

D21: Kwalitatief Onderzoek

*Hoe werken tien geselecteerde basisscholen
middels kunst- en cultuureducatie aan
21e eeuwse vaardigheden?*



LECTORAAT DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE KUNSTVAKKEN

D21: Kwalitatief onderzoek

Multiple case study:

Hoe werken tien geselecteerde basisscholen middels cultuureducatie
aan 21e eeuwse vaardigheden?

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken

Maart 2016

Colofon

D21: Kwalitatief onderzoek (multiple casestudy)

Hoe werken de voor dit onderzoek geselecteerde basisscholen door middel van cultuureducatie aan 21e eeuwse vaardigheden?

Auteur:

Olga Potters

Aan dit onderzoek werkten mee:

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

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	6
2. Abstract	7
3. Positionering kwalitatief onderzoek in D21.....	8
3.1 Fase 1	8
3.2 Fase 2	8
3.3 Fase 3	9
3.4 Fase 4	9
4. Theoretisch kader	10
4.1 21 ^e eeuwse vaardigheden.....	10
4.2 Cultuureducatie	13
4.3 Schoolvisie en schooltypering.....	15
5. Onderzoeksvragen	19
6. Methode	20
6.1 Design	20
6.2 Participanten	20
6.3 Instrumenten	24
6.4 Procedure en analyse	26
7. Resultaten	28
7.1 Schoolvisie	29
7.2 Cultuureducatie	35
7.3 21 ^e eeuwse vaardigheden.....	46
7.4 Samenhang tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21 ^e eeuwse vaardigheden.....	65
8. Conclusie en discussie	71
8.1 Beantwoording onderzoeksvragen	71
8.2 Profielen voor cultuureducatie en 21 ^e eeuwse vaardigheden.....	78
8.3 Discussie	81
9. Samenvatting kwalitatieve <i>multiple casestudy</i>	84
10. Literatuur	90
11. Begrippenlijst.....	91

Voorwoord

In dit derde deel van het D 21 onderzoek komen de bevindingen uit het eerste deel (literatuurstudie) en tweede deel (kwantitatief onderzoek) samen en tot leven. Wellicht vormt het derde daarmee het belangrijkste deel van het onderzoek: hier spreekt het onderwijs in eigen woorden.

Na te hebben vastgesteld dat creativiteit een fundamentele waarde vertegenwoordigd in de literatuur (deel 1) en in het kwantitatief onderzoek sprake blijkt te zijn van een aantoonbaar verband tussen aandacht voor cultuureducatie en de ontwikkeling van 21 eeuwse vaardigheden (deel 2) spreekt nu de praktijk (deel 3).

De onderzoekers gingen daarvoor naar een tiental scholen, om daadwerkelijk te ondervinden hoe een vruchtbare relatie tussen primair onderwijs, cultuureducatie en het ontwikkelen van 21e eeuwse vaardigheden tot stand kan komen. Uitkomst van dit onderzoek is dat iedere school op een heel eigen manier vormgeeft aan creativiteit ontwikkeling.

Ondanks deze onnavolgbare verschillen, werd op basis van de observaties ook een typologie vastgesteld in drie soorten scholen waar cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden samengaan:

- de onderzoekende,
- de co-creërende,
- holistische school.

Het belang van het scheppen van een eigen context gebonden identiteit bleef echter staande. Niet alleen op schoolniveau maar ook op docent en leerling niveau. Als het gaat om creativiteit, de centrale 21^e eeuwse vaardigheid, blijkt het ruimte geven en ontwikkelen van het zelf (vertrouwen), het fundament te zijn voor ontwikkeling.

Jeroen Lutters

1. Inleiding

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 samenleving van morgen. De 21^e eeuwse vaardigheden zijn tot nu toe in de literatuur hoofdzakelijk 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. Wel wordt gedurende deze periode het fundament gelegd voor de verdere educatie. Hoe kunnen de 21^e eeuwse vaardigheden beschreven worden juist voor het basisonderwijs?

Cultuureducatie zou een belangrijke rol kunnen spelen bij de ontwikkeling van die vaardigheden. Juist bij cultuureducatie komen alle 21^e eeuwse vaardigheden in meer of mindere mate aan bod. Door het *creatieve proces* centraal te stellen in de leerlijnen wordt beoogd creativiteit te ontwikkelen. Door regelmatig reflectiemomenten in te bouwen wordt het kritisch denken en zelfregulering ontwikkeld, en *divergente opdrachten* bevorderen het probleemoplossend denken en handelen. Daarnaast werken leerlingen in het leergebied kunstzinnige oriëntatie regelmatig aan gezamenlijke opdrachten of projecten. Dit bevordert de vaardigheden samenwerken en communicatie. Uit de resultaten van het kwantitatieve onderzoek van D21 is verder gebleken dat er een significant positieve correlatie bestaat tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden (Potters et. al., 2015). Dit geeft bevestiging aan de veronderstelling dat juist cultuureducatie een vakgebied is waar er aan de ontwikkeling van 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. In het huidige kwalitatieve onderzoek is gekeken of er ook in de kwalitatieve data bevestiging gevonden kan worden hiervoor en hoe dit verband tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden er uitziet.

De term cultuureducatie verdient enige toelichting. Bij aanvang van het D21-onderzoek hebben we voor de term cultuureducatie gekozen en deze gedefinieerd. Cultuureducatie is 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. Deze definitie overziend is cultuureducatie veelomvattend. Echter, er is pas sprake van cultuureducatie binnen het basisonderwijs als kinderen leren hun bewustzijn te verbeelden, dat wil zeggen er een concrete vorm aan te geven in bijvoorbeeld een dans, poster, rap, foto, verhaal, gedicht, film of een tekening. Je zou dit kunst- en cultuureducatie kunnen noemen, maar D21 hanteert het begrip cultuureducatie en legt binnen de definitie een nadruk op kunst.

In hoofdstuk 2 volgt nu eerst een abstract van dit deel van het onderzoek en in hoofdstuk 3 wordt dit onderzoek binnen D21 gepositioneerd. In hoofdstuk 4 start het onderzoeksverslag met het theoretisch kader waarna de gebruikelijke hoofdstukindeling wordt gehanteerd, namelijk onderzoeksvragen, methode, resultaten en conclusies.

2. Abstract

Theoretisch kader: Drie begrippen staan in deze studie centraal: 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schoolvisie in het primair onderwijs. Wat betreft de 21^e eeuwse vaardigheden is een selectie gemaakt voor *creativiteit, samenwerken, informatievaardigheden* en *sociale en culturele vaardigheden*, beschreven volgens de conceptualisatie van Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014). Cultuureducatie wordt binnen D21 gedefinieerd met al het menselijk denken en handelen dat uitgedrukt is en uitgedrukt kan worden in een kunstzinnige vorm. Schoolvisie wordt weergegeven met een schooltypologie (Hooiveld, 2011). De onderzoeksvraag luidde: *Hoe werken de verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden?*

Methode: Dit onderzoeksverslag betreft een *multiple casestudy* die uitgevoerd is binnen het basisonderwijs. Er zijn tien basisscholen geselecteerd die als *good practice* gezien kunnen worden. Op de geselecteerde basisscholen mag aangenomen worden dat daar op hoogwaardige wijze aan cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden wordt gewerkt. Door middel van interviews en observaties werd getracht verbanden te vinden en te beschrijven tussen schoolvisie, kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

Resultaten en conclusies: Bij de vormgeving van de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden, blijkt een levende, verankerde en door het team gedragen schoolvisie op het gebied van cultuureducatie van groot belang. Basisscholen geven cultuureducatie op verschillende wijze in de praktijk vorm. Het gaat dan om: projectmatig werken, thematisch werken, samenwerkend werken, samen ervaren, artistiek en informatief onderzoeken en kosmisch onderwijs. Dit geeft een mooi overzicht van de verschillende manieren waarop de relatie tussen en de kwaliteit van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden kan worden bevorderd. Vervolgens is ervoor gekozen onderscheid te maken in drie schoolprofielen. Deze drie profielen bieden de scholen voorbeelden hoe er via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. De school kan dan zelf de keuze maken welke uitwerking het beste past bij de eigen uitgangspunten. De drie profielen betreffen *De co-creërende school* (gekenmerkt door een intensieve samenwerking tussen leerkracht en kunstvakprofessional), *De holistische school* (gekenmerkt door een zingevende integratieve benadering) en *De onderzoekende school* (gekenmerkt door informatief en artistiek onderzoek door leerlingen).

3. Positionering kwalitatief onderzoek in D21

Bij het D21-onderzoek staat de rol die cultuureducatie kan spelen bij het bevorderen van 21^e eeuwse vaardigheden centraal. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken te Windesheim. Het onderzoek is een opdracht 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 hele onderzoek bestaat uit vier fases: een literatuurstudie, een kwantitatief onderzoek, een kwalitatief onderzoek (multiple casestudy) en een advies voor cultuureducatie in combinatie met 21^e eeuwse vaardigheden binnen het basisonderwijs. Dit verslag gaat over de multiple casestudy, fase 3. Hieronder worden de vier fases van het D21 onderzoek kort toegelicht.

3.1 Fase 1

Fase 1 is een literatuurstudie naar 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering in het primair onderwijs. Deze drie begrippen zijn uitgebreid inhoudelijk en maatschappelijk besproken. Uiteindelijk zijn er in de literatuurstudie keuzes gemaakt voor een definiëring van de begrippen voor D21. Deze definiëring vormt het uitgangspunt voor de vragenlijst van het kwantitatieve onderzoek en de gesprekshulp en het codeersysteem van het kwalitatief onderzoek. In de literatuurstudie zelf wordt de methode beschreven die gehanteerd is bij het uitvoeren van deze literatuurstudie. De literatuurstudie is te vinden op <http://www.windesheim.nl/d21>. In het theoretisch kader van dit document (hoofdstuk 4) volgt een samenvatting van de literatuurstudie.

3.2 Fase 2

Fase 2 is een kwantitatief survey-onderzoek middels een steekproef op 741 van de ruim 6541 basisscholen in het primair onderwijs. In dit online onderzoek zijn de relaties onderzocht tussen cultuureducatie, 21^e eeuwse vaardigheden en schooltypering. De belangrijkste onderzoeksvraag van het kwantitatieve onderzoek is:

Zijn er verbanden tussen (aspecten van) de 21^e eeuwse vaardigheden, (aspecten van) cultuureducatie en de verschillende type scholen?

De verbanden tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie blijken redelijk sterk te zijn ($r=.67$, $n=59$). Binnen de 21^e eeuwse vaardigheden is het verband tussen de sub-schaal creativiteit en cultuureducatie het sterkst ($r=.70$, $n=59$). Verder blijkt er een significante correlatie te bestaan tussen zowel cultuureducatie als de 21^e eeuwse vaardigheden en de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Beide schooltypen hebben een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek. Het verschil tussen beide schooltypen is de organisatie; bij de ontwikkelingsschool is deze individueel gericht en bij de gemeenschapsschool is deze groepsgericht. Bovendien blijkt uit de data dat cultuureducatie een significant hogere waarde heeft op scholen die zelf hun leerdoelen formuleren en evalueren en waar geen methode op een van de gebieden binnen cultuureducatie gebruikt wordt. Neoklassikale scholen met een lineair curriculum en een conformistische pedagogiek tonen volgens dit onderzoek over het algemeen geen positief verband met het bevorderen van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

Met de resultaten van het kwantitatief onderzoek lijkt het plausibel dat via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden van de basisschoolleerling gewerkt kan worden. Hoe dit gebeurd werd onderzocht in fase 3.

3.3 Fase 3

Fase 3 bevat twee deelaspecten. Ten eerste beschrijft de derde fase een kwalitatief onderzoek binnen het basisonderwijs en ten tweede een kwalitatief onderzoek op de pabo te Zwolle. Beide deelonderzoeken bestudeerden hoe er in de betreffende onderwijscontext via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden van respectievelijk leerlingen of studenten gewerkt kan worden. Dit onderzoeksverslag betreft een *multiple casestudy* die uitgevoerd is binnen het basisonderwijs. Door middel van interviews en observaties is getracht verbanden te vinden en te beschrijven tussen schoolvisie, kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

3.4 Fase 4

Fase 4 voert een kwalitatieve analyse uit naar aanleiding van de uitkomsten van het literatuuronderzoek, het kwantitatieve onderzoek, de inzichten uit de *multiple casestudy* en de bevindingen van het kwalitatief onderzoek op de pabo Windesheim Zwolle. Er worden enkele modellen beschreven rond de werkzame mechanismen bij cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden. Het advies voor het basisonderwijs gaat over hoe er op hoogwaardige wijze op verschillende type scholen via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. Het advies aan de lerarenopleiding gaat over hoe de lerarenopleiding cultuureducatie zo kan vormgeven, dat 21^e eeuwse vaardigheden hier een structurele rol in krijgen. Bovendien zal deze fase zich richten op het delen van de gevonden inzichten met de doelgroepen van het onderzoek.

Het totale empirische gedeelte van het onderzoek betreft een *mixed-method* onderzoek, een samenstelling van een kwantitatief en een kwalitatief onderzoek. Beide werkwijzen zijn relevant en nodig, beide hebben eigen kwaliteiten. Het empirisch onderzoek start met een kwantitatieve vragenlijst, waarbij het gaat om verbanden tussen de constructen schooltypering, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Het vervolg van het empirisch onderzoek betreft het huidige kwalitatieve onderzoek waarbij een tiental scholen diepgaand onderzocht werd. In het volgende hoofdstuk wordt op basis van de D21 literatuurstudie het theoretisch kader nader voor het huidige onderzoek beschreven.

4. Theoretisch kader

Voor het onderzoek D21 is een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd naar 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering in het primair onderwijs. Deze literatuurstudie vormt het uitgangspunt voor zowel het kwantitatieve onderzoek als voor het huidige kwalitatieve onderzoek. Voor de duidelijkheid volgt hier een samenvatting van deze literatuurstudie. Dit is van belang omdat het kwalitatief onderzoek stoelt op de definities zoals gegeven in deze studie. Voor motivaties voor keuzes en verdieping van de genoemde begrippen wordt verwezen naar de totale literatuurstudie van D21 op <http://www.windesheim.nl/D21>. De belangrijkste begrippen van het onderzoek: 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schoolvisie worden hieronder nader beschreven.

4.1 21^e eeuwse vaardigheden

In D21 wordt onder 21^e eeuwse vaardigheden verstaan: generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de kennissamenleving (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014). D21 heeft, aansluitend bij Voogt & Roblin (2010), de volgende vaardigheden beschreven: creativiteit, kritisch denken, probleem-oplosvaardigheden, communicatie, samenwerken, digitale geletterdheid, en sociale en-/ culturele vaardigheden (inclusief burgerschap). Binnen deze vaardigheden is, om de uitvoerbaarheid van het kwantitatieve onderzoek mogelijk te maken, een selectie gemaakt voor *creativiteit*, *samenwerken*, *informatievaardigheden* en *sociale en culturele vaardigheden*. Juist voor deze vaardigheden is gekozen omdat ze alle een ander gebied representeren. Creativiteit kan gezien worden als een manier van denken, samenwerken kan gezien worden als een manier van werken, informatievaardigheden kan gezien worden als instrumenteel en sociale en culturele vaardigheden tot slot kunnen gezien worden als wereldburgerschap. Deze vaardigheden zijn beschreven volgens de conceptualisatie van Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) welke weer gebaseerd is op de studies van Voogt en Pereja Roblin (2010), zie Tabel 4.1. Bij het kwalitatieve onderzoek wordt in eerste instantie uitgegaan van de selectie van vaardigheden maar tegelijkertijd wordt de onderzochte school de ruimte geboden en uitgedaagd andere 21^e eeuwse vaardigheden te noemen en toe te lichten.

Tabel 4.1 - Gekozen aspecten van 21^e eeuwse vaardigheden met indicatoren

21^e eeuwse vaardigheden	
Aspect:	Indicator:
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	<i>Basiskennis ict</i>
	- 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.
	<i>Computational thinking</i>
	- Oplossen van problemen met behulp van ict-technieken en gereedschappen.
	<i>Mediawijsheid</i>
Digitale geletterdheid	- Begrip: inzicht hebben in de medialisering van de samenleving, begrijpen hoe media gemaakt worden, zien hoe media de werkelijkheid kleuren; - Gebruik: apparaten, software en toepassingen gebruiken, oriënteren binnen mediaomgevingen; - Communicatie: informatie vinden en verwerken, content creëren, participeren in sociale netwerken; - Strategie: reflecteren op het eigen mediagebruik, doelen realiseren met media.
	<i>Informatievaardigheden</i>
	- 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.

Hieronder worden de vier gekozen vaardigheden nader toegelicht.

Creativiteit

Creativiteit komt neer op 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 kunnen zien; het kennen van creatieve technieken (brainstorming en dergelijke) en risico's durven nemen en fouten kunnen zien als leermogelijkheden.

Samenwerken

Samenwerken is het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen. Meer specifiek gaat het om: verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen; hulp kunnen vragen, geven en ontvangen; een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën; respect voor culturele verschillen; kunnen onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team; kunnen functioneren in heterogene groepen; effectief kunnen communiceren.

Digitale geletterdheid

Het gaat bij *digitale geletterdheid* om het effectief, efficiënt en verantwoord gebruiken van ict. Tijdens het kwalitatief onderzoek wordt de totale definitie van digitale geletterdheid gehanteerd. Gedurende het kwantitatieve onderzoek waren enkel de informatievaardigheden geselecteerd, een onderdeel van de digitale geletterdheid, zie Tabel 4.1. Gedurende de kwantitatieve fase van het onderzoek bleek dat deze informatievaardigheden te weinig juist de digitale aspecten benadrukt. Het gaat in de kern om de combinatie van *basiskennis ict*, *computational thinking*, *mediawijsheid* en *informatievaardigheden*. *Basiskennis ict* gaat om technische kennis en vaardigheden ('knoppenkennis'). *Computational thinking* betreft het oplossen van problemen met behulp van ict-technieken en gereedschappen. Bij *Mediawijsheid* gaat het om de kennis, vaardigheden en mentaliteit die nodig zijn om bewust, kritisch en actief om te gaan met media. Het gaat dan om het begrijpen van de media, het kunnen gebruiken van de media, communiceren met behulp van de media en reflecteren op eigen mediagebruik. *Informatievaardigheden* is het kunnen signaleren en analyseren van een informatiebehoefte en op basis hiervan relevante informatie kunnen zoeken, selecteren, verwerken en gebruiken. Hierbij spelen de volgende vaardigheden een rol: het definiëren van het probleem, zoeken naar bronnen en informatie; selecteren van bronnen en informatie; verwerken van informatie en presenteren van informatie.

Sociale en culturele vaardigheden

Sociale en culturele vaardigheden hebben te maken met effectief kunnen leren en kunnen werken en leven met mensen met verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden. Het gaat dan om constructief kunnen communiceren in verschillende sociale situaties met respect voor andere visies, uitingen en gedragingen; het (her)kennen van gedragscodes in verschillende sociale situaties; eigen gevoelens kunnen herkennen en gekanaliseerd en constructief kunnen uiten; het tonen van inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen en het zich bewust zijn van de eigen individuele en collectieve verantwoordelijkheid als burger(s) in een samenleving, zie Tabel 4.1. Deze brede vaardigheden komen altijd in een samenspel naar voren in onderwijssituaties. Nu de gekozen vaardigheden gedefinieerd zijn, wordt in de volgende paragraaf gekeken hoe de relatie tussen de vaardigheden zou kunnen zijn.

Centrale rol voor creativiteit?

Creativiteit en cultuureducatie worden vaak in één adem genoemd, daarom ligt voor de hand juist creativiteit bij cultuureducatie een groter belang toe te dichten dan de andere 21^e eeuwse vaardigheden. Het kwantitatief onderzoek van D21 (Potters e.a, 2015) bevestigt een sterker verband tussen creativiteit en cultuureducatie dan de andere vaardigheden en cultuureducatie. Creativiteit, *outside the box* denken, associatief denken en probleemoplossend en innoverend vermogen zijn van essentieel belang voor de huidige en toekomstige maatschappelijke ontwikkeling (Raad van Cultuur, 2014). Creativiteit wordt steeds belangrijker gevonden in onze maatschappij.

Het belang van het merendeel van de genoemde 21^e eeuwse vaardigheden stond echter al geruime tijd, ook in de 20^e eeuw al, vast. Hierdoor kan de discussie ontstaan of de genoemde vaardigheden wel 21^e -eeuws zijn. Is het de creatieve manier waarop de vaardigheid ontwikkeld wordt, die maakt dat de 20^e eeuwse vaardigheden 21^e-eeuws worden? Kortom, is creativiteit misschien een overkoepelde vaardigheid die aangeeft hoe de betreffende vaardigheid juist in de 21^e eeuw naar voren komt? Gaat het om *creatief* kritisch denken, *creatief* probleem oplossen, *creatieve* communicatie, *creatief* samenwerken, *creatieve* digitale geletterdheid en *creatieve* sociale en culturele vaardigheden? Tijdens de literatuurstudie van D21 zijn geen antwoorden gevonden op deze vragen. Dit was aanleiding tot een nader onderzoek naar de relaties tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en een eventuele hiërarchische structurering. Gedurende het kwantitatieve onderzoek van D21 is vervolgens gebleken dat juist creativiteit de hoogste correlatie vertoont met het bevorderen van cultuureducatie. Ook vertoont creativiteit de hoogste correlatie met de ontwikkelingsschool als schooltype. Dus is geconstateerd dat een school met een concentrisch curriculum, een individuele organisatie en een non-conformistische pedagogiek een sterke relatie met creativiteit heeft. Gedurende dit kwalitatieve onderzoek wordt gekeken of een hiërarchische ordening van de 21^e eeuwse vaardigheden op haar plek is.

4.2 Cultuureducatie

D21 heeft gekozen voor een brede opvatting op cultuureducatie. 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. Deze definitie overziend is cultuureducatie veelomvattend. Echter, er is pas sprake van cultuuronderwijs binnen het basisonderwijs als kinderen leren hun bewustzijn te verbeelden, dat wil zeggen er een concrete vorm aan te geven in bijvoorbeeld een dans, poster, rap, foto, verhaal, gedicht, film of een tekening. De rol van de verbeelding bepaalt dus het unieke karakter van cultuuronderwijs (Van der Hoeven et al., 2014).

Bij de conceptualisatie van cultuureducatie is door D21 de keuze gemaakt voor het theoretisch leerplankader *Cultuur in de Spiegel* (CIS, Van Heusden, 2011). 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. Het gaat er dus om hoe er met die artefacten vorm en betekenis gegeven wordt aan de wereld, aan het leven, aan cultuur.

Cultuureducatie wordt in deze studie beschreven aan de hand van *cultureel zelfbewustzijn*,

cognitieve vaardigheden en media, zie Tabel 4.2. *Cultureel bewustzijn* is hierbij het belangrijkste, de andere aspecten staan in wezen in dienst hiervan.

Tabel 4.2 - *Gekozen aspecten van cultuureducatie met indicatoren*

Cultuureducatie	
Aspect	Indicator
Media	- Lichaam: bijvoorbeeld drama, dans, beeldend (handen); - Voorwerpen: bijvoorbeeld gereedschap of een instrument; - Taal: bijvoorbeeld een gedicht, verhaal of toneelstuk; - Grafische tekens: bijvoorbeeld een tekening of partituur.
Cognitieve vaardigheden	- 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.
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.
Uitgangspunten van cultuureducatie	- Biedt globale richtlijnen en laat ruimte voor eigen initiatief en exploratie van de leerling; - Richt de leeromgeving in op metacognitieve processen. Dit geeft stimulans aan reflectie; - Biedt open-eindopdrachten aan.
Belangrijke aspecten cultuureducatie	- Hoe wordt cultuureducatie vormgegeven? - Hoe is het draagvlak voor cultuureducatie? - Hoe is de samenwerking met externe culturele instantie? - Wordt er zelf onderwijs vormgeven zonder methode?

Hieronder worden de begrippen media, cognitieve vaardigheden, cultureel bewustzijn, uitgangspunten voor cultuureducatie en belangrijke aspecten van cultuureducatie nader toegelicht.

Media

Bij *media* gaat het om het leren omgaan met een materiaal, een medium. Van Heusden (2011) noemt vier media: lichaam (bij dans of beweging), voorwerpen (gereedschap of instrument) en taal en grafische tekens (tekening of partituur). Het beheersen van het medium op zich is niet het doel. Het gaat erom dat een leerling zijn reflectie op cultuur kan verbeelden, oftewel uit kan drukken met een medium, zie Tabel 4.2. Binnen het D21-onderzoek benadrukken we dat cultuureducatie te maken heeft met een kunstzinnige uitingsvorm. Via het medium wordt er iets gecreëerd.

Cognitieve vaardigheden

Van Heusden noemt vier *cognitieve vaardigheden*: waarnemen (bijvoorbeeld kijken, luisteren, ervaren), verbeelden (maken, voorstellen), conceptualiseren (bijvoorbeeld interpreteren, classificeren) en analyseren (bijvoorbeeld verbanden leggen, testen). Deze vier vaardigheden komen

chronologisch voor en lopen op in abstractieniveau, beginnend bij waarneming. Waarneming en analyse zijn meer gericht op het kennen van de werkelijkheid (sensorisch). Verbeelden en conceptualiseren zijn meer gericht op het maken van de werkelijkheid (motorisch).

Cultureel bewustzijn

Bij *cultureel bewustzijn* gaat het om het nadenken over de eigen cultuur *en de cultuur van anderen* en het kiezen van een onderwerp dat te maken heeft met cultuur door de leerkracht. Dit betekent dat het onderwerp van een lesactiviteit moet gaan over het menselijk denken en doen, dat het moet aansluiten bij persoonlijke of collectieve herinneringen van de leerlingen en dat het moet aansluiten bij wat hen interesseert. Daarnaast is het van belang dat leerlingen reflecteren op creaties die ze maken en dat deze reflectie in een breder kader geplaatst wordt. Naast deze beschrijving van cultuureducatie aan de hand van Cultuur In de Spiegel, spelen er vele praktische, organisatorische, onderwijsinhoudelijke en samenwerkingsaspecten een rol bij cultuureducatie.

Uitgangspunten voor cultuureducatie

Haanstra (2011) schetst hoe kunsteducatie eruit zou moeten zien. Hij benadrukt het actief leren in een authentieke context. Er moet ruimte zijn voor exploratie, reflectie moet gestimuleerd worden en er moeten 'open-eind' opdrachten aangeboden worden. Onderwijs dat aan deze uitgangspunten voldoet, geeft een goed klimaat voor cultuureducatie (Haanstra, 2012).

Vormgeving cultuureducatie

Gedurende het kwalitatief onderzoek wordt met name gekeken naar *de benadering van de cultuureducatie op de school, het draagvlak voor cultuureducatie op de school, de samenwerking van de school met de externe culturele instanties en het zelf vormgeven van de cultuureducatie door de school* (zonder methode maar wel met leerdoelen). Dit laatste element is naar voren gekomen uit het kwantitatief onderzoek. Een hogere mate van cultuureducatie gaat samen met het ontbreken van een cultuureducatiemethode en het formuleren en evalueren van leerdoelen. Zie Tabel 4.2 voor een beknopte weergave van de indicatoren waarmee cultuureducatie inzichtelijk gemaakt kan worden.

