en schoolleiders meer nadruk te leggen op het handelen en borgen van de kwaliteit van cultuuronderwijs op schoolniveau; dat is belangrijker dan het vaststellen van regels of eisen van bovenaf, zoals het vaststellen van het minimaal aantal lesuren, bevoegdheden of het toezicht van de inspectie. Niet dat het zonder regels kan; zo is het bijvoorbeeld goed dat afgedwongen wordt dat elke school een cultuurcoördinator krijgt met taakuren voor cultuuronderwijs. Oekazes over visie en doelstellingen werken niet, die worden niet gelezen of van belang geacht.

### Aanbevelingen

- Bij cultuuronderwijs en diversiteit gaat het altijd om communiceren en over leren vanuit jezelf, vanuit de ander en vanuit de diversiteit van de regio en het land waar je woont. Het vertrekpunt van het leren is het perspectief en de flexibiliteit van de leerling.
- De leerling moet in cultuuronderwijs niet alleen vanuit het eigen perspectief leren, maar ook vanuit een inclusief perspectief met aandacht, vanuit cultureel erfgoed, voor de koloniale geschiedenis.
- Het landelijk beleid moet nadrukkelijk aandacht hebben voor het top down sturen - via niet vrijblijvende diversiteitskaders, referentieniveaus, en de inspectie - én het bottom up vormgeven via schoolcurricula van het cultuuronderwijs door de leraar, culturele instellingen.
- Bijscholing van leerkrachten moet verplicht gesteld worden, zodat zij in ieder geval weten wat zij leerlingen willen leren en hoe - en met wie - zij dit kunnen realiseren.

## 4 Leeropbrengsten en cultuurinstellingen

Verslag sessie 4 (Marie-José Kommers, gespreksleider en Gert Biesta, deskundige)

Gert Biesta stelt in *Ligt het nou aan mij? Of ontbreekt er iets?* symbolische doelen aan de kaak die beleidsmakers het cultuuronderwijs toedichten. Volgens hen ontwikkelen kinderen zich met goed cultuuronderwijs tot 'creatieve en kritische volwassenen die klaar zijn voor de uitdagingen van de 21e eeuw'. Ze gebruiken 'hun creatieve vaardigheden om problemen op te lossen en antwoorden te vinden'.

Volgens Biesta moeten we ervoor zorgen dat we geraakt kunnen worden, niet afstompen, niet met alle winden meedraaien, nee kunnen zeggen en durven zeggen, problemen kunnen maken in plaats van problemen kunnen oplossen. Daarin ligt de unieke bijdrage van de kunsten aan het onderwijs. En dat moet het onderwijs met beide handen aangrijpen.

### De eerste stelling

*Goed onderwijs is een ontdekkingsreis, zowel voor de leerling als voor de leraar. Wie dat probeert te vangen in leeropbrengsten en referentieniveaus maakt er maar al te snel een hindernisrace van.*

In deze sessie over leeropbrengsten en cultuurinstellingen gaat het over de functies van cultuuronderwijs. Biesta vindt leeropbrengsten een afschuwelijk woord dat vervangen moet worden door onderwijsopbrengsten, omdat het begrip leren een lege en problematische term blijft. Bovendien kan en mag het onderwijs niet tot leren gereduceerd worden. De term opbrengsten is een term die hij liever ook niet gebruikt, omdat die te veel aan productieprocessen doet denken, terwijl onderwijs een prachtig avontuur moet zijn. De taal kan ons al in een richting duwen die we eigenlijk niet wensen. Wat Biesta betreft moeten we ons de vraag stellen wat de noodzaak is van kunst- en cultuureducatie in het onderwijs.

Wat Biesta op beleidsniveau zorgwekkend vindt is dat hij de intrinsieke kant van de kunsten steeds meer ziet verdwijnen uit discussies over kunst- en cultuureducatie. In die discussies gaat het er steeds over waar de kunsten voor ingezet kunnen worden om buiten de kunsten gelegen doelen te realiseren. De vraag naar wat in de kunsten zelf zit dat bijzonder is, wordt niet gesteld. Vandaar zijn moeite met het woord opbrengsten omdat dan heel andere opbrengsten bedoeld worden dan de kwaliteit van de kunsten. Ook de verwijzing naar het leren van vaardigheden dóór de kunsten leidt af, omdat de kunsten zelf dan verdwijnen. Een voorbeeld is: als ik musiceer vraag ik me niet af of hierdoor mijn brein ontwikkeld wordt of dat het me verder helpt om problemen op te kunnen lossen, dan gaat het me om het maken en beleven van muziek. Zo moet de inzet van de kunsten ook in het onderwijs zijn. De kunsten zijn immers bijzonder, vergeleken met andere vakken en vakgebieden in de school, omdat ze de wereld anders voor ons openen en leerlingen op een andere manier toelaten om die wereld in te stappen. Dat is voor Biesta heel belangrijk; het gunnen van de nieuwe generatie om ook op een kunstzinnige manier in de wereld te verblijven en niet direct de vraag te stellen: wat steek je er nog meer van op?

Het landelijke beleid moet het intrinsieke karakter van de kunsten in het cultuuronderwijs dan ook serieus nemen. Het onderwijs moet niet verleid worden het cultuuronderwijs vanuit leergebiedoverstijgende, extrinsieke of instrumentele doelen te willen rechtvaardigen.

In de discussie komt naar voren dat studenten en docenten in de kunstvakken steeds gevraagd wordt naar de legitimatie van het vak, terwijl dat bij wiskunde of aardrijkskunde nooit gevraagd wordt, omdat er al a priori een maatschappelijk belang aan toegekend wordt. Die legitimeringsverlegenheid komt ergens vandaan; waarom denken we dat we cultuuronderwijs moeten legitimeren, terwijl andere leergebieden vanzelfsprekend zijn? Misschien moeten we ons niet tot legitimeren laten verleiden, door gewoon te zeggen: kunstonderwijs moet, omdat het - intrinsiek - van alles te bieden heeft wat andere vakken niet te bieden hebben.

