

Voortgezet onderwijs & theatergezelschap

Samenwerken in cultuuronderwijs

Literatuuronderzoek 2016
Anika Abbing

Categorie: Drama- en Theatereducatie
*Raad voor Cultuur, voortgezet onderwijs, theatergezelschappen,
samenwerken, theatereducatie.*

Master Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Begeleider: Talita Groenendijk

mei 2016

1. Inleiding

In mijn werkpraktijk ontwikkel ik regelmatig theatereducatieve activiteiten bij voorstellingen van professionele theatergezelschappen zoals het Noord Nederlands Toneel. Leerlingen worden voorbereid op een voorstellingsbezoek in de vorm van een ervaringsgerichte workshop. Naast deze praktijk in het professionele theater werk ik als dramadocent op het Calandlyceum in Amsterdam West. Binnen het voortgezet onderwijs heb ik de taak een lesplan te ontwikkelen voor de 'doorlopende leerlijn cultuuronderwijs'. Dit staat voor een groot deel in contrast met mijn theatereducatieve praktijk bij het professionele theatergezelschap dat meer gericht is op incidenteel contact met scholieren in het vo.

Het contrast dat ik hierboven beschrijf, werd door de Raad voor Cultuur (RvC) als *mismatch* opgevat tussen het educatieve aanbod van culturele instellingen zoals theatergezelschappen en dat van cultuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs. De RvC die een adviserende taak heeft roept instellingen op om 'doorlopende leerlijnen' te ontwikkelen zodat hun beleid meer overeenkomt met de eisen en doelen van het cultuuronderwijs op scholen (Raad voor Cultuur, 2015. p. 37-43). In dit literatuuronderzoek wil ik de *mismatch* nader analyseren en verkennen hoe beide partijen, scholen en culturele instellingen, meer op elkaar kunnen aansluiten. De centrale vraag is op welke wijze het voortgezet onderwijs en theatergezelschappen kunnen samenwerken om tot een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te komen.

Het bevorderen van de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, en de doorlopende leerlijn staan de laatste jaren prominent op de agenda van het cultuureducatiebeleid (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). Waar echter nog niet voldoende aandacht aan is besteed, is *hoe* scholen en theatergezelschappen de doorlopende leerlijn kunnen ontwikkelen (Van Hoorn, Hagenaars, Meeuwis, 2013). Het zijn door de overheid opgestelde doelen, waar zelf invulling aan moet worden gegeven. Waar het gaat om scholen is Barend van Heusden in 2010 het onderzoek *Cultuur in de Spiegel* (CiS) gestart. CiS heeft de ambitie kaders te leveren van waaruit scholen en docenten een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs kunnen ontwikkelen (Van Heusden, 2010). Het ministerie van OCW en de RvC hopen het onderwijs hiermee handvatten te bieden voor het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen en het aangaan van samenwerkingen met culturele instellingen.

Onderzoeksvraag

Op welke wijze kunnen het voortgezet onderwijs en theatergezelschappen samenwerken om tot een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te komen?

Deelvragen

De deelvragen die ik in dit onderzoek beantwoord, zijn:

1. Welke doelen kunnen volgens het adviesorgaan Raad voor Cultuur worden bereikt met de structurele samenwerking tussen culturele instellingen en cultuuronderwijs en welke maatregelen zijn er genomen?
2. Wat zijn de wensen van het voortgezet onderwijs (vo)?
3. Welke handvatten bieden het onderzoek van Van Heusden *Cultuur in de Spiegel* (CiS) en het instrument van Fianne Konings om de samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen te bevorderen?
4. Hoe kunnen theatergezelschappen bijdragen aan de samenwerking en de ontwikkeling van de doorlopende leerlijn in het voortgezet onderwijs?

2. Begripsbepaling

In deze paragraaf worden de volgende begrippen nader toegelicht: doorlopende leerlijn, cultuureducatie en cultuuronderwijs.

Doorlopende Leerlijn

Van Heusden (2010) hanteert de volgende definitie: 'De doorlopende leerlijn is een leerlijn die cumulatief is, die aansluit en is afgestemd op de cognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren.'(p.9) De leerlijn zal moeten beginnen in de eerste klas van het primair onderwijs (po) en is van toepassing op de hele onderwijsperiode, van po tot vo. Ter verduidelijking doelt Van Heusden met de 'aansluiting op de ontwikkeling van kinderen en jongeren' dat de invulling van de leerlijn afhankelijk is van de context (school, thuiscultuur) waarin de leerling zich bevindt (Konings & Van Heusden, 2014. p.26.). De leerlijn moet zich dus verdiepen in de cultuur van de leerling, de algemene ontwikkeling per leeftijdsfase en de basisvaardigheden die de leerling bezit. De leerlijn bouwt hierop voort gedurende de hele onderwijsperiode. In dit literatuuronderzoek beperk ik mij tot de leerlijn in het vo.

Cultuureducatie

Internationaal gebruikt men de term 'Arts Education' en wordt er weinig tot niet gesproken over de term 'Culture Education'. Bij de term 'Arts Education', oftewel 'Kunsteducatie', ligt de focus op de kunsten zelf (De Potter, 2012). In ons land is die focus breder.

Tot de jaren negentig hanteerde onze landelijke overheid de term 'kunsteducatie'. Dit werd in 1996 vervangen voor de term 'cultuureducatie', omdat de overheid niet alleen 'kunsteducatie' belangrijk vond, maar ook 'erfgoededucatie' en 'media-educatie' (Van der Grinten, Hagenaars, Hoogeveen, Oomen, Van der Vegt, IJdens, 2008).

In overheidsdocumenten wordt cultuureducatie geassocieerd met de ontwikkeling van 'creativiteit', 'zelfexpressie' en 'empathisch vermogen' van kinderen en jongeren. Echter

blijkt dat er in diezelfde documenten niets staat geschreven over het specifieke karakter van cultuureducatie en hoe dit in de praktijk valt in te vullen op scholen (Van Dorsten, 2015).

De inhoud van het begrip cultuureducatie is ruim. Cultuureducatie is geen schoolvak, maar een beleidsterm die meerdere vakgebieden omvat, een verzamelbegrip (Liem, 2013). Het onderwijs kan hier dus op verschillende manieren invulling aan geven, door bijvoorbeeld kunstvakken aan te bieden of cultuur in het onderwijs curriculum te integreren.

