slo / een doordacht curriculum dat doen we *samen*

Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs

DOMEINBESCHRIJVING TEN BEHOEVE VAN PEILINGSONDERZOEK



Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

Juli 2022

slo

een doordacht curriculum dat doen we ***samen***

Verantwoording

2022 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:
Moniek Warmer en Talita Groenendijk

AN:
1.8048.815

Informatie
SLO
Postbus 502, 3800 AM Amersfoort
Telefoon (033) 4840 840
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl

Inhoudsopgave

1. Inleiding **6**
PPON en Peil 6
Werkwijze 7

2. Het leergebied Kunstzinnige oriëntatie **8**
Wettelijke kaders voor leergebied Kunstzinnige oriëntatie 8
Erfgoed 9
Functies en rollen binnen de school 10
Extern aanbod en samenwerking met instellingen 10
Kunstbeoefening buiten school 10
Beleidscontext: Cultuureducatie met Kwaliteit, Meer Muziek in de Klas en Muziekimpuls 11
Conclusie 12

3. Beoogd curriculum **13**
Wettelijk beoogd curriculum: kerndoelen 13
Op weg naar actualisatie van het wettelijk kader: curriculum.nu 14
Vergelijking van de huidige kerndoelen met het voorstel van curriculum.nu 15
Niet wettelijke uitwerkingen van de kerndoelen 16
- Tussendoelen & Leerlijnen (TULE) 16
- Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014) 17
- Cultuur in de Spiegel 18
- Leerlijnen vanuit regionale culturele instellingen 19
- Overige kaders voor Kunstzinnige oriëntatie 20
- Pabo kennisbases 20

Conclusie 20

4. Uitgevoerd curriculum **22**
Kunstzinnige oriëntatie in tijden van COVID-19 22
Gemiddelde tijd per vak/ tijdverdeling over disciplines 23
Visie en leerlijnen 23
Buitenschools/ samenwerking met instellingen 24
Icc'ers en vakleerkrachten 24
Vaardigheden van groepsleerkrachten 25
Methodegebruik/leermiddelen 25
Toetsing 26

Deelname aan programma's (CmK, Muziekimpuls, Méér Muziek in de Klas) 26
Faciliteiten (ruimtes ed) 27
Vakkenintegratie (binnen kunsten en tussen leergebieden) 27
Positie van de kunstvakken 27
Conclusie 27

5. Gerealiseerd curriculum 29
Introductie 29
Leeropbrengsten uit Peil.onderwijs Kunstzinnige oriëntatie 2016 29
Hoe kunnen opbrengsten uit de peiling van 2016 geïnterpreteerd worden? 31
Leeropbrengsten uit de monitor cultuureducatie primair onderwijs 32
Leeropbrengsten van Impuls muziekonderwijs 33
Conclusie 33

6. Te peilen inhouden Kunstzinnige oriëntatie 35
Veldraadpleging 35
De te peilen inhouden 36

7. Aanbevelingen 41
Opzet van het peilingsonderzoek 41
Taken uit Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016 44
Overige aanbevelingen 44

8. Referenties 47

Bijlage 1 Voorstel bouwstenen leergebied Kunst en cultuur 51

Bijlage 2 Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie/generieke competenties 53

Bijlage 3 Europees Referentiekader beeldend onderwijs 55

Bijlage 4 Cultuur in de Spiegel 57

Bijlage 5 Authentieke kunsteducatie 58

Bijlage 6 Overzicht vaardigheden en didactische modellen pabo 59

Bijlage 7 Geraadpleegde onderzoeken uitgevoerd en gerealiseerd curriculum 60

Bijlage 8a Voorstel te peilen inhouden voor veldraadpleging 61

Bijlage 8b Uitgangspunten voor het opstellen van de tabel ten behoeve van de veldraadpleging 66

Bijlage 9 Specificering per discipline per inhoud 68

Bijlage 10 Overzicht experts veldraadpleging 76

1. Inleiding

Hoe wordt Kunstzinnige oriëntatie aangeboden in het primair onderwijs in Nederland? Om daar een beeld van te krijgen, nemen we je mee naar een willekeurige straat in Nederland, waar drie scholen staan die vanuit verschillende visies kunstonderwijs aanbieden. Op basis van de buitenkant van de scholen kun je vaak al een eerste indruk krijgen van de diversiteit. Zo hebben leerlingen van de eerste school werk gemaakt van de symbolen van het seizoen: de hazen en de kuikens dartelen over het raam. Vanuit het raam horen we de leerlingen zingen over Pasen. De school ernaast heeft een schoolplein dat je niet vaak ziet. Leerlingen uit groep 6 en 7 hebben meegeholpen aan de inrichting van een gedeelte van het plein. Dat deel verandert om de twee jaar. Dan gaan er weer nieuwe 'ontwerpers' aan de slag met natuurlijke materialen en maken daar speelobjecten van. De leerlingen van de laatste school werken voornamelijk aan podiumkunsten: de visie van de school is dat ze zich daardoor leren presenteren, en dat door bezoeken aan voorstellingen hun perspectief op de wereld en hun welbevinden worden vergroot. Deze leerlingen staan klaar voor vertrek naar het theater in de buurt.

Leerlingen maken kennis met kunst en cultuur door een divers aanbod aan kunstdisciplines en culturele activiteiten, in afzonderlijke vakken of als onderdeel van een project. De mate waarin scholen aandacht besteden aan kunst en cultuur varieert enorm: van enkele activiteiten per jaar tot wekelijkse activiteiten die geborgd zijn in een rooster. De wandelaar door deze scholenstraat ziet verschillen en overeenkomsten.

Scholen hebben veel vrijheid in het geven van invulling aan de kerndoelen voor Kunstzinnige oriëntatie. Ze ervaren hierdoor ook weinig richting en steun. Want waar richt je je onderwijs op: op technische vaardigheden, aan alle disciplines, aan creativiteitsontwikkeling of juist aan kennis van bekende kunstenaars uit het verleden? Of aan kritisch en creatief denken: vaardigheden die juist in de toekomst van belang zijn. En hoe houd je de ontwikkelingen bij van die vermogens en vaardigheden van de leerlingen?

Het doel van deze domeinbeschrijving is enerzijds om een overzicht te geven van hoe het curriculum voor Kunstzinnige oriëntatie eruitziet, voor zover daar gegevens over zijn. We doen dat voor drie verschijningsvormen van het curriculum: beoogd (de plannen), uitgevoerd (de praktijken) en gerealiseerd (de leeropbrengsten). Anderzijds is het doel om vanuit dat overzicht te komen tot inhouden die gepeild moeten worden.

PPON en Peil

Scholen bieden in verschillende didactische vormen en volgens verschillende visies hun onderwijs aan. Van 1987 tot 2014 werden er peilingsonderzoeken (PPON) gehouden

binnen het primair onderwijs, om zicht te krijgen op wat en hoe er door leerlingen werd geleerd. Na 2014 is de regie voor de peilingsonderzoeken overgegaan naar de Inspectie van het Onderwijs. In 2015 is voor het eerst het leergebied Kunstzinnige oriëntatie onderzocht als onderdeel van Peil.onderwijs. Het onderzoek geeft inzicht in inhoud, kwaliteit en het niveau van het onderwijs. Onderzoekers gebruiken voor de te peilen inhouden een domeinbeschrijving. De domeinbeschrijving bestaat uit het beoogd curriculum (onderwijsdoelen) het uitgevoerd curriculum (het onderwijsaanbod en trends daarin binnen Kunstzinnige oriëntatie) en het gerealiseerd curriculum (onderwijsopbrengsten vanuit periodieke monitoronderzoeken).

Werkwijze

Bij de beschrijving van het domein hebben we de diverse kaders, wettelijk en niet wettelijk beschreven en naast elkaar gelegd. Op basis hiervan is een keuze gemaakt voor de te peilen inhouden en zijn aanbevelingen geformuleerd. De keuze voor de te peilen inhouden is voornamelijk gebaseerd op de overlap tussen de verschillende kaders.

Deze domeinbeschrijving is in mei 2022 voorgelegd aan een brede vertegenwoordiging van experts en hun adviezen en aanvullingen zijn meegenomen.

2. Het leergebied Kunstzinnige oriëntatie

In dit hoofdstuk geven we een globaal overzicht van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie en specifieke kenmerken van dit leergebied. We gaan in op het wettelijke kader, de rol van erfgoed in het curriculum, samenwerking met de culturele omgeving, informeel leren, rollen van groepsleerkracht en vakleerkracht en de beleidscontext. Deze aspecten zijn gekozen voor de lezer die niet bekend is met het leergebied: wat zijn specifieke aspecten die dit leergebied karakteriseren?

Wettelijke kaders voor leergebied Kunstzinnige oriëntatie

In het kader van de Wet op het basisonderwijs (WBO) werden in 1985 basisscholen verplicht 'expressieactiviteiten' aan te bieden. Er moest ten minste aandacht besteed worden aan tekenen en handvaardigheid, muziek, spel/bevordering van het taalgebruik en beweging (Van Lanschot Hubrecht et al., 2017). Er ontstonden grote verschillen tussen scholen bij uitvoering en inhoud van expressieactiviteiten. Daarom werden in 1993 in de Wet op het primair onderwijs (WPO) de eerste kerndoelen vastgesteld. Voor tekenen en handvaardigheid, muziek, spel/bevordering van het taalgebruik (drama) en beweging (dans) (Staatsblad, 1993, nr. 264) werden in totaal negentien kerndoelen geformuleerd: voor iedere discipline eigen kerndoelen. Destijds waren er 122 kerndoelen voor het basisonderwijs.

In 1998 werden de kerndoelen herzien en binnen zes leergebieden gevat. Het leergebied Kunstzinnige oriëntatie bevatte op dat moment vijftien kerndoelen (Staatsblad, 1997, nr. 484). De laatste en derde generatie kerndoelen stamt uit 2006. Voor het leergebied Kunstzinnige oriëntatie gelden daarin drie globaal geformuleerde kerndoelen voor alle kunstdisciplines (beeldend, dans, drama, muziek); kerndoel 54 tot en met 56. Kerndoel 56 betreft cultureel erfgoed. De negentien kerndoelen vanuit 1993 zijn in 2006 samengevat in drie kerndoelen die globaler zijn:

- *Kerndoel 54*
  De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren.
- *Kerndoel 55*
  De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- *Kerndoel 56*
  De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (SLO, 2006).

Artikel 9 (wetten.overheid 2022-01-01) beschrijft de inhoudsdomeinen waaronder expressie-activiteiten. Verder geeft de wet aan dat scholen tenminste de kerndoelen als aanbodsdoelen bij haar onderwijsactiviteiten hanteert. Deze kerndoelen geven een beschrijving van inhouden op het gebied van kennis, inzichten en vaardigheden (Wetten.overheid/2022-01-01).

Erfgoed

Sinds 1996 is erfgoededucatie een programmaonderdeel van Cultuur en School, een omvangrijk stimuleringsprogramma dat samenwerking tussen scholen en culturele organisaties stimuleerde. In de Agenda Cultuur (2017-2020 en verder) van de Raad voor Cultuur wordt cultureel erfgoed beschreven als:

> "[..] uit het verleden geërfde materiële en immateriële bronnen, die in de loop van de tijd tot stand zijn gebracht door de mens of zijn ontstaan uit de wisselwerking tussen mens en omgeving. Deze bronnen geven uitdrukking aan zich voortdurend ontwikkelende waarden, overtuigingen, kennis en tradities; ze bieden voor huidige en toekomstige generaties een referentiekader. Mensen kunnen zich, onafhankelijk van het bezit ervan, identificeren met en spiegelen aan deze bronnen. Voorbeelden van materieel erfgoed zijn monumenten, beschermde stadsgezichten, archieven, historische kunstwerken en andere relevante historische objecten; voorbeelden van immaterieel erfgoed zijn dialecten, ambachten, processies en verhalen."

Sinds 2006 is cultureel erfgoed onderdeel van een van de drie kerndoelen voor Kunstzinnige oriëntatie: kerndoel 56. Erfgoed ontwikkelt het historisch besef en de algemene ontwikkeling van kinderen en jongeren, mede door het bezoek van archieven, erfgoedmusea en monumenten (Raad van Cultuur, 2017). Scholen kunnen zelf invulling geven aan erfgoedonderwijs. Voor zover bekend is er geen school die erfgoed als apart vak aanbiedt. Uit de trendanalyse erfgoedonderwijs (Driebergen, et al., 2022) komt naar voren dat erfgoedonderwijs bij voorkeur buiten de muren van de school plaatsvindt. Dit gebeurt door aanbod dat door culturele en erfgoedinstellingen is ontwikkeld. Leraren en schoolteams maken keuzes uit het aanbod van erfgoedinstellingen uit de wijde omgeving. In dit aanbod worden vaak thema's gekoppeld vanuit de tien tijdvakken en vanuit de Canonvensters. Het beleven van het erfgoed, het hebben van een historische sensatie waarmee je je onderdeel weet van de geschiedenis, is belangrijk om die geschiedenis te leren waarderen en begrijpen (Rijksdienst Cultureel Erfgoed, 2014).

De relatie tussen Kunstzinnige oriëntatie en erfgoededucatie is niet altijd helder voor leraren. Uit de trendanalyse (Driebergen, et al., 2022) blijkt dat de invulling die scholen geven aan erfgoededucatie afhangt van het regionale aanbod. Het peilonderzoek heeft een nationale insteek en kan daarom niet ingaan op regionale invullingen. In de vorige peiling is kerndoel 56 getoetst aan de hand van opgaven met voorbeelden van beeldende kunst, vormgeving, architectuur, muziek, dans en drama, waarbij kennis en waardering gekoppeld werden aan deze disciplines (Inspectie van het Onderwijs, 2016). In de review die Haanstra en collega's (2022) opstellen voor het peilingsonderzoek Kunstzinnige oriëntatie 2024-2025, hanteren ze een vergelijkbare afbakening en beperken zij cultureel

erfgoed tot kunst, zodat er niet teveel overlap is met het leergebied Mens en maatschappij. Wij sluiten ons aan bij deze afbakening.

Functies en rollen binnen de school

Binnen de school hebben leraren verschillende functies en rollen om het leergebied Kunstzinnige oriëntatie invulling te geven, zoals vakleerkracht en groepsleerkracht en icc'er (interne cultuur coördinator). Meestal verzorgt de eigen groepsleerkracht de lessen Kunstzinnige oriëntatie. Scholen kiezen er ook voor om vakleerkrachten in te huren of op reguliere basis in te zetten in de school bij verschillende groepen. Deze experts[1] komen via een culturele instelling als een muziekschool of via culturele instellingen als Mocca of Kunst Centraal. De meeste scholen hebben een icc-er die onder andere binnen de school het buitenschoolse aanbod regelt.

Impulsregelingen stimuleren het inzetten van vakleerkrachten en intermediairs waarbij aandacht gaat naar het borgen van expertise. De icc'er – interne cultuurcoördinator – is de aanjager van deze borging. De icc'er zorgt dat de visie van de school op Kunstzinnige oriëntatie wordt nageleefd en verdiept.

Extern aanbod en samenwerking met instellingen

Het is typerend voor het leergebied om buitenschools aanbod af te nemen en hierbij een instelling of voorstelling te bezoeken. Vrijwel alle scholen werken samen met culturele instellingen en experts op het gebied van kunst en cultuur, om leerlingen goed cultuuronderwijs te kunnen aanbieden (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Van Essen et al., 2019). Daarbij wordt vaak gebruikgemaakt van het aanbod vanuit culturele instellingen en erfgoedaanbieders.

Samenwerking met de culturele omgeving wordt sterk gestimuleerd vanuit de stimuleringsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit. Deze samenwerking kan structureel of incidenteel zijn (Konings, 2020). Aanvankelijk kwam het aanbod vooral van de instellingen, waardoor er vaak geen inbedding was in het curriculum van de school. De tweede periode van de Impuls Cultuureducatie met Kwaliteit is er meer ingezet op de vraag van de school, waarbij gekeken wordt hoe het buitenschools aanbod meer afgestemd kan worden op het curriculum of de visie van de school.

Kunstbeoefening buiten school

Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016 liet zien dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen op het gebied van vaardigheden, kennis en attitude ten aanzien van Kunstzinnige oriëntatie. Uit dat onderzoek bleek ook dat kunstbeoefening in de vrije tijd

[1] In het primair onderwijs is een tendens dat kunstenaars opgeleid worden als vakleerkracht, zoals Beroeps Kunstenaar in de Klas. Muzikanten zonder didactische achtergrond kunnen vaak ook les geven binnen Cultuureducatie Met Kwaliteit.

gerelateerd was aan kennis, waarderen en kwaliteit van praktische opdrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

De kunstbeoefening in de vrije tijd bestaat uit zelfstudie, een kunstaanbod van de gemeente of binnen een (amateur)vereniging, filmhuizen of kunstencentra. Ook media is een bron van leren: via social mediakanalen kan er bijvoorbeeld geoefend in het bespelen van een muziekinstrument, het maken van een animatie of film of het uitvoeren van dansmoves. Er zijn leerlingen die met hun ouders een voorstelling of museum bezoeken, of een erfgoedlocatie in een ander land of werelddeel. Deze ervaringen, kennis en vaardigheden nemen leerlingen mee de school in. Leraren hebben dus te maken met grote verschillen tussen leerlingen in kennis en vaardigheden.

Beleidscontext: Cultuureducatie met Kwaliteit, Meer Muziek in de Klas en Muziekimpuls

De Onderwijsraad en de Raad van Cultuur zien cultuureducatie als een taak voor de school, omdat het basisonderwijs een fundament geeft voor de culturele ontwikkeling van kinderen en omdat het voor veel kinderen niet logisch is dat zij dit vanuit huis meekrijgen. In 2013 wordt besloten om te investeren in de kwaliteit van cultuureducatie. De aanleiding hiervoor was een onderzoeksrapport van Bamford (2007) die aangaf dat cultuureducatie in Nederland weinig verankerd was. Hiertoe worden impulsregelingen opgezet.

De impulsregeling, Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK), wordt mogelijk gemaakt door het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP). Dit fonds ondersteunt culturele initiatieven voor onderwijs en amateurs.

Per periode van het programma CmK (2013-2016, 2017-2020, 2021-2024) worden er doelen gesteld bij het programma. Het hoofddoel van CmK is dat alle "leerlingen tijdens hun hele basisschooltijd in aanraking komen met muziek, dans, tekenen, toneel en erfgoed. Waardoor zij leren om hun creatieve vaardigheden te gebruiken om problemen op te lossen en antwoorden te vinden*".* (Fonds voor Cultuureducatie, 2022). De regeling moet zorgen dat de kwaliteit van cultuureducatie duurzaam wordt versterkt en dat de relatie met de culturele omgeving is geborgd. Dit gebeurt door het inzetten van lokale cultuurinstanties als tussenpersoon, werken aan doorlopende leerlijnen en aandacht voor beoordelings- en evaluatiemethoden. Andere doelen voor de periode CmK 2021-2024 zijn extra aandacht voor kansengelijkheid, bereiken van scholen die nog niet aan de impuls hebben meegedaan en aansluiten bij curriculumvernieuwingen (Fonds voor cultuurparticipatie, 2022).

Naast de CmK impuls is er veel aandacht geweest voor muziekonderwijs. Van 2015 tot 2020 liep de deelregeling Impuls muziekonderwijs PO(Staatcourant, 2015 nr. 34149). Als onderdeel van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit, zorgden het ministerie van OCW en het Fonds voor Cultuurparticipatie voor financiële impulsen

aan scholen en pabo's binnen de verbijzondering op muziekonderwijs (onder de noemer Méér Muziek in de Klas)."
De regeling had als hoofddoel om muziekonderwijs een structureel onderdeel te laten zijn binnen het basisonderwijs.

