

KARIN KOTTE  
KUNSTEDUCATIE  
advies & training



# Procesgerichte didactiek

de basis van Cultuureducatie met Kwaliteit

Een denkkader



  
**Rijnbrink**  
Partner in het cultureel  
en sociaal domein

**CULTUUR  
EDUCATIE  
MET  
KWALITEIT**  


Auteur: Karin Kotte, trainer en adviseur cultuureducatie [www.kunstedu.nl](http://www.kunstedu.nl)  
Ontstaan in samenwerking met Rijnbrink Overijssel.  
Contactpersoon Rijnbrink: Meriam de Kanter, [meriam.deKanter@rijnbrink.nl](mailto:meriam.deKanter@rijnbrink.nl)

Juni 2017

# INHOUDSOPGAVE

## Inleiding

		4
1.	Visie op cultuuronderwijs	
	1.1. Inspiratie voor een visie op cultuuronderwijs	6
	1.2. Pijlers voor de visie op cultuuronderwijs	6
	1.3. Van visie naar onderwijs	7
2.	Didactieken bij kunstzinnige oriëntatie	7
	2.1. Productgerichte didactiek versus vrije expressie	8
	2.2. Productgerichte (of ambachtelijke) didactiek	8
	2.3. Vrije expressie	9
	2.4. De kunstzinnige ontwikkeling stagneert	9
	2.5. Talent of goed onderwijs?	9
3.	Procesgerichte didactiek: de didactiek van het creatieve proces	10
	3.1. Divergeren en convergeren	11
	3.2. Fasen van het creatieve proces	11
	3.3. De rol van de vakdoelen bij de procesgerichte didactiek is essentieel!	14 15
4.	Procesgericht: leerling- of leerkrachtgestuurd?	17
5.	Procesgericht werken implementeren	19
	5.1. Aansluiten bij het denken en handelen van leerkrachten	19
	5.2. Een leerlijn laten ontstaan	20
	5.3. De attitude om te leren (en fouten te maken)	20
	5.4. Implementatieactiviteiten	21
6.	Verticale leerlijnen en horizontaal onderwijs	22
	6.1. Verticale leerlijnen	22
	6.2. Horizontaal onderwijs	23
	6.2.1. Twee 'niveaus' van horizontaal onderwijs	24
	6.2.2. Duurzame verbinding tussen onderwijs en culturele aanbieder	25
	6.2.3. Structuur geven aan horizontaal onderwijs	26
7.	Hoe verhoudt de procesgerichte didactiek zich tot...	29
	7.1. Procesgericht werken & 21th century skills	29
	7.2. Procesgerichte didactiek en culturele competenties	29
	7.3. Procesgerichte didactiek en Cultuur in de spiegel	30
	7.3.1. Aansluiten bij de geheugenbibliotheek	31
	7.3.2. Inzetten van Waarnemen en Verbeelden	32
	7.3.3. Verdiepen van het onderwerp	34
8.	Tips voor directeuren	36

# Inleiding

## **'Het komt er niet bij; het geeft kwaliteit.'**

*'Door de teamtrainingen over procesgericht werken en het denkkader voor Cultuureducatie met Kwaliteit is de hele discussie over onderwijs anders geworden op onze school. We zijn als team van 'zoekend' naar 'bouwend' gegaan. Het team is nu overtuigd van de kanteling die we moeten gaan maken en we hebben tools gekregen om deze concreet vorm te geven.'*

Woorden van een schooldirecteur tijdens een tussenevaluatie van een pilot voor Cultuureducatie met Kwaliteit (CMK)<sup>1</sup>. Deze woorden laten zien dat Cultuureducatie met Kwaliteit een integraal onderdeel van het onderwijs kan zijn.

De overgang van product-op uiterlijk vertoon- gericht onderwijs, naar vormend, procesgericht werken, is één van de kernpunten van de kanteling die in het onderwijs aan het plaatsvinden is.

## **Gezamenlijk kader**

Al jaren begeleid ik als ICC-trainer, ICC-cursisten bij het maken van cultuurbeleid. Ik merkte dat gemotiveerde icc'ers en leerkrachten intuïtief vaak wel weten wat het potentieel is van cultuureducatie, maar het lastig vinden om over deze meerwaarde met collega's te communiceren. Er zijn leerkrachten die bij cultuureducatie denken aan een 'cultuur- of kunstmenu'; een staalkaart met culturele activiteiten waaruit de school een keuze kan maken. Er zijn ook leerkrachten die vinden dat cultuureducatie over het totale onderwijs gaat, 'want alles is immers cultuur'. Maar hoe breng je dat dan in de praktijk? Hoe breng je als icc'er deze verschillende zienswijzen op motiverende wijze bij elkaar? Om cultuurbeleid vorm te geven, is het van belang dat duidelijk wordt waar we het met elkaar over hebben. 'Een helder referentiekader is nodig om meer grip te krijgen op cultuureducatie', aldus het advies van de onderwijsraad<sup>2</sup>.

## **Ontstaan**

Dit denkkader voor Cultuureducatie met Kwaliteit, dat scholen en instellingen helpt om het gesprek over cultuureducatie richting te geven, is hier uit ontstaan. Ik heb het in de loop der jaren ontwikkeld voor de ICC-cursus in Overijssel georganiseerd door Rijnbrink omdat ik zag dat de ICC'ers na de cursus nog te weinig kennis hadden om cultuuronderwijs in de praktijk daadwerkelijk kwaliteit te geven. Ook merkte ik dat ik mijn kennis en ervaring als PABO-docent kunstonderwijs te weinig kwijt kon in de cursus. Hoog tijd dus om de kloof tussen beleid en onderwijspraktijk te dichten. Inmiddels is dit denkkader de basis van tal van CMK-projecten, menig ICC-training en ligt het in de gemeente Zwolle ten grondslag aan de kwaliteitscriteria Cultuureducatie<sup>3</sup>. Het kader was in eerste instantie bedoeld voor scholen die een start wilden maken, maar ook scholen én instellingen die al aardig op weg zijn, blijken baat te hebben bij dit denkkader omdat het inzichtelijk maakt wat zij bedoelen.

Naast de rugzak vol kennis en ervaring die ik heb opgedaan als pabodocent is de praktijk van alledag waar ik bijna dagelijks mee te maken heb en de mensen die ik spreek op verschillende scholen een belangrijke bron. Gesprekken met leerkrachten, ICC'ers, directeuren, combinatiefunctionarissen, kunstvakdocenten en adviseurs. en de uitdagende opdrachten die ik krijg van deze mensen, zorgen ervoor dat dit denkkader zich constant doorontwikkelt.

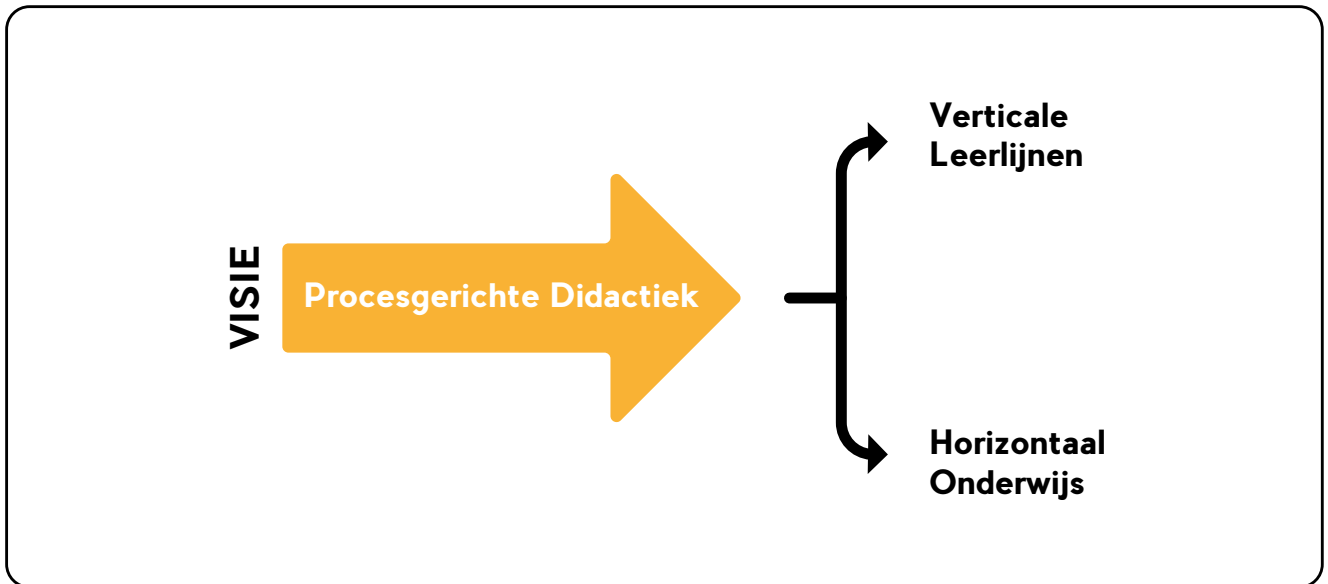
<sup>1</sup> <http://www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/cultuureducatie-met-kwaliteit-2013-2016.html>

<sup>2</sup> <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/cultuureducatie-leren-creeren-inspireren/volledig/item197>

<sup>3</sup> [http://cultuureducatie.stadkamer.nl/fjc\\_documents/kwaliteitscriteriafondscultuureducatiepo.pdf](http://cultuureducatie.stadkamer.nl/fjc_documents/kwaliteitscriteriafondscultuureducatiepo.pdf)

## Opzet

Het kader kent vier onderdelen: visie - verticale leerlijnen - horizontaal onderwijs en het externe culturele aanbod (figuur 1). De procesgerichte didactiek - die niet nieuw is maar nog weinig zichtbaar is in het huidige onderwijs - is de kern van het denkkader. Deze didactiek is toepasbaar op diverse leergebieden en wordt in moderne methodes en onderwijsadvies steeds meer gebruikt. Het denkkader schrijft niets voor maar past zich organisch aan de school aan.



Via procesgerichtedidactiek naar Cultuureducatie met Kwaliteit.

*Figuur 1*

**De procesgerichte didactiek is de rode draad van dit denkkader. Het procesgericht werken bepaalt namelijk de kwaliteit van de verticale leerlijnen en ligt ten grondslag aan horizontaal, ofwel geïntegreerd, werken gericht op kwaliteit.**

# 1. Visie op cultuuronderwijs

## Een visie gaat over het Waarom!

Tijdens icc-trainingen ontstaat vaak een gesprek over wat precies een visie is. Het doel van een visie is richting geven aan het onderwijs van de toekomst. Het is concreet: een omschrijving van een authentiek toekomstbeeld van de school. Met authentiek bedoel ik dat het aansluit bij de persoonlijke drijfveren van het team. Een visie is impliciet namelijk al aanwezig in een team. Ik heb gemerkt dat als je bepaalde vragen stelt over opgedane ervaringen met cultuuronderwijs, er veel (soms onverwachte) energie, bevlogenheid en inspiratie ontstaat in een team. Het is van belang om een visie te baseren op deze ervaringen zodat de leerkrachten zich ermee kunnen identificeren.

Simon Sinek onderbouwt dat goed weten waaróm je iets wilt, helpt om mensen in beweging te krijgen. In zijn boek<sup>4</sup> en in zijn TedTalk<sup>5</sup> legt Sinek het werken vanuit de waarom-vraag, de Why, goed uit aan de hand van The Golden Circle. The Golden Circle bevat de Why, What en de How van een organisatie. De Why zit volgens Sinek niet in het rationele gebied van redeneren maar in het gebied van de hersenen dat betrokken is bij emotie, motivatie, genot en het emotionele geheugen. Dat sluit aan bij de gedachte dat een visie veelal impliciet aanwezig is en gaat over de 'zin' van het toekomstbeeld.

Voor deze intrinsieke en 'intuïtieve' visie kun je beginnen bij wat leerkrachten raakt. Wat heeft ze geïnspireerd en gemotiveerd in hun onderwijsloopbaan tot nu toe? Wat raakt hen bij extern cultuuraanbod? Welke momenten inspireren bij mooie (culturele) projecten en goede (kunst)-lessen? Wat is op hun netvlies blijven hangen? Door hierover met elkaar in gesprek te komen en de situaties uit te diepen ontstaan ingrediënten voor een visie. Hierin zit het 'waarom' van cultuureducatie.

Wil je als school je visie verwezenlijken dan moet deze zo omschreven zijn dat je hem onthoudt. Hij moet prikkelen en motiveren en bij alle betrokkenen tussen de oren komen. Een visie op (cultuur)onderwijs heeft niet alleen invloed op het lesgeven, maar ook op het gedrag buiten de lesgevendende taken. Op het schoolplein, in de lerarenkamer, in de wandelgangen en in de omgang met ouders. Een visie beïnvloedt je attitude en is daarmee de motor voor succesvol gedrag. Hij is er, ieder moment van de dag. Zonder visie ben je speelbal van de waan van de dag.

### 1.1. Inspiratie voor een visie op cultuuronderwijs

Inspiratiebronnen voor een visie op cultuuronderwijs kunnen zijn:

- Visie op 'de toekomst' waarin leerlingen gaan participeren;
- de identiteit van de school;
- het bovenschools strategisch beleid;
- de visie van de school op onderwijs;
- de visie van het team op cultuureducatie;
- de persoonlijke visie van de kartrekkers, de directeur en icc'er(s) (zij mogen een stempel drukken);
- landelijke richtlijnen: bijvoorbeeld de doelen voor Cultuureducatie Met Kwaliteit;
- de visie van de omgeving (gemeente, regionaal cultuurpunt, ouders).