4.3 Schoolvisie en schooltypering

Basisscholen in Nederland vertonen een groot aantal overeenkomsten, maar toch verschillen basisscholen ook in grote mate van elkaar. In dit onderzoek 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. Gedurende het kwantitatieve onderzoek werd niet de visie gemeten, maar werd er gekeken naar de schoolkenmerken. Hierbij was de veronderstelling dat schoolkenmerken over het algemeen voortkomen uit de visie van de school op onderwijs. Gedurende het kwalitatieve deel van het onderzoek staat zowel schoolvisie als schoolkenmerken centraal. Er wordt gekeken in hoeverre de visie op onderwijs en de schoolkenmerken overeenkomen en daarnaast wordt er ook rechtstreeks naar de schoolvisie gevraagd. Onder 'visie' wordt over het algemeen een weloverwogen en lange termijnperspectief van een instelling verstaan en hoe dit perspectief gestalte krijgt en zich zou moeten ontwikkelen. Keuzes die basisscholen maken in hun visie op leren en op de ontwikkeling van kinderen worden door de

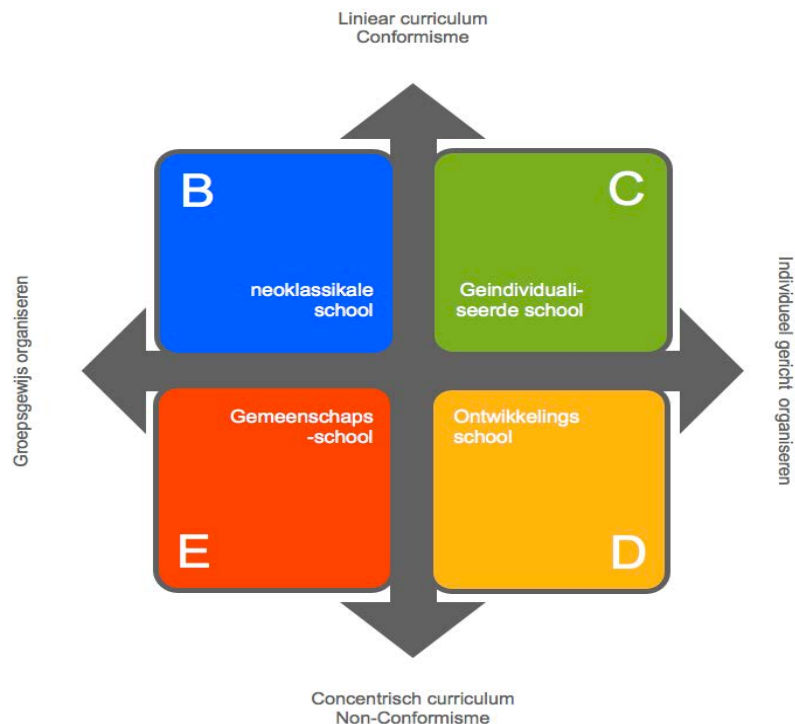
schoolleiding en leerkrachten vertaald naar de vormgeving van het dagelijks onderwijs in de klas. De keuzes die basisscholen maken ten aanzien van onderwijsdoelen, onderwijsinhouden, onderwijsorganisatie en pedagogisch klimaat, bieden de mogelijkheid om scholen te typeren. De veronderstelling daarbij 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. In het onderzoek D21 is ervoor gekozen scholen in te kunnen delen aan de hand van kenmerken in verschillende type scholen. Dit is van belang omdat er gezocht wordt naar een manier om via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden te werken *op verschillende soorten scholen*. Deze verschillende visies zijn door Hooiveld (2011) aanleiding geweest een schooltypologie te ontwikkelen. Het indelen in verschillende type scholen komt tot stand door scholen op een drietal belangrijke dimensies in een continuüm te scoren. De uitslagen op deze score bepalen het type school. D21 hanteert deze schooltypologie zowel in het kwantitatief als in het kwalitatief onderzoek. Gedurende het kwalitatief onderzoek wordt er naast deze schooltypologie naar de schoolvisie van de betreffende scholen gevraagd omdat de schooltypologie de schoolvisie die vertaald wordt naar de werkvloer in kaart brengt en geen ruimte biedt voor de filosofische, humanitaire en pedagogische grondbeginselen.

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 een lineair curriculum vormen methodes vaak de basis voor de lessen en wordt het onderwijs stapsgewijs opgebouwd, vaak met behulp van het directe instructiemodel. Bij een concentrisch curriculum wordt er meestal thematisch gewerkt, ontwerpt de leerkracht zelf het onderwijs en staat ontdekkend leren centraal. 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. Is dit een conformistische omgang met gedrag, waarbij regels, rust en regelmaat het uitgangspunt zijn of juist een non-conformistische omgang waarbij gesprekken over waarden en zelfsturing van leerlingen het pedagogisch uitgangspunt vormen? Zie Tabel 4.3 voor de dimensies en Tabel 4.4 voor de indicatoren per dimensie.

Tabel 4.3 - *De drie dimensies voor schooltypologie (Hooiveld, 2011).*

Drie dimensies voor schooltypologie		
Lineair	Curriculum	Concentrisch
Groepsgewijs	Organisatie	Individueel
Conformistisch	Pedagogiek	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 4.1).



Figuur 4.1: Typologieën van scholen (Hooiveld 2011).

Zo scoort *de neoklassikale school* 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.

In Tabel 4.4 zijn operationalisaties van de begrippen beschreven waarop de indeling in schooltypen gebaseerd is. Het betreft concentrisch en lineair curriculum, individugerichte en groepsgerichte organisatie, conformistische en non-conformistische pedagogiek.

Tabel 4.4 - *Aspecten van schooltypering met indicatoren*

Schooltypering	
Aspect	Indicator
Concentrisch curriculum	- Werken vanuit thema's; - Onderwijs door de leerkracht zelf ontworpen; - Ontdekkend leren is het uitgangspunt.
Lineair curriculum	- Lineaire opbouw leerstof; - Methodes als basis voor het onderwijs; - Onderwijs in kleine stapjes vanuit het directe instructiemodel.
Organisatie: Individugericht	- Leerling stuurt het leerproces (mede) aan; - Individuele afstemming van de leerstof; - Individuele talenten van de leerlingen staan centraal.
Organisatie: Groepsgericht	- Leerkracht bepaalt wat er gebeurt; - Leerstof afgestemd op de jaargroep; - Leerdoelen zijn voor de hele groep.
Pedagogiek: Conformistisch	- Regels vormen het onderwijs; - Orde en structuur zijn belangrijk.
Pedagogiek: Non-conformistisch	- Gesprekken over waarden; - Ruimte voor zelfsturing.

De beschreven operationalisatie van 21^e eeuwse vaardigheden, van cultuureducatie en van schooltypen vormden het uitgangspunt voor de vragenlijst van het kwantitatieve onderzoek en de gesprekshulp van het kwalitatieve onderwerp. Deze definities zijn in eerste instantie leidend geweest bij de interpretatie van de data. Dit neemt niet weg dat er ook steeds is gekeken of er nieuwe elementen uit de data naar voren kwamen.

5. Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het kwalitatief onderzoek luidt:

Hoe werken de verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden?

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn er eerst beschrijvende deelvragen geformuleerd:

1. *Hoe beschrijven deze scholen hun schoolvisie?*
2. *Hoe wordt cultuureducatie omschreven en op welke wijze krijgt die in de onderwijspraktijk vorm?*
3. *Hoe beschrijven deze scholen de 21^e eeuwse vaardigheden?*

Nadat de drie hoofdbegrippen (schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden) vanuit de empirie zijn beschreven, is er gekeken naar de verbanden tussen deze begrippen. In het kwantitatieve onderzoek van D21 zijn er tussen de constructen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden significant positieve correlaties gevonden. Deze verbanden zijn vooral zichtbaar bij de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Creativiteit had binnen de 21^e eeuwse vaardigheden de hoogste correlatie met cultuureducatie. Gedurende het kwalitatieve onderzoek werd gekeken of deze verbanden ook uit de kwalitatieve data naar voren komen en of deze verbanden verduidelijkt kunnen worden.

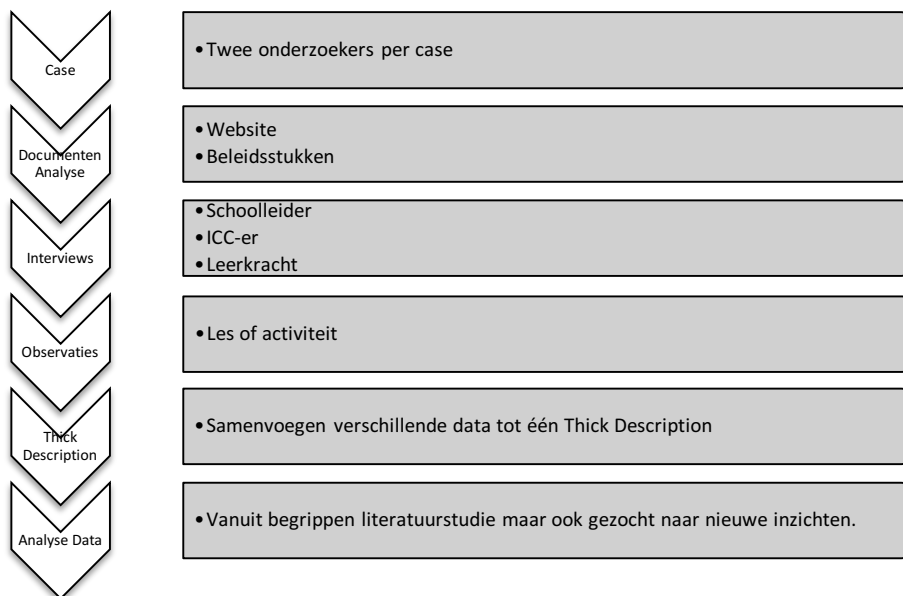
4. *Wat is het verband tussen creativiteit en andere 21^e eeuwse vaardigheden?*
5. *Hoe wordt het verband tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden beschreven?*

Met behulp van de gevonden antwoorden op deze deelvragen, wordt vervolgens geprobeerd door een synthese van deze antwoorden de hoofdvraag te beantwoorden.

6. Methode

6.1 Design

De centrale begrippen - schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden - zijn in de natuurlijke context bestudeerd. Dit vergroot de validiteit van de gegevens (Boeije, 2005). Het onderzoek betreft een *multiple casestudy* (Yin, 2014) met een tiental cases. Er is voor een casestudy gekozen omdat de onderzoeksvraag betrekking heeft op de bestudering van fenomenen in de huidige praktijk (Yin, 2014). Er wordt gekeken *hoe* scholen via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden werken. Omdat deze scholen *verschillende type scholen* betreffen is er gekozen voor een multipele casestudy (meerdere casussen) waar de verschillende type scholen in de casussen vertegenwoordigd zijn. Er is op verschillende niveaus data verzameld. Het betreft het niveau van de directie, de leerkracht en gedurende de lesobservatie ook op het niveau van de kinderen. De cases zijn steeds door twee onderzoekers bezocht om de validiteit en de betrouwbaarheid van de verzamelde gegevens te vergroten. Elke casus is uiteindelijk beschreven in één rijke beschrijving van deze casus, een zogenaamde *thick description* (Patton, 2015). Een *thick description* is tot stand gekomen door de uitkomst van de verschillende dataverzamelmethode: interviews, observaties en bestudering van websites en documenten, gebundeld te beschrijven. Uiteindelijk zijn de *thick descriptions* geanalyseerd. Deze analyse is in eerste instantie uitgevoerd aan de hand van de beschrijvingen van de begrippen in de literatuurstudie D21. De *thick descriptions* zijn naast de begrippen uit de literatuurstudie gelegd en er is gekeken naar overeenkomsten en verschillen. Daarnaast is er ook in de *thick descriptions* gekeken of er *bottum-up* nieuwe inzichten naar boven kwamen. Zie Figuur 6.1 voor een schematische weergave van de opbouw van iedere cases.



Figuur 6.1 Opbouw elke afzonderlijke cases van *multiple casestudy*

6.2 Participanten

De selectie van de basisscholen heeft plaatsgevonden door middel van een doelgerichte steekproef. Voor het samenstellen van deze steekproef is een stappenplan gevolgd. Een eerste eis was dat alle scholen van Nederland in principe geselecteerd zouden kunnen worden. Als eerste stap in deze

samenstelling van de steekproef zijn de adressen van alle pabo's binnen Nederland verzameld. Vervolgens zijn er per provincie een grote en kleine stad geselecteerd waar een pabo gehuisvest is. Per provincie werd er een pabo uit een stad > 125.000 inwoners gekozen en een pabo uit een stad met <125.000 inwoners. Als er geen stad > 125.000 inwoners was, dan werden er twee pabo's uit steden < 125.000 inwoners gekozen. Als dit ook niet mogelijk was, zoals in Groningen, dan werd er slechts één pabo voor deze provincie geselecteerd. Dit resulteerde uiteindelijk in 22 pabo's die zouden worden benaderd.

Deze pabo's werden verdeeld onder tien medewerkers van het onderzoek. Deze medewerkers hebben vervolgens de toebedeelde pabo's gebeld met als doel de persoon te kunnen spreken die verantwoordelijk was voor cultuuronderwijs binnen die opleiding. Aan die persoon werd vervolgens gevraagd om een of meerdere basisscholen te noemen waarvan hij/zij van mening was dat deze op onderscheidende wijze met cultuureducatie bezig is. Daarnaast zou deze basisschool ook aandacht moeten besteden aan de 21^e eeuwse vaardigheden. Tevens werd aan deze persoon gevraagd welke culturele instelling actief betrokken is bij cultuureducatie binnen het basisonderwijs in de desbetreffende regio.

Deze genoemde culturele instelling werd vervolgens ook telefonisch benaderd. Daarbij werd ook de vraag voorgelegd om een basisschool te noemen die zij onderscheidend achtten op het gebied van cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden. Het benaderen van pabo's en culturele instellingen is gebeurd aan de hand van het 'protocol bellen pabo's en culturele instellingen'. Via deze werkwijze is een lijst van 25 basisscholen samengesteld die of vanuit de pabo en/of door de culturele instelling werden genoemd.

Toen de lijst werd vastgesteld, bleek er geen basisschool bij te zijn die als uitgangspunt het antroposofisch onderwijs had. Van deze zogenaamde vrije scholen werd echter wel verwacht dat zij op een eigen, unieke wijze aandacht aan zowel de cultuureducatie als aan de 21^e eeuwse vaardigheden zouden besteden. Daarom werd ook aan de vrije pedagogische academie gevraagd een *good practice* te noemen op het gebied van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Vervolgens zijn er uit deze lijst tien basisscholen geselecteerd. Deze selectie heeft plaatsgevonden op basis van de volgende selectiecriteria:

- Zes gemeenschaps-/ontwikkelingsscholen en vier neoklassikale/geïndividualiseerde scholen. Voor al de verschillende type scholen geldt dat er onderzocht moet worden hoe er op hoogwaardige wijze aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. Er is voor meer ontwikkelingsscholen/gemeenschapsscholen dan neoklassikale/geïndividualiseerde scholen gekozen, omdat uit het kwantitatief onderzoek bleek dat juist deze schooltypen het samengaan met cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden bevorderen.
- Er wordt op een expliciete, bijzondere manier aan cultuureducatie gewerkt. Dit wordt genoemd door de contactpersoon van de pabo en/of de culturele instelling.
- Er wordt expliciet aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt.
- Er is in ieder geval één vrije school, één montessorischol, één Reggio-Emiliashool en een Jenaplanschool bij de selectie. Deze keuze is gemaakt om zeer verschillende type scholen in de selectie te verkrijgen.
- Natuurlijk werd gekeken of de school wilde meedoen aan het onderzoek.

De informatie die nodig was om te beoordelen of de basisscholen voldoen aan deze selectiecriteria is verkregen via de contactpersoon van de pabo of de culturele instelling die de school voorgedragen heeft en via informatie op de website van de school.

Negen van de tien geselecteerde basisscholen hebben ingestemd deel te nemen aan het onderzoek. In één geval moest er naar een alternatief gezocht worden omdat de geselecteerde school niet deel wilde nemen. Op de in eerste instantie geselecteerde school werd er totaal individueel op het kind afgestemd onderwijs gegeven waarbij leerkrachten een coachende rol vertolkten. Het alternatief was een school die ook individuele accenten in het onderwijs benadrukt. Het individueel gerichte onderwijs kwam echter wel in mindere mate op de uiteindelijk geselecteerde school naar voren dan op de oorspronkelijk geselecteerde school. In Tabel 5.1 zijn al de geselecteerde basisscholen opgenomen.

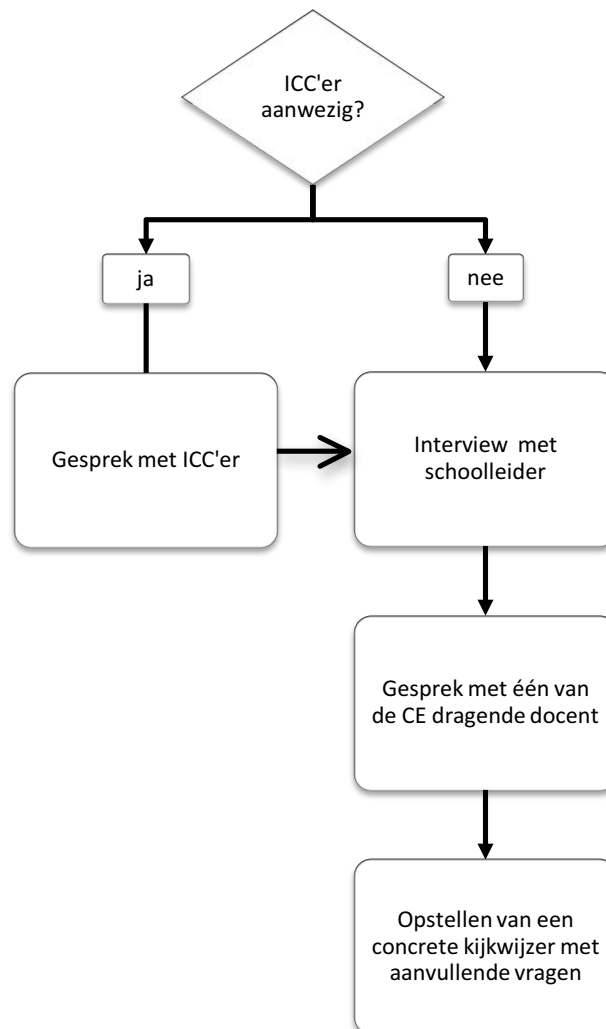
Tabel 5.1

Samenvattende beschrijving van de tien onderzochte basisscholen op oprichtingsdatum, start met de huidige visie, denominatie, traditionele onderwijsvernieuwer, typering school en typering cultuureducatie/21^e eeuwse vaardigheden.

Basisschool	Oprichting/ start huidige visie	Denominatie	Ond. Vern.	Globale typering (Hooiveld)	Opvallend CE/21 ^e vaardigheden
School A	1969/2014	Protestants Christelijk	-	Neoklassikaal	Projecten met externen.
School B	1980/1980	Openbaar	montesorri	Gemeenschaps/ Ontwikkelings	Geïntegreerd/kosmisch onderwijs.
School C	2008/2008	Openbaar	-	Neoklassikaal	Veel samenwerking externen, niet enkel tijdens projecten.
School D	1994/2011	Protestants Christelijk	-	Neoklassikaal	Meervoudige intelligentie/ Samenwerking externen.
School E	2010/2010	Protestants Christelijk	reggio emilia	Gemeenschaps/ Ontwikkelings	Grote plek voor kunst. Veel ruimte leerling, leerkracht coacht.
School F	1933/1933	Bijzonder	vrije school	Neoklassikaal/ Gemeenschaps	Geïntegreerd en vakgericht (veel vakken)/ Sturend onderwijs.
School G	1994/1994	Rooms Katholiek	-	Neoklassikaal	Startend met meer aandacht voor cultuureducatie. Losse initiatieven.
School H	1965/1965	Rooms Katholiek	jenaplan	Gemeenschaps	Vakgericht + geïntegreerd. Sociaal leren.
School i	1980/2014	Openbaar	-	Neoklassikaal/ ontwikkelings	Cultuur in de spiegel. Thematische leerlijn.
School J	1985/2007	Openbaar	-	Neoklassikaal/ ontwikkelings	Samenwerking groepsleerkrachten en kunstvakdocenten. Individuele ontwikkeling leerlingen.

Note: Ondw. Vern.= Traditionele Onderwijs Vernieuwingsschool.

Ook voor de selectie van participanten binnen de school is er een stappenplan gevolgd, zie Figuur 6.2. Er heeft op al de scholen in ieder geval een gesprek plaatsgevonden met de schoolleider en met de interne cultuurcoördinator. Op twee scholen zijn er ook andere personen bij het gesprek aanwezig geweest zoals een begeleider van de pabo, vakdocenten en een medewerker van een culturele instantie.



Figuur 6.2 Stappenplan selectie van participanten voor de interviews binnen de basisschool.

6.3 Instrumenten

Tijdens de interviews wordt gezocht naar het antwoord op de centrale onderzoeksvraag (Baarda, 2012- p 14). In dit geval wordt er onderzocht hoe er gewerkt wordt aan 21^e eeuwse vaardigheden binnen cultuureducatie op de basisschool. Om dit te achterhalen werd er gedurende het huidige onderzoek gebruik gemaakt van half-gestructureerde interviews. Ten behoeve van alle interviews is er één gesprekshulp opgesteld. Deze gesprekshulp is gebruikt bij het interview met de schoolleider en ook bij het interview met de icc'er of leerkracht. Aan verschillende deelnemers konden dezelfde vragen gesteld worden omdat het gaat om visies van de deelnemers over dezelfde onderwerpen. Het betreffen open vragen die ruimte bieden aan de deelnemers om zelf over het onderwerp te vertellen. Per onderdeel- schoolvisie, cultuureducatie, 21^e eeuwse vaardigheden en samenwerken

met partners- is er een startvraag geformuleerd. Vervolgens zijn er vragen rond alle topics geformuleerd die volgens de literatuur en het kwantitatief onderzoek bij dit onderdeel hoorden. De gesprekshulp moest ervoor zorgen dat binnen de beperkt beschikbare tijd relevante informatie vergaard zou worden, en dat al de tien medewerkers gelijksoortige informatie zouden geven. Deze gesprekshulp is samengesteld op basis van het literatuuronderzoek van D21, het kwantitatief onderzoek van D21 en bestudering van *Basisboek Interviewen* (Baarda, 2012). Hiervoor is gekozen omdat het een duidelijke handleiding biedt voor het voorbereiden van interviews. Hieronder is een gedeelte uit deze gesprekshulp weergegeven. Het betreft het gedeelte dat over de 21^e eeuwse vaardigheden gaat.

Startvraag = Wat verstaat u zelf onder de 21^e eeuwse vaardigheden op uw school? Kunt u daar voorbeelden van geven? Spelen deze vaardigheden een rol bij cultuureducatie? Hoe?

Topics:

- 1. Is er op school aandacht voor creativiteitsontwikkeling in relatie tot de kunstvakken (of cultuureducatie)?*
- 2. Hoe ziet dat er concreet uit?*
- 3. Wat maakt dat het goed werkt?*
- 4. Is er op school expliciet aandacht voor samenwerken/ informatievaardigheden en digitale geletterdheid / sociale en culturele vaardigheden in de groep in relatie tot de kunstvakken (of cultuureducatie) ?*
- 5. Heeft u daar een voorbeeld van?*
- 6. Wat maakt óf het werkt en als dat zo is dát het ook werkt?*
- 7. Speelt ict / digitale geletterdheid een rol bij drama, muziek en bevo?*
- 8. Hoe werkt dat? Wat maakt óf het werkt en als dat zo is dát het ook werkt?*
- 9. Worden de leerkrachten geschoold in de didactiek van de 21^e eeuwse vaardigheden?*

De afgenomen interviews werden vervolgens uitgeschreven waarbij er geen transcriptie is gemaakt, maar een verslag dat goed leesbaar is. Zo werden 'euuhhh' 'ah', 'ach' en dergelijke weggelaten en werd van spreektaal schrijftaal gemaakt. Aan de ene kant werd erop gelet dat in het verslag geen terminologie werd toegevoegd maar dat de begrippen werden gebruikt die de gesprekspartner(s) ook zelf gebruikten. Aan de andere kant werden eigen opmerkingen over opvallende zaken toegevoegd, maar deze werden wel 'apart' behandeld. Deze opmerkingen waren meer om duidelijkheid bij de interpretatie te geven dan dat zij een rol bij de analyse hadden.

De uitgeschreven interviews zijn in een tweetal van medewerkers aan het onderzoek besproken en op basis van dit gesprek zijn er onderwerpen geselecteerd die nader zouden worden bekeken tijdens de observatie. Daarnaast hebben twee onderzoekers die niet betrokken waren bij het interview ook meegekeken en onderwerpen aangedragen. Deze onderwerpen zijn de *sentisizing concepts* van de interviews. Dit zijn belanghebbende onderwerpen waar meer informatie over verkregen moet worden omdat er informatie ontbreekt of omdat informatie uitgediept moet worden. Deze *sentisizing concepts* dienden als uitgangspunt voor de observatie, als observatiewijzer.

6.4 Procedure en analyse

De interviews en observaties zijn door tien medewerkers uitgevoerd. Het proces is begeleid door een tweetal (senior) onderzoekers. De begeleiding vond plaats door middel van zes kalibratiebijeenkomsten. Gedurende deze bijeenkomsten stond steeds een onderzoeksonderwerp centraal. Deze onderwerpen waren gerelateerd aan de fasen van het onderzoek. Dit betrof respectievelijk: de selectie van de basisscholen, het maken van de gesprekshulp, oefenen met interviewen, *sentisizing concepts* destilleren, samenstellen *thick descriptions* en het bijstellen van de *thick descriptions*. De onderwerpen werden inhoudelijk besproken vanuit literatuur en er werden vaardigheden getraind. In Tabel 5.2 staan de kalibratiebijeenkomsten met onderwerpen weergegeven.

Tabel 5.2 - Kalibratiebijeenkomsten gedurende het kwalitatief onderzoek.

Datum	Inhoud
15 januari 2015	Selectie basisscholen voor <i>multiple casestudy</i>
10 februari 2015	Gesprekshulp interviews
17 maart 2015	Training interviewen
21 mei 2015	<i>Sentisizing concepts</i> destilleren uit verzamelde data
23 juni 2015	Instructie <i>thick descriptions</i> schrijven
17 september 2015	Bijstellen <i>thick descriptions</i>

Elke onderzoeker heeft een school toebedeeld gekregen en zelf telefonisch contact met de school gezocht waarin het onderzoek werd uitgelegd en een afspraak gemaakt werd voor de interviews. In mei en juni 2015 hebben alle interviews op de scholen plaatsgevonden. De scholen zijn steeds bezocht door twee onderzoekers. Van de gesprekken zijn geluidsopnames gemaakt, die in een samenvattend verslag beschreven zijn. Deze verslagen zijn in een *member check* voorgelegd aan de betreffende school. De school had de ruimte om naast het verbeteren van het verslag, ook met nieuwe informatie aanvullingen te doen. Hiervoor is gekozen om de validiteit van de gegevens te verhogen.

Nadat alle basisscholen voor de eerste keer bezocht waren, zijn de uitgeschreven samengevatte interviews in een kalibratiebijeenkomst besproken en uit de interviews zijn *sentisizing concepts* gedestilleerd. Vervolgens heeft de tweede onderzoeksdag plaatsgevonden. Gedurende de tweede onderzoeksdag is de school weer door hetzelfde onderzoekersduo bezocht, dit keer om te lessituaties te observeren. Deze bezoeken vonden in juni 2015 en begin juli 2015 plaats. De school heeft zelf een les of activiteit uitgekozen waarbij er volgens de school via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt werd. Dit was in wezen een *good practice*-les die door de school zelf geselecteerd was. Gedurende de observatie zijn de *sentisizing concepts* verder onderzocht en is, de ontbrekende informatie die hierdoor verkregen is, genoteerd. De observaties zijn vastgelegd in een verslag. Nadat de scholen voor de tweede keer bezocht zijn, is in een kalibratiesessie besproken waar de samenvattende beschrijving, *the thick description*, per school aan moet voldoen. Hiervoor is een format samengesteld. In dit onderzoek wordt een *thick description* gezien als een rijke beschrijving van de empirie, waarin als het ware de school tot leven gewekt wordt. In deze *thick description* wordt de context van de bevindingen meegenomen en worden concepten beschreven zoals de school ze zelf benoemt. Deze *thick description* is gemaakt aan de hand van een documentenanalyse, (minimaal) twee interviews en één observatie en op basis van deze informatiebronnen is getracht

een zo rijk mogelijke beschrijving te geven. Vlak voor de zomer zijn alle *thick descriptions* afgerond, waarna deze bestudeerd en met behulp van kwalitatieve software gecodeerd zijn. Voor dit coderen is een codeerschema opgesteld met hoofdcategorieën: schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden, en subcodes. Deze subcodes werden uit de literatuurstudie herleid. Alle *thick descriptions* van de basisscholen zijn door twee medewerkers/onderzoekers gecodeerd. Daarbij hebben deze onderzoekers voortdurend op elkaar afgestemd om zicht te krijgen op interpretatieverschillen tussen de onderzoekers onderling en onduidelijkheden in het codeerschema. Dit proces van controleren en bijstellen van elkaars bevindingen vergroot de consistentie van het coderingssysteem en leidt tot beperking van systematische vertekeningen in interpretaties van de afzonderlijke onderzoekers. Dit is bevorderlijk voor de betrouwbaarheid van de bevindingen. Na de codering zijn de datafragmenten van al de sub codes inhoudelijk beschreven en is er gekeken welke codes niet relevant waren wat betreft de inhoud van de datafragmenten of de frequentie van toekenning van de subcodes. Codes die minder dan vijf keer waren gebruikt bij al de basisscholen en volgens het kwantitatief onderzoek of de literatuur niet relevant waren bevonden en ook geen substantiële rol binnen de *thick description* hadden, zijn verwijderd. Vervolgens zijn de inhoud van de begrippen beschreven en is er gezocht naar bevestiging van de kwantitatieve resultaten en patronen in de gegevens. Bij dit zoeken naar patronen in de data zijn steeds de inhoud van de datafragmenten leidend geweest. Ter triangulatie van deze bevindingen zijn er QDA-analyses uitgevoerd. Met het QDA-softwareprogramma zijn er patronen en relaties in de data onderzocht. De analyses zijn gebaseerd op het aantal toegekende codes en de nabijheid of opeenvolging van codes. Dat een code vaker toegekend wordt wil echter niet altijd zeggen dat de betreffende code ook belangrijker is voor de school. Na vergelijking bleek dat in de *thick description* ook herhalend over hetzelfde op verschillende momenten gesproken werd en dat er dus meer codes voor dezelfde boodschap gegeven werden. Ook zijn de codeur en het codeerschema van invloed op het toekennen van de codes. Er is getracht de interpretatieverschillen tussen de codeurs te beperken doordat elke code gedefinieerd is. In veel QDA-analyses gaat de inhoud en context van de data verloren en blijft enkel de frequentie en de nabijheid of opeenvolging over. De QDA-analyses dienden dan ook enkel ter ondersteuning van bevindingen die naar voren kwamen uit close reading van de teksten.