Kunstonderwijs komt volgens enkelen voort uit het vrije spel van kinderen - waarin de regels voortdurend veranderd worden. De koppeling van het vrije spel met de kunsten is van belang omdat in de kunsten, net als in het vrije spel, nieuwe regels afgesproken kunnen worden. Het is in de school van belang die ongedwongenheid, de mogelijkheid om de regels te veranderen, én dat plezier in het zelf doen en het beleven van de kunsten voort te zetten. Het heeft direct te maken met subjectiveren en socialiseren met de koppeling daarin met cultuur en kunst. Het leidt tot de vraag welke rol kunst kan hebben in de cultuur, maar ook in de ontwikkeling van cultuur en culturen en hoe jij en de ander zich daartoe verhouden.

In de inleiding van Biesta wordt door enkelen het begrip cultureel erfgoed gemist, terwijl beleidsmatig het begrip cultuuronderwijs uit drie componenten bestaat: kunst, erfgoed en media. Ook bij de uitwerking van de kennisbasis van de pabo voor cultuuronderwijs wordt aan deze componenten aandacht besteed. Kunst is een onderdeel van cultuur, maar niet alle cultuur is kunst. Zo worden bij *Cultuur in de Spiegel* de kunsten met hun eigen kwaliteit node gemist.

Als je bij kerndoelen spreekt over opbrengsten kom je al heel snel weer terecht in het talige, in het reflectieve en voordat je het weet zit je ergens anders, en niet meer in de kunsten. Het is dan een belangrijke

vraag hoe je kunstzinnig de opbrengsten van de kunsten vorm kunt geven. Het onderwijs kent heel verschillende doelen en dat zijn niet allemaal beheersings- of opbrengstdoelen. Zo kan je ook aanbodsdoelen formuleren waarin je zegt dat ieder kind recht heeft op dit aanbod, en ook inspanningsdoelen, waarin je zegt dat ieder kind de plicht heeft om serieus met dit aanbod om te gaan. Dan ga je voorbij aan de instrumentele opbrengsten.

## De tweede stelling

*In de discussie over de rol van de kunsten in het onderwijs moet het niet gaan om de vraag waar kunst goed voor is (wat het 'opbrengt'), maar om het benoemen van de unieke mogelijkheden die de kunsten leerlingen bieden om de wereld te ontmoeten en zichzelf in relatie tot de wereld te ontmoeten.*

Achter deze stelling zit de onderwijstheorie van Wolfgang Klafki (1969) die Bildung definieert als 'een dubbele ontsluiting van jezelf en de wereld'. In Bildung komen zowel het individu als de wereld 'in beeld'. Dat is altijd een dubbelproces. Je komt iets tegen en daarin ontsluit de wereld zich op een bepaalde manier, maar omdat jij daarin stapt kom je ook dingen van jezelf tegen, die je in de kunsten anders tegenkomt dan in de wiskunde of de geschiedenis. Bildung is een educatief proces dat beoogt kind en cultuur met elkaar in contact te brengen, zodat het kind zich 'aan' de cultuur kan ontwikkelen.

Biesta vindt het van belang te benadrukken dat je bij de kunsten over verschillende manieren van communiceren moet beschikken. Als je al vroeg leert hoe je je door beeld, geluid of muziek op een andere wijze tot jezelf en de ander kunt verhouden dan is dat van belang voor de toekomst, waarin de maatschappelijke diversiteit alleen maar toeneemt. Vandaar dat leerlingen die verschillende talen van de kunsten al vroeg moeten leren kennen, maar ook hoe ze daarin hun identiteit vinden, hoe ze zich daarin kunnen uiten en kunnen tonen aan de ander in de wereld.

Op een vraag gaat Biesta in op kunst als principe van het onderwijs. Kunst scoort niet hoog in de hiërarchie van de schoolvakken. De school zit immers in een maatschappelijke hiërarchie waarin kunst ook niet als heel belangrijk geldt. Die realiteit kan je niet zomaar omdraaien. Helga Eng schreef over hoe onderwijs als een kunstzinnig proces begrepen kan worden. Dat biedt mogelijkheden om op een prachtige manier met vakken als wiskunde, natuurkunde en met talen omgaan. Zolang we denken dat wiskunde iets cognitiefs is en de kunsten iets emotioneels, plaatsen we ze naast elkaar en zit je ook meteen in een hiërarchie. Maar als je het onderwijs zelf als een scheppend, kunstzinnig proces ziet, keert de wiskunde daar op een heel andere manier in terug.

Hoe maak je die unieke mogelijkheden van de kunsten op een school helder naar collega's in andere vakken, zodat die dat ook kunnen begrijpen? Hoe voorkom je vage begrippen, gevoelens, aannames die ook rond de kunstvakken hangen? Daarnaast vragen de sessiedeelnemers zich af over welk kunstonderwijs we het eigenlijk hebben. Is alle kunstonderwijs oké? Het risico van het accepteren van allerlei kwalijke vormen van kunstonderwijs, is dat je dan gecompromitteerd bent en niet meer terug kunt. Dan moet je dus uitleggen wat eraan schort en waarom dat niet als kunstonderwijs kan worden gezien. Dat blijft heel moeilijk, juist voor die vakken waarvan de legitimatie niet vanzelfsprekend is.

De discussie wordt gevoed met de opmerking dat muziek tot de kunsten hoort, maar dat niet alle muziek door de kunstwereld als kunst wordt beschouwd. Toch kan dat soort muziek mensen heel veel brengen, ook het muzikaal in de wereld staan, dat iedereen ook eens mee moet maken. We moeten er oog voor hebben wat de woorden cultuur en kunst aan connotaties met zich meebrengen bij leerlingen, collega's, ouders en zo meer. En dat in bepaalde opvattingen over kunstonderwijs de professionele kunstenaar leidend is voor wat we in de klas wel of niet doen.

Er zijn veel vragen, vooral ook over de 'gepositioneerdheid' en de 'gesitueerdheid' van waaruit wij spreken en van waaruit wij het over anderen en over andermans muzikale, kunstzinnige of culturele leven hebben. Dat is minder vanzelfsprekend dan we daar tot nu toe over gedacht en gesproken hebben.

