

Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen

Eef Rombaut

De hervorming van het Vlaamse secundair onderwijs biedt kansen om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te verstevigen, stelt Eef Rombaut in dit artikel. Zij beschrijft de onderliggende theoretische kaders van het nieuwe curriculum en verbindt deze aan de bouwstenen en eindtermen van de sleutelcompetentie 'cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Zij schetst aandachtspunten voor leraren en educatieve medewerkers van culturele instellingen.

Het secundair onderwijs in Vlaanderen is grondig hervormd. Sinds 1 september 2019 vormen zestien sleutelcompetenties de basis voor de nieuwe eindtermen.¹ Deze sleutelcompetenties zijn gebaseerd op het Europese referentiekader voor een leven lang leren² en omvatten kennis, vaardigheden en attitudes die leerlingen moeten verwerven voor maatschappelijk functioneren en persoonlijke ontplooiing (zoals digitale competentie, leercompetentie, cultureel bewustzijn en culturele expressie³). Eén sleutelcompetentie omvat verschillende bouwstenen. Aan de bouwstenen worden eindtermen gekoppeld, door de overheid vastgelegde minimumdoelen. De onderwijsinspectie controleert of leerlingen deze doelen daadwerkelijk bereiken, want voor de nieuwe eindtermen geldt een resultaatsverbintenis,⁴ niet louter een inspanningsverplichting zoals dit voorheen bij de vakoverschrijdende eindtermen het geval was (Rombaut, 2020).

De competentiegerichte eindtermen zijn decretaal⁵ vastgelegd en volgens een vast format geformuleerd volgens de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2014) (zie voor uitleg de volgende paragraaf). Elke eindterm expliciteert de kennis die nodig is om een bepaald doel te bereiken en welk beheersingsniveau verwacht wordt.

Deze nieuwe eindtermen zijn gekoppeld aan sleutelcompetenties, niet aan vakken. Onderwijskoepels ondersteunen schoolbesturen door eindtermen en vakken aan elkaar te linken via leerplannen en lessentabellen. De schoolbesturen bepalen welke leraar verantwoordelijk gaat zijn voor de realisatie

- 1 De (eerste) principiële goedkeuring van het voorontwerp van decreet plus de bijhorende memorie van toelichting werd verleend op 26 juni 2020. Het advies van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) en SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) werd verleend op 28 augustus 2020. De (tweede) principiële goedkeuring van het voorontwerp van decreet plus de bijhorende memorie van toelichting werd verleend op 9 oktober 2020. Het advies van de Raad van State werd verleend op 20 november 2020. Op 18 december 2020 gaf de Vlaamse regering haar definitieve goedkeuring aan het ontwerpdecreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs.
- 2 *Sleutelcompetenties voor een leven lang leren. Een Europees kader* is een bijlage bij een Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006, gepubliceerd in het *Publicatieblad* van de EU (nr. L 394 van 30 december 2006). (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/nl/oj/2006/L_394/L_39420061230nl00100018.pdf)
- 3 Een volledig overzicht van de zestien sleutelcompetenties is te vinden op www.kwalificatiesencurriculum.be/zestien-sleutelcompetenties
- 4 De resultaatsverbintenis geldt voor alle eindtermen, behalve voor attitudinale eindtermen en het affectieve en psychomotorische domein binnen de eindtermen. Daarvoor geldt enkel een inspanningsverplichting.
- 5 Decreet tot wijziging van de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010, wat betreft de modernisering van de structuur en de organisatie van het secundair onderwijs. Meer informatie: www.ejustice.just.fgov.be/eli/decreet/2018/04/20/2018031157/justel

en uitwerking van deze leerplannen.⁶ Het lerarentekort neemt evenwel toe en schoolbesturen moeten het doen met de leraren die ze momenteel kunnen werven. Dit is een probleem, want daardoor bezitten de verantwoordelijk gestelde leraren niet altijd de benodigde domeinkennis. Om die kennis aan te vullen kunnen ze te rade gaan bij externe partners.

In deze bijdrage gaan we dieper in op de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ (zie bijlage 1 voor een volledig overzicht). Want de herziening van de eindtermen is een momentum dat kansen schept om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te verstevigen. Leraren kunnen educatieve medewerkers van cultuurinstellingen vakdidactisch inspireren en omgekeerd kunnen deze medewerkers leraren voorbeelden aanreiken van hoe je vakoverschrijdend en multidisciplinair kunt werken. Een grondige analyse van de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ kan leraren en educatieve medewerkers ondersteunen in hun zoektocht naar manieren om deze sleutelcompetentie te vertalen naar lessen, op school en via het educatieve aanbod van cultuurinstellingen.

Om dit inzicht te bieden analyseer ik hierna eerst de eindtermen binnen de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ vanuit de herziene taxonomie van Bloom. Ik ga in op de bouwstenen en eindtermen voor de drie verschillende graden.⁷ Deze inzichten toets ik vervolgens aan de cultuurtheorie van Cultuur in de Spiegel dat het theoretisch referentiekader is in de memorie van toelichting bij het decreet (Van Heusden, 2010; Vermeersch, De Backer, Vandenbroucke, Lombaerts, & Elias, 2012; Vermeersch et al., 2014; Vermeersch et al., 2016; Vermeersch & Thomas, 2016). Het is de achterliggende theorie van waaruit deze sleutelcompetentie begrepen moet worden. Deze analyse helpt om een licht te werpen op de invloed van de verschillende kaders en de gevolgen ervan voor scholen en culturele instellingen en enkele aandachtspunten voor beide te formuleren.

De herziene taxonomie van Bloom

Met de taxonomie van Bloom (1956) kunnen onderwijsprofessionals communiceren over leerdoelen en over de evaluatie ervan. De originele taxonomie deelde leerdoelen op in drie domeinen: het cognitieve, affectieve en psychomotorische domein. In eerste instantie werd enkel het cognitieve domein grondig uitgeschreven. Pas jaren later kreeg ook het affectieve domein

6 <https://beslissingenvlaamse-regering.vlaanderen.be/document-view/5FE059746B34EF0008000FB0>, p. 2.

7 Eerste graad (leerlingen van 12-14 jaar), tweede graad (14-16 jaar) en derde graad (16-18 jaar).

(Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964) en het psychomotorische domein (Dave, 1964) een uitwerking. Een grondige revisie drong zich op. In 2001 publiceerden Krathwohl en Anderson voor de eerste keer de herziene taxonomie van Bloom waarin ze voornamelijk het cognitieve domein hebben bewerkt. Het psychomotorische en affectieve domein werden vrijwel ongemoeid gelaten (Rombaut, 2020). Deze herziene versie wordt gehanteerd in het nieuwe eindtermenkader.⁸ We spreken verder van de herziene taxonomie van Bloom.