Conclusie

Beeldende vorming, dans, drama, muziek, erfgoed, film en digitale media kunnen deel uitmaken van Kunstzinnige oriëntatie. De school maakt een keuze uit de kunstdisciplines en de inhoud ervan. De kerndoelen geven aan dat "de leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren". Toch zullen er weinig scholen zijn waar al deze disciplines worden aangeboden. Het leergebied kent een schil van aanbieders, vakleerkrachten, ondersteuners en intermediairs die op allerlei manieren het onderwijs in kunst en cultuur proberen te verrijken en te verankeren binnen de school. Financiële impulsen vanuit het rijk moeten bewerkstelligen dat alle leerlingen een culturele basis krijgen en dat de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs wordt gegarandeerd.

3. Beoogd curriculum

In dit hoofdstuk lees je over de kerndoelen. De kerndoelen vormen het wettelijke kader. Daarna gaan we in op recente ontwikkelingen met betrekking tot het landelijke kader: de opbrengsten van curriculum.nu (2019). Het is mogelijk dat deze opbrengsten een vervolg krijgen in nieuwe kerndoelen. Vervolgens gaan we in op, concretiseringen van de kerndoelen. Deze concretiseringen (voorbeeldmatige (niet-wettelijke) uitwerkingen) betreffen: TULE, het Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie, inhoudslijnen en leerplankader Cultuur in de Spiegel. Ze geven structuur bij het ontwikkelen van leerlijnen voor Kunstzinnige oriëntatie. Ze worden gebruikt door uitgeverijen, leraren en culturele - intermediaire-instellingen om zelf leerlijnen en (les)materiaal te maken.

Kaders en leerlijnen die voor één enkele kunstdiscipline zijn ontwikkeld, zijn niet opgenomen. We gaan dus uit van generieke kaders voor alle kunstvakken en kaders die voor alle disciplines een uitwerking bevatten.. Er zijn uiteraard wel verschillen tussen disciplines. In de podiumkunsten bestaat een duidelijk onderscheid tussen compositie/choreografie en reproductie (een bestaand stuk opvoeren). Bij beeldende kunst is het genereren en uitvoeren meer verweven (O'Toole, 2014). De nadruk ligt bij muziek en dans meer op de (technische) uitvoering, terwijl voor beeldende kunst het creatieve proces meer centraal staat, zoals bijvoorbeeld blijkt uit een review van beoordelingscriteria (Groenendijk et al., 2016). Globaal zijn dezelfde onderdelen aanwezig, maar de balans verschilt soms.

Wettelijk beoogd curriculum: kerndoelen

De huidige wettelijke doelen voor het primair onderwijs zijn in 2006 beschreven in 58 kerndoelen: wat scholen verplicht zijn aan te bieden aan leerlingen. Voor Kunstzinnige oriëntatie gaat het om drie kerndoelen (Overheid, 2012). Deze doelen gelden voor alle disciplines: beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen en audiovisuele vorming), dans, drama, muziek en cultureel erfgoed.

- *Kerndoel 54*
  De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- *Kerndoel 55*
  De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- *Kerndoel 56*
  De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Het begeleidende karakteristiek geeft meer context aan de manier waarop de kerndoelen kunnen worden ingevuld. Het gaat erom dat leerlingen kennismaken met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld binnen en buiten de school. Leerlingen worden geacht zich open te stellen, te genieten en te waarderen. Ze leren daarnaast zichzelf te

uiten met aan het kunstzinnige domein ontleende middelen: onderzoeken van beeldende mogelijkheden van diverse materialen, vorm, ruimte, textuur en compositie, het maken van tekeningen en ruimtelijk werk (beeldend), het zingen van liedjes en gebruiken van instrumenten (muziek) en spelen en bewegen (drama/dans). Ook wordt samenhang met andere leergebieden aangemoedigd.

Binnen het kader van deze kerndoelen beslissen scholen en leraren hoe zij het onderwijs in Kunstzinnige oriëntatie inrichten en wat zij aanbieden vanuit de verschillende disciplines. Er is vrijheid in het aantal disciplines dat aangeboden wordt en de frequentie van het lesaanbod.

Op weg naar actualisatie van het wettelijk kader: curriculum.nu

Tussen 2018 en 2019 werkten negen teams van leraren po en vo, schoolleiders en andere experts aan voorstellen ter voorbereiding op nieuwe kerndoelen voor negen leergebieden, waaronder die van het leergebied Kunst en cultuur. De opbrengst van dit proces, traject curriculum.nu, werd in 2019 opgeleverd in de vorm van een visie, grote opdrachten en bouwstenen als basis voor de actualisatie van de kerndoelen. Het is nog onbekend wanneer nieuwe kerndoelen voor Kunstzinnige oriëntatie worden ontwikkeld en welke rol de opbrengsten van curriculum.nu daarin zullen spelen.

Vanuit de visie op het leergebied Kunst en cultuur zijn negen bouwstenen tot stand gekomen (zie bijlage 1). In deze visie staat het artistiek creatief vermogen centraal. Dit artistiek creatief vermogen wordt aangesproken door ‘maken en betekenis geven’ en ‘meemaken en betekenis geven’. De bedoeling van het leergebied Kunst en cultuur is, dat leerlingen vanuit verschillende perspectieven (uitingen van) kunst en cultuur ervaren, onderzoeken en maken. Kunst plaatst ervaringen, (actuele) gebeurtenissen, gevoelens en ideeën in een ander perspectief en zo leren leerlingen via kunst op een andere manier naar hun omgeving en de wereld kijken en daar betekenis aan te geven.

Basis voor alle bouwstenen:
1. Artistiek-creatief vermogen (bestaande uit 1.1 maak- en 1.2 denkstrategieën)

Maken en betekenis geven:
2. Artistieke expressie
3. Artistieke technieken en vaardigheden
4. Artistieke innovatie

Meemaken en betekenis geven:
5. Kunst- en cultuurhistorische contexten
6. Functies van kunst
7. Beleven van kunst
8. Tonen en delen van eigen werk

In het voorstel is er sprake van meer specificering van het leergebied dan in het geval van de kerndoelen. In tabel 1 is te zien dat de ordening van de inhoud anders is dan bij de huidige kerndoelen, maar dat de inhouden wel binnen de kerndoelen vallen.

Tabel 1: Samenhang tussen de bouwstenen en de kerndoelen

Kerndoelen	1.1 maakstrategieën	1.2 denkstrategieën	2.1 artistieke expressie	3.1 artistieke technieken en	4.1 artistieke innovatie	5.1 kunst- en cultuurhistorische	6.1 functies van kunst	7.1 beleven van kunst	8.1 tonen en delen van eigen werk
54. De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.	x	x	x	x					x
55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren		x				x	x	x	x
56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed		x				x	x	x	

Vergelijking van de huidige kerndoelen met het voorstel van curriculum.nu

Het voorstel van het ontwikkelteam van curriculum.nu kiest voor sommige inhouden een andere focus en introduceert enkele nieuwe elementen. Hieronder worden deze nieuwe elementen kort geschetst. De eerste vijf punten zijn algemeen en doorsnijden alle bouwstenen. Punt zes betreft een specifieke bouwsteen, namelijk 4.1 (artistieke innovatie). Binnen bouwsteen 4.1 is er aandacht voor nieuwe maak- en ontwerpprocessen (bijvoorbeeld met gebruik van nieuwe media en digitale technologie) op het snijvlak van de disciplines rond actuele vraagstukken en mondiale vraagstukken. Deze bouwsteen sluit aan bij de actuele ontwikkelingen binnen de kunst, waarbij kunstenaars samenwerken met wetenschappers rond grote vraagstukken en thema's.

Veranderingen ten opzichte van de kerndoelen:

1. Het ontwikkelen van artistiek creatief vermogen door 'maken en betekenis geven' en 'meemaken en betekenis geven' en er verbanden tussen te leggen.
2. Kunst als cognitief proces door maak- en denkstrategieën: in te zetten bij het betekenis geven en bij het maken en meemaken van artistieke uitingen.
3. Nadruk op het artistiek creatieve proces in plaats van op het product.
4. Kunstzinnig erfgoed in een doorlopende leerlijn tot en met de onderbouw vo. Leerlingen leren in het basisonderwijs voornamelijk over cultureel erfgoed. De begrippen kunstzinnig erfgoed of cultureel erfgoed zijn niet onderscheidend beschreven. Het gaat vooral over welke vragen je stelt bij het erfgoed en vanuit welke perspectief je het benadert.
5. Kunst ervaren vanuit een breder perspectief: inclusiever en kunst vanuit een mondiaal perspectief.

Bouwsteen 4 artistieke innovatie: leerlingen leren als creatieve makers en speelse denkers kleine vraagstukken uit hun directe omgeving te onderzoeken. Ze leren maak- en ontwerpprocessen te gebruiken om oplossingen en ideeën te bedenken. De creatieve denk- en maakstrategieën zijn benoemd als de basis voor alle andere bouwstenen om te komen tot artistiek creatief vermogen. De bouwstenen geven aan wat leerlingen moeten kennen en kunnen binnen een leerlijn van po onderbouw tot en met onderbouw vo. Daarnaast is er nog steeds sprake van samenhang tussen de disciplines: binnen de bouwstenen wordt het unieke van iedere discipline beschreven als een keuze voor "(bewegend) beeld, klank, woord en beweging in relatie tot ruimte en omgeving". In deze beschrijving zijn beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid, textiel, vormgeving), muziek, theater, dans, film en mediakunst te herkennen.

Niet wettelijke uitwerkingen van de kerndoelen

Voorbeeldmatige - niet wettelijke - uitwerkingen van de kerndoelen worden in het onderwijs en door instellingen gebruikt als richtlijn of ondersteuning bij het ontwikkelen van schooleigen leerlijnen, projecten en lessen. We beschrijven hier TULE en het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie. Daarnaast bespreken we het leerplankader voor cultuuronderwijs: Cultuur in de Spiegel.

Tussendoelen & Leerlijnen (TULE)

TULE (SLO, 2021a) is ontwikkeld op basis van de kerndoelen die voorafgingen aan de kerndoelen van 2006. Destijds waren er kerndoelen voor de afzonderlijke disciplines: tekenen en handvaardigheid, muziek, spel/bevordering van het taalgebruik en beweging. Bij deze kerndoelen zijn de TULE beschreven per bouw (groep 1-2, 3-4, 5-6, 7-8) bestaande uit betekenisvolle[2] onderwerpen en thema's, inhouden en technieken.
Per discipline worden de tussendoelen enigszins verschillend uitgewerkt.

[2] Betekenisvolle onderwerpen en thema's betreffen die onderwerpen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau (denk- en ervaringswereld) van de leerling (Volman, 2011).

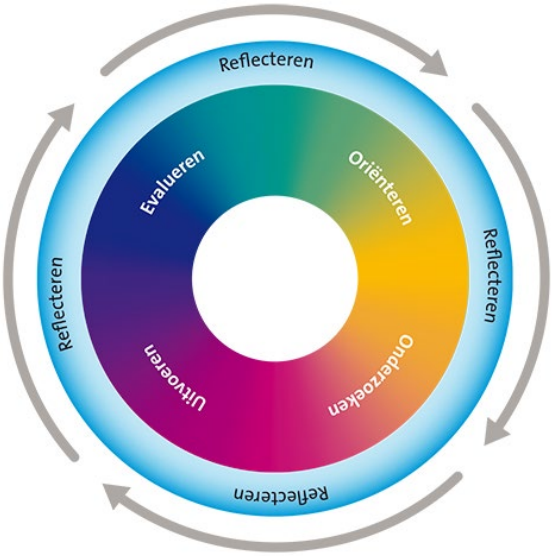
- Beeldend: betekenisvolle onderwerpen en thema's, beeldaspecten, materiaal/techniek.
- Muziek: betekenisvolle onderwerpen en thema's, zingen, luisteren, muziek maken, muziek vastleggen en bewegen.
- Taal en spel: betekenisvolle onderwerpen, spelelementen, spelvormen.
- Dans: betekenisvolle onderwerpen, danselementen.
- Erfgoed: objecten uit het verleden, rituelen en gebruiken, verhalen, kunstzinnige disciplines.

Daarnaast worden er 'doorkijkjes' beschreven van lesvoorbeelden in de praktijk.

Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014)

De voorbeeldmatige doelen vanuit TULE geven richting en de wettelijke kerndoelen geven ruimte. Toch constateerden de Onderwijsraad en de Raad van Cultuur (2014) dat er weinig aandacht was voor cultuureducatie binnen het curriculum van het basisonderwijs. SLO ontwikkelde daarom in samenwerking met het culturele veld het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014, zie bijlage 2), om scholen meer grip te geven op de inhoud van de disciplines en meer kwaliteit te waarborgen. Dit leerplankader maakt deel uit van het beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit. Het leerplankader geeft ook culturele instellingen een kader om hun aanbod en activiteiten af te stemmen op het onderwijs.

Het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014) betreft leerlijnen per vakdiscipline: beeldende vorming, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed. De leerlijnen zijn opgebouwd vanuit de fases van het creatieve proces: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (figuur 1).



Figuur 1: Fases van het creatief proces. Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie 2014

De afzonderlijke leerlijnen voor de vakdisciplines en cultureel erfgoed beschrijven de competenties voor vier fases (groep 1-2, 3-4, 5-6, 7-8). Daarnaast zijn er generieke streefcompetenties, waarin beschreven wordt wat de kunstvakdisciplines gemeenschappelijk hebben. De generieke streefcompetentie bij de fase oriënteren omschrijft bijvoorbeeld de volgende competentie: *De leerling kan zich binnen de context van het thema of onderwerp openstellen voor verschillende uitingen van kunst en cultuur*. Bij de streefcompetenties per vakdiscipline wordt omschreven wat de competenties voor die vakdiscipline zijn zoals: openstellen voor beeldende kunst, dans, theater, muziek uit verschillende tijden, stijlen en culturen. De streefcompetenties geven geen norm op het gebied van kennis, vaardigheden en attitudes maar een streven. Het is een taak voor de school en leraren om inhoud te geven aan de vakdisciplines en cultureel erfgoed.

In 2019 werden de doelen vanuit het Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie geactualiseerd, ook wel TULE 2.0 genoemd (SLO, 2021b). Dit betreft een combinatie van TULE en het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie waarbij de inhouden, materialen en technieken voorbeeldmatig gekoppeld zijn aan de competenties vanuit het leerplankader. Het leerplankader vertoont veel overeenkomsten met een in Europees verband ontwikkeld model voor competenties voor beeldend onderwijs (het Europees Referentiekader beeldend onderwijs, Schönau et al. (2021) - zie bijlage 3). Binnen dit model wordt globaal dezelfde procesindeling gehanteerd als in het leerplankader.

Cultuur in de Spiegel

In het kader van onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (2009-2014) werd ook een leerplankader voor cultuureducatie ontwikkeld (Van der Hoeven et al., 2014). Cultuureducatie wordt daarin breder opgevat dan Kunstzinnige oriëntatie. Het

leerplankader kan gebruikt worden bij alle vakken, maar is met name gericht op Kunstzinnige oriëntatie, Oriëntatie op jezelf en de wereld, Nederlands en Engels.

Het uitgangspunt van de theorie van Cultuur in de Spiegel is dat cultuur een proces is van denken, doen en betekenisgeven. Het doel van cultuuronderwijs is volgens deze theorie het ontwikkelen van cultureel (zelf)bewustzijn bij leerlingen. Leerlingen leren "hoe ze hun eigen leven en wereld ervaren en hoe anderen dat doen. Ze leren hoe zij zichzelf en anderen zien en worden zich ervan bewust dat cultuur een voortdurend proces van betekenisgeven is" (2014, p.11-12). Ze leren dit aan de hand van onderwerpen, vaardigheden en media.

Omdat het kader dusdanig breed is en in feite Kunstzinnige oriëntatie overstijgt, gaan we er hier niet verder op in. De onderliggende ideeën, vooral de focus op betekenisgeving, hebben wel een weg gevonden in de opbrengsten van curriculum.nu. Ook wordt het leerplankader gebruikt bij het ontwikkelen van leerlijnen door instellingen, zoals we in de volgende paragraaf beschrijven. In bijlage 4 is een korte samenvatting van de theorie te vinden.

Leerlijnen vanuit regionale culturele instellingen

Expertisecentra, bureaus voor cultuureducatie en culturele instellingen ontwikkelen ook leerlijnen die scholen gebruiken voor het vormgeven van hun curriculum en om keuzes te maken uit het aanbod van de culturele instelling. Er bestaat een grote en diverse hoeveelheid leerlijnen voor (onderdelen van) Kunstzinnige oriëntatie. Een deel van deze leerlijnen dient ter legitimering van het eigen aanbod van instellingen. Mocca (2015) en SKVR (2013) hebben leerlijnen voor Kunstzinnige oriëntatie voor scholen in alle disciplines ontwikkeld voor de regio Amsterdam en Rotterdam. In Brabant is door verschillende instellingen een gezamenlijke structuur neergezet onder de noemer Culturele Ladekast (2013). Er zijn daarnaast veel verschillende initiatieven in diverse regio's. Soms hebben deze leerlijnen betrekking op erfgoed (Erfgoed Brabant 2021).

De SKVR-leerlijnen zijn gebaseerd op het creatieve proces, in zes disciplines, waaronder media en taalatelier. SKVR vindt taal- en visuele (taal)ontwikkeling belangrijk voor de Rotterdamse leerlingen en neemt daarom deze onderdelen als extra disciplines op binnen de leerlijn. De leerlijnen zijn daarnaast opgebouwd uit de competenties creërend vermogen, presenteren en sociale competentie. Kern van de raamleerplannen van Mocca zijn vijf culturele vermogens: receptief, onderzoekend, creërend, reflectief en presenterend vermogen. Ook wordt gerefereerd aan het Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014) en de domeinen en modellen die in de kennisbases van de pabo's worden beschreven. De Culturele Ladekast beschrijft receptief, creërend, reflectief en analyserend vermogen.

In opdracht van LKCA analyseerde Schep (2018) het aanbod en de daarbij geformuleerde doelen vanuit musea en schrijft hierover: "Vrijwel altijd wordt expliciet verwezen naar de

kerndoelen (inclusief TULE) en het Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie van SLO. Daarnaast wordt er regelmatig verwezen naar de 21e-eeuwse vaardigheden, de Culturele competenties van Cultuurmij Oost (voorheen Stichting Edu-Art) en Kunstloc Brabant, en Cultuur in de Spiegel als onderleggers voor de leerlijnen." (p4)

Overige kaders voor Kunstzinnige oriëntatie

Er zijn nog enkele andere kaders die geen leerplankader betreffen, maar wel gebruikt worden bij het ontwikkelen van een schooleigen curriculum voor Kunstzinnige oriëntatie, implicaties hebben voor het curriculum of invloed hebben op het curriculum via de lerarenopleidingen. Het gaat bijvoorbeeld om authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001; 2011; Heijnen, 2015; Heijnen et al., 2021). Het kader van authentieke kunsteducatie wordt veelvuldig gebruikt voor het ontwikkelen van innovatieve praktijken voor Kunstzinnige oriëntatie. Ook deze theorie heeft duidelijk invloed gehad op de bouwstenen van curriculum.nu, in de vorm van bouwsteen innovatie. Een korte uitwerking van authentieke kunsteducatie is te vinden in bijlage 5. We zullen nu verder ingaan op de kennisbases van de pabo's.