Op de website van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) wordt de volgende definitie van cultuureducatie gehanteerd: 'Cultuureducatie is doelbewust leren over en door middel van kunst, erfgoed en media via gerichte instructie, zowel binnen- als buitenschools.' (z.d.) Dit licht het LKCA als volgt toe: 'Cultuureducatie is in bovenstaande definitie een overkoepelende term voor zowel binnen- als buitenschoolse educatie. De term wordt ook wel gebruikt om enkel de binnenschoolse cultuureducatie te duiden. Hiervoor wordt steeds vaker de term cultuuronderwijs gebruikt.'

Van Heusden (2010) hanteert daarom de term 'cultuuronderwijs'. Door de term 'educatie' te gebruiken suggereert dit volgens hem iets 'bijzonders', terwijl cultuur in het onderwijs vanzelfsprekend zou moeten zijn.

Cultuuronderwijs

Volgens Van Heusden heeft cultuur in het onderwijs binnen alle leergebieden en vakken een plek. Cultuur is hier een proces van omgaan met en interpreteren van de ons omringende wereld, daarom spreekt hij van *cultuuronderwijs* (Van Heusden, 2010).

Cultuuronderwijs heeft betrekking op het *cultureel (zelf)bewustzijn* van leerlingen. Het ontwikkelen van het vermogen tot dit bewustzijn maakt dat leerlingen vaardiger worden in reflecteren op het beeld wat ze van zichzelf hebben, de manier waarop ze zichzelf verbeelden, begrijpen en kennen. Via cultuuronderwijs, muziek, theater, filosofie, maatschappijleer kan het culturele zelfbewustzijn van leerlingen worden beïnvloed. Cultuuronderwijs speelt dus in op de cultuur van leerlingen en het reflecteren op cultuur (Van Heusden, 2010).

Toelichting

Uit verschillende beleidsdocumenten blijkt dat de begrippen *cultuureducatie* en *cultuuronderwijs* regelmatig door elkaar worden gebruikt, terwijl er onder andere door Van Heusden (2010) onderscheid tussen beide begrippen wordt gemaakt.

Omdat ik mij richt op het vo waar cultuur binnen alle leergebieden en vakken een plek zou moeten hebben (Van Heusden, 2010) en afgaande op de uitkomst van het onderzoek Cultuur in de Spiegel zal ik in dit literatuuronderzoek de term *cultuuronderwijs* hanteren. Let wel, in de beantwoording van de eerste deelvraag wordt het begrip *cultuureducatie* gebruikt, omdat de term door de RvC nog veelal gehanteerd wordt.

Ik volg de definitie van het begrip cultuuronderwijs van Van Heusden, omdat ik mij aansluit bij zijn uitgangspunt dat cultuur veel meer is dan kunst-, erfgoed- en media-educatie (Van Heusden, 2010). Binnen het vo zou cultuuronderwijs niet alleen beperkt hoeven blijven tot de kunstvakken. Cultuuronderwijs zou volgens mij structureel aanwezig moeten zijn in zowel de onderbouw als de bovenbouw.

3. Welke doelen kunnen volgens het adviesorgaan Raad voor Cultuur worden bereikt met de structurele samenwerking tussen culturele instellingen en cultuuronderwijs en welke maatregelen zijn er genomen?

In 1994 werden de beleidsterreinen cultuur en onderwijs samengevoegd door het Ministerie van OCW, waaruit het beleidsprogramma *Cultuur en School* (Knol & Engberts, 2000) ontstond. *Cultuur en School* had als doel de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen een sterkere positie te geven in het curriculum cultuuronderwijs. Een doel wat tot de dag van vandaag nog als hoge prioriteit geldt in beleidsplannen van de overheid maar ook in adviesrapporten van de RvC, zo blijkt uit het laatste adviesrapport *Agenda Cultuur 2017-2020 en verder*. In deze paragraaf beantwoord ik de vraag welke doelen volgens het adviesorgaan de RvC kunnen worden bereikt met de structurele samenwerking culturele instelling en cultuuronderwijs. Ook geef ik een overzicht van maatregelen die sinds het verschijnen van het beleidsplan *Cultuur en School* zijn getroffen.

Doelen adviesrapport van RvC

Uit het meest recente adviesrapport van de RvC *Agenda Cultuur 2017-2020 en verder* blijkt dat de RvC cultuureducatie van belang acht voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren, omdat via cultuureducatie culturele competenties worden verworven. Onder culturele competenties verstaat de RvC 'vermogens om de aanwezige kennis, vaardigheden en houding te benutten en verder te ontwikkelen, om concrete activiteiten op het gebied van kunst en cultuur op adequate wijze te verrichten' (Haanstra & Koolstra, 2006. p.6). Naast het ontwikkelen van kennis acht de RvC ook de ontwikkeling van de sociale en emotionele competenties van belang in onze snel veranderende samenleving (Raad voor Cultuur, 2015). Het ontplooiën van deze competenties begint op school in de vorm van cultuuronderwijs.

Voor het verwerven van deze culturele competenties vindt de RvC samenwerking met culturele instellingen belangrijk (Raad voor Cultuur, 2015). Uit de agenda blijkt dat het educatieve materiaal door culturele instellingen actief wordt ontwikkeld en van hoogwaardige kwaliteit is. Het contact vanuit de culturele instellingen met scholen is goed, maar leidt tot incidentele en daarmee tot weinig structurele samenwerking. Vraag en aanbod zijn nog niet goed op elkaar afgestemd. De RvC stelt daarom als doel dat scholen weer de regie in handen nemen en hun behoefte beter formuleren naar culturele instellingen. Daarop

volgens kan een verschuiving plaatsvinden naar een vraaggerichte werkwijze. Om scholen hierbij te helpen pleit de RvC voor een 'gidsfunctie' die scholen helpt met het ontdekken van het culturele veld.

De RvC heeft in hetzelfde adviesrapport doelen op het gebied van cultuureducatie voor de komende jaren geformuleerd. Meerdere doelen zijn gericht op de samenwerking culturele instellingen en scholen:

- *Het versterken van deskundigheid en vakbekwaamheid van scholen en leraren.*
- *Zorg voor een goede beschrijving van de culturele (artistieke) competenties.*
- *Ontwikkel een doorlopende leerlijn.*
- *Als gevolg van het bevorderen van visie en expertise op scholen, komt de school met een vraag bij de culturele instelling.*
- *Culturele instellingen werken meer vraaggericht in plaats van aanbodgericht.*
- *Er moeten actuele (stedelijke of regionale) gidsen worden ontwikkeld, waarin al het cultuureducatieve aanbod van culturele instellingen staat beschreven met een helder overzicht voor scholen.*

(Raad voor Cultuur, 2015. p.37-51)

Met het oog op deze doelen van de RvC geef ik een overzicht van maatregelen die in de loop der jaren zijn getroffen om de samenwerking culturele instelling en school te bevorderen.