7. Resultaten

Bij de opbouw van deze resultatensectie zijn de onderzoeksvragen leidend geweest.

In de drie eerste paragrafen worden de resultaten met betrekking tot de eerste drie deelvragen weergegeven. In deze drie paragrafen wordt steeds dezelfde opbouw aangehouden. Eerst wordt de kwantiteit van de toegekende codes binnen de hoofdcategorie en de subcategorieën genoteerd en geïnterpreteerd. Er is gekozen om deze frequenties weer te geven omdat deze een beeld schetsen van de data en daardoor opvallende zaken aan het licht kunnen brengen. Vervolgens worden de inhoud en de inhoud van de geselecteerde subcategorieën beschreven en onderbouwd met citaten uit de *thick descriptions*. Tenslotte volgt er een samenvatting per hoofdcategorie.

Paragraaf 0 geeft de resultaten betreffende de eerste deelvraag weer: *Hoe beschrijven de onderzochte scholen hun schoolvisie?*

Paragraaf 7.2 beschrijft de resultaten die betrekking hebben op de tweede deelvraag: *Hoe wordt cultuureducatie omschreven op de onderzochte scholen en op welke wijze krijgt deze in de onderwijspraktijk vorm?* Dit gebeurt aan de hand van de volgende subcategorieën: *specifieke benadering van de kunst- en cultuureducatie, draagkracht cultuureducatie, samenwerking met externe culturele instanties en zelf leerdoelen formuleren en evalueren/geen methode hanteren op een gebied van cultuureducatie*.

Paragraaf 7.3 geeft de resultaten weer betreffende de derde deelvraag: *Hoe beschrijven deze scholen 21^e eeuwse vaardigheden?* Deze paragraaf is opgebouwd rond de 21^e eeuwse vaardigheden die ook in de literatuurstudie en het kwantitatief onderzoek centraal staan: *creativiteit, samenwerken, digitale geletterdheid en sociale en culturele vaardigheden*. Hierbij moet vermeld worden dat er gekozen is voor de *digitale geletterdheid* en niet voor *informatievaardigheden* zoals in het kwantitatief onderzoek wel gebeurd is. Hiervoor is gekozen omdat is gebleken dat enkel de informatievaardigheden niet genoeg gerelateerd zijn aan ict-vaardigheden. Naast deze vaardigheden die voortkomen uit de literatuurstudie en het kwantitatief onderzoek, is er ook een subcategorie 'nieuwe' 21^e eeuwse vaardigheden' beschreven. Dit is een categorie waarvan de inhoud *bottum up* uit de *thick descriptions* naar voren is gekomen. Vervolgens worden in deze paragraaf de resultaten weergegeven die betrekking hebben op de vierde deelvraag: *Wat is het verband tussen creativiteit en andere 21^e eeuwse vaardigheden?*

Daarna worden in paragraaf 7.4 de resultaten genoteerd en geïnterpreteerd met betrekking tot onderzoeksvraag 5: *Hoe wordt het verband tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden beschreven?* Dit gebeurt door eerst een clusteranalyse te bespreken, welke gebaseerd is op kwantiteit van de toegekende codes, om vervolgens deze analyse inhoudelijk te interpreteren en onderbouwen met citaten uit de *thick descriptions*.

In de resultatensectie zijn fragmenten uit de *thick descriptions* opgenomen ter onderbouwing van de resultaten. Bij de selectie van deze citaten is getracht de onderzochte basisscholen ieder in gelijke mate te citeren, dit is echter niet geheel gelukt. Sommige scholen verwoorden bepaalde mechanismes duidelijker dan andere. Er is voor de leesbaarheid van dit verslag gekozen de gelijke verdeling van citaten over basisscholen soms los te laten en om de duidelijkere verwoordingen op te nemen.

7.1 Schoolvisie

In deze paragraaf staat de eerste onderzoeksvraag centraal: *Hoe beschrijven de onderzochte scholen hun schoolvisie?* Eerst zullen de kwantiteit van de toegekende codes en subcodes van de hoofdcategorie schoolvisie weergegeven en geïnterpreteerd worden.

7.1.1 Overzicht in kwantiteit toegekende codes met betrekking tot de schoolvisie

Er is eerst gekeken naar hoeveelheden toegekende codes. De hoeveelheden toegekende codes voor hoofdcategorie *schoolvisie* en de onderliggende codes *-geformuleerde schoolvisie algemeen, lineair curriculum, concentrisch curriculum, individuele organisatie, groepsorganisatie, conformistische pedagogiek, non-conformistische pedagogiek, neoklassikale-/geïndividualiseerde school, ontwikkelings-/gemeenschapsschool-*, zijn weergegeven per basisschool in Tabel 7.1. Uit de aantallen toegekende codes is niet af te leiden hoe een school scoort op bijvoorbeeld de schoolvisie. Er is gecodeerd voor het ter sprake komen van de subcategorie, zonder verder onderscheid. Zo kan een hoog aantal segmenten bij school A duiden op een school die veel te vertellen heeft over een sterk onderbouwde schoolvisie maar ook op een school die op een oppervlakkig niveau herhalend enkele zaken uit de schoolvisie aanstipt. Het aantal toegekende codes heeft ook betrekking op hoe uitgebreid de *thick description* is. Het ontbreken van bepaalde codes bij scholen hoeft niet te betekenen dat het corresponderende fenomeen niet aanwezig is op de betreffende school. Ontbreken van een code kan ook betekenen dat het betreffende fenomeen wel op de school aanwezig is maar dat de school hier niet over vertelt. Verder geven de aantallen enkel een richting aan waarin antwoorden gezocht kunnen worden. Hiermee wordt bedoeld dat er veel factoren van invloed zijn op deze toegekende aantallen codes, zoals herhalingen in de tekst, verschillende segmentgrootte en een al dan niet gebruik van subcodes. De aantallen subcodes geven enkel een denkrichting aan die meegenomen kan worden bij de inhoudelijke bestudering van de datafragmenten, maar die allerminst leidend is. Toch blijft het interessant om de aantallen te vergelijken omdat de aantallen codes wel aangeven of een school meer of minder over het betreffende fenomeen vertelt.

Het totaal aantal toegekende codes *schoolvisie* loopt uiteen van 7 tot 17, de meeste codes heeft school C en de minste codes school D. Duidelijk is te zien dat de *schoolvisie algemeen* in alle tien de *thick descriptions* herkend zijn, school E heeft binnen deze code het hoogste aantal (6 codes). De andere subcodes van schoolvisie worden niet door alle scholen herkend. Het minst aantal gecodeerde subcodes hebben school D en school G (6 van de 10). Dit kan duiden op een beschrijving in algemene termen van een wat oppervlakkige beschrijving van de schoolvisie maar ook op duidelijke keuzes van de school wat betreft de vertaling van de schoolvisie naar de praktijk (bijvoorbeeld enkel een lineair curriculum hanteren waardoor de code concentrisch curriculum niet voorkomt). De meeste gecodeerde subcodes hebben school J, school F en school E (8 van de 10). Opvallend is verder het hoge aantal coderingen bij school J bij *individuele organisatie*. Blijkbaar wordt op school J er veel verteld over een individuele aanpak. Of er werkelijk sprake is van een individuelere aanpak dan op de andere onderzochte basisscholen moet blijken uit de bestudering van de inhoud van de schoolvisie. Tenslotte valt het relatief hoge aantal coderingen bij de subcode *neoklassikale/ geïndividualiseerde school* bij school G op. Blijkbaar worden er veel uitspraken gedaan door deze school die te interpreteren zijn als neoklassikaal of geïndividualiseerd.

Tabel 7.1

Totaal aantal toegekende codes schoolvisie en aantallen subcodes van schoolvisie per basisschool.

School	Totaal	Visie algemeen	Lineair	Concentrisch	Individueel	Groepsgericht	Conformistisch	Non-conformistisch	Neoklassikaal. geïndividualiseerd.	Ontwikkelings.	Gemeenschaps.
School A	9	1	-	1	-	1	-	-	2	2	2
School B	11	2	-	4	1	-	-	2	-	1	1
School C	17	4	3	-	-	-	3	-	3	3	1
School D	7	2	-	-	2	1	-	-	1	-	1
School E	16	6	1	1	2	-	1	2	-	-	1
School F	11	2	1	2	-	2	1	1	1	-	1
School G	9	1	1	-	-	2	1	-	4	-	-
School H	10	3	-	3	2	-	-	1	-	-	1
School I	8	1	1	1	1	-	-	2	1	1	-
School J	14	2	1	1	6	1	-	1	1	1	-

Noot: Totaal = het totaal aantal coderingen binnen schoolvisie voor de betreffende school. Lineair = lineair curriculum, Concentrisch = Concentrisch curriculum, Individueel= Individueel gerichte organisatie, Groepsgericht = Groepsgerichte organisatie, Conformistisch = conformistische pedagogiek, Non-conformistisch = non conformistische pedagogiek, Neoklassikale/geïndividualiseerde = Neoklassikale/ geïndividualiseerde school, Ontwikkelings.=ontwikkelingsschool. Gemeenschaps.= gemeenschapsschool.

Nadat in deze paragraaf de kwantiteit van codes met betrekking tot de hoofdcategorie *schoolvisie* weergegeven is, zal in de volgende paragraaf deze hoofdcategorie inhoudelijk beschreven en geïnterpreteerd worden.

7.1.2 Inhoudelijke beschrijvingen en interpretatie schoolvisie

Er is een grote verscheidenheid binnen de geformuleerde schoolvisies van de onderzochte basisscholen. Dit is ook niet verwonderlijk daar dit het uitgangspunt is geweest bij de selectie van de scholen. Een van de selectiecriteria was namelijk dat het verschillende type basisscholen moesten zijn. Er is echter niet alleen sprake van een grote verscheidenheid binnen de schoolvisies, deze visies worden ook op zeer verschillende niveaus beschreven en onderbouwd.

Het merendeel van de scholen is op het gebied van taal en rekenen neoklassikaal of geïndividualiseerd. Deze scholen zijn te kenmerken door een lineair curriculum en een conformistische pedagogiek. De onderzochte scholen zijn echter niet eenduidig in te delen in een type basisschool. Eenzelfde school heeft op verschillende vakgebieden een ander type onderwijs.

Een aantal scholen, dit zijn vooral de neoklassikale en geïndividualiseerde scholen, leggen binnen de schoolvisie een grote nadruk op de basisvaardigheden taal en rekenen:

School G: [...] de school hanteert een lineair curriculum [...] dit wordt ondersteund door het gegeven dat er weinig projecten zijn, of klassen-of vakoverstijgende initiatieven worden genomen. De school staat bekend om de goede uitstroomresultaten op het gebied van taal en rekenen.

Andere scholen zien alle vakken meer als geïntegreerd en zetten in op de brede ontwikkeling van leerlingen. Wat integratie van vakgebieden betreft gaat school B hier het verste in, gevolgd door school H, school E en school F, alle op hun eigen wijze. Gedurende de andere vakken dan taal en rekenen wordt, al dan niet op thematische wijze, een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek gevoerd en zo zijn bijna alle scholen op het gebied van cultuureducatie een ontwikkelingsschool of een gemeenschapsschool:

School J: [...] Het curriculum van school J is lineair, met concentrische elementen. Deze zien we vooral terug bij de kunstvakken, de thema's en projecten waaraan soms klassikaal, soms per bouw en soms school-breed wordt gewerkt. [...] voor een lineaire aanpak bij de cognitieve vakken wordt bewust gekozen, omdat daarbinnen de juiste zorg kan worden geboden en de vakken goed overdraagbaar zijn. Wel is er een streven om te werken met een fifty-fifty verdeling van een lineair en een concentrisch curriculum. 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. Het kind als individu staat centraal maar binnen de sociale context van de groep van de school als leefgemeenschap.

Dit sluit aan bij de bevindingen van het kwantitatief onderzoek, maar geeft tegelijkertijd ook een nieuw accent aan schooltyperingen. Gedurende het kwantitatief onderzoek kwam naar voren dat op de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool cultuureducatie in zijn volle breedte het meest naar voren komt (Potters et al., 2015). Nu blijkt dat bijna al de geselecteerde scholen op het gebied van cultuureducatie een ontwikkelingsschool of een gemeenschapsschool zijn, maar dat dit niet het geval is op het gebied van taal en rekenen. De resultaten van het kwantitatief onderzoek worden op dit punt duidelijk genuanceerd.

Het belangrijkste verschil tussen de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool is de organisatie van het onderwijs. Deze is individueel gericht op de ontwikkelingsschool en groepsgericht op de gemeenschapsschool. Over het algemeen hanteren de onderzochte scholen, wel in een wat meer of mindere mate, een groepsgerichte organisatie. Enkele scholen zoals school J, B en E daarentegen proberen in het gehele onderwijs in grote mate aan te sluiten bij de individuele ontwikkeling van de kinderen. Dit verklaart het hoge aantal subcodes individuele organisatie van school J. Cultuureducatie laat over het algemeen op alle scholen juist weer een individuelere aanpak zien. Zeker op school B en school E wordt het proces individueel aangestuurd en staan de individuele vragen van de leerlingen centraal:

School B: [...] De visie is 'echt vanuit het kind denken'. Het kind bedenkt zijn eigen plan, zijn eigen route en daarin mogen de leerkrachten mee-coachen en hierin zullen zij sturen om te kijken of het kind op de juiste weg zit, het juiste pad bewandelt.

School E: [...] Aan de kerndoelen van het basisonderwijs wordt, voor zover het de zaakvakken zoals lezen, taal en rekenen betreft, gewerkt met behulp van methodes en volgens het directe instructiemodel.

[...] 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 er vanuit een thema gewerkt. Er worden vier brede thema's per jaar behandeld.

Verder is er bij een aantal scholen de wens om door te groeien naar een ontwikkelingsschool of een gemeenschapsschool:

School A: [...] School A is vooralsnog een neoklassikale school te noemen, maar groeit liever door naar een school waar de brede ontwikkeling van de leerling gezien wordt en waarin men liever rond thema's werkt dan vanuit standaard vakken en lessen.

Wat betreft de pedagogiek heeft elke school het over een vast kader van basisregels waarbinnen dialoog mogelijk is:

School C: Het onderwijsaanbod op school C is gebaseerd op drie pijlers: 1. Goed leren lezen en rekenen, daar wordt veel tijd aan besteed. 2. Rust, regelmaat en structuur. Wij werken met een vast dagritme, een continu rooster en overzichtelijke klassen omdat wij een veilige, aansprekende en resultaatgerichte leeromgeving willen bieden. 3. Theater en expressie - Door gevarieerde lessen in theater en expressie leren kinderen zich optimaal te ontwikkelen.

In welke mate vastgehouden wordt aan deze basisregels en welke ruimte deze dialoog krijgt is echter wel verschillend. Waarden als 'respect hebben voor elkaar' en 'vertrouwen' worden geregeld genoemd:

School H: [...] leerlingen zijn veel in overleg met elkaar, vertrouwen elkaar, lenen elkaars spullen gemakkelijk.

Opvallend lijkt de meer verankerde verdiepte formulering van de pedagogische schoolvisie bij de (traditionele) onderwijsvernieuwers en de meer pragmatische aanpak bij de andere scholen. Zowel school B (Montessori), in zekere zin ook school E (Reggio Emilia), school F (vrije school) en school H (Jenaplanschool) beschrijven een uitgebreide en pedagogisch verankerde visie op onderwijs. Zij hebben zelf een lange traditie op het gebied van visieontwikkeling en deze visieontwikkeling is gestoeld op uitgangspunten van een pedagoog (Maria Montessori, Peter Petersen, Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi). Zo wordt een citaat van een vrije school over de visie op onderwijs hieronder weergegeven:

School F: [...] Wij willen kinderen gedurende hun opvoeding op school aanspreken in hun hoofd, hart en handen. Kinderen in hun totaliteit zien en niet als een vat dat je moet vullen. Zo wordt de hele mens aangesproken en niet enkel het cognitieve gedeelte. Er wordt herkenning gevonden in het Bildungsonderwijs.

En een citaat van school B, een montessorischool:

School B: [...] *En wij zijn heel erg bezig met alles integreren en heel erg vanuit de verbinding te gaan, dus eigenlijk is niets apart, niets staat op zichzelf, alles heeft verbinding.*
[...] *We werken niet vanuit een methode maar vanuit doelen, 'ik-doelen', kinderen gaan hun eigen doelenlijstje langs als het ware. Zij beginnen met rekenen, dan taal en dan zal het kosmische ook aan bod komen. En dan ga je hier van school met alle doelen die je hebt bereikt.*

In deze citaten komt de plek voor cultuureducatie binnen het onderwijs al naar voren. Cultuureducatie heeft hierdoor een plek in het hart van het onderwijs.

Er is vervolgens gekeken of de verdieping van de schoolvisie ook te maken heeft met de oprichtingsdatum van de school. Naast de leeftijd van de school, speelt het aantal jaren dat de huidige visie op onderwijs gehanteerd wordt waarschijnlijk een rol. Er zijn namelijk scholen die door verandering in aanpak en visie meer aandacht aan cultuureducatie zijn gaan geven, zie Tabel 7.2.

Tabel 7.2 - De tien scholen met oprichtingsjaar en jaartal waarin gestart is met de huidige schoolvisie.

School	Jaartal oprichting school	Jaartal start huidige schoolvisie
School A	1969	2014
School B	1980	1980
School C	2008	2008
School D	1994	2011
School E	2010	2010
School F	1933	1933
School G	1994	1994
School H	1965	1965
School I	1980	2014
School J	1985	2007

Uit deze tabel blijkt dat de traditionele onderwijsvernieuwingsscholen ook juist de vrij 'oude' scholen zijn zoals school B, school F en school H. School E is ook een onderwijsvernieuwer en een 'jonge' school. Deze school laat ondanks de jonge leeftijd, een grote consistentie in visie en aanpak zien. De leeftijd van de school en dan met name het aantal jaar dat er volgens de huidige visie gewerkt wordt, speelt waarschijnlijk wel een rol bij het consistent verwoorden van schoolvisie en de vertaling van deze schoolvisie naar de schoolpraktijk. Toch lijkt het belangrijker te zijn of een school gebaseerd is op een pedagogiek die uitgebreid beschreven is zodat de betreffende school mee kan liften op vele jaren van publicaties, onderzoek en ervaring binnen de denkwijze.

Scholen die geen deel uitmaken van een van de (traditionele) onderwijsvernieuwers zoals school A, school C, school D, school G, school I en school J noemen een benadrukking van de basisvakken in het onderwijs. Daarnaast willen deze scholen zoveel mogelijk aan kunst en cultuur doen, onder andere om kinderen een brede ontwikkeling mee te geven of om aan te sluiten bij talenten van kinderen, ook als deze niet bij de cognitieve vakken liggen. Naast deze redenen gaat het ook om een (eerste) introductie van de cultuureducatie bij de stakeholders van de school: kinderen, ouders en verdere omgeving. Er worden veel interessante en leuke dingen gedaan op het gebied van

cultuureducatie die waarschijnlijk werken als *appetizer*. Dit komt wat fragmentarisch en pragmatisch over.

School C: De icc'er noemt als sterkte punten van het aanbod als het gaat om kunst en cultuur de veelzijdigheid van aanbod. School C probeert zoveel mogelijk onderwerpen aan bod te laten komen. En een ander sterk punt is de samenwerking met een middelbare school.

Vervolgens moeten deze activiteiten vertaald worden in een consistente visie op onderwijs en moet deze visie inhoudelijk verankerd worden. Enkele van deze scholen zijn al best oud (School A en school I) maar deze scholen hebben een aantal jaar geleden pas een switch gemaakt richting breder onderwijs of richting meer cultuureducatie. Dus het aantal jaar dat de school de huidige schoolvisie aanhangt lijkt een (bescheiden) rol te spelen in de mate van consistentie tussen visie en onderwijspraktijk. Kortom 'jongere' scholen wat betreft start met de huidige schoolvisie en scholen die niet tot een (traditionele) onderwijsvernieuwingsbeweging gerekend kunnen worden, lijken meer zoekende wat betreft hun schoolvisie en die zoektocht uit zich in een meer gefragmenteerde pragmatische aanpak van het onderwijs waaronder ook de cultuureducatie. De (traditionele) onderwijsvernieuwingscholen en in mindere mate ook de 'oudere' scholen, hanteren een uitgebreide, gefundeerde pedagogische schoolvisie wat zijn weerklank heeft in de vormgeving van het onderwijs en dus ook de cultuureducatie. Interessant is het 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. Er is sprake van *alignment* als de schoolvisie en de praktische uitvoering (de formele en de informele cultuur) op één lijn liggen (Reeves, 2006).

Uit de *thick descriptions* komt naar voren dat een onderzoeksmatige en creërende schoolcultuur bevorderlijk lijkt voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Binnen scholen wordt met een open houding gezocht naar verbeteringen van het onderwijs. Het gaat dan om samen met het team onderzoekend bezig zijn met het ontwerpen (creëren) van het onderwijs in dienst van de ontwikkeling van de leerlingen. Ook voor het bereiken van de *alignment* tussen schoolvisie en praktijk blijkt dat het samen onderzoeken van handelen en visie deze *alignment* kan vergroten. De school als een lerende organisatie (Boonstra, 2004).

Samenvattend kan gesteld worden dat er niet eenduidig kan worden gesproken over een type school volgens de schooltypologie. Scholen herbergen vaak verschillende typeringen in zich. Gedurende de zaakvakken (taal en rekenen en soms ook wereldoriëntatie) wordt gekozen voor een neoklassikale of geïndividualiseerde aanpak en gedurende kunst en cultuur (en geregeld ook wereldoriëntatie) wordt gekozen voor een ontwikkelingsgerichte of gemeenschapsgerichte aanpak. Er zijn grote verschillen in hoe er gesproken wordt over de gehanteerde schoolvisie. Dit loopt uiteen van zeer fragmentarisch en pragmatisch tot gestoeld op een pedagogisch en filosofisch (ideologisch) mensbeeld. Scholen die korter de huidige schoolvisie aanhangen en die ook niet kunnen putten uit een reeds rijk gedocumenteerde pedagogische visie, laten over het algemeen meer fragmentarisch en pragmatisch onderwijs en cultuureducatie zien dan scholen die langer met dezelfde schoolvisie werken en/of scholen waarbij deze visie voortkomt uit een traditie waarbinnen de visie uitgebreid gedocumenteerd en onderbouwd is. Het gaat in wezen om het *alignment* tussen de visie en het praktisch handelen, om de relatie tussen de formeel beschreven schoolvisie en de informele uitvoering hiervan. Een onderzoekende en creërende schoolcultuur past bij een school die cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een duidelijke plek wil geven.

7.2 Cultuureducatie

In deze paragraaf staat de tweede onderzoeksvraag centraal: *Hoe wordt cultuureducatie omschreven en op welke wijze krijgt die beschrijving in de onderwijspraktijk van de onderzochte scholen vorm?*

Ook bij de hoofdcategorie en subcategorieën van cultuureducatie wordt eerst de kwantiteit van de toegekende codes weergegeven en geïnterpreteerd.

7.2.1 Overzicht in kwantiteit toegekende codes met betrekking tot cultuureducatie

In Tabel 7.3 zijn het totaal aantal codes en de aantallen per subcodes van de hoofdcategorie cultuureducatie beschreven. Hierbij moet nogmaals opgemerkt worden dat deze aantallen enkel een suggestie wekken van het voorkomen van de betreffende vaardigheid op de school, zie bladzijde 28 voor een uitleg bij deze opmerking.

Tabel 7.3 - Totaal aantal toegekende codes cultuureducatie en aantallen subcodes van cultuureducatie per basisschool.

School	Totaal	Visie	Draagvlak	Ouders	Vak lk.	Leerlijn	Geen met.	Leerdoel	Vlg ontw	Sam w. ext
School A	11	1	4	3	1	-	-	-	-	2
School B	7	1	-	-	-	-	2	1	3	-
School C	35	5	5	1	-	4	1	-	4	15
School D	32	4	-	1	-	1	3	-	-	13
School E	11	8	-	-	-	-	-	-	-	3
School F	14	2	1	2	4	1	1	-	-	3
School G	16	4	3	-	1	3	-	-	-	5
School H	19	6	2	3	1	2	1	1	-	3
School I	16	4	1	2	1	2	1	2	1	2
School J	28	7	3	1	4	3	1	-	4	5

Noot: Totaal= totaal aantal codes cultuureducatie, Visie= Visie op het gebied van cultuureducatie, Draagvlak= draagvlak voor cultuureducatie, Ouders= ouderparticipatie, Vak lk.= vakleerkrachten, Leerlijn= leerlijn cultuureducatie, Geen met.= geen methode voor cultuureducatie, Leerdoel= leerdoelen formuleren en/of evalueren cultuureducatie, Vlg ontw.= volgen van de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van cultuureducatie, Sam. w. ext= samenwerking met een externe culturele instantie

Bij deze frequentieverdelingen valt het op dat alle scholen inhoudelijk een visie op cultuureducatie beschrijven. Verder valt op dat school E maar met 2 van de 9 subcodes gecodeerd is. Na inhoudelijke bestudering lijkt dit te komen door de geheel eigen aanpak van deze school, waardoor een begrip als vakleerkrachten (zij hebben geen vakleerkrachten maar kunstenaars) of leerlijn (zij werken niet met een leerlijn maar vanuit het kind) niet van toepassing zijn op deze school. Op school J daarentegen worden juist de meeste subcategorieën van cultuureducatie gecodeerd, 8 van de 9 codes. 7 van de 10 scholen hanteren *geen methode voor cultuureducatie* of ze hanteren deze methode in ieder geval niet lineair stapsgewijs maar als bronnenboek. Het volgen van de ontwikkeling van de kinderen op cultureel gebied wordt vooral gescoord bij school J, en komt bij 6 van de 10 scholen niet voor. Tenslotte valt op dat *samenwerken met externen* het meest gescoord is en dat deze code op de

meeste scholen (9 van de 10) voorkomt in vergelijking met andere subcodes. Deze hoge aantallen codes zouden erop kunnen wijzen dat *samenwerken met externen* een relevant onderwerp voor deze tien scholen is. School C en D hebben de meeste toegekende codes *samenwerken met externen* gekregen. Bij de inhoudelijke interpretatie wordt dit aspect nader bekeken. Nadat in deze paragraaf de kwantiteit van codes met betrekking tot de hoofdcategorie en de subcategorieën van cultuureducatie weergegeven is, zal in de volgende paragraaf de hoofdcategorie en daarnaast zullen de subcategorieën van cultuureducatie inhoudelijk beschreven en geïnterpreteerd worden.