## Aanbevelingen

- Ga als overheid in je beleidsvisie als eerste uit van de wezenlijke, intrinsieke karakteristieken van het leergebied kunst & cultuur. Benadruk dat kunsten eigenlijk voortdurend bezig zijn met de vraag naar (goed) mens-in-de-wereld-zijn. Stel vanuit deze karakteristiek aanbodsdoelen en inspanningsdoelen vast. Aanbodsdoelen (het beschavingsargument) benoemen het recht van elk kind op een aanbod van kunst & cultuur; inspanningsdoelen beschrijven de plicht van elk kind om serieus met dit aanbod om te gaan. Naast deze twee doelen worden vakmatige en vakinhoudelijke beheersings- en opbrengstdoelen (artistiek en pedagogisch) vastgesteld.
- De argumentatie voor kunst- en cultuuronderwijs is in de discussie meer dan voldoende geleverd. Vandaar het pleidooi om op het opleidingsonderwijs - de pabo's - het cultuuronderwijs (kunstzinnige oriëntatie en cultuureducatie) serieus te nemen. In de coronaperiode is vooral aandacht besteed aan het instrumentele reken- en taalonderwijs, nauwelijks aan wereldoriëntatie en een enkele keer aan kunstzinnige oriëntatie. In het opleidingsonderwijs moet er meer tijd, ruimte en aandacht komen voor cultuuronderwijs, zodat groepsleerkrachten daar ook nadrukkelijk aandacht aan schenken. De kennisbases voor de kunstvakken en cultuuronderwijs zijn er al lang, dus waar het over moet gaan ligt daar al in besloten.
- Kunst kan de binnenwereld van de leerling tonen, maar ook docenten kunnen meer laten zien van wat kunsten voor hen betekenen. Niet alleen 'ik geef kunst', maar ook waarom het belangrijk voor je is, hoe jij in de wereld staat en wat het jou heeft gebracht. Kunst gaat voorbij aan maatstaven zoals die waaraan je je moet houden als wetenschapper of filosoof. Als kunstenaar mag je die maatstaven zelf ontwikkelen; als je die uniciteit van de kunsten leerlingen mee kan geven is dat betekenisvol kunstonderwijs.
- Maak ruimte binnen de formatie van de school om kunstdocenten te benoemen die met leerlingen met en door de kunsten zichzelf, elkaar en de wereld ontdekken, ontsluiten en tonen. Deze kunstdocenten maken deel uit van het schoolteam, waarin men elkaar wederzijds leert en inspireert.
- Probeer onderwijs als een kunstzinnig proces te begrijpen. Dat biedt mogelijkheden om op een andere manier met vakken als wiskunde, natuurkunde en talen om te gaan. Als het onderwijs zelf een scheppend, kunstzinnig proces wordt, keert de wiskunde daar op een heel andere manier in terug (Helga Eng).
- Het landelijk beleid moet niet zozeer scholen dwingen een bepaalde weg te volgen; beter is landelijk een inhoudelijke 'kapstok' aan mogelijkheden te bieden waar elke school uit kan putten vanuit haar visie, situationele context en leerlingpopulatie, en waar vanuit scholen hun eigen schoolcurriculum vorm aan kunnen geven.
- Stel voor cultuuronderwijs verschillende soorten doelen vast, zoals aanbodsdoelen (het beschavingsargument) met het recht van elk kind op een aanbod van kunst & cultuur, inspanningsdoelen met daarin de plicht van elk kind om serieus met dit aanbod om te gaan en vakmatige beheersings- of opbrengstdoelen (artistiek en pedagogisch).
- Maak onderscheid tussen landelijk beleid en schoolbeleid, waarin het eerste kaders stelt en het tweede beredeneerde keuzes maakt die daarin passen.

## 5 Beleidssturing en cultuurinstellingen

Verslag sessie 5 (Koen van Eijck, gespreksleider en Fianne Konings, deskundige)

*Wie is nou verantwoordelijk voor funderend cultuuronderwijs?*, is de kop van de column van Fianne Konings. Culturele instellingen zijn door het landelijk cultuurbeleid (mede)verantwoordelijk gemaakt voor het cultuuronderwijs in het funderend onderwijs. Groepsleerkrachten kregen door de professionaliseringstrajecten van cultuurprofessionals, die tegelijkertijd ook geprofessionaliseerd moesten worden, zelfs het signaal dat ze niet goed in staat zijn om cultuuronderwijs te geven. Dit terwijl het cultuurbeleid de diverse expertises van culturele instellingen over één kam scheert; een theatergezelschap heeft immers een andere expertise dan een museum. Het onderwijs is volgens haar uiteindelijk het meest gebaat bij experts op 'het maken en meemaken' van cultuur, die een door het onderwijs bedacht programma, verdiepen.

### De eerste stelling

*Het realiseren van cultuuronderwijs is de verantwoordelijkheid van het onderwijs.*

Een van de analyses van Fianne Konings is dat cultuuronderwijs te veel cultuurbeleid is geworden. Met name de laatste regelingen die Hagenaars noemde, zijn regelingen die door het cultuurbeleid zijn bedacht en niet vanuit het onderwijsdepartement komen (*Cultuureducatie met Kwaliteit* en *Impuls muziekonderwijs*). Daardoor is de verantwoordelijkheid voor cultuuronderwijs te zwaar op de schouders van de culturele sector gelegd en onvoldoende op die van het onderwijs.

Cultuuronderwijs in het funderend onderwijs valt wat Konings betreft gewoon onder het onderwijsbeleid. Als dat zo is dan is het de vraag hoe we ervoor kunnen zorgen dat de minister van onderwijs, de woordvoerders onderwijs van de Tweede Kamer en de onderwijsbeleidsambtenaren cultuuronderwijs gaan zien als een belangwekkend aspect van hun beleid. Konings vraagt zich af waarom er vanuit het onderwijsdepartement wel regelingen gemaakt kunnen worden zoals *Schoolkracht*, waarbij scholen worden uitgenodigd om een plan in te dienen voor de verbetering van onderwijskwaliteit, digitalisering en kansengelijkheid. Waarom zijn er geen stimulerende cultuuronderwijsregelingen direct voor de scholen - in plaats van voor culturele instellingen die dat nu ontwerpen en uitvoeren zoals *Cultuureducatie met Kwaliteit*. Daarin kunnen scholen plannen ontwikkelen om leerlingen te helpen grip te krijgen op de wereld waarin ze leven en die niet altijd door kinderen te begrijpen is. Met een bredere invulling van cultuuronderwijs volgens de opvatting van Barend van Heusden (*Cultuur in de Spiegel*) kan dat heel goed. Dan kiezen we ervoor dat cultuuronderwijs een proces is waarin je in en door de verschillende kunstvormen betekenis geeft aan jezelf en de verschillende onderwerpen die er voor jou toe doen. Op deze manier geef je je ervaringen een plek.