Maatregelen in het voortgezet onderwijs

In de eerste plaats stelde het programma *Cultuur en School* als doel dat cultuureducatie een structureel onderdeel van de onderwijsinhoud zou worden (Knol & Engberts, 2000). Een van de invullingen daarvan was het vak Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV) dat overeenkomstig het advies van de RvC in het schooljaar 1999-2000 werd ingevoerd, een nieuw vak in het vo voor de bovenbouw van het havo/vwo. Bij het vak CKV staan het bezoeken van culturele activiteiten, praktijkactiviteiten en reflectie centraal. Hiermee wordt getracht leerlingen buiten de school cultuur te laten ervaren. Vanaf 2003-2004 werd CKV ook verplicht in de bovenbouw van het vmbo. En om cultuureducatie in het voortgezet onderwijs verder te stimuleren werden in 2004 de eerste Cultuurprofiel scholen in het leven geroepen door het OCW: scholen waar kunst en cultuur als belangrijk onderdeel op het rooster staan, gefinancierd door de overheid (IJdens & Van Hoorn, 2013)

Later werd onder het beleid van Plasterk, toenmalig minister van OCW, de term 'doorlopende leerlijn' in het leven geroepen, na onvrede over het incidentele karakter van binnenschoolse cultuureducatie (Van der Grinten, et al., 2008). In de notitie *Kunst van Leven: hoofdlijnen cultuurbeleid* (2007) reageert OCW op het adviesrapport *Innoveren, participeren!* van de RvC en introduceert OCW de cultuurkaart voor alle leerlingen van het vo. De

cultuurkaart kan individueel en collectief worden besteed aan culturele activiteiten, ter stimulering van de doorlopende leerlijn (Ministerie van OCW, 2007. p.22). Daarnaast worden in 2005 de eerste cursussen voor de Interne Cultuur Coördinator (ICC-er) in het leven geroepen. De ICC-er organiseert veelal het cultuurbeleid van de school en is op veel scholen tegenwoordig niet meer weg te denken.

Op verzoek van de toenmalige staatssecretaris van OCW Halbe Zijlstra brachten de Onderwijsraad en de RvC in 2012 het advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* uit. Dit advies onderzoekt de vraag 'hoe scholen kunnen worden ondersteund bij het verzorgen van kwalitatief goede cultuureducatie' en 'hoe culturele instellingen in het verlengde daarvan kunnen komen tot een aanbod dat is afgestemd op de kerndoelen in het onderwijs' (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 2012, p. 4). In dit advies is meer aandacht voor het bevorderen van de deskundigheid van leerkrachten en scholen op cultuureducatief vlak. Iedere school moet voldoende deskundigheid in huis hebben om cultuureducatie inhoudelijk en in samenhang vorm te geven (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012).

Maatregelen Theatergezelschappen

De RvC richtte zich in de genoemde adviezen ook op veranderingen binnen culturele instellingen om de samenwerking met het onderwijs te stimuleren. Zo luidde het advies in *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* (2012) dat culturele instellingen meer bezig moeten zijn met kwaliteit van educatie in plaats van kwantiteit. Educatieprogramma's zouden meer moeten inhouden dan het bereiken van zoveel mogelijk kinderen in de vorm van kennismakende projecten.

Volgens de RvC kunnen theatergezelschappen bijdragen aan het curriculum cultuuronderwijs door duurzaam samen te werken met scholen, het educatieprogramma af te stemmen met scholen en voor een langere periode educatie te ontwikkelen. Ook evaluatie over de kwaliteitsopbrengsten zijn van belang (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012).

Sinds de subsidieperiode 2013-2016 hebben alle Rijksgesubsidieerde theatergezelschappen in de landelijke basisinfrastructuur (BIS) de plicht om aan theatereducatie te doen. Sindsdien ligt in de adviezen van de RvC de nadruk meer op de kwaliteit van de educatieve activiteiten, die niet zelfstandig maar in samenwerking met de scholen tot stand komen. De gezelschappen zouden daarom meer 'vraaggericht' moeten werken in plaats van 'aanbodgericht' (Dieleman, Poll, De Vreede, 2012).

Samenvatting

Om antwoord te geven op de deelvraag welke doelen volgens de RvC kunnen worden bereikt met structurele samenwerking culturele instellingen en cultuuronderwijs, vat ik het antwoord kort samen. De in het oog springende doelen die betrekking hebben op de samenwerking zijn: afstemming vraag en aanbod (school en culturele instelling), het

ontwikkelen van doorlopende leerlijnen en het maken en verspreiden van actuele gidsen, waarin al het cultuureducatieve aanbod van culturele instellingen staat beschreven met een helder overzicht voor scholen. De maatregelen die hiervoor zijn getroffen zijn het invoeren van het vak CKV en de cultuurkaart. Ook culturele bijscholing van leerkrachten, het ontstaan van cultuurprofielscholen en cultuurcoördinatoren in de school hebben de samenwerking met het culturele veld bevorderd. De nadruk in het meest recente adviesrapport ligt vooral op het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn.

4. Wat zijn de wensen van het voortgezet onderwijs?

Wensen

In de voorgaande paragraaf ligt de focus op de wensen van de RvC. In deze paragraaf beantwoord ik de vraag wat de wensen zijn van scholen ten behoeve van cultuuronderwijs. Het praktijkonderzoek van Flora Verbrugge (2013) zet deze wensen van het cultuuronderwijs in het primair onderwijs uiteen. In dit onderzoek vraagt Verbrugge zich af of 'scholen de wens hebben de kwaliteit van cultuuronderwijs te verbeteren en of ze daar culturele instellingen bij willen betrekken' (p.32). Om dit in kaart te brengen, interviewde zij schooldirecteuren, interne cultuurcoördinatoren (ICC-ers) en leerkrachten over cultuuronderwijs binnen hun school. In totaal deden zeven scholen mee aan het onderzoek.