<sup>4</sup> Begin met het waarom, de gouden cirkel van ondernemen, Sinek, S., januari 2013

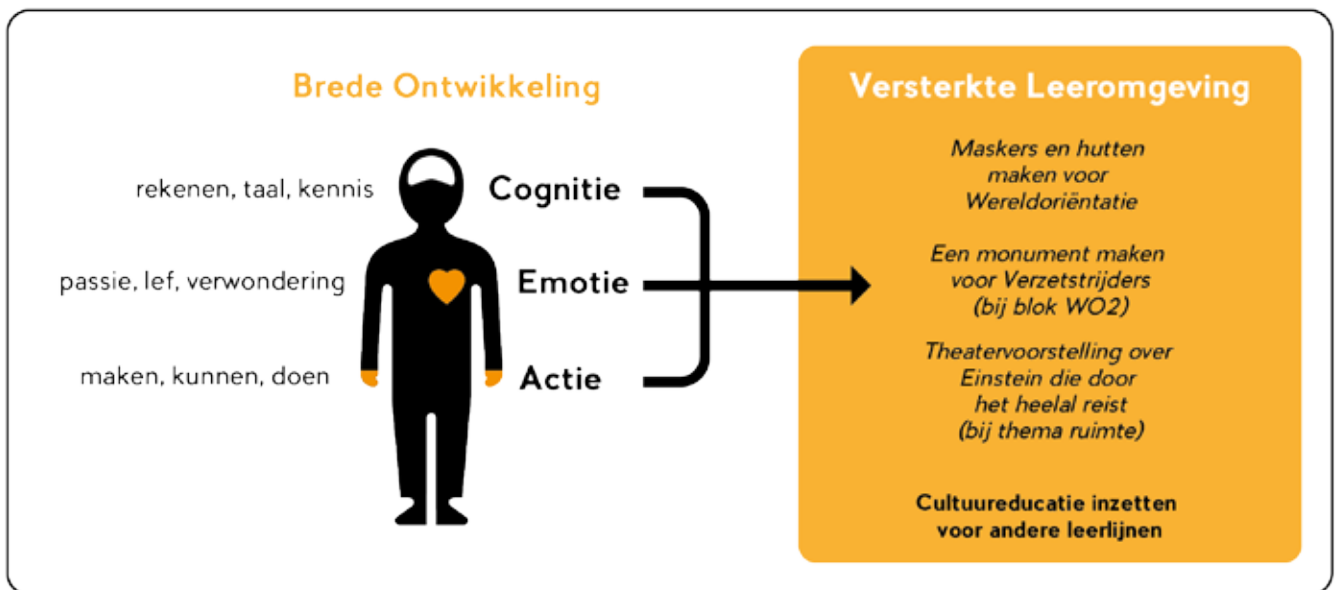
<sup>5</sup> [https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action?language=nl](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?language=nl)

## 1.2. Doelen voor cultuonderwijs

Naast de kerndoelen is een visie is vaak gebaseerd op onderstaande doelen voor cultuonderwijs. Deze doelen voor cultuonderwijs komen uit de cultuurmonitor primair onderwijs<sup>6</sup> :

- het bevorderen van de brede ontwikkeling;
- een rijke, versterkende leeromgeving;
- het ontwikkelen van actieve en enthousiaste cultuurparticipatie van kinderen;
- het neerzetten van de identiteit van de school.

Figuur 2 is een visuele weergave van de verbinding tussen twee van de vier doelen: 1. brede ontwikkeling en 2. versterken van de leeromgeving. De andere woorden op de visual gaan over: waarvoor kunnen wij cultuonderwijs inzetten? Beide visies overlappen elkaar. Als je als school werkt aan het versterken van de leeromgeving, werk je aan de brede ontwikkeling. Het is niet of/of. Waar ligt de nadruk?



Versterkte leeromgeving en brede ontwikkeling door cultuureducatie.

Figuur 2

## 1.3. Van visie naar onderwijs

Verschillende visies leiden tot verschillend onderwijs. Een leerlijn muziek die is ontwikkeld vanuit een visie gebaseerd op: 'het bevorderen van een brede ontwikkeling' zal bijvoorbeeld meer aandacht hebben voor creativiteit, zelfvertrouwen en jezelf presenteren dan een leerlijn muziek die is ontwikkeld vanuit: 'het versterken van een rijke leeromgeving'. In de laatste leerlijn zal meer aandacht zijn voor muziekculturen, het verklanken van inhoud en het vak wereldoriëntatie en voor muziek waarmee taal (songteksten) en rekenen worden versterkt. Uiteraard sluiten beide invullingen van het vak elkaar niet uit.

Voor het realiseren van een visie op kunstzinnige oriëntatie op schoolniveau heeft het SLO handreikingen<sup>7</sup> ontwikkeld. Deze geven de ICC'ers en schoolleiders richting in hun zoektocht. De handreikingen omvatten onder andere een omschrijving van de plek die kunstzinnige oriëntatie heeft op vier verschillende type scholen. Deze typen scholen zijn 'uitersten' en bedoeld om het gesprek op school vanuit redelijk concrete toekomstbeelden te kunnen voeren. De handreikingen zijn helder samengevat op een poster / flyer<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> <http://www.lkca.nl/primair-onderwijs/cultuurmonitor-primair-onderwijs>; <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/10/24/monitor-cultuuronderwijs-in-het-primair-onderwijs-programma-cultuureducatie-met-kwaliteit-2013-2014>

<sup>7</sup> <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/handreiking-schoolleiders>

<sup>8</sup> <http://downloads.slo.nl/Documenten/placemat-handreiking-schoolleiders.pdf>

## 2. Didactieken bij kunstzinnige oriëntatie

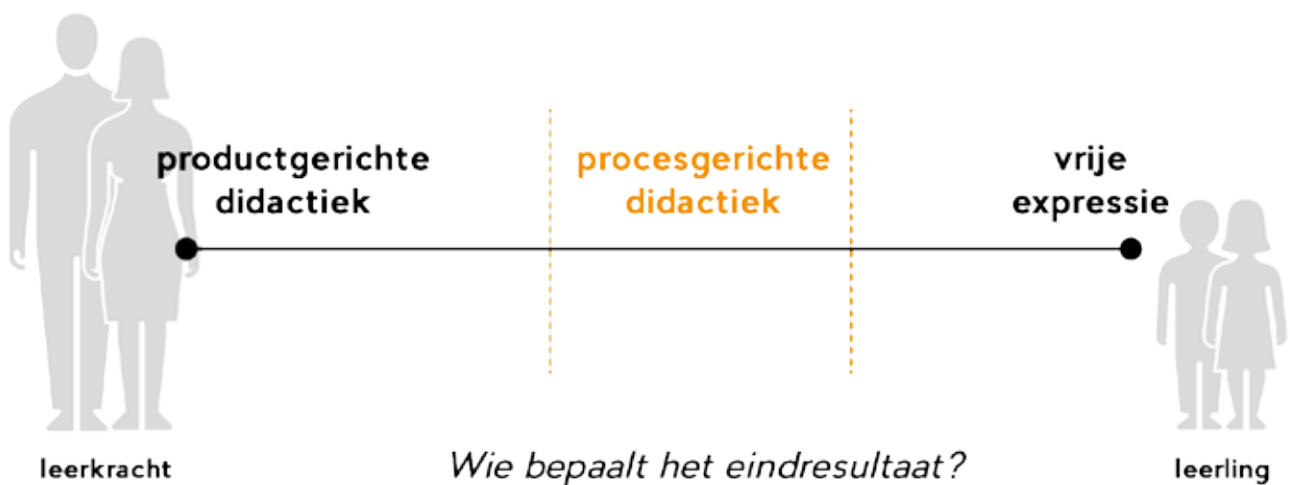
De procesgerichte didactiek is in dit denkkader de basis van Cultuureducatie met Kwaliteit. Deze didactiek ligt ten grondslag aan het creatieve proces en aan de verankering van cultuureducatie in het curriculum.

Een didactiek is de wijze waarop een leerkracht kennis, vaardigheden en leerhoudingen aan leerlingen onderwijst. De leer van het onderwijzen dus. In dit hoofdstuk bespreek ik eerst twee andere didactieken die veel worden toegepast bij kunstzinnige oriëntatie in basisscholen. Ook wordt toegelicht waarom bij deze twee didactieken de creatieve en vakmatige ontwikkeling stagneert bij de leerlingen. Het verklaart tevens waarom de creatieve ontwikkeling bij veel leerkrachten zelf is gestagneerd in hun basisschoolperiode. Daarna volgt een uitgebreide uitleg van de procesgerichte didactiek.

### 2.1. Productgerichte didactiek versus vrije expressie

In het kunstonderwijs wordt op dit moment overwegend gebruikgemaakt van de productgerichte didactiek en vrije expressie als didactiek. Bij kunstzinnige oriëntatie wordt de productgerichte didactiek ook wel de ambachtelijke didactiek genoemd.

In figuur 3 wordt de procesgerichte didactiek gerelateerd aan de ambachtelijke didactiek en de vrije expressie didactiek. De lijn die je in figuur 3 ziet, is een continuüm. Iedere kunstles kan geplaatst worden ergens op deze lijn. In het boek *Laat maar Zien*, van Jacobse en van Onna<sup>9</sup> vind je meer informatie over deze 3 didactieken vanuit het beeldend onderwijs.



Figuur 3

<sup>9</sup> Laat maar zien, van Onna, J. Jacobse, A., Noordhoff Uitgevers B.V.



## 2.2. Productgerichte (of ambachtelijke) didactiek

Kenmerkend voor de productgerichte didactiek is dat de kunstzinnige keuzes al door anderen gemaakt zijn. Dus de leerkracht bepaalt (vaak met behulp van een bron van internet) hoe het eindresultaat, het werkstuk, het rollenspel, de personages, het liedje, het muziekstukje, etc. klinkt, eruit ziet of vormgegeven wordt. Het beeldende 'werkje van de juf' is een voorbeeld van productgericht werk binnen het beeldend onderwijs. Een reeds geknutseld voorbeeld wordt nageemaakt, vaak met behulp van mallen. Bij muziek zingen de kinderen een liedje mee met een cd of youtube, of wordt er een grafische notatie uitgevoerd. Bij drama wordt een vaststaande musical volgens de aanwijzingen uit het boekje ingestudeerd. De leerkracht doet voor en de kinderen kopiëren. Bij dans kun je denken aan het kopiëren en instuderen van een dansje uit een youtube filmpje. Bij deze didactiek is het grootste deel van de keuzes met betrekking tot vormaspecten als kleur, compositie, lichaamsgebruik, stem, beweging, klank, ritme etc. al gemaakt. Ter onderbouwing van deze didactiek worden vaak genoemd: het ontwikkelen van de motoriek en van technische vaardigheden. De productgerichte didactiek bij kunstonderwijs wordt daarom ook wel de ambachtelijke didactiek genoemd.



## 2.3. Vrije expressie

De vrije expressie didactiek is gebaseerd op de overtuiging dat creativiteit gedijt bij grote vrijheid. 'Het moet zo puur mogelijk uit de kinderen komen...'. De beroemdste wegbereiders van deze didactiek waren de kunstenaars van Cobra. Op de basisschool komt deze aanpak regelmatig in een bepaalde vorm voor. Bijvoorbeeld de vrije vakantietekening of het kleiwerkstuk waarbij je helemaal zelf mag weten hoe je de herfst tekent of het boerderijdier maakt. Bij drama mogen de kinderen, zonder verdere instructie, een toneelstukje maken over een verhaaltje uit de geschiedenisles. Bij muziek mogen ze vrij experimenteren met instrumenten om iets te verklanken, bijvoorbeeld de overgang van zonnig weer naar stormachtig weer. Bij de maandviering mogen de kinderen dansjes, liedjes en toneelstukjes opvoeren die ze zelf bedenken. Alles wat ze maken is goed want het komt immers uit de kinderen, is de gedachte. De leerkracht geeft weinig kader en pleegt nauwelijks interventies. Hij moedigt wel aan. Binnen deze didactiek wordt vaak gedacht dat instructie en interventies het persoonlijke expressie-proces verstoort.

## 2.4. De kunstzinnige ontwikkeling stagneert

Bij toepassing van louter deze didactieken doen kinderen structureel te weinig kennis en vaardigheden op om zich vakmatig te ontwikkelen. Hierdoor kan op een gegeven moment de overtuiging ontstaan dat ze 'het niet kunnen'. Deze overtuiging manifesteert zich in de leeftijd van 8 tot 10 jaar. Dan besluiten kinderen dat ze niet creatief zijn, niet kunnen tekenen, toneelspelen, muziek maken etc. Een paar kinderen in de klas zal zich de nodige tools spontaan eigen maken. Geholpen door bijvoorbeeld hun thuissituatie, na-schools aanbod of aangeboren talent. De grootste groep ontwikkelt zich echter nauwelijks.

Bij de ambachtelijke didactiek ontstaat er stagnatie in de ontwikkeling doordat het grootste deel van het denkwerk al door anderen is gedaan. Bij de vrije expressie stagneert de ontwikkeling doordat de meeste kinderen te veel ruimte krijgen en daardoor binnen hun referentiekader en comfortzone blijven. Concrete voorbeelden van stagnatie zie je bij het tekenen van een mens. Soms worden er in groep 4/5 nog een soort van koppoters getekend. Bij het versieren van tekeningen worden veel hartjes en (schematische) bloemetjes gebruikt. Bij drama zal het toneelstukje in groep 7 er ongeveer hetzelfde uitzien als het toneelstukje dat ze ooit in groep 5 hebben gemaakt. Vaak met veel vallen, rennen en het clichématige verbeelden van personages en zonder spelverdieping. Bij muziek zie je kinderen die niet meer vrij durven zingen en zich onzeker voelen bij het toepassen van vorm- en klankaspecten. Met name tijdens de vrije expressie kan een onveilig klimaat ontstaan omdat er van alles van kinderen wordt verwacht (en kinderen ook van alles van zichzelf verwachten) terwijl ze geen houvast of kader krijgen.

In trainingen maak ik vaak de vergelijking met rekenen. Zullen we rekenen eens 8 jaar lang aanbieden vanuit de vrije expressie? Met weinig instructie en het idee dat het uit de kinderen zelf moet komen? Dan krijg je generaties die zeggen dat ze niet kunnen rekenen. En dat is wat er nu aan de hand is bij kunstonderwijs. Wij accepteren dat er maar 5 kinderen in een bovenbouw klas zitten die kunnen tekenen of goed kunnen zingen.

## 2.5. Talent of goed onderwijs?

Het is een romantische gedachte: 'Sommige mensen kunnen hun gevoelens omzetten in een gedicht. Dat heb je of dat heb je niet.' Deze opmerking suggereert dat dichten een aangeboren talent is. Heb je het niet, dan zul je het nooit leren. Heb je voor kunst meer talent nodig dan voor voetbal of rekenen? Mijn overtuiging is dat er kinderen zijn met een rekentalent, maar dat er ook kinderen zijn die door motivatie en goed onderwijs ver kunnen komen. Betty Edwards, een teken- docent, kon als kind goed tekenen en begreep niet dat andere kinderen dat niet konden. Ze heeft een tekencursus ontwikkeld die het brein traint in het 'kunstenaarsoog' waardoor zelfs volwassen mensen binnen 6 dagen goed leren tekenen. In haar boek<sup>10</sup> geeft ze aan dat leren tekenen hetzelfde is als leren fietsen of leren skiën: ineens heb je het gevoel / de zienswijze te pakken! Bij fietsen mag je in onze maatschappij minstens 20 keer vallen en opstaan. Je zet door totdat je het kunt. Echter, bij kunstonderwijs mogen we na 5 x vallen besluiten dat we toch geen talent hebben. Gelukkig zijn er op dit moment veel scholen die graag onderwijs willen maken van de kunstvakken. De procesgerichte didactiek biedt hierbij houvast<sup>11</sup>.

### Didactische gevaren bij kunstzinnig oriëntatie:

- Bij de ambachtelijke of productgerichte didactiek ontnem je leerlingen de kans om de wereld zelf te ontdekken en uit te vinden. Keuzes zijn al voor ze gemaakt, oplossingen al bedacht.
- Bij de vrije expressie is er vaak zoveel ruimte dat het risico ontstaat dat de kinderen terugvallen op hun veilige referentiekader waardoor de resultaten overwegend clichématig zullen zijn. De ontwikkeling stagneert halverwege de basisschool.
- De generatie die nu voor de klas staat, is zich vaak niet bewust van hun eigen kunstzinnige potentieel omdat ze vroeger al overtuigd zijn geraakt van het feit dat ze 'het niet kunnen' of 'niet in zich hebben'.

