

D21: Conclusies en adviezen

*Hoe kunnen basisscholen werken aan cultuur-
educatie in combinatie met 21e eeuwse
vaardigheden?*



LECTORAAT DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE KUNSTVAKKEN

D21: Adviesrapport basisonderwijs

Hoe kan er gewerkt worden aan 21^e eeuwse vaardigheden bij cultuureducatie op verschillende soorten basisscholen?

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken

maart 2016

Colofon

D21: Advies basisonderwijs

Hoe kan er gewerkt worden aan cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden op verschillende soorten scholen?

Auteurs:

Olga Potters, Ellemieke Hulshof-Greving, Melanie Scheepers

Aan dit onderzoek werkten mee:

Marlies ter Beek-Geertse, Bas van der Bruggen, Ellemieke Hulshof-Greving, Lin de Jong, Dick Kleingeld, Marieke Kroeskop, Bruno Oldeboom, Hans Petersen, Olga Potters, Melanie Scheepers en Hilje van Vliet.

Eindredactie:

Sanne Koetsier

Onderzoeksadviseur:

Fer Boei

Projectleiding:

Dick Kleingeld

Onderzoeksprogrammaleider:

Lector Jeroen Lutters

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken
Hogeschool Windesheim
Zwolle, maart 2016

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
1 Inleiding	7
2 De basisschool: basis voor de toekomst	8
2.1 Impressie huidig basisonderwijs	8
2.2 Recente ontwikkelingen rond beleid over cultuureducatie en 21 ^e eeuwse vaardigheden op het basisonderwijs	9
2.3 Onderwijs voor de toekomst	10
3 Samenvatting onderzoeksresultaten D21	12
3.1 Literatuurstudie van D21	12
3.2 Kwantitatief onderzoek van D21	15
3.3 De kwalitatieve multiple casestudy van D21	19
4 Advies cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden binnen het basisonderwijs	24
4.1 Inleiding op het advies	24
4.2 Adviespunten voor de combinatie cultuureducatie en 21 ^e eeuwse vaardigheden	26
4.2.1 Adviespunten	27
4.2.2 Eerst een verankerde en gedragen onderwijsvisie, dan de onderwijspraktijk	27
4.2.3 Non-conformistische pedagogiek en een concentrisch curriculum	28
4.2.4 Thematisch werken én kunstvaklessen	28
4.2.5 Onderzoeken en creëren als didactiek	30
4.2.6 Een focus op sociale en 'zelf'-vaardigheden van leerlingen	31
4.2.7 Structurele samenwerking met externe culturele instanties	31
4.2.8 Een verbindende rol voor de icc'er	32
4.3 Profielen voor cultuureducatie en 21 ^e eeuwse vaardigheden	33
4.3.1 Uitgangspunten voor de profielen	33
4.3.2 De co-creërende school	33
4.3.3 De holistische school	35
4.3.4 De onderzoekende school	37
Tot slot	40
Literatuur	41
Begrippenlijst	43
21 ^e eeuwse vaardigheden	43
Cultuureducatie	43
Schoolvisie en schooltypologie	44
Bijlagen	46
Een Co-creërende school	46
Een individueel holistische school	57
Een groepsgerichte holistische school	63
Een onderzoekende school	73

Imagination is more important than knowledge.
For knowledge is limited,
whereas imagination embraces the entire world.

Albert Einstein

Voorwoord

De *onderzoeksgroep D21*, van het Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken heeft met steun van het Fonds voor Cultuurparticipatie en de Hogeschool Windesheim, in de periode 2014-2016, intensief onderzoek gedaan naar eigentijds vormen van primair onderwijs; onderwijs met een werkzame relatie tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. De doelstelling van dit ontwerpgerichte onderzoek is op basis van “good practice” te komen tot een voorzichtig advies, inzake het ontwerpen van een basisonderwijs en opleidingspraktijk, passend bij de 21^e eeuw.

De uitkomst van het onderzoek D21 (Didactiek 21^e eeuw) is, zoals u kunt lezen in het navolgende advies, dat innovatie begint bij de constatering dat creativiteit de verbindende factor is tussen 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en primair onderwijs. Onderzoek op diverse basisscholen in Nederland wijst uit dat de beste garantie daarvoor is: een langdurig, gedragen en uitgewerkte schoolvisie, die raakt aan kennis, kunst & cultuur, en 21^e eeuwse vaardigheden in tegenstelling tot een serie pragmatische keuzes op korte termijn. De school moet daarbij vooral niet schuwen ‘een eigen kleur’ aan te nemen. Bij een alignment tussen theorie en praktijk kan de cultuurcoördinator (icc’er) een belangrijke rol spelen.

Het ontwikkelen van creativiteit vindt in de praktijk plaats op het snijvlak tussen kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden, en kan verschillende gedaanten aannemen. Goede ervaringen bestaan waar kunst geen vak apart is. De meest werkzame didactiek, binnen de onderzochte context, is in het verlengde daarvan een concentrisch onderwijsmodel; een onderwijsmodel waar cultuureducatie zich bevindt in het hart van de school en van daaruit doorwerkt in alle vakken. Creativiteit kan in de kunstvakken een specifiek artistieke vertaling krijgen, maar heeft het fundament van een trans-disciplinaire aanpak nodig om te kunnen gedijen.

De traditionele vernieuwingsscholen, zoals het montessorionderwijs en het vrijeschoolonderwijs kennen een rijke traditie als het gaat om cultuureducatie. Andere scholen kunnen, bij het ontwerpen van een eigen vorm van cultuureducatie, hiervan leren. Met name als het gaat om het ontwikkelen van een, bij de eigen context passende, non-conformistische schoolvisie, aangevuld met een verdiepende pedagogische en didactische praktijk. Het specifieke karakter van deze historisch gewortelde holistische betekeniskaders maakt echter dat het eigen pedagogisch en didactisch *framework* inhoudelijk en procesmatig niet zomaar overdraagbaar is naar andere schooltypen.

De jongere vernieuwingsscholen, als de co-creërende school en de onderzoekende school, zijn daarom zeker zo’n interessante vorm van inspiratie voor het uitwerken van een eigen schoolontwerp. De co-creërende school heeft een duidelijk artistiek profiel als gevolg van een intensieve samenwerking tussen kunstenaars en educatoren. De kunstenaar vertegenwoordigt, volgens de onderzoekers, daarin niet alleen een artistieke waarde maar ook de stem van de ‘andere’; de buitenschoolse wereld binnen de schoolmuren; een stimulans voor divergent denken van de leerling, docent en schoolleiding.

De onderzoekende school is misschien wel het meest revolutionaire profiel. Het middelpunt van dit schooldesign is het ontwikkelen van een *open mind*; een interessant gegeven in een dynamische wereld die vraagt om nieuwe vormen van denken. De onderzoekende school werkt vanuit een mathetisch lerend perspectief, waarbij onderzoek niet (meer) beperkt blijft tot de docent. Onderzoek wordt zichtbaar in methodiek en didactiek: van de kennisvakken, kunstvakken, praktijkvakken, en

maatschappijvakken. In de multiple casestudy worden voorbeelden aangehaald van onderzoekende scholen waarin een interessante verbinding tot stand komt tussen kennisontwikkeling, artistieke, digitale techniek, en burgerschap.

Al met al zijn er dus verschillende vormen denkbaar om te komen tot een 21^e eeuwse schoolontwerp. Dat is niet in tegenspraak met een onmiskenbare samenhang op een ander aggregatieniveau. Drie relevante proposities doemen op, die kunnen dienen als inspirerende ontwerpprincipes voor de onderwijs- en opleidingspraktijk. We hebben het dan over:

- (1) Aandacht voor een non-conformistische, creatief-artistieke benadering waarbij kunstenaars van buiten een plek krijgen in het onderwijs en opleiden om daarmee de stem van de buitenwereld binnen te halen in de school.
- (2) Aandacht voor een concentrische benadering, met een sterk onderzoekende grondhouding, waarbij kunst 'geen vak apart' is, maar in het hele curriculum terugkomt: dus in kennis, kunst, praktijk en maatschappijvakken.
- (3) Aandacht voor een informele betekenisvolle benadering, waarbij de school, naast de noodzakelijke formele structuur, zich ontwikkelt tot een informele cultuur, met een voortdurende open dialoog, en een daaruit voortvloeiende gedragen langetermijnvisie.

De 21^e eeuw is een eeuw van de creativiteit in plaats van de rationaliteit. Wellicht kunnen deze ontwerpprincipes helpen bij het ontwikkelen van een onderwijs en opleidingspraktijk passend bij deze tijd. Het is nu van groot belang om in samenwerking met de overheid, docentopleidingen en basisscholen experimenten uit te zetten, gericht op het verder ontwikkelen van deze vormen van creatief en innovatief onderwijs; bij voorkeur experimenten die aansluiten bij een reeds bestaande innovatieve praktijk van onderwijs en opleiden. Dit alles ten behoeve van het kind, die tegen de tijd dat hij als volwassen burger zelf verantwoordelijkheid moet gaan dragen, terug kan kijken op zinvol basisonderwijs. Dit onderzoek heeft geprobeerd daar een steentje aan bij te dragen.

Jeroen Lutters

Maart 2016

1 Inleiding

Voor u ligt een advies voor het basisonderwijs over cultuureducatie, 21^e eeuwse vaardigheden en schoolvisie. Dit advies vloeit voort uit het D21-onderzoek. De afkorting D21 staat voor didactiek van de 21^e eeuw. Het onderzoek richt zich op de vormgeving van didactiek binnen cultuureducatie op het basisonderwijs. Het onderzoek werd uitgevoerd door het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken te Windesheim. De opdracht voor D21 kwam van het Fonds voor Cultuurparticipatie en sluit aan bij het programma Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016, van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het betreft een flankerend onderzoek. Wat zorgt ervoor dat cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden op een basisschool hand in hand gaan? Kortom, wat zijn werkzame onderdelen voor de vormgeving van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden en welke rol speelt de onderwijsvisie van de school hierbij?

Hiertoe is eerst een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd naar schoolkenmerken, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Vervolgens is een kwantitatief onderzoek uitgezet, waarbij de onderzochte begrippen gemeten zijn in de empirie. Na deze meting zijn de relaties tussen de begrippen onderzocht. Daarna is een kwalitatieve *multiple casestudy* uitgevoerd en zijn tien geselecteerde basisscholen tweemaal bezocht voor interviews en observaties. Tenslotte heeft er een *casestudy* naar 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie plaatsgevonden op de pabo van Windesheim Zwolle. De onderzoeken geven aanwijzingen voor een verband tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. In de *multiple casestudy* komen mogelijke manieren aan bod waarop dit verband in de praktijk vorm krijgt. De resultaten van de genoemde onderzoeken binnen het basisonderwijs worden in hoofdstuk 3 samengevat.

Aan de hand van de opbrengsten van deze onderzoeken en de interpretatie en duiding ervan zijn er in dit rapport adviezen voor het basisonderwijs geformuleerd. De adviezen zijn niet gelijk aan de onderzoekopbrengsten. Er heeft een interpretatie plaatsgevonden waarbij het team D21 keuzes heeft gemaakt welke opbrengsten verder naar een advies zijn uitgewerkt en welke niet. De adviezen staan beschreven in hoofdstuk 4. De adviezen zijn bruikbaar voor basisscholen maar ook voor lerarenopleiders die hiermee hun eigen curriculum kritisch kunnen bekijken om te zien of studenten op de pabo al adequaat worden voorbereid op de beroepspraktijk. Bovendien is er een apart adviesrapport voor de pabo geschreven. Dit rapport staat online gepubliceerd op <http://windesheim.nl/d21>. De adviezen kunnen basisscholen helpen bij het ontwerp van het onderwijs waarbinnen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een plek hebben.

Een advies aan het basisonderwijs wordt pas zinvol als dit aansluit bij de huidige situatie van het basisonderwijs. In het volgende hoofdstuk worden hiertoe recente ontwikkelingen en belangrijke vraagstukken voor de toekomst van het basisonderwijs geschetst.

2 De basisschool: basis voor de toekomst

Om adviezen in een relevante context te plaatsen, volgt hier een impressie van enkele ontwikkelingen van de afgelopen jaren in het basisonderwijs en een schets van de maatschappelijke en politieke houding ten opzichte van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Tevens worden er ontwikkelingen geschetst die belangrijk kunnen zijn voor de toekomst. Er wordt gesproken over een 'impressie' en 'schetsen' omdat niet de illusie gewekt mag worden dat in de komende paragrafen diepgaand op de thema's wordt ingegaan. Toch is deze schets relevant omdat het een beeld van het basisonderwijs geeft waarbinnen het advies van D21 geïmplementeerd moet worden.

2.1 Impressie huidig basisonderwijs

Voor een kind is de basisschool over het algemeen het eerste moment dat het in aanraking komt met onderwijs. Daar wordt het fundament gelegd waarop in het vervolgonderwijs doorgebouwd kan worden. In Nederland gaat een kind doorgaans vanaf het vierde levensjaar naar de basisschool. Vanaf dat moment doorloopt het groep 1 tot en met 8. Rond het twaalfde levensjaar vertrekt het kind naar de middelbare school. Kijkend naar de ontwikkelingspsychologie van de mens, vindt er nergens verder in de onderwijsperiode van een mens een grotere ontwikkeling op alle gebieden plaats dan in de periode van het basisonderwijs. Dit geeft het basisonderwijs een unieke positie. Het kind komt op deze plek voor het eerst in aanraking met het onderwijs op een leeftijd waarin het zich snel ontwikkelt.

Nederland kent veel verschillende soorten basisscholen. Zij kunnen verschillen wat betreft denominatie, zoals openbaar, rooms-katholiek, protestants-christelijk, islamitisch en dergelijke. Ook kunnen scholen behoren tot een (traditionele) onderwijsvernieuwersbeweging, zoals onder andere montessorionderwijs, de vrije school en jenaplanonderwijs. Nederland kent ook brede scholen. Dit zijn scholen die onderwijs combineren met voorzieningen als naschoolse opvang, cultuur, sport of welzijn, zowel voor leerlingen als voor ouders en de buurt. Brede scholen bepalen zelf hun aanbod en verschillen daarin onderling.

In dit adviesrapport wordt regelmatig verwezen naar de typologie van Hooiveld (2011). Hooiveld deelt scholen in op dimensies die voor elke school van toepassing zijn, dus ongeacht de aard van de denominatie of het al dan niet behoren tot een bepaalde onderwijsvernieuwersbeweging. Het gaat in de typologie van Hooiveld om de dimensies: pedagogiek, organisatie en curriculum. Deze begrippen worden verder uitgewerkt in hoofdstuk 3. De typologie van Hooiveld is gebruikt om scholen in te kunnen delen in verschillende typen. Hiervoor is gekozen omdat verschillen tussen scholen ertoe doen bij keuzes op het gebied van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Naast het feit dat het relevant is om de verscheidenheid van basisscholen in het oog te houden, worden hieronder twee ontwikkelingen geschetst waar elke basisschool mee te maken heeft; passend onderwijs en opbrengstgericht werken. Deze twee ontwikkelingen zijn beide vanuit de politiek geïnitieerd en hebben een grote invloed op het basisonderwijs. Er zijn uiteraard meerdere veranderingen doorgevoerd de afgelopen jaren, maar zowel passend onderwijs als opbrengstgericht werken spelen een belangrijke rol in het huidige basisonderwijs.

Passend onderwijs: In 2014 is de Wet Passend Onderwijs ingegaan. Alle leerlingen dienen een onderwijsplek te krijgen op een school die past bij hun mogelijkheden. Uitgangspunt is dat leerlingen

binnen het regulier onderwijs blijven, ook de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Als de ondersteuningsvraag groter is dan wat de reguliere scholen kunnen bieden, dan is er de mogelijkheid voor leerlingen om naar speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs te gaan. Alle leerlingen verdienen immers een onderwijsplek die passend is en aansluit bij hun mogelijkheden. Scholen hebben de plicht voor ieder kind een passende onderwijsplek te verwezenlijken. Dit vraagt van de school zorgvuldige afstemming op onderwijsbehoeften van kinderen, heldere communicatie, flexibiliteit en ook de daarbij behorende administratieve vaardigheden.

Opbrengstgericht werken: Het verbeteren van taal- en rekenprestaties van leerlingen is een belangrijk onderwerp op de beleidsagenda van het ministerie geweest de afgelopen jaren (OCW, 2007). Hierbij wordt opbrengstgericht werken als methodiek ingezet. Als een school systematisch en doelgericht werkt aan het maximaliseren van de prestaties van leerlingen, is er sprake van opbrengstgericht werken. Een andere term voor opbrengstgericht werken is meet-gestuurd onderwijs waarbij doelen stellen, zicht hebben op leerresultaten, planmatig en resultaatgericht werken voorwaarden zijn voor goede opbrengsten (<http://www.slo.nl/primair/themas/opbrengstgericht>). Sinds het schooljaar 2008/2009 hecht de onderwijsinspectie veel waarde aan opbrengstgericht werken op het gebied van taal en rekenen bij het beoordelen van basisscholen. Opbrengstgericht werken krijgt echter ook kritiek omdat deze werkwijze risico's en onbedoelde effecten met zich meebrengt. De volgende risico's komen naar voren: verwaarlozing van curriculum-onderdelen die niet getoetst worden, vermindering van leertijd door veelvuldig toetsen, verschuiving van de balans tussen formatieve en summatieve toetsing in het nadeel van de eerste, ongezonde prestatiedruk op leraren en leerlingen en strategisch gedrag (Ledoux, Blok, Boogaard en Krüger, 2009). Dit centraal stellen van opbrengstgericht werken door het ministerie en de inspectie heeft waarschijnlijk niet in het voordeel gewerkt voor de kunstvakken en cultuureducatie. Juist bij deze vakgebieden is het lastig de opbrengst te meten, daar het om bredere en persoonsvormende doelen gaat. De laatste jaren lijkt er echter wel een ontwikkeling gaande waarin juist het belang van cultuureducatie voor de ontwikkeling van kinderen meer en meer erkend wordt.

2.2 Recente ontwikkelingen rond beleid over cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden op het basisonderwijs

De maatschappelijke houding ten opzichte van kunst en cultuur in het basisonderwijs is aan het veranderen. Volgens Bussemaker, minister van OC&W (2014), zijn creativiteit en innoverend vermogen van groot belang en spelen de kunstvakken in het onderwijs een belangrijke rol bij het ontwikkelen van creatieve vaardigheden bij leerlingen. Kortom: de politiek ziet steeds meer een voortrekkersrol voor de kunstvakken liggen bij het ontwikkelen van de 21e eeuwse vaardigheid creativiteit. Volgens Bussemaker moet het basisonderwijs hier op inspelen. In het gezamenlijk advies 'Leren, creëren en inspireren!' van de Onderwijsraad en de Raad van Cultuur (2013) worden enkele maatregelen genoemd die volgens de raden essentieel zijn om cultuureducatie een belangrijker plek in het basisonderwijs te geven.

Het eerste is het ontwikkelen van een referentiekader cultuureducatie. In 2014 is daarom door het SLO het voorlopige 'Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie' ontworpen. Uitgangspunt voor dit kader zijn de huidige drie kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie. Het kader tracht antwoord te geven op de meest praktische en basale vragen voor de vormgeving van goed kunstonderwijs. De

status van dit document is -op het moment van het uitbrengen van dit adviesrapport- nog niet officieel. Vanaf het moment dat dat wél zo is, kan kunstzinnige oriëntatie wellicht beter 'gemeten' worden. De verwachting is dat 'het meten' op andere wijze gebeurt dan bij vakken als rekenen en taal: bij de kunstvakken ligt het voor de hand om te toetsen wat 'merkbaar' is in plaats van te toetsen wat 'meetbaar' is. De leerlijnen, doelen en visie van de scholen ten opzichte van Kunstzinnige Oriëntatie kunnen zo echter wel inzichtelijker en openbaar worden.

De tweede maatregel is het bevorderen van deskundigheid op scholen. Volgens het genoemde advies begint cultuureducatie op school en moet elke school daarom over voldoende deskundigheid beschikken om de lessen inhoudelijk vorm te kunnen geven, passend bij de visie en het personeelsbeleid van de school. Het benutten van de talenten en passie van het onderwijzend personeel is daarbij van belang, net als deskundigheidsbevordering bij zowel zittende als aankomende leraren. Dit is ook te lezen in het advies aan de pabo's.

Tot slot wordt in het advies aangeraden de culturele infrastructuur meer in dienst van scholen te stellen. Hiermee wordt bedoeld dat er een intensievere samenwerking tot stand moet komen tussen scholen en de plaatselijke culturele instellingen, zodat het aanbod van de instellingen meer overeenkomt met de vraag van de scholen.

2.3 Onderwijs voor de toekomst

De samenleving is sterk in ontwikkeling. Dit roept vragen op over hoe wij kinderen die nu naar school gaan goed kunnen toerusten op hun toekomst in de 21^e eeuw, in een samenleving die andere eisen aan haar burgers zal stellen dan de huidige. Staatssecretaris van onderwijs Sander Dekker heeft het Platform Onderwijs 2032 in 2015 opgericht om een advies te schrijven met als doel "te komen tot een visie op kennis en vaardigheden die leerlingen moeten opdoen met het oog op (toekomstige) ontwikkelingen in de samenleving" (<http://ononderwijs2032.nl/advies>). Het Platform heeft op basis van een brede maatschappelijke dialoog, wetenschappelijke inzichten en voorbeelden van onderwijs in andere landen een visie ontwikkeld op wat er vanuit het onderwijs nodig is om een leerling goed voorbereid de toekomst in te laten gaan. In januari 2016 is het werk samengevat in een adviesrapport voor het hele onderwijsveld.

Het Platform stelt dat een koerswijziging nodig is in het onderwijs om leerlingen bij te brengen wat zij nodig hebben in de 21^e eeuw. Het onderwijs heeft drie hoofddoelen, namelijk kennisontwikkeling, maatschappelijke vorming en persoonsvorming. Om toekomstgericht onderwijs mogelijk te maken pleit Het Platform voor een vaste basis van kennis en vaardigheden, dat wat alle leerlingen ten minste nodig hebben om te kunnen functioneren in de samenleving zodat zij goed voorbereid zijn op vervolgonderwijs. Dit biedt ruimte aan leraren om hun onderwijsaanbod aan te laten sluiten bij de behoeften, ambities en leerling als persoon. In het adviesrapport wordt genoemd dat het belangrijk is dat leerlingen zich als persoon kunnen ontwikkelen en dat er niet alleen op het cognitieve deel wordt gefocust. Leerlingen kunnen zich zo ontwikkelen tot volwassenen die 'vaardig, waardig en aardig' zijn. 'Onderwijs dat bijdraagt aan persoonsvorming motiveert en vormt leerlingen in brede zin. Ze leren niet alleen met hun hoofd, maar ook met hun hart en handen. Dat vraagt om een rijk onderwijsaanbod met ruim aandacht voor de ontwikkeling van hun talenten. Het gaat daarbij ook om hun lichamelijke ontwikkeling en hun creatieve ontwikkeling'.

Creativiteit als vakoverstijgende vaardigheid wordt regelmatig genoemd in het rapport, maar wordt hier ook in verband gebracht met de kunstvakken. Het Platform 'vindt het van belang dat er ruim aandacht is voor cultuuronderwijs en de verschillende kunstdisciplines die daarbij horen (muziek, drama, dans, beeldende vorming etc.)' (Schnabel, 2016). Op deze manier leren leerlingen uitdrukking geven aan hun gevoelens, creativiteit en opvattingen; door die te uiten laten ze zien wie ze zijn en ontdekken ze wat ze mooi vinden en waar ze goed in zijn. Zo verkennen en ontwikkelen ze hun creatieve vermogens, komen ze stevig in hun schoenen te staan en kunnen ze zich met anderen verbinden.

Net als in het advies 'Leren, creëren, inspireren' van de Onderwijsraad is Het Platform van mening dat scholen hun onderwijsaanbod kunnen aanvullen door nauw samen te werken met de buitenwereld, waaronder culturele instellingen. 'Scholen maken keuzes voor verbreding en verdieping van het aanbod die het best passen bij hun visie, de leerlingen en hun ouders en de professionaliteit van hun leraren. Verdieping en verbreding zijn niet vrijblijvend, maar verplicht' (pagina 9 Schnabel, 2016).

Zoals u in de volgende hoofdstukken kunt lezen sluit het onderzoek D21 op een aantal gebieden aan bij de bevindingen van Het Platform 2032. In het volgende hoofdstuk worden de onderzoeken die uitgevoerd zijn door D21 samenvattend weergegeven. Het gaat dan om het literatuuronderzoek, het kwantitatief onderzoek en de kwalitatieve multiple casestudy. Hiervoor is gekozen omdat deze samenvattingen inzicht verschaffen in de opbrengsten van de verschillende onderzoeken. Deze opbrengsten vormen het uitgangspunt voor de beschreven adviezen in hoofdstuk 4.

3 Samenvatting onderzoeksresultaten D21

In de volgende paragrafen worden de onderzoeken van D21- literatuur, kwantitatief en *multiple casestudy*- samenvattend beschreven. Bij deze beschrijvingen ligt een focus op de opbrengsten die de onderzoeken voortgebracht hebben. Deze opbrengsten worden in hoofdstuk 4 gecategoriseerd en aan de hand van de interpretatie van de opbrengsten van de onderzoeken is er een advies opgesteld.¹

3.1 Literatuurstudie van D21

In de literatuurstudie van het onderzoek D21 worden 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schoolvisie onderzocht in het basisonderwijs met als doel de begrippen te definiëren.

De belangrijkste begrippen van het onderzoek zijn: **21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schoolvisie**. Op deze begrippen wordt hieronder nogmaals kort ingegaan. Voor een uitgebreide beschrijving van de gehanteerde begrippen in deze samenvatting wordt naar de literatuurstudie van D21 verwezen.

21^e eeuwse vaardigheden zijn generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de (kennis)samenleving (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014). Er is hierbij een keuze gemaakt om te focussen op *creativiteit, samenwerken, informatievaardigheden* en *sociale en culturele vaardigheden*, omdat deze vaardigheden allemaal een ander gebied representeren.

Creativiteit speelt een centrale rol en kan gezien worden als een manier van denken: het bedenken van nieuwe ideeën en het kunnen uitwerken en analyseren van deze ideeën. Het gaat dan specifiek om een onderzoekende en ondernemende houding, kunnen denken buiten de gebaande paden en nieuwe samenhangen zien. *Samenwerken* kan gezien worden als een manier van werken: het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen. *Informatievaardigheden* kunnen gezien worden als instrumenteel; zij vormen een deelaspect van digitale geletterdheid. Het gaat hierbij om het effectief, efficiënt en verantwoord gebruiken van ict. *Sociale en culturele vaardigheden* kunnen gezien worden als een vorm van wereldburgerschap: effectief kunnen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden.

Bij **cultuureducatie** is door de onderzoekers gekozen voor een eigen opvatting waarin zowel brede cultuureducatie als kunstzinnige uitingsvormen een prominente plek hebben: *cultuureducatie omvat al het menselijk denken en handelen dat uitgedrukt is en uitgedrukt kan worden op een kunstzinnige manier*. Hierbij gaat het niet alleen om de traditionele uitingsvormen zoals dans, muziek en beeldende kunst, maar ook om film, games, inrichting van de openbare ruimte, kleding, ceremonies en verhalen. Deze definitie laat zien dat cultuureducatie veelomvattend is. Er is echter pas sprake van cultuuronderwijs als kinderen leren hun bewustzijn te verbeelden, dat wil zeggen dat ze er een concrete vorm aan weten te geven in bijvoorbeeld een dans, poster, rap, foto, verhaal, gedicht, film of tekening. De rol van de verbeelding bepaalt dus het unieke karakter van cultuureducatie (Van der Hoeven et al., 2014).

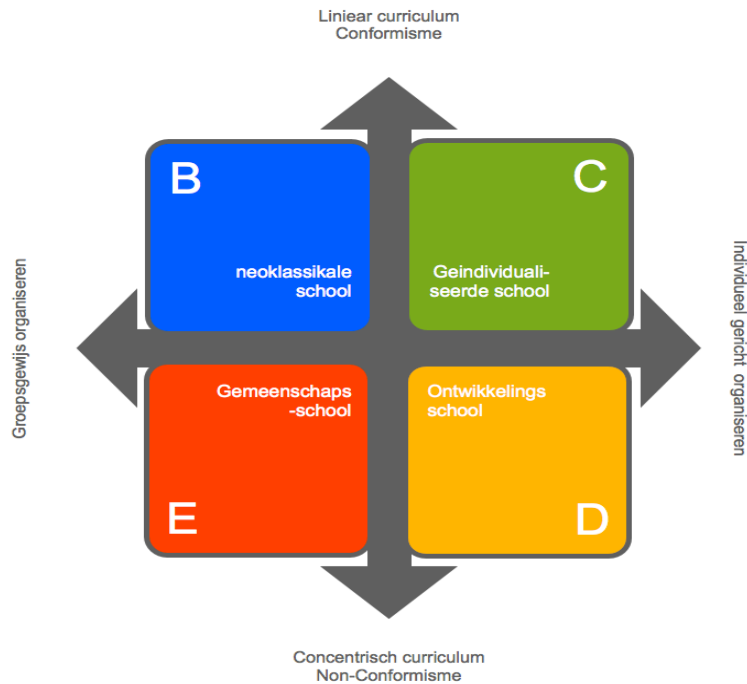
¹ Enkele cruciale begrippen die gehanteerd worden in dit adviesrapport staan toegelicht in de Begrippenlijst op pagina 43.

Bij de conceptualisatie van cultuureducatie sluit D21 deels aan bij het theoretisch leerplankader *Cultuur in de Spiegel* (CIS, Van Heusden, 2010). Van Heusden (2011) stelt dat het bij cultuuronderwijs gaat om het stimuleren en ontwikkelen van het cultureel bewustzijn van leerlingen. Het gaat daarbij in eerste instantie niet om het artefact (bijvoorbeeld een gedicht, tekening of filmpje), maar om het proces dat het cultureel bewustzijn vormt. D21 onderschrijft dit, maar kiest wel voor een uitwerking waarbij de nadruk ligt op de relatie tussen cultuureducatie en kunst. Het gaat dus om een kunstzinnig proces omdat de kunstzinnige uitingsvorm centraal staat bij cultuureducatie. Creativiteit speelt hierbij een belangrijke rol. In deze studie wordt cultuureducatie beschreven aan de hand van cultureel zelfbewustzijn, cognitieve vaardigheden en media, waarbij de laatste twee aspecten in dienst staan van cultureel zelfbewustzijn.

Schoolvisie

In D21 staat de vraag centraal hoe cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden op basisscholen met een verschillende visie op onderwijs vormgegeven wordt. Hieronder ligt de aanname dat schoolvisie een belangrijk element is bij het vormgeven van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Onder 'visie' wordt over het algemeen een weloverwogen en lange termijnperspectief van een instelling verstaan. Ook wordt in de visie verwoord hoe dit perspectief zich zou moeten ontwikkelen. Keuzes die basisscholen maken in hun visie op leren en op de ontwikkeling van kinderen worden door de schoolleiding en leerkrachten vertaald naar de vormgeving van het dagelijks onderwijs in de klas. De keuzes die basisscholen maken ten aanzien van onderwijsdoelen, onderwijshoudens, onderwijsorganisatie en het pedagogisch klimaat, bieden de mogelijkheid om scholen te typeren. De veronderstelling daarbij is dat scholen doorgaans keuzes maken ten aanzien van die gebieden die met elkaar samenhangen. Door deze samenhangende keuzes krijgt de school een eigen karakter, identiteit of profiel.

Voor dit onderzoek is het van belang om scholen in te delen in schooltypen. Hierbij is aangesloten bij de schooltypologie van Hooiveld (2011). Er worden in Hooivelds typologie drie belangrijke dimensies onderscheiden: curriculum, organisatie en pedagogiek. Bij *curriculum* staat de didactiek centraal en gaat het om de vraag of het curriculum lineair of concentrisch is. Bij *organisatie* gaat het om de groeperingswijze van de leerlingen en de vraag of de organisatie gericht is op de groep of het individu. Bij de *pedagogiek* gaat het om de wijze van omgang met gedrag, waarden en normen: conformistisch of non-conformistisch. De schooltypologie beschrijft vier schooltypen. De vier schooltypes ontstaan door een matrix waarbij de twee assen gevormd worden door de as 'organisatie' en de as 'curriculum/pedagogiek' (zie figuur 3.1).



Figuur 3.1: Typologieën van scholen (Hooiveld 2011).

De neoklassikale school scoort hoog op een lineair curriculum, groepsgerichte organisatie en conformistische pedagogiek. De geïndividualiseerde school scoort hoog op een lineair curriculum, individueel gericht organiseren en een conformistische pedagogiek. De ontwikkelingsschool scoort hoog op een concentrisch curriculum, individueel gericht organiseren en een non-conformistische pedagogiek. De gemeenschapsschool tenslotte scoort hoog op een concentrisch curriculum, groepsgerichte organisatie en een non-conformistische pedagogiek.

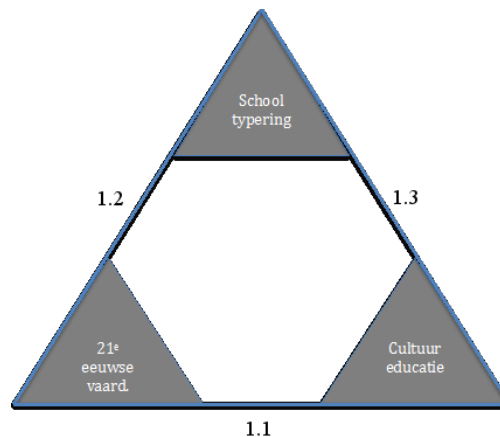
3.2 Kwantitatief onderzoek van D21

De literatuurstudie van D21 vormt het theoretisch kader van zowel het kwantitatief onderzoek als het kwalitatief onderzoek². Het kwantitatief onderzoek betreft een survey onderzoek, waarbij de relaties zijn bestudeerd tussen schoolvisie, kunst- en cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden.

Om antwoord te krijgen op **de eerste hoofdvraag** – wat het verband is tussen 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypen – is de vraag uiteen gesplitst in de volgende drie deelvragen:

1. Wat is het verband tussen (aspecten van) de 21^e eeuwse vaardigheden en (aspecten van) cultuureducatie?
2. Wat is het verband tussen verschillende type scholen en het werken aan (aspecten van) 21^e eeuwse vaardigheden?
3. Wat is het verband tussen (aspecten van) cultuureducatie en verschillende type scholen?

Hieronder is dit schematisch weergegeven.



Figuur 3.2. Schematische positionering van de eerste hoofdvraag en de drie deelvragen 1.1, 1.2, 1.3.