Uit de resultaten van de interviews trok Verbrugge de volgende conclusies: in de eerste plaats is kwaliteitsverbetering een wens van zowel schoolbesturen als leerkrachten. De helft van de geïnterviewden ziet vooral voordeel van het in huis halen van professionele kennis van culturele instellingen. De andere helft vindt de kwaliteit van cultuuronderwijs binnen de school in het algemeen belangrijk. Als de kwaliteit goed is, zullen leerlingen, volgens leerkrachten, meer ambitie en eigenheid ontwikkelen in alle kunstvakken. De focus in de school ligt nu vooral op de beeldende vakken, terwijl er behoefte bestaat aan een breder kunstaanbod waarin meerdere kunstdisciplines aan bod komen (Verbrugge, 2013. p.38).

Ook zijn leerkrachten ervan overtuigd dat culturele instellingen een bijdrage aan cultuuronderwijs kunnen leveren op het gebied van de ontwikkeling van de sociale en emotionele vaardigheden van de leerlingen, zoals veiligheid en sociale omgang met elkaar. Cultuuronderwijs ontwikkelt een betere leerhouding bij leerlingen, met name op gebied van ambitie en zelfstandigheid, en het vergroot hun referentiekader kunst en cultuur (Verbrugge, 2013).

Schoolbesturen en ICC-ers geven, net als de RvC, vooral aan dat ze bijscholing en deskundigheid van docenten op het gebied van de kunstvakken belangrijk vinden. Concrete lesideeën in de kunstvakken kunnen daaraan bijdragen. Leerkrachten zelf hoeven niet zo

nodig bijgeschoold te worden, blijkt uit de interviews. Zij zouden veel liever de expertise van vakdocenten in de school halen, iets wat in het vo meer voor zich spreekt dan in het po waar groepsleerkrachten en geen vakdocenten voor de klas staan.

Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat vooral de ICC-ers bezig zijn met het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn (Verbrugge, 2013). Vanuit de leerkrachten kwam weinig respons op de vraag 'doorlopende leerlijn' en sommigen hadden er nog niet eerder van gehoord. De wens naar het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn en de verankering cultuuronderwijs op school is aanwezig, mits er handvatten voor die ontwikkeling beschikbaar zijn.

Stand van zaken

Waar het praktijkonderzoek van Verbrugge (2013) zich richt op het primair onderwijs (po), ligt de focus van dit literatuuronderzoek op cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs (vo). Desalniettemin zou je kunnen stellen dat de meeste resultaten van het onderzoek van Verbrugge ook van toepassing zijn op het vo, zoals de positieve gevolgen die cultuuronderwijs op de sociale vaardigheden van leerlingen heeft. Ook het in huis halen van expertise (vakdocenten, culturele instellingen) en het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn zijn van toepassing op het vo. Om een vergelijking te maken leg ik naast het praktijkonderzoek van Verbrugge de stand van zaken en ontwikkelingen in het vo, zoals beschreven in de *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015* (Kruiter, Donker, Costermans, Kieft, Hoogeveen & Beekhoven, 2015).

Deze monitor richt zich niet op de wens van de scholen, maar brengt in kaart hoe in het vo vorm wordt gegeven aan de kwaliteit van cultuuronderwijs. In het onderzoek wordt onder andere zichtbaar dat cultuuronderwijs voornamelijk binnen het vak CKV, de kunstvakken en door middel van het organiseren van culturele activiteiten (zowel binnen als buiten het schoolgebouw) plaatsvindt. De leerdoelen zijn, net als in het po, vooral leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur en de persoonlijke ontwikkeling stimuleren, zoals zelfbeeld, sociale en emotionele vaardigheden. Daarbij zijn talentontwikkeling en leerlingen voorbereiden op de samenleving in de 21e eeuw, doelstellingen die in het vo belangrijk worden gevonden (Kruiter, et al., 2015).

Zoals eerder genoemd is op de meeste scholen de ICC-er tegenwoordig niet meer weg te denken. Mede daardoor blijken scholen anno 2015 een visie op cultuuronderwijs te hebben ontwikkeld die ook schriftelijk is vastgelegd. Er is sprake van een samenhangend programma tussen de verschillende kunstvakken bij zowel binnen- en buitenschoolse projecten als culturele activiteiten. Van samenhang met andere vakken als geschiedenis en maatschappijleer is echter nog nauwelijks sprake (Kruiter, et al., 2015). Ook ontbreekt de afstemming van de doorlopende leerlijn met het po en de culturele instellingen.

De expertise van de culturele instellingen wordt door scholen graag ingezet, maar

educatieprogramma's ten behoeve van de doorlopende leerlijn blijken nog weinig gezamenlijk te worden ontwikkeld. Vooral het po loopt hierin achter. Daarnaast geldt dat scholen met name gebruik maken van het beschikbare aanbod van de culturele instellingen en dat zij achterblijven in het formuleren van vragen aan de culturele instellingen en daarmee niet aanbodsturend zijn (Kruiter, et al., 2015).

Samenvatting

Samenvattend liggen de wensen van de scholen ten behoeve van cultuuronderwijs voor een groot deel bij de positieve effecten die cultuuronderwijs op de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling heeft. Er is vanuit schoolbesturen, beleidsmakers en ICC-ers behoefte aan concrete lesideeën en aan bijscholing en deskundigheid van leerkrachten. Leerkrachten zelf maken echter graag gebruik van de expertise van de culturele instellingen en reageren op het aanbod van de instelling. Vraag en aanbod zijn dus nog onvoldoende op elkaar afgestemd. In het vo blijkt het curriculum cultuuronderwijs steeds meer vorm en inhoud te krijgen, vooral binnen de kunstvakken en het vak CKV. Echter zijn er nog weinig doorlopende leerlijnen in samenwerking met het po of culturele instellingen ontwikkeld in de loop der jaren.

5. Welke handvatten bieden het onderzoek van Van Heusden *Cultuur in de Spiegel* (CiS) en het instrument van Fianne Konings om de samenwerking tussen het onderwijs en culturele instellingen te bevorderen?

Leerlingen in aanraking brengen met professionele culturele instellingen wordt door de landelijke overheid belangrijk geacht. Daarom worden jaarlijks veel educatieve projecten ontwikkeld en uitgevoerd door culturele instellingen. Volgens Fianne Konings en Barend van Heusden (2014) moet echter eerst de vraag gesteld worden wat de meerwaarde is van het culturele aanbod voor scholen en voor de ontwikkeling van leerlingen.