### Overtuiging:

- Kunst kun je leren met goed onderwijs en door het veel te doen. Net zo goed als dat je rekenen en voetbal kunt leren.

<sup>10</sup> Leer tekenen, Edwards, B. Leer creatief te zijn, Edwards, B.

<sup>11</sup> Ben ik dat, wat hersenonderzoek vertelt over onszelf, Mieras, M., Amsterdam, 2012

### 3. Procesgerichte didactiek: de didactiek van het creatieve proces

Cultuuronderwijs gaat over het geven van betekenis aan de wereld. Betekenis geven aan iets uit de wereld betekent dat het een blijvend plekje krijgt in het beeld dat de leerling heeft van de wereld. Dus dat een 'nieuw' stukje wereld een plekje krijgt in het geheugen, in de hersenen, zodanig dat het invloed heeft op de manier waarop de leerling omgaat met de wereld. Leerlingen geven meestal géén betekenis aan de wereld als ze het antwoord op een vraag op moeten zoeken in een tekst; een voor-geknutselde eekhoorn na moeten maken; of zomaar een liedje uit hun hoofd moeten leren. Kunstzinnige oriëntatie kan het onderwijs betekenisvol maken doordat het kinderen in staat stelt de wereld te beleven en te ervaren!

Een omschrijving van procesgericht werken zoals ik deze hanteer:

**De wereld wordt intensief waargenomen, verbeeld, onderzocht, en beleefd. Gevoelens, ervaringen en ontdekkingen die daarbij worden opgedaan worden op eigen wijze omgezet in een product, in kennis of in een kunstzinnige uiting.**

Een kunstzinnige uiting kan vorm krijgen in muziek, dans, drama, literatuur, beeldende kunst, architectuur, mode, fotografie, film, street-art, websites, animaties, apps, diverse soorten teksten etc. De uitingen (de voorwerpen, teksten, liederen, muziek, toneel, gedachten, gebruiken etc.) die we willen bewaren voor de volgende generatie zijn ons erfgoed.

#### 3.1. Divergeren en convergeren

Het belangrijkste kenmerk van de procesgerichte didactiek is dat er binnen het proces afwisselend divergent en convergent gewerkt wordt, zie figuur 4.

Divergent betekent 'diverse mogelijkheden creëren', en convergent betekent 'reflecteren op de mogelijkheden en keuzes maken' uit alle mogelijke oplossingen.

Experimenteren zorgt voor het ontdekken van meerdere toepassingen.

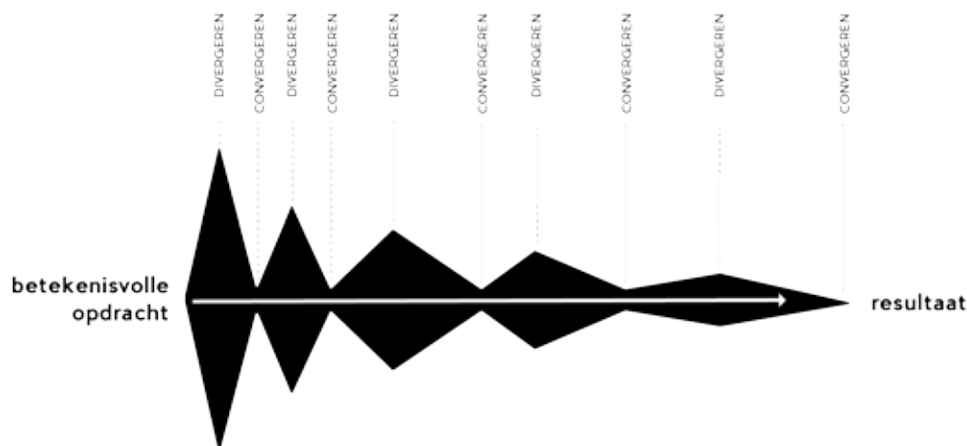
Experimenteren is altijd een divergente activiteit. Brainstormen zorgt ook voor meerdere mogelijkheden. Schetsen, beschouwen, proefjes maken, vrij schrijven, uitproberen en improviseren zijn ook divergente activiteiten. Met alleen divergent werken kom je tot heel veel ideeën, echter niet tot een persoonlijk kunstzinnig resultaat. Reflecteren op de experimenten of de improvisaties zorgt ervoor dat de leerling een goede keuze kan maken binnen het eigen proces. Convergeren op verschillende momenten is noodzakelijk in een creatief proces.

Hieronder een voorbeeld waarin divergeren en convergeren afwisselend plaatsvinden:

- Kinderen krijgen de opdracht om een gruwelijk monster te ontwerpen en uit te werken met grafische materialen.
- Eerst vindt er een brainstorm plaats: ken jij beesten die iets gruwelijks hebben? Welke zijn dat dan en hoe zien die er dan uit? (Divergent.)
- Op internet zoeken de leerlingen vervolgens in tweetallen naar afbeeldingen van de meest gruwelijke dieren en kenmerken van dieren die ze kunnen vinden. (Heb je wel eens de ogen en de bek van een mug goed bekeken? Of de details van een schorpioen?) (Divergent.)
- Leerlingen kiezen twee gevonden afbeeldingen en bespreken de details (vormkenmerken als functie) met een ander groepje (Kiezen is convergent, de details ontdekken is divergent.)<sup>12</sup>
- Plenair delen. Iedere groepje mag een gruwelijk kenmerk met z'n vormen en functie presenteren. (Convergent.)
- Leerlingen gaan aan de slag met het schetsen van minstens 3 ideeën voor een gruwelijk monster. Hierbij kunnen ze ook het beeldmateriaal van klasgenoten gebruiken. Het beeldmateriaal is aanwezig en kan gebruikt worden bij het schetsen. (Divergent.)
- De schetsen worden besproken in het kader van het gruwelijke monster. Wat kan hij allemaal? De leerlingen geven elkaar tips en trucs (Hoe kunnen we dit nog gruwelijker maken. (Convergent.) Na deze reflectie nog even verder schetsen.
- Het tweetal kiest samen welk monster in het groot wordt uitgewerkt. (Convergent.)
- De mogelijkheden voor het materiaal worden door de leerlingen onderzocht. Bijvoorbeeld, hoe kun je met dit materiaal een zo gruwelijk mogelijke huid maken? (divergent)
- De interessantste materiaalontdekkingen worden gedeeld in kleine groepjes. (Convergent.) Na deze reflectie gaan ze nog even verder met het materiaal experimenteren.
- Een paar leerlingen demonstreert nog een techniek (convergent), waarna de leerlingen goed voorbereid het werkstuk maken.



Dit voorbeeld illustreert hoe divergent en convergent werken en afwisselend plaatsvinden. Bij deze opdracht zijn uiteraard meerdere variaties mogelijk. (Reflecteren in kleine groepjes. Leerkracht of leerlingen zoeken beeldmateriaal. Wel of geen materiaalonderzoek. Wel of geen materiaaldemonstratie.) Van belang is dat er tussentijds gereflecteerd wordt op de ontdekkingen en dat er na de reflectie weer verder ontdekt mag worden. Tussentijds heeft de reflectie een directe waarde binnen het proces ("Ah, dat ga ik ook eens proberen.") waardoor de betrokkenheid vergroot wordt. Ook ontstaat er zo een cultuur van 'delen' en wordt het gewoon om elkaar te inspireren. Kinderen moeten zich vrij voelen om overall inspiratie vandaan te halen en eigen ontdekkingen 'weg te geven'. Kunstenaars doen dit ook, ze laten zich inspireren door collega's! Dit aspect van delen heeft invloed op de veiligheid en sfeer in de groep.



Figuur 4

<sup>12</sup> Illustraties: [https://nl.wikipedia.org/wiki/Schorpioenen\\_\(orde\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Schorpioenen_(orde)); <http://www.dkfindout.com/us/animals-and-nature/octopuses-and-squid/common-octopus/>

### Voorbeelden van divergente lesonderdelen bij literatuur / creatief schrijven<sup>13</sup>:

- Doe een vertelronde in de kring of in een kleinere groep over het onderwerp waar je over gaat schrijven: associaties oproepen.
- Maak een lijstje na de vertelronde over verschillende momenten die je zelf hebt meegeemaakt. (Je kunt de zintuigen gebruiken voor het maken van een lijstje: Wat zag je? Wat hoorde je? Wat heb je aangeraakt, enzovoort.)
- Maak een eerste versie van je tekst, die niet gelijk goed hoeft te zijn; pas later ga je een tweede versie maken met behulp van feedback van anderen.

### Voorbeelden van divergente lesonderdelen bij dans:

- Bedenk 3 verschillende houdingen om de emotie 'blij' van dit personage uit te drukken.
- Bedenk een paar tussenbewegingen om de gekozen houdingen aan elkaar te verbinden.
- In het inspringspel laat je een variant op een vechtbeweging van de ridder zien.
- Bij het beschouwen van een scene uit een dansvoorstelling (youtube): welk verhaal vind jij passen bij deze dans. Waaraan zie je dat?

### Voorbeelden van divergente lesonderdelen bij muziek:

- Experimenteer in kleine groepjes met de boomwhackers en bedenk een eigen ritme.
- Luister associatief naar muziek en verzin daarbij een kort verhaaltje.
- Zoek meerdere geluiden in de omgeving die je kunt gebruiken bij het verklanken van het onderwerp van deze opdracht.
- Bedenk 3 verschillende manieren om dit stukje muziek vast te leggen zodat een klasgenoot het na kan spelen.

### Voorbeelden van divergente lesonderdelen bij drama:

- Diep een rol uit in kleine groepjes: beeld dit personage op 4 verschillende manieren uit met houding en mimiek.
- Maak een mindmap over de taken die een ridder had in de Middeleeuwen en creëer daar mee verschillende variaties voor de scene.
- Kijk eens goed naar beide acteurs (youtube). Wat maakt dat hun verhaal zo echt overkomt?
- Eén persoon leidt en de ander doet deze na. Om de beurt allerlei variaties bedenken om...
- Maak drie Tableau Vivants die deze scene uitbeelden. (Soort schetsen.)

### Voorbeelden van divergente lesonderdelen bij wereldoriëntatie:

- **Associëren:** waar zou je allemaal aan kunnen denken bij de titel van dit thema?
- Zoek minstens 4 bronnen die iets over het onderwerp te zeggen hebben. Een bron kan ook een persoon, bedrijf of een organisatie zijn.
- Maak een mindmap van de vragen die je allemaal zou kunnen stellen in het interview.
- Inventariseer de overeenkomsten en de verschillen tussen informatie die de verschillende bronnen geven.

### Voorbeelden van divergente lesonderdelen bij rekenen<sup>14</sup>:

- Bedenk zoveel mogelijk manier om deze som uit te rekenen.
- Bedenk zoveel mogelijk manieren om deze rechthoek in 4 evengrote stukken te verdelen.
- Maak een tekening van het verhaal van de redactiesom om de som aan iemand anders uit te leggen.
- Sommen op je eigen manier uitrekenen. Samen reflecteren welke manieren er zijn.

De beschreven voorbeelden van divergent denken staan bij een vak, maar kunnen vaak ook bij een ander vak geplaatst worden. In TULE zijn ook diverse werkvormen te vinden die je kunt gebruiken bij het creëren van mogelijkheden. Werkvormen<sup>15</sup> als 'tableau vivant', 'inspringspel' en 'leiden en volgen' kunnen uitstekend dienen voor het onderzoeken. Divergent denken gaat eigenlijk over experimenteren en loslaten. Dat zijn vaardigheden die zorgen voor een creatief brein, aldus Mark Mieras<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> <https://www.taalvorming.nl/>

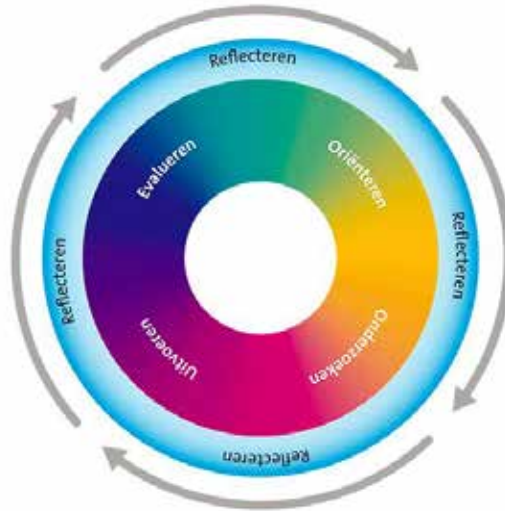
<sup>14</sup> <https://www.roelofsreken.nl/>

<sup>15</sup> <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-L54.html>

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=phQZ5j-lhTQ>

### 3.2. Fasen van het creatieve proces

Figuur 5 is de schematische weergave van de fasen in het creatieve proces volgens de SLO. De algemene competenties voor leerlingen zijn omschreven in de generieke leerlijn van het leerplankader<sup>15</sup>. (In figuur 3 “het creatieve proces” genoemd.) De SLO heeft het leerplankader geschreven als richtinggevend kader. In figuur 5b zie je een vereenvoudigde versie van de omschrijving van de procesfasen. Deze versie heb ik samengesteld voor trainingen omdat de formulering direct aanspreekt en leerkrachten en kunstvakdocenten er gelijk mee aan de slag kunnen.



Figuur 5

Betekenisvolle opdracht / probleemstelling	
<b>Oriënteren</b>	Verwonderen, nieuwsgierig zijn. Intensief waarnemen: kijken, luisteren, voelen, ruiken; innerlijke of uiterlijke wereld; kunst of de werkelijkheid. Verbeelden: bedenken, verzinnen, wat zou het kunnen zijn of betekenen. Voorkennis activeren, wat weten de kinderen al. Inventariseren, samenvatten, BIG PICTURE creëren. Reflecteren op het proces en op tussenresultaten. <b>(Alles met betrekking tot de probleemstelling.)</b>
<b>Onderzoek</b>	Intensief waarnemen. Brainstormen, schetsen, experimenteren, loslaten, improviseren, uitproberen, oefenen, proefjes etc... Technieken en vaardigheden aanleren en oefenen. Dit mag ook vanuit leerkrachtsturing uitgelegd worden, om daarna de eigen mogelijkheden verder te onderzoeken. Keuzes maken!! Plan van aanpak maken. Reflecteren op het proces en op tussenresultaten. <b>(Alles met betrekking tot de probleemstelling)</b>
<b>Uitvoeren</b>	Uitvoeren van het plan. (Geoefende) vaardigheden en technieken toepassen. Blijven reflecteren op het proces en op de tussen resultaten. Eventueel plan loslaten en opnieuw onderzoeken/ het plan aanpassen. Herhalen, oefenen, inslijten bij muziek, spel en beweging. Delen van de (tussen)resultaten. <b>(Alles met betrekking tot de probleemstelling.)</b>
<b>Evalueren</b>	Reflecteren op de diverse producten in relatie tot de probleemstelling. Ruimte voor persoonlijke verhalen, interpretaties en oplossingen. Reflecteren op de processen in relatie tot de probleemstelling. Ruimte voor persoonlijke ervaringen m.b.t. oriënteren, onderzoeken en uitvoeren. Wat heb ik ervan geleerd? Wat zou ik een volgende keer anders doen? Wat is de waarde van het proces?