De verwachting was dat cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden een positief verband vertonen en het hoogst scoren op de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Als cultuureducatie een hogere waarde heeft, zal op de betreffende school meer aan geïntegreerd, realistisch, authentiek onderwijs gedaan worden, wat meer ruimte biedt om te werken aan de generieke, vakoverstijgende 21^e eeuwse vaardigheden, zoals creativiteit, samenwerken, informatievaardigheden en sociale en culturele vaardigheden. Deze manier van werken past het meest bij de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool.

De tweede hoofdvraag gaat over praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie: Is er een verschil in gemiddelde totaalscore op de 21^e eeuwse vaardigheden en die van cultuureducatie bij aanwezigheid dan wel afwezigheid van diverse praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie?

² Ter wille van de leesbaarheid van deze samenvatting hebben we de literatuurreferenties verwijderd. Voor verdere uitleg van begrippen verwijzen we naar de uitgebreide literatuurstudie.

Methode

Het kwantitatieve verkennende onderzoek is uitgevoerd door middel van een steekproef bij 741 basisscholen verspreid door Nederland. De respons op de eerste twee afnames was erg laag, waardoor besloten is tot een telefonische *reminderronde* waarin tevens een non-respons onderzoek uitgevoerd is. 69 basisschooldirecteuren hebben uiteindelijk een online survey ingevuld. De 21^e eeuwse vaardigheden zijn in deze survey gemeten met een bestaand instrument (SLO, Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014). Voor het meten van cultuureducatie en schooltypen is een instrument ontwikkeld. Er is bij de validatie van de vragenlijst een stappenplan gevolgd op het gebied van de inhoudsvaliditeit, de begripsvaliditeit en de betrouwbaarheid van de schaal. Het resultaat is een vragenlijst waarmee cultuureducatie ($\alpha = .81$, $n=59$) gemeten kan worden en de betreffende school ingedeeld kan worden in een schooltype. De schalen waarmee de indeling in schooltypen tot stand komt, hebben echter zwakke betrouwbaarheden. De verkregen resultaten moeten dan ook met een grote voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Resultaten en conclusie eerste hoofdvraag

Wat het verband tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie betreft was de hypothese dat de 21^e eeuwse vaardigheden een positieve correlatie vertonen met cultuureducatie. Deze hypothese wordt bevestigd in de data; de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie vertonen een gemiddeld tot sterk positief verband ($r = .67$, $n=59$). Deze correlatie is nader onderzocht door verbanden tussen de verschillende begrippen van de 21^e eeuwse vaardigheden en de definities van cultuureducatie te bestuderen. In de hypothese was geformuleerd dat juist creativiteit de hoogste correlatie zou vertonen met cultuureducatie. Dit beeld komt ook uit de data naar voren. Het verband tussen creativiteit en cultuureducatie is inderdaad het sterkste ($r = .70$, $n=59$). Ook de correlaties tussen cultuureducatie en enerzijds samenwerken ($r = .48$, $n=59$) en anderzijds informatievaardigheden ($r = .57$, $n=59$) zijn significant en redelijk sterk. De correlatie tussen sociale en culturele vaardigheden en cultuureducatie is een zwak maar significant verband ($r = .29$, $n=59$). Dit maakt dat de verbanden tussen cultuureducatie en de begrippen van de 21^e eeuwse vaardigheden allemaal significant aanwezig zijn. Ook de verbanden tussen de definities van cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden zijn voldoende sterk. Deze resultaten ondersteunen het uitgangspunt van dit onderzoek waarin gesteld wordt dat via cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden van de leerling op het basisonderwijs gewerkt kan worden.

Wat het verband tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en bepaalde schooltypen betreft was de hypothese geformuleerd dat de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool een positief verband vertonen met de 21^e eeuwse vaardigheden. Ook voor deze hypothese is bevestiging gevonden in de data. Bij nadere bestudering van de verbanden tussen de verschillende begrippen die onder de 21^e eeuwse vaardigheden vallen en de verschillende schooltypen blijkt dat de 21^e eeuwse vaardigheden vooral bij de ontwikkelingsschool ($r = .52$, $n=64$) en de gemeenschapsschool ($r = .50$, $n=64$) een voldoende sterk verband vertonen. Binnen het verband tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en de ontwikkelingsschool wordt de hoogste correlatie met creativiteit gemeten ($r = .48$, $n=64$). Terwijl binnen het verband tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en de gemeenschapsschool de hoogste correlatie juist met de sociale en culturele vaardigheden wordt gemeten ($r = .54$, $n=64$). Zowel de ontwikkelingsschool als de gemeenschapsschool hebben als

kenmerken een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek (Hooiveld, 2011). Deze kenmerken van de school lijken gezien de resultaten van dit onderzoek, bevorderlijk voor het ontwikkelen van de 21^e eeuwse vaardigheden. Het verschil tussen beide type scholen is de richting van de organisatie. Bij de ontwikkelingsschool is deze individueel gericht en bij de gemeenschapsschool is deze op de groep gericht. Mogelijk wordt door dit verschil de hogere correlatie van de ontwikkelingsschool met creativiteit en van de gemeenschapsschool met de sociale en culturele vaardigheden verklaard. Creativiteit wordt als een in hoofdlijnen individueel proces gezien (Sawyer, 2012). Een onderwijsconcept dat de individuele leerling met haar individuele talenten centraal stelt, is waarschijnlijk een stimulerende omgeving voor creativiteit. Sociale culturele vaardigheden spelen zich af binnen een groep en mogelijk verklaart de meer groepsgerichte en sociaal-constructivistische aanpak van de gemeenschapsschool de hogere correlatie tussen de gemeenschapsschool en de sociale en culturele vaardigheden. Opvallend zijn verder de negatieve correlaties tussen de neoklassikale school en de 21^e eeuwse vaardigheden. Enkel het negatieve verband tussen de neoklassikale school en creativiteit is significant ($r=-.22$, $n=64$). Er kan wellicht gesteld worden dat een neoklassikale school waarschijnlijk een minder stimulerende omgeving voor het ontwikkelen van creativiteit is. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de schooltypering tot stand gekomen is met 'zwakke schalen' wat de noodzaak onderstreept om de conclusies met de nodige voorzichtigheid op dit punt te beschouwen. De conclusies zijn in het vervolgonderzoek van D21, de *multiple casestudy*, verder verkend.

Wat het verband tussen cultuureducatie en schooltypen betreft was de hypothese geformuleerd dat zowel de ontwikkelingsschool als de gemeenschapsschool een positief verband vertonen met cultuureducatie. Ook deze hypothese wordt door de data ondersteund. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de verbanden niet sterk waren maar matig tot voldoende. De hoogste correlatie is gemeten tussen cultuureducatie en de ontwikkelingsschool ($r=.43$, $n=59$) gevolgd door cultuureducatie en de gemeenschapsschool ($r=.37$, $n=59$). Dit betekent dat er volgens dit onderzoek op de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool cultuureducatie in de volle breedte het meest naar voren komt. Deze hoge correlaties kunnen verband houden met de eerder geformuleerde overeenkomsten tussen de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool; het concentrische curriculum en de non-conformistische pedagogiek. Deze schoolkenmerken blijken een stimulerende omgeving te bieden voor het ontwikkelen van cultureel zelfbewustzijn (het denken over de eigen cultuur en de cultuur van anderen), cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en kunstzinnige uitingvormen (met het eigen lichaam, met instrumenten, met gereedschappen, met taal en met grafische tekens). Opmerkelijk zijn de negatieve verbanden tussen de neoklassikale school en de definities van cultuureducatie en met name het significante negatieve verband tussen de neoklassikale school en de cultuureducatie ($r=-.25$, $n=59$). Hoe meer neoklassikaal de school is, dus hoe meer de school een lineair curriculum, een conformistische pedagogiek en een groepsgerichte organisatie heeft, des te minder cultuureducatie er gemeten wordt. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat dit verband zwak is en dat er ook nog voor de schooltypering zwakke schalen gebruikt zijn.

Als antwoord op **de eerste hoofdvraag** kan gesteld worden dat de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie een redelijk tot sterk verband vertonen en dat zowel cultuureducatie als de 21^e eeuwse vaardigheden het meest naar voren komen op de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Het huidig onderzoek gaat uit van een bepaalde richting van dit verband. Er is gesteld dat er via cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden van de basisschoolleerling

gewerkt kan worden. Dat lijkt plausibel gezien de resultaten van dit onderzoek. Er zou echter ook sprake kunnen zijn van een omgekeerde richting van het onderzochte verband. Bij de interpretatie van de resultaten van dit onderzoek moet dus een grote voorzichtigheid in ogenschouw genomen worden. De onderzochte relaties zijn enkel associatiematen. Er zouden tevens andere factoren mee kunnen spelen die het eigenlijke verband verklaren.

Resultaten, conclusie en discussie tweede hoofdvraag

De tweede hoofdvraag is verkennend en betreft het opsporen van praktische en organisatorische situaties rond cultuureducatie die, blijkens de data, bevorderlijk zijn voor het werken aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden: Is er een verschil in gemiddelde totaalscore op de 21^e eeuwse vaardigheden en die van cultuureducatie bij aanwezigheid dan wel afwezigheid van diverse praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie? Ook deze vraag roept meer vragen op. Welke factoren bevorderen de cultuureducatie? Is een hogere score van cultuureducatie volgens CIS, *Cultuur in de Spiegel* (van Heusden, 2010) en de gemeten 21^e eeuwse vaardigheden juist aanwezig als er meer uren voor de kunstvakken op het rooster staan? Of als er methodisch gewerkt wordt? Als er ouders ingezet worden? Als er een cultuurcoördinator aanwezig is? Ook hierop zijn antwoorden gezocht.

Alle gemeten praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie laten geen verschil zien in de mate van de 21^e eeuwse vaardigheden. Een verklaring zou kunnen zijn dat er praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie gemeten zijn en niet praktische en organisatorische aspecten rond de 21^e eeuwse vaardigheden. Dit lijkt een plausibele verklaring omdat er wel enkele significante verschillen gemeten zijn tussen praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie op de totaalscore van cultuureducatie. Dit is het geval bij *leerdoelen formuleren*, *leerdoelen evalueren* en *de afwezigheid van een methode op het gebied van cultuureducatie*. Deze verschillen zijn nader onderzocht. *Leerdoelen formuleren* laat op alle definities van cultuureducatie een significant verschil zien. Bij *leerdoelen evalueren* wordt het verschil verklaard door het cultureel zelfbewustzijn. Een verklaring voor deze verschillen zou kunnen zijn dat het formuleren en evalueren van leerdoelen de scholen bewuster maakt van de reflectieprocessen die zich afspelen bij cultuureducatie bij de leerlingen, zoals het cultureel zelfbewustzijn. Opmerkelijk is verder dat juist het ontbreken van een methode op het gebied van cultuureducatie een hogere score op de gemeten cultuureducatie laat zien. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat scholen die geen methode hanteren zelf bewuster bezig zijn met de vormgeving van hun cultuuronderwijs. Zelf actief aan de gang gaan met cultuureducatie heeft waarschijnlijk een grotere betrokkenheid van leerkrachten bij cultuureducatie tot gevolg, wat de kwaliteit van de cultuureducatie positief beïnvloedt.

Het kwantitatieve onderzoek is een eerste verkenning naar de rol van cultuureducatie bij het bevorderen van de 21^e eeuwse vaardigheden. Vervolgens is in het kwalitatieve vervolgonderzoek van D21 gekeken of en hoe cultuureducatie hiervoor ingezet kan worden.

3.3 De kwalitatieve multiple casestudy van D21

Dit kwalitatief onderzoek betreft een *multiple casestudy*, waarbij is bestudeerd hoe er in het basisonderwijs op verschillende soorten scholen via kunst- en cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden van leerlingen gewerkt kan worden. De hoofdvraag van het kwalitatief onderzoek luidt: *Hoe werken de verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van kunst- en cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden?*

Methode

De centrale begrippen - schoolvisie, kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden - zijn in de natuurlijke context bestudeerd. Dit vergroot de validiteit van de gegevens. Het onderzoek betreft een *multiple casestudy* met een tiental cases. Er is voor een casestudy gekozen omdat de onderzoeksvraag betrekking heeft op de bestudering van fenomenen in de huidige praktijk.

Er zijn tien basisscholen geselecteerd die als *good practice* gezien kunnen worden. Deze basisscholen zijn geselecteerd met behulp van over het land verspreide pabo's en ondersteunende culturele instellingen. De geselecteerde basisscholen zijn verschillende type scholen waarvan bekend is dat er op een expliciete, bijzondere manier aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt. Binnen de basisscholen hebben we interviews afgenomen met de schoolleider en de icc'er. Daarnaast zijn er activiteiten geobserveerd die door de betreffende basisschool zelf als *good practice* op het gebied van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden worden bestempeld. Ook zijn er documenten van de school en de website bestudeerd. Elke school is in totaal twee keer onderzocht, steeds door twee onderzoekers. Van al deze verschillende data hebben we aparte verslagen gemaakt. Deze verslagen zijn samengevat in één *thick description* van de school. Deze *thick descriptions* staan op de website van D21. De *thick descriptions* zijn uitgebreid inhoudelijk bestudeerd en gecodeerd met een codeerschema dat is opgesteld aan de hand van de literatuurstudie. Met behulp van het software-analysepakket QDA hebben we getracht de inhoud van begrippen en verbanden tussen begrippen te beschrijven.

Resultaten en conclusie

Op de hoofdvraag van deze studie - *Hoe werken de verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van kunst- en cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden?* - is een antwoord gezocht door eerst de verschillende begrippen die in deze vraag centraal staan vanuit de empirie te beschrijven. Ten eerste wordt het begrip schoolvisie beschreven, omdat we te maken hebben met verschillende typen basisscholen. Ten tweede gaan we in op de betekenis van kunst- en cultuureducatie op de onderzochte scholen en ten derde zullen we de verschijningsvormen van de 21^e eeuwse vaardigheden op de onderzochte scholen nader toelichten. Vervolgens is er gekeken naar de relatie tussen deze begrippen. Tenslotte volgt de beantwoording van de genoemde hoofdvraag.

De schoolvisie: Wat betreft de schoolvisie is er eerst gekeken naar mogelijke duiding van de onderzochte scholen in verschillende schooltypen³. Alle geselecteerde scholen zijn in meer of mindere mate een ontwikkelingsschool of een gemeenschapsschool op het gebied van cultuureducatie, maar niet op het gebied van taal en rekenen. De resultaten van het kwantitatief onderzoek worden op dit punt duidelijk genuanceerd. Verder is het opvallend dat er over het

³ Voor uitleg over de verschillende schooltypen wordt naar het theoretisch kader van deze studie of het uitgebreide literatuuronderzoek van D21 verwezen.

algemeen sprake is van een meer verankerde, verdiepte formulering van de pedagogische schoolvisie bij de (traditionele) onderwijsvernieuwers en een meer pragmatische aanpak bij de andere scholen. Bij de fundamenteel geformuleerde schoolvisie komt de plek voor cultuureducatie al duidelijk naar voren. Cultuureducatie heeft hierdoor een plek in het hart van het onderwijs. Scholen die geen deel uitmaken van een van de (traditionele) onderwijsvernieuwers, benoemen over het algemeen het belang van de basisvakken -taal en rekenen- in het onderwijs. Daarnaast willen deze scholen zoveel mogelijk kunst en cultuur aanbieden om kinderen een brede ontwikkeling mee te geven of om aan te sluiten bij talenten van kinderen, ook als de voorkeur van de leerling niet bij de cognitieve vakken ligt. Naast deze redenen gaat het om een (eerste) introductie van de cultuureducatie bij de stakeholders van de school: kinderen, ouders en de verdere omgeving. Er worden veel interessante en leuke dingen georganiseerd op het gebied van cultuureducatie die waarschijnlijk werken als *appetizer*. Deze activiteiten lijken wat fragmentarisch en pragmatisch. Naast het feit dat de school onderdeel wil zijn van een (traditionele) onderwijsvernieuwingbeweging, speelt ook het aantal jaar dat de huidige schoolvisie gehanteerd wordt een rol. Sommige scholen hebben namelijk pas sinds kort een switch gemaakt in de richting van cultuureducatie. Ook 'jongere' scholen, wat betreft de start met de huidige schoolvisie, tonen een meer gefragmenteerde, pragmatische aanpak van het onderwijs waaronder ook de cultuureducatie. De (traditionele) onderwijsvernieuwingsscholen en in mindere mate ook de 'oudere' scholen, hanteren een uitgebreide, gefundeerde en door het team gedragen pedagogische schoolvisie wat zijn weerklank heeft in de vormgeving van het onderwijs en dus ook binnen cultuureducatie. Het is interessant om in kaart te brengen welke stappen en acties een school doorloopt voordat er een gedegen en gedragen schoolvisie met een *alignment* tussen visie en praktijk ontstaan is. Naast deze *alignment* tussen visie en praktijk blijkt ook dat een onderzoekende en creërende schoolcultuur bevorderlijk is voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Het gaat dan om samen met het team onderzoekend bezig te zijn met het ontwerpen van het onderwijs.

Cultuureducatie: Zoals hiervoor beschreven is juist de visie op cultuureducatie van groot belang voor de praktische uitvoering van cultuureducatie op de school. Als deze visie op cultuureducatie binnen de totale schoolvisie verwoord wordt, blijkt *er alignment* te ontstaan tussen visie en praktijk. De basisscholen laten verschillende aanpakken zien binnen hun cultuureducatie waarin soms een meer beginnend/opstartend niveau te bespeuren is en soms een ervaren/excellent niveau. Deze verschillende aanpakken komen in diverse onderlinge samenstellingen naar voren. Elementen van deze aanpakken zijn: projectmatig, thematisch, samenwerkend, samen ervarend, artistiek en theoretisch onderzoekend en kosmisch onderwijzend. Het draagvlak voor de visie op cultuureducatie is een voorwaarde om kwalitatief goede cultuureducatie neer te zetten. Scholen waar de visie op cultuureducatie nog niet echt verwoord wordt, lijken draagvlak voor cultuureducatie te ontberen. Er worden vaklessen gegeven bij cultuureducatie. Deze vaklessen worden óf door de leerkracht zelf, of door een kunstenaar gegeven. De samenwerking met externe culturele instanties speelt een rol bij kunst- en cultuureducatie. In sommige gevallen leveren deze externe culturele instanties de kunstenaars (kunstvakprofessionals) voor de vaklessen. Scholen hebben de wens om co-creatie te laten ontstaan tussen leerkrachten en kunstvakprofessionals en zoeken naar een afstemming met de pedagogisch didactische beginselen en praktijken van de school. Tenslotte wordt bij geen van de onderzochte scholen een lineaire methode gehanteerd voor cultuureducatie. Scholen formuleren wel leerdoelen, maar deze leerdoelen worden niet vaak geëvalueerd. Scholen ontwerpen hun cultuureducatie zelf waarbij een methode voor cultuureducatie wel aanwezig is op de school maar

enkel als bronnenboek gehanteerd wordt. Hier komt de creërende cultuur op de scholen sterk naar voren. De ict'er is betrokken bij het ontwerpen van cultuureducatie en de samenwerking met de externe culturele instantie. Ook deze uitkomsten bevestigen maar nuanceren tegelijkertijd ook de bevindingen van het kwantitatief onderzoek van D21.

21^e eeuwse vaardigheden: Creativiteitsontwikkeling wordt door alle scholen als belangrijke vaardigheid voor de toekomst genoemd. Toch wordt creativiteit op veel scholen hoofdzakelijk impliciet bevorderd en maar met mate gedefinieerd. Er zijn echter ook scholen die wel vertellen wat zij onder creativiteit verstaan en hoe zij die bevorderen. Scholen die creativiteit wel definiëren, leggen een nadruk op divergent denken en exploreren. Kinderen mogen een eigen invulling geven aan de opdracht en er mogen fouten gemaakt worden. Verder worden kinderen uitgedaagd zelf oplossingen te bedenken en stelt de leerkracht zich terughoudend op. Samenwerken is gangbaar als didactische werkvorm op de scholen; dit hoort bij het basisonderwijs van nu. Samenwerken is van belang om leerlingen sociale vaardigheden aan te leren maar ook om van elkaar over de leerstof te leren. Samenwerken is hierbij een doel en een middel. Kinderen vragen en ontvangen hulp en onderwijzen elkaar. Digitale geletterdheid wordt hoofdzakelijk in relatie gebracht met het omgaan met informatie. Hierbij is ict een middel om handig informatie te zoeken of om de informatie snel en overzichtelijk te presenteren. Het kritisch beoordelen van de vergaarde informatie op juistheid speelt een rol. Digitale geletterdheid, waaronder de basiskennis ict en mediawijsheid, wordt onderwezen op het moment dat dit nodig is, *just in time*. Wat de sociale en culturele vaardigheden betreft wordt kinderen een *open minded* houding aangeleerd. Leerlingen wordt geleerd iets niet snel gek te vinden en verschillen tussen mensen te accepteren en hier met respect mee om te gaan. Sociale vaardigheden en sociale omgang zijn belangrijk op de basisscholen. Verder speelt de inbedding in sociale en maatschappelijke en geschiedkundige omgeving van de school een rol. Het gaat erom dat scholen leerlingen mee willen geven dat zij iets kunnen betekenen voor deze omgeving, dat zij aan kunnen sluiten bij actuele gebeurtenissen en respect hebben voor de geschiedenis. De term burgerschap duidt hier op. Tenslotte trachten scholen aan te sluiten bij culturele achtergronden van de leerlingen. Als de culturele diversiteit in achtergronden van de kinderen niet groot is, wil de school de kinderen juist in contact brengen met andere culturen.

De onderzochte scholen leggen wat andere accenten wat betreft de 21^e eeuwse vaardigheden als de literatuurstudie van D21 beschrijft. De scholen noemen *onderzoeken* en *sociale en persoonlijke vaardigheden* ('zelf' vaardigheden) van de kinderen zoals *zelfvertrouwen*, *zelfontplooiing* en *zelfstandigheid/eigenaarschap* als belangrijke vaardigheden voor de 21^e eeuw. Wat er op de scholen onder onderzoeken wordt verstaan, varieert echter van een onderzoekende houding tot zelfstandig onderzoek uitvoeren. Opvallend is het relatief grote aantal sociaal en zelfgerichte vaardigheden in vergelijking met de literatuurstudie van D21. Een reden voor deze verschuiving naar persoonlijke en sociale vaardigheden is te verklaren door de leeftijd en ontwikkeling van de kinderen op het basisonderwijs. De 21^e eeuwse vaardigheden zijn tot nu toe in de literatuur vooral besproken vanuit een economisch perspectief, namelijk vaardigheden die ontwikkeld moeten worden om deel te kunnen nemen aan de arbeidsmarkt van de toekomst. Bij het basisschoolkind is deze arbeidsmarkt nog ver weg en daarom nog niet relevant. In het basisonderwijs wordt het fundament gelegd en hierbij is juist de sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling van belang. Het blijft interessant hoe het basisonderwijs kan aansluiten bij eisen die vanuit de 21^e eeuwse vaardigheden aan onderwijs gesteld worden, rekening houdend met de specifieke onderwijsvorm die het basisonderwijs heeft en met de specifieke ontwikkeling die de kinderen doormaken gedurende deze

periode. De beschrijvingen van 21^e eeuwse vaardigheden in deze studie zijn een eerste verkenning van deze vaardigheden specifiek voor het basisonderwijs.

Binnen de 21^e eeuwse vaardigheden treedt de relatie tussen creativiteit, samenwerken en digitale geletterdheid op de voorgrond. Deze relatie wordt gekenmerkt door een opdrachtstelling die creativiteit uitlokt. De opdrachtstelling moet divergent ingevuld kunnen worden en er moet iets nieuws gecreëerd kunnen worden. Tevens wordt er samengewerkt door leerlingen en ondersteunen digitale middelen het proces dat doorlopen wordt bij de opdracht. Deze digitale middelen moeten ruimschoots beschikbaar zijn om informatie op te zoeken en informatie te presenteren. Hiermee wordt de centrale positie van creativiteit binnen de 21^e eeuwse vaardigheden ondersteund.

Maar hoe wordt er via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt op verschillende typen scholen?

De hoofdvraag van dit onderzoek gaat over 'hoe er via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden op 'verschillende soorten' scholen gewerkt wordt. Het antwoord op deze vraag is samen te vatten door de verschillende aanpakken van kunst- en cultuureducatie te beschrijven. Het gaat dan om: projectmatig werken, thematisch werken, samenwerkend werken, samen ervaren, artistiek en informatief onderzoeken en kosmisch onderwijzen. Vervolgens is ervoor gekozen drie schoolprofielen voor een combinatie van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden weer te geven. Deze profielen bieden verschillende soorten scholen een overzicht van voorbeelden hoe er via kunst- en cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. De drie profielen betreffen:

1. *De co-creërende school* (gekenmerkt door een intensieve samenwerking tussen leerkracht en kunstvakprofessional),
2. *De holistische school* (gekenmerkt door een zingevende integratieve benadering) en
3. *De onderzoekende school* (gekenmerkt door informatief en artistiek onderzoek door leerlingen).

Bij *de co-creërende school* vindt er een uitgebreide samenwerking plaats tussen vakleerkrachten (kunstvakprofessionals) en leerkrachten, met als doel om kinderen persoonlijk, sociaal en cognitief verder te helpen. Hierbij speelt het volgen van de ontwikkeling van de kinderen een grote rol. Bij de samenwerking tussen kunstvakprofessionals en leerkrachten heeft de icc'er vaak een sturende rol. Hierbij gaat het over de leerlijn (met leerdoelen) voor cultuureducatie maar ook over de ontwikkeling van de kinderen. Dit profiel past bij een neoklassikale school die inzet op de basisvaardigheden taal en rekenen én daarnaast kunst en cultuur een spilfunctie wil geven. Dit gebeurt door kennis over de kinderen op elk ontwikkelingsgebied onderling te bespreken en beschikbaar te maken voor alle betrokken leerkrachten en kunstvakprofessionals. Hierbij is observatie bij elkaars lessen en schriftelijke verslaglegging van belang.

Bij *de holistische school* hangt alles samen. Bijna alles wordt ook als cultuureducatie gezien, ook thema's als het menselijk lichaam of bijvoorbeeld tuinieren. De holistische school kent in ons onderzoek twee varianten. De eerste variant is individueel gericht. Er is specifieke aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en de individuele vaardigheden van de kinderen. De leerlingen voeren een onderzoek uit waarbij er door de leerlingen zelf, binnen het lopende thema, een onderzoeksvraag gekozen wordt. De leerlingen worden aangesproken op hun zelfstandigheid. Individueel gericht

holistisch onderwijs laat taal, rekenen en wereldoriëntatie samengaan met brede en geïntegreerde cultuureducatie. De tweede variant kent een groepsgerichte organisatie. Binnen deze groepsgerichte holistische aanpak worden zoveel mogelijk momenten aangegrepen om samen ervaringen op te doen met kunst en cultuur. Dit kan gaan om samen zingen in een schoolkoor, samen een toneelstuk opvoeren, samen een dans opvoeren of samen vieringen voorbereiden en uitvoeren. Verder lenen jaarfeesten (Sinterklaas, Kerst, Pasen, etc.) zich bij uitstek voor het samen beleven en uiten van verschillende kunstdisciplines. Een jaarfeest valt onder cultuur en wordt bij dit profiel gezamenlijk gevierd met culturele en kunstzinnige activiteiten. Ook gedurende kunstvaklessen wordt het gezamenlijke karakter van de kunst- en cultuureducatie benadrukt. Samen ervaren sluit aan bij sociaal-constructivistisch leren. Leren met en van elkaar.

Bij *de onderzoekende school* wordt er onderzoek gedaan door de leerlingen. Hierbij begeleidt de leerkracht met name het informatieve onderzoek en de kunstenaar met name het artistieke onderzoek. Informatief onderzoek kent een logische volgorde en gebruikt informatiebronnen om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Artistiek onderzoek gebruikt kunst als inspiratiebron. Bij dit type onderzoek wordt door middel van exploreren en uitproberen een antwoord op de onderzoeksvraag gezocht zonder dat de methode logisch en lineair hoeft te zijn. Het artistieke onderzoek sluit aan bij de werkwijze van een kunstenaar waarbij associatief denken en uitproberen in een materiaal geregeld een grote rol speelt. De kunstenaar begeleidt het leerproces van de leerling in een open dialoog. Hierbij spelen divergent denken, dialoog en leerlingsturing een grote rol. Juist deze brede geïntegreerde aanpak geeft ruimte voor de persoonlijke ontwikkeling, Bildung, van de kinderen. Zij kunnen zelf met hun leervragen aansluiten bij hun eigen interesses en capaciteiten. Onderzoeken als didactiek heeft van nature een samenspel van 21^e eeuwse vaardigheden in zich.

De totale D21-studie betreft een eerste verkenning van de relaties tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden voor het basisonderwijs. Het is interessant om te ontdekken hoe het basisonderwijs kan aansluiten bij eisen die vanuit de 21^e eeuw aan onderwijs gesteld worden, rekening houdend met de specifieke onderwijsvorm die het basisonderwijs hanteert en met de specifieke ontwikkeling die de kinderen doormaken gedurende deze periode in hun leven. Er is behoefte aan onderzoek dat deze eerste bevindingen op dit gebied aanvult en onderbouwt. Deze studie 'meet' cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden door schoolleiders en leerkrachten naar hun perceptie over cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden op hun school te vragen. Een volgende stap is het meten van deze begrippen bij de leerlingen. Het gaat tenslotte om de beheersing van de vaardigheden door leerlingen zelf.

4 Advies cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden binnen het basisonderwijs

4.1 Inleiding op het advies

In het vorige hoofdstuk heeft u samenvattingen van de drie D21-onderzoeken kunnen lezen. De opbrengsten die deze drie onderzoeken hebben opgeleverd, zijn vervolgens aan de hand van het curriculaire spinnenweb van Van de Akker (2009, zie figuur 4.1) opgesomd en gecategoriseerd. Dit is een bruikbaar instrument voor diverse onderwijspraktijken waaronder ook het basisonderwijs, omdat het alle verschillende bestanddelen van onderwijsleersituaties van leerlingen weergeeft. Het heeft echter ook beperkingen, omdat het enkel betrekking heeft op het leren van leerlingen. Een school is natuurlijk meer dan enkel het leren van leerlingen. Het gaat ook om het leren op teamniveau; samen professioneel leren. Het model van Van de Akker is dan ook alleen gebruikt om de opbrengsten van D21 te categoriseren op het gebied van de onderwijspraktijk.

Het model bestaat uit een kern en negen draden die samen een spinnenweb vormen. De kern en de draden verwijzen naar tien onderdelen van het curriculum die elk een vraag over het leren door leerlingen betreffen. In het spinnenweb fungeert het onderdeel 'visie' als centrale, verbindende schakel; de overige onderdelen (leerplanaspecten) zijn verbonden met die visie. Idealiter zijn ze ook met elkaar verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang. De metafoor van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum. Spinnenwebben zijn weliswaar enigszins flexibel maar dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden meebewegen (<http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/leergebieden/kenc/kwaliteitscan/spin/>). Er is gekozen voor dit model omdat het aansluit bij de resultaten van het D21-onderzoek waarin naar voren komt dat de onderwijsvisie een centraal component van het onderwijs is en de onderwijspraktijk hier idealiter uit voortkomt.



Figuur 4.1: Curriculaire spinnenweb van Van de Akker (2009).

De opbrengsten van het onderzoek zijn vervolgens verdeeld over de verschillende leerplanaspecten. Aan de hand van deze samenvattende categorisatie en interpretatie van de opbrengsten van de D21-onderzoeken is het advies in het volgende hoofdstuk opgesteld. De resultaten zijn in een specifieke

context verkregen. In het advies worden onderwerpen in meer algemene termen geformuleerd. Hiermee willen wij niet zeggen dat de specifieke werkzame mechanismen een algemene geldingskracht bezitten. Hiermee bedoelen we dat de gevonden mechanismen als voorbeeld zouden kunnen gelden voor andere scholen omdat de mechanismen naar voren komen op scholen waar veel aandacht is voor cultuureducatie en die voorgedragen zijn als good practice op het gebied van cultuureducatie in combinatie met 21^e eeuwse vaardigheden.

Eerst wordt in paragraaf Inleiding op het advies 4.1 een model gepresenteerd. In dit model staat beschreven hoe de adviezen samenhangen. Vervolgens worden de adviezen genoemd en uitgewerkt.

Daarna worden in paragraaf 4.2 prototypische profielen beschreven. Deze zijn geïdentificeerd gedurende de synthese van de onderzoeksresultaten van de multiple casestudy. De prototypische profielen zijn voorbeelden van hoe samenhangende cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden neergezet kunnen worden. De voorbeelden laten zien hoe een school werkzame bestanddelen samenhangend combineert tot een schoolontwerp. Er is gekozen voor het beschrijven van praktijkvoorbeelden om basisscholen voorbeelden te geven hoe ze cultuureducatie in combinatie met 21^e eeuwse vaardigheden in de praktijk kunnen brengen.

4.2 Adviespunten voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

Uit zowel de literatuurstudie, het kwantitatief onderzoek als ook uit het kwalitatief onderzoek van D21 blijkt dat creativiteit de centrale vaardigheid is als het gaat om de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Onder creativiteit wordt onder andere exploreren, divergentie, combineren, eigen invullingen geven en fouten mogen maken geschaard. Naast de centrale rol van creativiteit als vaardigheid bij kinderen, is een scheppende, ontwerpende en creërende werkwijze in de hele basisschool kenmerkend. Figuur 4.2 toont de samenhang tussen de adviespunten in steekwoorden. Links in de figuur staat de creërende schoolcultuur. We zien overlap tussen de begrippen creërende schoolcultuur en creativiteit. De creërende cultuur van een school schept een context waarbinnen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden tot ontwikkeling komen en waarin ruimte is voor creativiteit.