Pabo kennisbases

De kennisbases voor de pabo's werden recent herijkt (10voordeleraar, 2021). De kennisbases beschrijven de basale kennis waarover een groepsleerkracht basisonderwijs moet beschikken als hij het beroep van leraar basisonderwijs uitoefent. De kennisbases betreffen een gezamenlijk basis, maar afzonderlijke pabo's hebben daarnaast mogelijkheid om eigen keuzes te maken voor verdieping en profilering.

Binnen Kunstzinnige oriëntatie staat het stimuleren van de verbeelding centraal. Overkoepelend wordt gesteld dat productie, reproductie, receptie en reflectie centrale activiteiten zijn. Uitgangspunt is het creatieve proces dat in het leerplankader door SLO centraal staat. Eveneens wordt verwezen naar het kader van Cultuur in de Spiegel en het ontwikkelen van cultureel bewustzijn. Vanuit de verschillende kunstdisciplines: beeldend, dans/drama en muziek worden verschillende kennisbases uitgewerkt.

Elke discipline gaat uit van een eigen didactisch model: materie-vorm-betekenis (MVB-model) voor dans/drama, MVB (materiaal-vorm-betekenis) voor beeldend en KVB (klank-vorm-betekenis) voor muziek. Studenten worden geacht dit model te gebruiken voor het vormgeven van het onderwijs waarbij aandacht dient te zijn voor alle drie de aspecten: materie/materiaal/klank, vorm en betekenis. Dans en drama plaatsen creativiteit in het midden van het model. Ook kent elke discipline eigen vaardigheden of verschijningsvormen. In de tabel in de bijlage zijn de vaardigheden en didactische modellen naast elkaar geplaatst (Zie bijlage 6).

Conclusie

Het huidige wettelijke kader waar scholen zich aan moeten houden, betreft de kerndoelen. Binnen dat kader zijn nog veel keuzes te maken. Dit blijkt wel uit de

diversiteit aan beschikbare specificerende kaders en leerlijnen. Welke nadere uitwerkingen scholen gebruiken, bepalen ze zelf. Haanstra (2016) stelt dat er, ondanks de diverse uitwerkingen op globaal niveau, een behoorlijke consensus is over wat geleerd moet worden bij de kunstvakken: productie, receptie en reflectie.
Cultuur in de Spiegel, Authentieke kunsteducatie en het Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie kunnen ingezet worden als handvat voor de visie op en de inrichting van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie binnen een school. Deze kaders zijn ook herkenbaar in de uitwerking van curriculum.nu.

De voorstellen vanuit curriculum.nu wijken niet veel af van de inhoud van de huidige kerndoelen. De bouwstenen kunnen eenvoudig gerelateerd worden aan de kerndoelen. Het gaat om een nadere specificatie van de huidige kerndoelen en een andere terminologie. Er zijn echter een aantal nieuwe accenten: de focus ligt meer op artistiek creatief vermogen, maak- en denkstrategieën binnen het maken en betekenis geven en meemaken en betekenis geven.

4. Uitgevoerd curriculum

In deze paragraaf zetten we uiteen wat bekend is over het uitgevoerde curriculum in het primair onderwijs: hoe ziet de praktijk van Kunstzinnige oriëntatie er uit? Om deze vraag te beantwoorden benutten we hoofdzakelijk Peil.Kunstzinnige oriëntatie (Inspectie van het Onderwijs, 2016), de monitor cultuureducatie primair onderwijs (Van Essen et al., 2019), de opbrengsten muziekimpuls (Beekhoven et al., 2018) en de opbrengsten cultuureducatie met kwaliteit en muziekimpuls (Hoogeveen et al., 2019).

Voor de monitor cultuureducatie primair onderwijs hebben respondenten van 1300 scholen vragenlijsten ingevuld. Ook Peil.Kunstzinnige oriëntatie betreft kwantitatief onderzoek, onder 152 scholen. De rapporten opbrengsten muziekimpuls (Beekhoven et al., 2018) en opbrengsten cultuureducatie met kwaliteit en muziekimpuls (Hoogeveen, et al. 2019) betreffen kwalitatief onderzoek waarin tien tot twintig scholen deelnamen aan interviews. In bijlage 7 zijn de gegevens over de steekproef en respondenten van de betreffende onderzoeken opgenomen. Hierin is te zien dat veelal directeuren en icc'ers respondenten waren. Er zijn weinig leraren bevraagd.

De bekeken onderzoeken betreffen allemaal de periode voor 2020, voordat COVID-19 invloed kreeg op het onderwijs. Het is belangrijk om met die bril de resultaten in onderstaande paragrafen te bekijken. We starten echter met een korte paragraaf over wat er op dit moment bekend is over de invloed van COVID-19 op het leergebied.

Kunstzinnige oriëntatie in tijden van COVID-19

Tijdens de lockdowns zijn er door de onderwijsinspectie vier 'covidmonitors' verricht waarbij de 1e meting in april 2020 is verricht en de laatste meting in de periode mei-juli 2021. De informatie is afkomstig van een willekeurige en representatieve steekproef. (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Uit de gesprekken met bestuurders, interne begeleiders en leraren blijkt dat verschillende scholen ervoor gekozen hebben om in te zetten op basisvaardigheden. Deze keuze ging vooral ten koste van wereldoriëntatie, techniek en verkeer (41%) en kunstzinnige vorming en muziek (35%). Ook was er minder tijd voor andere talen (19%) en gymnastiek (17%) (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Culturele instellingen en individuele leraren hebben actie ondernomen om Kunstzinnige oriëntatie digitaal aan te bieden. LKCA (2021) verzamelde initiatieven en maakte een overzicht van het digitaal aanbod per discipline.

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap stelt via het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) extra gelden beschikbaar om leraren en leerlingen te helpen coronavertragingen aan te pakken. Via NPO wordt een tijdpad aangeboden waarbij de school op basis van een schoolscan vertragingen en behoeften analyseert en via een menukaart doelen formuleert en interventies kiest. Een van de interventies die gekozen kan worden, is het inzetten van cultuureducatie voor het vergroten van sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen (OC&W- www.nponerwijs.nl). In het

overzicht van NPO-interventies wordt aangegeven dat deze interventie middelgroot positief effect zou hebben op leerprestaties (taal, rekenen/wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken).

Uit de eerste meting vanuit (DUO, 2021) komt het beeld dat 39% van de ondervraagde scholen zeker/waarschijnlijk interventies op het gebied van cultuureducatie uit NPO-middelen gaat inzetten in 2021. Cultuureducatie staat hiermee op een vierde plaats als het gaat om keuzes voor interventies, na digitale technologie, inhuren van externen en klasverkleining.

NPO-gelden zijn ook ingezet om kunstenaars en vakleerkrachten in te zetten bij lesuitval. Het is onbekend op welke schaal dit gebeurde en gebeurt.

Gemiddelde tijd per vak/ tijdverdeling over disciplines

In de situatie voor COVID-19 werd gemiddeld twee uur per week besteed aan Kunstzinnige oriëntatie in groep 3 tot en met 8 (Inspectie van het Onderwijs; Van Essen, et al., 2019). De meeste tijd wordt besteed aan beeldend en muziek. Voor beeldende vorming is dat iets meer dan een uur (Inspectie van het Onderwijs, 2016) en voor muziek iets meer dan een half uur (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Beekhoven et al., 2018). Voor theater gaat het om gemiddeld ongeveer een kwartier per week en dans tien minuten (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Er zijn grote verschillen tussen scholen in tijdsbesteding bij Kunstzinnige oriëntatie. De inschattingen ten aanzien van de tijdsbesteding zijn globaal, omdat directeuren en icc'ers de gegevens hebben aangeleverd en deze hier niet altijd voldoende zicht op hebben (Van Essen, et al., 2019).

Scholen die zich profileren via Kunstzinnige oriëntatie of voorhoedescholen[3] besteden gemiddeld meer tijd aan Kunstzinnige oriëntatie dan representatieve scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Voorhoedescholen bieden meer activiteiten aan op terrein van muziek en dans dan representatieve scholen. Scholen die deelnemen aan de regeling CmK besteden meer tijd dan de meeste scholen aan onderdelen van kunst die minder vaak een plek hebben in het curriculum, zoals literatuur en erfgoed (Van Essen et al., *2019).*

Visie en leerlijnen

Ongeveer driekwart van de scholen heeft in 2019 een visie op cultuureducatie, waarvan het grootste gedeelte deze visie ook heeft vastgelegd in hun schoolplan/schoolgids of het cultuurbeleidsplan (Van Essen et al., 2019). Scholen die deelnemen aan CmK hebben vaker een visie vastgelegd in een cultuurbeleidsplan dan scholen die niet meedoen aan

[3] Voorhoedescholen werden geselecteerd op basis van vier criteria: profilering als school die 'cultuureducatie met kwaliteit' biedt, samenhangend structureel aanbod met aandacht voor het creatieve proces op minstens één van de vier kunstdisciplines, een vakleerkracht op minimaal één discipline, structurele samenwerking met kunstenaars of culturele instellingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

CmK. Meer dan de helft van de scholen heeft een aparte visie op muziekonderwijs opgesteld.

Het gebruik van leerlijnen zien we binnen het regulier basisonderwijs vooral bij muziek en tekenen en handvaardigheid. Voor dans en theater worden in grofweg 30% van de gevallen tussendoelen of een leerlijn gebruikt. Voor mediakunst en film worden doorgaans geen leerlijnen gebruikt (Van Essen et al. 2019). De monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) laat zien dat 48% van de scholen minimaal één leerlijn voor Kunstzinnige oriëntatie heeft. Geen enkele van de door Beekhoven et al. (2018) bevraagde scholen had een leerlijn voor muziek.

Buitenschools/ samenwerking met instellingen

Driekwart van de scholen geeft aan gebruik te maken het aanbod van culturele instellingen zoals muziekscholen, theaters, bibliotheken en musea. 12% van de scholen formuleert daarbij een vraag waar de culturele instelling op inspeelt en 9% ontwikkelt samen activiteiten met instellingen. Weinig scholen werken helemaal niet samen met de culturele omgeving (4%) (Van Essen et al., 2019). Gemiddeld maken scholen gebruik van drie diensten (Inspectie van het Onderwijs, 2016, 2016). De monitor cultuureducatie primair onderwijs (Van Essen, et al., 2019) concludeert dat voor een kwart van alle scholen de samenwerking met de culturele omgeving zeer goed op orde is. Scholen die werken aan Cultuureducatie Impuls muziekonderwijs werken structureler samen met de culturele omgeving dan niet-CmK/impulsscholen.

Icc'ers en vakleerkrachten

Op de meeste scholen is een interne cultuurcoördinator, 76% in 2016 (Inspectie van het Onderwijs), 86% in 2019 (Van Essen, et al.). Bij de voorhoedescholen is dit 90% (Inspectie van het Onderwijs, 2016) en bij scholen die deelnemen aan CmK 88% (Van Essen, et al., 2019). De interne cultuurcoördinator (icc'er) zorgt over het algemeen voor het (buitenschoolse) cultuurprogramma en voor doorlopende leerlijnen voor de kunstdisciplines en erfgoed. Scholen met een geëxpliciteerde visie op Kunstzinnige oriëntatie hebben vaker een groepsleerkracht aangesteld als icc'er dan een school zonder (Van Essen, et al., 2019). Deze scholen en scholen die deelnemen aan CmK zetten ook eerder vakleerkrachten in.

In 2019 heeft 59% van alle scholen een vakleerkracht ingehuurd, aangesteld of onder de groepsleerkrachten als (extra) taak uitgezet (Van Essen et al., 2019). 13% van de scholen heeft een vakleerkracht in vaste dienst. De Inspectie van het Onderwijs rapporteerde enkele jaren daarvoor dat slechts op een kwart van de scholen een vakleerkracht lesgeeft (2016). Vakleerkrachten worden om verschillende redenen ingezet binnen Kunstzinnige oriëntatie zoals de behoefte aan deskundigheid, het willen profileren of het verlagen van werkdruk. Ook worden vakleerkrachten door scholen die deelnemen aan CmK ingezet voor minder gangbare cultuurvakken, zoals erfgoed, mediakunst en film

(Van Essen, et al., 2019). De scholen die participeren binnen Impuls muziekonderwijs gebruiken vakleerkrachten ook voor co-teaching. 80% van de bevraagde scholen heeft een vakleerkracht voor muziek (Beekhoven et al., 2018).

Vaardigheden van groepsleerkrachten

In 80% van de gevallen hebben icc'ers en directeuren aangegeven dat hun groepsleerkrachten enigszins of in redelijke mate in staat zijn om kunstvakken te verzorgen (Van Essen et al., 2019). In gemiddeld 10% van de gevallen vinden zij dat leerkrachten in grote mate in staat zijn om kunstvakken te verzorgen en in gemiddeld 10% van de gevallen vinden ze dat leerkrachten helemaal niet in staat zijn om deze lessen te verzorgen. Voor beeldend schatten ze de vaardigheden van de leerkrachten hoger in, terwijl ze voor mediakunst en film vaker aangeven dat leerkrachten dit helemaal niet kunnen verzorgen. Scholen die gebruik maken van de regeling CmK zijn over het algemeen positiever over de vaardigheden van de leerkrachten.

Methodegebruik/leermiddelen

Lesmethoden worden het meest gebruikt voor de vakken muziek (68%) en beeldend (47%) (Van Essen et al., 2019). Voor erfgoed wordt vaak gebruik gemaakt van het aanbod van regionale erfgoedinstellingen.

Een klein gedeelte van de scholen gebruikt alleen een methode. Er wordt relatief vaak gekozen voor een combinatie van zelf ontwerpen en methode of enkel eigen ontwerp. Voor drama, dans en cultureel erfgoed is er ook regelmatig geen enkel aanbod van de school aan de leerlingen en dus ook geen methode. Bij de voorhoedescholen wordt vaker enkel zelfontworpen materiaal gebruikt (Inspectie van het Onderwijs, 2016).
Methodes worden veelal ingezet als bronnenboek. In dat geval wordt niet het hele boek doorgewerkt, maar worden keuzes gemaakt. Dit gebeurt vooral door scholen die deelnemen aan de CmK regeling en die samenwerken met culturele instellingen die hen ondersteunen bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. Daarnaast gebruiken groepsleerkrachten ook allerlei andere (digitale) bronnen, zoals Pinterest (Pennings-De Vries & Van Tuinen, 2019).

In tabel 2 worden de meest gebruikte methoden per discipline weergegeven en de leerlijn waarop zij zich baseren. TULE en Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie zijn de leerlijnen waarop de meest gebruikte methodes zich baseren.

Tabel 2: Meest gebruikte methoden

Discipline	**Meest gebruikte lesmethoden** (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Beekhoven, 2018; SLO, 2022)	**Basis**
beeldend	Laat maar zien	Kerndoelen 54, 55, 56 TULE

Muziek	123Zing Eigenwijs	Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie Onbekend
Drama	Laat maar spelen	Kerndoelen 54, 55, 56 TULE
Dans	Danse-es	Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie

In alle bovengenoemde methodes is gebruik gemaakt van de kerndoelen en het leerplankader/TULE. Ook komen productie, reflectie en receptie in alle methodes terug. In de muziekmethoden ligt de nadruk op reproductie zoals het opvoeren van een bestaand stuk of lied.

De methode Moet je doen! (2007) biedt alle disciplines aan: beeldende vorming en muziek in een eigen leerlijn en de disciplines drama, dans, cultureel erfgoed, audiovisuele vorming en literatuur binnen projecten in een leerlijn Kunst en cultuur. Deze methode heeft geen herziening gehad vanwege een te kleine afname door scholen.

Soms wordt in methodes Kunstzinnige oriëntatie aangeboden in samenhang met het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld. Methodes die op de behoefte om te werken in samenhang inspelen zijn Alles-In-Een (zj.) en Faqta (2016). In deze methodes is de indeling (re)productie, receptie en reflectie niet terug te vinden.

Toetsing

Slechts iets meer dan de helft van de scholen volgt de vorderingen van de leerlingen, voornamelijk middels portfolio's, spreekbeurten en werkstukken (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Bij de voorhoedescholen is dit 80%. Criteria voor beoordeling zijn vooral creativiteit, onderzoek en plezier. Er wordt minder vaak beoordeeld op technische vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Deelname aan programma's (CmK, Muziekimpuls, Méér Muziek in de Klas)

In 2019 deden 3740 scholen voor primair onderwijs mee aan Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK, z.j.). Dit is meer dan de helft van alle basisscholen. In 2016 was dit nog 20% van de scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Daarnaast hebben in totaal 1700 scholen deelgenomen aan Impuls muziekonderwijs. Dat is een kwart van alle scholen (Van Essen, et al., 2019).

Scholen die in 2017-2020 deelnemen aan CmK onderscheiden zich positief op visie, verankering van de leerlijn, deskundigheid(sbevordering) van groepsleerkrachten, samenwerking met de culturele omgeving en de algehele kwaliteitservaring van cultuureducatie op de scholen (Van Essen et al., 2019). Dit geldt voor de scholen die deelnamen aan muziekimpuls in wisselende mate (Hoogeveen, et al., 2019). Scholen die

deelnamen aan de eerste periode en daarna zijn gestopt, zijn gestagneerd in hun ontwikkeling: ze scoren op visie, verankering en leerlijnen doorgaans niet beter dan scholen die niet deelnemen (Van Essen et al., 2019).

Veel scholen die deelnamen aan CmK kozen voor brede kennismaking met alle kunstdisciplines. Enkele scholen kozen voor verdiepen in een enkele discipline (Hoogeveen, et al. 2019).

Faciliteiten (ruimtes ed)

De meeste scholen (84%) beschikken over een grote zaal/aula voor uitvoeringen. Ruim een derde van de scholen heeft ten minste één apart lokaal voor kunstzinnige activiteiten, zoals muziek of beeldend. En ruim twee derde van de scholen beschikt over voldoende materialen en gereedschappen. Van de voorhoedescholen heeft twee derde een apart lokaal (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Door deelname aan Impuls muziekonderwijs beschikken deze scholen vaker over muziekinstrumenten (Beekhoven et al.2018).

Vakkenintegratie (binnen kunsten en tussen leergebieden)

Meer dan de helft van de scholen geeft in 2019 aan dat sommige vakken binnen cultuureducatie op elkaar zijn afgestemd door middel van een thema of onderwerp. Samenhang wordt voornamelijk toegepast tussen cultuureducatie en taalonderwijs (80%) en tussen cultuureducatie en de zaakvakken (95%) (Van Essen et al., 2019). Erfgoed wordt vaak in samenhang aangeboden: als onderdeel van geschiedenis en aardrijkskunde (70%) of als onderdeel van cultuureducatie (57%) of binnen thema's (Van Essen, 2019).

Positie van de kunstvakken

Hoogeveen et al. (2019) schrijven dat de aandacht voor kunst en cultuur is toegenomen in de jaren voorafgaand aan de publicatie in 2019. Er is meer aandacht voor "andere gebieden naast taal en rekenen, mede in het licht van aandacht voor 21ste-eeuwse vaardigheden en bredere ontwikkeling/vorming. Veel scholen en met name schoolbesturen zien cultuuronderwijs als een serieus leergebied en willen af van het imago 'iets leuks voor de vrijdagmiddag'. De CmK-regeling en de Impuls muziekonderwijs bieden de mogelijkheid om hier werk van te maken" (2019, p12-13). Ook in de landelijke monitor (Van Essen et al., 2019) wordt beschreven dat er in 2019 meer draagvlak is voor Kunstzinnige oriëntatie dan in 2016.