Vóór de samenwerking met de culturele instellingen in gang wordt gezet, is het volgens Van Heusden (2010) belangrijk een stevig fundament cultuuronderwijs in de school zelf op te zetten. Daarom is het leerplankader van CiS ontwikkeld, een theoretisch kader voor docenten/scholen dat hen kan helpen een visie te ontwikkelen en een doorlopende leerlijn op te zetten in de school. Konings (2011) introduceerde vervolgens een analyse-instrument waarmee zou kunnen worden bepaald of het educatieve aanbod van culturele instellingen bijdraagt aan de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

Cultuur in de Spiegel

In het theoretische kader CiS onderzoekt Van Heusden wat de betekenis van *cultuur* is. Cultuur is dat wat je onthoudt: het persoonlijke of collectieve geheugen tegenover de steeds veranderende omgeving waarin je je bevindt. Het geheugen wordt ingezet om betekenis te

geven aan die omgeving en wat wij doen en maken is gericht op het vormgeven en duiden van die omgeving, ook wel de werkelijkheid (Vermeersch & Vandenbroucke, 2015). Dit reflecteren op cultuur, betekenis geven aan de werkelijkheid, het trainen van ons geheugen, noemt Van Heusden het *cultureel bewustzijn* (Van der Hoeven, Sluijsmans, dan de Vorle & Van Heusden, 2014).

Cultuuronderwijs stimuleert en ontwikkelt het culturele bewustzijn van leerlingen en leert hen reflecteren op cultuur. Het cultureel bewustzijn wordt gevormd door de cognitieve basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Deze vaardigheden worden als volgt gedefinieerd (Van der Hoeven et al. p.13):

- *Het herkennen van dingen en situaties gebeurt met de zintuigen (waarnemen).*
- *Het verbeelden stelt ons in staat dingen en situaties te bedenken en te scheppen.*
- *Het conceptualiseren is mogelijk dankzij taal.*
- *Door te analyseren ontdekt de mens verbanden en wetmatigheden.*

Van Heusden hanteert daarnaast de term *media*, waarmee de leerling zijn of haar reflectie uit, zoals taal, grafische tekens, het lichaam en voorwerpen.

Om als docent inzicht te krijgen in het cultureel bewustzijn van de leerling en diens leeftijdsfase, dienen scholen en leerkrachten zich te verdiepen in de belevingswereld van de leerling (Konings & Van Heusden, 2014). CiS biedt een duidelijk beeld van de verschillende leeftijdsfasen en het bewustzijn dat daarmee gepaard gaat: jongeren van 10 tot 14 jaar hebben een voorkeur voor conceptueel denken, en daarnaast worden keuzes maken en het waarderen van gedrag belangrijker. De werkelijkheid moet zo echt mogelijk lijken en er is veel aandacht voor onderwerpen als liefde, vriendschap, angst en vertrouwen. Leerlingen van 14 tot 18 jaar zijn vooral bezig met hun persoonlijke identiteit. Er is bij deze leeftijdsgroep meer behoefte aan debat, discussie en analyse (Van der Hoeven et al., 2014).

Cultuuronderwijs zou zich volgens Van Heusden moeten richten op de vier pijlers cultureel bewustzijn, cognitieve basisvaardigheden, de media en onderwerpen die aansluiten bij de levensfase van de leerling. Aan de hand van deze vier pijlers kunnen leerdoelen worden geformuleerd en wordt er (idealiter) een stevig fundament gelegd voor de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in de school.

Instrument van Konings

Het analyse-instrument van Fianne Konings (2011) richt zich op de vraag welke aspecten van het cultuureducatieve aanbod van culturele instellingen bepalend zijn voor de bijdrage aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs en hoe deze aspecten kunnen worden onderzocht. Zij borduurt met dit instrument voort op de vier pijlers van CiS. In 2013 volgde het onderzoek *De Richtlijnen* van Konings en Van Heusden.

Eén van de aspecten is het organisatorische aspect *afstemming* (Konings & Van

Heusden, 2013). Om tot een gelijkwaardige uitwisseling tussen scholen en culturele instellingen te komen is afstemming nodig. Konings en Van Heusden hanteren de term *afstemming*, omdat 'voor aansluiting bij de cultuur en ontwikkeling van het kind en samenhang met het onderwijs, samenwerking niet altijd nodig is' (Konings, 2011. p. 13). Voor goede afstemming is het volgens Konings van belang vanuit een *gedeeld referentiekader* (shared frame) te werken. Wat is het referentiekader van de betrokken partijen en waar raken of versterken de referentiekaders elkaar? (Konings, 2011). Gezamenlijke doelbepaling (*shared goals*) is eveneens een belangrijk aspect van afstemming (Konings & Van Heusden, 2014). Dit houdt in dat scholen en instellingen weten wat beider kennis en doelen zijn en hoe deze kunnen samenkomen met betrekking tot hetgeen er bij leerlingen kan worden ontwikkeld. Hierdoor is er ook zicht op de deskundigheid van beide partijen.

Om op de hoogte te zijn van het referentiekader en de doelen van scholen en culturele instellingen is het van belang dat er gesprekken over de inhoud en organisatie plaatsvinden. De vraag wie er verantwoordelijk is voor wat en hoe de verschillende rollen en capaciteiten bij elkaar komen om tot een *gezamenlijk handelen* te komen staan centraal. Hiervoor zijn duidelijke afspraken, evaluatiemomenten en een heldere planning nodig (Konings & Van Heusden, 2014). Dit proces van afstemming wordt aangeduid met de term *formaliseren*.

Het tweede aspect van het analyse instrument is de *inhoud*. Om tot een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te komen is het van belang te weten wat een doorlopende leerlijn is en hoe het educatieve aanbod van culturele instellingen kan bijdragen aan die leerlijn. Om de inhoud af te stemmen staan twee vragen centraal: 'Waar bouwt het aanbod op voort?' en 'Waar past het aanbod in/tussen?' (Konings, 2011. p.37). Hier past Konings de vier pijlers van CiS toe. Het aanbod zou moeten aansluiten en voortbouwen op het *cultureel zelfbewustzijn* van de leerling. Hiermee wordt bedoeld dat het onderwerp en de wijze waarop leerlingen het culturele aanbod meemaken (receptief), maken (productief) en erop reflecteren (*de basisvaardigheden*) aansluiten op de leefwereld en leeftijdsfase van de leerling zelf (Konings & Van Heusden, 2014). In welke *mediale vaardigheden* deze receptieve reflectie tot uiting komt is tevens bepalend voor de inhoud.