De nieuwe eindtermen zetten zoals gezegd in op de drie domeinen (Rombaut, 2020; Rombaut, Molein, & Van Severen, 2020; Anderson & Krathwohl, 2014; Krathwohl et al., 1964; Dave, 1969). We beschrijven ze hieronder bondig.

Figuur 1. Herziene taxonomie van Bloom

Taxonomie van Bloom		
Cognitieve domein	Affectieve domein	Psychomotorische domein
Herziene taxonomie van Bloom door Krathwohl en Anderson	door Bloom, Krathwohl en Masia	door Dave
Herinneren		
Begrijpen	Ontvangen	Imiteren
Toepassen	Reageren	Manipuleren
Analyseren	Waarderen	Verfijnen
Evalueren	Organiseren	Coördineren
Creëren	Karakteriseren	Zich eigen maken

© ontwerp: Eef Rombaut, Ingrid Molein, Tine Van Severen, 2020.

Het cognitieve domein bestaat uit een tweedimensionaal kader waarbij vier soorten kennis (feitelijk, conceptueel, procedureel en metacognitief) in interactie gaan met zes cognitieve processen (herinneren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren, creëren). De soorten kennis zijn geordend van concreet naar abstract, de cognitieve processen van eenvoudig naar complex (Rombaut, 2020; Rombaut et al., 2020; Anderson & Krathwohl, 2014). Het psychomotorische en affectieve domein maken geen gebruik van een tweedimensionaal kader, maar van een continuüm.

8 <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

Figuur 2. Het affectieve domein

Bewustzijn	Bereidheid om te ontvangen	Gecontroleerde of selectieve aandacht	Berusting Stilzwijgend instemmen	Bereidheid om te reageren	Tevredenheid	Acceptatie van een waarde	Voorkeur voor een waarde	Betrokkenheid	Conceptualisatie van een waarde	Organisatie van een waardesysteem	Gegeneraliseerde set van waarden	Karakterisering
Ontvangen			Reageren			Waarderen			Organiseren		Karakteriseren	

Bij de eindtermen omschreven als:

Openstaan voor opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, ...	Reageren op opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, ...	Voorkeur tonen en belang hechten aan opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, ...	Handelen vanuit een persoonlijk kader waarin voorkeuren voor opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën, geïnternaliseerd zijn, mits aandacht voor balans tussen conflicterende aspecten.	Consistent en authentiek handelen vanuit een geïnternaliseerd en persoonlijk kader.
---	---	--	---	--

© ontwerp: Eef Rombaut, Inarid Molein, Tine Van Severen, 2019.

Anders dan bij het cognitieve domein, waarbij complexiteit en abstractie ordeningsprincipes zijn, worden de verschillende categorieën (ontvangen, reageren, waarderen, organiseren en karakteriseren) van het affectieve domein (figuur 2) geordend naar de mate van internalisering (Krathwohl et al., 1964; Rombaut, 2020; Rombaut et al., 2020).

De affectieve dimensie heeft binnen het eindtermenkader een andere status dan de cognitieve dimensie. Deze heeft namelijk geen resultaatsverbintenis, enkel een inspanningsverplichting.⁹ De leraren moeten kunnen aantonen dat ze inspanningen hebben geleverd bij het nastreven ervan, maar hoeven dit aspect niet te evalueren bij de leerlingen (Rombaut, 2020).

⁹ Voor meer informatie over de status van het affectieve en psychomotorische domein: <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1639736>, p. 10, 11.

Figuur 3. Het psychomotorische domein

Impulsief nadoen	Openlijk herhalen	Oefenen: te volgen systematiek	Oefenen: selectie	Oefenen: fixatie	Reproducieren	Controleren en reguleren	Aaneenschakelen	Harmoniseren	Automatiseren	Incorporeren
Imiteren		Manipuleren			Verfijnen		Coördineren		Zich eigen maken	
Stadium 1: Imitatie		Stadium 2: Manipulatie			Stadium 3: Precisie		Stadium 4: Articulatie		Stadium 5: Naturalisatie	

Taxonomie van Bloom: psychomotorisch domein volgens R. Dave omschreven als:

Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden van een ander te observeren, impulsief na te doen en openlijk te herhalen.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden te oefenen, aangestuurd door instructie om standvastigheid te verwerven.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden met meer zelfvertrouwen te reproducieren, te controleren, te reguleren, te verfijnen tot accuraat, exact en in proportie.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden harmonieus aaneen te schakelen en af te stemmen op tempo, snelheid en andere variabelen tot een gecoördineerd en consistent geheel.	Zich bekwalen om psychomotorische vaardigheden routinematig, automatisch, spontaan en/of onbewust uit te voeren, afhankelijk van de context.
---	---	--	--	--

Bij de eindtermen omschreven als:

Een vaardigheid observeren en nadoen.	Een vaardigheid uitvoeren na instructie of uit het geheugen.	Een vaardigheid zelfstandig uitvoeren.	Een vaardigheid in een andere vorm toepassen en integreren met andere kennis en vaardigheden.	Een beweging/handeling in combinatie met andere vaardigheden, natuurlijk en automatisch toepassen.
---------------------------------------	--	--	---	--