Conclusie

De verschillen tussen scholen in het aanbod van Kunstzinnige oriëntatie zijn heel groot. Er zijn zowel scholen die zich profileren met extra Kunstzinnige oriëntatie als scholen waar drama en dans geheel niet worden aangeboden. De impulsregelingen zijn in grote mate benut, waardoor visie, verankering en samenwerking met de culturele omgeving

beter geborgd lijken. Tegelijkertijd zijn er veel scholen zonder leerlijn en scholen met een enkele leerlijn voor één discipline of onderdeel van een discipline. Indien er een vakleerkracht is, dan betreft dit vaak een enkele discipline. Scholen lijken te worstelen met de breedte van het leergebied. Ook gebeurt het regelmatig dat bij wegvallen van de regelingen de ontwikkeling met betrekking tot Kunstzinnige oriëntatie lijkt te stagneren (LKCA, 2020).

We beschreven aspecten van het onderwijsaanbod die voortkomen uit de genoemde onderzoeken. Vaak zijn dit aspecten die als voorwaardezijn gesteld aan de subsidieregelingen CmK en Muziekimpuls. Deze voorwaarden betreffen bijvoorbeeld: het hebben van een visie op Kunstzinnige oriëntatie, het ontwikkelen van een culturele kunstzinnige leerlijn en het samenwerken met de culturele omgeving. Waarschijnlijk zijn er ook andere aspecten van het aanbod die van invloed zijn op leeropbrengsten voor Kunstzinnige oriëntatie zoals het onderwerp van de lessen en opdrachten (Ras, 2020), maar hier zijn nauwelijks gegevens over.

Omdat leraren nauwelijks zijn bevraagd, is er niet veel zicht op hoe leraren de lessen precies invullen. In hoeverre benutten zij de aanwezige visie en leerlijnen? Hoe is de verhouding tussen kunst maken en kunst meemaken? Ook de situatie rondom COVID-19 maakt dat er weinig zicht is op het uitgevoerde curriculum voor Kunstzinnige oriëntatie.

5. Gerealiseerd curriculum

Introductie

Het gerealiseerd curriculum betreft het curriculum dat leerlingen ervaren of het geleerde curriculum dat kan worden gemeten. Het is moeilijk om opbrengsten van Kunstzinnige oriëntatie te meten (Haanstra, 2016). Producten laten afhankelijk van de opdracht en context verschillende niveaus van één leerling zien en zelfs binnen één product zijn soms meerdere niveaus aan te wijzen. Dit blijkt uit onderzoek naar weergave van ruimte en naar kleurgebruik bij tekenen en schilderen (Haanstra, 2018).

We beschrijven in deze paragraaf wat er bekend is vanuit Peil.Kunstzinnige oriëntatie in 2016 (Inspectie van het Onderwijs), de monitor cultuureducatie primair onderwijs (Van Essen, et al., 2019) en Impuls muziekonderwijs (Beekhoven et al., 2018).

Leeropbrengsten uit Peil.onderwijs Kunstzinnige oriëntatie 2016

In 2015-2016 werd een peilingsonderzoek uitgevoerd voor Kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. Er namen 152 scholen deel. Elke leerling voerde hierbij één praktische opdracht uit.

Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

In het peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2016) werd gemeten in hoeverre leerlingen zich konden uitdrukken in beeld, muziek, taal, spel en beweging. Hiertoe maakten leerlingen praktische opdrachten. Voor elke fase van het creatieve proces (oriëntatie, onderzoek, uitvoering en evaluatie) werden de (deel)producten beoordeeld aan de hand van ankerproducten. De tekenopdrachten waren individueel, de muziek- en dans/drama-opdrachten waren groepsopdrachten. De vaardigheidsscores zijn vooral betekenisvol in relatie tot verschillen tussen scholen en leerlingen en in relatie tot eerdere peilingen.

Opvallend is dat aanbodverschillen tussen scholen niet of nauwelijks uit lijken te maken voor het niveau waarop leerlingen de praktische opdrachten maken. Voor de kleine groep voorhoedescholen (N=20) was er wel een verschil. Leerlingen op deze scholen maakten de praktische opdrachten over het algemeen beter dan de leerlingen van de representatieve scholen. Dit betrof zowel het uitvoeren van het praktisch werk (het uiteindelijke product) als de onderzoeksfase en voor alles disciplines. Bij de tekenopdrachten zijn de schetsen van de leerlingen van voorhoedescholen in de fase ‘onderzoeken’ hoger beoordeeld dan de schetsen van leerlingen van representatieve scholen. Bij beide groepsopdrachten (muziek, drama/dans) deden de leerlingen van de voorhoedescholen meer ‘onderzoek’ (verzinnen van handelingen) in de onderzoeksfase dan leerlingen van de representatieve scholen.

In het algemeen maken meisjes de tekenopdrachten beter dan jongens. Leerlingen die verwachten naar havo of vwo te gaan, maken de tekenopdrachten beter dan andere leerlingen. Op scholen met veel gewichtenleerlingen zijn de tekeningen lager beoordeeld dan op scholen met minder gewichtenleerlingen.

Voor de groepsopdrachten (muziek, dans/drama) hangen kunstbeoefening in de vrije tijd, positieve leerervaringen in groep 7 en hoger verwacht brugklasniveau samen met hogere beoordelingen. Net als bij de tekenopdrachten hangt ook hier het percentage gewichtenleerlingen samen met lagere beoordelingen. De opdrachten van leerlingen die gedurende hun basisschoolloopbaan vertraging hebben opgelopen, zijn eveneens lager beoordeeld.[4]

In vergelijking met het voorgaande peilingsonderzoek (1996-1997) werd de tekenopdracht die herhaald werd als minder goed beoordeeld. De tekeningen waren schematischer, bevatten minder details, de ruimteweergave was gebrekkig en er leek met minder concentratie gewerkt. Er is sprake van meer afzonderlijke elementen in de tekening en minder het volledige verhaal in vergelijking tot 1996.

Kerndoel 55: reflectie: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

Reflectie is onderdeel van het creatieve proces. In een creatief proces vindt immers voortdurend reflectie plaats zodra wordt teruggekeken op tussenopbrengsten en keuzes worden gemaakt. Het creatieve proces stond centraal in de praktische opdrachten (zie kerndoel 54) van het peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Bij de praktische opdrachten werden ook reflectievragen gesteld. Voor de tekeningen was deze meting niet betrouwbaar. Voor muziek en dans/drama wel. Bevraagd werd in dit verband: reflectie op het groepsproces, reflectie op de duidelijkheid van de opdracht en reflectie op samen onderzoeken. Leerlingen schatten zichzelf hoog in als het gaat om hun rol in het groepsproces en op samen onderzoeken. Het is mogelijk dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden gaven. Ten aanzien van reflectie op duidelijkheid van de opdracht waren de antwoorden wisselend.

Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

In het peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2016) werd een kennistoets afgenomen en er werd gemeten in hoeverre leerlingen hun eigen waardering en die van anderen voor kunst en cultureel erfgoed konden onderbouwen. Op de kennistoets was

[4] Het hebben van een leerkracht op de school met een specialisatie Kunstzinnige oriëntatie hangt samen met lagere beoordeling van de groepsopdrachten. Het is moeilijk om dit te verklaren.

het verschil tussen hoog- en laagpresterende leerlingen groot. Ook bij het onderbouwen van waardering waren er grote verschillen tussen leerlingen. Gemiddelde leerlingen hadden ongeveer de helft van de vragen over kennis en waardering goed.

De kennistoets is beter gemaakt op scholen met een interne cultuurcoördinator. Andere kenmerken van het onderwijsaanbod maken geen verschil voor de prestaties op de kennistoets. Leerlingen die in de vrije tijd aan kunst doen, of culturele activiteiten ondernemen, scoren hoger op de kennistoets. Ook verwacht brugklasniveau en ontbreken van leerlinggewicht is gerelateerd aan meer kennis over cultureel erfgoed en kunst.

Het onderwijsaanbod van de school zoals in het peilingsonderzoek in kaart gebracht, draagt niet bij aan de vaardigheden om de eigen waardering en die van anderen te onderbouwen. Ook hier zijn leerlingkenmerken zoals geslacht, verwacht brugklasniveau en (ontbreken van) leerlinggewicht, vrijetijdsbesteding en leerervaring in groep 7 gerelateerd aan het beter kunnen onderbouwen van de waardering. Dit geldt zowel voor het onderbouwen van de eigen waardering als het onderbouwen van de waardering van anderen.

In vergelijking met voorgaand peilingsonderzoek (1996-1997) maakten de leerlingen de kennistoets muziek minder goed.

Hoe kunnen opbrengsten uit de peiling van 2016 geïnterpreteerd worden?

Zowel voor beeldend (tekenopdracht) als muziek (kennis) werd dus een achteruitgang vastgesteld in vergelijking met de meting daarvoor in 1996-1997. In het rapport Peil 2016 worden verschillende mogelijke verklaringen genoemd voor de afname van kennis over muziek en verminderde tekenvaardigheid:

- veranderd onderwijsaanbod;
- er waren in 2016 minder vakleerkrachten werkzaam dan in 1996-1997;
- beoordelingscriteria die gehanteerd werden in de peiling passen misschien minder goed in de tijdgeest van 2016;[5]
- de pabo-opleiding is veranderd, bordtekenen en perspectieftekenen maken bijvoorbeeld geen deel meer uit van het programma;
- er zijn in 2016 globalere kerndoelen dan in 1996-1997;

[5] Inspectie van het Onderwijs (2016, p82): "Tijdens de training van de beoordelaars zijn daarbij de volgende kenmerken voor beoordeling ter sprake gekomen, maar dit betrof geen stelselmatige aanpak: de mate waarin het verhaal overtuigend is uitgebeeld, de volledigheid van de tekening, de ruimtelijkheid, de overtuigende ruimtelijke (driedimensionale) weergave van verschillende elementen van de voorstelling, de sprekende weergave van handelingen en/of gezichtsuitdrukkingen, de stofuitdrukking, het handschrift, de techniek.

- er is in 2016 minder onderwijstijd/aandacht voor Kunstzinnige oriëntatie dan in 1996-1997.

Het betreft hier een duiding van de resultaten door een focusgroep van experts en geen feitelijke bevindingen. Haanstra (2020) voegt hier nog enkele mogelijke verklaringen aan toe voor tekenen:

- Het methodegebruik is afgenomen.
- Creativiteit wordt meer voorop gesteld in de lessen waardoor technieken minder worden gewaardeerd. Technieken zijn echter een voorwaarde voor creatieve productie.
- Er is op scholen sprake van een weinig systematische aanpak van het beeldend onderwijs.
- De invloed van digitale media en digitale beeldtaal op het tekenen. Deze beeldtaal is mogelijk van invloed. Echter, soms zijn games schematischer, maar soms ook juist realistischer.
- Kinderen vinden tekenen wellicht minder relevant of interessant dan voorheen.

Hagenaars (2020, p.284) geeft ten slotte de volgende verklaring: "Het gebrek aan resultaten is mogelijk het gevolg van almaar globaler geformuleerde kerndoelen, naast het gebrek aan kennis, vaardigheden en durf van de docent om de praktijk van de kunstles te geven én de geringe longitudinale vakinhoudelijke samenhang."

Op basis van het peilingsonderzoek kan geen conclusie getrokken worden over de verklaring van de achteruitgang. Het feit dat er geen relatie lijkt te zijn tussen onderwijskenmerken en prestaties van leerlingen bemoeilijkt de interpretatie. Haanstra (2020) plaatst daarnaast de kritische kanttekening dat de conclusie over de trend bij tekenen gebaseerd is op één enkele tekenopdracht. Er bestaat echter niet één tekenvaardigheid: er zijn immers lage correlaties tussen de opdrachten. De conclusie die je wel kunt trekken: de tekenvaardigheid in fantasietekeningen is achteruitgegaan wanneer je dezelfde criteria hanteert als twintig jaar geleden.

Leeropbrengsten uit de monitor cultuureducatie primair onderwijs

In het kader van de monitor cultuureducatie (Van Essen, et al., 2019) hebben leraren, icc'ers en directeuren geoordeeld over de prestaties van hun leerlingen. De beoordelingen van de leerkrachten en de directeuren/icc'ers komen redelijk overeen. Ruim de helft van deze respondenten geeft aan dat een groot deel tot alle leerlingen beschikken over:

- onderzoekend vermogen
- oriënterend vermogen
- uitvoerend vermogen
- communicatieve en expressieve vaardigheden

- verbeeldingskracht
- originaliteit

Ongeveer 30% van de leraren geeft aan dat een klein deel van hun leerlingen over deze vermogens beschikt. Voor het evaluerend vermogen, toepassing van kennis en vaardigheden en verbinding met het cultureel verleden zijn de inschattingen minder positief. Hierover zegt 30% tot 40% van de leraren dat een groot deel van hun leerlingen hierover beschikt.

Op scholen met een visie op cultuureducatie en CmK-scholen worden de competenties van de leerlingen positiever beoordeeld dan op scholen zonder visie op cultuureducatie en op niet-CmK-scholen. Op scholen met een lage achterstandsscore[6] is het oordeel over de competenties van leerlingen ten aanzien van hun culturele vaardigheden positiever dan op scholen met een hogere achterstandsscore. Daarnaast zien we dat scholen met meer draagvlak voor cultuureducatie en een samenhangend programma bij cultuureducatie, positiever zijn over de culturele ontwikkeling bij leerlingen op alle aspecten. Ook vaardigheden van groepsleerkrachten hangen positief samen met de mate waarin leerlingen zich op cultureel vlak ontwikkelen.

De monitoronderzoeken cultuureducatie van 2016, 2018 en 2019 kunnen vergeleken worden. Als het gaat om originaliteit en verbeeldingskracht werden leerlingen hierop lager ingeschat in 2018 en 2019 dan in 2016. Het toepassen van culturele kennis en vaardigheden is juist verbeterd ten opzichte van 2016.

Leeropbrengsten van Impuls muziekonderwijs

Beekhoven et al. (2018) bevroegen scholen onder andere op welke opbrengsten van de Impuls muziekonderwijs scholen en hun muziekpartners ervaren bij de leerlingen. De conclusie is dat leerkrachten moeite hebben om onder woorden te brengen welke competenties zij leerlingen bij willen brengen. Vooral ‘plezier’ wordt genoemd.

Conclusie

Er zijn weinig gegevens over het gerealiseerde curriculum bij Kunstzinnige oriëntatie. De peiling van 2016 is het enige onderzoek waarin opbrengsten zijn gemeten. In de monitor

[6] Van Essen et al. (2019, p.93) rapporteren het volgende met betrekking tot de achterstandsscore: “De achterstandsscore van een school is berekend door het CBS en gekoppeld aan de scholen op basis van hun administratiecode. Deze achterstandsscore drukt de te verwachten onderwijsachterstand op scholen uit, op basis waarvan OCW het achterstandenbudget over scholen kan verdelen. Er wordt gesproken van een onderwijsachterstand als leerlingen door een ongunstige economische, sociale of culturele omgeving (met name de thuissituatie) op school slechter presteren dan zij bij een gunstigere situatie ‘zouden kunnen’. Grofweg kan gezegd worden dat een school met een hoge achterstandsscore naar verwachting relatief veel achterstandsleerlingen heeft en een school met een lage achterstandsscore naar verwachting relatief weinig achterstandsleerlingen.”

cultuuronderwijs en opbrengsten Impuls muziekonderwijs, is sprake van inschattingen van de competenties van leerlingen door groepsleerkrachten, icc'ers of directeuren. Het is onbekend in hoeverre deze inschattingen overeenkomen met daadwerkelijke competenties van leerlingen.

Het peilingsonderzoek laat zien dat de tekenvaardigheid in fantasietekeningen is achteruitgegaan, wanneer je dezelfde criteria hanteert als twintig jaar geleden. Ook de kennis van muziek lijkt gedaald ten opzichte van 20 jaar daarvoor. De gemeten achtergrondkenmerken, zoals vrijetijdsbesteding, leerervaringen in groep 7, verwacht brugklasniveau en (ontbreken van) leerlinggewicht, hebben grote invloed op de prestaties op de kennistoets en het onderbouwen van waardering. Opvallend is dat aanbodverschillen tussen scholen (tijd besteed aan Kunstzinnige oriëntatie, inbedding, methodegebruik, scholing en activiteiten) nauwelijks uit maken voor het niveau waarop leerlingen de praktische opdrachten maken. Voor de kleine groep voorhoedescholen was er wel een verschil. Op deze scholen maken leerlingen de praktische opdrachten beter en onderzoeken ze meer tijdens het creatieve proces.

6. Te peilen inhouden Kunstzinnige oriëntatie

Om een beeld te krijgen van de stand van zaken van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie, wordt er periodiek een peiling uitgevoerd in groep 8 van de basisschool. We beschrijven in deze paragraaf de te peilen inhouden voor de Peil.Kunstzinnige oriëntatie in schooljaar 2024/2025. Tijdens een veldraadpleging op 18 mei 2022 is een voorstel voor de te peilen inhouden (tabel 3 bijlage 8) voorgelegd aan experts (bijlage 10). Op basis van deze bijeenkomst is het voorstel voor de te peilen inhouden bijgesteld en aangescherpt. De experts hebben de inhouden geprioriteerd door aan te geven welke het meest van belang zijn om een beeld te kunnen geven van de stand van het kunstzinnig onderwijs in po.

We beginnen deze paragraaf met de conclusies met betrekking tot te peilen inhouden (tabel 4) vanuit de veldraadpleging, met bijbehorende argumentatie en verantwoording. Daarna volgen de aanbevelingen.

Veldraadpleging

De experts die bevraagd zijn op de veldraadpleging zijn leraren, directeuren, opleiders, icc-ers, intermediairs en schoolbegeleiders. Zij hebben voorafgaand een document toegestuurd gekregen die bestond uit vragen betreffende de 11 inhouden zoals in tabel 3 bijlage 8 zijn geformuleerd. In deze tabel brachten ze een prioritering aan die op de bijeenkomst werd besproken. Daarnaast werden vier scenario's voorgelegd voor het peilen van inhouden. De belangrijkste conclusies zijn:

- De experts missen geen inhouden in het overzicht. Ze geven aan dat er verschillende inhouden kunnen worden samengevoegd, omdat deze inhouden gezamenlijk het 'maken en betekenis geven' weergeven. Vanuit tabel 3 (bijlage 8) zouden experimenteren (inhoud 2), het verbeelden en verklanken van ervaringen, gevoelens en ideeën op een eigen manier (inhoud 5) en het gebruiken van artistieke technieken en vaardigheden om te creëren (inhoud 6) als een inhoud kunnen worden benoemd.

- Alle kunstdisciplines moeten gepeild worden. Dat wil niet zeggen dat ze ieder apart moeten worden bevraagd, maar dat ten minste generieke inhouden binnen het leergebied aan bod moeten komen, omdat veel scholen meerdere disciplines aanbieden en de kerndoelen deze ook alle benoemen. Worden de kunstdisciplines wél apart bevraagd, dan kan er gebruik gemaakt worden van tabel 5, waarin de gespecificeerde inhouden per kunstdiscipline worden genoemd.

- Aan een aantal inhouden twijfelen de experts of die al zichtbaar en merkbaar zijn in het basisonderwijs. Dat betreft de inhouden 8 en 9 (tabel 3 bijlage 8): kennis hebben over genres, stijlen en stromingen en functies van kunst voor de samenleving. In kerndoel 56 wordt gesproken over 'enige kennis'. Omdat nergens

specifiek aangegeven wordt welke kennis dit betreft, is er grote twijfel of het mogelijk is deze inhoud te peilen. De groep is zich er terdege van bewust dat juist inhouden binnen de kunstgeschiedenis goed te peilen zijn, omdat het makkelijk is om een kennistoets af te nemen over genres, stijlen en stromingen. Maar scholen werken op verschillende manieren of heel summier aan deze inhoud en daardoor zal er geen beeld naar voren komen over de stand van zaken van deze inhoud.