Sessiedeelnemers merken op dat in heel veel Europese landen dezelfde discussie plaatsvindt, omdat cultuuronderwijs in het funderend onderwijs te weinig aandacht krijgt. Het risico is dat als je je enkel tot het onderwijsdepartement richt met de vraag om meer aandacht, je de inbreng van het cultuurdepartement kwijt bent. Het lijkt er nu echter op dat cultuuronderwijsbeleid bij het onderwijsdepartement geen prioriteit heeft en ook niet makkelijk zal krijgen.

De politiek moet dan ook anders over cultuur en onderwijs gaan denken. In de huidige Kamerverkiezingsprogramma's wordt alleen iets over cultuur en onderwijs gezegd in de paragraaf cultuur. In de paragraaf onderwijs komt dat nauwelijks aan bod. Daar gaat het wel over een verlengde schooldag of dagscholen (VVD), waar mogelijkheden zijn voor cultuuronderwijs. Dan moet de kern van kunst en cultuur in het onderwijs opnieuw worden gedefinieerd en geherwaardeerd, waarna moet worden geformuleerd wat je daarvoor nodig hebt - zoals de eventuele inbreng van culturele instellingen - wat dat betekent voor de

schoolvakken, het leren van de kinderen en de gemeenschap van de school.

De sessiedeelnemers vinden dat cultuur- en onderwijsambtenaren veel meer met elkaar moeten samenwerken om samen te kijken naar het karakteristieke van cultuur en onderwijs. Dat moet dan - met adviezen van onderwijsprofessionals - leiden tot een gedeeld samenhangend referentiekader, ontleend aan het maken en betekenis geven van de kunsten en cultureel erfgoed. Het is opvallend dat cultuurambtenaren in het beleid veel sturender zijn dan die van onderwijs, die dat vanuit de autonomie van de school ook niet willen (vergelijk Hagenaars, 2020, pp. 279-280).

Het eigenaarschap van cultuuronderwijs hoort echt in het onderwijs thuis; dat moet zich daar verantwoordelijk voor weten. Dat wil zeggen dat het onderwijs zelf een visie op cultuuronderwijs moet formuleren en een beeld moet krijgen van hoe het in leerlijnen kan worden uitgevoerd. Daar zou ook op de pabo's veel meer aandacht voor moeten zijn. Voor de uitvoering is de culturele omgeving - van makers en experts - onmisbaar; die kunnen voor de intrinsieke kwaliteit van het cultuuronderwijs zorgdragen en de basis-kennis van groeps- en vakleraren aanvullen. Dat scholen die verantwoordelijkheid voor het cultuuronderwijs meestal (nog) niet nemen heeft ermee te maken dat zij cultuur in het onderwijs - en ook maatschappelijk - als iets separaats zien. Dit wordt leerkrachten ook niet geleerd in hun opleiding. Als kunst en cultuur worden gezien als iets dat bij je hoort, dat geïnternaliseerd wordt en dat allerlei emoties oproept - en dat niet alleen iets is om naar te kijken - dan kan het besef groeien dat kunst en cultuur integraal onderdeel van het onderwijs is. Dan ontstaat er een behoefte die eventueel met behulp van een intermediair door culturele instellingen kan worden gelenigd. Zodra je echter cultuuronderwijs in je onderwijs weer meetbaar en afvinkbaar maakt, neigt het weer naar iets separaats.

Toegevoegd wordt dat scholen en culturele instellingen tot een structurele samenwerking moeten komen en elkaars expertise benutten. Dat moet dan wel beheersbaar blijven, omdat er al een heleboel omheen is gebouwd waardoor we afdrijven van de kern van waar het bij cultuuronderwijs om gaat.

## De tweede stelling

*Cultuureducatiebeleid heeft culturele instellingen uit hun kracht gehaald.*

Fianne Konings licht toe dat in het cultuuronderwijsbeleid meestal geen rekening gehouden wordt met de kernexpertise van culturele organisaties. Die zijn echter - naast de kunstdiscipline - ook te verdelen in distribuerende, intermediaire en producerende instellingen met ieder een eigen expertise. Dit overheidsbeleid om culturele organisaties op allerlei manieren voor het onderwijs in te zetten dwingt die instellingen activiteiten te verrichten die niet tot hun kerntaak en -expertise behoren.

Daar wordt tegenin gebracht dat door dit beleid organisaties veel beter zijn gaan nadenken over hun publiek, waaronder schoolklassen. Zij hebben er ook stevig in geïnvesteerd, ook al omdat cultuureducatie voor de BIS-instellingen sinds een aantal jaren verplicht is. Hierdoor is de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod toegenomen, waardoor ook de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen veel gelijkwaardiger plaatsvindt. Niettegenstaande dat wordt door sessiedeelnemers naar voren gebracht dat lang niet alle instellingen bij die samenwerking in hun kracht staan. Er moet echt van de kerntaak van culturele instellingen gebruik gemaakt worden, omdat zij anders op een stoel moeten gaan zitten, waar ze niet horen en zich ook niet thuis voelen.

De samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen is niet vanzelf gegaan. De opeenvolgende vierjarige wisseling van landelijke beleidsprogramma's zorgde ook voor achteruitgang. Als partijen echter aan tafel met elkaar spreken blijkt steeds opnieuw dat culturele medewerkers van het onderwijs kunnen leren en andersom leerkrachten van de instellingen. Er moet dan ook geïnvesteerd worden in die kennis-

making en afstemming tussen partijen om samen tot activiteiten te komen; dat werkt beter dan vanuit het cultuurbeleid inzetten op weer een nieuwe, opgelegde regeling, die buiten het onderwijs gelegen doelen nastreeft, zoals *Cultuureducatie met Kwaliteit* of inzetten op muziek. Dat is een vorm van klassieke, monocentrische sturing die taken oplegt in plaats van dat scholen en instellingen samen binnen wettelijke kaders tot een zelf geformuleerde opdracht komen.