Rechts in de figuur 4.2 staat een onderzoekende schoolcultuur. Voor het bevorderen van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden blijkt een onderzoekende houding van belang te zijn. Een onderzoekende cultuur op een basisschool biedt openheid voor het team zelf en de omgeving van de school en de mogelijkheid tot teamontwikkeling. Bij deze onderzoekende cultuur in de school en onderzoeken als vaardigheid van en didactiek voor leerlingen kan eenzelfde analogie gemaakt worden als gedaan is bij creërende cultuur in de school en creativiteit als vaardigheid bij leerlingen. Ook de onderzoekende schoolcultuur biedt de context waarbinnen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden kunnen groeien en waarin er ruimte is voor onderzoek uitgevoerd door leerlingen. Dit heeft ook met *'practice what you preach'* te maken. Als een school wil dat de leerlingen hun creativiteit en onderzoekende houding ontwikkelen, zal dit ook door het team gedaan moeten worden. Deze analogie kan ook doorgetrokken worden naar pabo's. Als pabo's willen dat studenten hun creativiteit en onderzoekend vermogen ontwikkelen, zal dit ook door het docententeam gedaan moeten worden. We spreken over een creërende en lerende school-cultuur. Hiermee bedoelen we een organisatiecultuur. Een organisatiecultuur is een samenhangend geheel van werkelijkheidsconcepten, waarden en gedragsregels. Deze hebben betrekking op het werk dat binnen de organisatie wordt verricht en de manier waarop de mensen binnen een organisatie met elkaar omgaan (Tennekes, 1995). Een onderzoeksmatige cultuur sluit aan bij een resultaatgerichte cultuur. Hiermee wordt bedoeld dat er door het doorlopen van een onderzoekscyclus (praktijkvraag, theoretische verdieping, data verzamelen, conclusies trekken en bijstellen aanpak) verbeteringen kunnen worden doorgevoerd in het onderwijs. Wij zien de onderzoekende schoolcultuur breder dan het doorlopen van een analytische onderzoekscyclus. Juist een brede, open, nieuwsgierige blik kenmerkt een onderzoekende schoolcultuur en biedt ruimte voor ontwikkeling.

In het midden in de figuur staan elementen beschreven die betrekking hebben op de onderwijspraktijk die stimulerend lijken te zijn voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. De creërende en de onderzoekende schoolcultuur zijn verbonden met deze adviespunten. Zij geven aan binnen welke context de adviezen gelezen kunnen worden. In de volgende paragraaf staan de adviespunten nader toegelicht.

Figuur 4.2 *Samenhang tussen de adviezen*. Een eerste schets.



4.2.1 Adviespunten

Er wordt in deze paragraaf gestart met de onderwijsvisie. Wij denken dat de onderwijsvisie thuishoort onder de noemer onderwijspraktijk, omdat het er om gaat *alignment* te creëren tussen de formele onderwijsvisie en de informele onderwijspraktijk. Aangenomen mag worden dat de onderwijsvisie zichtbaar is in de onderwijspraktijk. Binnen deze onderwijsvisie en de onderwijspraktijk zijn non-conformistisch en concentrisch werken van belang. Vervolgens wordt besproken in welke soort lessen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden vooral naar voren komen. Hierbij gaat het om themalessen en gerichte kunstvaklessen. Een didactiek die hierbij gehanteerd wordt is creëren en onderzoeken. Daarna worden opvallende zaken rond te ontwikkelen vaardigheden besproken. Dit betreffen sociale vaardigheden en zelfvaardigheden. Tenslotte wordt de (interne) samenwerking met de icc'er en de (externe) samenwerking met culturele instanties besproken.

4.2.2 Eerst een verankerde en gedragen onderwijsvisie, dan de onderwijspraktijk

De onderwijsvisie van de school is belangrijk voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Hierbij gaat het om een levende, gedragen, verankerde onderwijsvisie. Dit betekent dat niet enkel een formeel beschreven visie toereikend is, maar dat deze formeel geformuleerde visie ook op informele wijze gedragen en in de praktijk gebracht moet worden door de hele school. De hele school betreft leerkrachten, directie, onderwijsondersteunend personeel, kinderen en ouders. De onderwijsvisie moet levend zijn, moet ademen door de school. Zonder verankering van cultuureducatie in de onderwijsvisie wordt cultuureducatie fragmentarisch en pragmatisch. Verankering vindt plaats als cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden in de pedagogische onderwijsvisie beschreven staan en als er ook een vertaling van deze visie naar de onderwijspraktijk

plaatsvindt. Het gevaar van fragmentarische cultuureducatie, is dat de cultuureducatie hiermee vluchtig blijft (of wordt) en dat de brede ontwikkeling van de kinderen hierdoor mogelijkwerwijs (minder bewust) bevorderd wordt. Het onderwijs moet als het ware *alignment* vertonen met de onderwijsvisie. Hiermee wordt bedoeld dat hetgeen wat in de klas gebeurt rechtstreeks verband houdt met hetgeen beschreven staat in de onderwijsvisie. Basisscholen zouden er goed aan doen de tijd te nemen om tot visieontwikkeling te komen, hierbij zou er ingezet kunnen worden op ontwikkeling door het hele team. Wierdsma en Swieringa (2011), die hun theorie baseren op Argyris en Schön (1978), onderzochten organisaties in verandering. Zij spreken over leren op drie niveaus binnen een organisatie. Het gaat dan om enkelslag leren, gebaseerd op het veranderen van regels, dubbelslag leren, gebaseerd op het veranderen van regels en achterliggende inzichten en drieslag leren waar zowel de regels en de achterliggende inzichten als ook de essentiële principes van de organisatie het ontwikkelen sturen. Bij deze essentiële uitgangspunten van een organisatie gaat het er om wat de organisatie wil zijn. Vertaald naar de basisschool: Waartoe dient het onderwijs op de betreffende school? Wat moeten de leerlingen leren op onze school en hoe doen we dit? Uit het onderzoek van Wierdsma en Swieringa (2011) blijkt ook dat schoolvisie essentieel is bij het realiseren van consistent onderwijs op alle gebieden. Door met het hele basisschoolteam aan deze drie leerslagen te werken, kan er volgens ons een fundamentele meer verankerde en gedragen en naar de werkvloer vertaalde visie worden ontwikkeld.

4.2.3 Non-conformistische pedagogiek en een concentrisch curriculum

Op basis van de onderzoeksresultaten kan worden gesteld dat een ontwikkelingsschool en een gemeenschapsschool een goede voedingsbodem vormen voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Deze beide schooltypen hebben een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek. Neoklassikale en geïndividualiseerde scholen hebben, wat betreft cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden, baat bij een stap in de richting van meer concentrisch en non-conformistisch werken. Non-conformisme heeft in de schooltypologie (Hooiveld, 2011) betrekking op pedagogiek. Het gaat dan om de omgang met gedrag en waarden en normen. Non-conformistische pedagogiek wil vooral ruimte geven aan ontwikkeling. Hierbij hoeft niet iedereen bij een non-conformistische aanpak hetzelfde gedrag te vertonen. Een non-conformistische aanpak kenmerkt zich op ruimer gedefinieerde waarden voor gedrag en opvoeding. Dialoog is hierbij een belangrijk sturingsmiddel. Verschillen tussen mensen worden bij deze pedagogiek als mooi en verrijkend gezien. Kinderen mogen anders zijn. Dit is een pedagogische aanpak die bevorderlijk is voor kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Volgens Hooiveld wordt onder concentrisch werken de herhaalde confrontatie met een onderwerp of vaardigheid verstaan. Door deze herhaalde confrontatie ontstaat er verdieping en verbetering. Er wordt vaak met voor leerlingen betekenisvolle inhoud gewerkt zoals thema's en projecten.

Door een meer thematische werkwijze te introduceren in het onderwijs kan er een ontwikkeling in de richting van concentrisch onderwijs plaatsvinden. In de volgende paragraaf wordt dit thematisch werken inhoudelijk besproken.

4.2.4 Thematisch werken én kunstvaklessen

Een manier om concentrisch onderwijs te ontwerpen is thematisch onderwijs. Door thema's centraal te stellen, wordt er samenhang gecreëerd die ruimte biedt aan 21^e eeuwse vaardigheden. Thematisch werken biedt de mogelijkheid om authentiek en geïntegreerd aan cultuureducatie en brede 21^e eeuwse vaardigheden te werken. Binnen lopende thema's worden de verschillende

lesstofonderdelen vanuit het thema behandeld. Hierbij kan het thema enkel betrekking hebben op cultuureducatie, maar vaak wordt er getracht het thema bij al de vakgebieden een rol te laten spelen. Er moeten binnen een themastelling keuzes gemaakt worden. Een themastelling als duurzaamheid lijkt niet voldoende. Een thema als: 'Hoe wordt onze school duurzamer?', geeft meer richting aan een thema en zorgt voor persoonlijke binding van de kinderen met het thema. Het gaat om de specifieke invulling van het thema waardoor het een doorleefd geheel wordt. Bij de specifieke definiëring van het thema gaat het om het waarom van het thema. Werkelijk urgent thematisch onderwijs kan een grote verrijking bieden voor het onderwijs. Bij thematisch werken wordt, meestal door de icc'er en al dan niet in samenwerking met een externe culturele instantie, een thematische leerlijn voor cultuureducatie en vaak ook wereldoriëntatie ontworpen. Hierbij wordt er vaak voor een periode van drie of vier jaar een thema-indeling gekozen. Soms kunnen er binnen de school verschillende thema's gehanteerd worden voor de onder- midden- en bovenbouw. Hiervoor wordt gekozen als bepaalde thematieken al dan niet bij een bepaalde leeftijdsgroep horen. Bij het thematisch werken is het aan te bevelen kunstzinnige verwerkingen binnen het thema ook bij niet-kunstlessen aan te bieden. Daarnaast geeft een themamiddag continuïteit aan het thema. Op deze themamiddagen kan er bijvoorbeeld in ateliers groepsdoorbroken gewerkt worden. De thematische werkwijze kan op een neoklassikale school ingezet worden, een school die over het algemeen op lineaire wijze inzet op goede resultaten op het gebied van taal en rekenen en daarnaast cultuureducatie een goede plek wil geven. Thematisch werken kan dan ook juist voor de neoklassikale school een waardevolle eerste stap zijn naar meer aandacht voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Deze ontwikkeling gaat gepaard met meer aandacht voor de brede ontwikkeling van de kinderen. Het thematisch werken kan toegevoegd worden aan een neoklassikale aanpak, maar ook zeer ver doorgevoerd geïntegreerd aanwezig zijn in het totale onderwijs. Dit laatste is het geval bij kosmisch onderwijs. Thematisch werken is een gangbare aanpak om tot concentrisch en samenhangend onderwijs te komen. Met behulp van thematische opdrachten wordt aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. Het is belangrijk dat de school zich bewust is van de aanpak en het resultaat. Vaak wordt er impliciet aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. Een explicietere aanpak geeft waarschijnlijk een grotere mate van borging. De leerkracht is bij thema-activiteiten geregeld meer coachend dan sturend aanwezig in een non-conformistische omgangsstijl. In een open dialoog wordt de leerling uitgedaagd tot kunstzinnige oplossingen te komen. Leerlingsturing en zelfstandigheid van leerlingen zijn groot. Bij thematisch onderwijs werken leerlingen meestal samen. In onderstaand citaat staat een voorbeeld van een thematische verwerking van een niet-kunstles.

Tijdens de lesobservatie in groep 3 zien we hoe er gewerkt wordt aan het thema 'dieren'. Groep 3 bestaat uit 22 kinderen die over vier tafelgroepjes verdeeld zijn. Er is een digibord aanwezig in de klas. De kinderen zijn de week ervoor met de leerkracht naar de sloot aan de overkant geweest en hebben daar diertjes uit het water gevestigd, in potten gedaan, meegebracht naar het klaslokaal en nader bestudeerd. Tijdens de lesobservatie wordt er gewerkt aan de woordenschat van de kinderen door ze over dit bezoek te laten vertellen; de leerkracht stelt hierbij verdiepende vragen. Welke woorden horen daarbij? Hij laat op het digibord een plaat zien. 'Wat zie je allemaal? Wat moeten we verder nog uitzoeken en onderzoeken?' Ict wordt hierbij als middel ingezet en niet als doel. Vervolgens krijgen de kinderen een tekenopdracht. Leerkracht: 'Je tekent wat er onder water zit en wat er boven water zit. Ergens zet je een streep; dat is de waterlijn. Denk na over welke kleur je iets geeft. Wat zie je?' Twee groepjes maken hierbij gebruik van wascokrijt en ecoline, twee groepjes maken gebruik van viltstiften.

Naast thematische verwerkingen zijn kunstvaklessen belangrijk bij de vormgeving van cultuureducatie door de school. Dit betreffen vaklessen in één of meerdere kunstdisciplines die gegeven worden door leerkrachten of kunstvakprofessionals⁴. Deze kunstvakprofessionals zijn soms structureel onderdeel van het team maar vaak komen ze in dienst van de externe culturele instantie waarmee de basisschool samenwerkt. De kunstvaklessen zijn belangrijk omdat gedurende deze lessen nieuwe technieken aangeleerd en geoefend worden. Bij deze lessen staan techniek, ambacht, creativiteit en artistieke centraal. Wat geleerd wordt gedurende de kunstvaklessen, kan toegepast worden gedurende andere (thema) activiteiten. Zo kunnen de kunstvaklessen een voedingsbodemp voor concentrisch onderwijs zijn. De kunstvaklessen moeten ingeroosterd worden om deze te borgen in het onderwijsprogramma. De leerkracht in de rol van kunstvakprofessional is meer sturend aanwezig bij kunstvaklessen dan bij bredere thema-activiteiten. Dit is logisch omdat het vaak gaat om het aanleren van technieken zoals zingen, pantomime, boetseren en streetdance. Daar de vaklessen vaak door de leerkracht zelf gegeven worden, is de scholing van de leerkracht in de verschillende kunstdisciplines van groot belang. Hiermee wordt de urgentie weergegeven voor een goede scholing op dit gebied van de student.

4.2.5 Onderzoeken en creëren als didactiek

‘Onderzoeken’ is als didactiek geschikt om via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden te werken. Als leerlingen samen een onderzoek uitvoeren binnen een cultureel ontworpen thema in een ict-rijke omgeving, komen samenwerken, creativiteit, digitale geletterdheid en sociale en culturele vaardigheden ‘spontaan en samenhangend’ naar voren. Het thema waarbinnen met de didactiek onderzoeken wordt gewerkt, moet uiteraard een cultureel thema zijn wil er sprake zijn van cultuureducatie. Belangrijk bij de themakeuze is dat er ruimte is voor betekenisgeven en vormgeven. Wat een cultureel thema is, hangt af van de onderwijsvisie van de basisschool. Bij meer holistisch onderwijs wordt bijna alle menselijke uitingen als cultuur opgevat. Binnen de holistische visie wordt er geregeld voor maatschappelijk geëngageerde thema’s gekozen, zoals milieugeoriënteerde thema’s of actuele sociale kwesties. Deze keuze maakt dat burgerschap een belangrijke plaats in het (cultuur) onderwijs krijgt. Samenwerken is bevorderlijk voor de sociale ontwikkeling van de leerlingen maar ook voor de cognitieve ontwikkeling: samen kan je meer dan alleen. Creativiteit komt vooral naar voren als de opdrachtstelling breed is en er ruimte is voor divergent denken. De omgeving waarbinnen het onderzoek plaatsvindt en het thema is hierbij van groot belang. Er moet sprake zijn van een rijke leeromgeving, zowel materieel als wat betreft informatiebronnen. In deze leeromgeving moet ict als vanzelfsprekend in ruime mate aanwezig en beschikbaar zijn. Daarnaast zal de leeromgeving de mogelijkheid moeten bieden voor overleg en reflectie. Het onderzoeken door kinderen heeft een creatie tot gevolg. Uiteindelijk resulteert het onderzoeksproces in een nieuw product. Zeker als het onderzoek kunstzinnig artistiek onderzoek is dat in materiaal uitgevoerd wordt, speelt natuurlijk creëren een grote rol. Het onderzoek kan ook meer artistiek uitgevoerd worden waarbij de didactiek in de buurt komt van *research-based art* (Lutters, 2015). Hierbij wordt de unieke waarde van kunst bij het leren van kinderen benadrukt en hoeft het onderzoeksproces niet logisch stapsgewijs te verlopen. En kunst is niet enkel een inspiratiebron maar je zou ook kunnen zeggen dat kinderen ‘kunst’ maken omdat ze creërend bezig zijn. De begeleiding van het onderzoek

⁴ Kunstvakprofessionals zijn kunstenaars of leerkrachten die gespecialiseerd zijn in een kunstvakdiscipline en lessen op basisscholen verzorgen.

uitgevoerd door leerlingen vertoont het karakter van een open dialoog. De leerling blijft eigenaar, de kunstvakprofessional inspireert en coacht de leerling.

4.2.6 Een focus op sociale en ‘zelf’-vaardigheden van leerlingen

De vaardigheden waar vooral aan gewerkt wordt bij brede cultuureducatie zijn: creativiteit, samenwerken, sociale vaardigheden, burgerschapsvorming, *open-mindedness*, inleven in de ander, zelfstandigheid, zelfontplooiing en zelfvertrouwen. Hierbij worden verrassend veel sociale vaardigheden en zelfvaardigheden van leerlingen genoemd. Bij de sociale vaardigheden wordt een prettige en open omgang met de ander genoemd. Bij deze sociale vaardigheden past een non-conformistische pedagogiek. Er kan gewerkt worden aan sociale vaardigheden en zelfvaardigheden door leerlingen zelfstandig samen aan opdrachten te laten werken, aan te sluiten bij de interesses en de capaciteiten van de leerlingen en leerlingen uit te dagen. Daarnaast werkt het om leerlingen dingen op hun eigen wijze te laten onderzoeken die uitdagend maar niet te moeilijk zijn. Tot slot is het belangrijk leerlingen anders te laten zijn en dit als een kwaliteit te beschouwen. Dit advies sluit aan bij het advies van het onderwijsplatform 2032 waarin het belang van de persoonsontwikkeling benadrukt wordt naast de cognitieve ontwikkeling. Cultuureducatie kan hierbij behulpzaam zijn.

4.2.7 Structurele samenwerking met externe culturele instanties

De samenwerking tussen kunstvakprofessionals en leerkrachten is een belangrijk element van 21^e eeuws cultuuronderwijs. Er wordt getracht bij elkaars expertise aan te sluiten en van elkaar te leren. Deze samenwerking kan verschillend ingevuld worden met als doel om de ontwikkeling van kinderen in brede zin (persoonlijk, sociaal, creatief en cognitief) te volgen en verder te helpen. Hierbij speelt uitwisseling van gegevens over de ontwikkeling van de kinderen tussen de leerkracht en de kunstvakprofessional een grote rol. Tevens kan er samen aan kunstlessen gewerkt worden zodat deze lessen kwalitatief verbeteren. Van de externe kunstvakprofessional kan gevraagd worden aan te sluiten bij zowel lopende thematieken als ook bij pedagogische en didactische uitgangspunten van de school. Structurele samenwerking met een externe culturele instantie wordt geregeld ingezet op een neoklassikale school die vooral op lineaire wijze inzet op de basisvaardigheden taal en rekenen. Binnen deze werkwijze wordt er getracht om cultuur een grotere rol te geven. Dit gebeurt door kunstvakprofessionals, als onderdeel van het team of werkzaam voor een externe culturele instantie, een belangrijke rol te geven in het onderwijs.

Eerder is gezegd dat een kunstvakprofessional een leerkracht kan zijn die gespecialiseerd is in een kunstvakdiscipline of een externe kunstenaar die uiteraard ook gespecialiseerd is in een kunstvakdiscipline. De unieke waarde die juist een kunstenaar in de klas heeft, is hierbij volgens ons van belang. Een kunstenaar brengt kunstvakmanschap in de school. Deze kunstvakmanschap kan een verrijking van het basisonderwijs betekenen op vele gebieden. Dit gaat dan om het brengen van kunst in de klas, van het aanleren van technieken tot het toepassen van een ‘andere’ pedagogiek en didactiek. Kunstenaars als leraar blijken meer geneigd aan te sluiten bij de individuele creatieve ontwikkeling van kinderen en gebruiken hiervoor hun eigen, authentieke manieren (Hoekstra, 2015). Tevens heeft de kunstenaar de functie van ont-regelaar. Juist bij een kunstenaar kan er een nieuwe manier van werken naar voren komen. Zo denken wij dat het imaginaire meer benadrukt wordt en fantasie een grotere rol krijgt. Ook een meer ‘speelse’ aanpak past bij kunst én bij het basisschoolkind. ‘Het andere’ is in onze optiek juist de kracht van de kunstenaar. Hierdoor wordt de brede ontwikkeling van het kind (en de hele omgeving van het kind) bevorderd en wordt er bij het

kind een meer flexibele houding ontwikkeld. In onderstaand fragment wordt uitgelegd hoe een basisschool de samenwerking met de externe kunstvakprofessionals vormgeeft.

Uit een gesprek met een medewerker van het jeugdtheatergezelschap dat KIDD (Kunst Is Dichterbij dan je Denkt) ontwikkelt, blijkt dat afstemming met leerkrachten van de pilotscholen een duidelijke plek heeft. Het jeugdtheatergezelschap ontwikkelt de lessen. Samen met de leerkrachten van de pilotscholen brainstormen ze over de lessen. Op deze manier kunnen de wensen met betrekking tot aansluiting op het onderwijs meegenomen worden. Daarnaast is de kracht van KIDD ook dat een kunstenaar mag ontregelen. Dat is de extra dimensie die werken met KIDD met zich meebrengt. Aan het eind van de lessenserie vindt ook een evaluatie plaats met het jeugdtheatergezelschap.

Dit advies sluit aan bij het gezamenlijk advies van de Onderwijsraad en de Raad van cultuur: 'Leren, creëren, inspireren' (2013). Hierin werd gesteld dat de culturele infrastructuur in dienst van de scholen gesteld moet worden. De onderzochte basisscholen zien graag een structurele afstemmende samenwerking met de externe culturele instanties. Ook het Platform 2032 (2016) geeft aan dat de samenwerking van de school met externen belangrijk is.

4.2.8 Een verbindende rol voor de icc'er

Scholen die cultuureducatie belangrijk vinden, ontwerpen veel onderwijs zelf. De icc'er kan hierbij een verbindende rol krijgen. Bij het vormgeven van cultuureducatie op een basisschool blijkt dat het beschrijven van een thematische leerlijn structuur biedt. De icc'er heeft over het algemeen een rol bij het beschrijven dan wel implementeren van deze leerlijn. De leerlijn voor cultuureducatie bevat over het algemeen een thematische indeling en leerdoelen per kunstvakdiscipline. De leerdoelen betreffen vaardigheden en ontwikkeling van de leerlingen. Hierbij wordt er, afhankelijk van de onderwijsvisie, gestreefd naar meer of minder integratie van cultuureducatie in het totale onderwijs. Veel cultuureducatie wordt door scholen zelf ontworpen. Zelf onderwijs ontwerpen zonder methodes is een tijdrovend en intensief proces. Hiervoor is een creërende schoolcultuur noodzakelijk. Het voordeel is kennis en bewustwording van de basisschool met betrekking tot cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden waardoor een grotere betrokkenheid bij dit onderwijs ontstaat. Hierdoor gaat het onderwijs waarschijnlijk meer 'leven'. Naast deze onderwijsinhoudelijke rol, is de icc'er de belangrijkste persoon bij de communicatie en afstemming met de externe culturele instanties.

Tijdens de verschillende D21-onderzoeken kwamen nog meer elementen naar voren die bevorderlijk geacht worden voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Voor een compleet overzicht wordt naar de verslagen van het literatuuronderzoek, het kwantitatief onderzoek, de schoolbeschrijvingen en de multiple casestudy verwezen.

4.3 Profielen voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

4.3.1 Uitgangspunten voor de profielen

De onderstaande profielbeschrijvingen laten scholen zien hoe cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een prominente plek binnen het onderwijs kunnen krijgen. De adviezen opgesomd bij de onderwijspraktijk uit de vorige paragraaf, komen in de prototypische profielen in een eigen samenstelling naar voren.

De profielen bieden voorbeelden van verschillende type basisscholen. Veranderingen in het onderwijs hebben de meeste kans van slagen als deze aansluiten bij bestaande situaties. Als scholen meer via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden willen gaan werken, zal dat niet zonder veranderingen in het onderwijs kunnen gaan. Veranderen is een uitdagend proces. Veranderingen die gedragen worden door het team én aansluiten bij de onderwijsvisie, bieden de grootste kans van slagen (Wierdsma en Swieringa, 2011). Scholen kunnen zich in een profiel herkennen en krijgen hierdoor een samenhangend voorbeeld voorgeschoteld hoe er via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden.

De profielen zijn *de co-creërende school*, *de holistische school* en *de onderzoekende school*. Al deze profielen geven de creërende en onderzoekende cultuur een voorname plek in de school. Als de plek voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden nog klein is op een school, is cultuureducatie waarschijnlijk niet echt geïntegreerd in het onderwijs. In dat geval is samenwerken met kunstvakprofessionals (*co-creatie*) een mogelijkheid om cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een grotere plek in het onderwijs te bieden. De *holistische school* en de *onderzoekende school* bieden een voorbeeld waarbij cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden in grote mate geïntegreerd zijn in het onderwijs. Toch bieden al de hieronder beschreven profielen de mogelijkheid om een ontwikkeling te maken van cultuureducatie die toegevoegd is naar cultuureducatie die meer geïntegreerd is in het totale onderwijs. Zo kan er 'onderzoek' ingezet worden als didactiek en kan dit voor bijvoorbeeld een neoklassikale school een eerste stap zijn in een proces naar meer aandacht voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Dit geldt ook voor 'samen ervaren' activiteiten (groepsgericht holistisch onderwijs). Bij *co-creatie* worden de 21^e eeuwse vaardigheden expliciet bevorderd doordat het volgen van de ontwikkeling van vaardigheden van de kinderen door zowel de leerkracht als de kunstvakprofessional centraal staat bij dit profiel.

Hieronder worden de drie profielen nader toegelicht.

4.3.2 De co-creërende school

Op de co-creërende school vindt er een uitgebreide samenwerking plaats tussen kunstvakprofessionals en leerkrachten. Co-creatie betekent dat er samen iets gecreëerd of iets geschapen wordt. Er wordt getracht bij elkaars expertise aan te sluiten en van elkaar te leren. Bij dit profiel wordt de co-creatie tussen kunstvakprofessional en leerkracht ingezet met als doel de brede ontwikkeling van kinderen (persoonlijk, sociaal, creatief en cognitief) te volgen en verder te helpen. Hierbij speelt uitwisseling van gegevens over de ontwikkeling van de kinderen tussen de leerkracht en de kunstvakprofessional een grote rol. Dit gebeurt door observaties uit te voeren bij elkaars lessen en door deze observaties schriftelijk vast te leggen. Op basis van de observaties worden zowel de lessen verbeterd als ook interventies bedacht om de ontwikkeling van de kinderen te bevorderen. Hierbij speelt de eigenheid en expertise van zowel de leerkracht als de kunstvakprofessional een rol. De leerkracht heeft specifieke kwaliteiten en de kunstvakprofessional ook. Juist deze eigenheid

verrijkt de dialoog. Co-creatie is individueel gericht onderwijs en er wordt expliciet aan de brede ontwikkeling en de 21^e eeuwse vaardigheden van de kinderen gewerkt. Bij de samenwerking tussen kunstvakprofessionals en leerkrachten kan aan de icc'er een rol gegeven worden. De icc'er is namelijk vaak betrokken bij het ontwerpen en/of invoeren van een leerlijn (met leerdoelen) voor cultuureducatie. Deze leerlijn en leerdoelen spelen een belangrijke rol bij het ontwerp van de kunstlessen en het volgen van de ontwikkeling van de kinderen en dus bij de co-creatie tussen leerkracht en kunstvakprofessional. Deze aanpak past goed binnen kind- en handelingsgericht⁵ werken. Bij deze aanpak wordt er van de culturele instantie gevraagd aan te sluiten bij zowel lopende thematieken als ook bij pedagogische en didactische uitgangspunten van de school. Deze vorm van co-creatie kan worden ingezet op een neoklassikale school die vooral inzet op de basisvaardigheden taal en rekenen. Als de school binnen deze werkwijze cultuur een spilfunctie wil geven, kan co-creatie handvatten bieden. De co-creatie gebeurt dan door kunstenaars (kunstvakprofessional), als onderdeel van het team of werkzaam voor de externe culturele instantie, een belangrijke rol te geven in het onderwijs. De cultuureducatie krijgt een integratie in het onderwijs door het veelvuldig overleg tussen de kunstvakprofessionals en de leerkrachten zowel over het kunstvakonderwijs als over de andere vakken. Er wordt altijd naar de samenkomst en overlap in leerinhouden gezocht. Hieronder volgt als voorbeeld een korte praktijkbeschrijving van een basisschool die aan co-creatie doet. Een uitgebreide beschrijving van deze school is te vinden in de bijlagen.

De leerlingen worden bij de kunstvakken systematisch gevolgd aan de hand van de kwaliteitscriteria uit de zelf ontwikkelde leerlijnen. Er vindt structureel overleg plaats tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten over de behoeften van individuele leerlingen en de behoeften op groepsniveau t.a.v. sociaal-emotionele, expressieve, motorische en cognitieve processen. Voor het vastleggen van gesprekken en observaties worden diverse formulieren gebruikt. Deze worden opgeslagen in het leerlingdossier.

Als er een kunstvak gedoceerd wordt aan de groep, gaat de groepsleerkracht de les die de kunstvakprofessional geeft observeren. Deze observatie vindt plaats aan de hand van een kijkformulier. De groepsleerkracht ziet de kinderen tijdens zo'n les in een andere context, waarbij een beroep op andere vaardigheden wordt gedaan. Dat is waardevolle informatie. Ook gaan de groepsleerkracht en de vakleerkracht met elkaar in gesprek om de behoeftes van kinderen te bespreken. De leerkrachten nemen de inzichten die opgedaan worden tijdens de observatie mee naar de lessen in de klas om ook tijdens cognitieve lessen meer kindgericht te kunnen werken.

Een docent van de pabo die betrokken is bij deze school wijst erop dat de observatiemomenten, momenten zijn waarop de leerkrachten echt kunnen kijken naar de kinderen en hen in een andere situatie zien. Dit kan hun blikveld veranderen. Tijdens gesprekken met vakleerkrachten kunnen zij behoeftes van kinderen destilleren en die informatie meenemen naar het onderwijs dat zij verzorgen in de klas, "dan ontstaat er echt een pendel van samen onderwijs maken".

De directeur onderschrijft dit en vertelt dat er bewust is gekozen voor observatiemomenten door de leerkracht, als een kunstvakprofessional een les geeft aan een groep in plaats van bijvoorbeeld een koffiemoment voor de leerkracht. Daardoor zou weliswaar een leerkracht drie uur per week losgekoppeld kunnen worden van de groep, wat formatieve voordelen oplevert, maar dat vinden we niet het belangrijkste. De kinderen, daar gaat het om. Het is prachtig als een leerkracht momenten heeft waarop hij/zij naar de kinderen kan kijken in een andere setting bij een expressievak. Dan zie je

⁵ Kind- en handelingsgericht werken gaat uit van de ontwikkeling van het kind en spreekt over onderwijsbehoeften. De omgeving past zijn handelen indien mogelijk op de onderwijsbehoeften van het kind aan.

soms kinderen andere dingen doen, dan dat je van tevoren bedenkt in je groep. Zo kun je bijvoorbeeld bij rekenen een bepaald kind niet helemaal in de 'aan' stand krijgen en zie je dit bij een expressievak wel gebeuren. Als leerkracht kun je dan op zoek gaan naar wat maakt dat hij nu wel in beweging komt en hoe je dat component mee kunt nemen naar reguliere, cognitieve lessen. Andersom gebeurt het ook. Als een leerkracht denkt dat het bijvoorbeeld met een kind op sociaal gebied niet lekker loopt, dan wordt dat met de vakleerkracht besproken. De vakleerkracht kijkt dan of er tijdens het expressievak aan gewerkt kan worden door bijvoorbeeld bewust een bepaalde werkvorm in te zetten. Dat kan dan in een setting, waarvan een leerkracht denkt: "Dit is een setting die ik in mijn klas niet makkelijk neerzet".

De leerlingen worden m.b.t. de kunstvakken systematisch gevolgd aan de hand van de kwaliteitscriteria uit de zelf ontwikkelde leerlijnen. Er vindt structureel overleg plaats tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten m.b.t. de behoeften van individuele leerlingen en behoeften op groepsniveau t.a.v. sociaal-emotionele, expressieve, motorische en cognitieve processen. Voor het vastleggen van gesprekken en observaties worden diverse formulieren gebruikt. Deze worden opgeslagen in het leerlingdossier.

4.3.3 De holistische school

Het onderwijs wordt binnen dit profiel holistisch gezien. Holistisch komt van holos (Grieks) en betekent het geheel. Holistisch onderwijs gaat uit van een groter zingevend principe. Holistische pedagogiek wil het kind en de ontwikkeling niet verknippen in deelaspecten maar als een ontwikkelde eenheid zien. Het geheel is meer dan de som der delen. Het gaat hierbij om betekenisvol onderwijs. Alles hangt samen bij holistisch onderwijs. Bij dit profiel vindt er een vergaande integratie plaats van verschillende leerinhouden. Bijna alles wordt ook als cultuureducatie gezien, ook projecten rond het menselijk lichaam of tuinieren. Holistisch onderwijs herbergt brede en geïntegreerde cultuureducatie. Holistisch onderwijs herbergt meerdere varianten. In het D21-onderzoek komen twee varianten naar voren, de individueel gerichte variant en de groepsgerichte variant.

Individueel gericht holistisch onderwijs: Dit profiel sluit aan bij montessorionderwijs. In montessoritermen wordt over kosmisch onderwijs gesproken. Er is specifieke aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en de individuele vaardigheden van de kinderen. De leerlingen voeren een onderzoek uit waarbij er door de leerlingen, binnen het lopende thema, een onderzoeksvraag centraal gesteld wordt. Het betreft een onderzoek waarin via informatiebronnen een antwoord op de onderzoeksvraag van leerlingen gezocht wordt. Leerlingen nemen zelfstandig stappen in dit onderzoeksproces. Zij zoeken informatie, benaderen (ervarings)-deskundigen en voegen de informatie samen tot een product. Dit product kan allerlei vormen aannemen, variërend van rap of boek tot powerpointpresentatie. Vaak zijn onderwerpen sociaal maatschappelijk georiënteerd. Holistisch onderwijs is individueel gericht onderwijs waarbij de leerlingen worden aangesproken op hun zelfstandigheid. Er kan binnen dit onderwijs expliciet aan brede 21^e eeuwse vaardigheden worden gewerkt. Kinderen stellen zelf hun leerdoelen vast. Holistisch onderwijs herbergt brede en geïntegreerde cultuureducatie. Ook hier geldt specifieke aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van de kinderen (Bildung). De leerlingen kunnen met hun onderzoeksvragen aansluiten bij hun eigen interesses en capaciteiten. Verder is dit profiel gebaseerd op de didactiek onderzoeken. Deze vorm lokt een samenspel van 21^e eeuwse vaardigheden uit. Dit profiel past bij de ontwikkelingsschool omdat het naast een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek een

individueel gerichte organisatie kent. Hieronder volgt een praktijkvoorbeeld van een school waar met individueel holistisch onderwijs gewerkt wordt. De hele schoolbeschrijving is in de bijlagen te vinden.