Daarnaast zouden culturele instellingen zich met hun aanbod ook moeten aansluiten bij het curriculum cultuuronderwijs van de school en dus op de hoogte moeten zijn van wat de school zelf aanbiedt met betrekking tot het onderwerp, basisvaardigheden en media in andere vakken (Konings, 2011). Wanneer de aspecten *afstemming* en *inhoud* samenkomen, zou er sprake kunnen zijn van een structurele samenwerking tussen scholen en culturele instellingen.

Samenvatting

Om antwoord te geven op de deelvraag welke handvatten CiS en het instrument van Konings bieden om samenwerkingen tussen het onderwijs en culturele instellingen te bevorderen, blijkt wederom dat het eerst van belang is een visie op cultuuronderwijs en een doorlopende leerlijn in de school zelf op te zetten. Wanneer vervolgens samenwerking in gang wordt gezet zijn de twee aspecten *afstemming* en *inhoud* belangrijke tools. Voor *afstemming* dient er vanuit een gedeeld referentiekader en gezamenlijke doelbepaling gewerkt te worden. Beide partijen hebben kennis van elkaars deskundigheid en maken duidelijke afspraken om tot gezamenlijk handelen te komen. Heldere planning en evaluatiemomenten zijn daarom noodzakelijk.

Inhoudelijk dient het aanbod, en het onderwerp aan te sluiten bij de ontwikkeling en het reflectievermogen (het cultureel bewustzijn) van de leerling. Ook moet het aansluiten bij de basisvaardigheden (waarnemen, verbeelding, conceptualisering en analyse) die leerlingen verder kunnen ontwikkelen en in welke media dit tot uiting komt, de vier pijlers van CiS. Het aanbod van de culturele instelling bouwt voort op het curriculum cultuuronderwijs binnen de school, daarom is het van belang dat beide partijen weten wat er speelt in de school.

6. Hoe kunnen theatergezelschappen bijdragen aan de samenwerking en de ontwikkeling van de doorlopende leerlijn in het voortgezet onderwijs?

Behalve het theoretisch kader *Cultuur in de Spiegel*, dat scholen meer houvast zou moeten bieden op de inhoud van cultuuronderwijs, roepen de RvC en de Onderwijsraad scholen op de regie in de hand te nemen, waarbij de culturele instelling in dienst staat van de school (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). Dieleman (2013a) vraagt zich om verschillende redenen af in hoeverre scholen in staat zijn de regierol op zich te nemen waar het gaat om theatereducatie, en of dit een gewenste situatie zou zijn.

Theatergezelschappen zouden een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan een doorlopende leerlijn (Dieleman, 2010). Omdat er onvoldoende deskundigheid in het onderwijs is op het gebied van theatereducatie, kunnen gezelschappen een belangrijke rol vervullen bij het professionaliseren van docenten (Dieleman, 2013b).

Anderzijds is het de vraag of theatergezelschappen in 'dienst van de school' willen en kunnen werken. Het bewaken van de artistieke identiteit is van essentieel belang, waar makers en gezelschappen kinderen en jongeren een esthetische en artistieke theaterervaring willen geven (Dieleman, 2014). (Jeugd)theatergezelschappen zouden zelf verantwoordelijk moeten blijven voor de keuze van het repertoire en de artistieke inhoud. 'Het zou ondenkbaar zijn dat onderwijsinstellingen of individuele docenten zich met die keuzes bemoeien' (Dieleman, 2013a. p.30). Probleem hierbij is, zo blijkt uit de praktijk, dat scholen

met minder expertise in huis geneigd zijn voorstellingen op educatieve en minder op esthetische of artistieke waarde te selecteren (Dieleman, 2015). Educatievoorstellingen met thema's als loverboys, pesten of vriendschap worden veelvuldig aangevraagd, terwijl dit volgens Dieleman vaak voorstellingen zijn die buiten de kunst zelf liggen (Dieleman, 2015).

In het geval van de kunstvorm theater is de voorstelling op zichzelf al een leerzame en esthetische ervaring (Dieleman, 2015). Theatereducatieve programma's bieden de kaders om de kunstvorm te begrijpen en de verbeelding te stimuleren. Die artistieke vrijheid wil dus niet zeggen dat gezelschappen niet letten op de samenstelling van hun publiek. Met educatieprogramma's die meestal ter voorbereiding of reflectie op het voorstellingsbezoek plaatsvinden, trachten zij een brug te slaan tussen de voorstelling en de leerlingen (Dieleman, 2013a).

De vraag is of het incidentele karakter van voorstellingsgebonden educatie leerlingen blijvend enthousiast kan maken voor theater. Als theatereducatie een volwaardig onderdeel is van het curriculum van de school, wordt het laagdrempelig en zou het vanaf het po tot het vo meer aanwezig en vanzelfsprekend zijn (Dieleman, 2016). Theatereducatie kan van daaruit een andere leerervaring zijn: 'meer dan alleen een tegenhanger van de leerstofgerichte vakken' (Dieleman, 2015. p 3.).

Omdat de BIS gezelschappen de plicht hebben om aan theatereducatie te doen, zouden de artistieke en educatieve doelstellingen binnen het gezelschap meer mogen samenkomen (Dieleman, 2011). Voor een blijvend effect van theatereducatie is meer nodig dan expertise en aansluiting op de leefwereld van de leerling. Projecten zouden moeten aansluiten bij het onderwijsprogramma en onderdeel zijn van de doorlopende leerlijn, vindt ook Dieleman (2011). De educatiemedewerkers zouden in dat opzicht programma's kunnen ontwikkelen die verder reiken dan de huidige projecten rondom een specifieke voorstelling (Dieleman, 2013a).

Vanuit (jeugd)theatergezelschappen worden daarom steeds vaker educatieprogramma's ontwikkeld die langduriger in de school aanwezig zijn. De nadruk van deze projecten ligt op de artistieke ontwikkeling (leefwereld, creativiteit en kritisch vermogen) van de leerling (Dieleman, Poll & De Vreede, 2012). Goede voorbeelden van zulke educatieprogramma's zijn, schoolvoorstellingen, het geven van lessenreeksen in de klas, en het maken van een jongerenvoorstelling bij het professionele theatergezelschap (Dieleman, 2013b).