## Aanbevelingen

- Om cultuuronderwijsbeleid vorm te geven is er meer formeel en informeel overleg - en ook synergie - nodig tussen het onderwijs- en cultuurdepartement ('koffiepleingedachte'). Cultuuronderwijs, in de WPO expressieactiviteiten genoemd, is een regulier leergebied in het funderend onderwijs. Vanuit dat feit moeten beide departementen samen zoeken naar een gedeeld leerplankader, geënt op de voorstellen voor het leergebied kunst & cultuur in curriculum.nu, én naar wat dan vanuit onderwijs- en cultuurbeleid nodig is om dat te realiseren, te implementeren en uit te voeren. Interactief beleids-overleg met onderwijsbetrokkenen op allerlei niveaus - zoals vakverenigingen, brancheorganisaties, lerarenopleiders, werkgevers, ouders en leerlingen - is daarbij onvermijdelijk.
- Als het onderwijsdepartement ervoor zorgt dat scholen zich verantwoordelijk voelen voor cultuuronderwijs en vandaaruit de 'goede' vraag stellen aan de culturele omgeving, én als vanuit het cultuurdepartement de verplichting voor cultuuronderwijs van culturele instellingen voortgezet wordt, dan worden er twee vliegen in een klap geslagen. Zeker als culturele organisaties of intermediaire instellingen gevraagd wordt om over die 'goede' vraag mee te denken (co-creatie) én als die BIS-subsidie-verplichting - en daarmee die samenwerking - vanuit de regie van de minister ook in convenanten met het provinciaal en lokaal beleid concreet wordt overeengekomen.
- Om de samenwerking tussen school en culturele omgeving gelijkwaardig te kunnen realiseren moet de school ook over middelen beschikken. De tot voor kort in de prestatiebox opgenomen middelen zouden in ieder geval opnieuw geoormerkt - maar ook uitgebreid - moeten worden.
- Cultuuronderwijs heeft meer uren en aandacht nodig en kan als wettelijk verplicht onderwijs, bijvoorbeeld met bewegingsonderwijs, gegeven worden op een hele dag in de week, en tijdens de verlengde schooldag. In ieder geval als substantieel onderdeel van de dagschool.

## Afsluiting

De dagvoorzitter - Annette van Valkengoed - leidt de afsluitende discussie. Een aantal uitspraken daarin zijn opgenomen in de hiervoor geformuleerde aanbevelingen. Piet Hagenaars sluit het symposium af met de vaststelling dat cultuuronderwijs weliswaar wettelijk in het funderend onderwijs aan bod móet komen, maar dat uit zijn dissertatie blijkt dat te veel scholen er te weinig tijd, ruimte en aandacht aan geven. Dit komt ook omdat de professionaliteit om cultuuronderwijs te organiseren en er les in te geven bij veel groepsleerkrachten onvoldoende aanwezig is. Hij pleit ervoor om snel door te gaan met het leergebied kunst & cultuur van curriculum.nu en de uitkomsten daarvan in de school te implementeren.

## Cultuuronderwijs heeft sturing en draagvlak nodig



Piet Hagenaars



Inktzwart werd de nacht toen ik zocht naar betekenis en doel van mijn werkend bestaan. Herfst 1970, net begonnen als tekenleraar in het middelbaar onderwijs, vroeg ik me in bed rusteloos af waar mijn vak toe dient. Tekenend is een verplicht schoolvak, maar wat beoogt het en waarom moeten alle leerlingen dat krijgen? Op school telt het nauwelijks mee; leerlingbesprekingen gaan eerder over motivatie dan over beeldende kwaliteiten. Landelijk is niets voorgeschreven over wat leerlingen per vak precies moeten kennen en kunnen. Kunstgeschiedenis, een vak dat ik ook geef, komt in onderwijswetgeving helemaal niet voor. Pas vijf jaar later laait de discussie op tussen kabinet, parlement en onderwijsprofessionals over doelen en inhoud van onderwijsvakken. Docenten en consultants werken *op vleugels en met krukken* aan een gemeenschappelijke basis om de kwaliteit van de kunstvakken vooruit te helpen.

Heel wat water stroomt door de Rijn voordat regering en parlement in 1993 tot kerndoelen en eindtermen voor het onderwijs besluiten. In eerste instantie gedetailleerd en per vak beschreven. Vijftien jaar later resten slechts globale kerndoelformuleringen die vak- en leergebieden overstijgen, zoals voor *kunstzinnige oriëntatie* in de basisschool en *kunst & cultuur* in de onderbouw vo. Maar naast onderwijsdoelen hebben scholen ook te maken met cultuurdoelen vanuit het cultuurdepartement. Zoals het leren waarderen van verschillende culturen en hun uitingen ([Van der Ploeg, 1999](#)). En in het vorige kabinet muziekonderwijs, creativiteit en innovatief vermogen als belangrijkste cultuurvoorbeelden daarvan ([Bussemaker, 2013](#)). Nu zet dit departement in op integraal cultuuronderwijs en kansengelijkheid ([Van Engelshoven, 2019](#)), en hoewel van groot belang, toch eerder een zaak van de school dan van een enkel leergebied. Het merendeel van de scholen en vakdocenten wordt net als de kunstvakverenigingen niet bij de ontwikkeling van deze doelen betrokken. Regering en parlement besluiten daarover zonder echte samenspraak met het onderwijs.

Deze aanpak typeert de klassieke beleidssturing waarin de overheid - desnoods over de hoofden van onderwijsprofessionals heen - het wát en soms zelfs het hóe van het cultuuronderwijs vaststelt. Met als gevolg vage, weinig karakteristieke cultuuronderwijsdoelen waardoor scholen niet goed weten wat ze met dat onderwijs aan moeten. Dan zijn ze in hun overdonderende aandacht voor taal en rekenen allang blij met wat extra euro's voor inhuur van intermediairs, kunstenaars en culturele instellingen.

Dat het anders kan blijkt uit de interactieve sturingsaanpak van curriculum.nu, waar leraren en schoolleiders vanuit de essentie van het leergebied tot bouwstenen komen, uitgewerkt in kennis en vaardigheden. Kunst maken, kunst meemaken en dát betekenis geven, draagt bij aan de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen. Kunstvakverenigingen en docenten reageerden erop en ontwikkelscholen reflecteerden met ouders en leerlingen. Vanuit participatieve beleidssturing is draagvlak verkregen.