Kinderen bedenken hun eigen onderzoek. Door verwondering raken ze betrokken bij het thema en vandaaruit kunnen ze hun eigen onderzoek gaan bedenken. We starten vaak met het maken van een woordweb om te kijken wat de kinderen al over het onderwerp weten. Vervolgens stellen zij hun eigen onderzoeksvraag op. Die onderzoeksvraag schrijven we op of we verwerken die in een illustratie en vervolgens starten de kinderen met het onderzoek. De kinderen gebruiken een routekaart bij het onderzoek doen om zo achter het antwoord op de vraag te komen. Daarvoor kunnen ze in boeken zoeken in de mediatheek of op internet zoeken naar de juiste bron. Daarbij wordt aandacht besteed aan waar de informatie vandaan komt. Dat bewustzijn proberen we al bij te brengen vanaf groep 3. Informatie afkomstig van een spreekbeurt kan een leuke bron zijn, maar of het een juiste bron is kun je bijvoorbeeld niet weten. Kinderen kunnen ook goed op zoek naar informatie in onze mediatheek. Er is op school een heel uitgebreide mediatheek, doordat we een contract met de bibliotheek hebben. De bibliotheek zorgt ervoor dat er boeken van elk thema in onze mediatheek staan.

We hebben geen methode, dus dát is onze methode: kinderen kunnen zelf onderzoek doen en op zoek gaan naar informatie. En leerlingen kunnen natuurlijk ook iemand benaderen. Er zijn genoeg mensen om ons heen die veel verstand hebben van iets en dat biedt meer dan alleen maar snel op internet je antwoord vinden. Je kunt bijvoorbeeld ook een dierentuin bellen. En via de routekaart kunnen kinderen contact opnemen met een specialist, of informatie zoeken op internet of uit boeken halen en dan kunnen ze hun antwoord gaan vormgeven in een werkstuk. Dat kan op verschillende manieren: een gedicht, een rap, een webboek, een bite-slide, een powerpoint, een mindmap en die wordt aan het eind van de periode gepresenteerd. De kinderen geven elkaar uiteindelijk tips en tops.

Een volgende stap is om deze informatie in een digitaal systeem te zetten, zodat kinderen elkaar ook feedback kunnen geven. Momenteel staat dat nog in de kinderschoenen en zijn we dat aan het ontwikkelen. De bedoeling is om met één en dezelfde leeromgeving te gaan werken, met één verbinding dus. Daar zie je het kosmische in terug. 'Cultuur geen vak apart' betekent dat je "dingen op het gebied van cultuur integreert in het alles, want ook in dat kosmische zit weer rekenen en taal, waarmee ook verschillende dingen mogelijk zijn." We werken met driejaren plannen vanuit kosmische thema's.

Groepsgericht holistisch onderwijs: Dit profiel sluit aan bij antroposofisch onderwijs. Deze vorm is een meer organische benadering van holistisch onderwijs. Het holistische is gericht op de groep, op de community. Bij dit profiel worden zoveel mogelijk momenten aangegrepen om samen ervaringen op te doen met cultuur. Hierbij gaat 'samen' over de hele community die een school is, dus zowel kinderen, ouders en leerkrachten en de verdere omgeving van de school. Het samen ervaren van cultuur kan op verschillend kunstdisciplines slaan. Zo kan dit gaan over: samen zingen in een schoolkoor, samen een toneelstuk opvoeren, samen dansen, samen vieringen neerzetten etc. Verder lenen jaarfeesten (Sinterklaas, Kerst, Pasen) zich bij uitstek om samen verschillende kunstdisciplines te beleven en te uiten. Een jaarfeest is zelf een uiting van cultuur en wordt bij dit profiel ook nog eens uitgebreid gezamenlijk gevierd met culturele en kunstzinnige activiteiten. Ook gedurende kunstvaklessen wordt het gezamenlijke karakter van de cultuureducatie benadrukt. Samen ervaren past vooral bij de gemeenschapsschool omdat dit schooltype naast een non-conformistische pedagogiek, een concentrisch curriculum en een groepsgerichte organisatie kent. Het ontwerpen van gezamenlijke ervaringen kan voor een neoklassikale school een stap zijn in de richting van meer

aandacht voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Het samen ervaren sluit mooi aan bij de groepsgerichte organisatie van de neoklassikale school. Er kunnen losse ‘samen ervaren activiteiten’ uitgevoerd worden of het samen ervaren kan een geïntegreerd onderdeel van het onderwijs vormen. Als er sprake is van losse gezamenlijke activiteiten wordt er over het algemeen incidenteel aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt en is het borgen van samen ervaren binnen de pedagogische onderwijsvisie essentieel. Samen ervaren past binnen sociaal-constructivistisch leren. Leren met en van elkaar. In de bijlagen is een praktijkvoorbeeld opgenomen van een school die *groepsgericht holistisch onderwijs* gebruikt bij het ontwerp van haar cultuureducatie. Hieronder volgt een fragment van dit praktijkvoorbeeld.

Op onze school gaat het bij de culturele en kunstzinnige activiteiten om het ervaren met elkaar. Het ervaren van het samen zingen, het ervaren van de vertelstof, het ervaren van hoe kleuren mengen in een nat schilderij. We vieren hier uitgebreid de jaarfeesten en daarbij zingen we veel. De jaarfeesten geven structuur aan het jaar. En bijvoorbeeld in de herfst is er het Michaelfeest en dan staan we met z'n allen in de hal: kinderen, ouders en leerkrachten en we persen er dan zelfs een piano naar binnen. Dit kan eigenlijk niet omdat het erg krap is, maar we doen het en dan speelt een ouder piano en zingen we met z'n allen strijdlieden. De Michaelstijd gaat gepaard met een beweging naar binnen toe, we gaan onze eigen draak verslaan. Het is waanzinnig. Als je het eerste kwartier van de dag zo begint, zo samen zingt, dan heb je de rest van de dag vleugels. Het raakt iedereen, ook ouders. Ook de andere feesten vieren we uitgebreid en samen met veel zingen, Sint Maarten en Kerst bijvoorbeeld. In de adventstijd is de school helemaal donker, er branden enkel wat kaarsjes en dan is er een ouder aan het musiceren. Iedereen gaat in stilte naar binnen. Dat is zo prachtig. Het gaat om het diepe ervaren. Kinderen kunnen hier nog luisteren, kunnen nog stil worden. Stilte is een wezenlijk onderdeel van ons onderwijs.

4.3.4 De onderzoekende school

De onderzoekende school is een school waarbij een onderzoekende houding idealiter op alle lagen van de organisatie- directie, leerkrachten, kinderen, ouders- leeft. De school als geheel is een professionele leergemeenschap. Met een onderzoekende houding wordt een open, nieuwsgierig uitproberende en explorerende attitude bedoeld. Deze onderzoekende houding vertoont overeenkomsten met een open-minded houding. Ook op de onderzoekende school doen de leerlingen onderzoek. De didactiek combineert informatief onderzoek met kunstzinnig artistiek onderzoek. Bij het informatieve onderzoek wordt via een stappenplan een antwoord op een onderzoeksvraag door leerlingen gezocht. Hierbij speelt kennisverwerving een grote rol. Artistiek onderzoek kenmerkt zich door het gebruik van kunstwerken als inspiratiebron en een meer spelende experimenterende aanpak van het onderzoeksproces. Bij dit artistiek onderzoek speelt een onderzoek in materiaal een voorname rol (klei, papier, hout, digitaal). Je zou ook kunnen zeggen dat artistiek onderzoek meer met media, combineren en doen te maken heeft. Deze ‘speelse’ aanpak past goed bij de leefwereld en ontwikkeling van het basisschoolkind. Bij artistiek onderzoek staat de *artist educator* centraal (Lutters, 2015). Een *artist educator* is een kunstenaar die met *research based art* werkt in een educatieve setting en die kunst als inspiratiebron centraal zet. De leerkracht begeleidt het informatieve en een kunstenaar of kunstvakprofessional begeleidt het artistieke onderzoek. De begeleiding vindt plaats in een open dialoog. Hierbij spelen divergent denken en leerlingsturing een grote rol. De kunstenaar is coach en sluit aan bij het onderzoek van de leerling. Het is individueel gericht onderwijs waarbij cultuureducatie geïntegreerd in andere vakgebieden in

de praktijk gebracht wordt. Leerlingen bedenken binnen een thema hun eigen onderzoeksvraag. Deze onderzoeksvraag wordt of met behulp van informatiebronnen of direct in materiaal onderzocht. Bij het artistiek onderzoek vormen voorbeelden van werk van kunstenaars, technieken en materialen inspiratiebronnen. Er is dan ook een ruim assortiment aan beeldmateriaal, verbruiksmateriaal en gereedschap aanwezig in ateliers waar de kinderen mogen exploreren. Er wordt hierbij gewerkt aan de brede ontwikkeling van de kinderen en aan de 21^e eeuwse vaardigheden. Dit werken aan 21^e eeuwse vaardigheden kan expliciet gemaakt worden door gesprekken over de brede ontwikkeling van de kinderen tussen de leerkracht, de kunstenaar en de kinderen. Deze aanpak past vooral bij de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Juist deze brede geïntegreerde aanpak biedt ruimte voor de persoonlijke ontwikkeling (Bildung) van de kinderen. Leerlingen kunnen zelf met hun leervragen aansluiten bij hun eigen interesses en capaciteiten. Zoals gezegd heeft onderzoeken als didactiek van nature een samenspel van 21^e eeuwse vaardigheden in zich. In onderstaande tekst wordt een praktijkvoorbeeld gegeven van artistiek en informatief onderzoeken. In de bijlagen staat een uitgebreide beschrijving van deze onderzoekende school.

Voor elk thema, dat altijd door een kunstenaar of een ervaringsdeskundige creatief en interactief wordt ingeleid, ontwikkelen leerlingen een eigen leervraag die leidend wordt bij verdere exploratie van het thema. Schoolleider: "Wij betrekken altijd de ouders bij elke opening en afsluiting van een thema. Steeds aansluitend bij het thema vragen we aan kinderen of rechtstreeks aan ouders of ze een bijdrage kunnen leveren. Een opa die de oorlog heeft meegemaakt, een elektricien, iemand die trompet speelt". Die exploratie verloopt zowel theoretisch als creatief. Hiertoe wordt de groep gehalveerd. De ene helft verkent de leervraag samen met de leerkracht in de klas. Dat begint met de ontwikkeling van een woordweb om het thema door de kinderen zo breed en divers mogelijk te laten verkennen en tot een eigen leervraag te komen. De andere helft verkent het thema vanuit materialen en ontwikkelt een individuele leervraag vanuit een creatief perspectief. Dit gebeurt in een atelier onder begeleiding van een atelierista (een kunstenaar-leerkracht van een externe culturele instantie). De groepen wisselen elkaar af. "De leervraag van het kind moet echt ontwikkeld worden. Dit gebeurt ook in ateliers, door het bekijken van verschillende kunststromingen en kunstenaars en het toepassen van verschillende technieken", benadrukt de directeur.

De leerkrachten en atelierista's nodigen kinderen consequent uit met open vragen als "Hoe kan het ook nog?" en "Hoe zou het anders kunnen?" Als voorbeeld geeft de icc'er het gesprek weer met een Marokkaanse leerling. "Hij had een Marokkaans huis gemaakt nadat hij eerst had uitgezocht hoe dat moest en hoe het werd gemaakt. Ik 'verplaatste' het huis naar Nederland. Dat ging natuurlijk niet: zo'n dakterras past daar wel, maar hier met het Nederlandse weer kan dat niet. Dan moet het aangepast worden. Hij vond dat dat niet kon. Het huis hoort in Marokko. Maar als ik vast blijf houden en zeg het graag in Nederland te willen, dan zie je hem denken, anders denken, hoe moet dat dan? Uiteindelijk komen er fantastische ideeën door bijvoorbeeld een kachel bovenop het dakterras te plaatsen".

Eenzelfde exploratievrijheid en samenwerking zien we in de ateliers waar de kunstenaar eerst in een kringgesprek de ontwikkeling van de producten bespreekt (of beter gezegd: láát bespreken, want ze nodigt vooral de kinderen uit te reflecteren op de producten in wording). Na deze, opnieuw verbredende verkenning, kunnen de kinderen geheel zelfstandig verder werken met gebruikmaking van een enorm aanbod aan diverse materialen. Er wordt door de kinderen kritisch naar de bruikbaarheid van de materialen gekeken. Er wordt gewikt en gewogen. Ook uit de beschikbare gereedschappen worden eigen keuzes gemaakt waarmee gewerkt gaat worden. Daar waar iets (technisch) fout dreigt

te gaan, wordt niet ingegrepen. Zo zagen we een leerling die broze tempex repen op spijkers drukte, bij wijze van randafwerking van een huisvormige gevel, terwijl de spijkerkoppen daarvoor eigenlijk te fors waren. “Die merkt straks dat ze beter kleinere spijkertjes of ander afwerkmateriaal had kunnen gebruiken”, zei de atelierista, wijzend op het leerproces van dit Syrische meisje.

De sfeer tijdens zowel de theoretische als creatieve verkenning is uitnodigend (“Alles mag”, zei de icc’er), ontspannen en biedt een veilig leerklimaat. We zien gemotiveerde leerlingen met een hoge mate van betrokkenheid aan het werk met totaal eigen leervragen (binnen het thema). Er is overleg en samenwerking, ruimte voor experimenteren en ‘fouten maken’. Zij die met de leerlingen bezig zijn beoefenen de dialoog (niet de discussie) waarbij maximale denkruimte wordt gecreëerd voor de leerling. De icc’er zei hierover: “Als we een thema verkennen schieten mij wel honderd dingen te binnen. Maar ik moet mijn mond houden. Ik moet kinderen hún ideeën laten verwoorden”. Deze houding zien we ook bij de kunstenaar in het atelier, die vooral vragen stelt en daarmee het denkproces van de leerlingen stimuleert. Uitleggen wordt zoveel mogelijk vermeden.

Tot slot

Als cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden op een school hand-in-hand gaan, blijkt het vaak over *verbinding* te gaan. Het gaat dan om het verbinden van onderwijsvisie en onderwijspraktijk ('teach what you preach'), het gaat om scholen die zich duurzaam verbinden met interne en externe (kunstvak) professionals maar ook om intensieve samenwerking en co-creatie binnen het team. Het is belangrijk te verbinden binnen het curriculum door concentrisch vanuit een verbindend thema te werken. Verbinden door de verbinding van de kinderen met het thema, met zichzelf, met elkaar en met de maatschappij. Verbinding door vakinhouden met elkaar te verbinden en te integreren tot een geheel. En tenslotte gaat het om verbinding door samen intensieve ervaringen te beleven.

Als scholen hierin slagen, zullen ze voor de kinderen van nu een prachtige leerzame omgeving bieden en dragen ze een steentje bij in de brede ontwikkeling en persoonsvorming van deze nieuwe 21^e eeuwse burgers.

Literatuur

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), <i>Curriculum Landscapes and Trends</i> , (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Akker, van den, J., & Thijs, A. (2009). <i>Leerplan in ontwikkeling</i> . Enschede: SLO.
Baarda (2012). <i>Basisboek Interviewen</i> , Noordhoff Uitgevers.
Boeije, H. R. (2005). <i>Analyseren in kwalitatief onderzoek</i> , Noordhoff Uitgevers.
Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). <i>A Rich Seam - How New Pedagogies Find Deep Learning</i> , Pearson. http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In <i>Authentieke Kunsteducatie, Cultuur + Educatie 31</i> (p. 8-36). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
Hoeven, M. Van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. Van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Vorle, R. Van (2014). <i>Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs. Enschede: SLO.</i>
Heusden SLO (2014). <i>Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs.</i> Enschede: SLO.
Heusden, B. van, (2011). <i>Wat leren we van cultuuronderwijs?</i> Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
Hoekstra, M. (2015). The problematic nature of the artist teacher concept and implications for pedagogical practice. <i>International Journal of Art & Design Education</i> .
Hooiveld, J. (2011). <i>Typologie van Scholen</i> . Meppel: Drukkerij Ten Brink.
Ledoux, G., Blok H., Boogaard M. & Krüger M. (2009). Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs Author(s) Faculty FMG: Research Institute Child Development and Education (CDE)
Lutters, J. (2015). Research-based art, Cultuur en Educatie 15-2015. Landelijk kennisinstituut cultuureducatie en amateurkunst.
Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). <i>Cultuureducatie: leren, creëren en inspireren!</i> Den Haag: Onderwijsraad.
Patton, M. (2015). <i>Qualitative Research & Evaluation Methods</i> , SAGE Publications, Inc
Potters, O., Ter Beek-Geertse, M., Van der Bruggen, B., Oldeboom, B., Petersen, H. (2015). D21 kwantitatief onderzoek
Sawyer, R. K. (2012). <i>Explaining creativity. The science of human innovation</i> . (2nd ed.). Oxford: Oxford University press.
Schnabel, P. (2016). <i>Platform onderwijs 2032, Ons Onderwijs 2031.</i> See more at: http://onsonderwijs2032.nl/advies
SLO (2014). <i>Leerplankader kunstzinnige oriëntatie</i> . Verkregen via http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/
Tennekes, J. (1995). <i>Organisatiecultuur: een antropologische visie</i> . Leuven/Apeldoorn: Garant.
Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). <i>Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader (concept)</i> . Enschede: (SLO) nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. <i>Educational design research</i> , 1(3), 52-66.
Voogt, J., & Pareja Roblin, N. P., (2010). <i>21e eeuwse vaardigheden</i> . Discussienota. Enschede: Universiteit Twente iov Kennisnet.

Winner, Golgstein & Vincent-Lancrin, 2013
Huisingh,A., Hulshoff Pol, R., & Bomen, E. van den (2009). <i>Toeval Gezocht - kunst, kunstenaars en jonge kinderen</i> . Uitgeverij Lemniscaat.
See more at: http://www.toevalgezocht.nl/publiciteit/publicaties/#sthash.vAJ1fFH3.dpuf
Argyris, C., & Schön, D. A., (1978). <i>Organizational learning: a theory of action perspective</i> , Addison-Wesley.
Yin, R. K., (2014). <i>Case Study Research – Design and Methods</i> , SAGE Publications, Inc.
Wierdsma, A.F.M., & Swieringa, J. (2011). <i>Lerend organiseren en veranderen</i> . Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Begrippenlijst

21^e eeuwse vaardigheden

Creativiteit

- Onderzoekende en ondernemende houding;
- Denken buiten gebaande paden/nieuwe samenhangen zien;
- Kennen van creatieve technieken (brainstorming);
- Risico's durven nemen/fouten zien als leermogelijkheden.

Samenwerken

- (H)erkennen van verschillende rollen bij jezelf en anderen;
- Hulp kunnen vragen, geven en ontvangen;
- Positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën;
- Respect voor culturele verschillen;
- Onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team;
- Functioneren in heterogene groepen;
- Effectief kunnen communiceren.

Digitale geletterdheid

Basiskennis ict

- Basisbegrippen en functies van computers en computernetwerken hebben ('knoppenkennis');
- Benoemen, aansluiten en bedienen van hardware;
- Omgaan met standaard kantoortoepassingen (tekstverwerkers, spreadsheetprogramma's en presentatiesoftware);
- Omgaan met softwareprogramma's op mobiele apparaten;
- Werken met internet (browsers, e-mail);
- Op de hoogte zijn van en kunnen omgaan met beveiligings- en privacyaspecten.

Computational thinking

- Oplossen van problemen met behulp van ict-technieken en gereedschappen.

Informatievaardigheden

- Definiëren van het probleem;
- Zoeken naar bronnen en informatie;
- Selecteren van bronnen en informatie;
- Verwerken van informatie;
- Presenteren van informatie.

Sociale en culturele vaardigheden

- Constructief kunnen communiceren in verschillende sociale situaties met respect voor andere visies, uitingen en gedragingen;
- (Her)kennen van gedragscodes in verschillende sociale situaties;
- Eigen gevoelens kunnen herkennen en gekanaliseerd en constructief kunnen uiten;
- Tonen van inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen;
- Bewust zijn van de eigen individuele en collectieve verantwoordelijkheid als burger(s) in een samenleving.

Cultuureducatie

Cultuur

- De manier waarop mensen individueel en collectief vorm en betekenis geven.

Cultuureducatie D21

- Cultuureducatie omvat al het menselijk denken en handelen dat uitgedrukt is en uitgedrukt kan worden in een kunstzinnige vorm. Hierbij gaat het niet alleen om de traditionele uitingsvormen zoals dans, muziek, beeldende kunst, maar ook om film, games, inrichting van de openbare ruimte, kleding, ceremonies en verhalen.

Cultureel bewustzijn

- Nadenken over de eigen cultuur en de cultuur van anderen;
- Menselijk denken en doen en aansluiten bij persoonlijke of collectieve herinneringen en interesses van de leerlingen;
- Reflecteren op creaties die ze maken en leerlingen deze laten plaatsen in een breder kader.

Media- en cultuureducatie

- Lichaam: bijvoorbeeld drama, dans beeldend (handen);
- Voorwerpen: bijvoorbeeld gereedschap of instrument;
- Taal: bijvoorbeeld een gedicht verhaal of toneelstuk;
- Grafische tekens: bijvoorbeeld tekening of partituur.

Cognitieve vaardigheden cultuureducatie

- Waarnemen: zintuiglijk herkennen, observeren, ervaren en lokaliseren van dingen op basis van overeenkomsten;
- Verbeelden: iets nieuws bedenken en scheppen;
- Conceptualiseren: kunnen categoriseren van objecten en situaties door ze te benoemen met taal. Wat is iets? (Bijvoorbeeld een verjaardag);
- Analyseren: ontdekkend zoeken naar structuren en verbanden. Oorzaken van situaties ontdekken.

Schoolvisie en schooltypologie

Lineair curriculum

- Lineaire opbouw leerstof;
- Methodes als basis voor het onderwijs;
- Onderwijs in kleine stapjes vanuit het directe instructiemodel.

Concentrisch curriculum

- Werken vanuit thema's;
- Onderwijs door de leerkracht zelf ontworpen;
- Ontdekkend leren is het uitgangspunt.

Individueelgerichte organisatie

- Leerling stuurt het leerproces (mede) aan;
- Individuele afstemming van de leerstof;
- Individuele talenten van de leerlingen staan centraal.

Groepsgerichte organisatie

- Leerkracht bepaalt wat er gebeurt;
- Leerstof afgestemd op de jaargroep;
- Leerdoelen zijn voor de hele groep.

Conformistische pedagogiek

- Regels vormen het onderwijs;
- Orde en structuur zijn belangrijk.

Non-conformistische pedagogiek

- Gesprekken over waarden;
- Ruimte voor zelfsturing leerlingen.

Neoklassikale school

- Lineair curriculum, groepsgerichte organisatie en conformistische pedagogiek.

Geïndividualiseerde school

- Lineair curriculum, individueel gerichte organisatie en conformistische pedagogiek.

Ontwikkelingsschool

- Concentrisch curriculum, individueel gerichte organisatie en non-conformistische pedagogiek.

Gemeenschapsschool

- Concentrisch curriculum, groepsgerichte organisatie en non-conformistische pedagogiek.

Alignment

- In lijn brengen.
- In dit onderzoek wordt over alignment gesproken met betrekking tot de schoolvisie en de schoolpraktijk.
- Er is sprake van alignment tussen schoolvisie en schoolpraktijk als de schoolvisie en de praktische uitvoering (de formele en de informele cultuur) op één lijn liggen (Reeves, 2006).

Bijlagen

Hieronder volgt een inkijkje in een viertal basisscholen die elk op hun eigen wijze via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden werken. De namen van de basisscholen in deze schoolbeschrijvingen zijn gefingeerd.

Een co-creërende school

Basisschool De Zwerfkei

Door Lin de Jong

Charming

Basisschool De Zwerfkei is een brede, openbare basisschool in de Randstad, met overwegend 'allochtone' inwoners en een nieuwe wijk in aanbouw met 'autochtone' inwoners. Tot vier jaar geleden bestond de schoolpopulatie uit leerlingen van allochtone afkomst. De school groeit de laatste jaren snel, doordat het onderwijsconcept autochtone ouders aantrekt. Er is sprake van aanwas van autochtone leerlingen.

In totaal herbergt de school 365 leerlingen, ingedeeld in 17 groepen, waarvan 6 kleuterklassen, één groep 7 en één groep 8. Uit de schoolgids: 'Onze school telt dertien verschillende nationaliteiten: 44% is van Marokkaanse afkomst, 15% is Turks, 14% is van Nederlandse en 9% van Surinaamse afkomst. De overige 19% bestaat onder meer uit kinderen van Duitse, Franse, Britse, Spaanse, Italiaanse, Colombiaanse, Braziliaanse, Afghaanse, Pakistaanse, en Nepalese afkomst.' De culturele diversiteit wordt gekoesterd en er wordt naar gestreefd om die diversiteit te behouden, geeft de directeur van basisschool De Zwerfkei aan: '...want dat is het mooie van deze stad, het is net als in andere grote steden heel moeilijk om een gemengde school te blijven, want het is vaak óf wit óf zwart en wij willen niet helemaal wit worden, want we vinden het *charming* om zo'n rijke cultuur aan te kunnen bieden aan kinderen'.

In de schoolgids valt te lezen dat de basisschool De Zwerfkei ervan uit gaat dat kinderen op verschillende manieren leren, dat kinderen honderd talen hebben en dat de kunstvakken hieraan tegemoetkomen. Bij binnenkomst in de school vallen de visuele presentaties van beeldende vorming, dans en drama evenals vele projecten op. Zo op het eerste gezicht trekt deze school kunst aan als een magneet.

Trots

We hebben de basisschool De Zwerfkei tweemaal mogen bezoeken. Voor het interview zijn we ontvangen door een bevlogen drietal: de directeur, de vakdocent dans en de icc'er, samen met de docent Beeldende Vorming. Via de icc'ers ondersteunt de laatste het team van De Zwerfkei bij het maken van beleid met betrekking tot cultuureducatie en in het begeleiden van pabo-studenten voor wat betreft stage en onderzoek. De vakdocent dans geeft een rondleiding. Op de wanden van alle klaslokalen prijken beeldverslagen van de kunstlessen en projecten/thema's waaraan kinderen werken. Het is als het ware een *preview* van de wijze waarop deze school het onderwijs ten aanzien van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden vormgeeft.

Wat tijdens het interview opvalt is de eensgezindheid, bevlogenheid en trots waarmee de drie gesprekspartners over het onderwijs op basisschool De Zwerfkei spreken. Ook zijn ze openlijk kritisch naar hun eigen handelen, ze ervaren kritische ouders als een goed middel om hun eigen onderwijs aan te scherpen.

De observatie vindt plaats in groep 8. Groep 8 werkt ten tijde van het bezoek intensief aan de eindvoorstelling. Deze eindvoorstelling creëert de groep zelf, de beide groepsleerkrachten en de

vakleerkrachten drama, dans en beeldende vorming ondersteunen dit creatieproces. De observanten hebben gekeken naar een doorloop van de eindvoorstelling en een samenwerkingsopdracht om tot een goed ontwerp van een aantal kostuums te komen. De dans- en drama-activiteiten hebben een opvallende kwaliteit. Daarmee wordt de indruk uit het interview bevestigd. Een tweede wandeling door de school bekrachtigt de verankering en kwaliteit van de kunstvakken. Er is beeldend werk te zien, feedback op de samenwerking tijdens dramalessen, toneelscripts, foto's van een dansles, foto's van culturele uitstapjes en projecten en nog veel meer.

Sinds vier jaar is de huidige directeur van deze school als zodanig in dienst. Daarvoor was zij er groepsleerkracht: 'Dit is de school waar ik met mijn hele ziel en zaligheid aan verbonden ben en de reden dat ik hier ben komen werken is juist het brede onderwijsaanbod dat wij aan kinderen bieden. Dat vind ik heel leuk. Als leerkracht vind ik heel bijzonder om te zien dat je kinderen zoveel meer te bieden hebt dan alleen maar rekenen en taal. Ik heb dat helemaal zien groeien. Eerst hadden we op zichzelf staande vakken en die zijn steeds meer geïntegreerd geraakt en dit beweegt zich nu een kant op waarvan ik denk dat we heel goed bezig zijn. Dus ik ben erg trots dat ik hier directeur mag zijn', zeg ze, inderdaad zichtbaar trots.

Dan leest ze de meest recente visie uit het schoolplan van De Zwerfkei voor: 'Kinderen zijn nieuwsgierig, competent en uniek. Zij drukken zich uit in allerlei talen. Zij leren van elkaar, de anderen en de omgeving. Wij begeleiden hen daarbij. Een mens, een kunstenaar, een wereldburger, een kind is meer dan een leerling op de basisschool De Zwerfkei' Het kind als individu staat centraal, maar wel duidelijk binnen de sociale context van de groep en de school als leefgemeenschap. De school en de groep vormen een veilige leergemeenschap, waarin creativiteit, respect, zelfstandigheid en betrokkenheid centraal staan. Door een breed onderwijsaanbod, met vakleerkrachten voor dans, drama en beeldende vorming kunnen kinderen op verschillende manieren succeservaringen op doen. De integratie van de kunstvakken in het curriculum, waarbij verbinding wordt gezocht met de kerndoelen van andere vakken, maakt een wezenlijk onderdeel uit van de visie. Daarin heeft de school de afgelopen jaren een grote ontwikkeling doorgemaakt.

Basisschool De Zwerfkei heeft een regulier onderwijsconcept met kenmerken als zelfstandig werken, uitgestelde aandacht, leren plannen en een lineaire aanpak van de vakken rekenen en taal. Het team heeft ooit overwogen om een Reggio Emilia-school te worden, maar heeft daar expliciet niet voor gekozen. Wel hebben de teamleden de in hun ogen mooie aspecten van Reggio Emilia behouden, zoals een liefdevol ingerichte en rijke leeromgeving, de bijdrage van kinderen aan hun eigen onderwijsproces, een onderzoekende houding en samenwerking. Het is voor de directeur belangrijk om te verwoorden waarom de school bewust niet heeft gekozen voor Reggio Emilia. Zij geeft aan dat de school ervoer dat het Reggio Emilia-concept voor velerlei interpretaties vatbaar bleek en moeilijk overdraagbaar was, zodat kwaliteit niet goed te garanderen viel. In het huidige curriculum zijn de kerndoelen het uitgangspunt. Aan de kerndoelen wordt (mede door de kunstvakken) vakintegratief gewerkt en de leerlingen worden daarin systematisch gevolgd. De 'mooie dingen van Reggio' zitten in kijkwijzers versleuteld waarmee het onderwijs kan worden verantwoord.

Veilig leren

Het team van De Zwerfkei streeft ernaar om kind- en handelingsgericht te werken. De onderwijsbehoeften van de kinderen staan centraal. Dat betekent dat de leerkracht op zoek gaat naar hoe ieder kind werkt, leert, wat het nodig heeft en wat de leerkracht kan doen om het verschil te maken. 'Als de leerkracht signaleert dat een kind geen groei doormaakt en heel constant blijft presteren dat is voor ons een kind waar we ons zorgen om maken, want er moet groei in zitten'

De regels van de klas worden aan het begin van het jaar in dialoog met de kinderen opgesteld aan de hand van de vraag: 'Wat hebben wij als klas nodig om goed te kunnen functioneren?' De groepsleerkracht houdt de kinderen vervolgens aan hun eigen regels.

In groep 8 nemen we een gezellige en betrokken sfeer waar. De klassenregels die bij groep 8 op de deur hangen, luiden:

Zo willen wij het in onze groep
We mogen fouten maken.
We houden rekening met elkaars gevoelens.
Anders zijn is oké.
We blijven van elkaar af.
We letten op onszelf.
We bewaren elkaars geheimen.
Iedereen hoort erbij.
We lachen elkaar niet uit.

In de praktijk wordt duidelijk dat de leerkracht de kinderen ook aan die regels houdt. Een leerling geeft aan het gedrag van een medeleerling niet leuk te vinden. Als hij niet stopt met dat gedrag vraagt de leerkracht aan die leerling waarom hij niet ophoudt als zij aangeeft het niet leuk te vinden 'Wie bepaalt of ze het niet leuk vindt... jij of zij?' 'Zij.. ', antwoordt de leerling.

De leerkracht toont een coachende leiderschapsstijl, met grapjes en luchtigheid, die hij afwisselt met niet mis te verstane duidelijkheid als het rumoer hem te dol wordt, waarna hij meteen weer op luchtige toon verder gaat.

Op de school wordt gewerkt met de methode 'Vreedzame school'. Kinderen moeten volgens de uitgangspunten van die methode zelf ontdekken en aangeven wat zij wel en niet prettig vinden. De kinderen staan stevig in het aangeven van hun grenzen. Dat kan op sociaal, maar ook cognitief gebied zijn. Kinderen leren wat zij kunnen, hoe ze leren, wanneer ze hulp nodig hebben.

Het onderwijs is in jaargroepen georganiseerd. Dit is een bewuste keuze om hechte groepen kinderen te realiseren doordat de groepen die in groep 1 worden gevormd in dezelfde samenstellen met elkaar optrekken t/m groep 8. Hiermee wil het team in elke jaargroep een klassenklimaat creëren waarin de kinderen zich veilig voelen om zich optimaal te uiten, te ontwikkelen én hun grenzen durven aan te geven.

De directeur meldt dat zij geen fiducia heeft in het werken met heterogene groepen. Zij vreest dat ze de kinderen dan niet de zorg kunnen bieden die ze nodig hebben. In de jaargroepen differentiëren ze nu op vijf niveaus en meer zou heel lastig worden. Binnen het jaarprogramma van De Zwerfkei zitten wel ontmoetingsmomenten met de hele school, waarin *peer-teaching* een rol speelt.

De kunstmagneet wint aan kracht en kwaliteit

Basisschool De Zwerfkei profileert zich als kunstmagneetschool en maakt deze naam momenteel zeker waar. Kunst- en cultuureducatie heeft een prominente plek in de school. Kunst- en cultuureducatie is op stevige wijze verankerd in het curriculum. Er zijn drie vakdocenten; dans, drama en beeldende vorming en deze hebben goed geoutilleerde vaklokalen ter beschikking. Twee vakdocenten zijn tevens werkzaam als ict'er. De kinderen hebben per semester minstens twee uur per week kunstonderwijs in twee kunstvakken. Per semester wisselen de kunstvakken. Dit is in ieder geval de situatie in groep 8.