Zoals in de vorige paragraaf uiteen gezet is, poogt CiS scholen handvatten te bieden voor het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn (Van Heusden, 2010). Echter lijkt CiS zich niet te richten op de afzonderlijke kunstdisciplines die nogal van elkaar verschillen (Dieleman & Wenzel, 2011). Cultuuronderwijs lijkt een overkoepelend initiatief te worden voor scholen. Elke kunstvorm heeft echter een eigen duidelijk karakter, aanwezigheid en autonomie en

deze lijken te verdwijnen in CiS. Met name bij theatereducatie, waarvan de specifieke kennis en vaardigheden bij veel onderwijsgevers minder goed ontwikkeld zijn, kunnen de educatieve projecten van gezelschappen, gegeven door inspirerende kunstenaars en educatiemedewerkers, van grote waarde zijn voor een doorlopende leerlijn (Dieleman & Wenzel, 2011).

Samenvatting

Theatergezelschappen kunnen bijdragen aan de samenwerking en ontwikkeling van de doorlopende leerlijn in het voortgezet onderwijs door leerlingen een esthetische en artistieke ervaring mee te geven. Dit kunnen zij doen door theatereducatieve programma's te ontwikkelen die een andere leerervaring mogen zijn dan leerlingen op school gewend zijn. Het probleem van theatereducatie is echter dat het nog geen lange traditie kent en zich vooral uit in incidentele en voorstellingsgebonden projecten. Voor een blijvend effect is het van belang dat theater een volwaardig onderdeel wordt van het curriculum cultuuronderwijs. Daarvoor zouden theatergezelschappen hun expertise kunnen inzetten voor het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn en is er een rol weggelegd in de professionalisering van docenten in de school.

Het behouden en bewaken van de artistieke identiteit is voor gezelschappen van essentieel belang, het zou volgens Dieleman dan ook ondenkbaar zijn dat scholen de koers van het theatergezelschap bepalen. Desondanks lijkt het voor het ontwikkelen van de doorlopende leerlijn en de ontwikkeling van de leerling van belang te zijn dat artistieke en educatieve doelstellingen van het gezelschap meer samenkomen in samenwerking met scholen.

7. Conclusie & discussie

Het moge duidelijk zijn dat de Onderwijsraad en de RvC culturele instellingen en scholen oproepen samen te werken ten behoeve van de doorlopende leerlijn. De *mismatch* waar ik het in de inleiding over had, heeft betrekking op het feit dat in de praktijk de doorlopende leerlijn en structurele samenwerking vaak nog ontbreekt. De centrale vraag van dit literatuuronderzoek is daarom:

Op welke wijze kunnen het voortgezet onderwijs en theatergezelschappen samenwerken om tot een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te komen?

Allereerst kan worden geconcludeerd dat cultuuronderwijs belangrijk wordt geacht voor de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren. Zowel de RvC, scholen en theatergezelschappen zien in dat cultuuronderwijs een andere leerervaring biedt dan

leerlingen gewend zijn en positieve effecten heeft op de culturele competenties en de sociale en emotionele vaardigheden. Theatergezelschappen willen ook een esthetische en artistieke ervaring meegeven.

De RvC concludeert dat het educatieve materiaal wat culturele instellingen aanbieden van hoogwaardige kwaliteit is en het contact met scholen goed is. Echter blijkt dit contact nog te incidenteel van karakter te zijn, en is er nog weinig sprake van structurele samenwerkingen met het onderwijs. Dit heeft vooral te maken met het feit dat er vanuit het onderwijs weinig tot geen vragen worden geformuleerd. Daarom heeft de RvC als doel gesteld dat culturele instellingen meer vraaggericht zouden moeten werken in opdracht van scholen. Scholen zouden om die reden de regie in handen moeten nemen. Voor deze vraaggerichte werkwijze is er, zo stellen de RvC en Konings en Van Heusden (2013) deskundigheid nodig op het gebied van cultuuronderwijs.

In dit literatuuronderzoek wil ik aantonen op welke wijze de doelen die de RvC heeft gesteld in de praktijk kunnen worden verwezenlijkt en hoe te komen tot een betere afstemming vraag en aanbod. Uit het onderzoek blijkt dat het hebben van een visie op cultuuronderwijs noodzakelijk is voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn en het aangaan van intensieve samenwerkingen. Van Heusden (2010) concludeerde dat er binnen het onderwijs onwetendheid heerst over de betekenis en inhoud van cultuuronderwijs, en er daarom ook geen vraag kan worden gesteld. Cultuur in de Spiegel (CiS) tracht scholen handvatten te bieden om een visie op cultuuronderwijs en een doorlopende leerlijn te ontwikkelen en richt zich op vier pijlers: het cultureel bewustzijn, de basisvaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren, analyseren), de media en de onderwerpen die aansluiten bij de levensfase en ontwikkeling van de leerling. CiS richt zich echter alleen op de scholen, en niet op de mogelijke bijdrage van en samenwerking met culturele instellingen.

Uit het monitoronderzoek de stand van zaken (2015) blijkt dat mede dankzij de aanwezigheid van de interne cultuurcoördinator in het vo de visie op cultuuronderwijs op veel scholen inmiddels is vastgelegd. Of dit mede dankzij CiS zo is, zal ik nader moeten onderzoeken. Van doorlopende leerlijnen in samenwerking met culturele instellingen blijkt echter nog weinig tot geen sprake te zijn. Terwijl er vanuit de scholen de wens bestaat de expertise van de culturele instelling in te zetten. Juist culturele instellingen kunnen volgens Dieleman (2013b) met hun praktijk- en kenniservaring die op scholen vaak mist, bijdragen aan de kennis op het gebied van kunst en cultuur en een rol spelen in het professionaliseren van docenten en het ontwikkelen van de leerlijn.

Fianne Konings (2011) ontwikkelde een analyse-instrument wat specifiek gericht is op de bijdrage van het educatieve aanbod van een culturele instelling aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs en hoe hierover wordt afgestemd met het onderwijs. Zij borduurt voort op de vier pijlers van CiS en stelt dat wanneer beide partijen inzicht hebben in de

betekenis van de basisvaardigheden in relatie tot een doorlopende leerlijn er goed kan worden afgestemd wat het onderwerp of programma kan inhouden.