Regering en parlement moeten in hun besluitvormingstraject niet op de stoel van cultuuronderwijsprofessionals gaan zitten. Daarmee maken ze dat interactieve, vakinhoudelijke voorwerk immers ongedaan!

Pas dan slaap ik weer ongestoord.

## Angstaanjagende stippen op de horizon



Emiel Heijnen



Er is wel eens gezegd dat je de drie kerndoelen kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs in een dag kan behalen. Er zijn vast geen scholen waar dit de praktijk is, maar de tijd die lagere scholen wekelijks besteden aan kunst en cultuur is in twintig jaar met bijna een derde afgenomen ([Hagenaars, 2020](#)).

Omdat kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie steeds beknopter en globaler werden, is het voor scholen steeds moeilijker vast te stellen wanneer ze voldoen aan de 'inspanningsverplichting' die erachter schuilt. Kerndoelen zijn bovendien 'streefdoelen' die geen 'resultaatverplichting' kennen ([SLO, 2020](#)). Gecombineerd met onder andere het feit dat kunstzinnige kennis en vaardigheden niet beoordeeld worden in de eindtoets van groep 8, is het kunstcurriculum gevoelig voor willekeur. Waar de overheid lagere scholen keuzevrijheid wilde bieden, leidt dit per saldo tot kwaliteitsverlies en een verdere marginalisering van het kunstvak ([Hagenaars, 2020](#); [Inspectie van het Onderwijs, 2017](#)).

Toen ik als extern expert mee mocht denken met het ontwikkelteam Kunst en Cultuur van Curriculum.nu, vroeg ik me af hoe een robuust kunstcurriculum voor 4-14 jarigen eruit zou zien. Summiere kerndoelen die vervolgens moeten worden aangevuld met vrijblijvende leerlijnen en leerplankaders blijken niet bepaald succesvol. Een dichtgespijkerd 'horrorcurriculum' zoals Groot-Brittannië dat kent ([Ros, 2014](#)) leek me ook geen goed idee. Ik voelde meer voor het werken met referentieniveaus, concrete stippen op de horizon die omschrijven wat leerlingen op een bepaald moment in de schoolloopbaan minimaal moeten weten en kunnen. Zo'n meer outputgerichte benadering maakt de mate van beheersing van leerdoelen van leerling tot schooldirectie super concreet.

Ondertussen raakte ik wel enthousiast over de ideeën van het ontwikkelteam Kunst en Cultuur. Er verschenen bijvoorbeeld 'Grote Opdrachten', die ook houvast zouden kunnen bieden voor het ontwikkelen van standaarden. Geïnspireerd door Folkert Haanstra ([2018](#)) die voorstelde om standaarden met leerlingenwerk te concretiseren, lanceerde ik een eenvoudig idee. Waarom tonen en omschrijven we niet gewoon het soort artistieke producten dat leerlingen van 14 zouden moeten kunnen maken? Hiermee wordt het 'technische' niveau globaal gedefinieerd, en blijft er genoeg ruimte over voor scholen om dit eigenzinnig inhoudelijk en didactisch te realiseren. Tevens wordt innovatie aangejaagd (bijvoorbeeld film, digitale technieken) en wordt tegelijkertijd voorkomen dat bepaalde traditionele vaardigheden (u weet vast welke) overmatig veel aandacht krijgen.

Een greep uit de referenties die ik uit de losse pols voorstelde: *veertienjarigen kunnen*: 'een korte film monteren'; 'een idee visualiseren'; 'een muziekstuk componeren (live of digitaal)', of 'met het lichaam een bewegingssequentie maken'. Op basis hiervan redeneer je terug en formuleer je vergelijkbare referenties, vergezeld van ankerwerkstukken van leerlingen, voor bijvoorbeeld groep 8 en groep 4.

Het ontwikkelteam van curriculum.nu heeft vooralsnog niet gekozen te werken met concrete referentieniveaus. Ik hoop dat het vervolgtraject ruimte biedt om deze discussie alsnog te voeren, omdat het taboe op elke vorm van 'resultaatverplichting' het (kunst)onderwijs geen dienst heeft bewezen. Daarnaast ben ik benieuwd hoe het kunstenveld zelf reageert op dit soort no-nonsense standaarden. Want kunstonderwijs dat leidt tot herkenbare en toetsbare resultaten... dat is voor sommigen wellicht een wel heel angst-aanjagend vergezicht.

## Waar sta je achter?



Siela Ardjosemito-Jethoe



*In 2011 sluit ik aan bij de oudercommissie op de basisschool van mijn kinderen. De werkgroep kunst en cultuur viel onder mijn verantwoordelijkheid, dat paste bij mijn achtergrond. Naast het bezoeken van Haagse musea werd er ook een inzet gepleegd op diversiteit door het aanbieden van een interessant verbredend en verdiepend palet. Op deze manier werden de kinderen blootgesteld aan een wereld aan kunst en cultuur, die hierdoor minder eurocentrisch werd. Dit alles werd in een vijfjarenplan ingebed en geborgd met consensus van de zittende schoolleiding.*

### Beleid en cultuur

Het belang van kunst en cultuur was enige tijd echt in de vergetelheid geraakt en de culturele ontwikkeling als onderdeel van het leerproces van kinderen kwam onder druk.

Vanuit de nationale overheid werden er (impuls)regelingen opgetuigd. In mijn tijd als beleidsadviseur *erfgoed en kunsten* bij het ministerie van OCW heb ik er een aantal voorbij zien komen. Denk hierbij aan het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit*, de stimulering vanuit *Meer Muziek in de Klas*, de regelingen *Cultuur voor Ieder Kind* en *Ieder Kind een Instrument*.

Mijn kinderen leerden klarinet en viool spelen en traden op met het Residentie Orkest, via een dergelijk programma. Een vraag hierbij is: Met welke instrumenten maken de kinderen kennis en waarom met die?