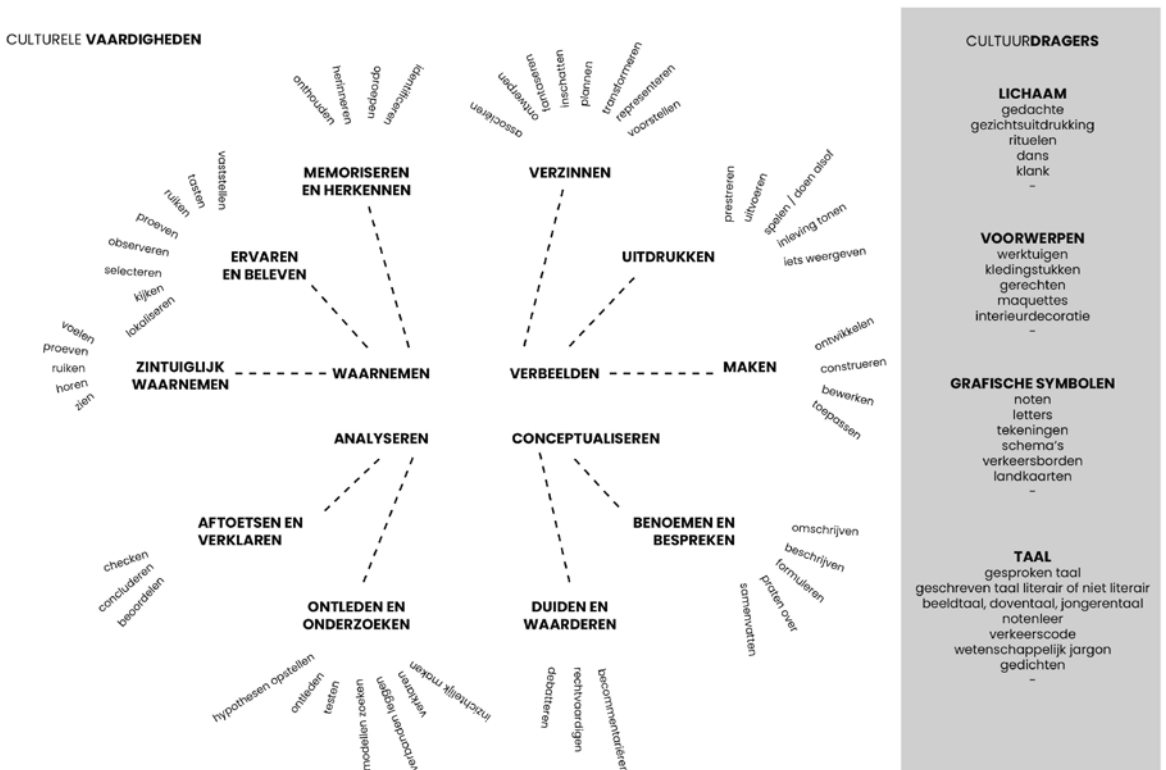
© ontwerp: Eef Rombaut, Ingrid Molein, Tine Van Severen, 2019.

Net zoals bij het affectieve domein worden ook in het psychomotorische domein (figuur 3) de doelen op een continuüm geplaatst (Dave, 1969; Rombaut, 2020; Rombaut et al., 2020). Het ordeningsprincipe is de graad van coördinatie bij bewegingen, handelingen en vaardigheden. Bij het doorlopen van de verschillende stadia (imiteren, manipuleren, verfijnen, coördineren en zich eigen maken) worden handelingen, vaardigheden en bewegingen steeds sneller, vloeiender, automatischer en verfijnder (Rombaut, 2020). Ook voor de psychomotorische dimensie geldt alleen een inspanningsverplichting.

Cultuur in de Spiegel

Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010) is een cultuurtheorie die vier cognitieve vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren koppelt aan vier cultuurdragers: lichaam, voorwerpen, taal en grafische symbolen (figuur 4). Wat de vaardigheden betreft gaat de theorie uit van een hiërarchische ordening: zonder waarneming geen verbeelding, zonder verbeelding geen conceptualisering en zonder conceptualisering geen analyse (Van Heusden, 2010). Een belangrijk doel binnen Cultuur in de Spiegel is het aanleggen van een cognitieve geheugenbank. Deze geheugenbank wordt ingezet voor het uiteindelijke doel van cultuuronderwijs: cultureel (zelf) bewustzijn. Dit houdt in dat mensen door de reflectie over cultuur inzicht krijgen in de eigen cultuur en dus in het eigen denken en handelen, maar ook in het denken en handelen van anderen (Rombaut, 2020; Van Heusden, 2010).

Figuur 4. Cultuur in de Spiegel: cognitieve vaardigheden en cultuurdragers



Bron: CANON Cultuurcel (2019). Culturele vaardigheden en cultuurdragers

Duiding van de sleutelcompetentie

We beschrijven de bouwstenen van de sleutelcompetentie ‘cultureel bewust-zijn en culturele expressie’ per leeftijd en de eindtermen vanuit de hierboven geschetste theoretische kaders.

Bouwstenen

Voor de algemene vorming binnen het voltijds secundair onderwijs tellen we binnen deze sleutelcompetentie in totaal 25 eindtermen, waarvan tien in de eerste graad (12-14 jaar), zeven in de tweede graad (14-16 jaar) en acht in de derde graad (16-18 jaar). Alle eindtermen zijn identiek geformuleerd voor de A- en B-stroom.¹⁰ In de tweede graad en derde graad zijn de eindtermen identiek geformuleerd voor de doorstroomfinaliteit¹¹ (D), dubbele finaliteit¹² (D/A) en arbeidsmarktfinaliteit¹³ (A). Dit betekent dus dat deze eindtermen gelden voor alle leerlingen, ongeacht hun beginsituatie.

De sleutelcompetentie bestaat uit vier bouwstenen:¹⁴

- bouwsteen 1: ‘uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren’ (omvat tien eindtermen);
- bouwsteen 2: ‘uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze manifesteren’ (omvat één eindterm);
- bouwsteen 3: ‘uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden’ (omvat zeven eindtermen);
- bouwsteen 4: ‘verbeelding gericht inzetten bij creëren van artistiek werk’ (omvat zeven eindtermen).

10 A-stroom: voor leerlingen met een getuigschrift van het basisonderwijs. B-stroom voor een kleine groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld niet geslaagd in het lager onderwijs). Voor meer informatie over het verschil tussen A-stroom en B-stroom: www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_detail.php?detail=3

11 Studierichtingen in de ‘doorstroomfinaliteit’ zijn abstract-theoretisch en bieden een brede algemene vorming. Ze bereiden leerlingen voor om verder te studeren in een bacheloropleiding aan universiteit of hogeschool.

12 Studierichtingen in de ‘dubbele finaliteit’ zijn theoretisch en praktijkgericht. Ze bereiden voor op professionele bacheloropleidingen, graduaatsopleidingen of een HBO5 (hogere beroepsopleiding) verpleegkunde en de arbeidsmarkt. Er is een evenredige verdeling van de algemene vorming, praktische vorming en technische vorming.

13 Studierichtingen in de ‘arbeidsmarktgerichte finaliteit’ zijn praktijkgericht. Ze bereiden voor op graduaatsopleidingen of een HBO5 verpleegkunde en de arbeidsmarkt. Het lessenpakket omvat praktische vorming, aangevuld met algemene en technische vorming.

14 Zie voor algemene informatie over en uitgangspunten van de eindtermen: www.onderwijsdoelen.be

De eerste drie bouwstenen¹⁵ zijn gekoppeld aan ‘cultureel bewustzijn’; ‘culturele expressie’ wordt geconcretiseerd met de vierde bouwsteen.