<sup>15</sup> <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/generieke-competenties>

### 3.3. De rol van de vakdoelen bij de procesgerichte didactiek is essentieel!

Vakdoelen geven richting aan het proces. Hieronder staan twee voorbeelden van ‘betekenisvolle opdrachten’ of ‘uitdagingen’ waarin vakdoelen verweven zijn:

#### **Beeldend:**

‘Kun jij met grafische materialen een heel vreemd monster maken met een gruwelijke uitstraling waaraan je aan de details van het monster kunt zien tot welke gruwelijke dingen uit onze dierenwereld hij allemaal in staat is?’

#### **Muziek:**

‘Kun je het verhaal over de route van het stukje appel dat ingeslikt wordt, verklanken door het maken van een muziekstukje waarin je aan de klankbeelden, stiltemomenten, ontwikkelingen en herhalingen kunt horen wat er tijdens de route gebeurt?’

De betekenissen ‘gruwelijk’, ‘vreemd’, ‘in staat is tot’, ‘uit onze dierenwereld’ geven richting aan de opdracht uit het eerste voorbeeld. Ze zorgen ervoor dat het beschouwen en onderzoeken (naar betekenissen, vormen, textuur en materiaal) focus krijgt. Het zorgt tevens voor verankering met het leergebied natuur. De betekenis ‘route van de ingeslikte appel’, geeft aan wat in de wereld je gaat onderzoeken (totale spijsvertering) om het vervolgens te kunnen verklanken.

TULE<sup>16</sup> (tussendoelen van leerlijnen) is een hulpmiddel om vakdoelen te vinden die passen bij de leeftijd van het kind. Deze vakdoelen zijn een middel om het proces een kunstzinnige inhoud en kwaliteit te geven. Zonder heldere doelen hebben het kind én de leerkracht te weinig kader voor een verdiepend proces (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren). Als je dan weet welke betekenis (= vakdoel) je om gaat zetten in vorm, beeldaspecten, klank, of materiaal (= vakdoel), weet je welk stukje uit de echte wereld je kunt gaan beschouwen, beluisteren, onderzoeken, beoefenen etc. Dan weet je waar je op kunt reflecteren. Het geeft verdieping aan het onderzoek en tilt persoonlijke producten naar een hoger plan. Het belang van de formulering van de betekenisvolle opdracht moet niet worden onderschat. In het beperken van de opdracht zit namelijk de creativiteit! Een goede betekenisvolle opdracht sluit aan bij de hogere orde denkvragen uit de taxonomie van Bloom<sup>17</sup>.

Leerlijnen die door culturele instellingen en kunstvakdocenten zijn ontwikkeld voor een kunstvak werken soms opeenvolgend aan de vakspecifieke doelen: vorm, klank, en materiaal. Het is bij kunstzinnige oriëntatie ook mogelijk om vakdoelen of bronnen (enigszins) flexibel te gebruiken. Met name scholen die thematisch werken of kunst willen verankeren in andere leergebieden, hebben hier baat bij omdat ze lessen kunnen kiezen (of zelf ontwikkelen) vanuit een betekenis. Vorm en materiaal zijn dan met nadruk een middel om een betekenis vorm te geven, maar desondanks nog steeds essentieel om tot een verdiepend proces te komen! Omdat de lessen uit procesgerichte bronnen worden gekozen vanuit betekenis werk je als school aan een doorgaande lijn betekenis. Als een vastgesteld aantal lessen gegeven worden vanuit een creatief proces werk je tegelijk aan de doorgaande leerlijn creativiteit. De competenties uit de generieke leerlijn<sup>18</sup> kunnen daarbij gebruikt worden om meer grip te krijgen op creatieve proces.

<sup>16</sup> <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

<sup>17</sup> <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>

<sup>18</sup> <http://downloads.slo.nl/Documenten/overzicht-streef-en-generieke-competenties.pdf>

## Tips voor het toepassen van de procesgerichte didactiek:

- Onderschat het belang van goed geformuleerde opdrachten / vakdoelen / eisen niet. Zij zorgen voor het kader dat onderzoek en reflectie uitlokt en verdieping geeft aan het integreren in andere leerlijnen. Het geeft leerkrachten handvatten om het proces te initiëren en te begeleiden.
- Een lestijd van 45 minuten is erg kort om procesgericht te werken. Kijk goed naar het rooster als je procesgericht werken wilt invoeren. Liever 10 procesgerichte activiteiten per jaar die meerdere weken in beslag nemen dan 40 korte activiteiten zonder proces.
- Lessen zelf ontwikkelen is veel werk. Een procesgerichte methode of reeds ontwikkelde procesgerichte leerlijnen voor CMK kunnen als bron gebruikt worden, vooral bij een beginnend team.
- Pak de implementatie gelijk goed aan (zie hoofdstuk 5). Alleen een introductietraining en het aanschaffen van een goede bron is onvoldoende.
- Doe het 'onderzoek' en het (tussentijds) reflecteren in een les niet even snel tussendoor. Neem de tijd om de betekenis van de opdracht echt te onderzoeken op verschillende wijzen.
- Neem in het begin de dubbele tijd bij het uitproberen van procesgerichte lessen uit een bron. (Net als bij koken: als Jamie Oliver zegt dat een maaltijd in 60 minuten gemaakt kan worden, reserveer ik er minstens 90 voor.)
- Denk ook horizontaal. Het voorbeeld van het gruwelijke monster kun je verbinden aan: co-operatief leren; sociaal emotioneel (bang zijn); natuuronderwijs; taal (gedicht of opstel maken over het monster); literatuur (monsters in de literatuur); geschiedenis; drama; muziek (monsterlijke verklanking); monsters in strips en films....; etc.



## 4. Procesgericht: leerling- of leerkrachtgestuurd?

Als reactie op het productgerichte, leerkrachtgestuurde onderwijs van de afgelopen jaren zijn termen als ‘eigenaarschap van leerlingen’, ‘leerlinggestuurd werken’ en ‘de leerkracht wordt begeleidder’, nu veelgehoord. Het onderwijs is op zoek naar meer betrokkenheid en meer aansluiting bij de natuurlijke nieuwsgierigheid en onderzoekende houding van het kind. De volgende opmerkingen van leerkrachten zijn illustratief voor deze zoektocht: ‘De kinderen hebben een eigen leervraag bedacht en als antwoord hebben ze in korte tijd een muurkrant geknipt en geplakt’. Of: ‘De kinderen zijn echt meer betrokken wanneer ze ruimte krijgen voor eigen inbreng!’. Maar ook: ‘Ik gaf ze ruimte om eigen leervragen te bedenken, maar die waren zo enorm oppervlakkig dat ik maar eerst les ben gaan geven.’ Het evenwicht vinden, blijkt lastig. Krijgen kinderen teveel ruimte en vrijheid dan is er een risico dat kinderen zo snel mogelijk naar een bestaand en clichématig antwoord gaan. De procesgerichte didactiek helpt de leerkracht en de kinderen bij het zoeken naar het evenwicht. Het helpt om richting te geven, betrokken te raken / blijven en om vakmatige diepgang te bereiken zonder dat het eigenaarschap verloren gaat. Het inbouwen van diverse reflectiemomenten in het proces is essentieel voor de kwaliteit.

 <b>IPC leerproces:</b>	 <b>en</b> <small>EXPERTISECENTRUM NEDERLANDS</small> <b>Tekst leren schrijven:</b>	 <b>KWTG</b> <small>onderzoekend leren</small> <b>Onderzoekend leren:</b>	 <b>slo</b> <b>Kunstzinnige oriëntatie:</b>
startpunt	<b>Stap 1: nadenken</b> (voor wie is de tekst bedoeld? Wat wil ik schrijven? Met welke bedoeling schrijf ik? Wat voor tekstvorm kies ik?)	Confrontatie	Probleemstelling
kennisoogst	<b>Stap 2: verzamelen</b> (Wat weet ik al? Waar kan ik nog iets vinden? Welke gegevens kan ik gebruiken? Hoe orden ik de gegevens?)	Verkennen	Oriënteren
uitleg thema	<b>Stap 3: schrijven</b> (Ik schrijf de eerste versie van de tekst).	Opzetten experiment	Onderzoeken
big picture	<b>Stap 4: afwerken</b> (Ik kijk de tekst goed na en verbeter hem. Ik schrijf de tekst in het net).	Uitvoeren experiment	Uitvoeren
onderzoek		Concluderen	Evalueren
verwerking		Communiceren	
afsluiting		Verdiepen/verbreden	

Figuur 6: Voorbeelden van processen in het onderwijs.

Naast deze ‘officiële’ reflectiemomenten is constant reflecteren op wat je aan het doen bent een attitude. Overigens komt er steeds meer aandacht voor procesgericht onderwijs bij uitgeverij / onderwijsontwikkelaars. In figuur 6 een aantal voorbeelden.<sup>18</sup>

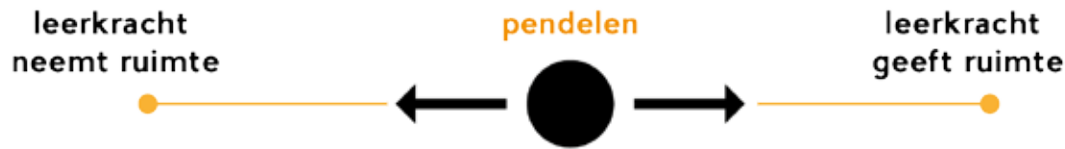
Procesgericht werken kan zowel leerkracht- als leerlinggestuurd worden aangeboden. Ergens in het midden kan ook. Dat wordt ook wel: gedeelde sturing genoemd<sup>19</sup>. Veel scholen zijn aan het experimenteren met het leggen van het eigenaarschap van het proces bij het kind. Ik zie hierbij ongemak bij de leerkrachten (‘Waar gaat dit naartoe?’ ‘Haal ik de doelen wel?’ ‘Hoe zorg ik dat ze verdiepend onderzoeken in plaats van oppervlakkig?’).

<sup>18</sup> <http://www.ipc-nederland.nl/> - [http://www.lesintaal.nl/documents/doc\\_32836.htm](http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32836.htm)  
<http://www.slo.nl/downloads/archief/Natuur-en-techniek-op-de-Pabo.pdf/>

<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/het-creatieve-proces>

<sup>19</sup> [http://hoadd.noordhoff.nl/sites/7472/\\_assets/9789001771270s\\_02.pdf](http://hoadd.noordhoff.nl/sites/7472/_assets/9789001771270s_02.pdf)

De ruimte die de leerkracht het kind zou moeten geven is afhankelijk van attitude, kennis en vaardigheden van zowel de leerlingen, als de leerkracht. In het bovenstaande voorbeeld, waarin een snelle muurkrant wordt geknipt en geplakt als antwoord op een oppervlakkige leervraag, zijn zowel de vaardigheden van de leerkracht, als die van de leerling niet toereikend om de leerling zelfstandig een verdiepend en onderzoekend proces te laten doorlopen. In dit voorbeeld is het raadzaam om voorlopig 'leerkrachtgestuurd', procesgericht te werken. Dit betekent dat de leerkracht de opdracht formuleert of helpt formuleren, het onderzoeksproces helpt te faseren en weg te zetten in de tijd. Binnen de diverse fasen zit dan het eigenaarschap van de leerlingen.



*Figuur 7: De leerkracht pendelt tijdens alle lesfasen tussen ruimte geven voor experiment en onderzoek en ruimte nemen door uitleg inspireren en demonstratie. Het constant inschatten van het juiste evenwicht is een 'kunst' die de leerkracht zich eigen maakt. Zowel op groepsniveau al op leerlingniveau.*

In § 3.1. staan tal van voorbeelden van lesonderdelen waarbinnen de leerling zich eigenaar voelt van zijn onderwijs. Het moment en de lengte van de verschillende fasen kunnen in deze voorbeelden prima door de leerkracht bepaald worden. Wát de leerlingen waarnemen en ontdekken, is van de leerlingen zelf. Essentieel is dat de leerkracht geen product of resultaat in zijn achterhoofd heeft, en dat hij erop vertrouwt dat het persoonlijke resultaat er vanzelf komt door een goed proces.

De ervaring leert dat er zowel bij de leerkracht als bij de kinderen veiligheid ontstaat als er een passend evenwicht is tussen input van de leerkracht en ruimte voor het kind.

Figuur 7 is een schematische weergave van hoe de leerkracht constant pendelt tussen ruimte nemen en geven. Het pendelen is een dynamisch proces dat bij iedere lesfase weer anders is. Het constant inschatten van het juiste evenwicht tussen ruimte geven en ruimte nemen is een 'kunst' die de leerkracht zich eigen maakt. Het doel is de kinderen betrokken, 'in de flow' te houden en het onderzoek dat ze doen, verdiepend en persoonlijk te laten zijn. Input van de leerkracht kan daarbij helpen en is zelfs heerlijk voor kinderen: op het juiste moment een demonstratie geven, een prikkelend verhaal vertellen, kennis toevoegen, inspiratie geven of andere input leveren, zonder het eigenaarschap van het onderzoek en het resultaat af te nemen. De leerkracht is ook gewoon een bron, net als internet.

### Tips voor leerling- of leerkrachtgestuurd werken:

- Bij leerkrachtgestuurde creativiteit bepaalt de leerkracht de lesfasen en zit het eigenaarschap en onderzoek voor de kinderen binnen de lesfasen die de leerkracht qua tijd afbakt. Het is aan te raden om, voordat je teugels aan de leerlingen geeft, eerst succeservaringen op te doen met leerkrachtgestuurde creativiteit.
- De mate waarin je als leerkracht de kinderen eigenaar van het proces kunt laten zijn, is afhankelijk van de mate waarin leerkracht én de kinderen procesgericht werken onder de knie hebben. Zorg dat alle partijen bij het oefenen nét een klein beetje buiten hun comfortzone zitten.
- De kunst is om tijdens een activiteit constant te pendelen tussen het geven van ruimte aan de leerlingen en het nemen van ruimte voor instructie of processturing.
- De leerkracht is een bron met kennis en ervaring. Het is een illusie dat alles ineens uit de kinderen, internet of van andere bronnen moet komen. Op het juiste moment een instructie, uitleg of wat sturing geven, mag echt en kan de kinderen enorm stimuleren in hun proces.

## 5. Procesgericht werken implementeren

Procesgericht werken vraagt om een behoorlijke kanteling in het lesgeven van de leerkracht en in de inrichting van het totale onderwijs. Het blijft lastig om los te komen van productgericht werken merk ik. Het meeste onderwijs is nog steeds gericht op het zo snel mogelijk vinden van een antwoord en op het zo goed mogelijk maken van toetsen. Kunstonderwijs kan een realistische eerste stap zijn om van programmagestuurd naar vormend onderwijs te komen. Het antwoord bij kunst staat namelijk níet achter in het boek, het antwoord komt van het kind.