Sokken dansen

De kunstvakken zijn innig verweven met de doelstellingen en thematieken uit de rest van het curriculum, maar dat is niet altijd zo geweest. De vakdocent dans vertelt dat zij aanvankelijk op deze

school dansjuf was op een eilandje. Er werd les gegeven in de reguliere vakken en daarnaast hadden de kinderen een uurtje dans. Zowel vanuit de vak- als groepsleerkrachten is de behoefte uitgesproken om de kunstvakken meer *body* te geven, omdat deze vakken appelleren aan andere vaardigheden van kinderen; creativiteit, associatief werken, een onderzoekende houding. Er is gezocht naar een vorm waarbij de kunstvakken en de doelen uit andere vakken elkaar zouden kunnen versterken. Aangezien de school destijds (zes jaar geleden) veel kinderen had met een taalachterstand zijn als eerste de taaldoelen als uitgangspunt genomen voor een ontmoeting met de kunstvakken. De groepsleerkrachten en vakleerkrachten werken daarin samen.

De directeur schetst een concreet voorbeeld: 'Vroeger kwamen onze kinderen vanuit een taalachterstandsituatie en leerden we de kinderen het woord 'sok' aan in groep 3, maar ze kenden eigenlijk het Nederlandse woord voor 'sok' nog niet eens. Wij vinden het nu belangrijker om twintig keer iets met een woord te doen, want dan leer je het echt kennen, dan ben je met woordenschatuitbreiding bezig. Dus de docent danst nu de sok en de docent danst de roos, het hele blok van Veilig Leren Lezen. De 'sok' speelt dan een rol bij dans, maar ook bij drama en beeldende vorming. Het wordt dus veel thematischer en logischer voor kinderen waar ze mee bezig zijn'.

Inmiddels vindt de ontmoeting met de kunstvakken ook met andere delen van het curriculum plaats, bijvoorbeeld bij de wereld-oriënterende vakken en bij projecten. De kunstvakken staan niet ten dienste van de cognitieve vakken, het gaat om wederzijdse samenwerking en beïnvloeding. De vakleerkracht van beeldende vorming is bijvoorbeeld alert op wat een kind zou moeten kunnen in een bepaald leeftijdsgebied. Dus als ze die kinderen hoort praten over vormen dan kan ze aangeven welk kind de vormen beheerst, zo ook met kleuren en bijvoorbeeld samenwerking. We zien dat terug op het 'Terugkoppelingsformulier beeldende vorming kleuters' dat als overdrachtsformulier van vakleerkracht naar groepsleerkracht wordt gehanteerd.

Geen koffiemoment

Als de groep een kunstvak heeft gaat de groepsleerkracht observeren. Deze observatie vindt plaats aan de hand van een kijkformulier. De groepsleerkracht ziet de kinderen tijdens zo'n les in een andere context, waarbij een beroep op andere vaardigheden wordt gedaan. Ook gaan de groepsleerkracht en de vakleerkracht met elkaar in gesprek om de behoeftes van kinderen te bespreken. De leerkrachten nemen de inzichten die opgedaan worden tijdens de observatie mee naar de lessen in de klas om ook tijdens cognitieve lessen meer kindgericht te kunnen werken. De docent van de pabo: 'De observatie is voor de leerkrachten een moment dat zij echt kunnen kijken naar de kinderen, in een totaal andere situatie die kinderen kunnen zien en dat hun blikveld zou kunnen veranderen met betrekking tot de kinderen. En van daaruit in gesprekken met de vakleerkrachten behoeftes van kinderen kunnen destilleren en dat weer naar de klas terug kunnen brengen. Dus dan ontstaat er echt een pendel van samen onderwijs maken.'

De directeur vertelt dat het verboden is om van het observatiemoment een koffiepauze te maken als leerkracht: 'Ik snap die afwegingen wel, als je kijkt naar je formatie, op die manier kun je drie uur per week leerkrachten loskoppelen van hun klas, dat zijn op jaarbasis veel uren die je kunt steken in andere taken, maar wij hebben gezegd: 'Wat is nou eigenlijk je *core-business*, waar moet het nou eigenlijk echt om gaan?' Om kinderen. En niets is prachtiger dan dat je als leerkracht in de waan van de dag (wanneer je bezig bent om je doelstellingen te halen, om hun groei te meten, lessen voor te bereiden) gaat zitten en naar je leerlingen kijkt. Dan zie je soms kinderen heel andere dingen doen dan je van tevoren bedenkt in je klas. Met rekenen heb je bijvoorbeeld een kind dat je in een instructiegroep plaatste en die krijg je niet helemaal in de 'aan'-stand, en ineens begint het heel ander gedrag te laten zien, heel positief bij een expressievak. Als leerkracht kun je dan gaan denken: 'Hé, hoe komt het dat 'ie nu wel in beweging komt. Hoe kan ik daarvan een component meenemen in mijn reguliere, cognitieve lessen?' Andersom ook, als er een kind in een klas is van wie een leerkracht denkt: 'Hé, op sociaal gebied, dat loopt niet lekker', en dat wordt van tevoren besproken met de vakleerkracht ('Zou je daar niet iets mee kunnen?'), dan kan de vakleerkracht gaan nadenken

over een bepaalde werkvorm, waardoor je als leerkracht denkt: ‘Dit is een setting die ik in mijn klas niet makkelijk neerzet...’

Eigen leerlijnen, een zoektocht naar de identiteit van het kind

De vakdocenten op basisschool De Zwerfkei hebben voor dans, drama en beeldende vorming hun eigen leerlijnen ontwikkeld, gekoppeld aan zes culturele competenties om eenduidigheid in de leerlijnen te krijgen: creërend vermogen, receptief vermogen, reflectief vermogen, samenwerkend vermogen, zelfstandig werken en onderzoekend vermogen. Deze competenties stonden centraal bij de ontwikkeling van de leerlijnen. Methodes worden eventueel als bronmateriaal gebruikt. De gebruikte culturele competenties bij het ontwikkelen van de leerlijnen van de kunstvakken getuigen van een brede oriëntatie op kunst- en cultuureducatie.

Het streven van de school is een zoektocht naar de identiteit van het kind in relatie tot zijn omgeving. Dat zie je terug in het hele curriculum waarin de methodiek ‘Vreedzame School’ is verankerd, waarin zelf ontdekken en de dialoog met kinderen een prominente plaats innemen en in veel culturele projecten waarbij het kind zijn blik op zijn sociale en historische context kan verruimen. De dansdocent legt uit: ‘Wij hebben onze leerlijnen echt zelf gemaakt, daar ben ik heel trots op. We hebben alle leerlijnen doorlopen en we hebben gekeken naar wat basisschool De Zwerfkei nou nodig heeft, wat hebben onze kinderen nodig, wat vind ik als vakleerkracht Dans wat belangrijk is voor deze kinderen?’ En daar heb ik mijn leerlijnen op gebaseerd. Echt in proces is dat gegaan en ik ben er trots op dat ik hem samen met de kinderen heb gemaakt.’

De directeur vult aan: ‘Bij de expressievakken is het wat liever, je ziet het ook zo duidelijk terug in de documentatie van de kunstvakken. Er wordt zo gezocht naar, ‘wie ben jij’ en wat kinderen zeggen wordt plotseling belangrijk, want dat wordt opgeschreven en er wordt over nagedacht, het wordt serieus genomen’.

De leerlingen worden m.b.t. de kunstvakken systematisch gevolgd aan de hand van de kwaliteitscriteria uit de zelf ontwikkelde leerlijnen. Er vindt structureel overleg plaats tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten met betrekking tot de behoeften van individuele leerlingen en behoeften op groepsniveau ten aanzien van sociaal-emotionele, expressieve, motorische en cognitieve processen. Voor het vastleggen van gesprekken en observaties worden diverse formulieren gebruikt. Deze worden opgeslagen in het leerlingdossier.

In het rapport worden de leerlingen voor de afzonderlijke kunstvakken voor zowel het proces als het product beoordeeld op de vier gebieden: durf, eigenheid, betrokkenheid, welbevinden. Dat is terug te zien in het rapport voor drama dat wordt getoond. Ook leren kinderen zelf te reflecteren op hun leerproces:

Op een schooldeur hangt een schriftelijk uitgewerkte reflectie:

<i>Hoe voel je je op het podium?</i>
<i>Leerling 1:</i> Als ik op het podium sta vind ik het leuk maar ik voel me een beetje gespannen en een beetje verlegen, maar het is wel leuk
<i>Leerling 2:</i> Ik voel me gewoon blij op het podium
<i>Wat is goed publiek?</i>
<i>Leerling 3:</i> Dat je echt geen kabaal maakt, stil kijkt en dat je niet zomaar in het midden gaan klappen
<i>Leerling 4:</i> Dat je met aandacht kijkt en als er iemand een buiging maakt weet je dat het is afgelopen en loop je niet zomaar weg.
<i>Juf:</i> We oefenen om een goed publiek te zijn omdat het fijn is voor de speler. Ook kijk je beter als er concentratie en respect is. Je bedankt de spelers voor wat ze laten zien. Je geeft

een opsteker, een aanmoediging!

De inspanningen van jarenlang vaklessen drama, dans en beeldende vorming resulteren in een kwalitatief goede en door de kinderen gecreëerde voorstelling, waarvoor een buiging op zijn plaats is.

... en muziek?

Het vak muziek komt op De Zwerfkei vooral bij de eindvoorstelling van groep 8 aan bod. De voorstelling begint met dans en zang. De kinderen bewegen zich ongeremd, zonder gêne voor elkaar en voor de observanten, zowel meisjes als jongens. In de dans zien we een bewuste choreografie en het liedje wordt begeleid door een ingespeelde pianopartij. 'Welkom op de avond van je leven', zingen de kinderen. Uit navraag bij de leerkracht blijkt het liedje speciaal voor de groep gecomponeerd door BAM. De groep heeft er zelf voor gekozen om de taak van het liedjes schrijven uit te besteden. Wel hebben zij de inhoud aangeleverd.

Op de plaats van muziek in de eindvoorstelling na, verdient muziekonderwijs meer aandacht in het curriculum. De pabo-docent vertelt dat de school bezig is om met het expertisecentrum Mokka een leerlijn muziekonderwijs te realiseren waarbij vakintegratie de leidraad zal vormen. De groepsleerkrachten zijn allemaal geïnterviewd door studenten van de pabo met de vraag wat zij nodig hebben om ervoor te zorgen dat er een muzikaleerlijn komt. Op basis van de behoefte van groepsleerkrachten vindt deskundigheidsbevordering plaats, wellicht met behulp van Mokka, maar er wordt ook naar gestreefd om leerkrachten gebruik te laten maken van elkaars expertise op muzikaal vlak.

Het A-model

Het team van De Zwerfkei prijst zich gelukkig met 'het A-model'. De gemeente investeert van oudsher veel in cultuureducatie. In de nota 'Kunst- en cultuureducatie 2016' staat dat ieder kind in de gemeente op de basisschool drie uur per week aan cultuuronderwijs moet krijgen, op jaarbasis, waaronder muziekonderwijs, beeldend onderwijs, cultureel erfgoed en dans en drama. Mokka heeft de opdracht gekregen om met het culturele veld maatplannen te schrijven. Binnen de gemeentelijke geldstromen kan in totaal iets van €30,- per kind op jaarbasis aan cultuureducatie worden besteed. Daarvan worden de vakleerkrachten op De Zwerfkei deels betaald, maar niet helemaal. De directeur licht toe: 'De vakdocenten zijn wel gewoon opgenomen in onze formatie, dus dat is een beleidskeuze die je maakt, want dat betekent dat je het moet doen met de mensen die je hebt. We hebben volgend jaar krapte, dat gaan we voelen, met grotere groepen kinderen dan we gewend zijn. Als we dat niet willen moet er een kunstvak af. Gelukkig heeft de MR daar ook nog wat over te zeggen en die vindt dat de vakleerkrachten een onderdeel van ons zijn. Als we met een paar kinderen per groep boven onze norm zitten en het kan, dan is het geoorloofd, waardoor we onze vakdocenten gewoon kunnen blijven behouden.'

Van die €30,- worden ook veel culturele projecten van culturele instellingen de school in gehaald. De vakdocent voegt daaraan toe dat het stadsdeel zich profileert met cultuureducatie. Wat betekent dat zij cultureel aanbod van culturele instellingen de school binnen kunnen halen die zij zelf niet kunnen bieden en daarin zijn ze heel kritisch.

De directeur: 'Je hebt hier een organisatie die 'De Talententent' heet. Die kun je als school gewoon inkopen en onderwijsaanbod afnemen en dan heb je een heel rijk onderwijsaanbod voor je kinderen, alleen dat staat toch los van wat er in de lessen gebeurt, want dat is een pakket dat wordt aangeboden. Dat vinden kinderen ook leuk, maar bij ons is het veel meer geïntegreerd. Aanbieders vinden dat ook leuk, ze voelen zich serieus genomen'.

De ict'ers gaan in gesprek met de groepsleerkrachten om ten aanzien van een bepaald project de

behoefden te peilen en gaan dan in gesprek met de aanbieder om het aanbod af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoefden van de school en op de te behalen kerndoelen. Een goed voorbeeld daarvan is een project over de buurt van de school in de Tweede Wereldoorlog dat helemaal is toegespitst op de historische en huidige context van de school en de toenmalige (Joodse) en huidige leerlingpopulatie.

De pabo draagt bij

De pabo van de hogeschool draagt op diverse manieren bij aan kunst- en cultuureducatie op basisschool De Zwerfkei. De docent dans en drama van diezelfde hogeschool is nauw betrokken bij het maken van het kunst- en cultuurbeleid. Ook begeleidt hij vanuit de pabo de icc'ers en studenten die op diverse manieren onderzoek doen, bijvoorbeeld met betrekking tot de behoeften op het gebied van muziekeducatie en een onderzoek van academische pabo-studenten naar creatieve vermogens van de kinderen op basisschool De Zwerfkei.

Ouders

Als de interviewers met de vakdocent door de school lopen valt het woord 'ouders' veel. De visuele presentaties van de kunstvakken en de vele projecten op de school die te zien zijn op alle wanden en deuren, hangen er vooral om ouders deelgenoot te maken van waar hun kinderen mee bezig zijn, onder het mom: '... dat een kind ziet dat een ouder het ook belangrijk vindt wat een kind doet. Dan is een kind meer gemotiveerd om te leren'. Ouderparticipatie wordt belangrijk gevonden op de school, maar heeft geen verplicht karakter. Ouders mogen veel, bijvoorbeeld mee met culturele uitstapjes, maar hoeven niets.

We zien een helpende ouder in een goed geoutilleerd handvaardigheidslokaal. 'Er zijn geregeld ouders die helpen bij de kunstlessen', legt de vakdocent uit. Ook is er een plan om een databank te maken van expertises van ouders met betrekking tot kunstonderwijs, om de ouderparticipatie te vergroten. Een aantal jaren geleden betrof de ouderpopulatie met name ouders van allochtone afkomst. Zij waren snel content met kunst in het onderwijsaanbod. De nieuwe populatie ouders heeft bewust voor het onderwijsconcept gekozen en stelt zich kritisch op. Het team van basisschool De Zwerfkei hecht daar waarde aan, het houdt de teamleden scherp en gericht op verbetering van het onderwijs. Een keer per jaar worden de ouders uitgenodigd om te kijken in de vaklessen. Tegenwoordig worden deze openbare lessen gretig bezocht.

...en de kinderen?

Het team wil zelf graag weten of de kinderen van De Zwerfkei 'anders' de school verlaten dan op andere scholen. Er is sprake geweest van een onderzoek (door academische pabo-studenten) naar de leerattitude en creativiteit van de kinderen, maar dat is nog niet gerealiseerd. Het team meent wel te zien dat de kinderen een *open-minded* attitude hebben. Ze vinden niet snel iets gek. De onderzoekers hebben dat ook waargenomen tijdens de observatie van groep 8. Zij zagen een doorloop van de eindvoorstelling waarvan de kinderen volledig eigenaar zijn. Het enthousiasme en de betrokkenheid 'spatten ervan af'. Het was opvallend hoe expressief het spel van de kinderen was en hoe natuurlijk en humoristisch de dialogen tijdens het improvisatiespel. Kinderen die grote gebaren en vreemde klanken durven maken, jongens en meisjes die durven dansen of kinderen die personages met rare tics spelen. De kinderen gebruiken de hele ruimte, spelen richting het publiek, spreken verstaanbaar. Deze kwaliteit van dans en spel lijkt voort te vloeien uit jarenlang gedegen onderwijs in dans en drama, waaraan de zes eerder genoemde culturele competenties ten grondslag liggen.

De kinderen leken zich volkomen veilig te voelen en dat leek in hoge mate bij te dragen aan de vrijheid van de kinderen in hun spel en bewegingen. De kinderen lachen met elkaar om de door hen gecreëerde scenes, ze lachen elkaar niet uit. De vele kinderen uit andere groepen die langs de theaterruimte liepen stoorden groep 8 niet, ze keken er niet vreemd van op, de kinderen leken hieraan gewend. Zien we hier de *open-minded* attitude?

De 21^e eeuwse vaardigheden

De interviewers/observanten zien op basisschool De Zwerfkei een nauwe verwevenheid van de 21^e eeuwse vaardigheden met de schoolvisie op kunst- en cultuureducatie en hun visie op het pedagogisch klimaat. De zes culturele competenties (creërend vermogen, receptief vermogen, reflectief vermogen, samenwerkend vermogen, zelfstandig werken en het onderzoekend vermogen) liggen ten grondslag aan de leerlijnen van de kunstvakken.

Aan het pedagogisch klimaat liggen de principes van 'de Vreedzame School' ten grondslag; creativiteit, respect, zelfstandigheid en betrokkenheid.

De onderzoekers konden alle culturele competenties en de beoogde doelstellingen van het pedagogische klimaat prachtig terugzien tijdens de observatie van groep 8, waarin de leerlingen werkten aan hun eindvoorstelling. Op de school is het verboden om een musical te kopen. De leerlingen van groep 8 stellen jaarlijks gezamenlijk de voorstelling samen uit voormalige dans- en dramafragmenten en uit projecten en gezamenlijke belevenissen. De groepsleerkracht en vakleerkrachten zijn ondersteunend bij dit proces en de uitvoering. De kinderen worden gestimuleerd om eigenaar te worden van hun product, door bewuste keuzes te maken, samen na te denken over dans, drama, muziek, vormgeving. De leerkrachten bevorderen de onderzoekende attitude door coöperatieve werkvormen te hanteren, in dialoog te gaan, geen pasklare oplossingen te bieden, het kritische denken te stimuleren en een veilig pedagogisch klimaat te creëren.

Een robot in zes minuten

Het woord 'samenwerking' valt veel in het interview. Het betreft dan samenwerking van de groepsleerkrachten met vakleerkrachten, samenwerking met culturele instellingen, maar ook samenwerking van kinderen. Samenwerkend vermogen is één van de zes culturele competenties die aan de kunstleerlijnen op de school ten grondslag liggen. Aan de diverse formulieren die worden gebruikt om leerlingen te volgen, is terug te zien dat samenwerking veel aandacht heeft.

Na het interview waren de onderzoekers nieuwsgierig naar de praktijk van deze samenwerking. In groep 8 kon daar een prachtig staaltje van worden waargenomen. De leerkracht vraagt de kinderen om in tweetallen voor een aantal situaties kostuums te ontwerpen. Hij bespreekt de uitdagingen; zo moet het robotkostuum in vijf seconden aan en uit kunnen, licht geven in het donker en soepel zijn om in te bewegen. De leerkracht daagt de kinderen uit om oplossingen te bedenken en die te verwerken in de schets van het kostuum. Met de *timer* op het digibord bakent de leerkracht de tijd af: de kinderen krijgen zes minuten. Daarna gaan ze in viertallen de ontwerpen bespreken en gezamenlijk een ontwerp maken. De vijf ontwerpen die gemaakt zijn worden vervolgens kritisch bekeken. De groep beslist welk ontwerp het beste is en uitgevoerd wordt.

De vakdocent vertelt dat kinderen elkaar inhoudelijke, positieve feedback leren geven.' Laatst gaf ik les in groep drie. De ene helft van de groep danste en de andere helft keek en ik vroeg aan de kijkersgroep 'Heb je nog tips om te verbeteren?' en ik was verbaasd hoe goed ze konden formuleren, vakmatig: "Nou als je meer ruimte neemt, dan zien we iedereen" of "De bewegingen moeten schrikbewegingen zijn, kan je dan niet af en toe heel snel met je benen opzij?" Dat vind ik knap, dat ze het kunnen verwoorden, maar ook op het vak, en positief.'

Een verslaglegging van feedback van kinderen op hun samenwerking tijdens drama, meldde het volgende:

DRAMALES: Samenwerken
Leerling 1: Wij zijn echt goed op elkaar ingespeeld!

Leerling 2: Met samenwerken moet je goed naar elkaar luisteren en voelen waar de ander heen wil.

Leerling 3: Je moet goed op elkaar letten als je wil samenwerken anders gaat het mis en dan krijg je een treurig gevoel.

Leerling 4: Bij samenwerken is het gevoel belangrijk.

Leerling 5: Je kan van elkaar leren dat je bijvoorbeeld samen rondjes draait.

Leerling 6: Het was zo leuk om op de muziek te dansen met een stok, het ging ook heel goed.

Leerling 7: Je kijkt goed naar de ander en dan doe je het na. Nadoen mag gewoon, dat is niet erg.

Leerling 8: Met samenwerken lijkt het alsof je het eens bent met elkaar. Je zegt OK tegen de ander en dan gaat het goed.

Leerling 9: Het ging zo leuk, want je kent elkaar niet supergoed en toch kan je dus samen dingen doen en dat heet dan samenwerken.

Leerling 10: Als je niet goed oplet kan je je niet focussen en dan gaat het niet lekker samen en dan is het ook niet leuk om te doen.

Volgens het team van basisschool De Zwerfkei zijn goede samenwerking en een veilig pedagogisch klimaat met elkaar verbonden. Dat is terug te zien tijdens de observatie. Aan de omgang van de kinderen met elkaar tijdens de samenwerking en de doorloop van de voorstelling zagen we dat de kinderen zich volkomen veilig lijken te voelen bij elkaar en dat dat vermoedelijk in hoge mate bijdraagt aan de vrijheid van de kinderen in hun spel en bewegingen.

Kenmerkend aan de eindvoorstelling is dat er geen sprake is van hoofd- en bijrollen. Dat is volgens de groepsleerkracht een bewuste keuze van de groep. Zo heeft een stel jongens een scene in elkaar gezet over een stel prehistorische kannibalen die alleen kunnen grommen tegen elkaar en elkaar met knuppels knock-out slaan. Deze jongens wilden graag dat een wat bedeesd meisje hun opperhoofd zou worden, omdat zij nog geen prominente rol had in de eindvoorstelling.

'Geen twintig lieveheersbeestjes'

De vakdocent geeft aan dat het lastig is om alleen in te zoomen op creativiteit als op zichzelf staande vaardigheid: 'Creativiteitsontwikkeling, samenwerking en de veiligheid om te kunnen onderzoeken zijn verweven met elkaar.'

Creativiteitsontwikkeling stimuleren vraagt van de leerkrachten op basisschool De Zwerfkei de vaardigheid om een stapje terug te doen, om leerlingen hun eigen plan te laten trekken, af te wijken van wat je van tevoren had bedacht, vertrouwen te hebben in de kinderen. Als voorbeeld memoreert de directeur de jaarlijkse herfstwandeling van de vakleerkracht beeldende vorming met de oudste kleuters. Hoewel je bij herfst denkt aan blaadjes, kastanjes en dergelijke vonden de kinderen afgebladderde graffiti. Dat fascineerde de kinderen enorm en daar is de leerkracht op ingesprongen. De gekleurde flinters zijn verzameld en terug in het atelier nam de vakleerkracht letterlijk afstand en keek wat er gebeurde. De kinderen gingen de flinters neerleggen en sorteren, dat gebeurde allemaal vanzelf. De vakleerkracht hoefde alleen maar vragen te stellen en heeft gevraagd wat ze nodig hadden. De kinderen kregen tijd en ruimte, zij trokken hun eigen plan, de vakleerkracht stelde zich dienstbaar op.

Het woord 'eigenaarschap' valt regelmatig in het interview, ook met betrekking tot creativiteitsontwikkeling en in relatie tot de eindvoorstelling van groep 8. De observatie ondersteunt de visie van de school met betrekking tot creativiteitsontwikkeling in relatie tot eigenaarschap van de kinderen, het aanmoedigen van een onderzoekende houding en het creëren van een veilige omgeving. Het creëren van de eindvoorstelling beschrijft de groepsleerkracht als een proces met vijf

kapiteins op een schip (twee groepsleerkrachten en drie vakleerkrachten). Alle partijen zijn even betrokken en leggen de kwaliteitslat hoog. De leerkracht heeft de groep uitgedaagd zelf de regie (letterlijk en figuurlijk) over het proces in eigen hand te nemen. Hij stimuleert ze om tegen wensen van de vakleerkrachten in te gaan, als zij het echt anders willen. De kinderen doen dat ook (al was het wel wennen voor hen). Dat betekent dat de vakleerkrachten met goede argumenten moeten komen en dat hun voorstellen desondanks afgewezen kunnen worden. Dat levert een fascinerend proces op voor de betrokken docenten.

De doorloop van de voorstelling is elke keer anders en wordt steeds langer, vanwege het improvisatiespel. Dat is nieuw, voorheen werden er dialogen geschreven die de kinderen uit hun hoofd leerden. Nu creëren de kinderen de scènes zelf door middel van improvisatie. Patrick zegt dat de leerkrachten dit jaar geen aandacht hoeven te besteden aan de emoties in het spel van de kinderen, die vloeien natuurlijkerwijs voort uit hun spel.

Op 17 juni sprak de interviewer de vakleerkracht dans en de ict'er, op een dag over cultuureducatie in Utrecht. Ook zij gaf aan dat de kinderen nu, meer dan voorheen, *in charge* zijn. Zij zijn eigenaar van hun voorstelling. Zij voelt bij zichzelf en bij de andere docenten dat het best spannend is om een flinke stap terug te doen in dit proces. Zij ervaart een spanningsveld tussen haar eigen kwaliteitsnorm en dat wat de kinderen OK vinden. Ze lost dat op door kinderen naar een opname van hun dans te laten kijken en te vragen of ze het zo goed vinden. Als de kinderen content zijn, terwijl zij dat niet is, verleidt ze kinderen om nog eens goed te kijken, bijvoorbeeld door te vragen of ze op één lijn staan.

Op basisschool De Zwerfkei zien ze liever niet 'twintig dezelfde lieveheersbeestjes in een klas, want dat is namelijk geen creativiteit, dat is techniek.' Al het beeldend werk dat in de klassen hangt toont dat er geen uniformiteit is in de uitwerking van kinderen.

De directeur: 'Ook zijn we heel erg alert op onder de maat presterende kinderen en kinderen die het niet zo leuk vinden om te leren, want het is vooral belangrijk dat kinderen het leren leuk vinden. Vanaf groep 5 halen we kinderen uit de verschillende groepen, die zetten we bij elkaar en dan krijgen ze bijvoorbeeld een opdracht: Hier heb je €1200,-. Ontwerp maar een sportdag voor de kleuters.' Bij de kinderen gaat het dan borrelen. Ze krijgen allerlei ideeën, zoeken van alles op op internet en ze moeten denken of ze dat kunnen betalen, over het transport, ouders regelen, brief schrijven... dat is creativiteitsdenken'.

Work in progress

Volgens de pabo-docent is er bij de cognitieve vakken aandacht voor informatievergaring, maar het team van De Zwerfkei is bezig om te kijken hoe je dat ook weer vakintegratief kunt aanpakken. Docenten beeldende vorming zijn aan het experimenteren met audiovisuele middelen, met de nieuwe media, maar ook met de gedachte om metertijd te komen tot een digitaal kinderportfolio. Kortom; *work in progress*, het staat op de agenda.

Sociale en culturele vaardigheden

Vanuit de methodiek 'Vreedzame School' wordt respect en betrokkenheid gestimuleerd. De kinderen leren hun behoeftes en grenzen aan te geven, zowel sociaal als cognitief. Het team kiest bewust voor een school als veilige sociale omgeving waarin de groep nog weer een speciale plaats inneemt, omdat deze zoveel mogelijk in ongewijzigde vorm van groep 1 t/m groep 8 bij elkaar blijft.

De kinderen stellen zelf jaarlijks vast aan welke regels zij als groep behoefte hebben. Tijdens de observatie was de openheid, authenticiteit, betrokkenheid van de kinderen naar elkaar opvallend, waarbij de groepsleerkracht fungeerde als een 'primus inter pares'. Culturele diversiteit wordt gekoesterd op basisschool De Zwerfkei als een groot goed. Dat valt te lezen op de website en is duidelijk benoemd in het interview. De school dreigt een 'witte school' te worden, maar er wordt bewust op toegezien dat dat niet gebeurt. De school creëert ook projecten samen met culturele

instellingen waarmee de kinderen hun culturele bewustzijn kunnen vergroten. Zoals het project over WO II. Het uitgangspunt is daarbij de historische achtergrond van de wijk en de school. De wijk, waar nu een groot deel van de allochtone schoolpopulatie woont, werd in de oorlog bevolkt door een grote Joodse gemeenschap, waarvan de kinderen op basisschool De Zwerfkei naar school gingen. Veel van die kinderen (honderdvijftig) zijn gedeporteerd. Tijdens dat project gingen de kinderen op zoek naar de persoonlijke verhalen van die kinderen, waarbij zij erachter kwamen dat sommige kinderen in hun huis hadden gewoond, waardoor zij hun eigen leven gingen vergelijken met die kinderen. Dat dit project indruk heeft gemaakt op de kinderen zagen we terug tijdens de eindvoorstelling van groep 8. In een aantal scènes blikten de kinderen terug op het project.

De bewuste keuzes van basisschool De Zwerfkei omtrent het pedagogisch klimaat, culturele diversiteit en culturele projecten dragen waarschijnlijk bij aan de sociale en culturele vaardigheden bij kinderen. De etnische samenstelling van groep 8 is zeer divers, doch niet autochtoon. De omgang tussen de leerlingen onderling doet heel prettig aan. Zij kunnen allen goed met elkaar opschieten en samenwerken. Volgens de groepsleerkracht is er in deze groep geen hiërarchie op basis van cognitieve vaardigheden en door de grote culturele diversiteit in deze kleine groep zijn er ook geen dominante subculturen. Tijdens de doorloop van de eindvoorstelling spelen twee Marokkaanse jongens en twee Marokkaanse meisjes hun moeders na, met hoofddoekjes. De moeders gaan vanuit de taal cursus van juf Wiesje op basisschool De Zwerfkei een dagje uit naar het Rijksmuseum. De kinderen improviseren er lustig op los, waarbij zij het gebrekkige Nederlands met Marokkaans accent, de schoonmaakdrift en kooklust van hun moeders op luchtige wijze, cabaretesk doch respectvol op de korrel nemen. Een prachtig voorbeeld van sociaal cultureel bewustzijn!

Het geheel is meer dan de som der delen

De zes culturele competenties (creërend vermogen, receptief vermogen, reflectief vermogen, samenwerkend vermogen, zelfstandig werken en het onderzoekend vermogen) waarop de leerlijnen van kunst- en cultuureducatie zijn gestoeld, zijn tevens te scharen onder de 21^e eeuwse vaardigheden. In het onderwijs op basisschool De Zwerfkei komen deze zes culturele competenties overtuigend voor het voetlicht, al blijft het team, vanwege de zelfkritische houding, daarin streven naar optimalisering. Dat uit zich onder andere in zelfbewuste en kritische co-creatie met culturele instellingen. Deze culturele competenties komen op de school alleen tot wasdom in de context van het pedagogisch klimaat/de veilige leeromgeving, met creativiteit, respect, zelfstandigheid en betrokkenheid als pijlers. Het koesteren van de culturele diversiteit draagt daaraan bij.

Volgens het team van De Zwerfkei is er daarbij ook een relatie met de keuze voor het werken in jaargroepen. De teamleden menen (alleen) binnen deze organisatiestructuur kinderen een veilige omgeving en optimale mogelijkheden voor ontplooiing te kunnen bieden.

Vooraf vanuit de kunstvakken wordt een onderzoekende houding van kinderen aangemoedigd, evenals kritisch denken. De leerkrachten reiken geen pasklare oplossingen aan. Leerkrachten zoeken hoe een kind geprikkeld en gestimuleerd kan worden om verder te komen in zijn identiteitsvorming en ontwikkeling. De onderzoekende attitude en positief kritische houding worden dan ook voorgeleefd door de leerkrachten.

Basisschool De Zwerfkei werd door de onderzoekers beleefd als een cultureel ambitieuze school die kinderen wil opvoeden tot cultureel zelfbewuste, zelfstandige, creatieve en trotse burgers door kinderen te laten leren in dialoog met zichzelf, elkaar, de leerkrachten en hun omgeving. Bij de kinderen wordt bewust een appel gedaan op een breed palet aan vaardigheden middels een stevige verankering van de kunst- en cultuureducatie in het curriculum en door het werken met de methodiek 'Vreedzame School'. Het kijken naar en het systematisch volgen van kinderen, zowel cognitief, creatief als emotioneel zorgt voor overdraagbaarheid van het curriculum. De kwaliteitsnorm ligt hoog. De trots van de kinderen en leerkrachten 'spat ervan af'.

De titels van het openingslied en slotlied die de kinderen van groep 8 hebben geschreven voor hun eindvoorstelling 'Welkom op de avond van je leven' en 'Laat gewoon zien wat je vanbinnen bent'

schetsen hoe die kinderen hun loopbaan op basisschool De Zwerfkei hebben ervaren.

Een individueel holistische school

Basisschool Het Raster

Door Marieke Kroeskop

Open deur

Het Raster ligt in een woonwijk met de zijkant aan een doorgaande weg, aan twee kanten onder de bomen en aan de achterkant grenzend aan een open ruimte. De school is redelijk nieuw en ruim opgezet. Het plein ligt deels onder bomen, is groot en is afgezet met een metalen hek dat hier en daar een versiering in het metaal toont. Er zijn metalen en houten klimrekken op het plein. De deur staat open. Een grote zandbak nodigt uit tot spelen. In de school wordt men direct opgevangen door een ouder of personeelslid. Alle (schuif)deuren naar de klassen zijn open. Kinderen zitten in groepjes, die soms kunnen wisselen. De hal is groot en hoog, ingericht met onder andere een lcd-scherm waarop de energie van de school te zien is. Overal lopen leerlingen, ouders en leerkrachten door de school, ook gedurende de lessen. Het is er ruim opgezet, maar ook wel rumoerig. Mensen zijn hartelijk en ontvangen bezoekers navenant. In de hal zien we een bar en de conciërge die constant bezig is met koffie en andere zaken. De school is verdeeld over twee verdiepingen, te bereiken via verschillende trappen. In het platte, hoge plafond zijn glazen dakramen geplaatst. Op de gangen zijn ook computers te vinden waar kinderen op kunnen werken.