### Bewegen en stilstaan

Cultuur vierde hoogtij op de basisschool van mijn kinderen, met veel verschillende programma's en samenwerkingspartners in de stad. De kinderen maakten bijvoorbeeld een film en de première vond plaats in het Filmhuis. Er werden workshops Turkse volksdans, breakdance, Indiaas klassieke dans en ballet gegeven. Het verbreden en verdiepen van het culturele leven van de kinderen, dat lukte. Op dit moment is er weinig over van de destijds geformuleerde plannen. Het valt of staat met de ouders en de gecreëerde betrokkenheid. Een vraag hierbij is: Op welke manier kan de inbedding van een diverse cultuurbeleving, als onderdeel van het beleid en de uitvoering, worden opgenomen in de structuur van het basisonderwijs?

## Knelpunten

Mijn kinderen zaten op school in Bezuidenhout, een groot deel van de ouders was onbeperkt: westers, wit, hoogopgeleid, financieel goed bedeeld en hetero. De oudercommissie is een afspiegeling van deze context, dit had/heeft zijn weerslag op de programmering van de kunst- en cultuuractiviteiten. Diversiteit in die groep zorgde na veel overleggen, overtuigen en debatteren voor een diverser palet.

Vanuit mijn perspectief zie ik hier dus een aantal zaken: hoogopgeleide ouders, die het wel kunnen 'regelen', over een breed netwerk beschikken, subsidies weten aan te schrijven enz. Aanhoudende kracht, inzicht en kennis weten in te zetten om het gesprek over structurele borging van de inzet op diversiteit in de cultuurbeleving is nodig. Met deze ingrediënten kan je dus best wat voor elkaar krijgen. Echter als de afstemming, de betrokkenheid en de diversiteit niet is geborgd vanaf de start, dan is verval een logisch vervolg. Het werken aan een gestructureerde inbedding van een divers kunst- en cultuuraanbod vraagt om meerstemmige inzichten en competenties naast tijd en ruimte.

De vraag is: In hoeverre is de schoolleiding bereid om hierin te investeren, dit op te nemen in de reguliere bedrijfsvoering en hier ook zelf achter te staan?

## Ligt het nou aan mij? Of ontbreekt er iets?



Gert Biesta



Toegegeven, ik ben een amateur. Ik ben niet dagelijks met kunst- en cultuureducatie bezig, en daarom niet altijd 'up to date.' Ik volg ontwikkelingen op afstand, krijg soms de kans me te verdiepen, maar zie soms alleen snel dingen langskomen. Ik verbaas me vaak wel, maar ben geneigd te denken dat het wel aan mij zal liggen en dat, als ik nauwkeuriger ga kijken, het wel mee zal vallen.

Ik ben ook amateurmusicus – ik speel piano en hobo, ik zing, ik componeer een beetje – en ken de muziek dus 'van binnenuit.' Ik had graag kunnen tekenen, maar heb dat talent niet kunnen aanboren. Als kleuren-blinde is mijn verhouding met de wereld van de kleuren onzeker. Taal is misschien wel het medium waar ik me het meest in thuis voel. Een paar van mijn studenten hebben mijn ogen geopend voor de beeldende kunsten. Ik ben ze dankbaar.

Ik ben amateur – ik heb lief. Het is me niet allemaal om het even; het gaat me aan het hart. Ter voorbereiding op het symposium begin ik me te verdiepen. Ik lees het *[Dashboard Bestuursakkoord PO 2020](#)* en schrik van de taal. 'Er is oog voor individuele talenten van alle leerlingen,' lees ik bijvoorbeeld. En ik denk 'criminaliteit is ook een talent.' 'Met het oog op de brede vorming van de leerling verbeteren scholen de kwaliteit van cultuureducatie door uitvoering van het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*,' lees ik, en ik volg het spoor: [www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl](http://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl)

'Kinderen laten profiteren van goed cultuuronderwijs' - prima, maar wat maakt het goed? - 'waarin ze plezier hebben' – dat is mooi meegenomen, maar het leven is niet altijd plezierig – 'en belangrijke vaardigheden leren' - tja, er moet dus wel wat geleerd worden, en dan vooral vaardigheden, want die zijn handig overal inzetbaar. En inderdaad: het gaat erom 'dat kinderen zich dankzij goed cultuuronderwijs ontwikkelen tot creatieve en kritische volwassenen die klaar zijn voor de uitdagingen van de 21e eeuw.' Er is de obligate verwijzing naar '21e eeuwse vaardigheden' - Wie zaten er ook al weer aan tafel toen die werden geformuleerd?

Er is de ambitie dat leerlingen 'tijdens hun hele basisschooltijd in aanraking komen met muziek, dans, tekenen, toneel en erfgoed,' wat me echt fantastisch lijkt. Maar dan valt het al weer plat: 'Waardoor zij leren om hun creatieve vaardigheden te gebruiken om problemen op te lossen en antwoorden te vinden.' Is dat

waar het om draait in het leven? Problemen oplossen en antwoorden vinden? Is dat waar het om draait in de kunsten? Denk- en maakstrategieën? Is dat waar het om draait in het onderwijs? Klaar zijn voor de uitdagingen van de 21e eeuw?

Wiens uitdagingen eigenlijk? Wiens problemen? Wie bepaalt wat een probleem is? Wie heeft het recht zijn of haar stem te verheffen? Wie heeft de plicht dat te doen? Waar halen we de moed vandaan? Hoe blijven we wakker en waakzaam? Hoe zorgen we ervoor dat we geraakt kunnen worden, niet afstompen, niet met alle winden meedraaien, nee kunnen zeggen en durven zeggen, problemen kunnen maken in plaats van problemen kunnen oplossen?

Ligt daar niet precies het bijzondere van de kunsten? Ligt daar niet precies wat kunstenaars drijft? Wat ze de onrust geeft om te blijven zoeken, te blijven twijfelen, lastige vragen te blijven stellen, het mooie, het moeilijke en het mysterieuze van het menselijk bestaan te blijven bekloppen, binnenste buiten te keren, om te vormen, anders vorm geven, zonder eindpunt en zonder oplossing? En ligt daar niet precies de unieke bijdrage van de kunsten aan het onderwijs? Zou het onderwijs dat niet met beide handen moeten aangrijpen?