### 5.1. Aansluiten bij het onderwijs, denken en handelen van leerkrachten

Hoe voorkom je dat een implementatietraject een half jaar nadien niet meer zichtbaar is in de school? Een belangrijke voorwaarde voor het slagen van een verandertraject is: samen weten waarom je gaat veranderen en draagvlak hebben voor het einddoel (hoofdstuk 1). Minstens zo belangrijk is het om de plannen aan te laten sluiten bij de huidige praktijk: de visie, methodes, aanpak, het onderwijsconcept. Dat betekent onder andere dat er rekening gehouden wordt met hoe de leerkrachten denken en handelen in het onderwijs.

Hieronder vier voorbeelden van scholen waar beeldend onderwijs op verschillende manieren een plek krijgt in het onderwijs:

- De Airborneschool in Renkum werkt vanuit ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). De leerkrachten zijn gewend om thematisch onderwijs te ontwerpen vanuit tussendoelen van leerlijnen. Deze leerkrachten denken niet vanuit methodes maar vanuit doelen. De methodes Laat maar Zien en Laat maar Lezen bevatten leerlijnen met tussendoelen die passen bij deze procesgerichte bron die de school gebruikt voor creatief schrijven en beeldend onderwijs. Zo kan er, ook bij kunstonderwijs, vanuit tussendoelen kunstonderwijs ontworpen worden dat aansluit bij de thema's. Het sluit op deze manier aan bij de wijze waarop leerkrachten gewend zijn hun onderwijs te ontwerpen en te geven.
- Basisschool de Hoogengraven in Stegeren is een Daltonschool. De school heeft zijn beeldende onderwijs procesgericht gemaakt en op de weektaak gezet, gekoppeld aan een thema. Een procesgerichte opdracht wordt in deelactiviteiten opgedeeld waaraan de kinderen zelfstandig werken op een goed ingerichte werkplek in de hal. Een foto van een opgeruimde werkplek laat kinderen zien hoe de werkplek na gebruik weer moet worden achtergelaten. Een beeldende opdracht bestaat uit klassikale momenten én momenten waarop zelfstandig gewerkt wordt vanuit de weektaak. Gezamenlijk zijn bijvoorbeeld de introductie, technische uitleg en tussentijdse reflectiemomenten. De kinderen moeten hun onderzoek dus goed plannen zodat het af is wanneer er een reflectiemoment plaatsvindt.
- De Guido de Bresschool in Ommen werkt met een geïntegreerde methode IPC (International Primary Curriculum). Deze methode heeft bij een aantal thema's ook beeldende lessen. De school laat voor een aantal thema's procesgerichte lessen ontwerpen<sup>21</sup> en voor een aantal thema's de bestaande lessen beeldend opwaarderen. Als de leerkrachten het procesgericht beeldend werken onder de knie hebben, leren ze om zelf procesgerichte lessen te ontwerpen bij de diverse thema's.
- De Dorendal in Doorwerth werkt al vele jaren met keuzemiddagen. Een cyclus van drie middagen waarin één beeldende opdracht uitgevoerd wordt. De keuzemiddagen zijn groeps doorbrekend van groep 5 - 8. Het team heeft inmiddels een tweejarig intensief implementatietraject doorlopen om procesgericht te leren werken. Door het tijdsbestek van drie middagen kan er echt tijd genomen worden voor onderzoek en reflectie. Het gevolg is zichtbaar in de school: kunstzinnige en persoonlijke resultaten (met een compliment van de inspectie, die onder de indruk was). Deze Daltonschool wil beeldend onderwijs expliciet koppelen aan de leerlijn reflecteren.

<sup>20</sup> [www.laatmaarlernen.nl](http://www.laatmaarlernen.nl) platform voor procesgerichte didactiek met de methodes Laat maar Zien (beeldend) en Laat maar Lezen (creatief schrijven).

Scholen die onderwijs niet integreren maar methodes volgen, kunnen kunst inzetten om een eerste stap te maken naar horizontaal onderwijs. Kunst gaat over de wereld en onderwijs gaat immers ook over de wereld, dus daar is automatisch een link te vinden. Meer info over horizontaal werken, zie hoofdstuk 6.

Op scholen waarbij de leerkrachten verschillende kunstvakken tegelijk onder de knie moeten krijgen (creatieve ateliers), is de uitdaging wel heel groot om te komen tot een duurzame verandering. De kans is groot dat er uiteindelijk toch weer productgerichte opdrachten gegeven gaan worden. De leerkracht moet twee aspecten onder de knie krijgen om te komen tot procesgericht werken bij de kunstvakken:

- Het procesgericht werken. Dit gaat op een gegeven moment 'in het DNA' van de leerkracht zitten.
- Vakmatige aspecten: vakmatige doelen met betrekking tot materie en vormaspecten, vaardigheden en werkvormen.

Beide aspecten van het vak zijn even belangrijk voor het leveren van kwaliteit. Ze kunnen niet zonder elkaar. Wanneer een leerkracht zich tegelijk moet ontwikkelen in dans, drama, media-educatie, beeldend en muziek (even een uiterst scenario om iets duidelijk te maken) is het lastig om te focussen op een ontwikkeling. Eén vak echt goed onder de knie krijgen, is al een mooie uitdaging die 1,5 tot 2 jaar duurt. Als het procesgericht werken eenmaal in het DNA zit, wordt het makkelijker om een volgend vak onder de knie te krijgen.

## **5.2. Een leerlijn laten ontstaan**

Voor sommige vakken in de basisschool is het essentieel om cumulatief (opeenvolgende doelen volgen) te werken, bijvoorbeeld bij rekenen. Bij kunstzinnige oriëntatie is er enigszins ruimte om met de volgorde te spelen. Een groot voordeel daarvan is dat je makkelijker thematisch aan kunt sluiten bij andere leergebieden, thema's of actualiteiten. De vakmatige doelen zijn namelijk niet leidend maar een middel om betekenissen vorm te geven. De website van Laat maar Leren<sup>22</sup>, het digitale platform voor procesgerichte didactiek, bevat een tool waarmee je zelf leerlijnen kunt ontwerpen. Met Mijn Leerlijn kunnen leerkrachten de gegeven activiteiten in hun eigen leerlijn zetten/ slepen.

Door hierop te reflecteren kun je als team gericht keuzes maken en zorgen dat de kinderen van groep 1 t/m 8 een aanbod krijgen dat past bij de visie van de school. Overigens kun je hier ook excursies en lessen buiten de methode in plaatsen, bijvoorbeeld zelfgemaakte lessen of uit andere beeldende- en literatuur-leerlijnen die ontwikkeld zijn voor CMK.

## **5.3. De attitude om te leren (en fouten te maken)**

Tijd, aandacht en prioriteit geven aan cultuuronderwijs helpt. Af en toe kom ik op scholen die subsidie ontvangen voor Cultuureducatie met kwaliteit, maar waar de focus op de ontwikkeling ervan ontbreekt. Studiedagen zijn al gevuld met andere prioriteiten, de directie is niet aanwezig bij trainingen en er is een cultuur om niet te oefenen in je eigen groep. (Redenen: duopartner geeft de kunstles; ik heb zo'n drukke klas; we hebben ook al een ander speerpunt; kwam er niet aan toe door de oudergesprekken; etc.) Wat hier ook vaak achter zit - naast de tijdsdruk in het onderwijs - is een drempel om de controle iets meer 'los te laten'. Deze drempel, om uit de comfortzone te gaan, is zo groot bij sommige leerkrachten dat weerstand ontstaat en mogelijke oefenmomenten niet worden benut. Een attitude van fouten durven maken is essentieel. Beseffen dat het niet erg is dat je zelf nauwelijks een referentiekader hebt voor een creatief proces helpt ook. Een prachtig voorbeeld vind ik de uitspraak van een directeur tijdens mijn training, als reactie op gemopper van een leerkracht: 'Alsjeblieft, maak fouten! Heb lef! Experimenteer! Ik verwacht absoluut niet van je dat je het meteen goed doet. Ik verwacht dat je uitprobeert, plezier hebt, met elkaar leert en dat je doorzet.' Dit is immers ook wat we van de kinderen verwachten!

<sup>22</sup> <http://www.laatmaarlernen.nl/tour/mijn-leerlijn>

## 5.4 Implementatieactiviteiten

Een goede implementatie duurt minstens een jaar en kan bestaan uit een afwisseling tussen:

- Trainingen. (Ervaren en leren over het vak.)
- Het ondergaan van voorbeeldlessen door het team. (Zelf ervaren vergroot het referentiekader.)
- Supervisiemomenten: onder leiding van een expert wordt er gereflecteerd op gegeven lessen en opgedane ervaringen.
- Interviagemomenten. Leerkrachten reflecteren onderling op de gegeven lessen en opgedane ervaringen. (Dit inspireert en vergroot het saamhorigheidsgevoel.)
- Het ontwerpen van lessen / thematisch werken of het opwaarderen van bestaande lessen (ook als er een methode gebruikt gaat worden: het zelf ontwerpen geeft inzicht in de opbouw van een les).
- Voorbeeldlessen gegeven door een expert aan de groep en echolessen door de leerkracht.
- Lesobservaties met nagesprek.
- Korte deelmomenten in vergaderingen. (Elkaar inspireren, olievlekwerking een kans geven.)
- Samen een schoolbreed cultuurproject ontwerpen met 'spetterende' afsluiting.
- Regelmatig plannen van schoolbrede expositie / maandviering of andere vieringen (dit 'dwingt' collega's of te oefenen).
- Het vergroten van je eigen vaardigheden per vak.

## 6. Verticale leerlijnen & horizontaal onderwijs

Dit hoofdstuk gaat over de plaats van cultuuronderwijs in het totale onderwijs. Of, wáár in het onderwijs kun je cultuuronderwijs kwaliteit geven? Of de andersom-vraag: waar kan cultuuronderwijs het onderwijs versterken?

Het antwoord van dit denkkader is makkelijk te communiceren met het team. Je kunt - vanuit een inspirerende visie - de verticale leerlijnen van cultuuronderwijs versterken, én je kunt geïntegreerd / thematisch werken een impuls geven met goed cultuuronderwijs.

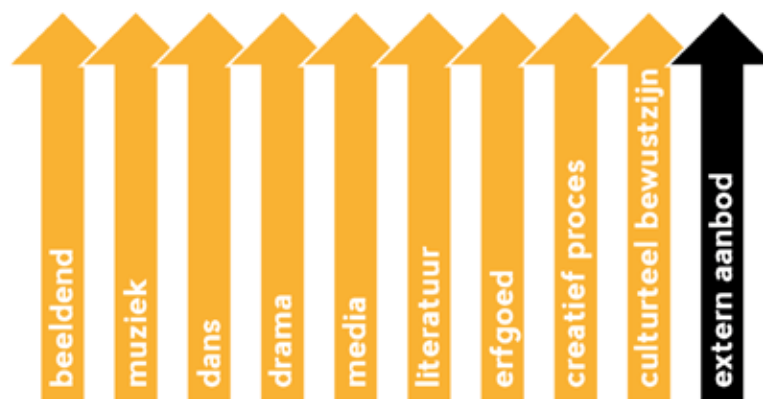
### 6.1. Verticale leerlijnen

De definitie van een verticale leerlijn luidt: “...een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel over groepen heen”<sup>23</sup>. Ofwel de opeenvolgende doelen van een leergebied van groep 1 t/m 8. Dit kan gaan over een opeenvolging van kennis en vaardigheden maar ook over het toepassen van een bepaalde pedagogiek of didactiek.

Rekenen is een helder voorbeeld van een vak met een verticale leerlijn waarin kennis en vaardigheden in een vaste volgorde aangeboden worden. De leerkracht in groep 5 weet exact wat er in groep 4 behandeld is. Bij bepaalde leergebieden is een vaste volgorde van kennis en vaardigheden essentieel. Bij andere leergebieden, bijvoorbeeld bij cultuureducatie, kunnen inhouden in meer of mindere mate schuiven. Figuur 8 laat een overzicht van verticale leerlijnen voor cultuureducatie zien. Op de website van het LKCA zijn definities te vinden van de meeste van deze leergebieden<sup>24</sup>.

Hieronder een korte toelichting op de 10 leerlijnen cultuuronderwijs uit figuur 8, met een link naar meer informatie.

De kunstvakken en erfgoed hebben vakdoelen die je cumulatief (of niet) kunt aanbieden. De doelen hebben bijvoorbeeld betrekking op materiaalgebruik, klankaspecten, vormaspecten of betekenissen van de kunstvakken. Bij erfgoed kunnen de doelen betrekking hebben op objecten, rituelen en verhalen. Deze vakdoelen zijn per leeftijdsgroep en per vak omschreven door SLO in tussendoelen en leerlijnen Kunstzinnige Oriëntatie: TULE<sup>25</sup>.



**Verticale leerlijnen cultuureducatie.**  
Welke gaan we kwaliteit geven?

*Figuur 8*

<sup>23</sup> <http://www.slo.nl/downloads/2010/leerlijnen-en-voculaires-in-de-praktijk.pdf>

<sup>24</sup> <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

<sup>25</sup> <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

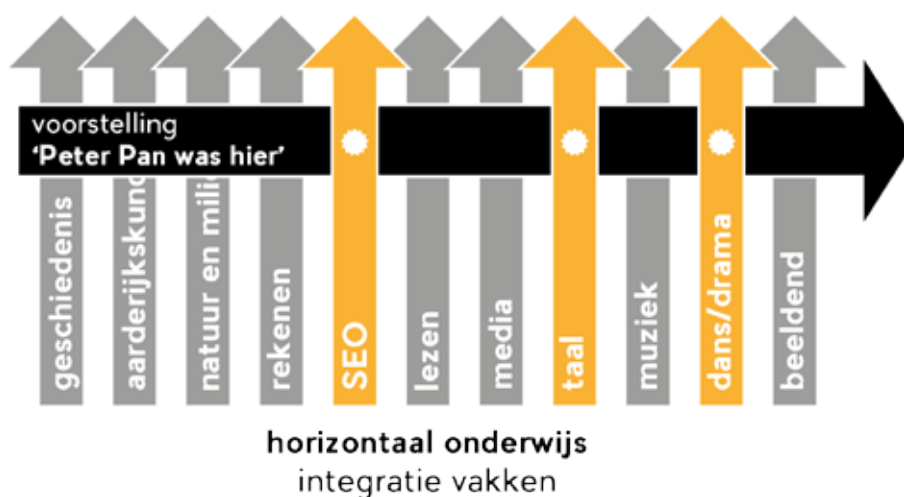
Het creatieve proces is omschreven in de ‘generieke leerlijn Kunstzinnige Oriëntatie’ van SLO. In deze leerlijn worden de fasen: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren gebruikt om het creatieve proces te duiden. Dit proces wordt gebruikt om de vakdoelen van TULE te onderwijzen.

Het cultureel zelfbewustzijn is gebaseerd op onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen over de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn. Het resultaat van het onderzoek is in het boek Cultuur<sup>2</sup> vertaald naar het onderwijs. Hierover meer in § 7.3.