- Dezelfde overweging geldt voor inhoud 7 (tabel 3 bijlage 8): artistieke innovatie. Ook daar is geen zicht op of en hoe dit binnen het primair onderwijs wordt aangeboden. Experts geven aan dat ze hier zeker meer zicht op zouden willen hebben en dat het aanbod op deze onderdelen wellicht in de vragenlijst kan worden bevraagd.

De te peilen inhouden

De experts uit de veldraadpleging pleiten ervoor om alle disciplines te peilen door opdrachten aan te bieden waarbij het proces van maken, meemaken en betekenis geven prioriteit krijgt. De opdracht zou zo geformuleerd kunnen worden dat de inhouden voor de disciplines generiek zijn, maar het product in verschillende disciplines kan worden uitgewerkt. De peiling zou inzichtelijk moeten maken of leerlingen in staat zijn om ervaringen, gevoelens te verklanken en verbeelden en of ze kunnen reflecteren op hun proces en product.

Tabel 4

Te peilen inhouden		Toelichting	Advies voor onderzoek
Maken en betekenis geven			
Experimenteren	1. De leerling kan alleen of met elkaar experimenteren met klank-, spel-, beweging-, of beeldaspecten, vormaspecten of techniek of materiaal. Of: De leerling kan bewust *verschillende mogelijkheden* uitproberen om betekenis uit te drukken of zeggingskracht te bereiken.	Kunstzinnige oriëntatie is erop gericht kinderen te laten onderzoeken met de middelen van de disciplines. Door te experimenteren (dit kan allerlei vormen hebben, afhankelijk van de opdracht: schetsen, klanken testen, bewegingen proberen) onderzoeken leerlingen uitwerkingen van hun ideeën in beeld en klank. Ze proberen dit uit alvorens direct het eerste idee uit te voeren. Het gaat erom dat leerlingen uit zichzelf experimenteren.	Dit vergt observatie/analyse van videobeelden
Verbeelden/verklanken	2. De leerling kan beelden, muziek, taal, spel of beweging gebruiken om er ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën mee uit te drukken. Of: de leerling kan betekenisvolle onderwerpen en thema's uit de eigen belevingswereld verbeelden in beeldend werk, muziek, drama of dans.	Dit betekent dat het werk(proces) voor de leerling betekenisvol is, het gaat namelijk om eigen ervaringen, gevoelens, gedachten of ideeën. De mate waarin het betekenisvol is voor de leerling is van belang. Het gaat om proces en product tegelijk: wat heeft de leerling willen uitdrukken? (Wanneer leerlingen meer technische vaardigheden beheersen hebben ze meer mogelijkheden om zich uit te drukken.)	Dit vergt beoordeling van het product in combinatie met de toelichting van de leerling (de leerling vertelt wat er is gemaakt en waar je dat aan kunt zien/horen).
Omgaan met beeldaspecten, materialen en technieken, klank, vorm, notatie van muziek, elementen en technieken van drama,	3. De leerling kan bij het verbeelden of verklanken gebruikmaken van kennis en vaardigheden van vormaspecten en technieken om zeggingskracht zo groot mogelijk te maken. (zie tabel 5 voor gespecificeerde inhouden per kunstdiscipline).	Het gaat hier om de meer technische aspecten van de kunstvakken. Voor de podiumkunsten gaat het vooral om het ontwerpen/bedenken van een muziekstukje/ dans/spel en de keuzes daarbij (tabel 5).	Beoordeling van de producten op technische kwaliteit. Hierbij is geen toelichting van de leerling nodig.

danselementen en technieken			
Tonen en delen van eigen werk	4. De leerling kan vertellen over het eigen werk en (de motivatie bij) de gemaakte keuzes.	De leerling kan vertellen over de keuzes die tijdens het proces zijn gemaakt en de overwegingen daarbij. Dit is een inhoud die je apart kunt peilen, maar het geeft ook informatie over in hoeverre de leerling een betekenisvol proces heeft doorgemaakt (zie verbeelden).	Mogelijk kunnen leerlingen voor de camera vertellen "wat ze hebben gemaakt en waar je dat aan kunt zien/horen". Deze teksten kunnen worden geanalyseerd.
Te peilen inhouden		**Toelichting**	**Advies voor onderzoek**
Meemaken en betekenis geven			
Betekenis geven	Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze geven aan kunst (van een andere leerling of van een kunstenaar).	Het gaat hier om vragen als: waar gaat het werk volgens jou over? Wat zou de kunstenaar ermee willen zeggen?	De betekenis van de leerling bij een werk spiegelen aan die van andere leerlingen. Hoe reageren ze op elkaar? Vullen ze elkaar aan of zien ze net weer iets anders als reactie op de ander? Juist het samen in gesprek gaan geeft inzicht in de betekenis die de leerling geeft aan kunst.
Waarderen	Leerlingen kunnen hun mening geven over een kunstwerk (van een andere leerling of van een kunstenaar) en deze mening onderbouwen.	In de onderbouwing gebruikt de leerling enige kennis van kunst.	Mogelijk kunnen hier ook gebruikte middelen worden bevraagd, beeldaspecten en gebruikte materialen en technieken.
Feedback geven	De leerling kan constructieve feedback geven op het werk(proces) van een andere leerling.	Het gaat erom dat de leerling benoemt wat er sterk en minder sterk is aan het product (in wording) en suggesties doet voor verbetering. Betekenisgeving en waardering spelen hierin ook een rol.	

- **Reflectie** is verweven met maken en meemaken. Dit zit dus in alle te peilen inhouden verweven.

Specificering per discipline

De inhouden van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie zijn generiek te formuleren, zoals experimenteren, maken, uitdrukken, creëren. Bij het gebruiken van artistieke vaardigheden en technieken zijn er verschillen tussen de vaardigheden in (bewegend) beeld, klank, woord en beweging in relatie tot de ruimte of omgeving. In tabel 5 zijn de vakspecifieke kenmerken per kunstdiscipline benoemd.

Tabel 5

Te peilen inhoud vakspecifieke kenmerken technieken, materialen, elementen	**discipline**	**Beschrijving inhoudsdoel**
Leerlingen kunnen omgaan met beeldaspecten, materialen en technieken door experimenteren en verschillende mogelijkheden uitproberen.	beeldend	De leerling kan experimenteren met de beeldaspecten kleur, ruimte, textuur, compositie in schilderen, tekenen, drukken, collage, textiel, ruimtelijk construeren met textiel, plastisch materiaal, digitale media in de context van een thema/onderwerp.
Leerlingen kunnen omgaan met klank, vorm en notatie en verschillende mogelijkheden uitproberen.	muziek	De leerling kan variaties op muzikale thema's herkennen en analyseren. De leerling kan variatie als vormprincipe in eigen composities toepassen. De leerling kan bewust structuur aanbrengen in eigen composities met gebruikmaking van klank- en vormaspecten van muziek. De leerling kan eigen muzikale ideeën vormgeven en eventueel verklanken met gebruikmaking van muziektechnologie (bijvoorbeeld apps om muziek te maken). De leerling kan specifieke klankaspecten (bijvoorbeeld hoogte, volume, duur) onderscheiden en die weergeven in passende grafische symbolen. De leerling kan enkele veelvoorkomende instrumenten uit de pop, wereld en klassieke muziek beluisteren en herkennen.

Leerlingen kunnen omgaan met elementen en technieken en verschillende mogelijkheden uitproberen.	drama	De leerling kan mogelijke betekenis en zeggingskracht van de spelelementen (wie-wat-waar-wanneer-waarom), speltechnieken (bijvoorbeeld (vertel)pantomime, spelen met materialen, teacher-in-role) en spelstijlen (bijvoorbeeld komedie, slapstick, cabaret, opera, poppen- en maskertheater, mime) gebruiken die nodig zijn voor het maken van een scène.
Leerlingen kunnen omgaan met elementen en technieken en verschillende mogelijkheden uitproberen.	dans	De leerling kan eigen thema's bedenken om over te dansen en daarbij dansvoorstellingen gebruiken als inspiratiebron. De leerling kan de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten (leiden en volgen in tweetallen/groepjes, gelijktijdig dezelfde bewegingen dansen, dans opbouwen (begin, midden, einde), vormgevingselementen, passen en dansfiguren ontdekken, imiteren en herhalen onderzoeken en ermee experimenteren. De leerling kan variëren in manieren van bewegen en daarbij de danselementen ruimte, tijd en kracht gebruiken om de dans zeggingskracht geven.

7. Aanbevelingen

Opzet van het peilingsonderzoek

Het doel van de domeinbeschrijving is om een advies te geven over de te peilen inhouden op het gebied van leerlingcompetenties. *Hoe* deze competenties moeten worden gemeten, bepalen de onderzoekers die het peilingsonderzoek uitvoeren. Omdat het *wat* en *hoe* binnen het leergebied Kunstzinnige oriëntatie vaak dicht bij elkaar liggen, geven we ook enkele aanbevelingen over de onderzoeksaanpak. Onderzocht kan worden in welke mate leerlingen bepaalde inhouden beheersen door praktische opdrachten of schriftelijke toetsing (tabel 4). In de tabel zijn aanbevelingen voor het onderzoek weergegeven in kolom 2, 3 en 4. Aandachtspunten zijn:

- Leg de focus bij de peiling op 'maken en betekenis geven' en 'meemaken en betekenis geven'. Maken (proces en product) via praktische, discipline-overstijgende opdrachten en taken waarbij experimenteren, ervaren van het proces en daaraan betekenis geven de kern zijn. De voorkeur gaat uit naar het peilen van het proces en de processtappen: wat heeft de leerling ervaren, gedaan, gedacht? Welke keuzes heeft de leerling gemaakt en wat zijn daarvoor de argumenten? Hierbij is het ook van belang om de betekenisvolle opdracht met niet te specifieke gespecialiseerde vaardigheid te vereisen (tabel 5). De aangeboden vaardigheden variëren naar verwachting immers enorm per school.

- Bij praktische opdrachten is de opdracht in grote mate bepalend voor het artistieke proces en product. Voor het primair onderwijs dient het werkproces deels aangereikt te worden. De groepsleerkracht zal de leerlingen moeten meenemen door het proces door bijvoorbeeld een kunstwerk eerst goed te laten bekijken, een aantal leerlingen bevragen over het werk naar wat zij zien en daarna leerlingen onderling gedachten te laten delen. Daarna kan een opdracht gegeven worden die een relatie heeft met het besproken kunstwerk. Leerlingen wisselen eerste ideeën uit en komen zo tot nog meer ideeën. De groepsleerkracht houdt de regie en geeft aan wanneer er een volgende stap wordt gemaakt. Naarmate leerlingen ouder worden en meer ervaren in de kunstvakken, kunnen ze zelf het proces meer vormgeven en eigen keuzes maken. De taak kan dan opener zijn. In het primair onderwijs hebben leerlingen dus nog voldoende houvast nodig in de taak, maar ook voldoende ruimte om eigenheid te laten zien.

- Betekenisvolle onderwerpen en thema's betreffen die onderwerpen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau (denk- en ervaringswereld) van de

leerling (Volman, 2011) of voor de doelgroep relevante maatschappelijke thema's.

- Van belang om te meten waarin het proces betekenisvol is en dit niet op een kunstmatige manier te doen, zoals het tellen van schetsen, maar dat het vooral gaat om te peilen waar de leerling bewust mee bezig is en keuzes maakt: met het uitdrukken van iets wat voor de leerling betekenisvol is. Dit komt vooral tot uitdrukking in een gesprek met de leerling over het werk. Het is denkbaar dat een leerling die een betekenisvol proces heeft doorlopen, meer en gedetailleerder kan vertellen over het werkproces en de gemaakte keuzes. Je kunt dat ook onderzoeken door achteraf te vragen: "wat heb je willen doen en waar kan ik dat aan zien?"

- Kerndoel 55 (reflecteren) moet opgevat worden als betekenis geven aan kunst. Betekenis geven aan eigen kunst, kunst van andere leerlingen of van kunstenaars deze waarderen en meningen onderbouwen.

- De te peilen inhouden moeten niet allemaal los van elkaar in aparte taken getoetst worden, maar komen samen voor in betekenisvolle taken die beoordeeld kunnen worden op verschillende aspecten, zoals experimenteren, verbeelden of verklanken, omgaan met artistieke technieken en vaardigheden, feedback geven en waarderen. De kern is het verbeelden, verklanken en het uitdrukken van ervaringen, gevoelens en gedachten. Deze kern is vaak niet af te lezen in het product. Aanbeveling is dus om een klassengesprek te peilen, vervolgens een praktische opdracht die daaruit voortkomt, een terugblik op het werk(proces) door de leerling en ten slotte een schriftelijke toets. Afhankelijk van de mogelijke belasting van scholen en het gekozen onderzoeksdesign kan de praktische opdracht variëren binnen de school. Sommige leerlingen uiten zich beeldend, andere leerlingen via muziek en weer anderen via dans/drama.

- Voor de praktische opdracht(en) zal in ieder geval *experimenteren* geobserveerd moeten worden tijdens het werkproces (toelichting van leerlingen bij en tevredenheid over de experimenten of zelfrapportage achteraf, videobeelden maken tijdens de experimenten, geluidsopnames of verzamelde schetsen). De overige inhouden die via praktische opdrachten getoetst worden, kunnen via het product beoordeeld worden.

- Het beleven van kunst, het meemaken van kunst is een logische aanleiding om zelf iets te gaan maken. Het zou interessant zijn om een klassengesprek vast te leggen over een kunstwerk, dans, theater of muziekstuk, voor het peilingsonderzoek. Praten over betekenis,

waardering en wat er gebeurt met de leerling tijdens het kijken en luisteren, zet leerlingen aan tot kritisch kijken en denken.

Taken uit Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015-2016

De inhouden die gepeild zijn in 2015-2016 sluiten grotendeels aan bij de huidige te peilen inhouden. De prioriteiten die destijds gesteld zijn, lijken nog steeds passend voor het leergebied. De praktische opdrachten uit het peilingsonderzoek 2015-2016 zouden dan ook kunnen worden herhaald. Kanttekening is wel dat de tekenopdrachten niet allemaal evenveel in lijn liggen met de leefwereld van de hedendaagse leerling. Toch zou bijvoorbeeld de 'grottekening op basis van een verhaal' wederom gebruikt kunnen worden. Aspecten als betekenis geven door het verbeelden en verklanken van eigen ervaringen, gevoelens, gedachten of ideeën en tekenvaardigheid kunnen goed beoordeeld worden.

Ook de fabriek-opdracht voor dans/drama en muziek is een bruikbare opdracht die voor de komende peiling kan worden benut. Bij de keuze van artistieke uitingen kan wellicht meer werk gekozen worden vanuit een mondiaal perspectief met aandacht voor betekenisvolle taken. De uitgebreide opzet van het peilingsonderzoek van 2015-2016, met daarin zowel praktische opdrachten, proces en product en schriftelijke toetsen, kan dus grotendeels behouden blijven.

Overige aanbevelingen

1. Breng het aanbod van de school grondig in kaart

Zoals beschreven in het hoofdstuk over het uitgevoerde curriculum, zijn de verschillen tussen scholen groot als het gaat om het aanbod voor Kunstzinnige oriëntatie. In het peilingsonderzoek van 2016 werd nauwelijks een relatie gevonden tussen aanbod van scholen en prestaties van leerlingen. Wellicht geeft de reviewstudie meer zicht op effectieve kenmerken in het onderwijs die samenhang met de leerlingcompetenties op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie. Het aanbod van scholen kan grondiger in kaart gebracht worden en gerelateerd worden aan de leeropbrengsten.

De vragen uit 2016 hadden betrekking op belangrijke structurele condities, zoals een leerlijn. Ook het aantal bezoeken aan instellingen als musea of theater werd bevraagd. Dit blijven belangrijke aspecten om te bevragen.[7] Het zou echter ook interessant zijn meer zicht te krijgen op het uitgevoerde curriculum: aan welke thema's is gewerkt? Hoe is er tot een keuze van een thema gekomen? Is de

[7] Benut eventueel data van EVI vragenlijsten (LKCA, 2021) wat betreft de CmK scholen. Deze vragenlijsten over het aanbod van scholen worden standaard afgenomen in het kader van CmK. Evi is een digitale vragenlijst over cultuuronderwijs. Ze helpt te bepalen hoe het ervoor staat met cultuuronderwijs op een school, wat de afgelopen periode is gedaan hebben en hoe de school verder wil. De vragenlijst bevat de onderwerpen: visie, programma, deskundigheid, en samenwerking.

kalender bepalend (bijvoorbeeld voorjaar) of formele thema's zoals het ritme of water of zijn het juist maatschappelijke kwesties zoals duurzaamheid en veiligheid bepalend voor de keuze van een thema? Wat voor soort opdrachten? Met welke instrumenten? Welke materialen? Dit veronderstelt een vragenlijst die wordt ingevuld door de groepsleerkracht. Belangrijk is dat duidelijk is voor de groepsleerkracht die de vragenlijst invult, dat er geen wettelijke verplichtingen zijn met betrekking tot thema's, materialen en technieken. Sociaal wenselijke antwoorden dienen te worden voorkomen.

2. Breng in kaart wat leraren beogen met Kunstzinnige oriëntatie

In het verlengde van het voorgaande punt: het is nodig om meer inzicht te krijgen op wat groepsleerkrachten zelf beogen met Kunstzinnige oriëntatie: aan welke doelen werken ze met de leerlingen? Vervolgvragen aan de groepsleerkracht zijn daarbij van belang, bijvoorbeeld in de vorm van interviews. Werken aan doelen binnen het artistiek creatief vermogen is gemakkelijk gezegd, maar *hoe* werken groepsleerkrachten met leerlingen aan de benoemde doelen en hoe is het curriculum van de school daartoe ingericht? Denk aan didactiek, soorten opdrachten en manieren van beoordelen. In hoeverre zijn leraren in staat dit te verwoorden?

Er zijn aanwijzingen dat specifieke trainingen en nascholingen effect hebben gehad op leraren, de manier waarop ze hun visie, leerlijn en doelen inzetten in lessen en binnen projecten. Welke nascholingen vonden leraren effectief? Daarnaast is het van belang om te weten wanneer nascholingsaspecten worden ingezet binnen de school: wat is daarvoor nodig? Wat is in de ogen van leraren belangrijk in professionalisering?

3. Analyseer leerlingresultaten voor verschillende groepen scholen

In het verlengde van het diepgaander peilen van het aanbod ligt de analyse op niveau van verschillende typen scholen. Denk hierbij aan de volgende onderscheiden:

- Verschil maken tussen scholen die pas in 2021 zijn ingestapt in het traject cultuureducatie met kwaliteit en scholen die al meerdere jaren participeren.
- Verschil maken – waar mogelijk – tussen scholen die meedoen met leerorkesten en die binnen een brede school (IKC) aan kunsteducatie doen.

4. Geef een inkijkje van 'good practices' via leerlingportretten

Naast kwantitatief onderzoek is het ook mogelijk om meer kwalitatief inzicht te geven in het werk, de werkprocessen en de opdrachten voor Kunstzinnige oriëntatie. Het doel van deze kwalitatieve wijze van peilen is om good practices van de groepsleerkracht in kaart te brengen. Het werk van de leerling kan in beeld gebracht worden via foto's (beeldend) of filmpjes (via QR), vergezeld door toelichting van de leerling en de onderliggende opdracht van de leraar.