Op basis van het aantal eindtermen blijkt duidelijk dat in het curriculum het minst nadruk ligt op bouwsteen 2 en het meest op bouwsteen 1 (zie bijlage 1). We stellen verder een breuklijn vast tussen de eerste graad (12-14 jaar) en de twee volgende graden. Vanaf de tweede graad bestaat de sleutelcompetentie slechts uit drie in plaats van vier bouwstenen. Bouwsteen 2 komt namelijk niet meer aan bod in de tweede (14-16 jaar) en derde graad (16-18 jaar).

In de tien eindtermen van de eerste bouwsteen is een duidelijk verschil tussen de eerste en de volgende twee graden. In de eerste graad komen zowel het cognitieve als affectieve domein aan bod, in de tweede en derde graad enkel het cognitieve domein.

De tweede bouwsteen is zoals gezegd enkel aanwezig in de eerste graad en bestaat slechts uit één eindterm, waarbij leerlingen zowel in de A- als in de B-stroom conceptuele kennis moeten analyseren.

Bij de derde bouwsteen is opnieuw in de eerste graad bij elk van de zeven eindtermen zowel het cognitieve als affectieve domein aanwezig, terwijl in de tweede graad slechts bij één van de twee eindtermen en in de derde graad bij één van de drie eindtermen het affectieve domein aanwezig is. Het cognitieve domein wordt dominanter.

Enkel bij de vierde bouwsteen vinden we het toepassen van procedurele kennis terug en het cognitieve proces ‘creëren’. Deze formulering biedt kansen voor vakken als plastische opvoeding (in Nederland: beeldende vorming) en muzikale opvoeding. Bij deze bouwsteen is in alle graden het cognitieve en affectieve domein aanwezig.

De vierde bouwsteen evolueert door de graden heen naar meer zelfstandigheid: van een afgebakende opdracht in de eerste graad naar intentiegericht inzetten van de eigen verbeelding in de derde graad. Enkel in deze bouwsteen

15 Bij de tweede principiële goedkeuring omvatten deze drie bouwstenen uitsluitend transversale eindtermen. Omwille van het transversale statuut van deze eindtermen moesten ze in samenhang met meer sleutelcompetenties gerealiseerd worden. Dit had als gevolg dat een transversale eindterm idealiter in meer contexten aangebracht, ingeëoefend en geëvalueerd wordt. Dit maakte dat vakoverschrijdende initiatieven in de lijn van de verwachting lag. Maar bij de goedkeuring van het voorontwerp van decreet door de regering werd dit gewijzigd. Het woord ‘transversaal’ is geschrapt. Alle eindtermen hebben een inhoudelijk statuut. Het is aan de schoolbesturen de organisatie van de eindtermen vorm te geven. Dit kan vakoverschrijdend of vakgebonden georganiseerd worden.

en enkel in de derde graad wordt de volgende eindterm voor attitude (attitudinale eindterm) beschreven: 'leerlingen beleven plezier aan het creëren vanuit eigen verbeelding en intuïtie'. Deze aandacht voor het welbevinden van de leerling lijkt een sluitstuk in deze sleutelcompetentie, geen uitgangspunt bij de start in de eerste graad.

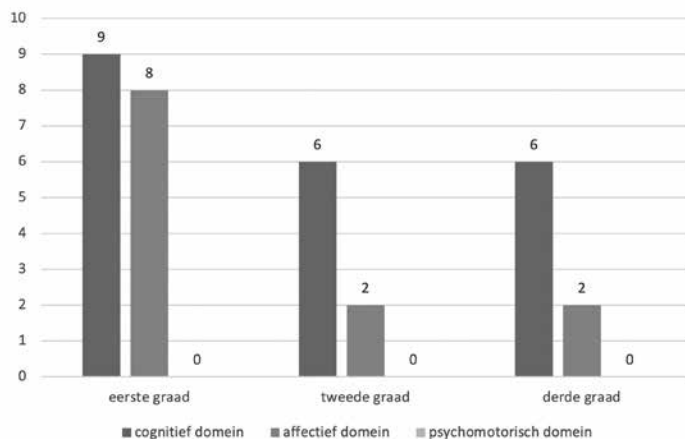
Het psychomotorische domein ontbreekt in elke bouwsteen.

Analyse van de eindtermen vanuit de herziene taxonomie

Analyse van het begrippenkader van de herziene taxonomie en het kwantitatief in kaart brengen van de verschillende onderdelen geeft ons een idee op welke domeinen, cognitieve processen en welke soorten kennis het eindtermenkader de nadruk legt en welke accentverschuivingen er zijn van de eerste tot en met de derde graad.

Eenentwintig eindtermen betreffen het cognitieve domein, twaalf het affectieve domein en geen enkele het psychomotorische domein (figuur 5). Vaardigheden, bewegingen, handelingen zijn dus geen doel op zich. Ze kunnen wel een middel zijn voor het aanleren en oefenen van eindtermen voor het affectieve en/of cognitieve domein, maar ze kennen zelf geen resultaatsverbintenis (Rombaut, 2020). Vier eindtermen zijn gericht op attitudes (in de eerste en tweede graad telkens één, in de derde graad twee) en zijn niet opgenomen in figuur 5, omdat ze niet gekoppeld worden aan een domein.

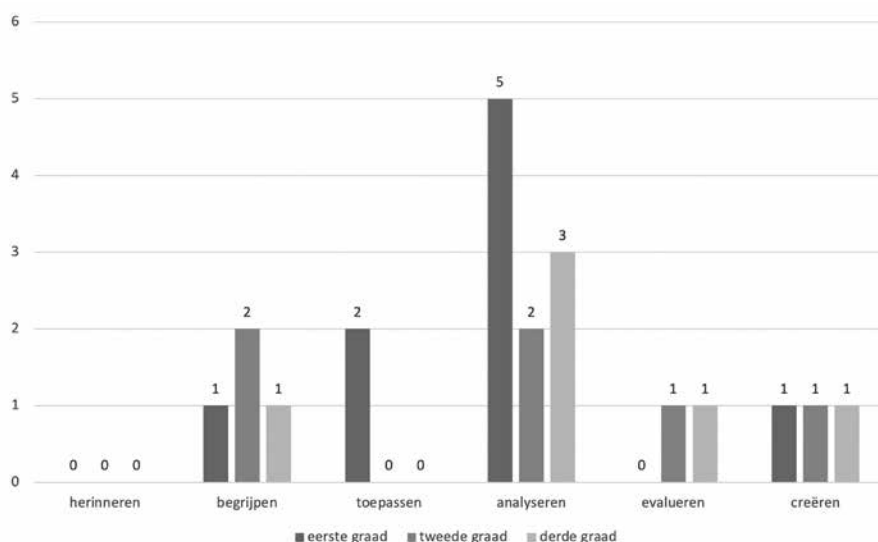
Figuur 5. Aantal eindtermen per domein per graad



De eindtermen voor het affectieve domein zijn vrij talrijk aanwezig in de eerste graad, maar minder in de tweede en derde graad. Het affectieve domein is een continuüm. Dit impliceert dat eindtermen over de graden heen logisch en consistent opgebouwd moeten worden. De overgang van louter ‘reageren op’ naar een bewust handelen vanuit een persoonlijk kader dient dan ook gradueel te gebeuren. Elke eindterm voor het affectieve domein is in alle graden ook verbonden met het cognitieve domein. Omgekeerd geldt dit niet.