Het extern cultureel aanbod dat de leerling krijgt van groep 1 t/m 8 bestaat meestal uit een evenwichtige mix van doe- en kijkactiviteiten in de verschillende disciplines. In veel regio’s wordt dit samengesteld door een coördinerend persoon (cultuurcoach / combinatiefunctionaris cultuur) of culturele instelling / cultuurpunt. Met name in regio’s waar het culturele aanbod dun bezaaid is kan deze centrale coördinatie en inkoop functioneel zijn. Het bewaakt de kwaliteit en de kosten. Op dit moment krijgen de scholen steeds meer ruimte om een eigen programma samen te stellen dat aansluit bij het onderwijs op de eigen school.

## 6.2. Horizontaal onderwijs

“Door middel van samenhang (horizontale leerlijnen) wordt gestreefd naar integratie van inhoud en doelstellingen binnen één vak of tussen vakken .”



*Figuur 9: Schematische weergave van een verankering van een theatervoorstelling (theatergroep Max) in andere leergebieden. In dit voorbeeld wordt er een koppeling gemaakt met sociaal emotionele ontwikkeling, creatief schrijven, een optreden tijdens de maandviering en het maken van een decor en accessoires bij dit optreden bij beeldend.*

Horizontaal onderwijs is het integreren van onderwijs: het integreren van leergebieden, extern (cultureel) aanbod, de wereld om de school heen... eigenlijk alles wat in het onderwijs met elkaar inhoudelijk of qua doelstelling verbonden kan worden en elkaar wederzijds versterkt. Kennis hebben van ‘horizontaal onderwijs met kwaliteit’ helpt bij het verankeren van cultuuronderwijs.

<sup>26</sup> <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/generieke-competenties>

<sup>27</sup> Cultuur<sup>2</sup>, Heusden van B, Rass A, Tans J, 2015

<sup>28</sup> [http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl/kennisbank/Doorlopende\\_leerlijnen.docx](http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl/kennisbank/Doorlopende_leerlijnen.docx) pagina 1

De verankering van cultuureducatie blijkt uit:

- De wijze waarop een kunstvak gegeven wordt, sluit aan bij het schoolconcept.
- Extern cultureel aanbod, bijvoorbeeld een bezoek aan een voorstelling, versterkt één of meerdere verticale leerlijnen (figuur 9).
- Een lessenreeks muziek, gegeven door een externe kunstvakdocent, maakt onderdeel uit van de verticale leerlijn muziek.
- Een kunstles, gegeven door de leerkracht, maakt deel uit van andere leergebieden.
- Naschoolse culturele activiteiten (BSO/ kindcentrum) sluiten aan bij binnenschoolse thema's / inhoud.

### 6.2.1. Twee 'niveaus' van horizontaal onderwijs

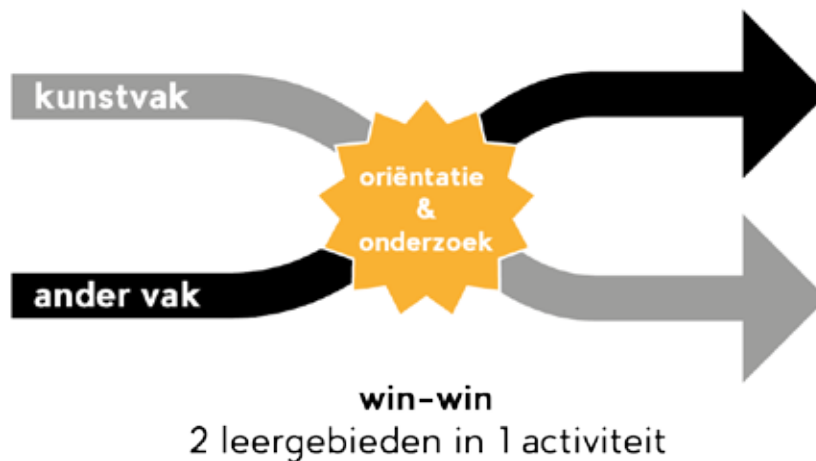
Als hulp bij het kwalitatief verankeren van cultuureducatie in het onderwijs onderscheid ik twee niveaus van verankering:

#### 1. Een thematische verbinding zónder wederzijdse inhoudelijke verdieping

Voorbeelden:

- Bij het thema dieren kleien alle kinderen een dier naar keuze of knutselt iedereen dezelfde eekhoorn.
- Na een voorstelling over kabouters zingen alle kinderen een liedje over kabouters.

Wanneer activiteiten alleen thematisch verbonden worden, wordt vaak gebruik gemaakt van de ambachtelijke didactiek of de vrije expressie.



Figuur 10



## 2. Verbinden met wederzijdse verdieping (WIN-WIN).

Alle betrokken leergebieden en het betrokken (externe) culturele aanbod worden versterkt door de verbinding. Deze verbinding is lesstof-vervangend. In de oriënterende of onderzoekende fase van het proces (Hoofdstuk 4) zitten elementen uit verschillende leergebieden (figuur 10). Culturele activiteiten kunnen het onderwijs versterken, andersom kan het onderwijs ervoor zorgen dat de culturele activiteit verdieping krijgt en een beleving wordt.

Voorbeelden:

- Voor het aardrijkskundig thema Afrika onderzoeken en beschouwen kinderen Afrikaanse maskers op vormkenmerken, materialen en betekenissen (wat betekent deze voor jou? Bij welk ritueel wordt hij gebruikt?). De kinderen werken binnen deze opdracht vakoverstijgend. Bij het oriënteren en onderzoeken zijn ze tegelijk bezig met beeldend onderwijs en aardrijkskunde. Maken kinderen tijdens het proces bijvoorbeeld ook een gedicht over het masker dan wordt ook aan taal gewerkt. De vakken versterken elkaar.
- Binnen het thema WOII ontwerpt de klas onder leiding van een kunstenaar een monument voor verzetsstrijders. De leerkracht oriënteert zich voorafgaand aan het ontwerpen op diverse geschiedkundige aspecten van het thema. Deze inhoud wordt verwerkt in het beeldende proces. Tijdens een les Drama maken de kinderen ontwerpen de kinderen vervolgens een toneelstuk over een aspect van het thema. Het ontwerpen gebeurt procesgericht; de leerlingen nemen bestaande beelden en verhalen goed waar en interpreteren deze. Daarnaast onderzoeken ze de verschillende uitingsvormen (mimiek, houding, stem).
- Binnen het thema 'De jungle' maken kinderen een muzikaal klankspel dat een spannende tocht door de jungle verklankt / verbeeldt. Kinderen kijken en luisteren eerst naar de jungle (youtube), analyseren de geluiden die ze horen en verbeelden de verhalen die bij de geluiden horen. Ze doen onderzoek naar de dieren die er leven, de geluiden die de dieren maken en welke spannende avonturen je mee kunt maken in de jungle. Het bedenken van een verhaal (taal) over een spannende tocht en de vele geluiden die daarbij horen, worden al experimenterend en erop reflecterend, omgevormd tot een kleine presentatie. Kunst versterkt op deze manier het leergebied mens en wereld, en andersom.

### 6.2.2. Duurzame verbinding tussen onderwijs en culturele aanbieder

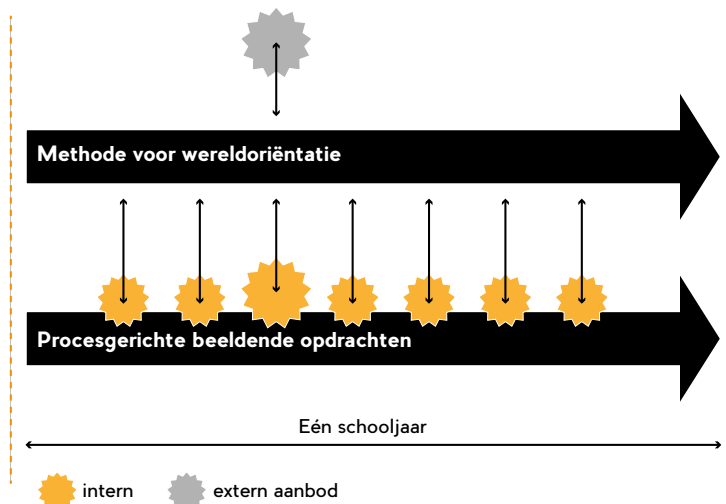
Een groot voordeel van een duurzame verbinding tussen school en culturele aanbieder is dat verankering van cultuureducatie echt vorm kan krijgen en niet oppervlakkig blijft. In trainingen aan vakdocenten over procesgerichte didactiek hoor ik vaak dat de kunstvakdocent maar een uur/middagje op school komt voor het geven van een workshop. Dit heeft invloed op de diepgang van het proces. Een oplossing is dat de leerkracht een deel van het creatieve proces verzorgt voorafgaand aan, of na afloop van het bezoek van de kunstenaar. In de verdiepende trainingen die op basis van dit denkkader worden gegeven, ontwikkelen ict'ers en kunstvakdocenten dan ook samen hun onderwijs.

Wanneer school en culturele aanbieder een duurzame relatie met elkaar aangaan, kan creatief onderwijs worden gegeven vanuit een gedeelde visie. Verdieping en verankering kan zo ontstaan. De aanbieder leert de school, het onderwijsconcept, de aanpak en ook de kinderen kennen en andersom, waardoor afstemming minder tijd kost. In het ideale geval betreft de school de aanbieder bij het ontwerpen van projecten en thema's en is de aanbieder brainstorm-partner bij het uitzetten van beleid. Werk liever intensiever samen met met minder aanbieders, is mijn advies. Hap-snap (een aanbieder geeft een korte workshop en gaat weer weg zonder dat er een versterkende verbinding is ontstaan met het onderwijs) past niet meer bij cultuuronderwijs met kwaliteit. Dit geldt met name in het speciaal onderwijs. Lang niet alle aanbieders sluiten aan bij de kenmerken van deze speciale kinderen. Sommige aanbieders matchen echter extreem goed. Laat deze dan vaker komen!

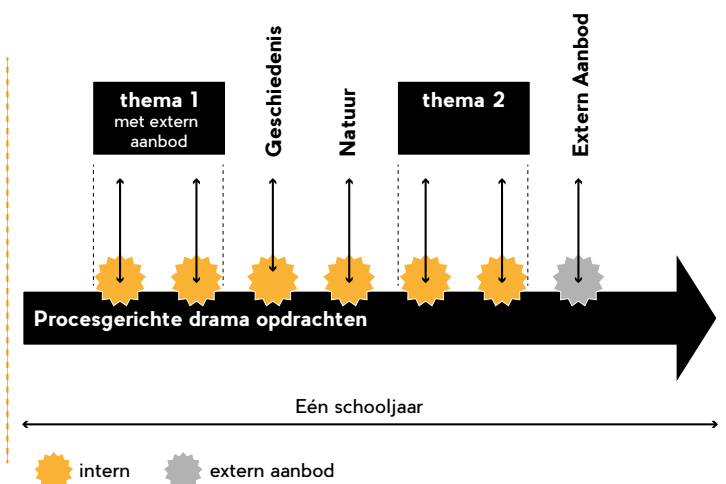
### 6.2.3. Structuur geven aan horizontaal cultuuronderwijs

Op dit moment zijn veel scholen bezig met het implementeren van een leerlijn voor een kunstvak, media of erfgoed. Om te komen tot een duurzaam resultaat is het aan te raden om van tevoren goed na te denken over de wijze waarop de leerlijn zich laat verankeren.

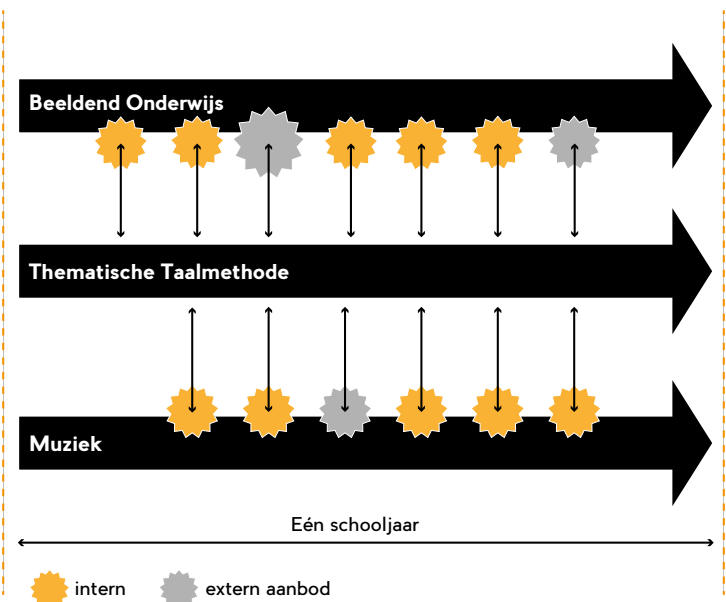
Hieronder een aantal schematische voorbeelden van de plaats die een leerlijn heeft in het curriculum in verschillende scholen. Uiteraard zijn er nog veel meer mogelijkheden.



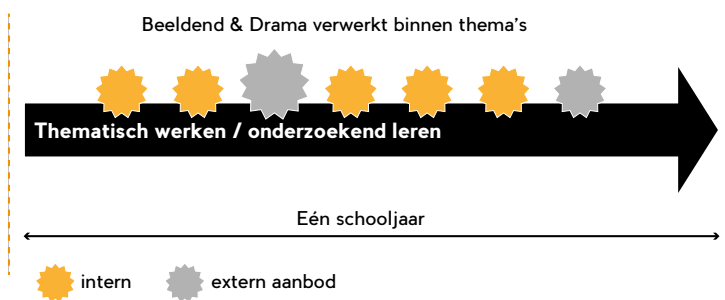
Figuur 11: uit de beeldende methode worden 10 lessen gekozen die kunnen integreren met de methode voor WO. Indien mogelijk wordt ook het externe culturele aanbod erbij betrokken. (Zie horizontale leerlijnen, mogelijkheid 1 of 2.)



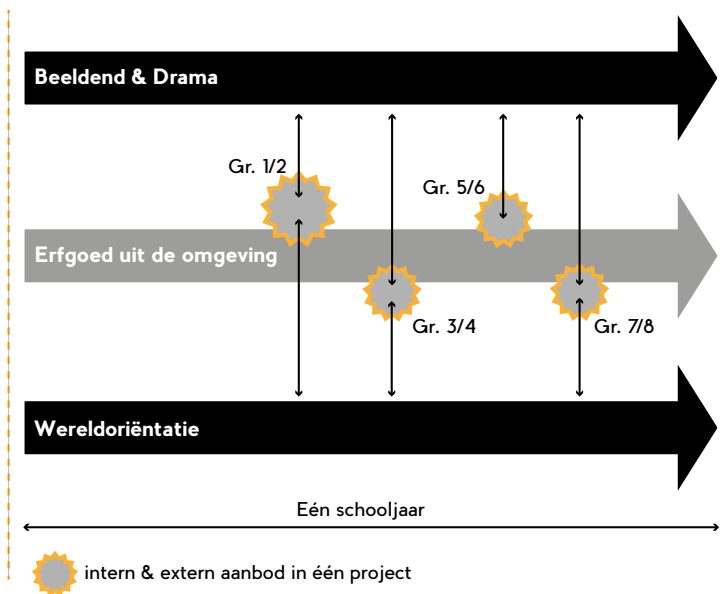
Figuur 12: het verankeren van een leerlijn drama in het onderwijs. Aan het begin van het schooljaar worden 8 lessen ontwikkeld of gekozen uit een methode die vanuit een WIN-WIN gaan integreren met andere leerlijnen of extern cultureel aanbod. De lessen die naast deze 8 gegeven worden hoeven niet direct verankerd te zijn met andere leerlijnen.