7.2.2 Inhoudelijke beschrijvingen en interpretatie cultuureducatie

Aan de hand van de volgende onderwerpen uit de literatuurstudie is getracht een beeld te schetsen van cultuureducatie op de scholen: *Specifieke benadering cultuureducatie, draagvlak cultuureducatie* en *samenwerking externen culturele instellingen*. Omdat het *ontbreken van een methode op het gebied van cultuureducatie* en het *formuleren en evalueren van leerdoelen* naar voren kwamen als bevorderlijk voor de cultuureducatie op de school (Potters et al., 2015), zijn deze onderwerpen ook inhoudelijk bestudeerd.

7.2.3 Specifieke benadering cultuureducatie door de school

Ten eerste valt op dat elke school op de een of andere wijze kunstvaklessen verzorgt. Deze kunstvaklessen kunnen door teamleden (leerkrachten zelf) gegeven worden, door zelfstandige kunstenaars of kunstenaars van een externe culturele instantie of door kunstvakprofessionals¹ die al dan niet opgenomen zijn in het team van de basisschool en/of de externe culturele instantie. Hieruit blijkt dat er een aantal benamingen voor de docent die kunstvaklessen geeft gebruikt worden. Dit is ook nodig omdat er verschillen zijn tussen deze docenten. De kunstvakprofessional combineert de professionaliteit in lesgeven en de professionaliteit in de betreffende kunstdiscipline. Er zal verder over kunstvakprofessionals gesproken worden, tenzij het geen kunstvakprofessional betreft en het nadrukkelijk een leerkracht of kunstenaar is. Verder valt op dat scholen niet of nauwelijks spreken over cultureel bewustzijn (CIS, Van Heusden, 2010).

Er zijn een aantal elementen uit de data gehaald die een rol spelen bij de benadering van de vormgeving van het kunst- en cultuuronderwijs door de school. Dit betreft: *projectmatig werken* (2 scholen), *thematisch werken* (9 scholen), *samenwerking met vakmensen* (6 scholen), *samen ervaren* (3 scholen), *informatief en artistiek onderzoeken* (1 school) en *kosmisch onderwijs* (2 scholen). Het aantal scholen dat genoemd is bij de betreffende benadering, zijn scholen waar deze benadering prominent naar voren kwam. Zo besteedt elke onderzochte school aandacht aan het samen ervaren van cultuureducatie maar komt dit niet op elke school nadrukkelijk naar voren. Er zit in de praktijk een overlap tussen verschillende benaderingen. Zo werkt een school bijvoorbeeld zowel thematisch als samen met een externe culturele instantie. Voor de duidelijkheid is er toch voor gekozen hier geen rekening mee te houden en de verschillende elementen die het cultuuronderwijs vormen los van elkaar te beschrijven. Hieronder worden deze elementen van benaderingen van cultuureducatie toegelicht:

¹ Kunstvakprofessionals zijn kunstenaars of leerkrachten die gespecialiseerd zijn in een kunstvakdiscipline en lessen op basisscholen verzorgen

Projectmatige benadering

De school organiseert, al dan niet in samenwerking met een externe culturele instantie, een project dat schoolbreed uitgevoerd wordt. Dit project staat in wezen los van de normale vakgerichte gang van zaken op de school. Zo'n project duurt één tot enkele weken. Gedurende het project staat er een thema centraal waarmee iedere groep op zijn eigen manier aan de slag gaat. Gedurende projecten is er integratie van vakgebieden maar dit is enkel tijdens het project en dus incidenteel. Aan het eind van het project is er een afsluitende manifestatie. Dit kan een podiumpresentatie voor ouders zijn, maar ook een feestdag voor kinderen en ouders waarbij in elke klas in de school workshops gegeven worden en er een tentoonstelling gehouden wordt. Andere afsluitende activiteiten zijn natuurlijk ook denkbaar.

School A: [...] tijdens de observatie maakten we de eindpresentatie van de Kunsten-dag mee: een reis om de wereld in 45 minuten. De kinderen zijn per leerjaar verkleed als de inwoners van hun thema: China, Frankrijk, Afrika, Hawaï, enz. Een vrij traditionele manier van presenteren: elk leerjaar komt aansluitend op elkaar aan bod met een lied en een dans. Het publiek, de ouders, staan als toeschouwers eromheen. Het geheel wordt aan elkaar gepraat en gespeeld door de leerkrachten die ook zijn verkleed.

Thematische benadering

Het schooljaar is opgedeeld in blokken waarin een bepaald thema centraal staat. Deze blokken kunnen een periode van drie weken tot enkele maanden beslaan. Dit is een schoolbreed en doorlopend proces, er is altijd een thema in de school. Deze thema's behoren bij de dagelijkse gang van zaken in de klas. De meeste onderzochte scholen werken thematisch. Sommige scholen beschrijven een thematische leerlijn voor geïntegreerd cultuureducatie en wereldoriëntatie. De keuze voor de thematische inhoud verschilt per school. Deze keuze kan algemeen zijn, zoals bijvoorbeeld de keuze voor een thema als dieren. Deze keuze kan ook bewuster zijn waarbij er bij de themakeuze een specifieke benadering gekozen wordt om een doordachte reden. Hierbij valt te denken aan tweede wereldoorlog waarbij er een relatie gelegd wordt met de omgeving van de school en de kinderen nagaan wat er in hun buurt in de tweede wereldoorlog gebeurd is. Bij deze thema-invulling gaat het verder dan feitelijke kennis over de tweede wereldoorlog, maar gaat het over de persoonlijke beleving van veranderende leefomgeving en hoe ingrijpende gebeurtenissen invloed hebben op onze leefomgeving van nu. Een thema start met een thema-opening en wordt afgesloten met een of andere thema-presentatie. Gedurende het thema worden de thematische inhouden niet enkel aan cultuureducatie en wereldoriëntatie gekoppeld maar ook gedurende de reken- of taalactiviteiten probeert de school aansluiting met het thema te zoeken. De (betekenisvolle) context van de lessen wordt aangepast zodat het bij het thema past. Daarnaast zullen de creatieve verwerkingen aansluiten op de cognitieve vakken. Verder is er meestal een middag in de week bij deze thematische aanpak waarin er groepsdoorbroken thematisch gewerkt wordt. Vaak is er dan een keuze te maken tussen heel verschillende culturele inhouden, variërend van het maken van beeldende kunst, tuinieren tot koken onder leiding van een kok. Thematische cultuureducatie is veel meer geïntegreerd in het totale onderwijs dan projectmatige cultuureducatie. Een school die projectmatige cultuureducatie vormgeeft zegt ook door te willen groeien naar een meer thematische geïntegreerde aanpak. Dit duidt op een ontwikkeling van projectmatig naar thematisch.

School I: [...] de doelen die door het SLO worden omschreven, kunnen worden weggezet bij de thema's. Van elke groep is een combinatiegroep gemaakt. Er zijn overkoepelende thema's voor 4 jaar ontworpen; elk thema duurt zes weken en wordt ingeleid met een korte schoolopening. [...] Deze zijn uitgezet in leerlijnen, waarbij bijna alle vakken, inclusief de kunstvakken, worden geïntegreerd. Na zes weken is er een thema-afsluiting waarvoor ook de ouders worden uitgenodigd.

Samenwerking met kunstvakprofessionals

Elke onderzochte school werkt samen met externe culturele instanties en kunstvakprofessionals. Deze samenwerking kent verschillende verschijningsvormen. Enkele onderzochte scholen stoppen hier veel energie in en maken van deze samenwerking met kunstvakprofessionals het hart van hun cultuureducatie. Deze samenwerking kan zich richten op afstemming met betrekking thematieken, leerinhouden, pedagogisch- en didactisch handelen en het bevorderen van de ontwikkeling van kinderen. Alle scholen wensen een zekere afstemming met betrekking tot voorgenoemde gebieden. Het aansluiten bij de individuele ontwikkeling van kinderen en het volgen en bevorderen van deze individuele ontwikkeling is waarschijnlijk de meest intensieve vorm van samenwerking. Dit komt omdat er bij deze vorm van samenwerken afstemming plaatsvindt op al de genoemde gebieden. Bij deze vergaande samenwerking en afstemming kan gesproken worden van co-creatie van het onderwijs door de leerkracht samen met de kunstvakprofessional. Dit betreft een verfijnde afstemming tussen de school en de kunstvakprofessionals met als doel de kinderen verder te helpen in hun ontwikkeling. Dit gericht zijn op de ontwikkeling van de kinderen is niet vanzelfsprekend voor kunstvakprofessionals en externe culturele instanties. Er wordt namelijk nog vaak een kunstzinnige activiteit gegeven door een kunstenaar, zonder afstemming met school en kinderen. Scholen die starten met meer aandacht voor cultuureducatie binnen de school, zoeken vaak de samenwerking met een culturele instantie op om dit vorm te geven.

School G: [...] leerlingen krijgen wekelijks 2 uur les in beeldende vorming. En daarbij hebben leerlingen ook een les muziek. De muzikles wordt door een muziekdocent gegeven. Het is de bedoeling om lessen vorm te geven m.b.v. de Ladenkast van Bureau Babel (een externe culturele instantie). De Ladenkast is een doorlopende leerlijn cultuureducatie, waaraan leerlijnen voor verschillende kunstdisciplines, erfgoed en literatuur gekoppeld kunnen worden. In de Culturele Ladekast is elke kolom een kunstdiscipline. Elke lade bevat culturele activiteiten die aansluiten op de leerdoelen (per leerjaar), met een accent op één van de vermogens: receptief, creërend, reflectief of analyserend vermogen. M. vertelt enthousiast over haar samenwerking met Bureau Babel en het gebruik van de Ladenkast. De Ladenkast is op de school G nog niet goed gevuld, vertelt ze. Dit schooljaar is er een start gemaakt aan de invulling van de Ladekast.

Echter, als de schoolvisie de cultuureducatie geen duidelijke verankerde plek geeft, is het bijzonder lastig om cultuureducatie vorm te geven. Dan komt de samenwerking met de kunstvakprofessionals van culturele instanties fragmentarisch over. Als de schoolvisie op dat vlak ontbreekt, wordt een enthousiaste icc'er een eenling en ontbreekt het draagvlak voor cultuureducatie.

School J doet bijvoorbeeld aan co-creatie. De school werkt juist samen met de culturele instanties en vakdocenten werken gericht aan de ontwikkeling van de leerlingen. Bij de kwantiteit van de toegekende codes werd vermeld dat school J de meeste subcategorieën van cultuureducatie

gecodeerd had gekregen. Bij nadere bestudering blijkt dit te komen doordat deze school een *leerlijn* maakt met *vakdocenten*, veel werkt aan *doelen* voor de kinderen en de *ontwikkeling van de kinderen gericht volgt*, *ouders* een plek geeft en dit alles doet in *samenwerking met vakdocenten* en met *culturele instanties*. En dit zijn allemaal juist de subcategorieën van cultuureducatie.

Samen ervaren

Zoveel mogelijk momenten worden aangegrepen om samen ervaringen op te doen met kunst- en cultuur. Dit kan samen zingen in een schoolkoor zijn, samen een toneelstuk opvoeren of samen vieringen vormgeven. Feesten, zoals de jaarfeesten, bieden bij uitstek de mogelijkheid om samen kunstzinnig bezig te zijn. Het samen ervaren vindt plaats met de hele school, maar ook met de bouw of met de klas, of met groepjes in de klas. Ook gedurende kunstvaklessen wordt het gezamenlijke karakter van de cultuureducatie benadrukt:

School F: De vakleerkracht euritmie is een oude flamencoleraar. Hij werkt heel veel met ritmes. Met live piano-of harpmuziek worden deze lessen ondersteund. Euritmie vraagt samenwerking van je lichaam en je hart en dit wordt als de kwaliteit van euritmie aangedragen. De schoolleider verwoordt het als volgt: 'je kan daar eigenlijk niet bij denken als je dat doet'. Er wordt een andere laag aangesproken, waarbij het luisteren naar de muziek belangrijk is. De kinderen moeten ook heel goed op elkaar letten gedurende de euritmielessen. De schoolleider hoopt dat kinderen evenwichtig en ontvankelijk worden van euritmie. Dat kinderen 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 de bij andere vakken. [...] Ook speelt het gezamenlijke aspect van samen zingen, samen toneelspelen, samen euritmie-en een grote rol.

Informatief en artistiek onderzoeken

School E laat kinderen een onderzoek uitvoeren. Kinderen gaan een leervraag artistiek/kunstzinnig of theoretisch/informatief exploreren. Deze benaderingen worden op school E afgewisseld. Er wordt gewerkt vanuit leervragen van de leerling zelf binnen een school-breed thema. De leerling heeft veel inbreng en leerlingen zijn met geheel eigen inhoud en materialen bezig. Leerkrachten en kunstenaars (kunstvakprofessionals) ondersteunen dit proces. Zij trachten zich terughoudend op te stellen zodat het proces ook werkelijk van de leerling blijft. In een open dialoog (open vragen) wordt de leerling ondersteund. De invulling die de leerling aan zijn onderzoek geeft is leidend. Toeval mag een rol spelen bij de artistiek kunstzinnige benadering, niet alles hoeft logisch beredeneerbaar te zijn. Kunst vormt een inspiratiebron en ontwikkelingsbron voor het artistiek onderzoek. Echte vraagstukken en divergent denken en exploreren worden aangemoedigd.

School E: [...] exploratievrijheid en samenwerken in de ateliers waar de kunstenaar eerst in een kringgesprek de ontwikkeling van de producten bespreekt (of beter gezegd, laat bespreken, want ze nodigt vooral de kinderen uit op de producten in wording te reflecteren). [...] voor elk thema ontwikkelen leerlingen een eigen leervraag die leidend wordt bij verdere exploratie van het thema.

Kosmisch onderwijs

Op dit type school wordt eigenlijk alles als cultuureducatie gezien. Het motto: 'cultuur geen vak apart' komt hier sterk naar voren. Cultuureducatie is totaal geïntegreerd in het onderwijs en kan ook uit bijvoorbeeld koken of tuinieren bestaan. Deze cultuureducatie wordt in het hart van het onderwijs vormgegeven en onderbouwd door de visie van de school. Eigenlijk valt alles in deze school (in meer of mindere mate) samen: schoolvisie, cultuureducatie en ook de 21^e eeuwse vaardigheden. Taal en rekenen worden ook geïntegreerd in deze aanpak. Soms vinden er nog wel aanvullende activiteiten plaats in instructiegroepjes maar het kosmische karakter voert de boventoon. Er wordt onder andere met onderzoeksvragen van leerlingen gewerkt binnen een thema. De leerling heeft een grote sturingsruimte. Er zijn vele manieren waarop de leerling het onderzoek uiteindelijk vastlegt.

School B: [...] Dat zie je met dat kosmische dus, met 'Cultuur geen vak apart', dat betekent dus ook dat je de dingen op het gebied van cultuur integreert in alles, want ook dat kosmische zit weer in rekenen, taal, waar ook verschillende dingen mogelijk zijn. En ook altijd dus een stukje cultuur.

Deze benaderingen verschillen met name in de mate waarin de cultuureducatie geïntegreerd in het onderwijs is. Over het algemeen blijkt dat er minder samenhangend onderwijs ontstaat als cultuureducatie meer toegevoegd dan geïntegreerd is.

7.2.4 Draagvlak voor cultuureducatie

Vervolgens is er gekeken naar het draagvlak voor cultuureducatie binnen de school. In de *thick descriptions* komt het belang van betrokkenheid van het hele team bij cultuureducatie naar voren. Als de betrokkenheid bij -en het draagvlak voor- cultuureducatie klein is, lijkt het lastig om cultuureducatie goed te implementeren in het curriculum. De onderzoeksgegevens laten zien dat cultuureducatie meer 'staat' als het draagvlak groot is in het team. De ict'er lijkt hier de rol van kartrekker toebedeeld.

*School G: [...] Maar de rest van de school is zo ver nog niet. Voor de andere leerkrachten is cultuureducatie een vak op school in de vorm van BeVo en/of muziek.
[...] Wat onmiskenbaar uit het interview blijkt is dat de ict'er de grote trekker van cultuureducatie is. Haar inzet en passie is onmisbaar op school G. Er zijn wel steeds meer leerkrachten die wat besmet raken met haar gedrevenheid, maar dat is maar mondjesmaat.*

Het gaat echter niet alleen om het draagvlak binnen het team, ook het draagvlak bij leerlingen en ouders is van belang voor de kwaliteit van cultuureducatie. Ouders helpen en/of ondersteunen op bijna alle scholen bij de culturele activiteiten. Dit gaat vaak om het assisteren bij uitstapjes of activiteiten. Sommige scholen proberen juist de kwaliteiten van ouders in te zetten bij cultuureducatie. Ouders die een houtbewerkingsbedrijf hebben, kunstenaar of acteur zijn, wordt gevraagd een project te draaien of een workshop te geven (School F, school H en school J willen dit gaan doen).

School F: 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 lesstof. De kunstenaars 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. Het initiatief 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 [interview icc'er].

Op school I wordt ouders gevraagd een ochtend te komen knutselen. Ze maken dan bijvoorbeeld papieren dieren waarmee de school aangekleed wordt gedurende het dierenthema.

School I: Een voorbeeld van hoe ouders worden ingezet, zien we bij binnenkomst van de school; er hangt een papier op de deur waarop ouders worden uitgenodigd voor een wekelijkse knutselochtend onder het genot van een kopje koffie of thee. De materialen die dan gemaakt worden, kunnen bij de lessen weer worden ingezet.

Verder komen ouders naar thema-afsluitingen of soms ook thema-introducties kijken. Soms wordt de ouderparticipatie vooral gezien als betrokkenheid van de ouders voor het werk van de kinderen op school. Betrokken ouders werken in deze visie motiverend voor de ontwikkeling van de kinderen (School J). Dit geeft wellicht ook een (gedeelte van een) verklaring voor de kwantiteit toegekende codes wat betreft het volgen van de ontwikkeling van de kinderen, bij deze school. Deze school zet in op de individuele ontwikkeling van de kinderen, ook bij ouderparticipatie. Ouders worden tevens als serieuze partij gezien voor het geven van feedback op het onderwijs.

School J: Een aantal jaren geleden was de ouderpopulatie m.n. 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 school J hecht daar waarde aan, het houdt hen 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.

7.2.5 Samenwerken met externe culturele instanties

In deze paragraaf worden de inhoud van de *thick descriptions* met betrekking tot de samenwerking van de school met de externe culturele instantie (of de externe culturele instanties) beschreven.

Uit het overzicht met de aantallen van de toegewezen codes kwam naar voren dat samenwerken met een externe culturele instantie de meest voorkomende code is. Dit wordt vooral veroorzaakt door de scholen C en D. Hierdoor lijkt, en zeker voor deze twee scholen, samenwerken met externe culturele instanties een belanghebbende subcategorie van cultuureducatie. Hieronder wordt deze sub-code inhoudelijk nader bestudeerd.

Veel van de onderzochte scholen kopen bestaand cultureel aanbod alleen in als dit aansluit bij de thematiek van de groep en/of school. Scholen zijn hier kritisch op, ze willen dat het culturele aanbod werkelijk iets bijdraagt aan het gegeven onderwijs. Door aanbod in te kopen halen scholen kunstenaars (kunstvakprofessionals) de school in. Een kunstenaar mag ontregelen. Maar toch willen

scholen dat de kunstlessen gegeven door externe kunstvakprofessionals aansluiten bij de gehanteerde thematieken en pedagogisch-didactische beginselen van de school.

School C: [...] KIDD-school C is een pilotschool van KIDD. KIDD (Kunst Is Dichterbij dan je Denkt) is een leerlijn die ontwikkeld wordt door een jeugdtheatergezelschap. Zij hebben van het cultuurparticipatiefonds subsidie gekregen om een leerlijn te ontwikkelen. Er doen 5 pilotscholen mee, waarvan school C er één is en daarbij krijgen ze 4 keer per jaar een lessenserie die bestaat uit: Voorbereidende les Theater/ Kunstenaar in de klas/Verwerkende les. Het jeugdtheatergezelschap ontwikkelt de lessen en legt deze voor aan een ontwikkelgroep waarin ook een collega van school C zit. Als de lessen klaar zijn worden ze aan de scholen voorgelegd en kunnen medewerkers feedback geven. Zo heeft school C aangegeven dat ze graag een koppeling maken met woordenschatonderwijs en dat zit er nu in. En de lessen worden aangeboden volgens het ADIM-model (Activerend Directe Instructie Model), dat past bij hoe school C werkt. De lessen worden eerst aan de pilotscholen voorgelegd voordat ze losgelaten worden in de scholen. De kunstenaars weten hoe de scholen werken, dat werkt heel prettig.

School D: [...] Deze wijze van werken is ontwikkeld in samenwerking met het ICO (Centrum voor Kunst en Cultuur) [Observatiegesprek Juf groep 6/7]. We bezoeken een klas waarin de kunstenaar gastdocent is. Ze is door de school op verzoek van de docent ingehuurd van het ICO. Elke docent mag een keer gebruik maken van de ondersteuning van het ICO. Het ondersteuningsaanbod wordt per thema doorgesproken met een vaste ambassadeur van het ICO. De lessen die er uit voortvloeien worden door leerkracht en kunstenaar samen voorbereid.] Docenten van het ICO geven voorbeeldlessen en ondersteunen in de ontwikkeling van het thematische lesaanbod. Deze hechte vorm van samenwerking is onderdeel van het ICO-project 'Kunst in leren'.

School F [...] Naast de kunstvaklessen, de school-brede activiteiten en het periode-onderwijs worden er ook bezoekjes gebracht aan culturele instellingen. Dit gebeurt met behulp van de financiële steun van het 'Amsterdams voucher systeem'. Deze bezoeken aan culturele instellingen (schouwburg, concertgebouw, glasblazer, etc.) worden alleen uitgevoerd als ze aansluiten bij de leerstof. De icc'er geeft de informatie vanuit culturele instellingen door aan de leerkrachten, de leerkrachten beslissen welke bezoeken er ingepland worden.

Toch wordt er ook nog cultureel aanbod ingekocht dat niet aansluit bij het onderwijs dat de school geeft. De icc'er is de spil in de samenwerking met de culturele instantie. Zij krijgt de informatie binnen en sluit de informatie al dan niet door. Zij koopt aanbod in of attendeert leerkrachten op binnengekomen aanbod. Ook bij scholen waar het aanbod samen vormgegeven wordt in een co-creatie tussen de school en de culturele instantie, heeft de icc'er een grote rol in dit proces, zie citaat school I.

School I: [...] Er is begeleiding geweest vanuit de culturele instelling. Samen is bekeken hoe je een thema goed kunt voorbereiden en hoe je een doorlopende leerlijn Kunstzinnige Oriëntatie zo kunt neerzetten dat deze aansluit bij de thema's. R. C., de icc'er, heeft een cultuurplan geschreven met thema's voor 4 jaar. Je weet dus van tevoren wat eraan komt. De externe

culturele instanties hebben gekeken waar ze hierbij aan kunnen sluiten, maar ook leerkrachten zoeken hoe ze hier vanuit eigen enthousiasme en expertise elementen aan toe kunnen voegen. [...] Waar mogelijk wordt verbinding gezocht met buiten, zoals met museum Nieuw Land Erfgoed, of met regionale of plaatselijke kunstenaars. De schoolleider zoekt de verbindingen met het thema hierbij, want zij krijgt veel aanbiedingen van kunstinstellingen of kunstenaars binnen, bijvoorbeeld om gratis naar het Rijksmuseum te gaan. Het thema is altijd leidend, ad hoc is niet de bedoeling. De middaguren worden gebruikt om binnen het thema geïntegreerd te werken aan de kunst- en wo-vakken.

De hiervoor genoemde *co-creatie* tussen basisschool en externe culturele instantie is in meer of mindere mate een opvallend fenomeen voor zes scholen. Er wordt een intensieve samenwerking met de culturele instantie gezocht door de basisschool waarbij er van de culturele instelling gevraagd wordt mee te denken in de didactische en pedagogische stijl van de school, maar ook binnen de thematiek en de leerinhouden die op dat moment gehanteerd worden. Er wordt ook wel geklaagd over de kwaliteit van de lessen van de culturele instanties en hierom willen scholen ook samenwerken; om toe te zien dat de les van een acceptabele kwaliteit is, zie citaat school J.

School J: [...] School J is kritisch in afnemen van onderwijsaanbod van culturele instellingen. De ict'ers gaan in gesprek met de groepsleerkrachten om t.a.v. van een bepaald project de behoeften te peilen en gaan dan in gesprek met de aanbieder om het aanbod af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van school J en op de te behalen kerndoelen. Een goed voorbeeld daarvan is een project over WOII.

De instanties zien dus vaak dat zij de leerkrachten moeten trainen op kunstzinnig gebied en de scholen hebben de indruk dat zij de instanties moeten trainen op het gebied van didactiek en pedagogiek. Scholen willen afstemmen, willen een kruisbestuiving tussen kunst en de andere vakken bewerkstelligen. Bij muziekprojecten is de kennis van de muziekdocent essentieel en moeten de leerkrachten getraind worden. Hier lijken de verhoudingen anders te liggen. De externe culturele instantie als vraagbaak komt weinig voor.

7.2.6 Geen methode cultuureducatie

Omdat uit het kwantitatief onderzoek naar voren is gekomen dat het *niet hanteren van een methode op een van de gebieden van cultuureducatie* en het *formuleren en evalueren van leerdoelen* een significant hogere mate van cultuureducatie laat zien, is hier specifiek naar gekeken in de *thick descriptions*. Zeven scholen geven expliciet aan dat ze geen methode op het gebied van cultuureducatie gebruiken. Methodes zijn wel aanwezig op de scholen maar worden gebruikt om een leerlijn te beschrijven, of fungeren als bronnenboek. Geen enkele school volgt een methode zoals voorgeschreven. Het lijkt er op dat een echt methodische aanpak de vrijheid om thematisch vanuit grotere gehelen concentrisch te werken in de weg staat, zie citaat school D.

School D: Dit wordt geen op zichzelf staande vakinhoud, maar ingeschoven in het totale onderwijsaanbod. Wel zodanig dat de kerndoelen behaald worden. Er wordt om die reden ook geen gebruik gemaakt van methodes, dat zou de vrijheid van inpassen maar in de weg staan

Deze bevindingen sluiten aan bij de bevindingen van het kwantitatief onderzoek van D21. Ook worden inzichten van leerkrachten, vakdocenten en gastdocenten belangrijker geacht dan methodes:

School H: Wij hebben waargenomen dat tijdens de wekelijkse ateliers wel degelijk specifiek de kunstvakken aan de orde komen. Inderdaad zonder methode, het gaat naar inzicht van de (gast)leerkracht. Bij het bakken (in kleine groepjes) en tuinieren gaat het om breder cultuuronderwijs.

Er worden, kortom, behoorlijk wat lessen en inhouden zelf bedacht door de school al dan niet in samenwerking met externen. Er wordt behoorlijk wat gecreëerd door de school zelf. Een aantal scholen is bezig met het maken van een leerlijn of heeft een leerlijn voor bepaalde vakgebieden (bijvoorbeeld theater) binnen cultuureducatie gemaakt.

School J: De vakdocenten op school J 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, zelfstandigheid stonden centraal bij de ontwikkeling van de leerlijnen. Methodes worden eventueel als bronmateriaal gebruikt.

Soms worden methodes gebruikt als basismateriaal om deze leerlijn te beschrijven of wordt hierbij samenwerking met de externe instantie op het gebied van cultuureducatie gezocht. Ook doelen van SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) worden gebruikt om de leerlijnen te beschrijven. Een paar keer is de leerlijn ontwikkeld door een overkoepelende organisatie zoals de bond van vrije scholen of een culturele instantie, zie citaat school C.

School C: [...] School C heeft geen methode voor cultuureducatie. Er zijn plannen om samen met iemand die leerlijnen voor cultuureducatie in Leiden heeft ontwikkeld en met Collage en twee andere icc'ers ook een dergelijke leerlijn voor Almere te maken. Een pilot daarvan gaat volgend jaar van start met deze museumleerlijn.

Als de leerlijn door de school zelf ontworpen is, wordt deze meer bestempeld als een levend document. Er worden wel leerdoelen geformuleerd en soms ook geëvalueerd maar deze worden zeker niet als belangrijk element in de vormgeving van cultuureducatie gezien. Het gaat bij cultuureducatie dan ook niet om smalle doelen die smart geformuleerd kunnen worden maar om bredere ontwikkelingsdoelen zoals durf, eigenheid en divergent denken. In enkele gevallen zijn de kinderen richtinggevend en niet de leerlijn. Er wordt dan wel met doelen gewerkt, maar dit zijn door de kinderen zelf geformuleerde doelen, zie het citaat van school B.