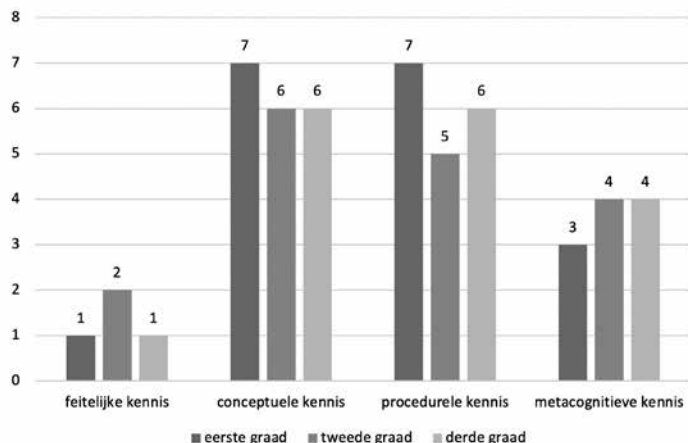
Binnen het cognitieve domein zijn de verschillende soorten kennis verbonden aan verschillende cognitieve processen. Daarom kan een analyse van waar en hoe vaak de cognitieve processen en soorten kennis voorkomen, licht werpen op de invloed van deze onderdelen in het geheel.

Figuur 6. Aantal eindtermen per cognitief proces per graad



Binnen de herziene taxonomie zijn cognitieve processen zoals vermeld geordend van eenvoudig naar complex. Des te opmerkelijker is het dat niet elk cognitief proces aan bod komt in de eindtermen (figuur 6). Zo zien we dat ‘herinneren’ bij geen enkele eindterm voor de drie graden voorkomt. ‘Begrijpen’ daarentegen komt in elke graad voor. Ook ‘analyseren’ is zeer sterk vertegenwoordigd in de eindtermen. Hier raken de taxonomie en Cultuur in de Spiegel elkaar, omdat beide ‘analyseren’ als belangrijke vaardigheid noemen.

Figuur 7. Aantal eindtermen per soort kennis per graad



Feitelijke kennis is minimaal geconcretiseerd per artistiek domein (muziek, dans, beeld, media en drama). In veel eindtermen komen conceptuele, procedurele en metacognitieve kennis samen aan bod. Het accent ligt daarbij voornamelijk op conceptuele kennis (zeven eindtermen in de eerste, zes in de tweede en zes in de derde graad) en procedurele kennis (zeven in de eerste, vijf in de tweede en zes in de derde graad) (figuur 7).

In de eerste graad wordt weinig ingezet op metacognitieve kennis (drie van de tien eindtermen). Metacognitieve kennis wordt belangrijker vanaf de tweede graad.

Een blik op de eindtermen vanuit Cultuur in de Spiegel

De specifieke begrippenkaders van de taxonomie en Cultuur in de Spiegel zorgen voor verwarring, omdat ze hier en daar overlap suggereren, zoals het woord ‘analyseren’. Maar de hiërarchie die Van Heusden verbindt aan de vaardigheden komen niet overeen met ‘de herziene taxonomie van Bloom’ die net niet hiërarchisch bedoeld is.

Zoals vermeld wordt vanuit de herziene taxonomie de nadruk gelegd op het analyseren van conceptuele kennis. Deze begrippen zijn ook herkenbaar vanuit Cultuur in Spiegel. Naarmate de leeftijd van de leerlingen toeneemt, komt de nadruk te liggen op complexe vaardigheden, namelijk ‘conceptualiseren’ en ‘analyseren’. Dit betekent echter niet dat oudere leerlingen zich niet verder moeten bekwamen in de andere vaardigheden, namelijk ‘waarnemen’ en ‘verbeelden’ (Rombaut, 2020). De eindtermen verwijzen naar drie van de vier cultuurdragers: ‘lichaam’ (bijvoorbeeld dans, beweging en gebaren), ‘voorwerpen’ (zoals decor) en ‘taal’. ‘Grafische symbolen’ komt niet aan bod als cultuurdrager.

Aandachtspunten

Aandacht voor het affectieve domein

Wanneer de leraar of educatieve medewerker gaat onderzoeken op welke manier de sleutelcompetentie te realiseren is, is het relevant te weten dat het cognitieve én affectieve domein centraal staan. Bij het ontwerpen van onder meer lessen, educatief materiaal of projecten moeten ze daar rekening mee houden. Anders kan het gebeuren dat een leerling een onderwerp kan begrijpen of analyseren, maar er totaal geen interesse voor ontwikkelt, laat staan behoudt. Leerlingen verdiepen zich bijvoorbeeld in de maatschappelijke rol van *street art*, behalen mooie evaluaties, maar niets zegt dat het onderwerp hun raakt of dat ze erbij betrokken zijn. Leidt een schoolbezoek aan een tentoonstelling tot museumbezoek in de vrije tijd? Of gaan leerlingen ook lezen wanneer dit geen schoolopdracht is? Het is juist het wegnemen van de externe autoriteit, van de schoolse omgeving die het mogelijk maakt te observeren of de leerling blijvend geraakt is (Rombaut, 2020). Hierbij kunnen cultuurinstellingen een belangrijke rol spelen.

Het aanbrengen en opvolgen van eindtermen binnen het affectieve domein is zeer tijdsintensief. Het gaat immers onder meer over gedachten en gevoelens die leerlingen ontwikkelen als gevolg van een leerervaring (zoals eindterm 16.7: 'De leerlingen creëren artistiek werk vanuit hun verbeelding') (Rombaut, 2020). Het aanleren, stimuleren van complexere doelen uit het affectieve domein vraagt idealiter de inbreng van meer leraren, educatieve medewerkers en oefenmomenten in verschillende contexten (Rombaut, 2020). De optie om multidisciplinair en vakoverschrijdend te werken biedt hier kansen, maar omdat het begrip 'transversaal'¹⁶ in de eindtermen geschrapt werd voor de tweede en derde graad is dit niet verplicht. Bovendien hebben het affectieve en psychomotorische domein enkel een inspanningsverplichting, geen resultaatsverbintenis.¹⁷ Hoewel het cognitieve en affectieve domein onlosmakelijk verbonden zijn, ligt de nadruk in deze eindtermen steeds op het cognitieve domein. Eindtermen gekoppeld aan het cognitieve domein komen het meeste voor en kennen bovendien een resultaatsverbintenis. Deze onevenwichtigheid kan ervoor zorgen dat het cognitieve domein te veel benadrukt wordt.