Figuur 13: de taalmethode is leidend. Muziek en beeldend sluiten aan bij thema's uit de taalmethode.



Figuur 14: de middagen worden op deze school thematisch ingevuld vanuit de integratie van wereldoriëntatie met kunstzinnige oriëntatie. Methodes worden als bron gebruikt, onderwijs wordt zelf ontwikkeld.



Figuur 15: Erfgoed uit de omgeving, waar geen bestaand aanbod voor is, is leidend voor een geïntegreerd project per unit. In een project worden aspecten van dit erfgoed gekoppeld aan wereldoriëntatie en twee kunstvakken.

## Tips voor horizontaal onderwijs:

- Een workshop in de klas van 1,5 uur maakt een creatief proces en een mooie WIN-WIN lastig. Verdieping vindt alleen plaats als de leerkracht een deel van het proces op zich neemt (van uit zijn eigen expertise).
- Een duurzame samenwerking tussen een school en een aanbieder die elkaars visie, aanpak en onderwijs kennen, kan verdieping opleveren. Denk als school eens na over een duurzame samenwerking met een aanbieder/ kunstenaar die ook participeert in het cultuuroverleg van de school.
- Maak als school gebruik van de regionale adviseurs voor cultuureducatie. Zij kennen het aanbod en kunnen meedenken over aansluiting bij onderwijsthema's.
- Veel aanbieders ontwikkelen lesbrieven die de leerkracht vooraf of achteraf kan uitvoeren. Neem het uitvoeren van deze lesbrieven (door het héle team) op in het beleid. ICC'er, help je collega's met het daadwerkelijk verbinden van het externe culturele aanbod met het onderwijs. Geef de aanbieder feedback op de gegeven workshops en de lesbrieven.
- Om horizontale kwaliteit een kans te geven moeten icc-uren voor overleg met collega's en aanbieders, gefaciliteerd worden middels taak- of functie-uren.

## 7. Hoe verhoudt de procesgerichte didactiek zich tot...

### 7.1. Procesgericht werken & 21<sup>st</sup> century skills

In (bovenschools) beleid zie je regelmatig de volgende termen terugkomen: 21<sup>st</sup> Century Skills, talenten, nieuwsgierigheid, lef, verwondering voor de wereld, ontdekken, creativiteit, vertrouwen op je inventiviteit, etc. Ik zie dat de procesgerichte didactiek, onder ander bij cultuuronderwijs, op steeds meer scholen gebruikt wordt om vorm te geven aan dit beleid. In het proces waarin divergent en convergent denken en handelen afwisselend plaatsvinden worden deze skills namelijk als vanzelfsprekend ingezet. Dat gebeurt juist bij kunstzinnige oriëntatie omdat het antwoord niet achterin het boek staat. Procesmatig werken creëert ruimte voor talentonderwijs, kritisch denken, probleemoplossend handelen, samenwerken, doorzetten, verwonderen, ontdekken, overleg, zelfregulering, en nog veel meer.

Hieronder koppel ik de vaardigheden van de 21<sup>st</sup> century skills aan de diverse onderdelen / leerlijnen van cultuureducatie. Echter, onderwijs is flexibel, dit is dus geen vaststaande onderverdeling maar een interpretatie om structuur te kunnen geven.

De 'vaardigheden voor de toekomst volgens de 21<sup>st</sup> Century Skills' die passen bij de procesgerichte didactiek:

- creatief denken en handelen
- kritisch denken
- probleemoplossende vaardigheden
- communiceren
- zelfregulerend vermogen

De 'vaardigheden voor de toekomst volgens de 21<sup>st</sup> Century skills' die passen bij cultuureducatie algemeen:

- communiceren
- sociale en culturele vaardigheden

Digitale geletterdheid kan overal in verweven worden. Specifiek bij media-educatie.

Samenwerken kan altijd en overal. Als het antwoord niet achterin het boek staat en de opdracht uitdagend is, vraagt dit meer van de samenwerking.

### 7.2. Procesgerichte didactiek en culturele competenties

Het woord competentie zou je kunnen interpreteren als: 'laten zien dat je competent bent'. En 'competent zijn' wil zeggen dat je én de kennis, én de vaardigheid, én de attitude hebt om iets specifiek, goed uit te voeren. Een competentie wordt omschreven als zichtbaar gedrag dat zowel vaardigheid, kennis en attitude in zich draagt. Culturele competenties zijn overigens niet alleen zichtbaar bij Kunstzinnige Oriëntatie. Ook bij andere vormingsgebieden in het onderwijs: taal, wereldoriëntatie, samenspelen, vieringen etc. werken kinderen aan deze competenties.

<sup>29</sup> <http://www.slo.nl/downloads/2014/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf>  
<https://www.leraar24.nl/dossier/6003#tab=1>

## *Culturele competenties van C-zicht*

Welk competent gedrag hoort nou bij de culturele ontwikkeling van leerlingen? Cultuurmij-Oost Gelderland en Kunstbalie Brabant hebben C-zicht<sup>30</sup> ontwikkeld. C-zicht is een toolbox die helpt om de culturele ontwikkeling van kinderen te volgen en te stimuleren. C-zicht brengt het gedrag in beeld dat hoort bij het onderzoekend-, reflecterend- en creatief vermogen van kinderen. De relatie tussen C-zicht en de procesgerichte didactiek is dat de competenties van C-zicht sterk worden geactiveerd in onderwijssituaties waarin procesgericht gewerkt wordt. De didactiek kan dus goed worden gebruikt om onderwijssituaties te ontwerpen waarin kinderen de competenties van C-zicht gericht kunnen ontwikkelen. Andersom kan ook: als er onderwijs ontwikkeld wordt vanuit de competenties van C-zicht, ontstaan er procesgerichte activiteiten. De procesgerichte didactiek wordt, ook door C-zicht, gezien als de didactiek voor het ontwikkelen van de culturele competenties. Deze verbinding is in de toolbox concreet gemaakt door de competenties van C-zicht expliciet te koppelen aan de fasering van de generieke leerlijn.

## *Generieke leerlijn kunstzinnige oriëntatie*

In de generieke leerlijn van SLO worden de competenties ingedeeld in fasen van het creatieve proces: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. Per fase wordt omschreven aan welke competenties kinderen kunnen werken. In deze generieke leerlijn worden de competenties gekoppeld aan leeftijd (het is immers een doorgaande leerlijn) en vertaald naar de verschillende vakgebieden. Deze generieke leerlijn is de basis voor procesgericht werken bij kunstzinnige oriëntatie. Deze competenties zelf worden in eerste instantie door leerkrachten en kunstvakdocenten ervaren als complex en lastig om mee te werken, hoewel de fasering (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren) wel houvast biedt. Meer ervaring in het geven van procesgericht onderwijs zorgt dat deze leerlijn meer betekenis krijgt en voor verdieping kan zorgen.

Beide ‘instrumenten’ kunnen binnen het totale onderwijs, de basis zijn van de verticale leerlijn van het creatieve proces (figuur 3).

## **7.3 Procesgerichte didactiek & Cultuur in de Spiegel**

Voor mij is het theoretische kader van Cultuur in de Spiegel<sup>31</sup> “procesgericht werken +”

Onderwijs volgens het gedachtegoed van het cultuurkader van Cultuur in de Spiegel (CIS) gaat over het ontwikkelen van het cultureel zelfbewustzijn. Cultureel bewustzijn is ons vermogen te reflecteren op de wereld en de cultuur om ons heen en hieraan uitdrukking te geven in een kunstzinnige vorm of in taal<sup>32</sup>. Onderwijs vanuit dit theoretische kader is per definitie procesgericht. Echter procesgericht onderwijs betekent niet altijd dat het cultureel (zelf)bewustzijn aangesproken wordt.

Het cultuurkader is een onderbouwing van de procesgerichte didactiek: het licht toe waarom het proces een rol speelt bij het geven van betekenis aan de wereld. En het maakt het verschil duidelijk tussen onderwijs in cultuur en het onderwijs dat het cultureel zelfbewustzijn aanspreekt. Dit is omschreven bij § 7.3.3. Verdiepen van het onderwerp. Dit is voor mij de + achter procesgericht werken.

Hieronder bespreek ik drie aspecten van het cultuurkader - los van elkaar - die direct toepasbaar en herkenbaar zijn voor het onderwijs. Het cultuurkader van CIS is echter véél uitgebreider dan deze drie ‘losse’ aspecten, maar omdat deze aspecten, al dan niet expliciet, in diverse onderwijsconcepten, methodes en thematisch werken zijn verwerkt, licht ik ze hier uit.

<sup>30</sup> <http://www.culturelecompetenties.nl/cultuurmijooost/1-competenties-cultuureducatie>  
<http://www.culturelecompetenties.nl/kunstbalie/1-competenties-cultuureducatie>

<sup>31</sup> Cultuur2, van Heusden, Rass en Tans - [www.cultuurindespiegel.nl](http://www.cultuurindespiegel.nl)

<sup>32</sup> <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/leerlijnen/cultuur-in-de-spiegel>

### 7.3.1. Aansluiten bij de geheugenbibliotheek

Onderwijsmensen kennen allemaal wel de riedeltjes: ‘aansluiten bij de leefwereld van de kinderen’, ‘aansluiten bij de belevingswereld van kinderen’, ‘voorkennis activeren’, ‘aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling’ en ‘de leerling staat centraal’. Bij onderzoekend leren staat de verwondering en de nieuwsgierigheid van de leerling centraal. Het theoretische kader van CIS onderbouwt al deze woorden.

Van Heusden, Rass en Tans gebruiken in hun boek Cultuur<sup>2</sup> de concrete en heldere term: ‘geheugenbibliotheek’. Een term die letterlijk vertelt wat ermee bedoeld wordt: alle kennis, vaardigheden en ervaringen, bewust of onbewust, die een mens heeft opgeslagen in de hersenen. Ze geven aan dat de werkelijkheid die mensen ervaren, samenvalt met de herinneringen die ze hebben. Aansluiten bij de geheugenbibliotheek van een leerling zorgt ervoor dat het kind zich cognitief ontwikkelt. Het blijkt dat:

- Het ontwikkelen van de cognitie, de kloof oplost tussen de geheugenbibliotheek en de werkelijkheid / leerstof. De geheugenbibliotheek wordt ‘groter’ en ‘herschikt’ zich met nieuwe informatie.
- Nieuwe ervaringen / informatie die mensen niet kunnen verbinden met hun geheugenbibliotheek worden niet opgeslagen, ofwel krijgen geen plekje in het geheugen. (Hiermee kun je als leerkracht de plank goed misslaan.)

Maar wat zijn nou de kenmerken van de geheugenbibliotheek van leerlingen individueel, of de collectieve kenmerken van een leeftijdsgroep?

Het theoretische kader heeft de ontwikkeling van het cultureel zelfbewustzijn van de verschillende leeftijden in beeld gebracht<sup>33</sup>. Echter, ieder dorp, ieder gezin, iedere gemeenschap, iedere provincie, ieder land etc. heeft weer een eigen geheugenbibliotheek. Een leerling die opgroeit in een boerengemeenschap / plattelandsdorp denkt en handelt anders dan een leerling die opgroeit in de stad. Van Heusden, Rass en Tans gebruiken in hun boek Cultuur<sup>2</sup>: basis voor cultuuronderwijs, hulpvragen om de geheugenbibliotheek van (specifieke) leerlingen in beeld te brengen.

**Waarvan kennen ze dit al; wat weten ze al; wat zouden ze willen weten; hoe komen ze ermee in aanraking in hun leven; wat doen ze ermee; wat vinden ze ervan; wat is hun beleving; waarom zouden ze hierover moeten leren; is het eigenlijk wel van belang dat ze hierover leren...**

Deze vragen klinken logisch, maar gebruiken we de antwoorden wel echt om onderwijs vanuit de geheugenbibliotheek van de leerling te maken? Of is toch de methode en de lesstof of het attractieve gehalte van het project stiekem leidend?

<sup>33</sup> file:///Users/macuser/Downloads/cultuur-in-de-spiegel%20(2).pdf hoofdstuk 4

Voorbeelden uit trainingen:

Met behulp van de vragen op de vorige pagina ontdekten leerkrachten in het speciaal onderwijs (zeer laag niveau leerlingen) dat het komende thema 'sprookjes' geen onderdeel uitmaakt van de geheugenbibliotheek van hun leerlingen. Ze veranderden daarom het thema 'sprookjes' in 'fantasie'. 'Sprookjes' kan in zo'n geval eventueel een subthema worden, maar zeker geen hoofdthema.

Tijdens een training over het thema 'jong en oud' van de kinderboekenweek ontstond een discussie over hoe kleuters het thema beleven. De leerkrachten wilden oude voorwerpen bespreken met de kinderen (beddenpan, bedstede). De vraag kwam op of dat wel aan zou sluiten bij de belevingswereld van de kinderen? Willen kleuters weten wat een beddenpan en een bedstede is? Er ontstond een discussie. De suggestie werd gewekt dat kleuters misschien wel meer affiniteit hebben met geboorte, baby's en jonge dieren en de rol van oude mensen (opa's en oma's) in hun leven.

### **7.3.2. Inzetten van Waarnemen en Verbeelden<sup>34</sup>**

Een proces dat verwerkt zit in het theoretisch kader van CIS en dat in te zetten is in het onderwijs, is het natuurlijke proces waarmee mensen betekenis geven aan de wereld. Dit proces is universeel en wordt omschreven in de vorm van een aaneenschakeling van vier basisvaardigheden:

- waarnemen (met alle zintuigen);
- verbeelden / fantaseren wat deze waarnemingen allemaal zouden kunnen zijn;
- verbanden zien, ordeningen, maken en woorden geven aan hetgeen je waarneemt en verbeeldt;
- analyseren en onderzoeken hoe het echt zit.

Dit proces van betekenisgeving vindt doorgaans vaak snel en deels onbewust plaats bij een mens. Ik zie in het huidige onderwijs dat er methodes en scholen zijn die het waarnemen en verbeelden weinig aandacht geven. Die een onderwerp gelijk als concept aanbieden. Het waarnemen en verbeelden, ofwel de voorwaardelijke vaardigheden om iets uit wereld betekenis te geven, worden dan nauwelijks benut.

Wil je verdieping bereiken bij kinderen, zorg dan dat de kinderen het thema / onderwerp intensief waarnemen met alle zintuigen en geef ruimte aan het verbeelden van de wereld/onderwerpen / thema's in het onderwijs. Geef dus niet gelijk het antwoord! Hieronder twee voorbeelden van onderwijs die het waarnemen en verbeelden inzetten.