Naar mijn mening zou inzicht een kernbegrip moeten zijn in de beoogde samenhang met betrekking tot de doorlopende leerlijn. Waar er door de RvC en het vo steevast wordt gesproken over een verbeterde samenwerking, lijkt juist deze samenwerking verregaande druk uit te oefenen op enerzijds de capaciteiten van leerkrachten in het vo en anderzijds op de artistieke van de theatergezelschappen. Dit komt tevens naar voren in de kritiek die Dieleman en Wenzel (2011) op CiS hebben, namelijk dat cultuuronderwijs een overkoepelend begrip lijkt te worden. Ook de door Dieleman genoemde populariteit van educatievoorstellingen die buiten de kunst liggen zijn hiervan een tekenend voorbeeld. In de werkwijze die Konings introduceert, waar er sprake is van afstemming en niet noodzakelijkerwijs samenwerking, zou deze druk juist kunnen wegvallen. Het doel hierbij is primair en verbetert onderling inzicht, waarbij er vervolgens een vruchtbare samenwerking zou kunnen ontstaan, echter is dit niet noodzakelijk. De doelstellingen van theatergezelschappen en het vo zijn nu eenmaal niet dezelfde, vraaggericht cultuuronderwijs zou daarom juist kunnen resulteren in een spanningsveld tussen deze doelstellingen. De theatereducatieve activiteiten die door theatergezelschappen worden ontwikkeld zijn van hoogwaardige kwaliteit. De vraag is dan ook of theatergezelschappen gebaat zijn bij de vraaggerichte werkwijze en in opdracht van de scholen moeten gaan werken en of dit dan niet juist ten koste gaat van de inhoud en kwaliteit, elementen die belangrijk worden geacht voor de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Omdat ik vooral vanuit de theatergezelschappen werk, lijkt het mij waardevol empirisch onderzoek te doen naar de specifieke invulling van theatergezelschappen ten behoeve van de doorlopende leerlijn aan de hand van het analyse-instrument en de richtlijnen van Konings en Van Heusden (2011; 2013).

Ter reflectie op dit literatuuronderzoek geeft Dieleman inzicht in de theatereducatieve praktijk van (jeugd)theatergezelschappen. Het nadeel hiervan is dat het mogelijk een te eenzijdig beeld schetst van theatereducatie. Ook is het onderzoek specifiek gericht op het Nederlandse vo en theatergezelschappen, daarom zou het interessant zijn in een vervolgonderzoek te kijken naar de internationale werkwijze en invulling van theatereducatie in scholen.

Literatuurlijst

- Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Dieleman, C. (2011). De X Factor van theatereducatie: educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen. *Onderzoeksconferentie Cultuureducatie 2011*. Universiteit van Amsterdam.
- Dieleman, C. (2013a). De moeizame samenwerking tussen jeugdtheater en basisonderwijs in Nederland. *Cultuur + Educatie jaargang 13, nr. 36*, 26-39
- Dieleman, C. (2013b). Theater en onderwijs: de educatieve betekenis van de gezelschappen in de basisinfrastructuur. *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2013*, 28-41.
- Dieleman, C. (2014). Promoting the Aesthetic Experience: The Rise of Receptive Art Education in the Netherlands. *Studies in Art Education*, 55.(2), 94-103.
- Dieleman, C. (2015). Maak van theatereducatie een volwaardig en uitdagend onderdeel in het curriculum. *Sterk in verbinding!* Utrecht: LKCA.
- Dieleman, C. (2016). How to connect. *Vakconferentie theaterdocent/maker*. 12 maart 2016.
- Dieleman, C. & Wenzel, A. (2011). Cultuur in de spiegel onder de loep, visie op kunsteducatie anno 2011. *Theatertijdschrift Lucifer 2011-5*.
- Dieleman, C., Poll, J., de Vreede, M. (2012). *Theatereducatie in de praktijk. Trendrapport dans - en theatereducatie 2012*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- De Potter, S. (2011-2012). *Masterproef Bildung & cultuureducatie. Theorie, beleid en praktijk: Kopergietery*, p.5-7.
- Haanstra, F & Koolstra, E. (2006). Culturele competenties - Competentiegericht onderwijs in cultuureducatie. *Cultuur leert anders verdiepingsthema 5*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep/Begeleidingscommissie Cultuurprofielscholen.
- IJdens, T., & Van Hoorn, M. (2013). De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985–2013. *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2013*, 44-63.
- Knol, J.J., & Engberts, C. (2000). Get them while they're young. Recent Cultural Education Policy in the Netherlands: Co-operation within the Framework of the Curriculum. *Cultural Policy*, Vol. 7, No.2, 397-408.
- Konings, F. (2011). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Konings, F., & Van Heusden, B. (2013). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Konings, F., & Van Heusden, B. (2014). Evaluating Partnership, or how to Evaluate the Contribution of Cultural Institutions to an Integrated Curriculum for Culture Education in Primary Schools. *International Yearbook for research in Arts Education (2014), volume 2*, 66-77.
- Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., Kieft, M., Hoogeveen, K., Beekhoven, S. (2015). *Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015*. Utrecht: Sardes/Oberon.

- LKCA (z.d.). Cultuureducatie. Verkregen op 29 januari 2016 van <http://www.lkca.nl/cultuuronderwijs/wat-is-cultuuronderwijs>
- Liem, A. (2013). *Literatuuronderzoek Doorlopende leerlijn cultuureducatie. Onderzoek naar een veelgebruikt begrip met verschillende betekenissen*, p.18-22.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2007). *Kunst van leven. Hoofdpijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur. (2007). *Innoveren, participeren! Advies Agenda Cultuurbeleid en Culturele Basisinfrastructuur*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Raad voor Cultuur. (2015). *Agenda Cultuur 2017-2020 en verder*. Raad voor Cultuur, 37-51. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Hoorn, M., Hagedaars, P., Meeuwis, V. (2013). Cultuureducatie in de weerbarstige praktijk van het basisonderwijs. *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2013*, 14-27.
- Van der Hoeven, M., Sluijsmans, L., van de Vorle, R., van Heusden, B. (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Van der Grinten, M., Hagedaars, P., Hoogeveen, K., Oomen, C., van der Vegt, A, L., IJdens, T (2008). *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. Cultuur + Educatie 21. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008.
- Verbrugge, F. (2013). *Literatuuronderzoek School, culturele instelling en cultuureducatie. Een onderzoek naar de samenwerking van basisscholen en culturele instellingen ten behoeve van binnenschoolse cultuureducatie*. Amsterdam.
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2015). Kids, take a look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum. *Journal of Visual Literacy*, 2015 Volume 34, Number 1.