School B: [...] School B werkt niet vanuit een methode, maar vanuit het materiaal. Leerlingen werken met doelen. Ik- doelen, kinderen gaan hun eigen doelenlijstje langs als het ware. Ze beginnen met rekenen, dan taal en dan zal het kosmische ook aan bod komen. En dan ga je hier van school met alle doelen die jij hebt bereikt. [i]

7.2.7 Samenvatting cultuureducatie

Samenvattend kan gesteld worden dat voor cultuureducatie de visie op cultuureducatie van groot belang is en richting geeft aan de vormgeving van cultuureducatie. Hierbij moet de visie op cultuureducatie binnen de totale schoolvisie verwoord worden, verankerd beschreven zijn en gedragen worden door het hele team. Dan lijkt er *alignment* te ontstaan tussen visie en praktijk. En dan 'staat' de cultuureducatie op de betreffende school. De visie draagt dus bij aan het draagvlak voor cultuureducatie. Scholen waar de visie op cultuureducatie nog niet consistent verwoord en vertaald naar de praktijk wordt, lijken draagvlak voor cultuureducatie te ontberen. Dit is in het huidige onderzoek vaak een startende school met cultuureducatie waarbij één enthousiaste icc'er de intentie heeft meer met cultuureducatie te willen doen. De basisscholen laten verschillende aanpakken binnen hun cultuureducatie zien 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 die naar voren komen in de *thick descriptions* zijn: projectmatig, thematisch, samenwerkend, samen ervaren, artistiek en informatief onderzoek doen en kosmisch onderwijs. Deze benaderingen verschillen in de mate dat de cultuureducatie geïntegreerd is in het onderwijs. Over het algemeen blijkt dat er minder samenhangend onderwijs ontstaat als cultuureducatie meer toegevoegd dan geïntegreerd is. Alle onderzochte scholen verzorgen op een of andere wijze kunstvaklessen. Deze kunstvaklessen kunnen of door een kunstenaar of door de leerkracht zelf gegeven worden. De samenwerking met culturele instanties speelt een grote rol bij de cultuureducatie. Hierbij hebben scholen de wens om tot afstemming met leerinhouden en pedagogisch didactische beginselen en praktijken van de school te komen. Tenslotte wordt er geen lineaire methode gehanteerd voor cultuureducatie. Er worden wel leerdoelen geformuleerd, maar deze leerdoelen worden niet vaak geëvalueerd. De meeste scholen hanteren een leerlijn die door de culturele instantie of de vakdocenten of de icc'er of een overkoepelende organisatie beschreven is. Al dan niet in samenwerking met externen wordt er veel cultuuronderwijs zelf ontworpen door de school.

7.3 21^e eeuwse vaardigheden

Tenslotte is ook binnen de categorie 21^e eeuwse vaardigheden gekeken naar de hoeveelheden toegekende codes. In deze paragraaf staat de derde deelvraag centraal: *Hoe beschrijven de onderzochte scholen de 21^e eeuwse vaardigheden?*

Overzicht in kwantiteit met betrekking tot 21^e eeuwse vaardigheden

In Tabel 7.4 zijn de aantallen toegekende codes per subcode beschreven. Hierbij moet nogmaals opgemerkt worden dat deze aantallen enkel een suggestie wekken van het voorkomen van de betreffende vaardigheid op de school, zie bladzijde 28 voor een toelichting.

Tabel 7.4 - Totaal aantal toegekende codes binnen de hoofdcategorie 21^e eeuwse vaardigheden en aantallen subcodes van de 21^e eeuwse vaardigheden per basisschool.

21 ^e v > School	Creativiteit	Samenw.	Dig. Gel.	Soc/Cult.	Nieuw Ondz.	Nieuw anders	Totaal
School A	1	1	4	3	-	-	9
School B	2	1	6	-	7	3	19
School C	7	2	4	5	1	1	20
School D	1	2	9	-	2	3	17
School E	14	7	8	4	8	4	45
School F	4	2	5	3	-	4	18
School G	1	1	3	1	-	-	6
School H	3	6	2	5	3	4	23
School I	2	3	3	-	1	-	9
School J	11	8	3	12	5	11	50
Totaal	41	33	47	33	27	30	

Noot: Samenw.= samenwerken, Dig. Gel.= digitale geletterdheid, Soc/Cult.= sociale en culturele vaardigheden, Nieuw ondz.= een nieuwe 21^e eeuwse vaardigheid

d namelijk onderzoeken, Nieuw anders= nieuwe andere vaardigheden dan creativiteit, samenwerken, digitale geletterdheid en sociale en culturele vaardigheden maar ook dan onderzoek doen. De 'nieuwe' vaardigheid onderzoek doen heeft namelijk zijn eigen kolom.

Bij deze frequentieverdelingen valt op dat *creativiteit* en *digitale geletterdheid* het vaakst gecodeerd zijn. Dit suggereert dat deze twee vaardigheden binnen 21^e eeuwse vaardigheden op het basisonderwijs belangrijk zijn. Verder valt op dat vooral school J en school E vaak de subcategorie *creativiteit* toegekend hebben gekregen. Hetzelfde geldt voor school D voor *digitale geletterdheid*. Op school B lijkt *onderzoek doen* benadrukt te worden en op school J zijn er hoge frequenties zowel van de subcategorie *sociaal culturele vaardigheden* als van de subcategorie 'nieuwe' 21^e eeuwse vaardigheden. Vooral school J krijgt dus veel subcodes van de 21^e eeuwse vaardigheden toebedeeld. De subcodes zijn ook opgeteld. De totaalaantallen lopen uiteen van 6 bij school G tot 50 bij school J. Er zijn twee scholen die beduidende hogere totaalaantallen hebben dan de rest; school E en school J. Deze scholen hebben respectievelijk 45 en 50 codes toebedeeld gekregen. Bij inhoudelijke bestudering van datafragmenten van deze scholen moet blijken of op deze scholen ook werkelijk de

21^e eeuwse vaardigheden in grotere mate aanwezig zijn. In de volgende paragraaf worden de 21^e eeuwse vaardigheden inhoudelijk beschreven.

7.3.1 Inhoudelijke beschrijvingen 21e eeuwse vaardigheden

Vervolgens is er gekeken naar de inhoud van de verschillende subcategorieën van 21^e eeuwse vaardigheden: *Creativiteit, samenwerken, digitale geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden en 'nieuwe' 21^e eeuwse vaardigheden.*

7.3.1.1 Creativiteit

Alle onderzochte scholen dichten creativiteit veel waarde toe. Er is een grote diversiteit in wat scholen onder creativiteit verstaan. Geregeld wordt creativiteit als containerbegrip aangehaald zonder dit te specificeren. Zo zegt een school dat er nieuwe thema's 'breed en creatief' worden verkend, zonder uit te leggen wat dat dan inhoudt. Dat geldt ook voor creativiteit als vanzelfsprekendheid op school H.

School H: [...] Ze wekken eerder de indruk het een vanzelfsprekende zaak te vinden dat creativiteit in het onderwijs ruim benadrukt wordt. In de visie van de school (zo blijkt tijdens het interview) is creativiteit een geïntegreerd onderdeel van de projecten en de ateliers.

Een aantal scholen geeft wel een duidelijke invulling aan creativiteit, het gaat dan bijvoorbeeld om creativiteit als divergent denken op school E en creativiteit als je fantasie gebruiken op school F.

School F: [...] School F lokt kinderen dan ook uit om hun fantasie te gebruiken. En dit wordt op veel momenten op de dag gedaan. Er wordt bijvoorbeeld met ruwe materialen gespeeld (planken, doeken, stenen etc.) de kinderen bouwen hier zelf van alles van, uiteenlopend van een huis tot een ruimteschip. Het werken met deze ruwe en natuurlijke materialen geeft de kinderen ervaringen mee die hun fantasie prikkelen volgens de schoolleider. Het is nog niet ingevuld, dat doen de kinderen zelf. Er worden steeds 'echte' ervaringen meegegeven aan de kinderen. Hiermee wordt bedoeld dat er weinig gebruik gemaakt wordt van plastic en digitale middelen, maar dat er met pure natuurlijke materialen en het eigen lichaam gewerkt wordt.

Ook een aantal scholen noemt juist situaties waarin de creativiteit naar voren komt: creativiteit als je bezig bent met een schilderij of lied op school G en creativiteit bij het invulling geven aan een kunstopdracht:

School I: Creativiteitsontwikkeling wordt gezien als het zelf vorm en invulling mogen geven aan een kunstopdracht. In die zin komt dit regelmatig ter sprake in de lessen; de opdrachten worden niet strak gekaderd en er is ruimte voor het op eigen wijze vormgeven.

Tenslotte koppelt school J creativiteitsontwikkeling aan samenwerken en veiligheid. Om tot creativiteit te kunnen komen zijn samenwerking en veiligheid nodig.

In het literatuuronderzoek van D21 was creativiteit als volgt gedefinieerd:

1. Een onderzoekende en ondernemende houding.
2. Kunnen denken buiten de gebaande paden en nieuwe samenhangen kunnen zien.
3. Het kennen van creatieve technieken (brainstorming en dergelijke).
4. Risico's durven nemen en fouten kunnen zien als leermogelijkheden.

In de data wordt gedeeltelijk bevestiging gevonden voor deze definitie maar er komen ook wat andere inhouden van creativiteit naar voren. Hieronder wordt per indicator van de definitie in de data gekeken wat scholen hierover zeggen.

1. Kinderen bedenken hun eigen onderzoek en onderzoeksvraag. Er heerst op school E een 'Alles mag' sfeer. Om de onderzoekende houding van kinderen te bevorderen, worden opdrachten niet strak geformuleerd. Ook is er ruimte voor eigen inbreng van de kinderen. Leerlingen trekken- in meerdere of mindere mate- hun eigen plan, leerkrachten doen een stapje terug. Zowel school E als school B werken met de didactiek onderzoek doen. Een onderzoekende houding is een onderdeel van onderzoek doen. Scholen vertellen dat ze geen pasklare oplossingen aan willen dragen maar kinderen willen prikkelen zelf tot oplossingen te komen, zie het fragment van school J.

School J: In het interview geeft de vakleerkracht dans en ict'er aan dat het lastig is om alleen in te zoomen op creativiteit: "creativiteitsontwikkeling, samenwerking en de veiligheid om te kunnen onderzoeken zijn verweven met elkaar." Creativiteitsontwikkeling stimuleren vraagt van de leerkrachten op school J 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 werd in het interview de jaarlijkse herfstwandeling van de vakleerkracht beeldende vorming met de oudste kleuters gememoreerd. Hoewel je bij herfst denkt aan blaadjes, kastanjes etc. vonden de kinderen afgebladderde graffiti. Dat fascineerde de kinderen enorm en daarom is de leerkracht daarop ingesprongen. De gekleurde flinters zijn verzameld en toen iedereen terug was 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 dan 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 [interview].

2. De volgende aspecten rond deze indicator komen uit de *thick descriptions* naar voren: Onderwerpen op verschillende manieren bekijken, alternatieven bedenken, een onderwerp zo breed als mogelijk benaderen en een echt vraagstuk breed en divergent verkennen.

School E: [...] Binnen deze educatie ligt de focus consequent op het bevorderen van divergent denken, het vermogen alternatieven te ontwikkelen, een open en kritische houding.

3. Bij creatieve technieken wordt door scholen een mindmap of andere visualisaties genoemd.
4. Vooral school E, maar ook de scholen J en B, vermelden dat fouten die door leerlingen gemaakt worden, als leerervaringen gezien worden. Leerkrachten moeten een stapje terug doen en niet ingrijpen om zo kinderen zelf tot inzichten te laten komen:

School E: [...] Daar waar iets (technisch) fout dreigt te gaan, wordt niet ingegrepen. Zo zagen we een leerling die broze tempexrepen 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 atelierista², mij wijzend op het leerproces van dit Syrische meisje.

School J en E kregen veel codes toegekend bij creativiteit. Deze twee scholen hebben inderdaad veel te vertellen over creativiteit en leggen ook specifieke elementen uit van hoe creativiteit binnen hun onderwijsvorm krijgt. Beide scholen vertellen echter ook uitgebreid over hun hele onderwijs wat alle codes doet toenemen. Deze scholen hebben dus in zijn algemeenheid veel codes, maar voor creativiteit in verhouding nog meer.

Daar het beschrijven van de 21^e eeuwse vaardigheden juist voor de basisschool in de literatuur tot op heden nog niet veel aandacht heeft gehad, wordt hieronder getracht een beschrijving te geven van creativiteit binnen het basisonderwijs:

Creativiteitsontwikkeling wordt op veel scholen impliciet bevorderd. Deze scholen benadrukken de centrale positie van creativiteit in het onderwijs zonder te specificeren wat zij hier nu precies onder verstaan en hoe zij creativiteit nu precies bevorderen. Er zijn echter ook scholen die wel vertellen wat zij onder creativiteit verstaan en hoe zij dit bevorderen, namelijk:

- Er ligt een nadruk op divergent denken;
- Kinderen laten exploreren, uitproberen waarbij er veel mag en een uitdagende omgeving bieden;
- Kinderen zelf invulling laten geven aan een opdracht. Je als begeleider/leerkracht terughoudend opstellen, een stapje terug doen om zo processen van kinderen zelf aan te moedigen. De begeleider is coach, het kind eigenaar van het werk;
- Leerlingen fouten laten maken, leerlingen zelf achter problemen en oplossingen laten komen;
- Een omgeving bieden waarin er onderzoek gedaan kan worden;
- Fantasie bevorderen door nog niet ingevuld spelmateriaal aan te bieden waar een kind zelf wat van kan maken.

7.3.1.2 Samenwerken

Samenwerken is een vaardigheid die op elke geselecteerde basisschool duidelijk naar voren komt uit de data. Echter, samenwerken lijkt net als creativiteit voor een aantal scholen een containerbegrip. Zonder het verder te specificeren wordt samenwerken genoemd waardoor de inhoud van de samenwerking of de manier van samenwerken niet geheel duidelijk wordt. Toch komen er ook specifieke inhouden en aanpakken van de scholen naar voren. Samenwerken wordt gestimuleerd vanwege enerzijds het sociale aspect en anderzijds de bevordering van de leerontwikkeling van de leerlingen. Zo noemt school E dat samenwerking de verkenning van het thema extra verbreedt en

² Een atelierista als een term die school E uit Italië overgenomen heeft. Een atelierista is een kunstenaar die een atelier bemenst.

dat dit bevorderlijk is voor het leren van leerlingen. De vaardigheid samenwerken moet volgens een aantal scholen wel geleerd worden. Dit gebeurt door een bepaalde (coöperatieve) samenwerkingsvorm een aantal weken centraal te stellen en door *modeling* van samenwerking door de leerkrachten. Samenwerken is dus een doel en een middel.

School I: Er is met name aandacht voor samenwerken. Kinderen werken in de projecten, maar ook in de reguliere lessen heel veel samen. Hierbij doen de leerkrachten ook aan 'modeling'; ze laten zien hoe dat werkt, al vanaf de onderbouw. Kinderen kunnen echt met elkaar overleggen en bijvoorbeeld een 'rekengesprek' houden. Het is geen standaard coöperatieve werkvorm.

Er zijn ook vormen van samenwerking die meer groepsgericht zijn; samen, met de hele klas iets neerzetten waarbij de leerlingen hun gedrag af moet stemmen op elkaar en hun individuele inbreng ten dienste staat voor het gezamenlijke resultaat.

School F: Ook bij kunst- en cultuuractiviteiten wordt er geregeld samengewerkt zoals bij het pinksterfeest (samen in een choreografie, linten vlechten rond een boom) of bij euritmie. Deze vormen van samenwerken zijn groepsgericht; samen iets neerzetten waarbij je in je gedrag af moet stemmen op elkaar.

Samenwerken wordt geleerd door leerlingen ervaringen hiermee op te laten doen. Bij het samenwerken in de klas wordt er geregeld in tweetallen of drietallen aan opdrachten gewerkt. De keuze van het samenwerkingsmaatje wordt soms door de leerkracht en soms door de leerlingen zelf bepaald. Het overleggen tussen kinderen en kinderen elkaar laten onderwijzen worden ook als kenmerken van samenwerken genoemd:

School E: De directeur verwoordt het als volgt: "Samenwerken draagt bij aan de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen, probleem-oplossen 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 ict'er. Ze 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, helpen elkaar, drama-leerkrachten doen het ook zo. Elk kind is hierin geschoold, ook bij taal en rekenen. Eerst de opdracht, dan samenwerken met fluisterend overleg (sommige leerlingen kunnen beter uitleggen dan de leerkracht)", aldus de ict'er. Het 'leren van andere kinderen' werd ook door de aangesproken leerling genoemd. "Door zo te werken, kan je mee leren", vertelde hij.

Uit deze beschrijving komt naar voren dat samenwerken hand in hand gaat met andere 21^e eeuwse vaardigheden. Samenwerken lijkt hier een manier om aan andere 21^e eeuwse vaardigheden te werken. In die zin is samenwerken een didactische vaardigheid die ingezet kan worden om 21^e eeuwse vaardigheden te bevorderen.

In het literatuuronderzoek van D21 was *samenwerken* als volgt gedefinieerd:

1. Verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen;
2. Hulp kunnen vragen, geven en ontvangen;

3. Een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën hebben;
4. Respect hebben voor culturele verschillen;
5. Kunnen onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team;
6. Kunnen functioneren in heterogene groepen;
7. Effectief kunnen communiceren.

In de data wordt voor de meeste hierboven genoemde indicatoren van samenwerken ondersteuning gevonden. Wel zijn er andere accenten op de onderzochte scholen naar voren gekomen dan de definiëring van D21. Zo komt de eerste indicator van samenwerken- *verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen*- niet eenduidig in de *thick descriptions* voor. De tweede indicator van samenwerken- *hulp kunnen vragen, geven en ontvangen*- wordt in de data bijvoorbeeld als volgt verwoord:

School A: Tijdens de eindpresentatie is te zien dat leerlingen elkaar inderdaad helpen. Als één werkje (hoedje) niet helemaal past, pakt een ander kind het over, zonder tussenkomst van de leerkracht, en vouwt het dubbel zodat het wel past.

School I: De kinderen gaan zelfstandig aan de slag, soms overleggen ze of discussiëren ze met elkaar over de te gebruiken kleur. Na het maken van de tekeningen vraagt de leerkracht wie er wat wil vertellen over zijn of haar tekening. Alle kinderen mogen hun tekening omhoog houden. De leerkracht benoemt bij een aantal kinderen specifiek wat hij ziet op de tekening en wat hij mooi vindt. Hij vraagt aan de kinderen te benoemen wat ze mooi vinden aan de tekening van een ander.

Indicator 3 - open houding ten opzichte van anderen - en indicator 4 - respect voor culturele verschillen - komen veel in de thick descriptions naar voren.

Een open houding ten opzichte van elkaar komt naar voren in het zich sociaal emotioneel kunnen uiten naar elkaar en hier respectvol mee omgaan (school C). Er is een vanzelfsprekendheid waarmee kinderen met elkaar aan de slag gaan (school H). Leerlingen betrekken andere leerlingen actief bij een activiteit (school J). Een open houding naar anderen wordt bevorderd:

School E: Divergent denken bevordert een open houding naar anderen en andere culturen, het samenwerken met wisselende partners ondersteunt dat nog eens. Multi-culturaliteit 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 op zo'n manier dat het de leerlingen weghaalt bij de vanzelfsprekendheid van het bekende en hun comfortzone.

Indicator 5 - Samenwerken/samen afspraken maken - komt voor op scholen. Leerlingen overleggen bijvoorbeeld om onderling een oplossing te vinden op school D.

De 6^e indicator- *kunnen functioneren in heterogenen groepen*- wordt in het voorgaande fragment van school E beschreven.

De 7^e indicator- *Samenwerken effectieve communicatie*- komt naar voren in de data. Op school E wordt door kinderen onderling gediscussieerd, informatie uitgewisseld, geholpen. Ook geven de leerlingen elkaar tips.

Net als bij *creativiteit* wordt een samenvattende beschrijving gegeven van *samenwerken* op de geselecteerde basisscholen:

- Samenwerken als containerbegrip. Ja, er wordt samengewerkt maar hoe dit nu precies gebeurt en waarom wordt niet door elke school toegelicht.
- Samenwerken is geïntegreerd als didactische werkvorm, dit hoort bij het basisonderwijs.
- Samenwerken gebeurt in groepjes of er wordt met de hele klas samengewerkt. Hiervan is sprake als er aan één werkstuk of uitvoering gewerkt wordt. (Hypothese: samenwerken hoort bij de ontwikkeling die het basisschoolkind door moet maken).
- Samenwerken is van belang om leerlingen sociale en leerstofinhoudelijke vaardigheden en kennis te leren. Samenwerken is een doel en een middel.
- Samenwerken als manier om aan andere 21^e eeuwse vaardigheden te werken.
- Samenwerken in de vorm van hulp vragen en geven.
- Samenwerken waarbij kinderen elkaar onderwijzen.
- Samenwerken als je mening leren geven.
- Samenwerken waarbij een *open minded* houding ten opzichte van andere ideeën of culturen de norm is.
- Samenwerken: Kunnen onderhandelen en afspraken kunnen maken in een team.

7.3.1.3 Digitale geletterdheid

Gedurende het kwantitatief onderzoek is enkel een onderdeel van de digitale geletterdheid gemeten, namelijk de informatievaardigheden. Gedurende het onderhavige onderzoek wordt het ruimere begrip digitale geletterdheid gebruikt en wordt de data vergeleken met de definiëring van digitale geletterdheid, beschreven in het theoretisch kader van deze studie.

Onder digitale geletterdheid wordt volgens D21 verstaan:

- *Basiskennis ict:*
Technische kennis en vaardigheden ('knoppenkennis').
- *Computational thinking:*
Het oplossen van problemen met behulp van ict-technieken en gereedschappen.
- *Mediawijsheid:*
Kennis, vaardigheden en mentaliteit die nodig zijn om bewust, kritisch en actief om te gaan met media.
- *Informatievaardigheden:*
Het kunnen signaleren en analyseren van een informatiebehoefte en op basis hiervan het kunnen zoeken, selecteren, verwerken en gebruiken van relevante informatie.

Hieronder volgen per indicator inhoud en die uit de data naar voren kwamen.

Basiskennis ict wordt op de scholen niet echt onderwezen, ict staat bijvoorbeeld niet als vak op het rooster. Wel worden er vaardigheden onderwezen en werkwijzen uitgelegd op het moment dat het nodig is. *Just in time*. Op school D wordt de code digitale geletterdheid veel toegekend omdat bij de observatie van de lessen er behoorlijk veel ict voorbij kwam. Of ict nu echt op deze school meer aanwezig is dan op andere scholen wordt door de inhoud van de *thick description* van deze school niet duidelijk. Het lijkt erop dat de fragmenten die met digitale geletterdheid gecodeerd zijn, meer een praktische en organisatorische waarde hebben dan gefundeerd en inhoudelijk:

School D: *De leerkracht geeft hier en daar een aanmoediging en lost vooral computertechnische problemen op: "Juf ik ben mijn map helemaal kwijt" Juf tovert hem met de zoekfunctie weer boven water. De computer wordt op school voornamelijk gebruikt als ondersteuning van de les en als tekstverwerker en kennisbron voor de leerling.*

Er zijn op de meeste scholen digitale middelen beschikbaar zoals *digibords, iPads, grownbooks*. Het onderstaande fragment toont hoe deze middelen ingezet worden:

School B: [...] *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 dingen op te zoeken.[o] De bovenbouw heeft een aantal l-pads en Grownbooks. Niet voor elk kind, want ze hoeven niet allemaal op hetzelfde moment erop. We hebben een rekenprogramma, diverse apps, computers, een ict'er die ermee bezig is. Geen angst dat ze allemaal alleen maar op de iPad willen. Ze gaan vanzelf weer lekker wat anders doen. Kinderen zoeken informatie digitaal en wij zijn steeds op zoek naar de juiste apps waar ze wat mee kunnen.[i] Twee kinderen zijn samen aan het werk met hun gezamenlijke presentatie. De één dicteert en de ander typt het in hun PP-presentatie 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.[o].*

Computational thinking komt niet echt naar voren in de *thick descriptions* van de scholen.

Mediawijsheid wordt ook onderwezen als dit nodig is, *just in time*. Dit gebeurt vooral in verband met incidenten die zich voordoen in de klas en staat dus niet ingeroosterd. Zo wordt er aandacht besteed aan het waarheidsgehalte van informatie die is gevonden op het internet als leerlingen hiermee bezig zijn. Een uitzondering is school B, die routekaarten heeft ontworpen die gebruikt kunnen worden bij het verzamelen van informatie voor het eigen onderzoek van de leerlingen:

School B: [...] *Ze kunnen in boeken zoeken, ze kunnen naar de bibliotheek, ze kunnen op internet met de juiste bron. Ze leren zo welke bron de juiste is: als je googelt op de vraag: 'wat droegen de mensen in de middeleeuwen?' dan kan het zijn dat je bij een spreekbeurt terecht komt van iemand en dat is wel een leuke bron, maar of dat de juiste bron is, dat weet je niet. Vanaf groep 3 proberen zij hen daar al mee in aanraking te laten komen.*

Een ander aspect dat naar voren kwam op een aantal scholen is pesten via *social media*. Het gebruik van *social media* wordt over het algemeen niet gestimuleerd in de klas. Zodra er een incident plaatsvindt, wordt dit aangegrepen om de kinderen te leren hoe ze zich horen te gedragen op deze media.

Informatievaardigheden. Informatie wordt op internet gezocht. Gevaren van verkregen informatie via internet worden wel besproken, vrijheid van gebruik om informatie te vinden wordt niet gelimiteerd:

School E: [...] *ict-vaardigheden worden functioneel ontwikkeld, maar zijn geen doel op zich. Het vormt dan ook geen apart onderdeel van het curriculum. Deze manier van werken met ict*

hebben de observanten in de les bij de ict'er kunnen zien. Zelf zegt de ict'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". Een incident (belediging naar een andere leerling) wordt aangegrepen om een betekenisvolle dialoog te voeren.

Grote hoeveelheid informatie die via internet op leerlingen afkomt, wordt als probleem onderkend op school F.

Als onderdeel van de informatievaardigheden wordt het presenteren van bevindingen benadrukt door de scholen. Hierbij moet gedacht worden aan het presenteren van werk met behulp van een PowerPointpresentatie:

School I: Informatievaardigheden krijgen vaak een rol bij de afsluiting van een project, als de kinderen van de bovenbouw gaan presenteren. Hierbij wordt vaak gebruik gemaakt van ict-hulpmiddelen zoals een filmpje of powerpoint. Leerlingen geven dit zelf vorm.

Ict lijkt binnen het basisonderwijs een manier van werken die ingezet kan worden naast vele andere technieken en aanpakken.

School H: [...] ict-vaardigheden: bij het interview wordt ons verteld dat er een methode is ontwikkeld voor techniek en kunst waarbij kinderen de iPad gebruiken. School H ziet dit dan vooral als middel om te leren vernieuwen. Wij hebben in onze observatie gezien dat een bovenbouwgroep zelf een krant had gemaakt, met behulp van een computerprogramma. Hoewel we geen leerlingen uit die klas gesproken hebben (zij waren al naar huis) lijkt het waarschijnlijk dat de kinderen van het werken met dit programma zelf ook veel geleerd hebben. Hier is het inzetten van ict gedaan voornamelijk als middel maar wel met het effect dat er iets van geleerd wordt.

Hieronder volgt een samenvattende beschrijving van wat de geselecteerde basisscholen onder digitale geletterdheid verstaan:

- Er zijn over het algemeen digiborden, iPads en computers aanwezig in de klas.
- Ict lijkt op het basisonderwijs een manier van werken die ingezet kan worden naast vele andere technieken en aanpakken.
- Basiskennis ict is geen doel op zich. Dit wordt dan ook niet in losse lessen onderwezen. Deze kennis verwerven de leerlingen voor een groot deel waarschijnlijk buiten de school en op school gebeurt dit integratief tussen de bedrijven door. *Just in time*.
- Mediawijsheid wordt besproken aan de hand van concrete activiteiten of incidenten die zich voordoen. Dit gebeurt bijvoorbeeld aan de hand van een pest-incident op Facebook. Dus ook *Just in time*.
- Digitale geletterdheid wordt hoofdzakelijk gezien als manieren van omgaan met informatie. Hierbij is ict een middel om handig informatie te zoeken of om de informatie snel en overzichtelijk te presenteren.