Ik klik nog één keer door, naar [www.meermuziekindeklas.nl](http://www.meermuziekindeklas.nl), in de hoop dat ik daar 'thuiskom' - ik ken de muziek immers van binnenuit. Maar helaas. Ik lees: 'Muziek draagt op een unieke manier bij aan de ontwikkeling van kinderen - wetenschappelijk onderzoek toont dat keer op keer aan. Het bevordert bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van het brein. Daarom is muziekonderwijs op de basisschool zo belangrijk.' En ik denk: het ligt vast aan mij.

## Wie is nou verantwoordelijk voor funderend cultuuronderwijs?



Fianne Konings

In 1993 loop ik tijdens mijn pabostage 's ochtends mijn groep 5-6 binnen en tref een lummelende leerling aan. De jongen springt op en zegt: 'juffrouw ik heb het gezien, van die lucht waar we het laatst over hadden.' Dat *laatst* betrof een les als onderdeel van mijn scriptie. In een kunstbeschouwingsles heb ik werk laten zien van Turner, Staël en Van Gogh, zodat de kinderen door kleurgebruik het effect op sfeer ervoeren. De jongen had die ochtend bewust een zonsopgang meegemaakt. Had ik een culturele instelling nodig om deze jongen bewust van zijn omgeving te maken? Eigenlijk is het antwoord nee. Ik had mijn dia's en kon aan de slag. Sinds 1996 bepaalt het cultuureducatiebeleid echter anders en worden culturele instellingen gestimuleerd met scholen samen te werken. Hagenaars stelt in zijn proefschrift (2020) dat regeringen voor geen ander vak of leergebied beleidsmatig zo hebben ingezet op samenwerking met externe partijen. Culturele instellingen zijn zo via cultuureducatiebeleid (mede)verantwoordelijk gemaakt voor funderend onderwijs. In het onderwijsbeleid is er geen roep om de hulp van culturele instellingen in het onderwijs. In een recent LKCA-debat opperden cultuurwoordvoerders overvloedig ideeën voor cultuureducatie, meermaals afgesloten met de woorden 'maar ik ben niet de onderwijswoordvoerder'.

Het cultuureducatiebeleid heeft ervoor gezorgd dat de verantwoordelijkheid van cultuuronderwijs rust op de schouders van culturele instellingen. Sterker nog, de onderwijssector heeft via dit beleid door vele professionaliseringsprogramma's - gegeven door cultuurprofessionals die tegelijkertijd ook geprofessionaliseerd moeten worden - zelfs het signaal gekregen, dat ze eigenlijk niet goed in staat zijn om cultuuronderwijs te geven. Tegelijkertijd is er ook iets anders alarmerends aan de hand. Het cultuureducatiebeleid lijkt namelijk de verschillende expertises van culturele instellingen uit het oog te verliezen. Dit wordt onder meer zichtbaar door het containerbegrip 'culturele instelling' dat het beleid hanteert. Niemand zal mij tegenspreken wanneer ik zeg dat een theater een andere expertise heeft, dan een museum. Toch wordt er in musea theater gemaakt om de woordenschat uit te breiden en bedenken theatergezelschappen aardrijkskundelessen. Prachtige initiatieven, maar als we teruggaan naar de basis, dan kunnen we ons afvragen of dit de taak is van deze instellingen. Theatergezelschappen zijn in de basis namelijk producent van cultuur. Met andere woorden een expert in het leren maken van cultuur zoals een orkest of muziekschool. Het museum, vergelijkbaar met een theateraccommodatie of schouwburg, is een distributeur van cultuur, een expert in het leren meemaken van cultuur.

Uiteindelijk denk ik dat onderwijs het meest gebaat is bij experts op het maken en meemaken van cultuur, die een door onderwijs bedacht programma, verdiepen. Met veel plezier denk ik aan Hannie van Houten, educatief medewerker Van Abbemuseum, die ik voor mijn scriptie mocht interviewen. Zij liep met mij door het museum en demonstreerde welke vragen ik kon stellen wanneer ik met kinderen kunst ging beschouwen. Zo leerde ik als beginnend leerkracht hoe ik kinderen kunst kon laten meemaken.

## Bronnen

Broek, A. van den Broek, Termorshuizen, T, Lodewick, T., Vries, H. de, & Essen, M. van (2019). *(Meer) muziekonderwijs als doel en middel. Tussentijds onderzoek naar het stimuleringsprogramma muziekonderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Bussemaker, M. (2013). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*. Brief aan de portefeuillehouders cultuur en onderwijs van provincies en gemeenten, 18 december 2013, vergaderjaar 2013-2014, 32 820, nr. 97.

Bussemaker, M., & Dekker, S. (2014). *Voortgangsrapportage cultuuronderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 20 juni 2014, vergaderjaar 2013-2014, 32 820, nr. 108.

Couzy, M., Keultjes, H., & Khaddari, R. (2020, 27 januari). Noodplan Amsterdam: scholen mogen vierdaagse lesweek invoeren tegen lerarentekort. *Parool*.

Engelshoven, I. van. (2019). *Uitgangspunten cultuurbeleid 2021-2024. Uitgangspunten nieuw cultuurstelsel 2021-2024*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Gould, E., & Sylbing, S. (2020-2021). *Klassen, over de strijd voor gelijke kansen in het onderwijs*. [www.human.nl/klassen.html](http://www.human.nl/klassen.html), geraadpleegd op 28 januari 2021.

Haanstra, F. (2018). Kleur en ruimte: relevant onderzoek naar beeldende competenties voor leerplannen. *Cultuur+Educatie*, 17(49), 67-76.

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

Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Grinten, M. van der. (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K., Zant, P. van der, Kruijer, J., Heyden, K. Vander, & Donkers, E. (2019). *Goed cultuuronderwijs, ook in de toekomst. Opbrengsten Cultuureducatie met Kwaliteit en Impuls Muziekonderwijs*. Utrecht: Sardes.

Inspectie van het Onderwijs. (2017). *Peil. Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Ministerie van OCW. (2020). *Dashboard bestuursakkoord po 2020*.

Ploeg, F. van der (1999). *Cultuur als confrontatie - uitgangspunten voor het cultuurbeleid in de periode 2001-2004*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ros, B. (2014). Redactioneel. *Cultuur+Educatie*, 14(40), 5-7.

SLO. (2020, 9 juli). *Kerdoelen*. [www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/](http://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/)

Truijens, A. (2020, 31 januari). Minder les leidt niet tot slechter onderwijs, integendeel. *De Volkskrant*.