Door het registeren van het werkproces van leerlingen door foto en film kan ook zichtbaar worden hoe reflectie op thema's (betekenisgeving – zie Van der Hoeven, et al., 2014) eruit kan zien in het werken aan Kunstzinnige oriëntatie. Ook persoonsvormende elementen in het curriculum voor Kunstzinnige oriëntatie kunnen zo inzichtelijk worden. Het gaat dan om het vormen van een eigen standpunt of eigen positie in relatie tot de wereld. Dit kan ook via kunst. Het kan wenselijk zijn om dit inzichtelijk te maken, met het oog op toekomstig gebruik van de rationale (Curriculumcommissie, 2021) op scholen.

Dergelijke 'portretten' van leerlingen en hun werk kunnen goed aanleiding zijn om met het veld in gesprek te gaan over wat we beogen bij Kunstzinnige oriëntatie.

5. Zorg voor een betrouwbare en valide procesmeting bij praktische opdrachten

Voor Kunstzinnige oriëntatie is het proces ten minste even belangrijk als het product. In 2016 is hier rekening mee gehouden in het peilingsonderzoek, door ook de processen van leerlingen bij het werken aan praktische opdrachten in kaart te brengen. Echter, deze resultaten waren niet voldoende betrouwbaar om in alle analyses mee te nemen. Het is van belang te investeren in een verbetering van de procesmeting, zodat de processen goed meegenomen kunnen worden in alle analyses.

6. Formuleer opdrachten die passen bij de wereld van de leerling van nu

In lijn met het denken vanuit authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001, 2011; Heijnen, 2015) bevelen we aan om taken te ontwerpen die passen bij de wereld van de leerlingen en de vraagstukken van deze tijd. Dit zou ook kunnen betekenen dat digitale media fungeren als artistieke gereedschappen. Het is mogelijk dat aspecten van digitale geletterdheid in de toekomst een plaats krijgen in het leergebied. Taken waarbij leerlingen digitale media gebruiken, kunnen hierop vooruitlopen. Veel leerlingen gebruiken in het dagelijks leven openbare digitale platforms en tools voor het publiceren van zelfgemaakte video's.

8. Referenties

10voordeleraar (2021). *Kennisbasis en profilering lerarenopleiding basisonderwijs*. Vereniging Hogescholen.

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

Beekhoven, S., Hoogenboom, A., Hoogeveen, K., Kruiter, J. & Van der Heyden, K. (2018). *Eerste opbrengsten van de Impuls Muziekonderwijs in het primair onderwijs.*

Cito (2016) *Technisch rapport Peil.onderwijs Kunstzinnige Oriëntatie.* Arnhem.

CmK (z.j.). Bereik CmK 2019. Geraadpleegd 5 februari 2022, van https://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl/nieuwsbericht/bereik-cmk-2019/

Curriculum.nu (2019). *Leergebied Kunst en Cultuur. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur.* Geraadpleegd op 6 januari 2022, van https://www.curriculum.nu/voorstellen/kunst-cultuur/

Driebergen, M., Visser. A. & Warmer, M. (2022) *Trendanalyse erfgoededucatie*. Interne notitie SLO.

DUO (2021) *Rapportage Monitor Nationaal Programma Onderwijs Meting 1.* Utrecht.

Erfgoed Brabant (2021). *Wijzer met erfgoededucatie. Handreiking bij de leerdoelen voor primair onderwijs*. 's Hertogenbosch.

Groenendijk, T., Damen, M.L., Haanstra, F., & Van Boxtel, C. (2016). *Beoordelingsinstrumenten in de kunstvakken - een review.* Pedagogische Studiën, 93, 62-82.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst.* Cultuurnetwerk.

Haanstra, F. (2011*). Kunsteducatie: een stand van zaken*. *Cultuur+Educatie, 31*, 8-38.

Haanstra, F. (2016). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige oriëntatie*? *Cultuur+Educatie, 44*, 8-28.

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

Haanstra, F. (2020*). De relevantie van tekenen*. *Cultuur+Educatie, 54,* 111-127.

Haanstra, F. (2022). Review (onderweg)

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

Heijnen, E. (2015). *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices. Inspire Authentic Art Education.* Radboud Universiteit Nijmegen.

Heijnen, E. (2021). *Bring Fake News into the World: A Lesson Study Based on the Principles of Authentic Art Education. Visual Arts research 47*(2), 22-40. DOI 105406

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

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

Inspectie van het Onderwijs (2021). *Staat van het Onderwijs.*

Inspectie van het Onderwijs (2021*). Technisch rapport primair onderwijs. Bovensectoraal themaonderzoek 16 maanden coronacrisis*.

Fonds voor cultuurparticipatie. *Wat wij doen*. Geraadpleegd 24 februari 2022 van https://cultuurparticipatie.nl/

Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool.* Groningen.

LKCA (2020). *Kijk eens wat er kan. Terugblik op 4 jaar CmK*, Cultuureducatie met Kwaliteit.

LKCA (2021). *Mooie initiatieven die ontstaan tijdens de coronacrisis.* Geraadpleegd 24 februari 2022 van https://www.lkca.nl/artikel/corona-initiatieven

LKCA (2021). *Zicht en grip op cultuureducatie.* Cultuureducatie evalueren met Evi. LKCA.

Mocca (2015). *Raamleerplannen voor beeldende vorming, cultureel erfgoed, dans, drama, letteren, muziek.* Amsterdam.

Muller, K., Frijters, J., Remmits, B., & Van de Wiel, F. (2013). *De Culturele Ladekast. Een doorlopende leerlijn cultuureducatie.* Gezamenlijke uitgave cultuurbureaus Breda, Den Haag.

Nationale onderwijsgids (2022) Geraadpleegd op 24 februari van https://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/60514-kunstdocenten-voor-de-klas-bij-lerarentekort-op-basisscholen.html

O'Toole, J. (2014*). A common wealth of Arts: het Australische leerplan voor de kunsten. Cultuur+Educatie 40*, 26-48.

Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum.* Den Haag.

Overheid (1998, regeling vervallen 22-03020061). *Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998.* Geraadpleegd op 4 januari 2022, van wetten.nl - Regeling - Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998 - BWBR0009666 (overheid.nl)

Overheid (2012, 1 december). *Besluit vernieuwde kerndoelen WPO.* Geraadpleegd op 4 januari 2022, van *https://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01*

Penning de Vries, B., & Tuinen, S. van (2019). *Bronnen bij kunstzinnige oriëntatie: Verslag enquête in het kader van het CIDREE-onderzoek 'Effective Resources to Support Arts Education'.* SLO.

Raad voor cultuur (2015*). Agenda Cultuur 2017-2020 en verder*. Den Haag.

Ras, A. (2020). *Leerplan voor de kunstvakken: 'waar gaat het eigenlijk over*?' *Cultuur+Educatie, 56,* 108-119.

Rijksdienst Cultureel Erfgoed (2014). *Eenheid en verscheidenheid. Een zoektocht naar eenintegrale cultuurhistorische waardestelling van het materiële erfgoed*. OCW. Den Haag.

Schep, M. (2018). *Analyse leerlijnen Cultuureducatie met Kwaliteit.* LKCA.

Schönau, D., Kárpáti, A., Kirschner, C. & Letsiou, M. (2021). *A new structural model of visual competencies in visual literacy: the revised Common European Framework of Reference for Visual Competency.* European network for Visual Literacy (Envil).

SKVR (2013). *Leerlijnen cultuureducatie. Kunst ID, ieder kind een instrument.* Geraadpleegd op 6 januari 2022, van https://skvr.nl/sites/default/files/2019-01/1301-SKVR%20Leerlijnen%20Cultuureducatie.pdf

SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie.* Geraadpleegd op 4 januari 2022, van https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/

SLO (2021a, 8 maart). *TULE kunstzinnige oriëntatie*. Geraadpleegd op 4 januari 2022, van https://www.slo.nl/thema/meer/tule/kunstzinnige-orientatie/

SLO (2021b, 3 augustus). *Inhoudslijnen po*. Geraadpleegd op 4 januari 2022, van https://www.slo.nl/sectoren/po/inhoudslijnen-po/

SLO (2022). Meest gebruikte methodes kunstzinnige oriëntatie. Intern document.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (1993). *Besluit van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs (besluit kerndoelen basisonderwijs).* Staatsblad, 27 mei 1993, nr. 264.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (1997). *Besluit kerndoelen en adviesurentabel basisvorming 1998-2003.* Staatsblad 1997, 484, jaargang 1997.

Staatscourant van het Koninkrijk der Nederlanden (2015). *Deelregeling Impuls muziekonderwijs PO 2015 – 2020* 13 oktober 2015, nr. 34149, jaargang 2015.

Van der Hoeven, M., Sluijsmans, L., Van de Vorle, R., & Van Heusden, B. (2014) (Eds.). *Cultuur in de spiegel: een leerplankader voor cultuuronderwijs.* SLO.

Van Dorsten, T. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. PhD thesis, University of Groningen.

Van Dorsten, T & Zernitz, Z. (2020). *Verbeelding in beeld. Cultuur+Educatie, 56,* 39-57.
Van Essen, M., Termorshuizen, T., & Van den Broek, A. (2019). *Monitor cultuureducatie primair onderwijs. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot programma cultuureducatie met kwaliteit*.
Van Heusden, B. (2020). *Het leven verbeeld: kunst, cultuur en cognitie*. *Cultuur+Educatie, 56*, 6-21.
Van Lanschot Hubrecht, V., Marsman, P., & Van Tuinen, S. (2017). *Kunst en cultuur. Addendum op vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO
Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten (oratie).* Amsterdam.

Methode-informatie

Alles-in-1 (z.j.) geraadpleegd 25 februari 2022. https://www.alles-in-1.org/
Faqta (2016) geraadpleegd 25 februari 2022. https://faqta.nl/zo-werkt-faqta
Moet je doen! (2007) Meulenhoff uitgevers.

Bijlage 1 Voorstel bouwstenen leergebied Kunst en cultuur

Schematisch overzicht van de grote opdrachten en de bouwstenen

		Primair onderwijs	Onderbouw voortgezet onderwijs
1	Artistiek- creatief vermogen		
1.1	**Maakstrategieën**	Leerlingen leren al spelend experimenteren, creëren en imiteren en krijgen inzicht in eigen kunnen. Door het oefenen van maakstrategieën ontwikkelen zij artistiek-creatief vermogen.	Leerlingen leren divergeren en convergeren, buiten bestaande kaders denken en verbeeldingskracht te gebruiken in een artistiek-creatief proces. Ze leren bewust maakstrategieën te gebruiken.
1.2	**Denkstrategieën**	Leerlingen leren al spelend artistieke uitingen te onderzoeken en bevragen en ontdekken daarmee de wereld. Door het oefenen van denkstrategieën ontwikkelen leerlingen hun artistiek-creatief vermogen.	Leerlingen leren artistieke uitingen te bevragen, onderzoeken, betekenis te geven en te waarderen. Ze leren bewust denkstrategieën gebruiken bij het analyseren en creëren van artistieke uitingen.
2	Artistieke expressie		
2.1	**Artistieke expressie**	Leerlingen leren op een eigen manier in een artistieke vorm uitdrukking te geven aan ervaringen, gevoelens en ideeën. Ze verkennen het specifieke van de kunsten om in die 'taal' te communiceren.	Leerlingen leren zich op een eigen manier in een artistieke vorm uit te drukken. Ze leren het specifieke van de kunsten gericht te gebruiken om de zeggingskracht van eigen werk te vergroten.
3	Artistieke technieken en vaardigheden		
3.1	**Artistieke technieken en vaardigheden**	Leerlingen leren aangeboden artistieke technieken en vaardigheden gebruiken om te creëren in (bewegend) beeld, klank, woord en met beweging in relatie tot de ruimte of omgeving.	Leerlingen leren hun repertoire aan artistieke technieken en vaardigheden te verfijnen en vergroten en maken bewuste keuzes om te creëren in (bewegend) beeld, klank, woord en beweging.
4	Artistieke innovatie		
4.1	**Artistieke innovatie**	Leerlingen leren als creatieve makers en speelse denkers kleine vraagstukken uit hun directe omgeving onderzoeken. Ze leren maak- en ontwerpprocessen gebruiken om oplossingen en ideeën te bedenken.	Leerlingen leren op het snijvlak van vakken vraagstukken te onderzoeken. In een kritisch maakproces leren leerlingen al makend standpunten te verkennen en creatieve oplossingen en ideeën te bedenken.

5	Kunst- en cultuurhistorische contexten		
5.1	**Kunst- en cultuurhistorische contexten**	Leerlingen leren eenvoudige vragen stellen over kunst- en cultuurhistorische onderwerpen. Ze maken kennis met erfgoed en onderzoeken genres, stijlen en stromingen vanuit verschillende disciplines.	Leerlingen leren kunst- en cultuurhistorische contexten bevragen, onderzoeken en begrijpen. Ze onderzoeken erfgoed en analyseren genres, stijlen en stromingen in en vanuit verschillende disciplines.
6	Functies van kunst		
6.1	**Functies van kunst**	Leerlingen leren vanuit verschillende perspectieven naar kunst te kijken en luisteren en daar eenvoudige vragen over te stellen. Ze maken kennis met enkele functies van kunst en leren deze waarderen.	Leerlingen leren vanuit verschillende perspectieven kunst te onderzoeken en bevragen. Ze leren een onderbouwde mening te geven over de betekenis en functie van kunst en daarbij vaktaal gebruiken.
7	Beleven van kunst		
7.1	**Beleven van kunst**	Leerlingen maken kennis met enkele culturele en kunstzinnige activiteiten binnen en buiten school. Ze delen ervaringen, bespreken de waarden en betekenissen hiervan en ontdekken voorkeuren.	Leerlingen leren deelnemen aan verschillende culturele en kunstzinnige activiteiten binnen en buiten school. Ze leren de beweegredenen van de makers en de eigen ervaringen te bespreken.
8	Tonen en delen van eigen werk		
8.1	**Tonen en delen van eigen werk**	Leerlingen leren het product en het proces (tussentijds) te presenteren en leren te reflecteren op het werk- en leerproces van zichzelf en van anderen.	Leerlingen leren keuzes te maken hoe het product en/of het proces (tussentijds) te presenteren. Ze reflecteren op het werk- en leerproces en delen hun inzichten met anderen.

Bijlage 2 Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie/generieke competenties

Oriënteren en onderzoeken

	STREEFCOMPETENTIES KUNSTZINNIGE VAKDISCIPLINES, CULTUREEL ERFGOED & GENERIEKE COMPETENTIES VAN HET LEERGEBIED KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE					
	Streefcompetenties beeldend	Streefcompetenties dans	Streefcompetenties drama	Streefcompetenties muziek	Streefcompetenties cultureel erfgoed	Generieke competenties kunstzinnige oriëntatie
ORIËNTEREN	• De leerling kan betekenis geven aan beeldende vormgeving en beeldende kunst uit verschillende tijden en culturen en kan kennis nemen van betekenissen die anderen daaraan geven (waaronder professionele kunstenaars). Hij kan deze betekenissen spiegelen aan de eigen betekenisgeving.	• De leerling kan betekenis geven aan dans uit verschillende tijden, stijlen en culturen, kan kennis nemen van betekenissen die anderen daaraan geven (waaronder professionele kunstenaars) en hij kan deze betekenissen spiegelen aan zijn eigen betekenisgeving.	• De leerling kan betekenis geven aan theater, kan kennis nemen van betekenissen die anderen daaraan geven en kan deze betekenissen spiegelen aan zijn eigen betekenisgeving.	• De leerling kan betekenis geven aan (live-)muziek uit verschillende tijden, stijlen en culturen[1], kan kennis nemen van betekenissen die anderen daar aan geven (waaronder de componist of uitvoerder) en kan deze aan die van hemzelf spiegelen.	• De leerling kan door erfgoed waar te nemen en te beleven (op een fysieke plek) betekenis geven aan cultureel erfgoed uit verschillende tijden en culturen en kan kennis nemen van betekenissen die anderen daaraan geven (waaronder professionals). Hij kan deze betekenissen spiegelen aan de eigen betekenisgeving.	• De leerling kan zich binnen de context van het thema of onderwerp openstellen voor verschillende uitingen van kunst en cultuur. • De leerling kan daarop reageren met associaties en herinneringen aan eigen ervaringen. • De leerling kan daarover communiceren met anderen.
ONDERZOEKEN	• De leerling kan wereldoriëntatie, beeldende vormgeving en beeldende kunst (waaronder cultureel erfgoed) gebruiken als inspiratiebron voor eigen beeldend werk. Hij kan daarbij teruggrijpen op de informatie en ideeën opgedaan in de oriëntatiefase. • De leerling kan experimenteren met de samenhang tussen onderwerp, beeldaspecten, materialen en technieken en verschillende mogelijkheden uitproberen. • De leerling kan onderzoeken op welke manier hij een beeldende opdracht kan uitvoeren. Hij kan een uitvoeringsplan maken en kan daarbij rekening houden met eigen criteria en de gegeven criteria van de opdracht.	• De leerling kan de danselementen tijd, ruimte en kracht onderzoeken, herkennen en benoemen. Hij kan dit vervolgens verwerken in zijn dans. • De leerling kan zelf thema's aanreiken en daarbij een relatie leggen met lesinhouden of gebeurtenissen in zijn omgeving (de school, de groep, thuis). • De leerling kan dansen op basis van inspiratiebronnen, opgedaan in de oriëntatiefase, en met behulp van dansante, muzikale, dramatische en beeldende inhouden komen tot verdieping van persoonlijke ideeën.	• De leerling kan experimenteren met de spanningsboog (tussen begin, midden en eind) en met de spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom). Hij kan dit herkennen en verwerken in dramatisch spel. • De leerling kan zelf thema's aanreiken en daarbij een relatie leggen met lesinhouden of gebeurtenissen in zijn omgeving (de school, de groep, thuis). • De leerling kan de mogelijke betekenis en de zeggingskracht van spelelementen, speltechnieken en spelstijlen verwerken in scènes en hij maakt daarbij gebruik van inspiratiebronnen, opgedaan in de oriëntatiefase.	• De leerling kan gericht luisteren naar muziek uit verschillende tijden, stijlen en culturen, en kan daarin de klank-, vorm- en betekenisaspecten herkennen en benoemen. • De leerling kan klank-, vorm- en/of betekenisaspecten van muziek in zijn composities verwerken en daarbij de vormprincipes herhaling, contrast en variatie toepassen. • De leerling kan zijn muzikale ideeën vormgeven en uitvoeren m.b.v. de stem, (school-) instrumentarium, (muziek-) technologie en beweging. • De leerling kan zijn composities noteren en reproduceren m.b.v. picturale en grafische notatievormen.	• De leerling kan zijn bronnonderzoek vanuit cultureel erfgoed, wereldoriëntatie en kunstzinnige vakdisciplines gebruiken als inspiratiebron voor eigen betekenisgeving, waardeoordeel of idee. Hij kan daarbij teruggrijpen op de informatie opgedaan in de oriëntatiefase. • De leerling kan herleiden op welke manier het cultureel erfgoed als waardevol wordt beschouwd door de samenleving en waar het inzicht geeft in (landelijke) historische ontwikkelingen.	• De leerling kan bronnonderzoek doen en vanuit dit onderzoek conclusies trekken die hij meeneemt in de uitvoerende fase. • De leerling kan de betekenis die hij aan kunstuitingen geeft onderzoeken en een relatie leggen met de middelen die de maker heeft gebruikt, bijvoorbeeld beeld- of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen. • De leerling kan experimenteren met technieken, materialen, verschillende media en nieuwe mogelijkheden uitproberen. • De leerling kan onderzoeken op welke manier hij de opdracht kan gaan uitvoeren en kan een uitvoeringsplan maken. • De leerling kan eigen criteria en de gegeven criteria van de opdracht benoemen. • De leerling kan teruggrijpen naar de informatie en ideeën opgedaan in de oriëntatiefase.