16 Voor meer informatie: <https://beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be/document-view/5FE059446B34EF0008000FAF>, p. 3.

17 De kennis, dimensies en indien van toepassing de context en tekstkenmerken maken telkens integraal deel uit van de eindterm waarbij ze zijn vermeld, met dien verstande dat de affectieve dimensie en de psychomotorische dimensie indicatief zijn. <https://beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be/document-view/5FE059446B34EF0008000FAF>, p.1

Aandacht voor waarnemen en verbeelden

Binnen het cognitieve domein staat het analyseren van conceptuele kennis meermaals in de focus. Dat komt overeen met Cultuur in de Spiegel, waarin waarnemen en verbeelden ondergeschikt zijn aan conceptualiseren en analyseren. Ook volgens de taxonomie komt, naarmate leerlingen ouder worden, de nadruk te liggen op complexere vaardigheden ('conceptualiseren' en 'analyseren'). Maar dit betekent niet dat oudere leerlingen zich niet verder moeten bekwamen in 'waarnemen' en 'verbeelden'. Dat laatste kan lastig zijn voor leraren zonder vooropleiding in de kunsten. Zij voelen zich wellicht onvoldoende competent om geschikte waarnemings- en verbeeldingsopdrachten uit te werken en beperken zich daarom tot het conceptueel analyseren van cultuuruitingen. Culturele instellingen kunnen deze leraren hierbij ondersteunen door activiteiten te organiseren (zoals workshops), waarbij leerlingen zelf aan de slag kunnen gaan met waarnemings- en verbeeldingsopdrachten.

Aandacht voor omissies

Niet alleen de frequentie van cognitieve processen en soorten kennis zijn van belang, ook hoe deze gecombineerd worden. Het cognitieve proces 'evalueren', aanwezig in de tweede en derde graad, vergt steeds verschillende soorten kennis. Het is opmerkelijk dat niet elk cognitief proces aan bod komt in de eindtermen (figuur 6). Zo zien we dat 'herinneren' bij geen enkele eindterm voorkomt, hoewel het opbouwen van een cognitieve geheugenbank een voorwaarde vormt om, via reflectie, tot cultureel (zelf) bewustzijn te kunnen komen, wat het doel is van cultuuronderwijs (Van Heusden, 2010). Eveneens vreemd is dat de aandacht voor metacognitieve kennis in de eerste graad beperkt is.

Aandacht voor alle cultuurdragers

Door het gebruik van handelingswerkwoorden (zoals 'uitdrukken', 'beschrijven', 'toelichten') lijkt impliciet te worden aangegeven dat cultuuronderwijs vooral gebeurt via taal. Maar volgens Van Heusden (2010) is cultuuronderwijs niet uitsluitend talig. Taal is slechts een van de vier cultuurdragers (taal, lichaam, voorwerpen en grafische symbolen) die cultureel (zelf)bewustzijn vorm kunnen geven. Maar 'grafische symbolen' worden in deze sleutelcompetentie niet vermeld als cultuurdrager. Zo riskeert cultuuronderwijs talig te worden en andere media te negeren, waardoor cultuuronderwijs en het culturele scholenaanbod dreigen beperkt te worden tot schrijven en praten over cultuur (Rombaut, 2020). Het risico is dat sommige leraren en educatieve medewerkers zich gaan beperken tot het medium waarmee zij zelf het meest vertrouwd zijn: taal (zoals een audiotour of invulbundels bij een museumbezoek).

Aandacht voor alle disciplines

Door het gebruik van het woord 'zoals' bij de explicitering van de kennis is de leraar niet verplicht de vijf verschillende kunstdisciplines (dans, beeld, drama, media en muziek) te behandelen. Een leraar kan ervoor kiezen zich toe te spitsen op één discipline zoals bij muzikale opvoeding en plastische opvoeding het geval is. Toch pleiten we voor een evenwicht, zodat een leerling kan kennismaken met verschillende kunstdisciplines en ook dans, drama en media kans krijgen om aan bod te komen in het curriculum.

Aandacht voor de positie van kunstvakken

Hoewel 'creëren' een constante vormt in alle leerjaren, wat pleit voor vakken als muzikale opvoeding en plastische opvoeding, menen we dat de positie en organisatie van kunstvakken onder druk komt te staan. Ten eerste omdat het cognitief proces 'toepassen' totaal afwezig is in de tweede en derde graad. Ten tweede omdat deze sleutelcompetentie geen eindtermen binnen het psychomotorische domein bevat. Het is vooral opmerkelijk dat dit niet vermeld wordt bij de bouwsteen 'verbeelding gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk'. Dit maakt dat het inrichten van vakken als plastische opvoeding en muzikale opvoeding, waar de klemtoon ook ligt op het aanleren van psychomotorische vaardigheden, in hun huidige vorm niet langer noodzakelijk zijn om aan de eindtermen te voldoen. Dit bedreigt aldus het verdere bestaan van deze vakken binnen de algemene vorming.

De kans voor vakken als plastische opvoeding en muzikale opvoeding om de eindtermen vorm te geven is het grootst in de eerste graad. Culturele instellingen kunnen het scholenaanbod hierop afstemmen.

Aandacht voor diversiteit

De eerste graad heeft meer eindtermen (tien) dan de tweede (zeven) en derde graad (acht). In de bovenste twee graden is bouwsteen 3 ('uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze manifesteren') zelfs volledig afwezig. Gezien de toenemende diversiteit in de klas en de complexe vragen rond identiteit was dit net een bouwsteen die leraren kapstokken kon bieden om vanuit verschillende perspectieven te kijken. Vreemd dus dat deze bouwsteen geen opstap biedt naar verdieping en uitbreiding in de hogere graden.