Kind doet onderzoek

‘Wij zijn een montessorischool en onze visie is dat wij echt vanuit het kind denken. Het kind bedenkt zijn eigen plan, zijn eigen route en daarin mogen wij mee-coachen. Hier in zullen wij sturen om te kijken of het kind op de juiste weg zit, het juiste pad bewandelt. Onze visie is dus echt heel erg “leer mij, help mij het zelf te doen”. Vandaar werken wij ook, wij werken met heterogene groepen, 1, 2 en de peuters, groepen 3,4,5 en groepen 6,7,8. En wij zijn veel bezig met alles integreren en heel erg vanuit die verbinding te gaan, dus eigenlijk is niets apart, niets staat op zichzelf, alles heeft verbinding’, luidt het uitgebreide antwoord van de coördinator.

Het Raster is een Montessori-kindcentrum. Een kindcentrum en geen school, want het fungeert met zijn crèche ook als een opvangmogelijkheid voor de allerkleinsten. Maria Montessori werkte vanuit het kosmisch onderwijs. Er is meer dan aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. Het onderwijs omvat alles. En alles heeft verbinding. Het kindcentrum werkt vanuit kosmische thema’s en heeft driejarenplannen, voor zowel onderbouw, middenbouw als bovenbouw. Voor de middenbouw bijvoorbeeld geldt als driejarenthema (‘kapstok’) het ontstaan van de aarde tot aan de eerste mens. De thema’s rouleren. Elk kind zit steeds drie jaar in een bouw. En de thema’s worden steeds aan die ‘kapstok’ opgehangen.

Kinderen bedenken hun eigen onderzoek. Door de verwondering komen ze het thema in. Van daaruit kunnen ze hun eigen onderzoek gaan bedenken. ‘We maken dan een woordweb, een mindmap: wat weet ik al van het onderwerp en wat wil ik weten? Vervolgens gaan ze hun eigen onderzoeksvraag opstellen. Die onderzoeksvraag noteren we, de ene keer schrijven we hem gewoon op, de andere keer verwerken we die in een illustratie en dan gaan ze op onderzoek. Daar hebben we een routekaart bij en zo kunnen ze achter het antwoord komen op de vraag. Ze kunnen in boeken zoeken, ze kunnen naar de bibliotheek, ze kunnen op internet de juiste bron zoeken’, legt de icc’er uit.

‘De leerlingen leren zo welke bron de juiste is. Immers als je googlet op de vraag: ‘Wat droegen de mensen in de middeleeuwen?’, dan kan het zijn dat je bij een spreekbeurt terecht komt van iemand anders. Dat is wel een leuke bron, maar of dat de *juiste* bron is, weet je niet’. De coördinator: ‘Vanaf groep 3 proberen we ze daar al mee te ‘bevleken’. Ze kunnen dus ook in boeken zoeken, want wij

hebben een contract met de bibliotheek en die zorgt ervoor dat we bij elk thema de boeken in huis hebben. We hebben zelf een heel uitgebreide mediatheek.'

Er wordt geen methode gebruikt. 'Dát is onze methode: kinderen kunnen zelf onderzoek doen en zoeken. En je kunt natuurlijk ook iemand gaan benaderen. Er zijn heel veel mensen om ons heen die verstand hebben van iets en dat biedt meer dan alleen maar een snel antwoord op internet. Je kunt bijvoorbeeld ook een dierentuin bellen', oppert ze.

Via de routekaart kunnen kinderen contact opnemen met een specialist, of verder informatie zoeken op internet of in boeken. Daarna kunnen ze hun antwoord gaan vormgeven in een werkstuk.

Uiteenlopende manieren zijn toegestaan: een gedicht maken, een rap maken, een webboek maken, een bite-slide maken, een powerpoint of een mindmap. Het werkstuk wordt aan het eind van de periode gepresenteerd. Leerlingen ontvangen tips en tops.

Kosmisch

Het verhaal wordt met veel enthousiasme voortgezet. 'We zijn nu mee bezig om dit in een digitaal systeem weg te zetten. Zo kunnen kinderen ook op elkaar reflecteren. Dat staat nog in de kinderschoenen. Dat hele digitale, die leeromgeving, daar zitten nog wel wat kinderziektes in. De bedoeling is dat voor alle bouwen één en dezelfde leeromgeving bestaat, dus dat zijn we nog aan het ontwikkelen. Eén verbinding dus! Ook dat is een aspect van kosmisch onderwijs. 'Cultuur geen vak apart' betekent dus ook dat je dingen op het gebied van cultuur integreert in het 'alles'. Omgekeerd zit in dat kosmische weer rekenen en taal. Ook daar zijn weer verschillende dingen mogelijk. Dus ook een stukje cultuur. Creativiteit in de zeven domeinen van cultuur. Dan is het begrijpelijk dat je in het onderwijs meer aandacht besteedt aan beeldende vorming: tekenen en handvaardigheid. Wij proberen hier bij ieder thema te kijken of er mensen zijn die we kunnen 'invliegen'. Dat kunnen ook ouders zijn die iets bijzonders doen. In ieder geval hebben alle bouwen een activiteit rondom cultuur dat ook door externen wordt vormgegeven. Dit is echt een samenwerkingsverband. Het moet wel passen bij Het Raster! We halen niets meer in de school wat niet past bij ons thema. Het kan wel zo gemaakt worden dat het bij ons thema past. En we kunnen ook wel schuiven met een thema. Dat is in grote lijnen hoe wij werken.

Op dit moment hebben we een jaarfeest, dat doen we met alle groepen, daar kan niet in geschoven worden. Maar op het moment dat de bovenbouw bijvoorbeeld een mooi project heeft op het gebied van kunstgeschiedenis, zoals de Gouden Eeuw en dat is toevallig niet zo'n thema, dan kunnen we een en ander wel omdraaien. Maar we willen niet meer wat we vroeger hadden, dat je allerlei geweldige projecten binnen kon halen die er eigenlijk bij kwamen te liggen, omdat het niet paste in je eigen organisatie. Dat is jammer voor ons en ook voor de bedenkers', besluit ze.

We hebben voor dit onderzoek een aantal begrippen uitgewerkt, zoals de gemeenschapsschool, Neoklassikale school, geïndividualiseerde school of ontwikkelingsschool. Waar zou je het kindcentrum het beste kunnen plaatsen?

'Ja, onlangs heeft Jan Hooiveld een studiemiddag bij ons verzorgd. Hij gaat uit van vier types. Daarin ben je nooit zuiver één type. Ja, kijk, wij zijn natuurlijk geen 'neoklassieke' school. En ook niet echt de 'geïndividualiseerde' school waar eigenlijk toch nog wel heel lineair gewerkt wordt. Sommige dingen zijn hier ook wel lineair georganiseerd, omdat het niet anders kan: je begint ergens en dan volg je een pad. Maar wij willen ook heel erg concentrisch werken. Dus wij zitten voornamelijk op het type 'ontwikkelingsschool'. Ik denk dat je ook altijd een stukje 'gemeenschapsschool' bent, want je doet ook altijd wel dingen samen. Ik denk ook altijd nog heel erg aan een jenaplanschool. Dus wij zitten vooral richting type D, ontwikkelingsschool. Maar een aantal dingen zullen wij ook wel hebben van type C, de geïndividualiseerde school. Op dit moment toetsen wij ook nog alles, bijvoorbeeld ook met Cito. Wij werken niet vanuit een methode, maar vanuit het materiaal. Wij werken met doelen. Ik-doelen, kinderen gaan hun eigen doelenlijstje langs als het ware. We beginnen met rekenen, dan taal en dan komt ook het kosmische aan bod. Tenslotte ga je hier van school met alle doelen die jij hebt bereikt.', vat de icc'er samen.

Alles met een doel

Op welke manier wordt kunst- en cultuureducatie nu precies ingevuld? Je noemde dat alles met elkaar verbonden is. Toch gebeurt dat vanuit een aantal 'aanvliegroutes'. Jullie hebben geen methodes toch?

De coördinator: 'Ja, we hebben wel een methode als naslagwerk: 'Moet je doen'. Die gebruiken we minimaal, echt als naslagwerk. Je kunt bepaalde technieken eruit halen. Met name op het gebied van muziek en drama kun je daar best wel veel uithalen. Ook bij tekenen: je haalt de techniek eruit die je wilt gebruiken en zet het om naar de les die je zelf wil geven. Dat doe we met zijn allen. 's Middags zijn alle leerlingen aan het tekenen of met een handvaardigheidsopdracht of muziek bezig. Dingen die je ook vaak samen doet. Ook drama. Maar ook op donderdagmiddag doen we dingen met de hele klas, ook daarin zit heel veel variatie. En 's ochtends mag je ook gaan knutselen. Alles is met een doel. En het doel mag best zijn: "Ik wil lekker even ontspannen". Dus dat hele creatieve gedeelte zit al in die hele dag. Wil jij een toneelstukje maken, dan kan dat 's ochtends, maar ik wil wel altijd een plan van het kind horen. Als een leerling bijvoorbeeld een toneelstukje over de middeleeuwen wil maken, of iets met dieren, of met schooltje, of met papa en mama, dan is dat prima, maar dan moet wel eerst op papier komen hoe die leerling dat wil gaan doen, welke rollen die heeft bedacht. Dan hebben de leerlingen het plannen al flink eigen gemaakt.'

Dan vervolgt ze: 'We proberen ze zoveel mogelijk *tools* mee te geven tijdens onze groepslessen, dus binnen de groepsles drama, groepsles muziek, groepsles tekenen, enzovoort, om ze handvatten te geven hoe je iets kunt doen. Pinterest vind ik persoonlijk een leuk programma. Je kunt daar heel veel vanaf halen. Borden met alle kosmische thema's: taal en rekenen, et cetera. En dan vraag ik: "Nou, wat lijkt je leuk? Is dat zoiets?"

En daarnaast hebben we natuurlijk onze lessen waarin we met de hele groep 's middags bezig gaan. Omdat het ook heel erg prettig is om dingen samen te doen.'

Veel van de lessen worden zelf bedacht, zeker alle kosmische lessen. Per thema worden algemene lessen ontwikkeld. Dus ook de teken- en handvaardigheidlessen. 'Als je die zeven domeinen bekijkt, dan is muziek iets anders dan een tekenles, dus in dat opzicht is het fijn dat je kunt kijken wat je dit jaar nog gaat doen en welk domein nog niet zo duidelijk is belicht. Daar ben ik wel heel eerlijk in, dat heeft ook te maken met de expertise die bij verschillende vakleerkrachten zit. Alleen daarin hebben wij ook weer onze eigen opvatting. Als wij een vakleerkracht muziek of drama laten binnen komen, dan willen wij dat wel weer aan ons thema koppelen. Zo hadden we een paar jaar geleden iemand van de muziekschool die ballet kwam geven, dat paste leuk in ons kunstmenu. Toen hebben we gezegd: 'Prima als je komt, maar we zijn bezig met het thema 'Indianen', dus we willen wel dans op het gebied van Indianen.'

Je noemde net doelstellingen vanuit de leerling, dat is heel belangrijk. Zijn er ook nog andere doelstellingen voor kunst- en cultuureducatie waar jullie aan werken?

'Het Raster is er bewust mee bezig om die doelstellingen te halen. Het team is voortvarend bezig geweest met de 'ik-doelen' rekenen, taal, en vervolgens wordt er naar de hele kleine subdoelen die erbij horen gekeken. Daarbij wordt een aantal dingen zeer belangrijk gevonden. Minder belangrijk is een subdoel 'hoe hou je je schaar vast' en zo. Uiteindelijk moet het een proces zijn waarin de leerling een ontwikkeling doormaakt. Ik zit nog niet zo op die doelen met details bij Kunst & Cultuur. We zijn nu bezig met die zeven domeinen en hoe we die vorm geven. We hebben de mogelijkheid om externen binnen te halen die ons ondersteuning kunnen bieden op die doelen. Dus heel expliciet in al die stapjes, nee, daar zijn wij nu niet mee bezig. Maar die doelen liggen er dus wel.'

De coördinator geeft aan zo 'een-twee-drie' niet alle doelen paraat te hebben, maar ze zegt wel dat het belangrijk is dat centraal staat wat een kind zelf mooi vindt om te maken. Kijken naar kunst. 'Boven jezelf uitstijgen', zegt ze enthousiast. 'Ik had nooit verwacht dat ik dit kan. Niet zo resultaatgericht zijn. Het proces vind ik heel mooi. Bij kunst- en cultuureducatie vind ik *eigenheid* heel belangrijk. *Out of the box* kunnen denken. Dingen bedenken die in eerste instantie niet mogelijk lijken. Niet de 'tussendingetjes' die erbij horen, want je wordt daar namelijk ook niet op afgerekend als mens.' Dan maakt de geïnterviewde een vergelijking: 'Bijvoorbeeld, als je niet kunt rekenen/lezen, heb je een probleem, als je nog niet goed kunt schilderen heb je nog niet zo'n heel groot probleem.' Daarnaast wordt het hele scala aan divers aanbod genoemd: 'Kunstgeschiedenis, musea bezoeken, verschillende dingen bekijken, weten wat er allemaal is.'

Beleving

'Wij zitten in 'Cultuur geen vak apart', een pilot van vier jaar. We kijken naar wat ons thema is en daar laten we iemand bij invliegen, zodat bij die thema's alle domeinen aan bod komen. Dus welke domeinen gaan wij inzetten bij welke thema's? Daar zijn we nu bezig in de middenbouw en dat breidt zich dan straks uit naar de bovenbouw.' In de maand volgend op het interview werkt Het Raster vanuit het thema 'Middeleeuwen'. Er wordt een middeleeuws feest georganiseerd en hierbij doet de bovenbouw onderzoek in groepjes. Zij geven dat vorm (vaak digitaal). De antwoorden waar de leerlingen mee komen worden in een QR-code geplaatst zodat ouders met die codes door de stad kunnen gaan en op specifieke plekken bijvoorbeeld een filmpje te zien krijgen, een liedje of een dansje. Maar ook op school zijn er dan allerlei activiteiten, een middeleeuwse muziekgroep, boekdrukkunst, spelletjes. Hierbij hebben veel ouders, opa's en oma's van de leerlingen meegeholpen. Ook de kerken en de oude bibliotheek doen mee aan het project. 'Echt beleven van de middeleeuwen in de 21^e eeuw.'

Op de vraag die dan vanzelfsprekend volgt (*Wat is volgens jou 21^e eeuwse vaardigheden?*) heeft de coördinator haar antwoord al klaar: 'Voorbereiden op beroepen die er nog niet zijn, bewustwording van de verbinding, samenwerking en onderzoek, beleven, uit het kader durven stappen, met een open blik de wereld in duiken.' Er volgt een voorbeeld: 'Het is onzinnig om een student 3000 Spaanse woorden uit het hoofd te laten leren. Dit soort dingen zie je nog teveel in het onderwijs. Je moet de boer op, anders oefenen, Spaanse mensen uitnodigen en gesprekken laten voeren. Zelfs op hbo's kunnen ze wat leren van onze aanpak. Cito is bijvoorbeeld ook zo'n systeem waarmee je maar een heel klein gedeelte toetst: helemaal geen garantie tot succes. Het gaat veel meer om "Hoe communiceer je, hoe ga je om met elkaar, zie je hoe die ander zich voelt, kun je verbindingen leggen tijdens een maakproces?" En daar hoort een samenhang met *social media* bij'.

Volgens Het Raster zit de relatie tussen 21^e eeuwse vaardigheden en kunst- en cultuureducatie in de integratie, de verbinding en de stappen die het kind daar zelf in zet. Dat moet weten wat het wil gaan maken, ontwikkelen. Algemene vaardigheden, vindt men, moeten geïntegreerd aangeboden worden.

'Het is, denk ik, een goed idee om straks even in de school rond te lopen en te kijken hoe de kinderen hier bezig zijn. Als een kind iets wil ontwikkelen gaan we kijken naar de mogelijkheden, wat kan er allemaal. Je ziet dan vaak dat ze vanzelf op dat creatieve vlak gaan zitten en daar hun eigen woorden aan geven, en zich verder ontwikkelen. Het gaat om de vraag van het kind en het aanbod dat wij hier op school hebben. Thema 'Grieken en Romeinen'? Een hele stad kan worden gebouwd. Thema 'Fossielen'? Een fossielen museum is al gauw ingericht. Thema 'Eerste mens'? Kinderen hebben zelf grote mensfiguren getekend en bedacht hoe de mens er van de binnenkant uit zou kunnen zien.' Zo ziet de interviewer een jongen die een presentatie geeft in de klas. De reacties vanuit de groep, de tips en tops, zijn overwegend positief ('Zonder PowerPoint toch een goede presentatie gegeven' en 'Goed dat je kan vertellen over iets wat je zelf hebt'). Er volgen veel vragen over wanneer 'het dan over gaat' en 'sinds wanneer heb je het?'

De leerkracht vraagt een meisje om meer uitleg te geven bij één van de vragen, omdat haar onderwerp 'botten' is. De kinderen worden betrokken bij het onderwerp van de anderen om elkaar zo verder te helpen. Ook de beoordeling voor de presentatie wordt met elkaar gegeven.

Van alle presentaties wordt door de kinderen uiteindelijk een boekje gemaakt. Eén verbinding dus! Hierin wordt duidelijk wat Het Raster met 'het kosmische' bedoelt en dat 'Cultuur geen vak' betekent maar dat cultuur in alles wordt geïntegreerd, ook in taal en rekenen.

Dan wordt opnieuw de relatie met de 21^e eeuwse vaardigheden gelegd: 'Eigen onderzoek doen, samen leren en werken, je eigen weg banen in datgene waar je antwoord op wil hebben, zelfonderzoek. 'Met sturing en begeleiding van ons. Communicatie is daar belangrijk in.'

Op naar de 21^e eeuw

'De 21^e eeuwse vaardigheden? Daar had Maria Montessori het 100 jaar geleden al over. Het is niet zo heel anders dan wij al deden. Het omgaan met de 21^e eeuwse vaardigheden zit al in onze attitude als leerkracht. Individueel en kindgericht kijken zit al in onze visie.' De coördinator verwijst ook naar de studiedagen van het team en de verbindingen die daar gelegd worden met 21^e eeuwse vaardigheden. Het uitgangspunt is steeds: 'Leer mij het zelf te doen en help mij om mijn doel te bereiken.' 'Daar zijn wij altijd al vanuit gegaan. Daarbij durven loslaten, vertrouwen hebben in de kinderen en in jezelf en bedenken dat niet alles voor iedereen op hetzelfde moment moet. We willen niet werken vanuit de angst om alles tegen een meetlat aan te willen leggen. Kinderen komen tot zulke mooie onderzoeken als je naar het kind zelf kijkt in plaats van naar de opbrengst.' Dan vertelt ze over de collega die op dit moment bezig is met een opleiding die 21 vaardigheden aan bod laat komen. Die ervaart dat zij eigenlijk niet veel hoeft te leren, zozeer zit dat denken al in het team. Hierdoor kan zij aan de medecursisten veel tips geven. Naast de pabo heeft zij de montessori-opleiding gevolgd en daar werden, in haar beleving, de 21^e eeuwse vaardigheden eigenlijk al behandeld, zij het onder een andere naam.

Geen angst voor iPads

De rol van ict neemt een belangrijke plaats in. Kinderen mogen in en uit de klas lopen om op één van de computers in de gang informatie te zoeken. De bovenbouw heeft een aantal iPads en Grownbooks. Niet voor elk kind, want, zo is de redenering, ze hoeven er niet allemaal op hetzelfde moment gebruik van te maken. Er is een rekenprogramma, er zijn diverse toepasselijke apps, computers en een ict'er die ermee bezig is. Het team heeft niet de angst dat de kinderen allemaal alleen maar op de iPad willen. De ervaring is dat ze vanzelf weer lekker wat anders gaan doen. Kinderen zoeken informatie digitaal en het team is steeds op zoek naar de juiste apps waar het wat mee kan.

Intussen zijn twee kinderen samen aan het werk met hun gezamenlijke presentatie. De één dicteert en de ander typt het in hun powerpoint op een laptop. Een meisje naast hen is bezig met het uitstapdictee en vraagt de twee om hulp. Die wordt gegeven en ze gaan weer verder met hun eigen werk. Het Raster werkt niet vanuit een methode, maar vanuit het materiaal. Er wordt gewerkt met doelen, de zogenoemde 'Ik-doelen': kinderen gaan als het ware hun eigen doelenlijstje langs. Ze beginnen met rekenen, dan taal en dan zal het kosmische ook aan bod komen. En dan gaan ze hier van school met alle doelen die ze hebben bereikt.

'Waar de financiering vandaan komt? We doen mee aan de pilot: dus daar komt wat geld vandaan. Dat duurt vier jaar en daarna stopt het, maar dan is het wel geborgd en kunnen we er mee verder. En er komt natuurlijk ook geld vanuit de school zelf. En we zitten in een soort fonds.'

Er wordt goed nagedacht over het werken met mensen van buitenaf. De school is in gesprek met het 'Atelier 3D'. 'Het atelier wil ons als school erbij hebben en wij kunnen daar dan terecht voor bijvoorbeeld een workshop kleien als dat bij een thema past. Op die manier kunnen we samenwerken met elkaar. Daarvoor moet je de juiste mensen hebben die de goede lijnen kunnen

trekken. We hebben een heel goede directeur. Haar kracht is echt om de juiste visie voor langere tijd te kunnen wegzetten. Ik vind het heel fijn om hier te werken, er wordt echt vanuit elkaars krachten en talenten gekeken. En we zijn samen een school, daar horen alle betrokkenen bij, een gemeenschap waarin iedereen mee mag doen, ouders dus ook en dat vind ik ook echt 21^e eeuws: het kind centraal, en wij helpen.'

De toekomst

In het interview met de icc'er noemt de coördinator dat de school bezig is te werken naar een systeem van tri-band verantwoord, verder wordt er gedacht over assessments en aan het opzetten van portfolio's van leerlingen. Echter, ze is ook nog bezig om te toetsen volgens het Cito te beoordelen, omdat een en ander nog niet uitontwikkeld is. Ict wordt daarbij gezien als onderdeel van het leren, maar zeker niet als doel op zich. De 21^e eeuwse vaardigheden (zoals kritisch nadenken, samenwerken, ict, creativiteit, etc.) zitten in het curriculum verweven en zijn niet als losse elementen te herkennen. Als kinderen een thema onderzoeken, hebben zij veel van die verschillende vaardigheden nodig. Het is daarbij belangrijker het groeiproces te meten en vast te leggen dan losse elementen te toetsen. 'Maar het moet helaas nog wel', zegt de coördinator met zichtbare spijt. De leerkracht wordt gezien als coach, verteller en als sturend persoon om het onderzoeksproces van leerlingen te begeleiden. Terwijl ze dit zegt verwijderd ze drie jongetjes uit de groep. Die worden tijdelijk in andere groepen ondergebracht tijdens de pauze. 'De jongetjes vertonen druk en opstandig gedrag en geven zelf nog niet zo goed aan wat ze nodig hebben om te veranderen en ze kunnen hun impulsen nog niet zo goed onder controle houden', legt de icc'er uit.

Tot slot

Het Raster is druk in ontwikkeling en is bezig met verandering. Het schooltype 'gemeenschapsschool' typeert deze school het best. Men groeit graag door naar een 'ontwikkelingsschool' omdat het team de tri-band verantwoording, het assessment en het portfolio de aankomende jaren wil uitwerken. De plaats van de 21^e eeuwse vaardigheden binnen de school en binnen het curriculum is niet duidelijk aan te wijzen, maar de onderzoekende houding wordt bij leerlingen gepromoot. Binnen de school is het zelden rustig, alle lokalen staan open en er is, mede door de constructie van het gebouw, veel lawaai en onrust te zien en te horen. Niet alle leerlingen lijken zich hierin even goed thuis te voelen. Hoewel de school de opvattingen van Maria Montessori aanhangt, wordt er nog wel getoetst. Ook zitten leerlingen in tafelgroepjes die ze onder leiding van de juf of meester zelf mogen kiezen. 21^e eeuwse vaardigheden zijn niet duidelijk als losse entiteiten zichtbaar, maar wel is te zien dat er een samenspel zit in thema's die leerlingen kiezen, de manier waarop ze samenwerken met ict en met elkaar, nadenken over problemen (kritisch denken wordt gestimuleerd) en creatief worden aangemoedigd om bepaalde opdrachten of eigen onderzoeksvragen te herkennen. Kunst en cultuur zijn volgens de school onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van de 21^e eeuwse vaardigheden. Of het een het ander stimuleert is volgens de icc'er geen relevante vraag. Het is beter om het een wisselwerking te noemen. De rol van kunst en cultuur wordt gezien als verbinding (scharnier) tussen schoolse kennis, kunde en vaardigheden met de echte maatschappij.

Een groepsgerichte holistische school

Basisschool De Tuimelaar

Door Olga Potters

Bloeiende school

In 1933 werd de kiem voor basisschool De Tuimelaar gelegd. Basisschool De Tuimelaar heeft twee locaties: De Tuimelaar 1 (sinds 1947, 300 leerlingen) en De Tuimelaar 2 (250 leerlingen). Op beide locaties zijn alle leerjaren aanwezig. Deze twee locaties liggen niet ver uit elkaar. De school is gesitueerd in een grootstedelijke omgeving. Voor de school is een krap stenen schoolplein met wat speeltoestellen voor groep 3 tot en met 8, achter de school is een meer groene speelplaats voor de kleuters. In de omgeving van de school zijn vooral gestapelde woningen te zien. Het is wel een 'goede' buurt waar de school staat. De populatie van de school bestaat hoofdzakelijk uit hoogopgeleide en blanke ouders. Sinds enkele jaren is er een enorme toeloop van aanmeldingen. Dit wordt verklaard door het rijke brede aanbod van deze school, waarbij er meer aandacht is voor de totale vorming van kinderen. Vorige week zijn er zelfs 30 leerlingen afgewezen. Deze leerlingen kunnen volgend schooljaar niet starten in de kleuterklas.

Vrijeschool

'Het begrip vrij betekent niet dat het er op schoolvrij aan toe gaat. Tijdens het ontstaan van het vrijeschoolonderwijs werd met 'vrij' bedoeld dat de vrijescholen onafhankelijk van overheidsbemoedening waren. Nu, bijna een eeuw later, is er heel wat veranderd. Tegenwoordig is het vrijeschoolonderwijs ook door de overheid geheel als onderwijsvorm geaccepteerd als aan alle eisen die in Nederland aan het onderwijs gesteld worden, wordt voldaan', vermeldt de website. En gaat dan verder: 'Rudolf Steiner (1861 - 1925) is de grondlegger van de antroposofie en het vrijeschoolonderwijs. De kern van de pedagogische inzichten van Rudolf Steiner is zijn opvatting over de ontwikkelingspsychologie van het kind. Hij vond onder andere dat de lesstof in overeenstemming moet zijn met de ontwikkelingsfase waarin het kind verkeert en aan moet sluiten op de behoefte van het kind die uit de betreffende ontwikkelingsfase voortkomt. Op De Tuimelaar wordt er gewerkt met de antroposofische uitgangspunten van Rudolf Steiner. De vrijeschoolpedagogiek en de antroposofie zijn dan ook de belangrijkste inspiratiebronnen voor basisschool De Tuimelaar'. De school heeft een vrij uitgebreide website waar ook achtergrondinformatie over de antroposofie te lezen is.

De Tuimelaar 1

De interviews en de observatie zijn op De Tuimelaar 1 gehouden. Deze verslaglegging heeft dan ook betrekking op deze locatie. Hier zijn zes kleuterklassen en er is een enkele stroom groep 3 tot en met 8 (dit wordt klas 1 tot en met 6 genoemd). Het personeel bestaat uit een schoolleider, een conciërge, drie administratief medewerksters, een zorgteam van vier personen, een vakleerkracht euritmie, muzikale ondersteuning voor euritmie door een harpist en een pianist, twee gymnastiekdocenten, een ib'er, drie rt'ers en een muziektherapeut. Een leerkracht gaat op De Tuimelaar in principe zes jaar met de klas mee, van de eerste klas (groep 3) tot en met de zesde klas (groep 8). In de praktijk is dit niet altijd het geval. Soms gaat een leerkracht ook drie jaar mee met een groep, of door onvoorziene omstandigheden korter.

Vertelstof

De basisschool De Tuimelaar wil kinderen gedurende hun opvoeding op school aanspreken in hun hoofd, hart en handen. Kinderen worden in hun totaliteit gezien en niet als een vat dat je moet vullen met informatie. Zo wordt de hele mens aangesproken en niet enkel het cognitieve gedeelte. Er wordt herkenning gevonden in het bildungsonderwijs. Bildung wordt gezien als persoonlijke

ontwikkeling en zelfontplooiing. 'Via de kunst en het kunstzinnige onderwijs wordt getracht een ingang bij het kind te vinden waardoor het kind tot deze persoonlijke ontwikkeling komt', aldus de schoolleider.

Het onderwijs dat geboden wordt, is gebaseerd op de antroposofie. Dit komt tot uiting in hoe er naar kinderen gekeken wordt. Zo wordt het onderwijs aangepast aan hetgeen de kinderen volgens de antroposofie aan toe zijn. Dit gebeurt onder andere door elk jaar andere vertelstof aan te bieden die aansluit bij de ontwikkelingsfase van het kind. Deze vertelstof wordt als een belangrijk element van cultuuronderwijs gezien, maar ook als persoonlijke vorming. Kinderen kunnen zich met de verhalen identificeren en zich hier dus door ontwikkelen. Met de vertelstof probeert basisschool De Tuimelaar 'de archetypische laag van het kind te bereiken'. Hiermee wordt bedoeld dat de vertelstof archetypische beelden levert van de ontwikkeling die de mens door maakt, legt de schoolleider uit. Honderd jaar geleden is dit leerplan bedacht, maar de verhalen die hierin beschreven staan worden nog steeds als relevant gezien. Het enige verschil in ontwikkeling van kinderen dat opgemerkt wordt, is dat sommige ontwikkelingen nu eerder optreden. Hierbij wordt als voorbeeld de pubertijd genoemd. Toch blijft het originele leerplan gehandhaafd. Het wordt nog steeds als passend bij de ontwikkeling van kinderen gezien.

De schoolleider: 'Het onderwijs dat we hier bieden komt voort vanuit de antroposofie, dat is hoe we naar kinderen kijken. Bij de antroposofie is een aantal dingen belangrijk. Ten eerste is dit het laten aansluiten van het onderwijs bij de ontwikkelingsfase van het kind. Concreet gebeurt dit doordat de vertelstof aansluit bij de ontwikkelingsfase van het kind. Zo leren kinderen de letters en lezen aan de hand van de sprookjes in de eerste klas (groep 3). Hierbij wordt echt het hart aangesproken. In de tweede klas ziet het kind de eerste randjes aan de mooie wereld komen en krijgt het kind steeds meer het besef hoe de wereld in elkaar steekt. Hierbij horen de fabels waarbij mensen dierlijke eigenschappen krijgen toebedeeld. In de derde klas zijn de kinderen acht of negen jaar en dan staan de verhalen uit het oude testament centraal. En ook de ambachten komen dat jaar aan bod, dus de glasblazer, de schoenmaker, de broodbakker en al dat soort ambachten. Wat ik net zei over Bildung, ja, dat komt daar helemaal in terug. Hierdoor kunnen kinderen een beeld vormen over hoe het in elkaar zit. Ze kunnen zich met de vertelstof identificeren. In de vierde klas komt bij de kinderen voor het eerst het besef dat ze er eigenlijk alleen voor staan. Dit gaat gepaard met veel strijd in zichzelf maar ook onderling in de klas. De vertelstof van dit jaar zijn de Noorse mythologieën. Dit zijn eigenlijk gruwelijke verhalen met veel moord en doodslag en dit past heel goed bij de psychologische ontwikkelingsfase van de kinderen in de vierde klas. In de vijfde klas komt de harmonie weer terug en dan worden de verhalen van de Grieken verteld. In de zesde staan de Romeinen centraal. Dan willen de kinderen gewoon weten hoe het zit, van A naar B, recht door. Ze willen in discussie met je, het debat staat dan centraal. Zo zie je dat verschillende facetten van de mensheid terugkomen in het leerplan. Vroeger waren we één school en begon je bij de kleuters en ging je helemaal door ook op de middelbare school tot je achttiende. Ook het leerplan met de vertelstof liep door. Zo worden in de zevende, de brugklas, de verhalen van de ontdekkingsreizigers verteld. En ook deze verhalen passen precies bij de ontwikkelingsfase van het kind. Het kind gaat in de brugklas voor het eerst de grotere wereld ontdekken. En ook de volgende jaren wordt de vertelstof afgestemd op de ontwikkelingsfase van het kind.'

Deze opbouw in vertelstof wordt door elke vrijeschool aangehouden. Bij deze vertelstof wordt over het algemeen geen verbinding gelegd met het nu. Dat is iets wat in het kind zelf moet gebeuren. Enkel in de zesde klas wordt er, nadat het debatteren van de Romeinen besproken is, meegedaan met een debatwedstrijd. Dit jaar ging deze over de 'Bad-, bed- en brooddiscussie' die hier in de stad heel actueel was. Toen werd de inhoud van de vertelstof expliciet naar het hier en nu getrokken. Naast de vertelstof zijn er tal van kenmerken van het onderwijs te noemen die voortkomen uit de antroposofie.

Periode-onderwijs

Op basisschool De Tuimelaar wordt gedeeltelijk concentrisch en gedeeltelijk lineair gewerkt. Vanaf de eerste klas is de eerste 1,5 uur van de dag het periode-onderwijs. Vier weken staat een vak centraal en binnen dit vak een thematiek. Zo is er bijvoorbeeld een plantkundeperiode waarin de bouw van de plant onderwezen wordt. 'In zo'n periode kan het kind vanuit zijn eigen interesse gaan leren en zich in een vak verdiepen', legt de schoolleider uit. De website wijst ook op de differentiatie: 'Aan het einde van de periode hebben de leerlingen, naar vermogen, dezelfde doelen behaald, maar de wegen naar die doelen zijn gedifferentieerd.' De planning van de inhoud van de periodes in de loop van de jaren ligt vast. De schoolleider verwoordt het curriculum op basisschool De Tuimelaar als volgt:

'In de ochtend wordt er gestart met periode-onderwijs. Vier weken hebben de kinderen een vak centraal staan van halfnegen tot tien uur. Dit kan plantkunde zijn, of aardrijkskunde of geschiedenis, noem maar op. De kinderen duiken dan echt in de stof van de periode. Dit zie je ook aan het lokaal. Dit is heel concentrisch werken. Er zijn wel doelen maar er is geen methode. Het is aan de leerkracht om vorm te geven hoe de periode eruitziet. Hierbij wordt er naar veel factoren gekeken: hoe ging het vorig jaar? Wat past bij de groep? In het periode-onderwijs worden alle gebieden van het kind aangesproken, het kunstzinnige, maar ook het denken/weten en het handelen/doen. Vervolgens is er tussen de twee pauzes een meer lineair gedeelte. Hierbij worden de taal- en rekenvaardigheden echt ingeoeffend. Na de pauze in de middag hebben we echt het kunstzinnig onderwijs, schilderen, tekenen en handenarbeid. Idealiter is dit elke dag zo. Door praktische en organisatorische aspecten (zoals beschikbaarheid van een gymdocent) lukt dit echter niet altijd. En we willen hier heel veel. We willen bijvoorbeeld ook Duits en Engels aanbieden en dit soort dingen doorkruisen het ideale plaatje soms. Maar het duidelijkste concentrische onderwijs is het periode-onderwijs en hierbij past het beeld van een steen die in het water geworpen wordt met alle cirkels die eromheen ontstaan. En bij het taal- en rekenonderwijs hoort het lineaire, stapsgewijze onderwijs.'