REFLECTEREN

slo

Uitvoeren en evalueren

REFLECTEREN	• De leerling kan zijn plannen uitvoeren en gebruik maken van zijn kennis van materialen/ technieken en beeld-aspecten om de zeggingskracht van zijn werk zo groot mogelijk te maken. • De leerling kan zijn keuzes motiveren en daarbij een relatie leggen met de onderzoeksfase. • De leerling kan, daar waar relevant, samenhang benoemen tussen beeldend en taal, dans, muziek, drama en/of andere vakken.	• De leerling kan improviseren (met anderen), gebruikt deze improvisaties om een dans mee te maken en maakt daarbij gebruik van inspiratiebronnen opgedaan in de onderzoeksfase. • De leerling kan muzikale verschillen herkennen (tempo, dynamiek, ritme, accenten, melodie, sfeer) en deze toepassen in een dans. Hij kan zelf muziek zoeken bij een dansthema. • De leerling kan variëren met verschillende manieren van bewegen en daarbij de danselementen tijd, ruimte en kracht gebruiken en hiermee zijn dans zeggingskracht geven. • De leerling kan vormgevings-principes voor de structuur (zoals herhaling, omkering, opeen-stapeling), groepsindeling (zoals grote groepen, subgroepen, tweetallen en solisten) en rolverdeling gebruiken bij het maken van een choreografie voor een dans. • De leerling kan voor een (on)bekend publiek optreden.	• De leerling kan improviseren en de spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom) en spanningsboog bewust hanteren in dramatisch spel. Hij kan daarbij een relatie leggen met de onderzoeksfase. • De leerling geeft betekenis en zeggingskracht aan zijn spel door een duidelijke inzet van spelelementen, -technieken, -stijlen, (vaste) tekst en (gespeelde) emoties. Hij kan voor een duidelijke spanningsopbouw en spanningsboog zorgen. • De leerling kan zelfstandig een scène voorbereiden aan de hand van de dramatische werkvormen en kan bewust een theatrale vormgeving toepassen. • De leerling kan zelfstandig een dialoog schrijven. • De leerling kan op basis van een zelfgemaakt of bestaand verhaal een voorstelling maken en dit in de les of voor een (on)bekend publiek presenteren.	• De leerling kan (zelfstandig, zuiver, helder gearticuleerd en met expressie) liederen en canons zingen, al dan niet met begeleiding. • De leerling kan zelfstandig, ritmisch en in de maat, eenvoudige ritmische en melodische (begeleidings-) patronen en speelstukken uitvoeren, zowel een- als meerstemmig, en kan daarbij reageren op (lied-) leidingsgebaren. • De leerling kan alleen en in groepsverband bestaande, eenvoudig grafisch en traditioneel genoteerde composities zowel auditief volgen als uitvoeren. • De leerling kent de namen en speelwijzen van het schoolinstrumen-tarium en die van het pop- en (Westerse) klassieke instrumentarium. • De leerling kan (alleen en in groepsverband) een eigen idee of bestaande compositie uitvoeren en presenteren aan anderen en doet dat met overtuiging.	• De leerling kan een vertaling maken van zijn onderzoek naar een eigen betekenisgeving van het cultureel erfgoed met betrekking tot het heden. De leerling neemt, daar waar relevant, keuzes vanuit het onderzoek mee in een nieuw onderzoek en gebruikt daarbij nieuw verworven kennis, vaardigheden van de kunstzinnige vakdisciplines. Hij verbeeldt zijn onderzoek via de kunstvakdisciplines. • De leerling kan zijn keuzes motiveren en daarbij een relatie leggen met de onderzoeksfase. • De leerling kan, daar waar relevant, samenhang benoemen tussen cultureel erfgoed en thema's vanuit 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' en dit omzetten in een eigen werkstuk in verschillende media.	• De leerling kan zijn plannen uitvoeren (met behulp van vakspecifieke kennis en vaardigheden) en de uitvoering presenteren (individueel of samen met anderen). • De leerling kan zijn keuzes motiveren en een relatie leggen met de onderzoeksfase. • De leerling kan in het vormgevingsproces rekening houden met de gegeven en zijn eigen criteria. • De leerling kan, daar waar relevant, samenhang benoemen tussen een beeld, dans, spel of muziek en/of andere vakken.
	• De leerling kan zijn beeldend werk presenteren (individueel of samen met anderen). • De leerling kan vertellen over het verloop van het werkproces en kan daarbij zijn beeldend werk vergelijken met de criteria van de opdracht en zijn eigen criteria. • De leerling kan zijn waardering van het eigen product en proces en dat van anderen beargumenteren en maakt daarbij gebruik van kennis en inzicht in de beeldende vormgeving en andere kunstzinnige vakdisciplines. • De leerling kan oplossingen in het eigen werk vergelijken met die van beeldende vormgevers/kunstenaars. • De leerling kan laten zien dat hij enige kennis en inzicht heeft in de betekenis van kunst en cultuur (waaronder cultureel erfgoed) voor het dagelijkse leven van mensen van vroeger en nu.	• De leerling kan reflecteren op de danspresentatie (van hemzelf, zijn groepje en/of van anderen) en op het vormgevingsproces ervan. • De leerling kan zijn keuzes in zijn danspresentatie motiveren en veranderingen verwerken na feedback uit de groep. • De leerling heeft enige kennis van en inzicht in de betekenis die dans heeft voor het dagelijks leven van mensen van vroeger en nu.	• De leerling kan reflecteren op het spel (van hemzelf, zijn eigen groepje en/of van anderen) en het vormgevings-proces ervan. • De leerling kan zijn keuzes in zijn spel motiveren en veranderingen aanbrengen na feedback uit de groep en kan zijn waardering uitspreken voor zijn eigen spel en voor het spel en de ideeën van een ander. • De leerling heeft enige kennis van- en inzicht in de betekenis die theater heeft voor het dagelijks leven van mensen van vroeger en nu.	• De leerling kan overwogen keuzes maken voor zijn composities en die communiceren met anderen. • De leerling kan constructieve feedback geven. • De leerling staat open voor feedback en kan die ev. verwerken in het eigen werk(-proces). • De leerling heeft enige kennis van- en inzicht in de betekenis die muziek heeft voor het dagelijks leven van mensen van vroeger en nu, zoals feesten, verdriet, massamedia en beïnvloeding van gedrag.	• De leerling kan zijn (nieuwe) betekenis in verschillende media presenteren (individueel of samen met anderen). • De leerling kan vertellen over het verloop van het werkproces en kan de eigen betekenis, waardering, identiteit van en verbondenheid met het cultureel erfgoed vergelijken met de criteria van de opdracht en zijn eigen criteria. • De leerling kan oplossingen/ betekenissen in het eigen werk vergelijken met het werk van anderen. • De leerling kan laten zien dat hij enige kennis, inzicht en waardering heeft in de betekenis van cultureel erfgoed voor mensen van vroeger en nu. Hij kan dit vanuit meerdere perspectieven beredeneren.	• De leerling kan vertellen over het verloop van het werkproces. • De leerling kan zijn waardering geven aan het eigen product en werkproces en dat van anderen. • De leerling kan deze waardering beargumenteren en maakt daarbij gebruik van kennis en inzicht in verschillende uitingen van kunst en cultuur. • De leerling kan oplossingen in het eigen werk vergelijken met die van kunstenaars. • De leerling kan laten zien dat hij enige kennis en inzicht in de betekenis die kunst en cultuur, voor het dagelijkse leven van mensen van vroeger en nu, heeft.

Bijlage 3 Europees Referentiekader beeldend onderwijs

Schönau et al. (2021) beschrijven competenties voor het beeldend onderwijs in de context van een Europees gezamenlijk competentiemodel voor het beeldend onderwijs voor po en vo, vergelijkbaar met ERK voor de talen. Het betreft een uitwerking van een eerder prototype, gebaseerd op de analyse van de leerplannen en leerplankaders voor de beeldende vakken van 22 Europese landen (Kirschner & Haanstra, 2015). Kirschner en Haanstra concluderen dat de componenten in de leerplannen van deze landen op hoofdlijn overeenkomen. De tweedeling productie en receptie is veelal de hoofdindeling. Schönau et al. (2021) hebben de deelcompetenties uit het prototype competentiemodel uit 2016 verder uitgewerkt. Ze komen tot de volgende competenties:

Hoofd-dimensies	Competenties	Toelichting
Productie	Competentie om visuele ideeën te **genereren.**	Activiteiten die voorafgaan aan het daadwerkelijke maakproces.
	Competentie om visueel **onderzoek** te doen.	Praktische en materiele activiteiten die een maker onderneemt voor het daadwerkelijke uitvoeren: schetsen, experimenteren met materiaal en beeldaspecten, om ideeën op te doen, te onderzoeken hoe iets visueel uitwerkt, of schetsresultaten te interpreteren.
	Competentie om visuele beelden te **maken.**	Realisatie van ideeën (soms is het onderzoeken ingebed in het realisatieproces).
	Competentie om eigen beelden te **presenteren.**	Zodra de maker heeft besloten dat het werk af is, kan het werk, eventueel samen met tussenproducten, worden gepresenteerd. Dit kan ook een op zichzelf staand creatief proces zijn.
	Competentie om eigen beelden en maakprocessen te **evalueren.**	(Zelf)reflectieproces waarin de maker terugkijkt op wat gedaan is of gemaakt is.

Receptie	Competentie om met open mind naar beelden te **kijken.**	Zorgvuldig kijken en verbinding maken met het werk.
	Competentie om beelden te **onderzoeken.**	Systematisch onderzoeken om tot dieper begrip van het werk te komen. Hierbij kunnen contextinformatie en historische bronnen worden gebruikt.
	Competentie om beelden te **evalueren.**	Waarde aan beelden toekennen, in algemene zin voor de samenleving (beoordelen), of meer persoonlijk (waarderen).
	Competentie om over beelden te **rapporteren.**	Presenteren van de resultaten van de drie bovenstaande competenties.

In het Europees Referentiekader wordt bewust uitgegaan van competenties. Dit moet niet verbonden worden aan een neoliberale agenda, zo schrijven de auteurs, maar betreft een keuze die past bij het vak: kennis, vaardigheden en houdingen worden gecombineerd toegepast in specifieke situaties. Voor de andere kunstdisciplines zijn zover bekend geen gezamenlijke Europese competentiemodellen ontwikkeld.

Bijlage 4 Cultuur in de Spiegel

Het uitgangspunt van de theorie van Cultuur in de Spiegel is dat cultuur een proces is van denken, doen en betekenisgeven. Het doel van cultuuronderwijs is volgens deze theorie het ontwikkelen van cultureel (zelf)bewustzijn bij leerlingen. Leerlingen leren "hoe ze hun eigen leven en wereld ervaren en hoe anderen dat doen. Ze leren hoe zij zichzelf en anderen zien en worden zich ervan bewust dat cultuur een voortdurend proces van betekenisgeven is" (2014, p.11-12). Ze leren dit aan de hand van onderwerpen, vaardigheden en media.

Onderwerpen	Een aspect van cultuur; er zijn oneindig veel mogelijke thema's, bijvoorbeeld graven in verzamelingen en eetcultuur.
Vaardigheden	Cognitieve basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, analyseren, en conceptualiseren
Media	Dragers van cultuur: het lichaam, voorwerpen, taal, grafische vormen

Door het combineren van onderwerpen, vaardigheden en media kan de school het leerplan voor cultuureducatie vormgeven. Door doordachte keuzes die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling, kunnen leerlijnen worden ontworpen.

Kunst is een belangrijk onderdeel van cultuur: hierin staat betekenisgeving centraal. Zo is kunst pas kunst als er betekenis aan gegeven wordt. Er zijn dus geen aanwijsbare materiële 'kunstelementen'. Verbeelding[8] is voor Kunstzinnige oriëntatie de belangrijkste van de vier cognitieve basisvaardigheden. Volgens van Heusden (2020) ontwikkelen leerlingen via kunstonderwijs de volgende vaardigheden:

1. vermogen om te reflecteren op cultuur;
2. vermogen om te verbeelden;
3. beheersing van één of meerdere media (het lichaam, voorwerpen, taal, grafische vormen), productief of receptief.

[8] Van Dorsten definieert verbeelding als volgt: "Het vermogen om je herinneringen (kennis, ervaringen, gevoelens) te manipuleren, combineren en te bewerken en deze uit te drukken in (voor jou) nieuwe, persoonlijke en concrete (fysiek waarneembare) vormen" (Van Dorsten, 2015).

Bijlage 5 Authentieke kunsteducatie

Het kader van authentieke kunsteducatie wordt veelvuldig gebruikt voor het ontwikkelen van innovatieve praktijken voor Kunstzinnige oriëntatie. Haanstra (2001, 2011) formuleerde uitgangspunten voor authentieke kunsteducatie. Uitgangspunten zijn volgens Haanstra (2011):

- inhoudelijke oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen;
- inhoudelijke verbinding met de echte wereld van de kunstdisciplines en de kunstprofessionals;
- complexe en complete taaksituaties;
- onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen.

De eerste twee criteria betreffen inhoudelijke keuzes, de overige twee criteria zijn meer pedagogisch-didactisch van aard.

Heiinen (2015) werkte Haanstra's uitgangspunten verder uit tot een ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie, waarmee leraren lessen en curricula kunnen ontwikkelen. Met name de inhoud van authentieke educatie wordt hierin verder uitgewerkt, waarbij uitgangspunt is dat het onderwijs betekenisvoller wordt als leerinhouden uit de populaire cultuur, de professionele kunsten en sociaal-maatschappelijke thema's geïntegreerd aan de orde komen. De toepassing van authentieke kunsteducatie in het primair onderwijs wordt geïllustreerd in een lesson study (Heijnen, Braam & Van Tongeren, 2021) waar vijftien basisscholen aan deelnamen.

Haanstra en Heijnen zien authentieke kunsteducatie als een alternatief voor vrije expressie (kunstzinnige vorming zonder begeleiding of sturing) en het fenomeen schoolkunst (Efland, Haanstra, 2001). Schoolkunst staat grotendeels los van de ontwikkelingen in de professionele kunst en ook los van wat kinderen zelf spontaan aan beeldende activiteiten ondernemen. Schoolkunst wordt gekenmerkt door een nadruk op motorische activiteiten (in plaats van intellectuele), opdrachten zijn vaak sterk gestuurd of conventioneel en resultaten van het kunstonderwijs spelen vaak een rol bij feesten, vieringen en de wisseling van seizoenen. Schoolkunst is een internationaal verschijnsel dat herkenbaar is in alle kunstdisciplines op school. Het is niet duidelijk in welke mate er momenteel sprake is van schoolkunst in het Nederlandse primair onderwijs.

Bijlage 6 Overzicht vaardigheden en didactische modellen pabo

	Beeldend	Dans	drama	muziek
Vaardigheden en verschijningsvormen	Beelden maken (2D, 3D, 4D) Kijken naar/ervaren van beelden	Dansen Beschouwen Ontwerpen en vormgeven Choreograferen Presenteren	Spelen Beschouwen Ontwerpen en vormgeven Regisseren Presenteren	Luisteren Zingen Bewegen Spelen Lezen en noteren Componeren en improviseren
Betekenis	Inhouden, onderwerpen	Verwijst naar zeggingskracht en sfeer.	Richt zich op vormgeven aan de persoonlijke binding met een onderwerp of thema.	Begrijpen dat muziek iets met mensen doet en dat mensen iets met muziek doen.
Vorm	Beeldaspecten	Vormgevingsprincipes zoals herhaling, contrast, articulatie en frasering.	Dramatische lijn (spanningsopbouw) en uitdrukkingsvormen zoals speltechniek en spelstijlen.	Vormprincipes als herhaling, contrast en variatie, maar ook muziekstructureringen zoals compositievormen.
Materiaal/ Materie/ klank	Materialen en technieken	Gaat over de bewegings- en uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam (coördinatie, spierbeheersing, oriëntatie in de ruimte, etc.) en de danselementen tijd, kracht en ruimte.	Uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam, zoals houding, beweging, mimiek, stem en het verkennen van de basis spelelementen wie, wat, waarom, waar en wanneer.	Klankeigenschappen als klankduur, klankhoogte, klanksterkte en klankkleur.

Bijlage 7 Geraadpleegde onderzoeken uitgevoerd en gerealiseerd curriculum

Geraadpleegde onderzoeken	**Steekproef**	**Respondenten**
Peil (Inspectie, 2016)	132 scholen (representatieve steekproef). 20 voorhoedescholen, niet-representatief.	Schoolleiders (aanbodvragenlijst) Leerlingen (praktische opdrachten, kennistoets, vragenlijst)
Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019 (Van Essen, et al., 2019)	Ruim 1300 scholen voor regulier basisonderwijs (respons 23%, deels representatief).	Directeuren en icc'ers
Opbrengsten muziekimpuls (Beekhoven et al., 2018)	15 scholen (groepsinterview) 8 Scholen (focusgroepbijeenkomsten) 11 muziekpartners Goede spreiding over Randstad en overige provincies.	Op de geselecteerde scholen is een groepsinterview afgenomen met zoveel mogelijk van de volgende belanghebbenden: - de directie - de interne cultuurcoördinator (indien aanwezig) - één of twee groepsleerkrachten, liefst uit verschillende bouwen - de muziekdocent - de samenwerkingspartner Soms vond het interview alleen met de directeur van de school plaats.
Opbrengsten cultuureducatie met kwaliteit en muziekimpuls (Hoogeveen, et al. 2019)	- 12 provincies/ gemeenten - 12 penvoerders - 22 scholen Goede spreiding over Randstad en overige provincies.	Beleidsmedewerkers, penvoerders, directeuren, icc'ers of bestuurders

Bijlage 8a Voorstel te peilen inhouden voor veldraadpleging

Tabel 3 bevat het voorstel van de te peilen inhouden op het gebied van Kunstzinnige oriëntatie zoals dat tijdens de veldraadpleging is voorgelegd ter bespreking. Voor het opstellen van deze tabel hebben we drie bronnen gebruikt: de bouwstenen curriculum.nu[9] voor po (kolom 1 en 2), het leerplankader Kunstzinnige oriëntatie uit 2014 (kolom 4) en de kerndoelen (kolom 5). In de derde kolom staan het voorstel voor de te peilen inhouden. In de tabel is duidelijk zichtbaar dat de formulering van de bouwstenen van curriculum.nu en de formulering uit het leerplankader (SLO, 2014) dicht bij elkaar liggen. Er is dus een grote mate van overlap. Bij de formulering van de te peilen inhouden is gebruikt gemaakt van de bouwstenen en het leerplankader. Uiteindelijk is gekozen voor de formulering die het meest eenduidig is voor een peilingsonderzoek.

Tabel 3

Formulering curriculum.nu (bouwstenen) primair onderwijs	**Te peilen inhouden**	**Formulering leerplankader 2014**	**Kern doel**
Maakstrategieën		**Onderzoeken**	54

9

Curriculum.nu (2017-2019) beschreef bouwstenen voor negen leergebieden, waaronder Kunst en cultuur. De opbrengsten dienen als input voor het traject om nieuwe kerndoelen te ontwikkelen. De bouwstenen worden in de onderwijspraktijk gebruikt bij het formuleren van een schooleigen curriculum, maar hebben geen wettelijke status.