<sup>34</sup> <http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/vaardigheid>



## Voorbeeld 1, Heksenkring, natuuronderwijs



Bij een boswandeling ontdekten de leerlingen een heksenkring. De kinderen keken allemaal met vragende ogen naar de leerkracht: Juf, wat is dat? Hoe kan dat? De juf had de neiging om het uit te gaan leggen maar bedacht zich en wilde de kinderen zelf na laten denken. Ze hielp de kinderen hiermee door zelf een onderzoekende attitude aan te nemen en het waarnemen en verbeelden te activeren.

### Waarnemen:

Wat zien jullie? Welke kleur of kleuren? Hoe voelt een paddenstoel? Welke structuur zie je? Welke details zie je? Voelt een paddenstoel warm aan? Koud? Of vochtig? Welke geur heeft een paddenstoel, kun je het ruiken?

### Verbeelden:

Welke vragen zou je kunnen stellen over een paddenstoel? Waar doen paddenstoelen of de heksenkring je aan denken? Wat zou je allemaal willen weten over een paddenstoel? Wat zou je kunnen maken van een paddenstoel? Zou je een paddenstoel kunnen nadoen? Hoe staat een paddenstoel? Zou je een paddenstoel kunnen tekenen? Kun je je voorstellen hoe je paddenstoelen in een verhaal kunt gebruiken? Hoe zou het zijn om in een paddenstoel te wonen? Waardoor zou deze kring hier terecht gekomen kunnen zijn? Wie of wat zou hiervoor gezorgd kunnen hebben? Hoe zou de natuur dit voor elkaar kunnen krijgen?

Het medium dat wordt ingezet voor de 'verbeelding' is 'gesproken taal'.

## Voorbeeld 2, Napoleon, geschiedenis



De leerkracht gaat als startactiviteit voor een thema project met de kinderen een schilderij over Napoleon bespreken. (Bijvoorbeeld de intocht van Napoleon in Amsterdam of De slag bij Waterloo.) Hij wil eerst dat de kinderen zoveel mogelijk waarnemen en zélf interpreteren. Verhalen verzinnen dus!

### Waarnemen:

'Laat je blik eens rustig van boven naar beneden en van links naar recht over het hele schilderij gaan.....(...)... Wie heeft wat gezien?' Samen bespreekt de klas wat er allemaal te zien is. Ook de details van kleding en materialen worden besproken. Er wordt nog niet geïnterpreteerd!

### Verbeeld vragen:

Welke vragen komen in je op als je dit ziet? Waar zou dit tafereel over kunnen gaan? Wie zouden deze mensen kunnen zijn? Wat zou de relatie kunnen zijn tussen deze mensen? Hoe is de sfeer? Wat zouden ze tegen elkaar willen zeggen? Hoe zijn ze hier gekomen? Wat zou er vooraf gebeurd kunnen zijn? En achteraf? Hoe voelt deze persoon zich? Waarom? etc.

Het medium dat wordt ingezet voor de 'verbeelding' is 'gesproken taal'.

Het waarnemen en verbeelden stimuleert de nieuwsgierigheid en de verwondering heb ik gemerkt. Leerlingen willen meer weten: willen het écht graag weten. Het antwoord hoeft de leerkracht niet eens tijdens de boswandeling of tijdens het bespreken van het kunstwerk over Napoleon te geven. Het kan later aan bod komen door bijvoorbeeld het formuleren van leervragen en het bedenken van een plan om alles te weten te komen over heksenkringen of Napoleon: van het opzoeken op internet tot een interview met de boswachter of lid van de historische kring. Het leergebied kunstzinnige oriëntatie kan een rol spelen bij de verbeelding en het verdiepen van het onderwerp: een nieuwsverslag van de slag bij Waterloo, het maken van een gedicht over een heksenkring, het bijhouden van een blog over de reis van Napoleon en een filosofisch gesprek over de rol van heksen in de geschiedenis. De verwerking kan hij delen met anderen.

Bij kunstzinnige oriëntatie gaat het om waarnemen en verbeelden, maar spelen natuurlijk ook conceptualiseren en analyseren<sup>35</sup> een belangrijke rol. De vaardigheden staan in verband met elkaar.

### 7.3.3. Verdiepen van het onderwerp

In de inleiding van deze paragraaf noemde ik het theoretisch kader van CIS, procesgericht werken +! En hier zit precies de +: in het verdiepen van het onderwerp richting het functioneren van de mens in de wereld. De twee vragen: wat is de invloed van het onderwerp op het menselijk denken en handelen? En, wat is de invloed van het menselijk denken en handelen op het onderwerp? Kan het onderwijs een verdiepingsslag geven. Door het stellen van deze vragen wordt er gereflecteerd op het denken en handelen van mensen in verschillende situaties, ofwel wordt er gereflecteerd op cultuur. Een vraag die daaronder ligt is natuurlijk: wie ben jij zelf? Wat is de invloed van jouw directe omgeving, de cultuur waarin jij opgroeit op hoe jij zelf handelt en denkt? En, welke invloed kun jij zelf als mens hebben op de huidige wereld? Dit wordt het onderwijs in het cultureel (zelf)bewustzijn<sup>36</sup> genoemd.

Het theoretische kader maakt een onderscheid tussen 'onderwijs in cultuur' en 'onderwijs in cultureel bewustzijn'. Onderstaande voorbeelden leggen dit het beste uit.

## Voorbeelden onderwerp:

- **Vulkanen:** 'Wat is een vulkaan?', 'Waarom barst deze uit?', 'Waar komen vulkanen voor?' zijn voorbeelden van *onderwijs in cultuur*.
- **Mens en vulkaan:** 'Hoe en waarom wonen mensen rond een vulkaan?', 'Hoe zie je vulkanen terug in religie en beeldende kunst?' zijn voorbeelden van *onderwijs in cultureel bewustzijn*.
- **Mythologie:** 'Wat zijn belangrijke thema's in mythes?', 'Waarom hebben we mythes?', 'Verbeeld een thema uit de mythologie.', zijn voorbeelden van *onderwijs in cultureel bewustzijn*.
- **Trommelen:** het aanleren van een ritme is een voorbeeld van *onderwijs in cultuur*.
- **Mens en trommelen:** het uitdrukken van gevoelens of het verbeelden van verhalen in ritmes zijn voorbeelden van *onderwijs in cultureel bewustzijn*.

*Deze voorbeelden komen van de website van CIS (zie voetnoot).*

<sup>35</sup> [http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/vaardigheid en Cultuur<sup>2</sup>](http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/vaardigheid%20en%20Cultuur2), Heusden van B, Rass A, Tans J.

<sup>36</sup> [http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/onderwerp en Cultuur<sup>2</sup>](http://www.cultuurindespiegel.nl/3hoek/onderwerp%20en%20Cultuur2), van Heusden Rass en Tans, 2016.

## Dit vertaald naar de heksenkring:

- **Heksenkring:** ‘Wat zijn kenmerken van een heksenkring?’, ‘Hoe is een heksenkring ontstaan?’, ‘Waar komen ze voor?’, zijn voorbeelden van *onderwijs in cultuur*.
- **Mens en heksenkring:** ‘Hoe hebben mensen in het verleden gereageerd op een heksenkring?’, ‘Waar zien we heksenkringen terug in literatuur en verhalen?’, ‘Waarom hebben mensen dit natuurverschijnsel een heksenkring genoemd?’, zijn voorbeelden van *onderwijs in cultureel bewustzijn*.

Van alle onderwerpen die nog geen cultuur zijn (dus natuuronderwerpen) kan een cultuur onderwerp worden gemaakt. Onderwerpen die al cultuur zijn, zoals Napoleon, zijn altijd cultuuronderwijs.

Het vraagt een creatieve houding van de leerkracht om het bestaande onderwijs, dat vaak gaat over ‘onderwijs in cultuur’ vanaf deze ‘andere kant’ te belichten. Op pagina 130 van Cultuur<sup>2</sup><sup>37</sup> staan 3 specifieke vragen om deze ‘culturele kant’ van een onderwerp zichtbaar te maken, zodat er onderwijs in cultureel bewustzijn ontstaat:

1. Wat betekent het onderwerp voor mensen?
2. Wat betekent het onderwerp voor (deze) kinderen?
3. Hoe krijgt het onderwijs betekenis? (Welke vaardigheden van betekenis kun je inzetten, welke kunstzinnige oriëntatie opdracht kun je eraan koppelen?)

<sup>37</sup> Cultuur<sup>2</sup>, van Heusden, Rass, Tans, 2016.

## 8. De rol van de directeur

Ik spreek veel directeuren en ICC'ers. De context van scholen die ik coach en waar ik training geef, is zeer divers. Ik heb ontdekt (en dat is niet nieuw natuurlijk) dat de rol van de directeur echt belangrijk is bij het vormgeven van nieuw onderwijs. Het gedrag 'dat werkt' heb ik vertaald in tips voor directeuren. Ook deze tips zijn niet nieuw. Ze zijn logisch en veel tips komen van de directeuren zelf. Wellicht kunnen ICC'ers de tips gebruiken voor een gesprek met hun directeur over de gang van zaken op school.

### Tips voor directeuren:

- Weet waarom cultuureducatie meer kwaliteit moet krijgen.
- Straal en draag dit uit (dit voorkomt 'vluchtgedrag' bij leerkrachten).
- Verbind cultuureducatie met het strategisch beleid.
- Maak voor je team concreet wat er precies gaat veranderen en wat niet (houvast geeft veiligheid).
- Moedig de ICC'er aan, geef hem/haar vertrouwen en ondersteun waar nodig (wees alert, ze voelen zich vaak eenzaam omdat andere zaken altijd 'belangrijker' zijn).
- Geef de ICC'er zichtbaar status en verantwoordelijkheid in het team.
- Benadruk het belang van cultuuronderwijs door gestructureerd, bijvoorbeeld in overleggen, kort aandacht te besteden aan ontwikkelingen (olievlekwerking een kans geven).
- Verwerk cultuureducatie in het functioneringsgesprek (en de evaluatiecyclus).
- Geef het team nadrukkelijk de ruimte om te experimenteren en 'fouten' te maken. Ga nog een stap verder en eis dit van ze.
- creëer hierdoor een sfeer van samen ontdekken & uitvinden waarin leerkrachten zich veilig voelen om te veranderen en los te laten.
- Wees aanwezig bij deskundigheidsbevordering en blijf betrokken bij implementatietrajecten (ik zie zelfs lesbezoeken door directie in de praktijk):
  - omdat dat een signaal naar het team is dat cultuureducatie belangrijk is.
  - om het gesprek met de leerkrachten te kunnen voeren over het waarom, wat en hoe.
  - om je eigen kennis, vaardigheden en attitude aan te scherpen (doen we wel wat we willen?).
  - om leerkrachten te kunnen aansturen en te coachen op hun gedrag in de klas (twijfels en onzekerheden kunnen uitgesproken worden).
  - om mee te kunnen denken / beslissen en te faciliteren.
  - om zicht te krijgen op hoe ver het team is met betrekking tot de ambitie. Waar is ondersteuning nodig?

Voor inspiratie en advies, met dank aan:

Leerkrachten, directeuren en kunstvakdocenten voor input tijdens de trainingen en gesprekken! Marian van Miert voor haar werk als redacteur. Erik Groot Koerkamp (Denkenkunjeleren), over Onderzoekend leren en Talentontwikkeling (Kenniscentrum Wetenschap en Techniek). Astrid Rass over Cultuur in de Spiegel. Monique Koolen (Kunstbalie Brabant) en Ingrid Perik (CultuurMij Oost) over culturele competenties C-zicht in relatie tot de procesgerichte didactiek. Marijke Blok voor de uitdagende opdrachten. Henk Wagenaar, Merel ten Elzen, Jos van Onna, Robert Stieltjes, Mech Benjaminsen, Meriam de Kanter, Alieke Pijl, Karin Visscher, Karin Klomp, Danielle Bouwmeester en Herald Schepers, als critical friends. Stadkamer, CPNV, Leeuwenkuil en Muzehof voor het gezamenlijk doorontwikkelen. Oud collega's van Pabo Iselinge voor de jarenlange inspiratie en input.

Het denkkader is in samenwerking met Stadkamer Zwolle omgezet in kwaliteitscriteria voor Cultuureducatie voor de gemeente Zwolle: [http://cultuureducatie.stadkamer.nl/fjc\\_documents/kwaliteitscriteriafondscultuureducatiepo.pdf](http://cultuureducatie.stadkamer.nl/fjc_documents/kwaliteitscriteriafondscultuureducatiepo.pdf)

Trainingen, presentaties en cursussen zijn te vinden op:

[www.kunstedu.nl](http://www.kunstedu.nl)

[www.Rijnbrink.nl](http://www.Rijnbrink.nl)

Culturele instellingen en projecten waarin dit denkkader een plek:

- Rijnbrink Overijssel, uitgever van deze publicatie;
- Stadkamer, Zwolle;
- Leeuwenkuil Kunstcentrum Deventer;
- Cultuurplein Noord Veluwe Heerde;
- Muzehof Centrum voor de Kunsten Zutphen;
- Gruitpoort en Bureau Cultuur en School Doetinchem;
- Kunstgebouw Zuid-Holland;
- Scala centrum voor de kunsten Meppel;
- MOCCA Expertisecentrum Cultuuronderwijs Amsterdam;
- Kaliber Kunstenschool, Almelo, Enschede en Oldenzaal;
- Kunstbedrijf Arnhem
- Roombeek Cultuurpark Educatie Enschede;
- Hart Haarlem Kunst Kennis en Cultuur;
- Professionaliseringstraject De kracht van expressie! Nijverdal;
- Professionaliseringstraject De Mare, Raalte;
- Professionaliseringstraject de Onderwijsspecialisten Gelderland;
- Professionaliseringstraject Taalrijk Lossert!
- CmK Gemeente Oldenzaal, Groeien als regio!
- CmK Gemeente Dinkelland, onderwijsgemeenschap ATOL & de Kerkuil van KONOT;
- CmK Gemeente Steenwijkerland, Pak die Cultuur!;
- CmK Gemeente Renkum, De school als eigenaar!
- CmK Stichting Essentius Oude IJsselstreek & Aalten;
- CmK Gemeente Hengelo, Cultuurwijs;
- Tool-box trainingen C-zicht, Cultuurmij Oost Gelderland;
- ICC-cursus Rijnbrink Overijssel, Stadkamer Zwolle, CPNV Heerde, Leeuwenkuil Deventer, Quintus Kampen, Scala Meppel/ Hoogeveen, CultuurCollege Gelderland, Muzehof Zutphen, Kunstgebouw Zuid-Holland, Kunstbalie Brabant.



Karin is adviseur en trainer cultuureducatie sinds 2009. Haar werkgebied is zowel het onderwijs als de cultuursector. Daarvoor werkte Karin onder meer als docent beeldend onderwijs op Pabo Iselinge in Doetinchem. Meer informatie is te vinden op [www.kunstedu.nl](http://www.kunstedu.nl).





KARIN KOTTE  
KUNSTEDUCATIE

advies & training