Aandacht voor kwaliteit en kansen

Om de kwaliteitszorg voor cultuuronderwijs te bewaken is er een expliciete visie en een sterke doelgerichtheid nodig. De leraren kunnen nagaan wat precies de visie op cultuuronderwijs in hun scholen is en welke eisen de eindtermen stellen. Wanneer het beleidsvoerend vermogen van een school zwak is, kan het zijn dat het lerarenteam het overzicht verliest van wie wat waar heeft aangebracht, ingeoeffend en geëvalueerd. Het op schoolniveau bewaken wie wanneer welke eindterm heeft aangeleerd en geëvalueerd, kan

leiden tot het louter aanvinken van leraren en vakken die de desbetreffende eindterm behandelen. Zodoende liggen instrumentalisering en vervlakking op de loer (Rombaut, 2020).

Kwaliteitszorg, planmatig en doelgericht werken zijn belangrijk om optimaal af te kunnen stemmen op de behoeften van de leerlingen. Deze kunnen zeer uiteenlopend zijn, afhankelijk van de beginsituatie van de leerling. Deeltijds kunstonderwijs en andere vormen van buitenschoolse cultuureducatie zijn voornamelijk een zaak voor leerlingen uit het basisonderwijs en de A-stroom in het secundair onderwijs. Sociale verschillen in buitenschoolse cultuurparticipatie en -educatie nemen gedurende de secundaire schooltijd toe. Er is een kloof in het schoolse cultuureducatieve aanbod en zonder schoolvisie op cultuuronderwijs zijn leraren geïsoleerde ambassadeurs voor cultuur.

De eindtermen hebben dezelfde formulering in de A- en de B-stroom, in de doorstroomfinaliteit (D), dubbele finaliteit (D/A) en arbeidsmarktfinaliteit (A). Dit heeft implicaties voor de didactische uitwerking. Leraren en educatieve medewerkers moeten goed nadenken over wat elke leerling, rekening houdend met de specifieke beginsituatie, precies nodig heeft om de eindtermen te behalen. Uit de formuleringen van de eindtermen blijkt ook duidelijk het belang dat gehecht wordt aan het uitdrukken en het vertrekken vanuit de eigen interesses en interpretaties van cultuuruitingen bij leerlingen.

Cultureel bewustzijn ligt daarbij niet in het eindproduct dat de leerling maakt, wel in het proces tot dit eindproduct (Rombaut, 2020). Uit onderzoek blijkt namelijk dat er een discrepantie bestaat tussen cultuuronderwijs aan de ene kant en creatieve hobby's en cultuureducatie buiten de school aan de andere kant (Beunen, Siongers, & Lievens, 2016; Ijdens & Siongers, 2017). Er zijn volop samenwerkingsverbanden aan te gaan tussen scholen en culturele instellingen plus het deeltijds kunstonderwijs. Vele secundaire scholen doen dat nu al, met ondersteuning door Cultuurkuur¹⁸ en Kunstkuur¹⁹ (Rombaut, 2020).

Conclusie

Dit artikel wil een bijdrage leveren aan meer samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Door de onderwijshervorming in Vlaanderen is het belangrijk dat beide inzicht verwerven in de sleutelcompetentie 'cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Bij de professionalisering van leraren en

18 www.cultuurkuur.be

19 www.cultuurkuur.be/subsidies/kunstkuur

educatieve medewerkers kan er aandacht besteed worden aan de onderliggende theoretische kaders (de herziene taxonomie van Bloom' en Cultuur in de Spiegel). Cultuuronderwijs wordt immers gehanteerd als een containerbegrip. Dit maakt vele interpretaties mogelijk en vergroot de verwarring bij leraren en culturele instellingen. Cultuur in de Spiegel moet dienen om duidelijkheid te scheppen over de begrippen cultuur en cultuuronderwijs, de taxonomie maakt communicatie mogelijk over de uitwerking van de eindtermen.

Maar eindtermen op zich garanderen nog geen kwaliteitsvolle uitrol van cultuuronderwijs. Deze eindtermen zijn richtinggevend voor het cognitief proces en de soorten aan te brengen kennis bij leerlingen. De nadruk ligt daarbij sterk op het cognitieve en affectieve domein, maar een doordachte uitrol van de combinatie van beide domeinen is een aandachtspunt. Ook het stimuleren van 'analyseren' in combinatie met conceptuele kennis vraagt bijzondere aandacht. De metacognitieve kennis die de eindtermen expliciet noemen kan voor een optimale aansluiting zorgen bij Cultuur in de Spiegel (Rombaut, 2020).

Daarnaast moeten we leraren en educatieve medewerkers stimuleren connectie te vinden en maken met de cultuurbeleving van jongeren. Hierbij kan een te groot accent op westerse cultuurelementen een valkuil zijn (de beginsituatie van elke leerling is immers anders). Ook is het belangrijk de hegemonie van de talige aanpak te overstijgen (ook de leefwereld van jongeren wordt steeds visueler en minder talig) en de vele mogelijkheden binnen cultuuronderwijs te benutten (zoals vakgebonden cultuurlessen, extra-curriculair en vakoverschrijdend werken, eenmalige of langdurige projecten met culturele instellingen, deeltijds kunstonderwijs).

De omzetting van beide kaders (de taxonomie en de cultuurtheorie) naar de praktijk staat nog in de kinderschoenen. De overheid heeft veel geschreven over het 'wat'. De leraren en educatieve medewerkers staan voor de uitdaging van het uitdenken van het 'hoe'. Hoe ontwerpen we effectieve lessen en projecten aansluitend bij de beginsituatie van de leerlingen? Hoe brengen we leerlingen cultureel bewustzijn en culturele expressie bij en hoe evalueren we die? Inzicht in de taxonomie en in de cultuurtheorie kunnen daarbij inspirerend zijn.

Om tot gedeelde en gedragen schoolvisies over cultuuronderwijs te komen is er nood aan grondige kennis van beide kaders. Het is belangrijk dat onze jongeren cultuur leren smaken, hun kennis en inzichten verbreden en verdiepen. Leraren en educatieve medewerkers kunnen elkaar hierbij inspireren.