Leerlingen leren al spelend experimenteren, creëren en imiteren en krijgen inzicht in eigen kunnen. Door het oefenen van maakstrategieën ontwikkelen ze artistiek-creatief vermogen.	**1. De leerling kan ideeën genereren voor een eigen artistieke uiting naar aanleiding van het meemaken van een kunstuiting.** **2. De leerling kan experimenteren met bijvoorbeeld beeld- of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen.**	De leerlingen kunnen brononderzoek doen en vanuit dit onderzoek conclusies trekken die ze meenemen in de uitvoerende fase. De leerling kan experimenteren met technieken, materialen, verschillende media en nieuwe mogelijkheden uitproberen.	
Denkstrategieën Leerlingen leren al spelend artistieke uitingen te onderzoeken en bevragen en ontdekken daarmee de wereld. Door het oefenen van denkstrategieën ontwikkelen leerlingen hun artistiek-creatief vermogen.	**3. Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze aan een kunstuiting geven.** **4. Leerlingen kunnen de betekenis die zijzelf of een ander aan kunstuitingen geeft, relateren aan de middelen die de maker heeft gebruikt (bijvoorbeeld beeld- of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen).**	**Onderzoeken** Leerlingen kunnen de betekenis die ze aan kunstuitingen geven, onderzoeken en een relatie leggen met de middelen die de maker heeft gebruikt, bijvoorbeeld beeld of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen. **Evalueren** Leerlingen kunnen hun waardering geven aan hun	55 en 56

		product en werkproces en dat van anderen. De leerling kan deze waardering beargumenteren en maakt daarbij gebruik van kennis en inzicht in verschillende uitingen van kunst en cultuur.	
Artistieke expressie Leerlingen leren op een eigen manier in een artistieke vorm uitdrukking te geven aan ervaringen, gevoelens en ideeën. Ze verkennen het specifieke van de kunsten om in die 'taal' te communiceren.	**5. De leerling kan op eigen manier in een artistieke vorm ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën verklanken en verbeelden.**	**Onderzoeken, uitvoeren** Leerlingen kunnen in het vormgevingsproces rekening houden met de gegeven en hun eigen criteria.	54
Artistieke technieken en vaardigheden gebruiken Leerlingen leren aangeboden artistieke technieken en vaardigheden gebruiken om te creëren in (bewegend) beeld, klank, woord en met beweging in relatie tot de ruimte of omgeving.	**6. De leerling kan artistieke technieken en vaardigheden gebruiken om te creëren in (bewegend) beeld, klank, woord en met beweging in relatie tot de ruimte of omgeving.**	**Uitvoeren** Leerlingen kunnen hun plannen uitvoeren met behulp van vakspecifieke kennis en vaardigheden en de uitvoering presenteren, individueel of samen met anderen.	54
Artistieke innovatie Leerlingen leren als creatieve makers en speelse denkers kleine	**7. De leerling kan tot een creatieve oplossing of innovatief idee komen**	-	--

vraagstukken uit hun directe omgeving onderzoeken. Ze leren maak- en ontwerpprocessen te gebruiken om oplossingen en ideeën te bedenken.	**voor een maatschappelijk vraagstuk of kwestie.**		
Kunst- en cultuurhistorische contexten Leerlingen leren eenvoudige vragen stellen over kunst- en cultuurhistorische onderwerpen. Ze maken kennis met erfgoed en onderzoeken genres, stijlen en stromingen vanuit verschillende disciplines.	**8. De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over artistieke uitingen en daarbij gebruik maken van aangeboden kennis over genres, stijlen en stromingen uit verschillende disciplines.**	**Evalueren** Leerlingen kunnen laten zien dat ze enige kennis en inzicht hebben in de betekenis van kunst en cultuur voor het dagelijkse leven van mensen van vroeger en nu.	55, 56
Functies van kunst Leerlingen leren vanuit verschillende perspectieven naar kunst te kijken en luisteren en daar eenvoudige vragen over te stellen. Ze maken kennis met enkele functies van kunst en leren deze waarderen.	**9. De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over de functies van een kunstwerk voor de samenleving (bijvoorbeeld ter vermaak, troost, lering) en daarbij verschillende perspectieven hanteren.**	**Evalueren** Leerlingen kunnen laten zien dat ze enige kennis en inzicht hebben in de betekenis van kunst en cultuur voor het dagelijkse leven van mensen van vroeger en nu.	55, 56
Beleven van kunst Leerlingen maken kennis met enkele culturele en kunstzinnige activiteiten binnen en buiten school. Ze delen	**10. Leerlingen kunnen communiceren met anderen over wat ze hebben ervaren tijdens het kijken en luisteren.**	**Oriënteren** De leerling kan zich binnen de context van het thema of onderwerp openstellen voor	55, 56

ervaringen, bespreken de waarden en betekenissen hiervan en ontdekken voorkeuren.		verschillende uitingen van kunst en cultuur. De leerling kan daarop reageren met associaties en herinneringen aan eigen ervaringen. De leerling kan daarover communiceren met anderen.	
Tonen en delen Leerlingen leren het product en het proces (tussentijds) te presenteren en leren te reflecteren op het werk- en leerproces van zichzelf en van anderen.	**11.De leerling kan vertellen over het eigen artistiek-creatief proces en product.**	**Uitvoeren** Leerlingen kunnen hun plannen uitvoeren en de uitvoering presenteren. **Evalueren** De leerling kan vertellen over het verloop van het werkproces.	54, 55

Bijlage 8b Uitgangspunten voor het opstellen van de tabel ten behoeve van de veldraadpleging

Bij het selecteren van de inhouden voor het voorstel zijn een aantal keuzes gemaakt. Deze keuzes zijn voorgelegd aan de deelnemers van de veldraadpleging.

- De inhouden van de bouwstenen en het leerplankader overlappen in grote mate. Deze overlap vormt de kern. Toch zijn de bouwstenen van curriculum.nu voorop gezet, omdat de inhouden daarin voorop staan, terwijl in het leerplankader het creatieve proces de structuur biedt.
- In het leerplankader (SLO, 2014) staan meer generieke streefcompetenties dan weergegeven in de tabel. We hebben dus een selectie gemaakt, waarbij gekeken is naar overeenkomsten met de bouwstenen van curriculum.nu. Daarbij zijn vooral reflectie-onderdelen die betrekking hebben op het creatieve proces uit het leerplankader weggevallen. Reflectie heeft in curriculum.nu een wat andere betekenis gekregen, meer gekoppeld aan betekenisgeving en minder gekoppeld aan specifieke processtappen, zoals in het leerplankader. Zo wordt reflecteren binnen het creatief proces gezien als een constant denken over wat er tijdens het proces gebeurt. In het onderwijs wordt reflecteren meer gezien als een eindfase: hoe heb je gewerkt? Wat ging er goed? Juist bij de kunstvakken gaat het reflecteren over betekenis geven: het denken over, het keuzes maken, meningen vormen en uitwisselen en gedachten, gevoelens en ideeën verbeelden en verklanken.

- De bouwstenen zijn omvangrijker dan een enkel leerdoel. Onder alle bouwstenen zijn meerdere bullets met inhouden opgenomen voor po onderbouw, po bovenbouw en vo onderbouw (curriculum.nu, 2019). Met het oog op het peilingsonderzoek is gekozen voor onderzoekbare elementen, po bovenbouw, die cruciaal zijn voor het leergebied.

De bouwsteen ‘artistieke innovatie’ vertoont geen overlap met het leerplankader. Deze inhouden laten een breed en toekomstgericht perspectief zien op het vak. Het is niet waarschijnlijk dat in het uitgevoerde curriculum in de scholen al

gewerkt wordt aan artistieke innovatie. De peiling kan op dit punt als nulmeting dienen voor toekomstige peilingsonderzoeken. Het is te overwegen om de wijze en de kwaliteit van artistieke innovatie mee te nemen in het onderzoek; wellicht bij voorhoedescholen.

Bijlage 9 Specificering per discipline per inhoud

Behorende bij het voorstel aan de veldraadpleging

Te peilen inhouden	Kenmerken beeldende vorming	Kenmerken dans	Kenmerken drama	muziek
1. De leerling kan ideeën genereren voor een eigen kunstzinnige uiting naar aanleiding van het meemaken van een kunstuiting. 2. De leerling kan experimenteren met bijvoorbeeld beeld- of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen.	De leerling kan ideeën genereren in beeld voor een eigen werkstuk naar aanleiding van het meemaken van kunst. De leerling kan experimenteren met beeldaspecten, (digitale) technieken, materialen, verschillende media, zoals tekenen, schilderen, drukken, collages, werken met textiel, ruimtelijk construeren, werken	De leerling kan ideeën genereren in beweging voor een eigen werk naar aanleiding van het meemaken van kunst. De leerling kan experimenteren met danselementen en principes zoals (leiden/volgen, gelijktijdig dezelfde beweging dansen, dans opbouwen met begin - midden -	De leerling kan ideeën genereren in stem en spel voor een eigen werk naar aanleiding van het meemaken van kunst. De leerling kan experimenteren met spelelementen, zoals (wie, wat, waar, wanneer en waarom), (digitale) technieken, stijlen en nieuwe	De leerling kan ideeën genereren in klank en stem voor een eigen werk naar aanleiding van het meemaken van kunst. De leerling kan experimenteren met klank- en vormprincipes (zoals herhaling, contrast en variatie), (digitale) technieken, stijlen en nieuwe mogelijkheden uitproberen.

slo

	met plastisch materiaal en met digitale media, stijlen en nieuwe mogelijkheden uitproberen.	eind, aandacht voor ruimte, tijd en kracht, herhaling), (digitale) technieken, stijlen en nieuwe mogelijkheden uitproberen.	mogelijkheden uitproberen.	
3. Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze aan een kunstuiting geven. 4. Leerlingen kunnen de betekenis die zijzelf of een ander aan kunstuitingen geven, relateren	Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze aan een beeldende kunstuiting geven. Leerlingen kunnen de betekenis die zijzelf of een ander aan een beeldend kunstwerk geven, relateren aan de beeldende middelen die	Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze aan een dans(voorstelling) geven. Leerlingen kunnen de betekenis die zijzelf of een ander aan dans(voorstelling) geven, relateren aan	Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze aan theater/spel (een voorstelling) geven. Leerlingen kunnen de betekenis die zijzelf of een ander aan een theater/spel (een voorstelling geven, relateren aan de	Leerlingen kunnen vertellen over de betekenis die ze aan een muziekstuk/concert geven. Leerlingen kunnen de betekenis die zijzelf of een ander aan een muziekstuk/concert geven, relateren aan de muzikale middelen die de maker heeft gebruikt.

aan de middelen die de maker heeft gebruikt (bijvoorbeeld beeld of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen).	de maker heeft gebruikt.	de danselementen en principes die de maker heeft gebruikt.	spelelementen, -technieken, -spelstijlen die de maker heeft gebruikt.	
5. De leerling kan op eigen manier in een artistieke vorm ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën verklanken en verbeelden.	De leerling kan op eigen manier in een artistieke vorm ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën verbeelden.	De leerling kan op eigen manier in een artistieke vorm ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën in beweging laten zien.	De leerling kan op eigen manier in een artistieke vorm ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën in spel laten zien.	De leerling kan op eigen manier in een artistieke vorm ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën verklanken.
6. De leerling kan artistieke technieken en vaardigheden gebruiken om te creëren in (bewegend) beeld, klank, woord en	De leerling kan beeldaspecten zoals ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie en materialen en technieken (zie maakstrategieën) gebruiken.	**Choreografie:** De leerling kan muzikale verschillen (tempo, dynamiek, ritme, accenten, melodie, sfeer) en toepassen in dans. De	**Scenes voorbereiden:** De leerling een spel/scenes opbouwen (begin, midden, eind en scènes) en kan	**Compositie:** De leerling kan klank-, vorm- en/of betekenisaspecten van muziek in eigen composities verwerken en daarbij de

met beweging in relatie tot de ruimte of omgeving.		leerling kan variëren met verschillende manieren van bewegen en daarbij de begrippen ruimte, tijd en kracht gebruiken. De leerling kan zelf muziek zoeken bij een dansthema. **Uitvoering:** De leerling kan choreografie voor een dans uitvoeren.	bewust de spelelementen wie, wat, waar, wanneer en waarom in spel vormgeven. De leerling kan zelfstandig een dialoog schrijven. **Uitvoering:** De leerling kan een scene of theaterstuk uitvoeren.	vormprincipes herhaling, contrast en variatie toepassen. **Uitvoering:** De leerling kan bestaande, eenvoudig grafisch en traditioneel genoteerde composities uitvoeren. De leerling kan een eigen idee of bestaande compositie uitvoeren en doet dit met overtuiging.
7. De leerling kan tot een creatieve oplossing of innovatief idee komen met betrekking tot een maatschappelijk vraagstuk of kwestie.	De leerling kan tot een creatieve oplossing of innovatief idee komen met betrekking tot een maatschappelijk vraagstuk of kwestie.	De leerling kan tot een creatieve oplossing of innovatief idee komen met betrekking tot een maatschappelijk vraagstuk of kwestie.	De leerling kan tot een creatieve oplossing of innovatief idee komen met betrekking tot een maatschappelijk vraagstuk of kwestie.	De leerling kan tot een creatieve oplossing of innovatief idee komen met betrekking tot een maatschappelijk vraagstuk of kwestie. De leerling kan zelfstandig, ritmisch en in de maat, eenvoudige

				ritmische en melodische (begeleidings)patronen en speelstukken uitvoeren, eenstemmig, en kan daarbij reageren op (lied)leidingsgebaren. De leerling kan (zelfstandig, zuiver, helder gearticuleerd en met expressie) liederen en canons zingen, al dan niet met begeleiding.
8. De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over artistieke uitingen en daarbij gebruik maken van aangeboden kennis over genres, stijlen en stromingen uit	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over verschillende soorten beeldende vormgeving en kunst (uit verschillende stijlperioden en culturen) zoals tekeningen, grafiek, schilderijen en collages,	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over verschillende soorten dans uit verschillende tijden, stijlen en culturen zoals streetdance, (kinder)volksdans, moderne dans, klassiek ballet, oude	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over verschillende soorten dramatisch spel en/of een theatervoorstellingen en bijvoorbeeld theatervormgeving en thema's uit geschiedenis (bijvoorbeeld De	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over bijvoorbeeld: • muziek afkomstig uit verschillende stijlperioden en culturen verbonden met het onderwerp; • muziek die meerdere betekenissen en/of ontwikkelingen in zich draagt;

verschillende disciplines.	foto's en (animatie)films, beeldhouwwerken en installaties, (binnenhuis)architectuur, hedendaagse beeldcultuur, gebruiksvoorwerpen/design (bijvoorbeeld Mode- en theatervormgeving, technologie en vormgeving, mediavormgeving).	dansspelletjes, dansprogramma's op tv of YouTube.	klassieke oudheid, Shakespeare).	• muziek waarin naast vormprincipes (herhaling, contrast en variatie) ook vormeenheden (motief, thema, muzikale zinnenmuziek uit) en compositievormen (zoals canon, rondo en variatie vormen) aan de orde komen.
9. De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over de functies van een kunst voor de samenleving (bijvoorbeeld ter vermaak, troost, lering) en daarbij verschillende	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over de functie van kunst voor de samenleving, zoals communicatieve, expressieve, decoratieve, maatschappelijk/sociale, informatieve, educatieve, amuserende,	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over de functie van dans voor de samenleving zoals, communicatieve, expressieve, maatschappelijk/sociale, informatieve, educatieve, amuserende, emotionele,	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over De leerling kan de functie van theater voor de samenleving zoals, communicatieve, expressieve, maatschappelijk/sociale, informatieve, educatieve,	De leerling kan eenvoudige vragen beantwoorden over de functie van muziek voor de samenleving, zoals communicatieve, expressieve, maatschappelijk/sociale, informatieve, educatieve, amuserende, emotionele, ontspannende, illustratieve, religieuze functies van muziek.

perspectieven hanteren.	emotionele, ontspannende, illustratieve, religieuze functies van kunst.	ontspannende, illustratieve, religieuze functies van dans.	amuserende, emotionele, ontspannende, illustratieve, religieuze functies van theater.	
10. Leerlingen kunnen communiceren met anderen over wat ze hebben ervaren tijdens het kijken en luisteren.	De leerling kan de eigen betekenisgeving spiegelen aan die van anderen en daarbij openstaan voor ideeën van anderen (waaronder professionele kunstenaars).	De leerling kan de eigen betekenisgeving spiegelen aan die van anderen en daarbij openstaan voor ideeën van anderen (waaronder professionele dansers).	De leerling kan de eigen betekenisgeving spiegelen aan die van anderen en daarbij openstaan voor ideeën van anderen (waaronder professionele theatermakers).	De leerling kan eigen betekenisgeving spiegelen aan die van anderen en daarbij openstaan voor ideeën van anderen, (waaronder de componist of uitvoerder).
11. De leerling kan vertellen over het verloop van het werkproces.	Leerling kunnen vertellen over het verloop van het vormgevingsproces en hun kunstzinnige uiting vergelijken met de criteria van de opdracht en hun eigen criteria.	Leerlingen kunnen vertellen over het verloop van het vormgevingsproces en hun bewegingen/dans vergelijken met de criteria van de opdracht en hun eigen criteria.	Leerlingen kunnen vertellen over het verloop van het vormgevingsproces en hun spel/theater vergelijken met de criteria van de opdracht en hun eigen	Leerlingen kunnen vertellen over het verloop van het vormgevingsproces en hun muziek/zang vergelijken met de criteria van de opdracht en hun eigen criteria.

	De leerling kan zelfstandig verbeterpunten aanbrengen in de kunstzinnige uiting na feedback.	De leerling kan zelfstandig verbeterpunten aanbrengen in de dans na feedback.	criteria. De leerling kan zelfstandig verbeterpunten aanbrengen in het spel na feedback.	

Toelichting:
Zoals zichtbaar in de tabel, zijn de overeenkomsten tussen de te peilen inhouden groot, behalve bij het onderdeel artistieke vaardigheden en technieken. In dit onderdeel is een onderscheid gemaakt tussen beeldende vorming en de podiumkunsten. Bij beeldende vorming worden de technieken, vormgevingsaspecten en vaardigheden teruggezien in het artistieke product, bijvoorbeeld een tekening. Bij de podiumkunsten is er een onderscheid tussen een product zoals een genoteerd muziekstuk, een geschreven scene of een choreografie als product en de uitvoering ook als product. Ook in de uitvoering worden diverse vaardigheden en vormgevingsaspecten gevraagd en ingezet.

Bijlage 10 Overzicht experts veldraadpleging

Astrid van der Knaap	groepsleerkracht groep 5	icc-er
Annelieke van Opstal	groepsleerkracht groep 8	
Gerben van Baren	groepsleerkracht groep 3	icc-er
Ronald Kox	Teamleider LKCA	
Mieke Heurneman	Landschap Erfgoed Utrecht	
Monique Koolen	Projectleider Kunstloc Brabant	
Fianne Konings	Onderzoeker Cultuur in de Spiegel	
Nita Halman	Opleider Pabo dans	
Michel Hogenes	Opleider Pabo muziek	
Holger de Nooij	Opleider Pabo drama	
Karin Lucassen	Opleider Pabo dans	
Marian Bakens	Opleider Pabo Beeldend (VonkC)	
Ruth Koger	Opleider Pabo Drama (VonkC) Opleider icc	
Peter Hermans	Oud medewerker CITO	
Ellen van Hoek	Onderzoeker review muziek	
Folkert Haanstra	Projectleider reviewonderzoek	
Marleen van der Lubbe	Inspectie van het onderwijs	
Aster Dijkgraaf	Inspectie van het onderwijs	
Ellen Geboers	Inspectie van het onderwijs	

Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.

slo

Bezoekadres
Stationsplein 15
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

company/slo
SLO_nl