- Vooral bij de scholen die werken met onderzoek doen door de leerlingen zijn basiskennis ict, mediawijsheid en informatievaardigheden belangrijk. Bij het onderzoeken wordt digitale geletterdheid als vanzelfsprekend geïntegreerd in het onderwijs.
- Ict wordt door de school gelinkt aan cultuureducatie, ict wordt namelijk als middel ingezet gedurende kunstzinnige opdrachten.

7.3.1.4 Sociale en culturele vaardigheden

Sociale en culturele vaardigheden bestrijken een breed gebied aan inhoud. De scholen laten zien dat ze deze term verschillend opvatten. Sommige scholen noemen bijvoorbeeld enkel de sociale vaardigheden en andere juist de culturele ontwikkeling van leerlingen. Dit brede gebied van vaardigheden blijkt ook uit de definitie die D21 aan de sociale en culturele vaardigheden gegeven heeft. Hier werden de sociale en culturele vaardigheden als volgt gedefinieerd:

1. Constructief kunnen communiceren in verschillende sociale situaties met respect voor andere visies, uitingen en gedragingen;
2. Het (her)kennen van gedragscodes in verschillende sociale situaties;
3. Eigen gevoelens kunnen herkennen en gekanaliseerd en constructief kunnen uiten;
4. Het tonen van inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen.

Deze definitie sluit aan bij wat er uit de data naar voren komt.

Open mindedness wordt geregeld door basisscholen genoemd. Kinderen wordt geleerd om niet snel iets gek te vinden of iemand uit te lachen. Er wordt geprobeerd kinderen uit de comfortzone te halen:

School J: [...] Het team meent wel te zien dat de kinderen een open-minded attitude hebben. Ze vinden niet snel iets gek. Wij hebben dat als onderzoekers ook waargenomen tijdens de observatie van groep 8. We zagen een doorloop van de eindvoorstelling waarvan de kinderen volledig eigenaar zijn. Het enthousiasme en de betrokkenheid spatten ervan af.

Sociale omgangscodes en respectvolle omgang en eigen gevoelens herkennen en constructief kunnen uiten wordt door een aantal scholen genoemd:

School E: In de dialoog, 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.

Inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen wordt door een paar scholen genoemd. Verder blijken een aantal scholen geregeld projecten te hebben in samenwerking met de buurt of stad. Het gaat dan om inbedding in de (sociale en maatschappelijke) omgeving en geschiedenis van de school. De term 'actief burgerschap' is hier van toepassing:

School C: [...] En er is een tak actief burgerschap, school C wil met voorstellingen ook wat betekenen voor de wijk. Voorbeelden daarvan zijn het opluisteren van de opening van het treinstation met een flashmob (I'm a train, I'm a train ...) en een presentatie voor gehandicapten in de wijk.

School H: [...] tijdens ons bezoek kwam een groep kinderen onder leiding van een vrijwilliger terug van het inzaaien van een bloemenmengsel op een vlakbij de school liggende rotonde. Er bleek een heel ontwerp gemaakt te zijn voor het gemeentelijke gebied vlakbij de school, op initiatief van de school en met instemming en inspraak van gemeente en omwonenden.

School J: [...] De buurt waar de school staat, waar nu een groot deel van de allochtone schoolpopulatie woont, werd in de oorlog bevolkt door een grote Joodse gemeenschap, waarvan de kinderen op school J naar school gingen. Veel van die kinderen (150) zijn gedeporteerd. Tijdens dat project gingen de kinderen van school J 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 [interview]. Dat dit project indruk heeft gemaakt op de kinderen zagen we terug tijdens de observatie.

Verder vertellen scholen aan te willen sluiten bij de eigen culturele populatie. Zij willen projecten ontwikkelen waar ruimte is voor de culturele achtergronden van de leerlingen:

School C: [...] Onze populatie van school C is heel gemengd. Ongeveer een derde is blank en verder hebben kinderen wortels in andere culturen, zoals de Surinaamse en Antilliaanse cultuur. Daarom wil school C ook meer met muziek gaan doen, zodat kinderen ook iets kunnen met muziek uit hun eigen cultuur.

Het kan ook zo zijn dat de culturele achtergrond enkel of grotendeels autochtoon-Nederlands is, dan wil een school juist kinderen in contact brengen met andere culturen, zie citaat school A.

School A: [...] De directeur noemt ook het multiculturele aspect wat tot uitdrukking komt bij de eindpresentatie waarin een reis door diverse landen wordt gemaakt met zang en dans door de verschillende groepen heen onder leiding van de externe culturele instantie. Zo zie je ook dat de brede ontwikkeling gestimuleerd wordt en dat we over de grenzen van het dorp heen verder proberen te kijken naar andere culturen. [i]

Sociale en culturele vaardigheden kunnen als volgt samengevat worden:

- Kinderen wordt een *open-minded* houding aangeleerd. Het gaat hierbij om niet snel iets gek vinden en verschillen tussen mensen accepteren en hier met respect mee omgaan.
- Sociale omgangscodes zijn belangrijk op de basisscholen en kinderen wordt geleerd hoe met elkaar en volwassenen in verschillende situaties om kan worden gegaan.
- Inbedding in sociale en maatschappelijke en geschiedkundige omgeving van de school. Het gaat erom dat leerlingen iets kunnen betekenen voor deze omgeving, kunnen aansluiten bij actuele gebeurtenissen en respect hebben voor de geschiedenis.

- Aansluiten bij culturele achtergronden van de leerlingen. Dit kan zijn omdat een school veel verschillende culturen herbergt. Ook de culturele (en geschiedkundige) achtergrond van het gebied waar de school staat wordt onderzocht. Of de school wil juist kinderen in contact brengen met andere culturen.

7.3.1.5 'Nieuwe' 21e eeuwse vaardigheden

De laatste categorie 21^e eeuwse vaardigheden die expliciet besproken wordt, zijn de vaardigheden die niet in het literatuuronderzoek van D21 naar voren zijn gekomen als 21^e eeuwse vaardigheden. Het gaat dan vooral om 'onderzoeken' en om persoonlijke vaardigheden ('zelf' vaardigheden) van de kinderen zoals *zelfvertrouwen*, *zelfontplooiing* en *zelfstandigheid/eigenaarschap*. Deze persoonlijke vaardigheden zouden ook eventueel onder de sociaal culturele vaardigheden geschaard kunnen worden. Maar omdat de scholen zelf deze vaardigheden niet als sociale en culturele vaardigheden bestempelen, is ervoor gekozen deze vaardigheden als een nieuwe categorie te interpreteren. School J scoort, wat kwantiteit betreft, hoog op zowel de persoonlijke vaardigheden als op de sociale en culturele vaardigheden. Deze school richt zich ook juist op de individuele en persoonlijke ontwikkeling van de kinderen. Dit komt bij beide categorieën benadrukt naar voren.

Onderzoeken:

Onderzoeken wordt door de meeste scholen benoemd (7 van de 10 scholen). De betekenis van *onderzoeken* verschilt echter van een onderzoekende houding tot zelfstandig onderzoek uitvoeren door leerlingen op school B en E. Bij dit zelfstandig onderzoek doen door de leerlingen zijn leerkrachten coach en bovendien gebruiken de leerlingen routekaarten. School B hanteert het door leerlingen uit laten voeren van een eigen onderzoek zelfs als didactiek voor een groot stuk van het onderwijs:

School B: [...] De kinderen bedenken hun eigen onderzoek, door de verwondering komen ze het thema in. Ze kunnen vandaar uit hun eigen onderzoek gaan bedenken. Ze maken dan een woordweb, een mindmap, 'wat weet ik al van het onderwerp?' en vervolgens gaan ze hun eigen onderzoeksvraag opstellen. Die onderzoeksvraag noteren ze, de ene keer schrijven ze hem gewoon op, de andere keer verwerken ze die in een illustratie en dan gaan ze op onderzoek. Daar hebben ze een routekaart bij en zo kunnen ze achter het antwoord komen op de vraag.

Bij het onderzoeken speelt ook creëren een rol. Er komt dan na een informatieve onderzoeksfase een creërende onderzoeksfase. Kennis en inzichten worden kunstzinnig vertaald. Bij dit onderzoeken wordt gestimuleerd om iemand te benaderen die 'er verstand van heeft'. Het eindproduct van het onderzoek mag op school B en school E divers zijn. Zo kan dit een gedicht, rap of spreekbeurt zijn. Deze scholen willen geen pasklare oplossingen aanreiken aan de leerlingen, maar leerlingen zelf dingen laten uitproberen waarbij er fouten gemaakt mogen worden. Bij school E verloopt de exploratie van de onderzoeksvraag of theoretisch (informatie zoeken) of creatief kunstzinnig (artistiek onderzoek uitvoeren onder leiding van een kunstenaar). Dit geeft een belangrijk verschil aan met het onderzoek doen op school B. Op school E hoeft het onderzoeksproces niet cognitief 'wetenschappelijk' te verlopen maar mag het proces ook exploratief artistiek tot stand komen. De onderzoeksvraag of eigen leervraag van het kind staat op school B en school E centraal. Dit betekent

dat het onderzoeksproces, het materiaalgebruik en de technieken niet van tevoren vast liggen. Er is alleen een breed geformuleerd thema:

School E: [...] Daarom wordt elk thema eerst zo breed mogelijk benaderd, waarna met de eigen leervraag wordt gefocust. De leerkrachten en ateliriesta's nodigen kinderen consequent uit met open vragen als "Hoe kan het ook nog?" en "Hoe zou het anders kunnen?".

Onderzoeken is op deze scholen een didactische werkvorm en is een antwoord op 'hoe' er via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. Alle andere 21^e eeuwse vaardigheden komen namelijk in een samenspel naar voren tijdens het onderzoek doen. Als het onderwerp- het thema waarbinnen de onderzoeksvraag door de leerlingen zelf gekozen wordt- cultureel is, dan is er sprake van cultuureducatie binnen 21^e eeuwse vaardigheden.

Zelfontplooiing/ Bildung

Bij het onderzoek doen op school B en E speelt ook een zelfonderzoek van de leerling een grote rol. Op school F wordt de vertelstof aangepast aan de ontwikkelingsfase van het kind. Dit wordt gedaan omdat men denkt hiermee de persoonlijke ontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Op impliciete wijze wordt de zelfontplooiing gestimuleerd middels het aanbieden van activiteiten:

School F: [...] 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 aan optrekken. Honderd jaar geleden is dit leerplan bedacht maar de verhalen die hierin beschreven staan worden nog steeds als relevant gezien.

Zelfstandigheid/eigenaarschap:

Op school B wordt er veel verantwoordelijkheid aan de leerlingen gegeven met betrekking tot het plannen van het onderzoek, het formuleren van de onderzoeksvraag en de keuze voor de vorm en het tijdstip van de presentatie. Op school J verzinnen de leerlingen zelfstandig de eindmusical van groep 8. Leerkrachten proberen zich terughoudend op te stellen op zowel school J als school E. Kinderen mogen geheel zelfstandig keuzes maken uit zeer diverse materialen op school E. Leerlingen hebben ruimte om mee te denken, om zelfstandig aan de slag te gaan:

School H: [...] een vaardigheid die we vaak hebben waargenomen is een grote mate van zelfstandigheid. Kinderen zoeken zelf uit waar iets ligt en hoe ze iets gaan aanpakken. Ook na een niet zo duidelijke instructie gaan ze gewoon aan het werk. Dit is tijdens het interview niet naar voren gekomen maar was voor ons opvallend.

Het begrip eigenaarschap valt geregeld op school J. De kinderen zijn eigenaar van hun eigen leerproces.

School J: Het woord 'eigenaarschap' valt regelmatig in het interview, ook m.b.t. creativiteitsontwikkeling en in relatie tot de eindvoorstelling van groep 8. De observatie ondersteunt de visie van school J m.b.t. creativiteitsontwikkeling in relatie tot eigenaarschap

van de kinderen, het aanmoedigen van een onderzoekende houding en het creëren van een veilige omgeving.

Zelfvertrouwen:

Hierbij gaat het op school B om het aansluiten bij de eigenheid van het kind om zo het zelfvertrouwen van de kinderen te stimuleren. Op school E denkt men dat elk kind zijn of haar creativiteit kan aanboren en dat elk kind talenten heeft. En dat juist kinderen die niet zo goed zijn in de cognitieve vakken zelfvertrouwen kunnen krijgen door de creatieve aanpak. Op school F wordt zelfvertrouwen als belangrijkste eigenschap genoemd om een onzekere toekomst tegemoet te treden. Er wordt hieraan gewerkt door jonge kinderen te accepteren zoals ze zijn en niet te confronteren met of gesprekken te voeren over wat er nog niet goed gaat.

School F: [...] Als extra element van 21e eeuwse onderwijs wordt op school F 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.

Ook op school J wordt zelfvertrouwen genoemd. Dit wordt gestimuleerd door aan te sluiten bij de leerlingen en een veilige en respectvolle leeromgeving te creëren.

Nu al de 21^e eeuwse vaardigheden vanuit de data beschreven zijn, wordt in de volgende paragraaf de positie van creativiteit ten opzichte van de andere 21^e eeuwse vaardigheden onderzocht. Hiervoor is gekozen omdat vanuit de literatuur een overkoepelende positie voor creativiteit verondersteld werd.

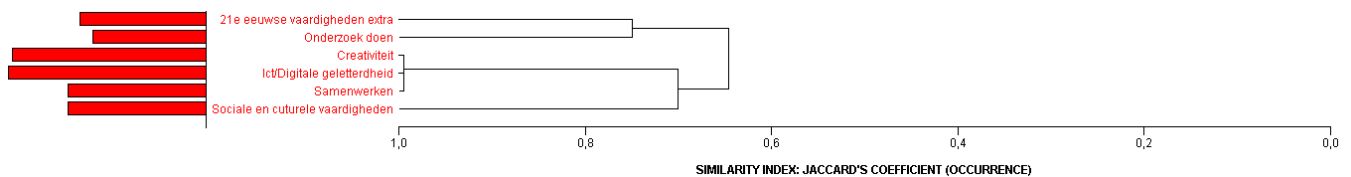
7.3.1.6 Centrale rol creativiteit

In deze paragraaf staat onderzoeksvraag 4 centraal: *Wat is het verband tussen creativiteit en andere 21^e eeuwse vaardigheden?* In het theoretisch kader is de verwachting geformuleerd dat creativiteit een centrale rol vertolkt binnen de 21^e eeuwse vaardigheden. Ook het kwantitatief onderzoek ondersteunt een bijzondere positie voor creativiteit omdat creativiteit de hoogste correlatie met cultuureducatie vertoonde ($r = .70$, $n = 59$) (Potters et al, 2015).

Creativiteit is de op één na vaakst toegekende code van al de 21^e eeuwse vaardigheden, namelijk 52 keer. Digitale geletterdheid is het meest toegekend, namelijk 58 keer. De meeste scholen noemen creativiteit als eerste als het gaat om vaardigheden die door cultuureducatie gestimuleerd worden. Ook noemen scholen creativiteit over het algemeen het eerst als de 21^e eeuwse vaardigheden ter sprake komen. Bij bestudering van wat scholen te zeggen hebben over creativiteit blijkt dat er verondersteld wordt door sommige scholen dat eenieder wel weet waarover gepraat wordt als de term creativiteit valt. Creativiteit lijkt zo meer een manier waarop je iets kan doen.

Om meer zicht te krijgen op de samenhang tussen creativiteit en de andere 21^e eeuwse vaardigheden is ook hier eerst naar de kwantiteit van toegekende codes gekeken door middel van een *cluster analyse*. De *cluster analyse* is uitgevoerd met *co-occurrence*. Tevens is de instelling *within case (Jaccards Coefficient)* gekozen omdat er is gezocht naar samenhang binnen de casussen. Figuur 7.1 toont het *dendrogram* (boomstructuur-diagram) voortkomend uit deze analyse. In een dendrogram wordt aangegeven hoe en waar de clusters zich ten opzichte van elkaar bevinden. Dat

een code in de nabijheid van creativiteit genoemd wordt, wil nog niet zeggen dat deze code verband houdt met creativiteit. Het kan ook zijn dat er in ontkennende zin over de betreffende code gesproken wordt. Toch is het interessant om te bekijken over welke nabije codes het gaat.



Figuur 7.1 - Dendrogram van de 21^e eeuwse vaardigheden.

Uit deze analyse blijkt dat creativiteit, digitale geletterdheid en samenwerken in één adem genoemd worden in de *thick descriptions*. Dit cluster van vaardigheden wordt in tweede instantie gelinkt aan de sociale en culturele vaardigheden enerzijds en het cluster van de 'nieuwe' vaardigheden en onderzoek doen anderzijds.

Omdat creativiteit volgens de *cluster* analyse in eerste instantie samengaat met samenwerken en digitale geletterdheid is in de *thick descriptions* gekeken wat elke afzonderlijke school te vermelden heeft over deze drie vaardigheden en hoe ze met elkaar in verband worden gebracht.

Creativiteit en samenwerken en digitale geletterdheid:

Bij school A worden er opdrachten gegeven waarbij creativiteit een rol speelt zoals het ontwerpen van een outfit. Hierbij wordt informatie opgezocht en helpen kinderen elkaar vooral bij de eindpresentatie van een project.

Een didactiek van school B is onderzoek doen. Creativiteit wordt op deze school gezien als een onderzoekende houding. Bij het onderzoek dat de kinderen zelf uitvoeren, wordt voor het verzamelen van informatie gebruik gemaakt van diverse digitale middelen. Het onderzoek kan op diverse manieren gepresenteerd worden. Hierbij werken leerlingen soms samen aan een gezamenlijke presentatie. Ook wordt er aan elkaar hulp gevraagd en geboden bij dit onderzoek doen. Op school C wordt bijvoorbeeld dramaspel gefilmd met de iPad. Kinderen uiten zich creatief doordat ze zelf het toneelspel verzinnen en er bijvoorbeeld zelf een stripverhaal maken. Het digibord wordt verder ingezet bij het activerende directe instructiemodel, vooral als informatiebron.

Op school D wordt creativiteit gezien als iets bedenken. Ict wordt ingezet als middel ter ondersteuning in de les, als tekstverwerker en kennisbron. Voorbeelden worden opgezocht ter inspiratie. Verder is er veel overleg tussen leerlingen bij een creatieve opdracht.

Op school E wordt ict gezien als middel om informatie te vergaren, als deur naar de wereld. Om de juiste informatie te vergaren zijn informatievaardigheden en een kritische houding nodig. Ook hier wordt ict ingezet om informatie te verwerken. De didactiek op deze school is informatief en artistiek onderzoek doen. Er wordt gedurende dit onderzoek doen samengewerkt met een samenwerkingsmaatje, wat meteen ook gezien wordt als werkvorm. Dit samenwerken gebeurt omdat de school dit goed vindt voor de sociale en emotionele vaardigheden en omdat samenwerken een groter leerrendement genereert dan alleen werken. Creativiteit staat in het teken van divergent denken. Divergent denken bevordert een open houding naar anderen. Elk kind heeft talent waarmee eigen creativiteit ontplooid kan worden.

School E: 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 ontplooien. "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 ict'er. Om die reden is 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.

School E: 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, probleem oplossen 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 ict'er. Ze 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, helpen elkaar, drama-leerkrachten 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 ict'er. Het 'leren van andere kinderen' werd ook door de aangesproken leerling genoemd. "Door zo te werken, kan je meer leren", vertelde hij.

School E: ict-vaardigheden worden functioneel ontwikkeld, maar zijn geen doel op zich. Het vormt dan ook geen apart onderdeel van het curriculum. Deze manier van het gebruik van ict hebben de observanten in de les bij de ict'er ook kunnen zien.

Op school F wordt heel weinig aan digitale vaardigheden gedaan. Deze school benadrukt vooral een ambachtelijke aanpak van cultuureducatie. Creativiteit wordt gezien als het ontwikkelen van fantasie, bijvoorbeeld door kinderen de ruimte te bieden zelf iets te scheppen met bijvoorbeeld ruwe natuurlijke materialen. Er wordt samengewerkt binnen bijvoorbeeld toneel en koor omdat er gezamenlijk iets gecreëerd wordt. Ook in de klas mogen sommige opdrachten samen uitgevoerd worden.

School G ziet creativiteit als het bezig zijn met en het kijken naar kunst. Echte verbanden worden er niet gelegd tussen creativiteit, samenwerken en digitale geletterdheid.

Bij school H staat samen leren centraal. Er heerst op school een vanzelfsprekendheid waarmee kinderen samen aan de slag gaan, ook bij cultuuronderwijs. Creativiteit komt naar voren door het aanbieden van bepaalde activiteiten. Kinderen worden uitgedaagd oplossingen te bedenken. De digitale geletterdheid wordt als middel ingezet maar wel met het effect dat daar iets van geleerd wordt. Zo worden ict-middelen ingezet om aan creatieve opdrachten (zoals een krant maken) samen te werken:

School H, Creativiteit: hoewel we veel creatieve vakken en werkvormen hebben waargenomen, meldt de school dit niet expliciet in de visie, ook niet in het interview. De school wekt eerder de indruk het een vanzelfsprekende zaak te vinden dat creativiteit in het onderwijs ruim benadrukt wordt. In de visie van de school (zo blijkt tijdens het interview) is creativiteit een geïntegreerd onderdeel van de projecten en de ateliers. Wij hebben in ieder geval gezien dat kinderen expliciet creatieve vaardigheden aangeboden krijgen. Elk project wordt gestart met een mindmap waarin duidelijk divergerend gedacht wordt, de kinderen worden zo gestimuleerd creatief te denken.

School H, Samenwerken: Uit het interview blijkt ook samenwerken hoog in het vaandel van de school te staan. Dat geldt zowel voor leerlingen onderling als het docententeam: "Het wordt met elkaar gedragen". Wij hebben lessen gezien waarin leerlingen alleen werkten en lessen/activiteiten waar in kleine groepjes gewerkt werd. Uit navraag bij leerlingen bleek dat het vaak ook leerlingen uit andere klassen waren, het samenwerken wordt over de eigen groep heengetrokken. Er is een vanzelfsprekendheid in de manier waarop de kinderen samen aan de slag gaan.

School H, Ict-vaardigheden: school H ziet dit dan vooral als middel om het leren te vernieuwen. Wij hebben in onze observatie gezien dat een bovenbouwgroep zelf een krant had gemaakt, met behulp van een computerprogramma. Hoewel we geen leerlingen uit die klas gesproken hebben (zij waren al naar huis) lijkt het waarschijnlijk dat de kinderen van het werken met dit programma zelf ook veel geleerd hebben. Hier is ict voornamelijk als middel ingezet maar wel met het effect dat er iets van geleerd wordt.

Op school I wordt ict als middel ingezet om informatie over te brengen. Wat het samenwerken betreft mogen kinderen overleggen over het werk bij bijvoorbeeld een beeldende opdracht. Creativiteit is verweven met de invulling van de opdrachten. Kinderen mogen bijvoorbeeld zelf bedenken wat ze gaan tekenen, maar ze krijgen wel een de opdracht dat alles in de sloot moet kunnen leven. Hoe ze dit beeldend uitwerken en welke planten en dieren ze kiezen mogen de kinderen zelf weten. Kinderen worden getraind in samenwerkingsvormen en vaardigheden, vooral bij thematisch werken.

School J heeft het pedagogisch klimaat sterk gekoppeld aan visie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Kinderen zelf oplossingen laten bedenken en problemen laten oplossen valt onder creativiteit. De onderzoekende houding en het zien van nieuwe samenhangen zijn hierbij van belang. Samenwerken is ook één van de competenties waaraan gewerkt wordt bij de kunst- en cultuurlessen. Er wordt veel samengewerkt bij creatieve opdrachten. Ict is op deze school minder aanwezig. Er wordt verteld dat ict meer bij cognitieve vakken aan bod komt. Er wordt geëxperimenteerd met nieuwe media.

Kortom, de opdrachtstelling moet ruimte geven aan creativiteit. De opdracht zorgt ervoor dat creativiteit gestimuleerd wordt en leerlingen daarbij een onderzoekende houding hebben. Zelf oplossingen bedenken en zelf iets creëren wordt gestimuleerd binnen de opdracht. Bij deze opdracht wordt de digitale geletterdheid vooral ingezet bij het opzoeken van informatie, en het verwerken en presenteren van informatie. Ict is hierbij vooral een hulpmiddel om de opdracht uit te kunnen

voeren. Als de school onderzoek doen als didactiek hanteert dan komt ict geïntegreerd en veelvuldig voor. Vaak wordt bij deze creatieve opdracht als werkvorm samenwerken ingezet. Als kinderen echt samen de opdracht uitvoeren, wordt er veel samengewerkt in de vorm van hulp vragen en geven. Binnen een opdrachtstelling die creativiteit bevordert, wordt samengewerkt waarbij digitale middelen het proces dat doorlopen moet worden en het eindproduct ondersteunen. Hiermee wordt de centrale positie van creativiteit binnen de 21^e eeuwse vaardigheden ondersteund. Een hiërarchische structurering van de 21^e eeuwse vaardigheden met creativiteit als overkoepelende vaardigheid is nog steeds denkbaar, maar komt niet eenduidig uit de gegevens van dit onderzoek naar voren.

7.3.1.7 Samenvatting 21e eeuwse vaardigheden

21^e eeuwse vaardigheden worden op de meeste scholen impliciet bevorderd. Scholen verschillen in de tijd die aan de 21^e eeuwse vaardigheden besteed wordt. Deze verschillen in tijdsbesteding zijn weer terug te voeren op de gekozen aanpak van het onderwijs. Als dit met name lineair stapsgewijs onderwijs is, waarbij er incidenteel een project uitgevoerd wordt waarbij concentrisch onderwijs de boventoon voert, dan wordt er incidenteel aan de 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. Als bijvoorbeeld onderzoeken als didactiek dagelijks een plek heeft in het onderwijs dan wordt er structureel aan de 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. Creativiteit speelt een centrale rol binnen het onderwijs. De scholen hanteren geregeld creativiteit als containerbegrip. Er worden (nog) niet veel woorden gegeven aan wat creativiteit precies inhoudt en hoe creativiteit bevorderd wordt. Er zijn echter ook scholen die wel vertellen wat zij onder creativiteit verstaan en hoe zij dit bevorderen: 'Er ligt een nadruk op divergent denken, exploreren, kinderen een eigen invulling laten geven aan de opdracht, kinderen fouten laten maken en de leerkracht stelt zich terughoudend op.' Samenwerken is gangbaar als didactische werkvorm op de scholen, dit hoort bij het basisonderwijs. Samenwerken is van belang om leerlingen sociale vaardigheden aan te leren maar ook om over de leerstof van elkaar te leren. Samenwerken is hierbij een doel en een middel. Kinderen vragen en ontvangen hulp en onderwijzen elkaar. Bij samenwerken op de scholen wordt getracht een open houding aan te leren. Digitale geletterdheid wordt hoofdzakelijk gezien als manieren van omgaan met informatie. Hierbij is ict een middel om handig informatie te zoeken of om de informatie snel en overzichtelijk te presenteren. Daarnaast speelt kritisch omgaan met vergaarde informatie een rol. Digitale geletterdheid, waaronder basiskennis ict en mediawijsheid, wordt onderwezen op het moment dat dit nodig is, *just in time*. Vooral bij scholen die werken met onderzoek doen door de leerlingen zijn basiskennis ict, de mediawijsheid en de informatievaardigheden duidelijk aanwezig. In het onderzoek doen wordt digitale geletterdheid als vanzelfsprekend geïntegreerd in het onderwijs. Wat de sociale en culturele vaardigheden betreft wordt kinderen een *open minded* houding aangeleerd. Het gaat hierbij om niet snel iets gek vinden en verschillen tussen mensen accepteren en hier met respect mee omgaan. Sociale vaardigheden en sociale omgangscodes zijn belangrijk op de basisscholen. Verder speelt de inbedding van de school in sociale en maatschappelijke en geschiedkundige omgeving van de school een rol. Het gaat erom dat scholen leerlingen willen meegeven dat zij iets kunnen betekenen voor deze omgeving, kunnen aansluiten bij actuele gebeurtenissen en respect hebben voor de geschiedenis. Tenslotte trachten scholen aan te sluiten bij culturele achtergronden van de leerlingen. Het kan ook zo zijn dat de school juist kinderen in contact wil brengen met andere culturen. Er zijn daarnaast een aantal 'nieuwe' 21^e eeuwse vaardigheden uit de schoolbeschrijvingen aan bod gekomen. Dit zijn vaardigheden die niet in het literatuuronderzoek van D21 naar voren zijn

gekomen. Het gaat dan vooral om ‘onderzoeken’ en om persoonlijke vaardigheden (‘zelf’ vaardigheden) van de kinderen zoals zelfvertrouwen, zelfontplooiing en zelfstandigheid/eigenaarschap. *Onderzoeken* wordt door de meeste scholen benoemd (7 van de 10 scholen). De betekenis van *onderzoeken* verschilt echter van een onderzoekende houding tot zelfstandig onderzoek uitvoeren door leerlingen op school. Tenslotte is in dit hoofdstuk de relatie tussen creativiteit en de andere 21^e eeuwse vaardigheden onderzocht. De relatie tussen creativiteit, samenwerken en digitale geletterdheid is sterk. Hierbij komt naar voren dat binnen de opdrachtstelling creativiteit uitgelokt wordt. Tevens wordt er samengewerkt en ondersteunen digitale middelen het proces en het product. Hiermee wordt een centrale positie van creativiteit binnen de 21^e eeuwse vaardigheden ondersteund.