Eigenheid

Gedurende de observatie hebben de interviewers meer zicht gekregen op het pedagogisch handelen in de klas en school. Er zijn basisregels die gehanteerd worden in de klas en in de school. Er wordt een bepaalde respectvolle omgang van eenieder verwacht. Hierin neemt de leerkracht ook een voorbeeldrol op zich. Zo zagen we gedurende de observatie in de vijfde klas, dat de leerkracht alle kinderen persoonlijk een hand geeft en goedemorgen wenst. Dit persoonlijk contact wordt als belangrijk gezien. Er wordt afgestemd op verschillende situaties en kinderen, maar de aanpak oogt groepsgericht en is op vaste regels gestoeld. Er wordt meegedaan met het project 'De vreedzame school'. Hierin wordt ook inspiratie voor de pedagogische omgang met kinderen gezocht. Bij het pedagogisch handelen wordt in een gesprek gedurende de observatie genoemd dat kinderen in hun eigenheid gerespecteerd worden. Het pedagogisch handelen kan tussen conformistisch en non-conformistisch getypeerd worden. Er is een vast pedagogisch kader waaruit gewerkt wordt. Er zijn echter ook gesprekken met de kinderen die als waarde-onderhandeling gezien kunnen worden.

Kijkdoospiramide

De organisatie is in grote lijnen groepsgericht. Het periode-onderwijs wordt bijvoorbeeld bedacht voor de groep. Van 'plus'-leerlingen (sterke leerlingen) wordt binnen dit groepsaanbod meer verwacht. Dit 'meer' kan een uitgebreidere tekst, meer tekeningen in het periodeschrift of een verdieping van de informatie zijn. Het onderwijs is sterk leerkrachtgestuurd. Dit was ook duidelijk te zien tijdens de observatie. Zo gaf de leerkracht zelf feedback op werk van enkele kinderen in plaats van bijvoorbeeld dat zij kinderen op elkaars werk feedback liet geven. Ook de opdrachtstelling geeft weinig ruimte voor verschillende interpretaties.

De leerlingen gaan een kijkdoospiramide maken. Elke zijde van de piramide wordt een kijkdoos die een gedeelte van de weg van de thee laat zien. 'Kijk zo zou het eruit kunnen zien, dit gaan jullie

maken', zegt de leerkracht. Er staat vast hoe deze piramide gevouwen moet worden. De leerkracht geeft nog wat informatie over thee. Vandaag moeten de kinderen werken aan de eerste twee vakken van de kijkdoospiramide: 'de theeplant op de theeplantage' en 'de landen waar thee verbouwd wordt'. De leerlingen werken in tweetallen of alleen en mogen dit zelf beslissen. Ze moeten eerst informatie opzoeken. Dit doen ze met behulp van gegeven informatiebronnen; de atlas en twee stencils. Hierbij wordt geen computer gebruikt.

'Volgende week gaan jullie starten met je eigen product. Denk vast na over welk product je wilt kiezen'. Een leerling vraagt of je ook een eigen manier van presenteren mag kiezen. Daar moet de leerkracht nog even over nadenken (observatie).

De leerkracht bepaalt wat er gedaan wordt en ook voor een groot gedeelte hoe dit gedaan wordt. Kinderen werken aan vooropgestelde doelen. De groepsgerichte organisatie komt ook sterk naar voren in de vorm van het samen beleven van bijvoorbeeld de jaarfeesten maar ook rituelen gedurende de schooldag. Zie onderstaand citaat van de schoolleider.

'We vieren hier uitgebreid de jaarfeesten en dit doen we met veel zingen. De jaarfeesten geven structuur aan het jaar. En bijvoorbeeld in de herfst is er het Michaelsfeest en dan staan we met z'n allen in de hal, kinderen, ouders, leerkrachten en zelfs een piano persen we dan naar binnen. Dit kan eigenlijk niet omdat het erg krap is, maar we doen het en dan speelt een ouder piano en zingen we met z'n allen strijdlieden. De Michaelstijd gaat gepaard met een beweging naar binnen toe, we gaan onze eigen draak verslaan. Het is waanzinnig. Als je het eerste kwartier van de dag zo begint, zo samen zingt, dan heb je de rest van de dag vleugels. Het raakt iedereen, ook ouders. Ook de andere feesten vieren we uitgebreid en samen met veel zingen, Sint Maarten en Kerst bijvoorbeeld. In de adventstijd is de school helemaal donker, enkel wat kaarslichtjes zijn eraan en dan is er een ouder aan het musiceren. Iedereen gaat dan in stilte naar binnen. Dat is zo prachtig. Het gaat dan om het diepe ervaren. Kinderen kunnen hier nog luisteren, kunnen nog stil worden. Stilte is een wezenlijk onderdeel van ons onderwijs.'

Bij de observatie viel de groepsgerichte aanpak op, zie observatiefragmenten hieronder:

8:20 De dag begint om 8:20 in de lerarenkamer. Iedereen staat in een kring en één leerkracht leest een spreuk voor, een andere leerkracht reageert hier inhoudelijk op. Bij navraag wordt verteld dat dit elke dag zo gaat.

8:30 Er wordt gestart met tien minuten stil lezen. 'Ik kom langs om je een hand te geven, wie naar de bieb wil mag dat'. De opstelling van de tafeltjes is twee aan twee, dit oogt klassikaal, het is een ruim lokaal. Er hangen tekeningen en schilderijtjes aan de muur. Er is een krijtbord en er zijn twee computers die niet aanstaan. De klas leest muisstil.

8:45 De leerkracht zegt dat eenieder zijn boek op moet ruimen. De kinderen gaan vervolgens uit zichzelf achter hun stoel staan. De kinderen zeggen uit hun hoofd een spreuk op (Ik zie rond in de wereld). Hierna volgt een bodysound oefening, 'Boem snap clap boemboem snap clap snap boem snap clap boemboem snap ssshhh'. Terwijl deze tekst opgezegd wordt, allemaal tegelijkertijd, wordt er een klap- en stampritme uitgevoerd.

Samenvattend kan gesteld worden dat basisschool De Tuimelaar zich beweegt tussen een 'neoklassikale' school en een gemeenschapsschool. Neoklassikaal gedurende het lineaire gedeelte van het onderwijs en ook wat betreft de groepsgerichte aanpak, een gemeenschapsschool wat betreft het samen vieren van de jaarfeesten en het concentrische periode-onderwijs.

Een 'eigen' vorm van cultuureducatie doordrenkt de school

Cultuureducatie wordt breed opgevat en krijgt veel aandacht op basisschool De Tuimelaar, beamen zowel de schoolleider als de ict'er. Zo wordt de vertelstof die per klas centraal staat aangedragen als cultuureducatie. Dit wordt als een vormende activiteit gezien, Bildung voor de leerlingen. Naast deze vertelstof worden er vaklessen gegeven op het gebied van muziek, schilderen, tekenen, vormtekenen, handvaardigheid en euritmie. De geleerde technieken uit de vaklessen komen terug gedurende het periode-onderwijs. Een van de kunstzinnige verwerkingen gedurende het periode-onderwijs is het periodeschrift waarin veel geschreven en getekend wordt. Een periode per jaar is de toneelperiode, waarbij er een toneelstuk gerepeteerd en uiteindelijk voor de ouders opgevoerd wordt. Verder is zingen heel belangrijk op basisschool De Tuimelaar. Zowel met de klas als met de school wordt er veel gezongen, bijvoorbeeld bij het vieren van de jaarfeesten. Ook is er een schoolkoor voor klas 4, 5 en 6. Dit schoolkoor repeteert wekelijks. Tenslotte worden er gedurende de dag vele momenten aangegrepen om even een met muziek en bewegen bezig te zijn. Zo zagen de interviewers bijvoorbeeld een bodysound-spelletje in de vijfde klas. De ict'er vertelde dat dit spelletje of een ander klap- en stampspelletjes een vast onderdeel van de lessen vormt.

Natuurlijk

Bij de kunstzinnige verwerkingen en kunstvaklessen wordt er hoofdzakelijk met natuurlijke materialen gewerkt (hout, wol, katoen, waskrijt, etc.). Niet elke visuele uiting wordt als gelijkwaardig en wenselijk gezien. Zo wordt er aangestuurd op tekenen als medium en wordt het gebruik van bestaande plaatjes niet zo gewaardeerd. Ook is er bij de werkstukken een zekere uniformiteit te bespeuren. Er staan bijvoorbeeld door de kinderen gemaakte vliegers voor het raam. Deze vliegers zijn allemaal van bamboe met vliegerpapier en hebben allen een ruitvorm. Zo'n opdracht lijkt soms meer op een techniekopdracht dan op een beeldende opdracht omdat de leerlingen weinig ruimte hebben om er hun eigen vorm aan te geven. Bij muziek gaat het ook om een bepaald soort muziek en wordt er enkel met echte instrumenten en akoestisch gewerkt. Er wordt geen gebruik gemaakt van geluidsdragers, geen cd, radio of internetfilmpjes. Invloeden die voortkomen uit de huidige moderne maatschappij met al zijn mogelijkheden op het gebied van materialen en technieken worden maar mondjesmaat toegelaten in de school.

Het gaat bij de culturele en kunstzinnige activiteiten om het ervaren met elkaar. Het ervaren van het samen zingen, het ervaren van de vertelstof, het ervaren van hoe kleuren vermengen in een nat-in-nat schilderij. Er zijn geen vakleerkrachten, behalve voor euritmie. Er wordt echter wel door een leerkracht die bijvoorbeeld veel affiniteit met handvaardigheid heeft, ook in andere klassen handvaardigheid gegeven. Zo wordt er aangesloten bij de kwaliteiten van leerkrachten. Er is voor de kunstvakken een leerlijn beschreven die geldt voor alle vrijescholen. Hier wordt wel naar gekeken, maar zeker niet wekelijks. 'Er worden geen kunstmethodes gebruikt, maar er wordt bijvoorbeeld in een vormtekenboek gekeken om inspiratie op te doen voor een les. Dit is dus een bronnenboek om op lesideeën te komen. De leerkracht bedenkt zelf de activiteiten en lessen. Wel wordt er hierbij naar de lessen van voorafgaande jaren gekeken', vertelt de ict'er.

Naast de vaklessen, de schoolbrede activiteiten en het periode-onderwijs worden er ook bezoekjes gebracht aan culturele instellingen. Dit gebeurt met behulp van de financiële steun van het 'gemeentelijk vouchersysteem'. Deze bezoeken aan culturele instellingen (schouwburg, concertgebouw, glasblazer, etc.) worden alleen uitgevoerd als deze aansluiten bij de leerstof. De ict'er geeft de informatie vanuit culturele instellingen door aan de leerkrachten, de leerkrachten beslissen welke bezoeken er ingepland worden.

Evenwichtige persoonlijkheden

Er wordt niet rechtstreeks aan generieke vaardigheden gewerkt met kunst- en cultuureducatie. De cultuureducatie wordt ingezet voor de algemene vorming (Bildung) van de leerlingen, zonder deze concreet te benoemen. De 'grote' verhalen uit onze geschiedenis (Grieken, Romeinen, Fabels, Noorse Mythologie, sprookjes etc.) worden uit het hoofd verteld. Door dit uiteenzetten met de vertelstof door de kinderen wordt getracht een vorming in gang te brengen die helpt om het nu

beter te kunnen begrijpen en de kinderen uit te laten groeien tot evenwichtige persoonlijkheden. Er wordt getracht door dit soort onderwijs de kinderen gevoeliger te maken voor kunstzinnige ervaringen en hen zo meer bij zichzelf te kunnen laten komen zodat er meer balans is bij de kinderen tussen doen, willen en denken. Bij cultuureducatielessen en dan met name bij de kunstvaklessen wordt er wel veel aan technische vaardigheden en kunstvaardigheden gewerkt. Zo leren alle kinderen bijvoorbeeld breien, blokfluiten, houtbewerken, schilderen, tekenen, hele stukken tekst uit hun hoofd leren bij toneellessen, de terminologie bij koor, etc. Deze vaardigheden worden hoofdzakelijk gedurende de kunstvaklessen aangeleerd, maar komen ook terug in bijvoorbeeld het periode-onderwijs. Zo maakt elk kind gedurende het periode-onderwijs een periodeschrift waarin de leerstof ook beeldend en creatief schrijvend verwerkt wordt. Zingen en muziek wordt als heel belangrijk gezien. Er wordt dan ook heel veel gezongen gedurende de dag met de kinderen. Dit gebeurt gedurende het periode-onderwijs, maar er is bijvoorbeeld ook een schoolkoor (klas 4 t/m 6). Elk jaar vanaf de eerste klas is er een toneelperiode van vier weken. In deze toneelperiode wordt er een toneelstuk uitgewerkt met de hele klas. Dit zijn 'serieuze' toneelstukken met een verhaal dat aansluit bij de vertelstof, zoals het verhaal van Mozes uit het oude testament in de derde klas of een toneelstuk over Odysseus in de vijfde klas. Deze toneelstukken worden compleet met kostuums en decor voor de ouders opgevoerd.

Bijzondere vakken

Op elke vrijeschool en dus ook op basisschool De Tuimelaar worden de vakken vormtekenen en euritmie onderwezen. Deze vakken komen voort uit de antroposofie.

Vormtekenen wordt door de schoolleider uitgelegd:

'Vormtekenen is een bepaalde vorm van tekenen. Het brengt kinderen in een bepaalde stemming. Een eenvoudig voorbeeld is het tekenen van een lemniscaat, compleet met de ene lijn over de andere lijn bij het kruispunt van de lijnen. Teken dat maar eens. En dan kan je nog hele ingewikkelde vormen maken met allerlei lussen die dan wel een symmetrie hebben. Het gaat heel erg om waarnemen, bijvoorbeeld; welke lijn gaat bovenover en welke lijn gaat onderdoor. Dat is heel wat anders dan vrij tekenen.'

Euritmie. Euritmie is een bewegingskunst waarbij er bepaalde patronen en bewegingen gemaakt worden. Euritmie is eigenlijk een combinatie van bewegingsonderwijs en kunstonderwijs, is op de website te lezen. De schoolleider verduidelijkt:

'Ja, euritmie geven we hier ook op school. Dat is eigenlijk het meest spirituele vak dat we hier geven. De meester die het geeft is een oude flamencoleraar. Hij werkt heel veel met ritmes. Er worden ook allerlei vormen gelopen. Op piano- of op harpmuziek. Je kan daar eigenlijk niet bij denken als je dat doet. Er wordt echt een andere laag aangesproken. Je moet hierbij heel goed kunnen luisteren naar de muziek, ja het is eigenlijk heel bijzonder. Je hoopt dat kinderen er evenwichtig van worden omdat er iets anders wordt aangesproken dan de andere momenten op school. Je hoopt dat ze iets los kunnen laten. iets toe kunnen laten. Dat ze er muzikaal gezien gevoeliger van worden en dat in hun lijf voelen. Ze moeten heel goed op de ander letten. Je maakt vormen waarbij je doorsteekt en kinderen elkaar om en om moeten kruisen. Bij de lagere klassen is het meer een geleide fantasie. Er wordt een verhaal verteld en de leraar en de leerlingen beelden dit uit. Euritmie is echt een vrijeschoolvak. Dit kunnen we alleen maar doen door ook een ouderbijdrage te vragen op deze school. Dit zijn dingen die niet door het rijk worden gefinancierd.'

Euritmie vraagt samenwerking van je lichaam en je hart en die wordt als de kwaliteit van euritmie aangedragen. De schoolleider hoopt dat kinderen evenwichtig en ontvankelijk worden van euritmie, dat ze er muzikaal gezien gevoeliger van worden en dat ze meer in hun lijf komen. Dit gebeurt omdat er bij euritmie iets anders wordt aangesproken dan bij andere vakken.

Vouchers en ouders

Vrijeschoolonderwijs kan niet bestaan zonder cultuureducatie en de kunstvaklessen. Het is een cruciaal en geïntegreerd onderdeel van het lesprogramma. Het draagvlak voor cultuureducatie is dan ook groot op basisschool De Tuimelaar. Van alle docenten wordt verwacht dat ze cultuureducatie ondersteunen omdat het samenvalt met de visie op onderwijs van basisschool De Tuimelaar. Er in de gemeente een voucherbank (ondergebracht bij de externe culturele instantie Mocca). Iedere school krijgt vijftienduizend euro bovenop de rijkstoelage van €11,50 per leerling om te besteden aan culturele activiteiten en uitstapjes. 'Zo gaat bijvoorbeeld de derde klas naar een glasblazerij, naar het Rijksmuseum en naar een molen. Deze uitstapjes worden alleen gedaan als ze aansluiten bij de leerstof van de klas. In de stad zijn er heel veel mogelijkheden, er is veel aanbod. Basisschool De Tuimelaar heeft de standaard best wel hoog liggen en de activiteit moet wel iets toevoegen aan het onderwijs. Ook wordt er met de ouders samengewerkt. Onder de ouderpopulatie zijn veel creatieve mensen en ook veel professionele kunstenaars. Van deze expertise wordt ook gebruik gemaakt als deze aansluit bij de leerstof. Deze komen dan in de klas iets laten zien of een klas gaat bijvoorbeeld op bezoek bij een bedrijf van een ouder. Of dit gebeurt is niet vastgelegd in het leerplan. Dit ligt meer bij individuele leerkrachten. En er is al een groot aanbod op school. Het externe aanbod moet aansluiten bij de leerstof en echt iets toevoegen aan het onderwijs en van een hoogstaand niveau zijn', vult de icc'er aan. Uit het interview blijkt verder dat de icc'er vooral degene is die het externe aanbod bekijkt en doorsluist naar de leerkrachten waar dit van toepassing voor is. De icc'er stuurt dus niet de inhoudelijke interne vormgeving van het cultuuronderwijs aan, maar onderhoudt ook de contacten met externe culturele organisaties. Zij is het eerste aanspreekpunt voor deze organisaties. In de gemeente is het aanbod groot, er komt veel materiaal binnen en de icc'er kijkt voor wie dat geschikt is. Zij kijkt ook mee hoe de hiervoor genoemde vouchers ingezet kunnen worden.

21^e eeuwse vaardigheden

De schoolleider vertelt dat zij denkt dat doordat de toekomst in de 21^e eeuw onzeker is, kinderen veel zelfvertrouwen nodig hebben om deze onzekere toekomst tegemoet te kunnen treden. Zij denkt dit te kunnen doen door de kinderen mee te geven dat het goed is wie ze zijn. De schoolleider verwoordt dit als volgt:

'Wij denken dat je kinderen vooral heel veel vertrouwen en zelfvertrouwen moet meegeven. Dat ze door het onderwijs en door de opvoeding een beeld hebben wat ze hier komen doen op aarde. En een kind van zes jaar een toets laten doen en dan vertellen 'Het is niet voldoende, je hebt een D gescoord'. Dat is niet goed. Dat is het meest stomzinnige wat je kunt doen. Ook wij nemen Cito-toetsen af, maar dat is dan meer voor de leerkracht, zijn er gaten in de leerstof? Moet ik als leerkracht bepaalde facetten van de leerstof nog extra uitdiepen? Wij gaan er heel zorgvuldig mee om naar de kinderen en willen dit eigenlijk zo ver mogelijk weg houden bij hen. Maar dit is ook lastig. Ook met ouders is het lastig. Ouders komen bij mij en zeggen: 'Oh mijn kind heeft een D, kunnen we niet beter bijles regelen?' Wat dat betreft klopt het niet erg in veel huidige onderwijssituaties. Het enige wat je nodig hebt als kind is vertrouwen. Dat het goed is wie je bent. Helemaal. En dat je niet als kind er steeds mee geconfronteerd wordt waar je nog niet bent, wat je nog niet kan.'

In de 21^e eeuw is het belangrijk dat je goed gebruik kan maken van je creativiteit, volgens de schoolleider. Deze creativiteit wordt op deze school gedefinieerd met het gebruiken van je fantasie. Het vrijeschoolonderwijs op basisschool De Tuimelaar lokt kinderen dan ook uit om hun fantasie te gebruiken. Ze ziet dat als volgt:

'Wat verder belangrijk is voor de 21^e eeuw is het goed gebruiken van de creativiteit, van de fantasie. Bijvoorbeeld bij ons kleuteronderwijs worden er materialen aangeboden waar de kinderen zelf iets van kunnen maken. Zo zijn er planken, blokken en lappen en binnen de kortste keren staat er een schip in het kleuterlokaal. Kinderen ervaren aan het materiaal wat het is. We zijn steeds op zoek naar echte ervaringen voor de kinderen. Daarom hebben we echte houten blokken, maar ook glazen

kralen. Zo krijgen de kinderen echte ervaringen met verschillende materialen mee. In de kleuterklassen zie je dat, het is zo rijk, warm. Het gaat niet om schoon, tl-licht, enz. Dat is niet het belangrijkste voor kinderen.’ En verzucht dan: ‘Het is hierdoor wel een worsteling voor ons omdat onze beslissingen soms haaks staan op hoe er heden ten dage met het onderwijs wordt omgegaan.’

Er wordt steeds getracht ‘echte’ ervaringen mee te geven aan de kinderen. Hiermee wordt bedoeld dat er weinig gebruik gemaakt wordt van bijvoorbeeld plastic en digitale middelen, maar dat er met pure natuurlijke materialen en het eigen lichaam gewerkt wordt. De definitie van creativiteit zoals die in de literatuurstudie van D21 gehanteerd wordt, wordt minder herkend binnen het onderwijs op basisschool De Tuimelaar. De D21-definitie legt meer nadruk op zelf nieuwe inzichten ontwikkelen, divergent denken, kunnen denken buiten de gebaande paden en risico’s durven nemen. Kinderen bedenken op basisschool De Tuimelaar niet zo snel zelf een lied maar doen wel veel ervaringen op met zingen en liederen en dit gebeurt op een hoogstaand muzikaal en technisch niveau. Deze parallel kan naar al de kunstvakken getrokken worden. Zo ontstaan ook bij het beeldende werk veel soortgelijke creaties waarbij er een voorbeeld gevolgd wordt en er een beperkte ruimte is voor een persoonlijke invulling van het werkstuk. Het is vooral het ambachtelijke gedeelte van het kunstonderwijs dat meer aandacht krijgt.

Mondjesmaat

Ict is heel weinig aanwezig in de school. Er wordt geprobeerd een beeldschermvrije omgeving te creëren. Zo zijn er geen digiborden en moeten leerlingen hun smartphone inleveren gedurende de dag. *Social media*gebruik wordt zeker niet gestimuleerd, maar komt toch wel de klas in, en als er incidentjes tussen kinderen zijn gebeurt het op dit medium. Er wordt op dit moment gekeken wat er de school in gehaald moet worden op ict-gebied. De omgang met de grote hoeveelheden informatie die op de kinderen afkomt wordt als probleem ervaren, volgens de directeur. ‘Er wordt wel ingezien dat hier misschien stappen in gezet moeten worden en dat er ooit ook bijvoorbeeld digiborden zullen komen. Alles wat op dit vlak gebeurt, zal echt een toegevoegde waarde voor het onderwijs moeten bieden. Maar of, en zo ja, hoe dit een plek in het onderwijs krijgt moet nog bekeken worden. Er wordt in teamvergaderingen over gesproken en dan wordt de noodzaak gevoeld het op te pakken. De meningen zijn echter wel verdeeld’, geeft ze aan.

Voor het lineaire gedeelte van het onderwijs worden er mogelijkheden voor een digibord gezien. Gedurende de observatie zagen de interviewers dat er in de klas wel twee computers staan maar deze werden niet ingezet. De schoolleider plaatst ook zelf vraagtekens bij de ‘lieve en beschermende’ omgeving die gecreëerd wordt door invloeden van buitenaf maar mondjesmaat toe te laten. Is dit wel passend voor een opgroeiend kind in de huidige maatschappij? Er vindt nu een dialoog plaats waarin gekeken wordt hoe ict echt ondersteunend voor het vrijeschoolonderwijs en het kind op basisschool De Tuimelaar ingezet kan worden.

De populatie van basisschool De Tuimelaar is wit en hoogopgeleid. Dat wordt als jammer gezien. Het blijkt moeilijk het vrijeschoolconcept buiten deze groep te verkopen vooral ook omdat er christelijke elementen in het onderwijs zitten. De schoolleider vertelt hierover:

‘Onze populatie is wit en hoogopgeleid en dat is absoluut geen afspiegeling van de maatschappij. Dat vinden we ook jammer. We hebben verschillende initiatieven gehad om ook andere doelgroepen te bereiken. Maar het is toch een moeilijk verkoopbaar concept, het vrijeschoolconcept. Je moet er warm van worden vanbinnen. Van oorsprong is het gebaseerd op de christelijke traditie, en ook dat schrikt af. In de uitwerking die het nu heeft is eigenlijk juist de natuur veel dominanter aanwezig dan het christelijk geloof, maar dit is wel moeilijk om naar buiten toe te verkopen. Ik zie de God waar hier weleens over gepraat wordt ook als liefde. Mensen met een andere geloofsovertuiging zien vooral het christelijke in ons onderwijs terwijl het voor mij veel universeler dan dat is. Ik zie bijvoorbeeld de

verhalen uit het oude testament als universele volksverhalen en zo ook het kerstverhaal. Het lijkt wel of al die verhalen in ons leven. Zo makkelijk pakken de kinderen het op.'

Afstemmen op elkaar

De sociale vaardigheden krijgen veel aandacht binnen basisschool De Tuimelaar. Zowel door het samen beleven van veel activiteiten als ook in het sturen op sociaal wenselijk gedrag. Bij bijvoorbeeld toneel komen de sociale vaardigheden nadrukkelijk naar voren. Ondanks dat het onderwijs sterk klassikaal is ingericht, zijn er toch veel samenwerkingsmomenten ingebouwd. Ten eerste gaat de leerkracht zes jaar met de kinderen mee wat ervoor zorgt dat er nauwgezet samengewerkt wordt met kinderen en ouders. Ook in de klas wordt er veel samengewerkt tussen kinderen, bijvoorbeeld bij het periode-onderwijs. Opdrachten worden dan geregeld in tweetallen uitgevoerd. De keuze van het samenwerkingsmaatje wordt soms door de leerkracht en soms door de leerlingen zelf bepaald, blijkt uit gesprekjes met leerlingen gedurende de observatie. Ook bij kunstzinnige en culturele activiteiten wordt er geregeld samengewerkt met de hele klas, zoals bij het pinksterfeest (samen in een choreografie linten vlechten rond een boom) of bij euritmie. Deze vormen van samenwerken zijn wel groepsgericht: samen iets neerzetten waarbij je in je gedrag af moet stemmen op elkaar.

Via cultuureducatie naar de 21 eeuwse vaardigheden

Onder cultuureducatie wordt op basisschool De Tuimelaar onder andere de vertelstof, de 'grote verhalen uit het verleden', geschaard. Deze verhalen hebben volgens de visie van de school een vormende werking voor de kinderen waardoor zij zich op allerlei persoonlijk terrein ontwikkelen. Het zijn in wezen archetypische verhalen die symbool staan voor de ontwikkeling die het kind door moet maken. Naast deze vormende werking kunnen de verhalen ook gebruikt worden om huidige problematiek aan te pakken. Dit gebeurt echter niet letterlijk. Er wordt geen parallel getrokken met het nu. Er wordt echter wel aangevoerd dat er geput wordt uit de verhalenrijkdom uit het verleden om het nu te kunnen begrijpen. Het is bijvoorbeeld goed om te weten waar debatvaardigheden vandaan komen, waar het ooit gestart is en hoe zich dat ontwikkeld heeft voordat kinderen zelf gaan debatteren. Er wordt gedacht dat de rijke verhalen en het bildungsdenken een basis kunnen bieden waardoor kinderen beter (ethische) keuzes kunnen maken en deze keuzes ook moreel kunnen onderbouwen. 'De 21^e eeuwse vaardigheden hebben verankering nodig in datgene wat achter ons ligt', volgens de schoolleider. Naast de vertelstof spelen de kunstvaklessen een grote rol binnen de cultuureducatie. Gedurende de kunstvaklessen wordt er met natuurlijke materialen en akoestische instrumenten gewerkt en staat een hoogstaand technisch/ambachtelijk niveau centraal. Ook speelt het gezamenlijke aspect van samen zingen, samen toneelspelen en samen euritmie beoefenen een grote rol. Tenslotte wordt er samengewerkt met externen, maar het eigen leerplan en de eigen visie is hierbij leidend. Enkel als het aanbod echt iets toevoegt aan het leerplan wordt hier gebruik van gemaakt. Door de extra subsidie van de gemeente is het mogelijk van het aanbod van externen gebruik te maken. Ook betalen de ouders extra bijdragen. Met dit geldt wordt het interne aanbod verrijkt zoals het gebruik van kwalitatief goede (natuurlijke) materialen en een vakdocent euritmie.

Bij *creativiteit* gaat het op basisschool De Tuimelaar om het ontwikkelen van de fantasie van de kinderen door de vertelstof, de ruwe natuurlijke materialen en de technieken die aangeleerd worden. Dit is een andere definitie van creativiteit dan in het theoretisch kader van het onderzoek D21 geformuleerd is.

Ict-vaardigheden worden niet bewust gestimuleerd door kunst- en cultuureducatie.

Bij de *sociale en culturele vaardigheden* ligt de nadruk op de sociale vaardigheden. Zowel euritmie, muziek en toneel zijn bij uitstek geschikt om aan de sociale vaardigheden te werken. De culturele vaardigheden krijgen een plek doordat kinderen in aanraking komen met de rijkdom van verhalen uit ons verleden.

Samenwerken wordt breed gedefinieerd als samen dingen doen. Zo is een klas met leerlingen en ouders een samenwerkingsverband. Samenwerken binnen de kunst- en cultuureducatie komt naar voren in het periode-onderwijs en bij de jaarfeesten en vieringen. Dit laatstgenoemde samenwerken

is een vorm van samenwerken waarbij het samenwerken in dienst staat van het groepsproces en het groepsproduct.

Als extra element van 21^e eeuws onderwijs wordt op basisschool De Tuimelaar het ontwikkelen van *zelfvertrouwen* bij de kinderen genoemd. Zelfvertrouwen is het belangrijkste als het gaat om het tegemoet treden van een onzekere toekomst. Dit zelfvertrouwen wordt gestimuleerd door opbouwend bezig te zijn met de kinderen en hen te accepteren zoals ze zijn.

Een onderzoekende school

Basisschool De Zeevaarders
Bas van der Bruggen

De Zeevaarders is een basisschool op protestants-christelijke grondslag. De school ligt in een jaren '70 woonwijk (Vogelweide) aan de noordkant van een stad in Noord-Brabant. De school is ontstaan uit de samenvoeging van twee basisscholen. In 2010 betrok basisschool De Zeevaarders een verbouwd gebouw. De school beschikt over twee speelplaatsen en een uitnodigende groene buitenruimte waar elke klas een eigen tuintje heeft. Het onderwijs op de school is gebaseerd op de visie van de Italiaanse pedagoog Loris Malaguzzi. Deze pedagogiek kreeg grote bekendheid onder de naam Reggio Emilia, de Italiaanse stad in de regio Emilia-Romagna, hoofdstad van de provincie Reggio nell'Emilia waar het onderwijsconcept ontwikkeld werd. In het gebouw worden de uitgangspunten van Reggio Emilia meteen goed zichtbaar: lichtheid en transparantie in structuur en materiaalgebruik, expositie van werkstukken van kinderen en een kleurrijke, uitnodigende omgeving maken van het gebouw een school voor kinderen. Een aangename levendigheid valt op. Hier wordt echt gewerkt. Een goed verzorgde website biedt veel informatie over de school en haar doelstellingen. Momenteel wordt de school door 180 leerlingen bezocht. De school maakt deel uit van de Lowys Porquinstichting.

Op ontdekkingstocht

De schoolleider is op het moment van interview ruim een jaar directeur van basisschool De Zeevaarders. Op het moment van aantreden was de school al verbouwd. De stap naar onderwijs gebaseerd op het gedachtengoed van Reggio Emilia en Loris Malaguzzi was al gezet. Tijdens een studietweedaagse met het voltallige team is daar door de directeur 'werken vanuit bezieling' aan toegevoegd. Daarin lijkt ze te zijn geslaagd: het team is gepassioneerd en de leerlingen zijn opvallend betrokken bij hun leerproces.

Voor de komst van de directeur was de groep leerkrachten naar Italië geweest om er te leren en geïnspireerd te worden. 'Toen we daar aankwamen, dachten we 'Is dit een school'? Alles was ongelooflijk schoon en netjes en er wordt gebruik gemaakt van prachtige materialen. Ouders komen veel schoonmaken. Kinderen krijgen in school een warme maaltijd die ze samen met een kok klaarmaken, prachtige materialen met lichtjes, spiegels en overheadprojectors. Werkstukken van kinderen werden gepresenteerd. Wij dachten: 'Zo kan het dus ook en we waren helemaal om', vertelt de interne cultuurcoördinator (icc'er) enthousiast alsof ze pas net terug is.

Met de tweede groep is ook de toenmalige directeur meegegaan, alsmede medewerkers van het kunst- en cultuurcentrum waarmee intensief wordt samengewerkt. Het team heeft de gekozen pedagogische visie (oorspronkelijk bedoeld voor jonge kinderen) vertaald naar oudere (basisschool) leerlingen. De icc'er: 'Van daaruit zijn allerlei plannen bedacht. Hoe gaan we dat inrichten? Drama-atelier, dansatelier, kookatelier, techniek: alle ateliers moesten georganiseerd worden. In het begin waren we nog een kleine school en bemanden we de ateliers vaak zelf. We verdeelden dat over de leerkrachten en wisselden ook steeds. Zo hebben we het langzamerhand opgezet'.