Eef Rombaut is onderwijs-
didacticus Cultuurwetenschappen
aan de Universiteit Gent en
praktijkassistent vakdidactiek
Maatschappijwetenschappen
en Cultuurwetenschappen aan
de Universiteit Antwerpen.
Zij is buitenpromovendus bij
John Lievens en Jessy Siongers,
Sociologie (Universiteit Gent).
eef.rombaut@ugent.be

Literatuur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson Education Limited.
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Onderzoeksgroep CuDOS - Vakgroep Sociologie - UGent.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Dave, R. H. (1969). Taxonomy of educational objectives and achievement testing In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives* (pp. 203-214). Educational Innovators Press.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel - Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Ijdens, T., & Siongers, J. (2017). Access to arts education. In T. Ijdens, B. Bolden, & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 117-133). Waxmann.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Rombaut, E. (2020). Wat wringt? Cultuuronderwijs en het nieuwe decretaal bepaalde format van de eindtermen: welke implicaties heeft dit voor de leraar in opleiding? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(4), 263-273.
- Rombaut, E., Molein, I., & Van Severen, T. (2020). *De herziene taxonomie van Bloom in de klas*. Pelckmans Pro.
- Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de spiegel – Vlaanderen, Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over cultuur. Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.
- Vermeersch, L., & Thomas, V. (2016). *De cultuurspiegel, jouw gids voor cultuur op school*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden, Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Bijlage 1: Visualisatie sleutelcompetentie 16

	1stegraad	2de graad	3de graad
Bouwsteen 1 <i>Uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren</i>	16.1 Leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en hun eigen leefwereld.	16.1 Leerlingen tonen interesse voor elkaars kunst- en cultuuruitingen.	16.1 Leerlingen onderzoeken het maatschappelijk belang van kunst- en cultuuruitingen.
	<i>A+B stroom (attitudinaal)</i>	<i>D+D/A+A (attitudinaal)</i>	<i>D+D/A+A conceptuele, procedurele kennis analyseren</i>
	16.2 Leerlingen onderscheiden via waarnemen van kunst- en cultuuruitingen het zintuiglijk waarneembare, de bedoelingen en het onderwerp ervan.	16.2 Leerlingen lichten hun interesse voor bepaalde kunst- en cultuuruitingen toe.	16.2 Leerlingen onderscheiden gelijkenissen en verschillen in de bedoeling en het onderwerp die de maatschappij, de maker(s) en zichzelf aan kunst- en cultuuruitingen toekennen.
	<i>A+B stroom, conceptuele kennis begrijpen + affectieve dimensie reageren</i>	<i>D+ D/A+A, conceptuele en metacognitieve kennis begrijpen</i>	<i>D+D/A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren</i>
	16.3 Leerlingen beschrijven aan de hand van aangereikte criteria de interactie tussen het zintuiglijk waarneembare, de bedoelingen en het onderwerp van kunst- en cultuuruitingen.	16.3 Leerlingen illustreren op basis van waarnemingen van kunst- en cultuuruitingen verschillen in hun interpretatie van bedoeling en onderwerp.	16.3 Leerlingen analyseren het zintuiglijk waarneembare van kunst- en cultuuruitingen in interactie met de bedoelingen en de onderwerpen ervan.
	<i>A+B stroom, feitelijke, conceptuele, procedurele kennis analyseren + affectieve dimensie reageren</i>	<i>D+D/A+A conceptuele en procedurele kennis begrijpen</i>	<i>D+D/A+A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren</i>
		16.4 Leerlingen analyseren het zintuiglijk waarneembare van kunst- en cultuuruitingen in interactie met de bedoelingen en de onderwerpen ervan.	
		<i>D+D/A+A conceptuele en procedurele kennis analyseren</i>	
Cognitieve domein	<i>Analyseren</i>	<i>Begrijpen</i> <i>Analyseren</i>	<i>Analyseren</i>
Affectieve domein	<i>Reageren op</i>		
Psychomotorische domein			

	1stegraad	2de graad	3de graad
Bouwsteen 2 <i>Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren</i>	16.4 Leerlingen brengen kunst- en cultuuruitingen in verband met de context waarin deze voorkomen. <i>A+B stroom conceptuele kennis analyseren</i>		
Cognitieve domein	Analyseren		
Affectieve domein			
Psychomotorische domein			
Bouwsteen 3 <i>Uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden</i>	16.5 Leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen. <i>A+B stroom, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren + affectieve dimensie reageren</i>	16.5 Leerlingen drukken uit hoe kunst- en cultuuruitingen hun gedachten, gevoelens en gedrag beïnvloeden. <i>D+D/A+A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren</i>	16.4 Leerlingen dragen bij aan een positieve beleving van kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en voor anderen. <i>D+D/A+A (attitudinaal)</i>
	16.6 Leerlingen wenden hun eigen expressieve ervaring aan om hun waardering voor kunst en cultuuruitingen uit te drukken. <i>A+B stroom, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.6 Leerlingen drukken vanuit hun ervaring met creatieprocessen hun waardering uit voor inhoud en vormgeving van kunst- en cultuuruitingen. <i>D+D/A+A feitelijke, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis evalueren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.5 Leerlingen illustreren hoe hun waardering van kunst- en cultuuruitingen die van anderen beïnvloedt. <i>D+D/A+A conceptuele, procedurele kennis, metacognitieve kennis begrijpen</i>
			16.6 Leerlingen reflecteren over gelijkenissen en verschillen in inhoud en vormgeving tussen hun eigen artistieke werk en andere kunst- en cultuuruitingen. <i>D+D/A+A feitelijke, conceptuele, procedurele kennis evalueren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>
Cognitieve domein	Analyseren	Analyseren Evalueren	Begrijpen Evalueren
Affectieve domein	Reageren op Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader
Psychomotorische domein			

	1stegraad	2de graad	3de graad
Bouwsteen 4 <i>Verbeelding gericht inzetten bij creëren van artistiek werk</i>	16.7 Leerlingen creëren artistiek werk vanuit een afgebakende opdracht en de eigen verbeelding. <i>A+B stroom conceptuele, procedurele kennis creëren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.7 Leerlingen creëren artistiek werk vanuit hun eigen verbeelding. <i>D+D/A+A feitelijke, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis creëren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>	16.7 Leerlingen beleven plezier aan het creëren vanuit eigen verbeelding en intuïtie. <i>D+D/A+A (attitudinaal)</i>
	16.8 Leerlingen experi- menteren met diverse artistieke bouwstenen zoals taal, lichaam, ruimte, tijd, vorm, kleur, klank, digitale data. <i>A+B stroom, procedurele kennis toepassen + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>		16.8 Leerlingen creëren artistiek werk door hun verbeelding intentiegericht in te zetten. <i>D+D/A conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis creëren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>
	16.9 Leerlingen tonen hun artistiek werk aan de hand van elementaire presentatietechnieken. <i>A+B stroom, procedurele kennis toepassen + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>		
	16.10 Leerlingen reflecteren aan de hand van aangereikte criteria over hun artistiek product en proces en over dat van medeleerlingen. <i>A+B stroom, conceptuele, procedurele, metacognitieve kennis analyseren + affectieve dimensie handelen vanuit persoonlijk kader</i>		
Cognitieve domein	Toepassen Analyseren Creëren	Creëren	Evalueren Creëren
Affectieve domein	Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader	Handelen vanuit persoonlijk kader
Psychomotorische domein			