Nu alle hoofdcategorieën van het D21-onderzoek- schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden- kwantitatief en inhoudelijk beschreven zijn, worden in de volgende paragraaf verbanden tussen deze categorieën onderzocht.

7.4 Samenhang tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

In deze paragraaf wordt bekeken of de bevindingen van het kwantitatief onderzoek bevestigd kunnen worden door de kwalitatieve data. In paragraaf 7.4.1 wordt beschreven hoe cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden samengaan. Vervolgens staat in paragraaf 7.4.2 onderzoeksvraag 5 centraal: *Hoe wordt het verband tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden beschreven?*

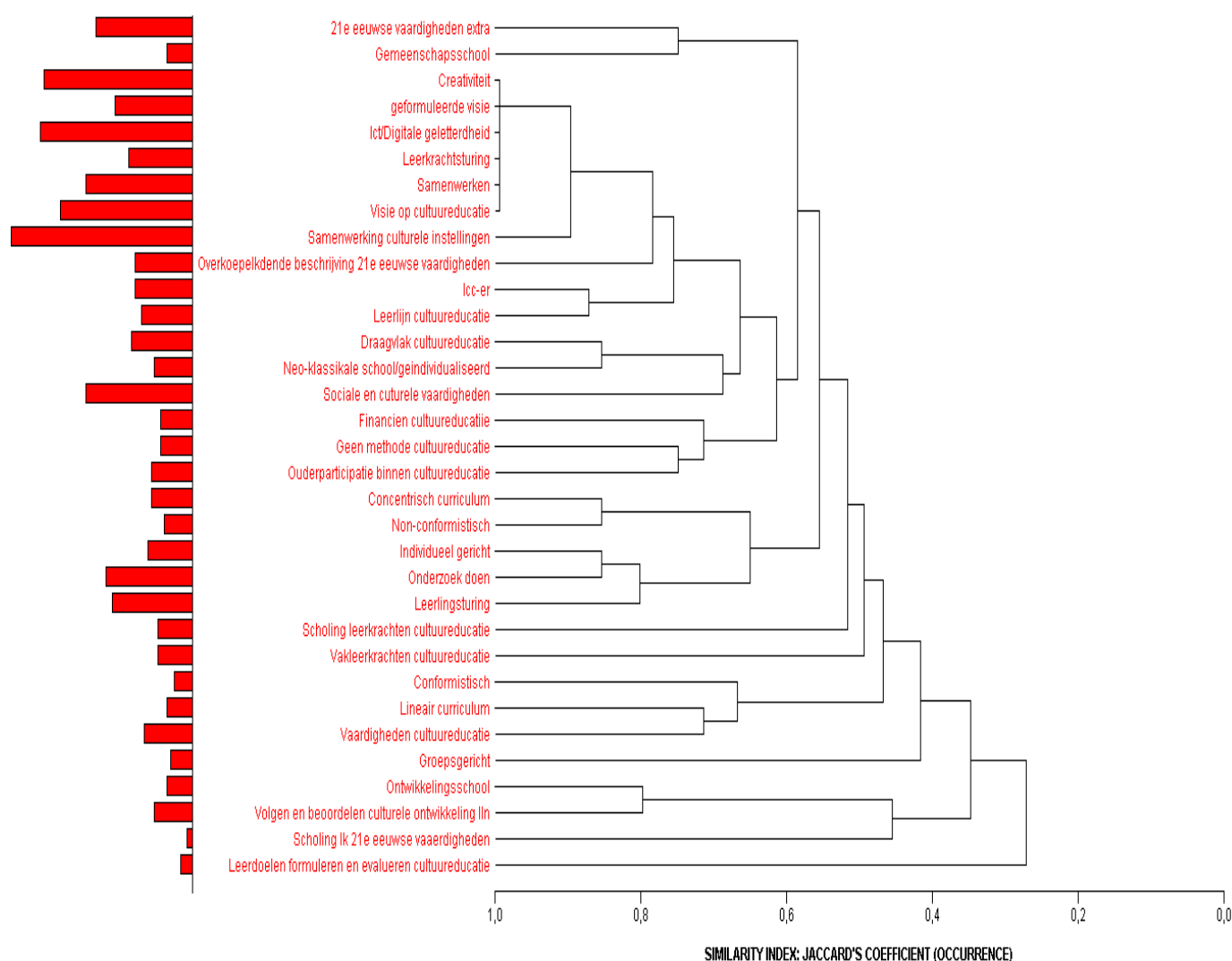
7.4.1 Verband tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

De *thick descriptions* zijn inhoudelijk onderzocht op het verband tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Sommige scholen noemen enkel dat er een verband is tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden, maar vertellen niet hoe dit verband dan tot stand komt. Scholen zijn zich er over het algemeen niet bewust van welke didactische en organisatorische aanpak bij cultuureducatie bevorderlijk is voor het inzetten van 21^e eeuwse vaardigheden. Scholen doen uitspraken als: 'Als er aan cultuureducatie gewerkt wordt, wordt er aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt.' Scholen kiezen een aanpak bij cultuureducatie. Bij onderwijs dat georganiseerd is rond projecten, thema's en onderzoek doen, worden 21^e eeuwse vaardigheden als vanzelfsprekend ingezet. De meeste scholen verwoorden dit niet waardoor er dus impliciet aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. 21^e eeuwse vaardigheden komen in een samenspel naar voren en nooit in bijvoorbeeld een les over creativiteit of digitale geletterdheid. Enkele vaardigheden die bij cultuureducatie genoemd worden zijn: samenwerken, creativiteit, pro-sociaal gedrag bevorderen, *open mindedness*, onderzoek doen, zelfstandigheid, zelfvertrouwen en zelfontplooiing. Digitale geletterdheid zien scholen meer als middel dan als vaardigheid. Dit is waarschijnlijk de reden dat scholen de digitale vaardigheden niet expliciet noemen als er niet concreet naar gevraagd wordt.

7.4.2 Verband tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

De samenhang tussen deze drie hoofdbegrippen van de studie is eerst kwantitatief onderzocht en vervolgens kwalitatief geduid. Om meer zicht te krijgen op de samenhang tussen schoolvisie, 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie is er ook een kwantitatieve *cluster analyse* uitgevoerd waarbij er gekozen is voor *co-occurrence*. Tevens is de instelling *within case (Jaccards Coefficient)* gekozen omdat er is gezocht naar samenhang binnen de casussen. Figuur 7.2 toont het *dendrogram* voortkomend uit deze analyse. Bij de inhoudelijke duiding van de clusters tussen codes in de data, is in eerste instantie gekeken naar clusters die de grootste samenhang vertonen. Hier is voor gekozen omdat meer samenhang bij de associatiematen die een clusteranalyse is, kan duiden op meer inhoudelijke samenhang. In eerste instantie is ervoor gekozen om clusters te bestuderen waarbij de eerste clustering van codes voor 80% of meer samenhangen en de tweede en verdere clustering minimaal 60%. Mocht de inhoud van de verbanden hier aanleiding voor geven dan zal van deze grenzen afgeweken worden. De zinvolheid van de clustering staat voorop. Naast de sterkte van het verband moeten de subcategorieën van de clustering afkomstig zijn uit ten minste twee van de hoofdcategorieën: schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Hiervoor is gekozen omdat in dit geval de samenhang tussen de hoofdcategorieën van het onderzoek centraal staat. Uit de analyse blijkt, zie Figuur 7.2, dat er met deze criteria zes clusters uit de data gehaald kunnen worden. De subcodes van de clusters worden hieronder genoteerd en vervolgens is er in de *thick*

descriptions gekeken hoe dit verband vorm krijgt. Een samengaan van codes kan namelijk verschillende betekenissen hebben.



Figuur 7.2 - Dendrogram van de subcodes van schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

Cluster 1

Creativiteit, digitale geletterdheid, samenwerken, leerkrachtsturing, schoolvisie, visie cultuureducatie (Jaccards Coefficient=1) worden in elkaars nabijheid genoemd binnen één school. De waarde 1 suggereert een heel sterk verband. Deze subcategorieën zijn samen gelinkt aan *samenwerken met culturele instantie* en vervolgens is het totale cluster weer gelinkt aan *21^e eeuwse vaardigheden algemeen*. *Schoolvisie* en *leerkrachtsturing* vallen beide onder de hoofdcategorie *schoolvisie*. *Visie op cultuureducatie* en *samenwerken met culturele instelling* vallen onder de hoofdcategorie *cultuureducatie*. *Creativiteit, digitale geletterdheid, samenwerken* en *21^e eeuwse vaardigheden algemeen* vallen tenslotte alle drie onder de hoofdcategorie *21^e eeuwse vaardigheden*. Het betreft dus een verband tussen alle drie de hoofdbegrippen van de studie. Dat deze drie 21^e eeuwse vaardigheden- *creativiteit, digitale geletterdheid* en *samenwerken*- samen gaan is reeds beschreven en verklaard in paragraaf 7.3.1.6. Hier kwam de volgende relatie tussen deze drie vaardigheden naar

voren: 'Binnen een opdracht die creativiteit bevordert, wordt er samengewerkt waarbij digitale middelen, het proces en het product, ondersteunen'. Een suggestie voor cluster 1, aansluitend bij de data, is dat in de (pedagogische) schoolvisie de visie op cultuureducatie beschreven moet zijn en dat de leerkrachtsturing hier een belangrijke rol in vertolkt. Bij cultuureducatie binnen deze basisscholen wordt er geregeld samengewerkt met een culturele instantie. Bij de cultuureducatie worden opdrachten gegeven die creativiteit uitlokken, er wordt samengewerkt en er worden digitale middelen ingezet om zowel het proces als het product te ondersteunen.

School C: En schoolvisie, klassikale school en 21 vaardigheden? Daar moeten wij nog een stap in zetten. We zijn nog niet heel bewust met 21e eeuwse vaardigheden bezig en benoemen dat nog niet.

School F: De leerkracht bepaalt dus 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 een samen beleven van bijvoorbeeld de jaarfeesten maar ook rituelen gedurende de schooldag. Zo wordt er een gezamenlijke spreuk opgezegd door de leerlingen aan het begin van de dag [observatie]. Deze spreuk wordt elke dag door alle klassen 1 tot en met 6 gereciteerd.

School A: Uit het interview met de twee initiatiefnemers van de Kunstendag (medewerkers van een externe culturele organisatie) kwam naar voren dat dit de eerste keer was dat school A zoiets liet organiseren. In samenspraak met de school heeft het Atelier het thema en de vorm van presentatie bedacht. Het Atelier is twee keer op de school aanwezig geweest om met de kinderen, maar vooral met de leerkrachten te repeteren. Hieruit blijkt hoe de school de nadruk wil leggen op het door de leerkrachten zelf laten uitvoeren van K&C onderwijs, in dit geval dans en muziek. Zij worden door de externe culturele organisatie deskundig gemaakt en dit zal in het komende schooljaar verder worden ontwikkeld. [i]

School D: Vanuit de visie van Meervoudige Intelligentie worden kinderen door middel van beeldende vakken en creatieve expressievormen uitgedaagd zich op verschillende manieren te ontwikkelen zodat allerlei leerstijlen worden aangesproken. Door de integratie van kunst en culturele activiteiten worden op aansprekende, kind-eigen wijze de kerndoelen op een andere manier bereikt. De kunstvakken bieden daarbij heel veel mogelijkheden: zelf onderzoeken, samenwerken, creëren, ordenen, kiezen, presenteren, enz. Deze aanpak wordt zodoende "Kunst in Leren" genoemd. Om een zo gevarieerd mogelijk lesprogramma aan te bieden en zo goed mogelijk aan te sluiten bij de kwaliteiten van elk kind, werken we bij profiel vanuit de gedachtegang van Meervoudige Intelligentie".

Cluster 2

Icc'er met leerlijn cultuureducatie (beide hoofdcategorie cultuureducatie) clusteren samen met cluster 1 en dus alle subcategorieën die onder cluster 1 genoemd zijn. Dit suggereert dat de *icc'er* betrokken is bij het uitzoeken, maken en hanteren van een leerlijn voor cultuureducatie. Deze suggestie wordt bevestigd in de data:

School C: Voor de kunstzinnige verwerking gebruikt school C de methodes 'Moet je doen' en 'Laat maar zien' (dat heet nu 'Laat maar leren'), de methode 'Dansspetters' en de methode 'Zangkikker'. De icc'er heeft de methodes omgezet in leerlijnen. Bijvoorbeeld de leerlijn dans met methode de 'Dansspetters' en workshops theater die gevolgd zijn bij het voormalig Kunstencentrum. En de methode 'Moet je doen' is omgezet in een leerlijn theater. Er staat een Kunst-en-Cultuurkast in de hal, daar kan iedereen uit pakken. In het Cultuurplan staan deze leerlijnen Zang, Dans en Toneel voor groep 1 t/m 8. Deze zijn op basis van bovengenoemde methodes en aan de hand van de doelen van SLO opgesteld. In het Cultuurplan staan begripsbeschrijvingen, onze visie, wat we in school gehad hebben en de planning.

School I: De intern cultuurcoördinator, R.C. heeft de leerlijnen- op basis van Cultuur in de Spiegel- uitgewerkt; het grootste gedeelte hiervan staat op papier. De tussendoelen van TULE en de canon van Nederland komen hierbij terug. Er is een methode, 'Alles in één' waarbij alle wereldoriëntatievakken terugkomen. R.C. heeft hier elementen van verwerkt en er meer kunst en techniek aan toegevoegd. Hij zorgt er mede voor dat de doelen geborgd worden. De doelen, die door het SLO worden omschreven, kunnen weggezet worden bij de thema's. Het voldoen aan al deze doelen is nog wel een aandachtspunt.

Cluster 3

*Draagvlak cultuureducatie met neoklassikale school (hoofdcategorieën cultuureducatie en schoolvisie) clusteren ook weer samen met sociale en culturele vaardigheden (hoofdcategorie 21^e eeuwse vaardigheden) en vervolgens weer met de clusters 2 en 1. Dit suggereert dat het draagvlak voor cultuureducatie belangrijk is, juist op een neoklassikale school. Tegelijkertijd bleek ook in het kwantitatief onderzoek dat de neoklassikale school samenhang vertoont met de sociale en culturele vaardigheden (Potters et al, 2015). Dit wordt in dit onderzoek bevestigd. Inhoudelijk blijkt dat op de neoklassikale school het draagvlak voor cultuureducatie geregeld een punt van aandacht en zorg is. Tegelijkertijd zijn de meeste scholen waarschijnlijk een neoklassikale school op het gebied van taal en rekenen. Deze scholen zetten over het algemeen in op een goede kwaliteit en opbrengsten in de basisvaardigheden. Als dit prominent neergezet wordt in de schoolvisie, is het lastig voldoende draagvlak te vinden voor cultuureducatie. De verbanden van de eerste drie clusters zijn gezamenlijk in de *thick descriptions* onderzocht.*

School G: Er zijn in de school twee cultuurvisies, zo lijkt het. De visie van de icc'er en die van de rest van het team. De icc'er verwoordt tijdens het interview dat CE heel belangrijk is voor leerlingen en de brede ontwikkeling. Een eenzijdige aandacht voor rekenen en taal, draagt niet bij aan de algehele ontwikkeling van mensen. De icc'er vindt het dus met het oog op persoonsontwikkeling belangrijk dat leerlingen in aanraking komen met kunst en creativiteit. Tijdens het interview spreekt de icc'er bijvoorbeeld over het belang van reflectie op je creatieve proces, het belang van het creëren en hoe waardevol het is om in aanraking te komen met creaties van anderen, zoals schilderijen, muziek en andere cultuuruitingen. Maar de rest van de school is zo ver nog niet. Voor de andere leerkrachten is CE een vak op school in de vorm van BeVo en/of muziek. De vraag is in hoeverre dit door de icc'er geschetste beeld waar is. En de icc'er zelf relateert haar eigen beeld van haar collega's, maar ook tijdens de

observatie zagen we in de lokalen allerlei uitingen van creativiteit waaruit je kon opmaken dat de school CE belangrijk vond.

Maar tegelijkertijd geeft de icc'er aan dat de school nog volop in ontwikkeling is. Taal en rekenen zijn belangrijke vakken, het budget is beperkt. En het is nog best ingewikkeld om haar visie in het team goed te bespreken en vandaar uit gezamenlijke stappen te zetten.

Cluster 4

*Concentrisch curriculum met non-conformistisch (beide hoofdcategorie schoolvisie) samen met individueel gericht onderwijs, onderzoek doen en leerlingsturing (hoofdcategorieën schoolvisie en 21^e eeuwse vaardigheden). Een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek duiden op een ontwikkelingsschool of een gemeenschapsschool. Dit is interessant omdat bij het kwantitatief onderzoek van D21 bleek dat juist de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool een verband vertonen met cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden (Potters et al, 2015). Dit wordt bij deze cluster-analyse gekoppeld aan individueel gericht onderwijs, onderzoek doen en leerlingsturing. Een duiding van deze clustering zou kunnen zijn dat er sprake is van meer individueel gericht onderwijs waarbij de leerlingsturing belangrijk is als de didactiek *onderzoek doen* gehanteerd wordt op scholen met een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek. Er wordt duidelijk aangestuurd op onderzoek doen, leerlingsturing en zelfstandigheid in de onderstaande citaten.*

School E: Daarom wordt elk thema eerst zo breed mogelijk benaderd, waarna met de eigen leervraag focus wordt aangebracht. De leerkrachten en atelierista nodigen kinderen consequent uit met open vragen als "Hoe kan het ook nog?" en "Hoe zou het anders kunnen?".

School B: De kinderen bedenken hun eigen onderzoek, door de verwondering komen ze het thema in. Kunnen vandaar uit hun eigen onderzoek gaan bedenken. Ze maken dan een woordweb, een mindmap, 'wat weet ik al van het onderwerp?' en vervolgens gaan ze hun eigen onderzoeksvraag opstellen.

Cluster 5

*Ontwikkelingsschool met volgen en beoordelen van de culturele ontwikkeling (hoofdcategorieën schoolvisie en cultuureducatie). Ook deze clustering geeft een verduidelijking voor de resultaten van het kwantitatief onderzoek van D21 (Potters et al, 2015). Een verklaring voor deze clustering voortkomend uit de *thick descriptions*, zou kunnen zijn dat het onderwijs individueler gericht is als de school een ontwikkelingsschool is, en dat de school daarom leerlingen individueel wil volgen op het gebied van cultuureducatie.*

School C: School C beoordeelt creatieve vakken op de rapporten en ouders komen naar voorstellingen, waar zij ook de ontwikkeling van kinderen zien. Kunstenaars geven aan dat onze leerlingen snel dingen oppikken en meedoen (ook bij voorstellingen). En om leerlingen op dit gebied te volgen van de ene naar de andere groep, wil school C in de toekomst met portfolio's gaan werken.

School J: School J ervoer het Reggio Emilia-concept als voor velerlei interpretaties vatbaar en moeilijk overdraagbaar, zodat kwaliteit niet goed te garanderen viel. In het huidige

curriculum zijn de kerndoelen het uitgangspunt en daar wordt (mede door de kunstvakken) vakintegratief aan gewerkt en de leerlingen worden daarin systematisch gevolgd. De 'mooie dingen van reggio zitten in kijkwijzers versleuteld waarmee het onderwijs kan worden verantwoord.

Samenvattend kan gesteld worden dat uit de schoolbeschrijvingen blijkt dat de schoolvisie belangrijk is voor cultuureducatie. In de schoolvisie moet de visie op cultuureducatie op een samenhangende wijze beschreven zijn. Hierbij moet er een vertaling naar de praktijk plaatsvinden. Bij cultuureducatie binnen de basisscholen wordt er door alle scholen op een of andere manier samen gewerkt met een externe culturele instantie en/of met vakleerkrachten. De leerkrachtsturing speelt een grote rol bij het vormgeven van cultuureducatie. Bij de cultuureducatie worden opdrachten gegeven die creativiteit uitlokken, wordt er samengewerkt en worden digitale middelen ingezet om zowel het proces als het product te ondersteunen. Bijna alle scholen zijn een neoklassikale school op het gebied van taal en rekenen. Op het gebied van cultuureducatie zijn bijna alle scholen echter een ontwikkelingsschool of gemeenschapsschool. De plek die de cultuureducatie inneemt en daarmee ook de ruimte die de ontwikkelingsschool of de gemeenschapsschool heeft, is echter verschillend. Als de school voornamelijk een neoklassikale school is, is het draagvlak voor cultuureducatie geregeld een punt van aandacht en zorg. Deze scholen zetten over het algemeen in op de basisvaardigheden taal en rekenen. Cultuureducatie is toegevoegd in plaats van geïntegreerd. Scholen geven aan dat ze door willen groeien naar een ontwikkelingsschool. Een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek zijn, aansluitend bij het kwantitatief onderzoek, bevorderlijk voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Naarmate een school meer een ontwikkelingsschool is, wordt er meer met het doen van onderzoek gewerkt. Bij het onderwijs waar onderzoek doen als didactiek ingezet wordt, is het onderwijs individueler en meer door leerlingen zelf gestuurd. De icc'er is betrokken bij het uitzoeken, maken en hanteren van een leerlijn voor cultuureducatie.

8. Conclusie en discussie

Paragraaf 8.1 beantwoordt in een synthese de hoofdvraag van dit onderzoek: Hoe werken de verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van cultuureducatie aan de 21e eeuwse vaardigheden?

In paragraaf 8.2 worden vanuit de data drie profielen van scholen beschreven waar er op verschillende wijze via cultuureducatie aan 21e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt.

In paragraaf 8.3, in de discussie, vindt een kritische reflectie over dit onderzoek plaats en volgen er suggesties voor vervolgonderzoek.

8.1 Beantwoording onderzoeksvragen

Met een exploratieve verkenning is onderzocht hoe de verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden werken. Er worden nu eerst antwoorden op vijf deelvragen geformuleerd, alvorens de hoofdvraag van deze studie besproken wordt.

Deelvraag 1, beschrijving van de schoolvisie

Alle geselecteerde scholen zijn in meer of mindere mate een neoklassikale school op het gebied van taal en rekenen en een ontwikkelingsschool of gemeenschapsschool op het gebied van cultuureducatie. De resultaten van het kwantitatief onderzoek van D21 worden op dit punt duidelijk genuanceerd. Verder is de meer verankerde, verdiepte formulering van de pedagogische schoolvisie bij de traditionele onderwijsvernieuwers en de meer pragmatische aanpak bij de andere scholen opvallend. Bij de verdiept geformuleerde schoolvisie komt de plek voor cultuureducatie al naar voren. Het gaat om een door het team gedragen schoolvisie waarin een vertaling naar de praktijk van het onderwijs beschreven is. Cultuureducatie heeft hierdoor een plek in het hart van het onderwijs. Scholen die geen deel uitmaken van één van de (traditionele) onderwijsvernieuwers, benoemen in deze studie 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 zijn wat fragmentarisch en pragmatisch. *Alignment* tussen visie en praktijk is nog niet groot. Het kan dus zo zijn dat de school op papier wel een verankerde plek geeft aan cultuureducatie maar dat de praktijk iets anders laat zien. Naast het feit dat de school al dan niet onderdeel is 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. 'Jongere' scholen, wat betreft de start met de huidige schoolvisie, laten een meer gefragmenteerde, pragmatische aanpak van het onderwijs waaronder ook de cultuureducatie zien. De traditionele onderwijsvernieuwingsscholen en in mindere mate ook de 'oudere' scholen, hanteren een uitgebreide gefundeerde, pedagogische schoolvisie wat zijn weerklank heeft in de vormgeving van

het onderwijs en dus ook de cultuureducatie. Verder lijkt 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 zijn met het ontwerpen van het onderwijs in dienst van de ontwikkeling van de leerlingen.

Om tot visieontwikkeling te komen als basisschool, moet er ingezet worden op ontwikkeling door het hele schoolteam. 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 het ontwikkelen sturen maar ook essentiële principes van de organisatie. Bij deze essentiële uitgangspunten van een organisatie, bijvoorbeeld een basisschool, gaat het er om wat de school wil zijn. Waartoe dient het onderwijs op de betreffende school? Wat wil de school de kinderen leren? Uit genoemd onderzoek blijkt dat een gedragen schoolvisie essentieel is bij het realiseren van consistent onderwijs op alle gebieden. Door met het hele team aan deze drie leerslagen te werken, kan er een fundamentele meer verankerde visie worden ontwikkeld, welke draagvlak heeft bij leerkrachten.

Deelvraag 2, beschrijving van cultuureducatie

De basisscholen laten verschillende aanpakken zien binnen hun cultuureducatie waarin soms een meer beginnend/opstartend niveau en soms een ervaren/excellent niveau te bespeuren is. Deze verschillende aanpakken komen in diverse onderlinge samenstellingen naar voren. Elementen van deze aanpakken zijn: projectmatig werken, thematisch werken, samenwerkend werken, samen ervaren, informatief en artistiek onderzoeken en kosmisch onderwijs. Zoals reeds bij deelvraag één verwoord is, draagt visie bij aan het draagvlak voor cultuureducatie. Dit draagvlak is een voorwaarde om kwalitatief goede cultuureducatie neer te zetten. Scholen waarbij de visie op cultuureducatie nog niet echt verwoord wordt, lijken draagvlak voor cultuureducatie te ontberen. Bij deze scholen wordt cultuureducatie toegevoegd aan en nog niet geïntegreerd in het onderwijs. Er worden kunstvaklessen gegeven bij cultuureducatie. Deze kunstvaklessen worden of door de leerkracht zelf, of door een kunstenaar gegeven. De samenwerking met externe culturele instanties speelt een grote rol bij cultuureducatie. In sommige gevallen leveren deze externe culturele instanties de kunstenaars voor de kunstvaklessen. Scholen hebben de wens om co-creatie te laten ontstaan tussen leerkrachten en kunstvakprofessionals en zoeken naar een afstemming met thematieken, pedagogisch didactische beginselen en praktijken van de school en ontwikkeling van individuele kinderen. Daarnaast wordt ook de ontregelende kwaliteit van de kunstenaar erkend. Tenslotte wordt er geen lineaire methode gehanteerd voor cultuureducatie. Scholen formuleren wel leerdoelen, maar deze leerdoelen worden vaak niet geëvalueerd. Deze uitkomsten bevestigen en nuanceren de bevindingen van het kwantitatief onderzoek van D21, wat betreft geen methode hanteren voor cultuureducatie en het formuleren van leerdoelen (Potters et al., 2015). Leerdoelen evalueren komt niet eenduidig naar voren uit de huidige *multiple casestudy*. In de *thick descriptions* van de onderzochte basisscholen komt cultureel bewustzijn, het belangrijkste doel volgens Cultuur in de Spiegel (CIS, Van Heusden, 2011) niet eenduidig naar voren. De meeste scholen hanteren deze term niet. Wel komen de andere hoofdbestanddelen van de conceptualisatie van CIS naar voren. Dit betreft de cognitieve vaardigheden en media.