Wat dat betekende, daar kwam het team 'pas achter toen we het met de kinderen in de school gingen ontwikkelen en opbouwen. We hebben in Italië afgekeken hoe zij het daar presenteerden. Al die papieren heb ik in de klas gelegd, op kleur gerangschikt. We zijn spullen gaan verzamelen, in het atelier staat veel materiaal. We kunnen alles gebruiken. Kinderen kijken wat ze kunnen gebruiken en kiezen echt wat zij in hun hoofd hebben. En maken wat ze er zelf van willen maken. Dus niet vijftwintig dezelfde uilen (kriebels!) waar je stickertjes op mag plakken. Dat was meteen afgedaan! Het pedagogische uitgangpunt is dat kinderen onderzoekend zijn en van en met elkaar leren. De school is zodanig ingericht dat dit wordt gestimuleerd. 'Hierbij is heel belangrijk dat ieder kind kan

laten zien welk talent het heeft. Ben je niet reken-knap, niet taal-knap? Maar wellicht wel muzikaal-knap? Daar zijn ateliers erg belangrijk voor', onderstreept de icc'er.

Door de bezoeken aan Italië, het bijwonen van lezingen en bestuderen van literatuur wordt kennis opgedaan over het Reggio Emilia-concept. Deze bevindingen zijn vertaald naar kwaliteitskaarten. Die beschrijven hoe idealiter het leerproces, de inrichting van klas en school, de materialen, (transparant!) de dialogen en dergelijke vorm dienen te krijgen. De dialoog is belangrijk bij de verdieping van de leervraag en de feedback op het leerproces. Het leerproces, ook dat met medeleerlingen, is in de visie van De Zeevaarders belangrijker dan het product. Bij de kunstzinnige vakken volgen de leerkrachten nauwgezet de Reggio Emilia-visie. De cognitieve vakken ontwikkelen zich in de richting van een meer divergente aanpak.

De Reggio Emilia-gedachte is dat kinderen zich uiten op verschillende manieren. Dat past, volgens de directeur, goed bij werken met kerndoelen van het basisonderwijs. Hieraan wordt, voor zover het de zaakvakken zoals lezen, taal en rekenen betreft, gewerkt met behulp van bestaande methoden en volgens het 'directe instructie-model'. Deze lessen zijn voornamelijk leerkrachtgestuurd. Maar, zeggen zowel de directeur als de icc'er, ook hier wordt, zij het nog mondjesmaat, met de Reggio Emilia-benadering geëxperimenteerd. In het interview geeft de directeur aan het ontwikkelen van divergent denken in de zaakvakken als belangrijkste opgave te zien. Ze is op dit moment dan ook vooral daarmee bezig. De icc'er (tevens ook de leerkracht) maakt in het interview melding van een experiment met het vak aardrijkskunde waarbij aan het begin, in plaats van aan het einde van een hoofdstuk, een toets wordt afgenomen op grond waarvan leerlingen kunnen zien waar ze staan en wat ze (aan ondersteuning) nodig hebben om de doelstelling te halen. De directeur noemt een zelfde experiment bij Engels in groep 4.

De ervaring is dat de inspectie vooral kijkt naar de resultaten op de cognitieve gebieden. Maar de school bereikt meer en ook andere resultaten dan alleen taal, lezen en rekenen. 'Dat is alleen moeilijk hard te maken', legt de directeur uit. Daarom wordt De Zeevaarders nu satellietschool. De school neemt deel aan een wetenschappelijk onderzoek onder leiding van dr. P. Delnooz: 'Het innovatietraject satellietscholen op weg naar kritische, creatieve en ondernemende leerlingen.' Dat betekent dat de school zes jaar wordt gevolgd en begeleid. 'We hopen daarmee onze resultaten beter duidelijk te kunnen maken', aldus de directeur die verder aangeeft dat er een gecompliceerde situatie ontstaat wanneer resultaten op onderdelen achterblijven. Remediëren door meer tijd te besteden aan een bepaald onderdeel dat achterblijft is lastig, omdat de gereserveerde tijd voor de ateliers vaststaat. Daar wordt in geen geval aan getornd. 'We moeten dus efficiënter zijn in het behalen van onze opbrengsten. Onze ouders kiezen veelal bewust voor onze school en zij vinden onze brede opbrengsten ook zeer belangrijk. We hebben ook redelijk wat leerlingen die van andere scholen komen. Die leerlingen komen hier tot rust en kunnen hun eigen kwaliteiten ontwikkelen. Dat zien ouders ook'.

Anders kijken

In de wereld-oriënterende vakken, de creatieve vakken, de bewegingsvakken en techniek komt de Reggio Emilia-filosofie volledig tot zijn recht. Op deze momenten wordt vanuit een thema gewerkt. Er worden vier brede thema's per jaar behandeld. Hiervoor bestaat een jaarplan dat de icc'er samen met de leerkrachten ontwerpen. Voor elk thema, dat altijd door een kunstenaar of een ervaringsdeskundige creatief en interactief wordt ingeleid, ontwikkelen leerlingen een eigen leervraag die leidend wordt bij verdere exploratie van het thema. Schoolleider: 'Wij betrekken altijd de ouders bij elke opening en afsluiting van een thema. Steeds aansluitend bij het thema vragen we aan kinderen of rechtstreeks aan ouders of ze een bijdrage kunnen leveren zoals een opa die de oorlog heeft meegemaakt, een elektricien of iemand die trompet speelt'.

Die exploratie verloopt zowel theoretisch als creatief. Hiertoe wordt de groep gehalveerd. De ene helft verkent de leervraag samen met de leerkracht in de klas. Dat begint met de ontwikkeling van

een woordweb om het thema door de kinderen zo breed en divers mogelijk te laten verkennen en tot een eigen leervraag te komen. De andere helft verkent het thema vanuit materialen en ontwikkelt een individuele leervraag vanuit een creatief perspectief. Dit gebeurt in een atelier onder begeleiding van een atelierista (een kunstenaar-leerkracht van het Centrum voor de Kunst). De groepen wisselen elkaar af. 'De leervraag van het kind moet echt ontwikkeld worden. Dit gebeurt ook in ateliers, door het bekijken van verschillende kunststromingen en kunstenaars en het toepassen van verschillende technieken', benadrukt de directeur.

'Tegenwoordig spreken we meer van een *onderzoeksvraag* dan van een leervraag', vult de icc'er aan. 'Het doel is dat ze op een andere manier gaan nadenken. Kinderen moeten onderzoekers worden. Daar zijn we nu mee aan het stoeien. Sommigen weten meteen hun leervraag, maar niet wat en hoe ze nu moeten gaan onderzoeken. Wij gaan er dus meer op aansturen dat ze een onderzoek gaan instellen'.

Bij deze theoretische en creatieve verkenning wordt voortdurend een beroep gedaan op het denkvermogen van de leerlingen waarbij het divergent denken ontwikkeld wordt. Divergent denken is in de hele onderwijsopzet hét sleutelwoord, naast 'dialogoog'. Zowel de directeur, de leerkracht als de atelierista benadrukken tijdens het interview het belang van divergent denken en het vermogen om alternatieven te bedenken. 'Anders kijken. Het maakt onze kinderen heel open, ze leren kritisch denken', aldus de directeur.

Dakterras met kachel

Elk thema wordt eerst zo breed mogelijk benaderd, waarna door de eigen leervraag wordt gefocust. De leerkrachten en atelierista nodigen kinderen consequent uit met open vragen als 'Hoe kan het ook nog?' en 'Hoe zou het anders kunnen?'. Als voorbeeld geeft de icc'er het gesprek weer met een Marokkaanse leerling. 'Hij had een Marokkaans huis gemaakt nadat hij eerst had uitgezocht hoe dat moest en hoe het werd gemaakt. Ik 'verplaatste' het huis naar Nederland. Dat ging natuurlijk niet: zo'n dakterras past daar wel, maar hier met het Nederlandse weer kan dat niet. Dan moet het aangepast worden. Hij vond dat dat niet kon. Het huis hoort in Marokko. Maar als ik dan vast blijf houden en zeg dat ik het huis graag in Nederland wil bouwen, dan zie je hem denken, anders denken, hoe moet dat dan? Uiteindelijk komen er fantastische ideeën met bijvoorbeeld een kachel boven op het dakterras'.

Bij de theoretische verkenning kunnen de kinderen gebruikmaken van informatieboeken en computers/laptops met internetverbinding, naast de mogelijkheid om ook uit de bibliotheek informatieve literatuur te halen. De leerlingen zijn in beginsel geheel zelfstandig bezig, maar werken wel samen met een maatje. Samenwerking, elkaar helpen en van elkaar leren wordt gestimuleerd vanwege enerzijds het sociale aspect, anderzijds omdat het de ontwikkeling van de leervraag en de verkenning van het thema extra verbreedt. Deze samenwerking hebben de observanten tijdens het werken in de klas en in het atelier kunnen zien. Er wordt door kinderen onderling gediscussieerd, informatie uitgewisseld, geholpen en tips gegeven. Hoewel de gevaren van internetgebruik wel besproken worden, zoals recent nog aan de hand van een concreet incident, is de vrijheid om op het internet informatie te vergaren in principe niet gelimiteerd. Zo zagen we een leerling bezig met een ontwerpprogramma voor de inrichting van een woonkamer omdat zijn leervraag een Marokkaanse woning betrof. Een andere was bezig met het toekomstperspectief van zijn (Marokkaanse) geboorteregio waarbij hij vooral geïnteresseerd was in betere winkels (supermarkten), modernere scholen en 'huizen met tegels'. Na een lessensessie wordt niet alles opgeslagen, waardoor er geen sprake is van een lesproduct. Dit is overigens niet toevallig, hoewel de uiteindelijke producten (zoals uitgesteld in de hal van de school) buitengewoon prachtig en vindingrijk zijn, benadrukken de directeur en de leerkracht toch vooral het belang van het (leer)proces, dat wil zeggen de samenwerking, de breed ontwikkelde kijk op het probleem/de werkelijkheid en de divergente denkkraft. Een belangrijk effect van deze benadering is de taalontwikkeling. De observanten namen voorbeelden van opvallend ontwikkeld taalgebruik waar, zoals bij de hiervoor genoemde negenjarige

Marokkaanse jongens die het in het gesprek hadden over 'leefomgeving', 'onderzoeksvraag' en 'verfrissing' (betekenis van diens naam Bilal). De directeur gaf aan eenzelfde soort effect waar te nemen. 'Kinderen gebruiken andere soort woorden', beaamt ze. Wat voor haar de reden is om met de Cito-woordenschattoets te gaan stoppen.

Eenzelfde exploratievrijheid en samenwerking zien we in de ateliers waar de kunstenaar eerst in een kringgesprek de ontwikkeling van de producten bespreekt (of beter gezegd: láát bespreken, want ze nodigt vooral de kinderen uit op de producten in wording te reflecteren). Na deze, opnieuw verbredende verkenning, kunnen de kinderen geheel zelfstandig verder werken met gebruikmaking van een enorm aanbod aan diverse materialen. Er wordt door de kinderen kritisch naar de bruikbaarheid van de materialen gekeken. Er wordt gewikt en gewogen. Ook uit de beschikbare gereedschappen kiezen leerlingen wat zij zelf nodig denken te hebben. Daar waar iets (technisch) fout dreigt te gaan, wordt niet ingegrepen. Zo zagen we een leerling die broze tempex repen op spijkers drukte, bij wijze van randafwerking van een huisvormige gevel, terwijl de spijkertoppen daarvoor eigenlijk te fors waren. 'Die merkt straks dat ze beter kleinere spijkertjes of ander afwerkmateriaal had kunnen gebruiken', zei de atelierist, wijzend op het leerproces van dit Syrische meisje.

Uit de producten in wording sprak de breedte en eigenheid van de leervraag. Zo waren daar onder andere een ontwerp voor een 'leukere IKEA', de bouw van een moskee, het ontwerp van een multifunctioneel Olympisch stadion en een Italiaans dienblad met plaats voor espresso, pizza en ijs. Elke themaperiode wordt afgesloten met een presentatie. Dat mag twee keer een powerpoint zijn, de twee andere keren moet een andere manier van expressie worden toegepast.

Dialogo!

In de hierboven beschreven houding van de leerkrachten, verwoord door de geïnterviewden en zichtbaar geworden tijdens de observaties, weerspiegelt zich de pedagogische visie van de school. De school hanteert 'omgangsregels' (schoolgids, p. 13) die neerkomen op wederzijds respect voor elkaar, elkaars cultuur en elkaars spullen. Dat biedt de veiligheid die, samen met de gestimuleerde persoonlijke nieuwsgierigheid (leermotivatie), de basis vormt voor een uitnodigend leerklimaat. Hierin mogen 'fouten' worden gemaakt, die overigens niet als 'fout' worden benoemd, maar als een leerervaring waarop gereflecteerd kan worden in een dialoog. De geobserveerde kinderen tonen dan ook geen enkele angst om te leren. Integendeel, ze tonen zich leergierig en geven aan dat '...het leukst van de school is dat je het zelf mag bepalen'. In de gangen en de hal zien we blije, energieke kinderen die gewend zijn serieus genomen te worden (dus niet timide, of geforceerd stoer), gerespecteerd als ze zich weten door leerkrachten en medeleerlingen.

De sfeer tijdens zowel de theoretische als creatieve verkenning is uitnodigend ('Alles mag', zei de icc'er), ontspannen en biedt een veilig leerklimaat. De onderzoekers zien gemotiveerde leerlingen met een hoge mate van betrokkenheid aan het werk met totaal eigen leervragen (binnen het thema). Er is overleg en samenwerking, ruimte voor experiment en 'fouten'. Zij die met de leerlingen bezig zijn beoefenen de dialoog (niet de discussie) waarbij maximale denkruimte wordt gecreëerd voor de leerling. De icc'er zei hierover: 'Als we een thema verkennen schieten mij wel honderd dingen te binnen. Maar ik moet mijn mond houden. Ik moet kinderen hún ideeën laten verwoorden'. Deze houding zien we ook bij de kunstenaar in het atelier, die vooral vragen stelt en daarmee het denkproces van de leerlingen stimuleert. Uitleggen wordt zoveel mogelijk vermeden.

Het gaat bij het beoefenen van de dialoog niet alleen over die tussen leerkracht en leerlingen, maar zeker ook over die tussen leerlingen onderling. 'Vertrouwen', benadrukt de icc'er, 'Elkaar vertrouwen dat er serieus wordt meegedaan en gereageerd. Bijvoorbeeld als iemand iets zegt wat anderen al weten, dit toch nog een keer mag uitleggen. Dat schept goede banden met klasgenoten. Deze ontwikkeling begint al in groep 1. Daar gaan we al in gesprek over wat ze willen gaan doen. Natuurlijk

op een ander niveau. Dat moet even 'zakken', maar het is leuk om te doen en mee te maken. Ze weten al snel wat dat inhoudt'.

Cognitive alignment

Dit pedagogisch klimaat karakteriseert de aard van de onderwijsorganisatie die zich tot een 'professionele leergemeenschap' wil ontwikkelen. Er is onder de leerkrachten op eenzelfde wijze als onder de leerlingen sprake van samenwerking, ruimte voor experiment, een sfeer waarin 'fouten' maken mag, waarin de Reggio Emilia-vaardigheden (vertaald naar de zaalvakken) niet meteen op een hoog niveau hoeven te worden beheerst. Uit de interviews komt een beeld naar voren van hardwerkende leerkrachten die veel plezier in hun werk hebben. Er is oog voor individuele leervragen en een zekere weerstand tegen pasklare, aanbodgerichte (na)scholing. Hierin zien de observanten een zuivere parallel met het aanvankelijk kant- en klare cultuur-ondersteuningsaanbod vanuit het Centrum voor de Kunst dat door het team omgebogen werd tot een vraaggestuurde ondersteuning, passend bij de eigen thema's. 'De lessen moeten een relatie hebben met het thema. Kinderen moeten erbij betrokken worden. Er kan nooit zomaar wat worden aangeboden, ook niet vanuit het kumenu (kunst en cultuuraanbod van het Centrum voor de Kunst)', verduidelijkt de directeur.

Leerkrachten mogen in hun eigen praktijk leren, samen met en van collega's. 'Vertrouwen, fouten maken mag, stimuleren, elkaar inspireren, *good practices* delen, *peer*-leren, zelf aangeven wat zij nodig hebben en scholing aan laten sluiten bij hun leerbehoeften', verwoordt de directeur.

De praktijk laat deze houding ook zien. Alle leerkrachten zijn (in twee 'trances'), samen met een medewerker van Centrum voor de Kunst, naar Italië geweest om Reggio Emilia-onderwijs in de praktijk te zien, de uitgangspunten ervan te leren en geïnspireerd te raken. Dat heeft een geweldige *flow* en professionele ontwikkeling op gang gebracht waarbij lang niet alle vragen altijd even snel en duidelijk beantwoord konden worden en dus steeds tot gezamenlijke reflectie op de onderwijskundige uitgangspunten leidden. 'Hoe zouden zij (in Italië) dat hebben gedaan?' De directeur en de icc'er schetsen hetzelfde proces van experimenteerdrang en een veilig klimaat die de ontwikkeling hebben ondersteund. Er is voor borging gezorgd in de vorm van kwaliteitskaarten voor elk aspect van het Reggio Emilia-onderwijs. Deze zijn in een cyclisch proces onderwerp van reflectieve gesprekken over richting, doel, werkwijze, materialen, enz. Momenteel staat naast de integratie van Reggio Emilia-uitgangspunten in de zaakvakken, ook de doorontwikkeling van leervraag naar onderzoeksvraag centraal. Hiermee wordt geleerd dat kinderen niet alleen weten *wat* ze willen leren, maar ook *hoe* ze dat procesmatig moeten aanpakken.

Onderwijskundig gezien is de school een organisatie waarin de leerling veel sturingsruimte heeft. De organisatie ondersteunt het leerproces van het kind (en ook van de leerkrachten) dat daarbinnen aan de ontwikkeling van eigen talenten kan werken.

De organisatie is gericht op interne en intensieve externe samenwerking, wordt op het behalen van kerndoelen en schoolontwikkeling aangestuurd en kent een open, transparante relatie met de omgeving (ouders, buurt, ondersteunende organisaties). De organisatie kan gekenmerkt worden als de professionele leergemeenschap die het wil zijn, waarbij er sprake is van parallelle onderwijskundige processen tussen het leren van het team en het leren van de leerlingen. De organisatie heeft de visie, die inhoud, de methoden, zeker voor wat betreft de creatieve vakken, onderling in lijn gebracht met elkaar zodat er sprake is van wat onderwijskundig *cognitive alignment* wordt genoemd.

De directeur schetst de wijze waarop evaluatie van het leerproces plaatsvindt: 'Leerkrachten geven feedback aan leerlingen op het proces in de klassen en de atelierista geeft feedback op het proces in de ateliers. De dialoog tussen leerkracht en leerling staat daarbij centraal. Omdat volgens Loris Malaguzzi (grondlegger Reggio Emilia-pedagogiek) leerlingen 'elkaars tweede pedagoog zijn', stimuleren de leerkrachten dat ook leerlingen elkaar feedback (tips) geven. Schoolbrede evaluatie

staat op de overlegagenda. De leerdoelen daarvan zijn vastgelegd (basistechnieken beeldende vorming kunnen toepassen, eigenheid ontwikkelen, creativiteit, presenteren, experimenteren) en de overdracht ervan vindt plaats via het portfolio dat meegaat naar de volgende leerkracht'.

Verbeelding

Kunst (en dus kunsteducatie) wordt gezien als een onderdeel van cultuur (en dus van cultuureducatie). Kunst- en cultuureducatie wordt volgens de uitgangspunten van het Reggio Emilia-onderwijs, geïntegreerd gegeven. Hiervoor wordt jaarlijks een cultuurplan ontwikkeld. Per kwartaal staat een breed thema centraal, waarbinnen leerlingen een eigen leervraag volgen. In de klas en de ateliers worden de thema's verkend en verder uitgewerkt. Er wordt intensief samengewerkt met het Centrum voor de Kunst en de Stadsschouwburg. In de ateliers is bij voorkeur een kunstenaar de begeleider. De kunstenaars zijn in alle klassen aanwezig en hebben twaalf uur per week voor die taak. De ondersteuning vanuit het Centrum voor de Kunst vindt plaats op basis van vraagsturing. Niettemin wordt er ook weleens een voorstelling bezocht, mits die past binnen het thema. Er is een groot aantal ateliers: kookatelier, techniekatelier, drama-atelier, theateratelier, muziekatelier en er zijn tuintjes.

Kunst- en cultuuronderwijs is gericht op het van buiten naar binnen halen van de echte wereld. Zowel de directeur, de icc'er als de kunstenaar benadrukt het belang van die echte wereld die in de vorm van een echt vraagstuk breed en divergent geëxploreerd wordt. Dit gebeurt niet alleen in theoretisch of creatieve zin. Er wordt geen gelegenheid ongebruikt gelaten om ervaringsdeskundigen in de school te halen. Er worden in de interviews diverse voorbeelden gegeven, variërend van een opa die vertelt over de Tweede Wereldoorlog tot een universiteitsstudent die Egyptologie studeert. Zelfs wanneer de didactische kwaliteit van deze ervaringsdeskundigen niet van het gewenste niveau is (te moeilijk, te makkelijk), dan nog heeft het de voorkeur om op deze manier de echte wereld binnen te halen. De meerwaarde wordt gezien in het enthousiasme van deze mensen. 'Dit bevordert de motivatie', constateert de directeur. 'Ze praten altijd over iets wat ze interessant vinden. Kinderen horen nieuwe dingen. Ze praten daar lang over omdat het tot de verbeelding spreekt', aldus de icc'er.

Kunst- en cultuureducatie zit stevig verankerd in het curriculum. Alle groepen maken gebruik van ateliers. Beeldende vorming en tuinatelier, drama/theater en muziek komen elke week terug (hele jaar door), kookatelier en techniek één keer bij elk thema voor elke klas. Al deze lessen zijn aan het centrale thema verbonden. Altijd wordt een thema op een uitnodigende en creatieve manier opgestart (bijvoorbeeld met een bijzondere dansvoorstelling) en gezamenlijk interactief verkend. Een thema wordt altijd met presentaties door de leerlingen afgesloten. Bij opening en afsluiting zijn altijd de ouders betrokken. 'De ideologie 'van buiten naar binnen' is echt Reggio Emilia. We halen dan ook veel mensen naar de school en we gebruiken kunststukken van de artotheek. Kunststukken die passen bij het thema. We willen dat ze in aanraking komen met veel verschillende gezichtspunten', benadrukt de icc'er. Het werken in de ateliers wordt dan ook voor geen enkel doel opzij geschoven. Binnen deze educatie ligt de focus consequent op het bevorderen van divergent denken, het vermogen alternatieven te ontwikkelen, een open en kritische houding. Daarnaast wordt veel waarde gehecht aan respectvolle samenwerking en presentatievaardigheden. Die samenwerking zien de observanten ook op teamniveau terug. De wijze waarop kunst- en cultuureducatie is vormgegeven steunt op een teamvisie (en niet op individuele mensen) en intensieve samenwerking met ouders, buurtbewoners, kunstenaars van het Centrum voor de Kunst en de Stadsschouwburg.

Leergemeenschap

De directeur geeft aan dat de school opleidt voor de toekomst. 'Wat nodig is, is leervraagontwikkeling door verschillende bronnen te gebruiken, informatie kunnen falsificeren, leren argumenteren. Dit is probleemoplossen en kritisch denken', aldus de directeur die hierop ook de

professionaliseringactiviteiten van de collega's afstemt. Die bestaan komend jaar uit intervisie, observatie, met elkaar divergent-denken leren en daarvoor vaardigheden ontwikkelen. De observanten hebben kunnen waarnemen dat dit ook structureel gebeurt. Dat was van zowel de directeur als de icc'er het antwoord op de vraag waarom deze benadering op de basisschool De Zeevaarders werkt: omdat het structureel, dagelijks, door iedereen wordt gepraktiseerd. Schoolleider: 'In de vorm van een professionele leergemeenschap besteden we aandacht aan 21^e eeuwse vaardigheden: van elkaar leren, leren faciliteren, kritisch naar je zelf kijken, feedback geven en ontvangen, studiemiddagen'.

Ict-vaardigheden worden functioneel ontwikkeld, maar zijn geen doel op zich. 'Ict is een middel! Dialoog en persoonlijk contact zijn belangrijk. Natuurlijk moet je wel met ict-middelen om kunnen gaan, maar het vormt geen apart onderdeel in het curriculum. In de ateliers en ook in de klassen wordt het wel gebruikt. Dan gaat het om functioneel inzetten, geen doel op zich', aldus de directeur. Het vormt dan ook geen apart onderdeel van het curriculum. Deze manier van werken hebben de observanten in de les bij de icc'er ook kunnen zien. Zelf zegt de icc'er daarover: 'Het is de deur naar de wereld. Informatie kunnen vergaren, informatie kunnen 'afwegen', dat is belangrijk. Zomaar info kopiëren en plakken mag alleen wanneer je alle woorden in het stuk kent. Is dat niet het geval, dan wordt leerlingen dat door anderen wel duidelijk gemaakt'.

Soms vindt er een cyber-incident plaats en wordt bijvoorbeeld een andere leerling beledigd. Dit wordt aangegrepen om een betekenisvolle dialoog te voeren.

Creativiteit staat in het teken van divergent denken. Dit wordt uitermate consequent ontwikkeld. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat elk kind een talent heeft waarmee het de eigen creativiteit kan ontplooiën. 'Ook kinderen die niet zo goed zijn in rekenen en taal kunnen uitblinken in hun talent. Dat is een belangrijke extra kwaliteit van de ateliers. Dat ze ergens in kunnen uitblinken, applaus krijgen', vertelt de icc'er. Om die reden zijn er ook een groot aantal verschillende ateliers. Deze benadering en het effect daarvan hebben de observanten in de klas en in de ateliers kunnen waarnemen. Kinderen kunnen binnen de 'omgangsregels' gebruik maken van een uitgebreid aanbod aan materialen en gereedschappen en hun eigen idee vormgeven. Nooit wordt er vanuit één voorbeeld een prototype (af)gemaakt. Het product is een product van samenwerking en zelf ontwikkelde ideeën. Er was dan ook sprake van de meest uiteenlopende producten waar de leerlingen met trots over vertelden.

Muziek- en theatervoorstellingen die worden bezocht staan altijd in het teken van divergeren, diversiteit, open staan voor iets anders, alternatieven. De observanten hebben in de gesprekken met de geïnterviewden en de kinderen kunnen ervaren hoe diep deze visie geworteld zit in het onderwijs.

Samenwerking staat als werkvorm centraal. Leerlingen werken in de ontwikkeling van hun leervraag altijd met een leermaatje. Dat mag overigens niet voortdurend dezelfde persoon zijn. De directeur verwoordt het als volgt: 'Samenwerken draagt bij aan de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen, probleemoplossen en culturele vaardigheden. Het gaat dan om respect hebben voor jezelf en de ander. Een samenhangende benadering'.

Alleen werken komt niet vaak voor, vertelt de icc'er. De kinderen werken in duo's (zoals we zagen in de klas en in de ateliers) of in groepjes. Bijvoorbeeld met z'n drieën. 'Dan doen ze samen de opdracht, ze helpen elkaar, dramaleerkrachten doen het ook zo. Elk kind is hierin geschoold, ook bij taal en rekenen. Eerst de opdracht, dan samenwerken met fluisterend overleg (sommigen kunnen beter uitleggen dan de leerkracht)', aldus de icc'er. Het 'leren van andere kinderen' werd ook door de aangesproken leerling genoemd. 'Door zo te werken, kan je meer leren', vertelde hij.

Sociale en culturele vaardigheden zijn met het voorgaande verbonden. Het divergente denken bevordert een open houding naar anderen en andere culturen, het samenwerken met wisselende

partners ondersteunt dat nog eens. Multiculturaliteit en *open mindedness* worden ook gestimuleerd door de keuze van de thema's (bijvoorbeeld 'In een land hier ver vandaan') die breed zijn en divergent worden verkend dat het de leerlingen weghaalt bij de vanzelfsprekendheid van het bekende en hun comfortzone. In de dialoog, die het karakter is van nagenoeg elk gesprek met een leerling, worden vaardigheden getraind. Zo konden de observanten getuigen zijn van een passende sociale interventie door een leerling. Toen zijn werkmaatje een andere leerling iets te nadrukkelijk te kennen gaf dat die wat harder moest praten wanneer hij over zijn project vertelde, legde hij hem een hand op de schouder en zei sussend dat hij dat ook rustiger kon zeggen.

Het begrip '21^e eeuwse vaardigheden' en de invulling die er in het onderwijs op dit moment aan gegeven wordt (naast de vier hierboven genoemde ook nog 'kritisch denken', 'probleemoplossend vermogen' en 'communicatie') is niet bij iedereen als zodanig actief bekend, bleek onder andere uit een gesprek met een van de kunstenaars. Maar dat wil niet zeggen dat er niet volop aan gewerkt wordt. In tegendeel, in de structurele beoefening van de dialoog, kan zonder moeite het ontwikkelen van 'communicatie' worden gezien. Op De Zeevaarders betekent dialoog ook het open in contact treden met ouders, de buurt, de ondersteuners, het binnenhalen van de echte wereld in zijn vele verschijningsvormen en daar het contact mee aangaan. Presentaties voor een publiek, ook al is dat de eigen groep, is een vorm van communicatie in optima forma. 'Kritisch denken' en 'probleemoplossen' is wat er permanent in de divergente exploratie van de leervraag wordt geoefend en wat zijn weerslag krijgt in producten waarin veel technisch-materiële en creatieve problemen om een oplossing vroegen en in een theoretische verkenning waarvan kritisch denken (en niets voor lief nemen) de basis vormt. Dit is zelfs zozeer in de onderwijsvisie verankerd en in de praktijk tot uitvoering gebracht dat de leerlingen op deze competenties positief opvallen in het vervolgonderwijs. De icc'er: '... ook de presentaties die ze allemaal doen na een thema. Onze kinderen vallen op bij middelbare scholen doordat ze zo goed kunnen presenteren'.

'Elk kind heeft talent'

Als het over de onderlinge samenhang van kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden gaat, verwijst de directeur naar de visie/missie van De Zeevaarders: 'Wij staan voor bezielend onderwijs vanuit de Reggio Emilia-pedagogiek. Dat impliceert dus ook hoe we dat willen bereiken. In onze ambitie zitten de 21^e eeuwse vaardigheden'. Door de breed gedragen onderwijsfilosofie structureel voor alle leeftijdsgroepen in te voeren, heeft basisschool De Zeevaarders een keuze gemaakt die doorklinkt in de website, de schoolgids, de schoolinrichting, de pedagogiek, de didactiek, de werkvormen, het curriculum voor de wereld-oriënterende, creatieve, de bewegingsvakken en techniek (voor de zaakvakken is deze ontwikkeling in gang gezet), de professionalisering en in het gezamenlijke taalgebruik en jargon. De woorden divergent, dialoog, leervraag, eigen leerproces, ontdekken, reflecteren, probleem oplossen, kritisch nadenken, alternatieven, samenwerken, presenteren, enz. worden veelvuldig, eenduidig en vanuit de praktijkervaring gebruikt. Er is sprake van een gedeeld semantisch kader. Maar de school ontwikkelt zich door. 'Natuurlijk zijn er ontwikkelingsbehoeften van leerkrachten: loslaten, het experiment aan durven gaan, vertrouwen op jezelf, vaardigheden die lukken in de ene situatie ook in andere vakken durven toepassen', schetst de directeur. 'Divergent denken is wellicht een karaktertrek, niet leeftijdgebonden, sommige mensen hebben het, andere minder, maar je kunt het ook leren'. Dat het leerbaar is beaamt ook de icc'er: 'Ja, gewoon doen. Je hoeft het niet meteen op hoog niveau te kunnen. Gewoon doen, met kleine dingetjes beginnen. Langzaam maar zeker gaat het steeds beter en uiteindelijk gaat het eigenlijk vanzelf'.

Daarnaast is volgens de directeur professionele reflectie van groot belang. 'Dat is dé basis. Je ziet mensen veranderen omdat ze zien dat het werkt'. Wat ze dan zien is volgens de directeur: motivatie van kinderen én opbrengsten. En die ervaring leidt opnieuw tot reflectieve vragen.

In een door de interviewers gepresenteerd overzicht van Hooivelds scholentypologieën (2011) typeren de directeur en de icc'er de school als 'gemeenschapsschool' met enkele kenmerken van de 'ontwikkelingsschool' waar het de zaakvakken betreft. In het curriculum staan ontdekkend leren, reflectie, werken met gehelen en levensechte vraagstukken centraal, en wordt het kunst- en cultuuronderwijs door de school zelf ontworpen en doorlopend (niet incidenteel) uitgevoerd. Het curriculum is opgebouwd rond thema's en projecten en staat in het teken van betekenisvol leren en de buitenwereld naar binnen halen. Onderwijs is een sociale activiteit waarin samenwerking en diversiteit bijdragen en waarbij eindproducten vanzelfsprekend zijn. De leeromgeving is uitzonderlijk rijk, zowel in materiële zin als voor wat betreft de eigen ontwikkelingsruimte.

Het leerklimaat is veilig en uitdagend, pluriform en tolerant. Er wordt ingezet op respectvolle omgang, gelijkwaardigheid in gesprek en ontplooiingsruimte.

Kunst- en cultuureducatie, de 21^e eeuwse vaardigheden en de schoolvisie zijn nauw met elkaar verweven. De directeur zegt het zo: 'De Reggio Emilia-visie is mooi, maar die moet wel gekoppeld zijn aan de huidige tijd, dus aan de 21^e eeuw en de 21^e eeuwse vaardigheden. Dat sluit overigens mooi aan: samenwerken, elkaar feedback geven, kritisch kijken naar je bronnen, het bespreken daarvan en de begeleiding daarop door leerkrachten'. En elders in het gesprek: 'Ons sterke punt is dat cultuuronderwijs structureel aan bod komt. Het gaat om brede ontwikkeling ervan uitgaande dat elk kind wel een talent heeft. Ons doel is dit aan te boren, elk kind te laten groeien. Dat laat zich niet altijd even makkelijk op papier zetten, maar dat gaan we wel doen. Overigens jammer dat je het op papier *moet* zetten om het aan te tonen, terwijl het er gewoon is. Maar zo werkt dat nu eenmaal. De uitdaging is dat we ons meer profileren'.

WWW.WINDESHEIM.NL

Christelijke Hogeschool Windesheim
Campus 2-6 | Postbus 10090 | 8000 GB Zwolle
T 0900 8899 | www.windesheim.nl