Deelvraag 3, verschijningsvormen 21^e eeuwse vaardigheden

Creativiteit wordt door alle scholen als belangrijk gezien. 21^e eeuwse vaardigheden en ook creativiteitsontwikkeling worden op veel scholen impliciet bevorderd. Er zijn echter ook scholen die explicieter met deze vaardigheden aan de gang gaan. Deze scholen kunnen vertellen wat zij onder creativiteit verstaan en hoe zij dit bevorderen. Bij deze beschrijving komt een nadruk op divergent denken en exploreren naar voren. Kinderen mogen een eigen invulling geven aan de opdracht en er mogen fouten gemaakt worden. Kinderen worden uitgedaagd zelf oplossingen te bedenken en de leerkracht stelt zich terughoudend op. Samenwerken is gangbaar als didactische werkvorm op de scholen. Samenwerken is niet alleen 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 basiskennis ict en mediawijsheid, wordt onderwezen op het moment dat dit nodig is, *just in time*. Vooral bij scholen die leerlingen onderzoek laten doen, zijn basiskennis ict, mediawijsheid en informatievaardigheden duidelijk aanwezig. Wat de sociale en culturele vaardigheden betreft wordt kinderen een *open minded* houding aangeleerd, wat betekent dat leerlingen niet snel iets gek vinden en accepteren dat er verschillen tussen mensen zijn en zij hier met respect mee om leren gaan. Sociale omgang is belangrijk op de basisscholen. Verder speelt de inbedding in sociale en maatschappelijke en historische 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 is hierbij van toepassing. 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 kinderen juist in contact brengen met andere culturen. Er komen ook 'nieuwe' 21^e eeuwse vaardigheden uit de schoolbeschrijvingen naar voren. Het gaat dan vooral om *onderzoeken* en om persoonlijke vaardigheden ('zelf' vaardigheden) van de kinderen zoals *zelfvertrouwen*, *zelfontplooiing* en *zelfstandigheid/eigenaarschap*. Onderzoeken wordt door de meeste scholen benoemd. De betekenis van *onderzoeken* verschilt echter van een onderzoekende houding tot zelfstandig onderzoek uitvoeren. Bij dit onderzoeken gaat het niet enkel om volgens een stappenplan tot informatie en inzicht te komen, maar ook om het creëren van iets nieuws. Opvallend is het relatief grote aantal sociale 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 besproken vooral 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. Deze sociaal-emotionele ontwikkeling wordt als voorwaarde gezien om tot leren te kunnen komen. De basisschoolperiode is belangrijk voor de verdere ontwikkeling van het kind. Kijkend naar de ontwikkelingspsychologie van de mens, is er nergens verder gedurende de schoolloopbaan een grotere ontwikkeling op alle ontwikkelingsgebieden zichtbaar dan de ontwikkelingen die tijdens het basisonderwijs plaatsvinden. Dit geeft het basisonderwijs een unieke positie, waarin het kind voor het eerst in aanraking komt met het onderwijs op een leeftijd waarop

het kind zich heel snel ontwikkelt. Fullan en Langworthy (2014) leggen in hun beschrijving van 21^e eeuwse vaardigheden ook een nadruk op de sociale, democratische en persoonlijke vaardigheden. Zo benadrukken zij bijvoorbeeld *compassie* als vaardigheid. Bij compassie gaat het niet alleen om het inleven in de ander, maar ook om *kindness*, vriendelijk zijn voor de ander.

Deelvraag 4, verband tussen creativiteit en de andere 21^e eeuwse vaardigheden

De relatie tussen creativiteit, samenwerken en digitale geletterdheid treedt hierbij op de voorgrond. Hierbij komt naar voren dat binnen de opdrachtstelling, creativiteit uitgelokt moet worden. Het gaat dus in wezen om creativiteit, daarvoor dient de opdracht. Dit lijkt een vooraanstaande positie van de vaardigheid creativiteit ten opzichte van de andere vaardigheden weer te geven. De opdrachtstelling moet divergent ingevuld kunnen worden en er moet iets nieuws geschapen worden. Tevens wordt er samengewerkt en ondersteunen digitale middelen het proces dat doorlopen moet worden bij de opdracht. Leerlingen samen laten onderzoeken blijkt een werkzame didactiek voor met name de combinatie van creativiteit, samenwerken en digitale vaardigheden. Deze vaardigheden komen bij onderzoeken op natuurlijke en organische wijze naar voren. Leerlingen voeren samen een onderzoek uit dat divergentie vertoont en een creatief eindproduct kent. Bij dit samen onderzoeken wordt het proces en het product ondersteund met ict.

Deelvraag 5 verband tussen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

Uit de schoolbeschrijvingen blijkt dat een door het team gedragen visie op cultuureducatie opgenomen moet zijn in de schoolvisie om tot *alignment* tussen visie en praktijk te komen. Er moet *alignment* zijn tussen de formele en de informele schoolvisie. Bijna alle scholen zijn een neoklassikale school op het gebied van taal en rekenen. Op het gebied van cultuureducatie zijn alle scholen, in meer of mindere mate, echter een ontwikkelingsschool of gemeenschapsschool. Hoe groot de plek voor cultuureducatie is, is echter zeer verschillend. Dit maakt dat een school, ondanks dat deze een ontwikkelingsschool op het gebied van cultuureducatie is, toch nog in zijn algemeenheid een neoklassikale school te noemen is. Binnen de neoklassikale school is het draagvlak voor cultuureducatie geregeld een punt van aandacht en zorg. Deze scholen zetten over het algemeen in op de basisvaardigheden taal en rekenen. Cultuureducatie is toegevoegd in plaats van geïntegreerd. Scholen geven aan dat ze door willen groeien naar een ontwikkelingsschool. Aansluitend bij het kwantitatief onderzoek van D21 zijn een concentrisch curriculum en een non-conformistische pedagogiek bevorderlijk voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden (Potters et al., 2015). Als de school meer een ontwikkelingsschool is, wordt er geregeld als didactiek de vorm onderzoeken ingezet. Bij cultuureducatie waarbinnen 21^e eeuwse vaardigheden een plek hebben, worden opdrachten gegeven die creativiteit uitlokken. Dit houdt vooral in dat de opdrachtstelling ruimte biedt aan divergent denken en exploreren. Verder wordt er samengewerkt en worden digitale middelen ingezet om het proces dat doorlopen wordt bij de opdracht te ondersteunen, zie beantwoording deelvraag 4. De icc'er en de externe culturele instanties vertolken een rol bij de het vormgeven van cultuureducatie in combinatie met 21^e eeuwse vaardigheden.

Hoofdvraag: Hoe werken verschillende, geselecteerde basisscholen door middel van cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de resultaten op hoofdlijnen samengevat en schematisch weergegeven in Tabel 8.1. Het betreft een samenvatting van bevindingen op het gebied van schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. De schoolbeschrijvingen werden over

elkaar heen gelegd om zo te kijken wat er vanuit deze synthese ontstond. De schematische tabel start met de verschillende benaderingen van cultuureducatie. Hiervoor is gekozen omdat deze benaderingen beschrijven hoe de school cultuureducatie vormgeeft waarbinnen 21^e eeuwse vaardigheden in meer of mindere mate ontwikkeld worden. Uit de tabel blijkt dat de scholen niet één benadering hanteren. Scholen kiezen verschillende benaderingen die zij combineren en waarmee zij hun onderwijs en ook hun cultuureducatie vormgeven. Eén van de benaderingen is bijvoorbeeld thematisch werken. Thematisch werken wordt door het merendeel van de onderzochte scholen gehanteerd.

- School A werkt thematisch en projectmatig aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Vooral gedurende de projecten komt de cultuureducatie op deze school tot volledige wasdom. Gedurende de projecten vindt er ook samenwerking plaats met een externe culturele instantie.
- School B werkt thematisch en kosmisch aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Het kosmische verwijst naar een holistische onderwijsvisie waarbij alles samenhangt. Binnen dit kosmisch onderwijs wordt er met wisselende thematieken gewerkt.
- School C werkt thematisch en samenwerkend aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Wisselende thematieken staan centraal binnen de school en er wordt binnen deze thematieken samenwerking en afstemming gezocht met een aantal externe culturele instanties waarbij er van deze instanties nauwe afstemming om thematiek en didactiek gevraagd wordt.
- School D werkt vooral thematisch. Binnen deze thematische werkwijze wordt er getracht aan te sluiten bij verschillende intelligenties van de kinderen.
- School E heeft een thematische aanpak waarbinnen het artistiek en informatief onderzoeken een grote plek bekleedt. Informatief onderzoek wordt begeleid door de leerkracht en artistiek onderzoek wordt begeleid door kunstenaars. Deze kunstenaars worden ingehuurd via een externe culturele instantie. In deze samenwerking met een kunstvakprofessional (kunstenaar) heeft de unieke waarde van kunst een plek.
- School F hanteert thematisch onderwijs vormgegeven door middel van periode-onderwijs. In deze periodes staat een bepaalde thematiek en leerinhoud centraal in de klas. Verder speelt het samen vieren en ervaren een grote rol.
- School G zet vooral in op de basisvaardigheden maar wil cultuureducatie een grotere plek geven binnen haar onderwijs. Dit gebeurt door projecten op het gebied van cultuureducatie uit te voeren.
- School H werkt thematisch waarbij cultuureducatie breed gedefinieerd wordt. Er wordt hulp ingeroepen van de omgeving en daarnaast worden ook juist projecten uitgevoerd voor de omgeving. Bij het onderwijs staat samen ervaren en samen ondernemen centraal. Ook school H onderhoudt een uitgebreide samenwerking met de externe culturele instantie.
- School I werkt thematisch waarbij de uitgangspunten van Cultuur In de Spiegel (Van Heusden, 2011) een leidraad zijn voor het onderwijs. Bij het ontwerp van het onderwijs werd hulp ingeroepen van externe culturele instanties. In dialoog is het onderwijs ontworpen.
- School J tenslotte heeft een verfijnde afstemming gezocht met kunstvakprofessionals. Hierbij vormen de ontwikkeling van de kinderen, de thematieken en de pedagogisch didactische werkwijzen het uitgangspunt van deze afstemming. Deze samenwerking is co-creatie te noemen. Binnen deze co-creatie wordt er thematisch gewerkt.

Tabel 8.1 - De zes benaderingen voor cultuureducatie schematisch weergegeven op schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. De tien onderzochte scholen zijn ondergebracht bij deze benaderingen

Benadering cultuureducatie	De scholen	School- visie	Schoolvisie Schooltypering vooral:	School- visie Vooral	Schoolvisie Vooral Basisvaardigheden of brede vaardigheden	Cultuur- educatie	Cultuur- educatie: <i>Samen-werking externe culturele instantie</i>	21 ^e eeuwse vaardig- heden bevorderen	21 ^e eeuwse vaardig-heden in het onderwijs	21 ^e eeuwse vaardigheden Cluster crea-sam- digitaal aanwezig:
	<i>A t/m J</i>	<i>Verdiept pragmatisch</i>	<i>Neoklassikaal Geïndividualiseerd Ontwikkelings gemeenschaps</i>	<i>Groeps-gericht/ kind-gericht</i>	<i>Basis-Breed</i>	<i>Toegevoegd Geïntegreerd</i>	<i>ja/nee</i>	<i>impliciet/ expliciet</i>	<i>Incidenteel/ structureel</i>	<i>ja/nee</i>
Projectmatig	G	Pragmatisch	Alle schooltypen	Groeps-gericht	Basis-breed	Kan toegevoegd	ja	impliciet	incidenteel	ja
Thematisch	A, B, C, D, E, F, H, I, J	Pragmatisch- verdiept	Alle schooltypen	Groeps-gericht	Basis-breed	Kan toegevoegd	ja	impliciet- expliciet	structureel	ja
Samen ervaren	F, H	Verdiept	Alle schooltypen mn Gemeenschaps	Groeps-gericht	Basis-breed	Geïntegreerd	ja	Impliciet expliciet	Incidenteel structureel	ja
Samenwerkend	A, C, E, H, I, J	Pragmatisch- verdiept	Alle schooltypen Geïndividualiseerd Ontwikkelings	Kind-gericht	Basis-Breed	Geïntegreerd	ja	expliciet	structureel	ja
informatief/artistiek	E	Verdiept	Ontwikkelings gemeenschaps	Kind-gericht	Breed	Geïntegreerd	ja	expliciet	structureel	ja
Kosmisch	B, H	Verdiept	Ontwikkelings gemeenschaps	Kind- en groepsgericht	Breed	Geïntegreerd	ja	expliciet	structureel	ja

Uitleg Tabel 8.1:

Kolom 1: De zes benaderingen van cultuureducatie. Hierbij moet opgemerkt worden dat projectmatig onderwijs, ook thematisch werken is, maar dan voor een periode van 1 tot 3 weken, waarna er weer overgegaan wordt tot de orde van de dag. Bij thematisch werken wordt het hele schooljaar thematisch gewerkt, waarbij het jaar opgedeeld is in periodes van 2 tot 6 weken. Bij samen ervaren gaat het om ervaringen van kunstzinnige activiteiten in grotere verbanden zoals met de klas, met de bouw of met de school. Bij samenwerkend staat de samenwerking met kunstvakprofessionals centraal waarbij ze samen tot een aanpak en plan komen voor de activiteiten. Deze kunstvak-professional kan onderdeel uitmaken van het team, een vakleerkracht dus, of onderdeel uitmaken van de externe culturele instantie. Informatief/artistiek betekent informatief en artistiek onderzoek doen. Hierbij wordt het proces van de leerling begeleidt door een kunstenaar en de leerkracht. Hoe dit proces verloopt bepaalt de leerling, de begeleider probeert in een open dialoog het kind verder te helpen met het eigen werk. Kosmisch betekent een aanpak in het onderwijs waarbij alles met alles in verband gebracht wordt. Het kind voert een onderzoek uit waarbij de onderwerpkeuze zeer breed is.

Kolom 2: De scholen zijn ondergebracht bij een benadering van cultuureducatie. Hierbij kan een school bij meerdere benaderingen ondergebracht worden omdat een school verschillende benaderingen kan combineren. Zo kan een school zowel thematisch als co-creërend werken. Het is in de praktijk meestal zo dat er verschillende benaderingen gecombineerd worden. De vetgedrukte aanduidingen zijn voorbeeldscholen voor deze benadering. Deze scholen zetten deze benadering duidelijk neer.

Kolom 3: De schoolvisie. Is deze fundamenteel verdiept pedagogisch verwoord en gestoeld op een mensbeeld of gaat het meer om pragmatische en opbrengstgerichte doelen? Een opbrengstgerichte schoolvisie verwoordt vaak een benadrukking van de basisvaardigheden taal en rekenen. Een school die op dit moment vooral inzet op basisvaardigheden heeft de mogelijkheid om een stap te zetten in meer breed onderwijs door projectmatig, thematisch, samen ervaren of co-creëren in te zetten.

Kolom 4: Dit betreft de schooltypologie van Hooiveld (2011). De resultaten van het onderzoek laten zien dat eigenlijk elke school op het gebied van cultuureducatie een ontwikkelingsschool dan wel gemeenschapsschool is. Het gaat hierbij om welke typering het beste bij de gehele school past.

Kolom 5: Is de aanpak van de school over het algemeen groepsgericht of kindgericht?

Kolom 6: Vindt de school de basisvaardigheden taal en rekenen het belangrijkste? Of zet de school in eerste instantie in op de brede vaardigheden en Bildung?

Kolom 7: Is cultuureducatie het hart van het onderwijs en is cultuureducatie hiermee samenhangend geïntegreerd in het totale onderwijs of heeft de school een bepaalde schoolvisie en wil zij hiernaast zoveel mogelijk aan cultuureducatie doen?

Kolom 8: Speelt samenwerking met een externe culturele instantie in meerdere of in mindere mate een rol in het onderwijs?

Kolom 9: Worden de 21^e eeuwse vaardigheden bij deze aanpak bij de voorbeeldschool expliciet verwoord en bevorderd of impliciet bevorderd?

Kolom 10: Is de aandacht voor de 21^e eeuwse vaardigheden door de benadering bij cultuureducatie structureel (doorlopend) aanwezig of juist incidenteel?

Kolom 11: Kunnen de leerlingen het cluster creativiteit, samenwerken en digitale vaardigheden samen inzetten bij de benadering van cultuureducatie?

8.2 Profielen voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden

Op basis van bevindingen en gemaakte keuzes, kan er een aantal profielen onderscheiden worden die zowel herkenbaar zijn in de praktijk als mogelijk illustratief voor scholen die niet in het onderzoek hebben geparticipeerd. Deze profielbeschrijvingen geven scholen de mogelijkheid om aansluitend bij hun huidige werkwijze cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een prominentere plek te geven binnen het onderwijs. De profielbeschrijvingen zijn gebaseerd op de *thick descriptions*. Een prototypisch profiel geeft een voorbeeldbeschrijving van een bepaalde aanpak van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

In de profielen komen schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden in een eigen samenstelling naar voren. Er is voor profielen gekozen omdat basisscholen onderling grote verschillen vertonen. Als scholen meer via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden willen gaan werken, zal dat niet zonder veranderingen in het onderwijs kunnen gaan. Veranderingen die gedragen worden door het team en aansluiten bij verschillende onderwijsvisies, bieden de grootste kans van slagen (Wierdsma en Swieringa, 2011). Zo kunnen scholen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden passend bij de schoolvisie een duidelijkere plek geven binnen hun onderwijs. De profielen zijn *De co-creërende school*, *De holistische school* en *De onderzoekende 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 meer samenwerken met kunstvak-professionals (Co-creatie) een mogelijkheid om cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een grotere plek in het onderwijs te bieden. Maar ook het starten met meer activiteiten waarbij het samen ervaren of onderzoeken centraal staat zijn opties. De hieronder beschreven profielen bieden de mogelijkheid om een ontwikkeling te maken van cultuureducatie die toegevoegd is naar cultuureducatie die meer geïntegreerd is. *De holistische school* en *de onderzoekende school* integreren cultuureducatie in de pedagogisch-didactische visie en aanpak. De 21^e eeuwse vaardigheden zijn bij deze profielen structureel aanwezig in het onderwijs. Bij de co-creërende scholen worden de 21^e eeuwse vaardigheden expliciet bevorderd doordat het volgen van ontwikkeling van de kinderen op vaardigheden centraal staat.

De drie profielen:

- *De co-creërende school*. Bij co-creatie vindt er een uitgebreide samenwerking en afstemming plaats tussen kunstvakprofessionals en leerkrachten. Er wordt getracht bij elkaars expertise aan te sluiten en van elkaar te leren. Co-creatie wordt bij dit profiel ingezet met als doel om de ontwikkeling van kinderen persoonlijk, sociaal 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. Observeren van elkaars lessen en schriftelijke verslaglegging is hierbij van belang. Het 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 de icc'er een verbindende rol hebben. De co-creatie gaat over de leerlijn (met leerdoelen) voor cultuureducatie maar ook over de individuele ontwikkeling van vaardigheden van de kinderen die bij cultuureducatie ontwikkeld worden. Deze aanpak past goed binnen kind- en

handelingsgericht werken. Deze vorm van werken kijkt naar de onderwijsbehoeften van leerlingen en tracht hierbij aan te sluiten met het onderwijsaanbod. Co-creatie kan worden ingezet op een neoklassikale school die het belang van de basisvaardigheden taal en rekenen onderschrijft en binnen deze werkwijze tracht om cultuur een spilfunctie te geven. Dit gebeurt door kunstenaars, als onderdeel van het team of werkzaam voor de externe culturele instantie, een belangrijke rol te geven in het onderwijs. De cultuureducatie krijgt een gedeeltelijke 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. Dit profiel past bij een school die een lerende onderzoekende organisatie wil zijn en die in een open dialoog de verschillende expertises met respect voor de verscheidenheid in wil zetten.

- *De holistische school:* Het onderwijs wordt op deze school 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. Er wordt sterk naar samenhang gezocht 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 en kent verschillende verschijningsvormen. In het D21 onderzoek komen twee varianten naar voren, de individueel gerichte variant en de groepsgerichte variant. Beide varianten betreffen scholen die tot een traditionele onderwijsvernieuwing-beweging behoren.

Individueel gericht holistisch onderwijs: Dit is in het huidige onderzoek een montessorischool. 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 staat. Het betreft een onderzoek waar 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 tot boek tot PowerPoint presentatie. Binnen dit onderzoeken wordt er dus iets gecreëerd. Onderwerpen kunnen sociaal maatschappelijk georiënteerd zijn. Het is individueel gericht onderwijs waarbij de leerlingen worden aangesproken op hun zelfstandigheid. Er kan binnen dit onderwijs expliciet aan brede 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. Kinderen stellen zelfs zelf hun leerdoelen vast. Holistisch onderwijs herbergt brede en geïntegreerde cultuureducatie. Er is specifieke aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van de kinderen (Bildung). De leerlingen kunnen met hun onderzoeksvragen aansluiten bij hun eigen interesses en capaciteiten. Zoals gezegd is dit profiel gebaseerd op de didactiek onderzoeken. Onderzoeken lokt een samenspel van 21^e eeuwse vaardigheden uit.

Groepsgericht holistisch onderwijs: Dit is in het huidige onderzoek een vrije school. Dit 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. Bij dit profiel 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 zijn, samen een toneelstuk opvoeren, samen een dansen of samen vieringen neerzetten etc. Verder lenen jaarfeesten (sinterklaas, kerst, Pasen etc) zich bij uitstek om samen verschillende kunstdisciplines te beleven en 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. Cultuur komt op allerlei momenten op organische wijze naar voren gedurende een schooldag. 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 en een concentrisch curriculum, een groepsgerichte organisatie kent. Samen ervaren kan voor een neoklassikale school een stap zijn in de richting van meer aandacht voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Dit omdat het samen ervaren mooi aansluit bij de groepsgerichte organisatie van de neoklassikale school. Er kunnen losse 'samen ervaren activiteiten' uitgevoerd worden of het kan een geïntegreerd onderdeel van het onderwijs vormen. Als er sprake is van losse gezamenlijke activiteiten wordt er 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.

- *De onderzoekende school:* Bij dit profiel wordt er door de kinderen onderzoek gedaan. Leerlingen voeren of een meer theoretisch/informatief onderzoek of een meer kunstzinnig/artistiek onderzoek uit. De groepsleerkracht begeleidt het informatieve onderzoek en een kunstenaar of kunstvakprofessional begeleidt het artistiek onderzoek. Artistiek onderzoek hoeft geen logisch lineair onderzoek te zijn. Hierbij spelen divergent denken, exploreren, dialoog en leerling-sturing 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 in materiaal onderzocht. Er is dan ook een ruim assortiment materiaal aanwezig in ateliers waar de kinderen mogen exploreren. Kunst wordt als inspiratiebron gebruikt bij het artistiek onderzoek. Er wordt hierbij gewerkt aan de brede ontwikkeling van de kinderen en de 21^e eeuwse vaardigheden. Dit werken aan 21^e eeuwse vaardigheden kan expliciet gemaakt worden door gesprekken tussen de leerkracht, de kunstenaar en de kinderen over de brede ontwikkeling van de kinderen. Deze aanpak past vooral bij de ontwikkelingsschool. 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. En zoals reeds gezegd heeft onderzoeken als didactiek van nature een samenspel van 21^e eeuwse vaardigheden in zich.

Met name op de onderzoekende school wordt er ruimte gegeven aan dingen die ontstaan gedurende het onderzoeksproces. Dit kunnen toevallige elementen zijn. Huislingh, Hulshoff Pol & van den Bomen (2009) bestudeerden de relatie tussen kunst en leren. Het project en het onderzoek *Toeval gezocht* (A. Huislingh, R. Hulshoff Pol & E. van den Bomen, 2009) geeft ruimte aan toeval voor

leermomenten van kinderen. Hier zijn de kinderen vanaf het eerste moment protagonist. Hun onderzoek en experiment geven de richting van het leren aan. Door nauw aan te sluiten bij de individuele kinderen is er in de regel een grote betrokkenheid van de kinderen bij hun werk en worden er goede resultaten bereikt met deze werkwijze. Maar tegelijkertijd blijkt dat er knelpunten zijn om deze benadering in de praktijk van het hedendaags basisonderwijs te integreren. Het vraagt namelijk voor veel scholen een omslag in denken. Dit sluit aan bij het belang dat in dit onderzoek naar voren komt wat betreft *alignement* tussen formele en informele schoolvisie, tussen visie en praktijk. Een radicaal andere werkwijze heeft draagvlak nodig. Het profiel de onderzoekende school maar ook de co-creërende en de holistische school moeten voortkomen uit een gedragen schoolvisie. Ook Lutters (2015) beschrijft artistiek onderzoek. Hij noemt dit *research-based art*. In zijn theorie staat de unieke waarde die kunst heeft en de unieke wijze van onderzoeken op basis van kunst centraal. Hij introduceert het begrip *artist-educator*. Dit is een kunstenaar die met *research-based art* werkt in een educatieve setting en kunst als belangrijkste inspiratiebron centraal zet.

8.3 Discussie

8.3.1 Kritische reflectie huidig onderzoek

Daar er met tien *good practice* scholen is gewerkt, kunnen de conclusies inzichten opleveren hoe de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden gemaakt kan worden op een bepaald type basisschool. Er dient voorzichtigheid in acht genomen te worden wat betreft het generieke karakter van de conclusies. De conclusies kunnen gebruikt worden op een basisschool in positief ontwerpende zin. Elementen uit de conclusies kunnen vertaald worden naar een interventie. Een interventie zou in een nieuw onderzoek uitgezet kunnen worden in het basisonderwijs.

Hoewel er getracht is in deze multiple casestudy de geselecteerde basisscholen zo nauwkeurig mogelijk in kaart te brengen wat betreft schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden, zijn er door praktische beperkingen- tijd en mankracht- concessies gedaan. De *thick description* is tot stand gekomen op basis van twee onderzoeksdagen en een documentenanalyse. Dit heeft geleid tot een *thick description* die niet altijd heel *thick* is. Een etnografisch participerend onderzoek, waarbij de onderzoeker geruime tijd op de school participeert zou zeer zeker een rijker beeld hebben gegeven. Er zijn echter wel tien onderling van elkaar verschillende scholen onderzocht wat op zichzelf ook weer een bepaalde 'rijkdom' in zich heeft.

De tien onderzochte scholen zijn voorgedragen door pabo's en culturele instellingen verspreid over het land. Er waren scholen bij die een consistent beeld laten zien wat betreft cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Er waren echter ook scholen die nog meer aan het begin van een ontwikkeling in de richting van kwalitatieve goede cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden staan. Al de geselecteerde scholen hebben interessante en nuttige informatie opgeleverd. Er kunnen echter wel vraagtekens geplaatst worden bij de status *good practices* van enkele scholen.

Tenslotte hebben de grote verschillen tussen medewerkers aan het onderzoek een rol gespeeld bij het verzamelen van informatie op de scholen en het verwerken van de informatie tot een *thick description*.

8.3.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek

De bevindingen van dit huidige onderzoek geven voldoende aanleidingen voor vervolgonderzoek. Ten eerste zou er een interventie ontworpen kunnen worden op basis van de conclusies van dit onderzoek, welke in een praktijkgericht onderzoek uitgezet kan worden op basisscholen. Er dient dan onderzocht te worden wat het effect van deze interventie (bijvoorbeeld onderzoeken als didactiek), is voor de beheersing van de 21^e eeuwse vaardigheden en de mate van aanwezigheid van cultuureducatie.

Ten tweede zijn de beschrijvingen van 21^e eeuwse vaardigheden in deze studie een eerste verkenning van 21^e eeuwse vaardigheden voor het basisonderwijs. Het is interessant 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 is en met de specifieke ontwikkeling die de kinderen doormaken gedurende deze periode in hun leven. Er is behoefte aan onderzoek dat de eerste bevindingen op dit gebied aanvult en onderbouwt.

Ten derde 'meet' deze studie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden door schoolleiders en leerkrachten naar hun perceptie over 21^e eeuwse vaardigheden op de school te vragen. Interessant is het om deze vaardigheden bij de leerlingen zelf te meten. Het gaat tenslotte om de beheersing van de vaardigheden door de leerlingen.

Ten vierde worden de 21^e eeuwse vaardigheden bij verschillende benaderingen van cultuureducatie beschreven. Het basisonderwijs kent vele vakgebieden. Bij andere vakgebieden zouden er andere bevindingen gevonden kunnen worden. Het dient dan ook aanbeveling 21^e eeuwse vaardigheden te bestuderen bij verschillende vakgebieden om zo in kaart te brengen wanneer welke vaardigheden naar voren komen in het basisonderwijs. Tenslotte is het belangrijk om te weten hoe de ontwikkeling van de vaardigheden verloopt. Welke stappen zetten kinderen gedurende de basisschool in deze vaardigheden?

Ten vijfde blijken alle onderzochte scholen een relatie met een kunsteducatieve instelling te hebben. In de geobserveerde praktijk blijken er soms nog grote verschillen te zijn in de aansluiting tussen de vanuit de visie gehanteerde didactiek en de inbreng vanuit buiten. Co-creatie zou tot een daadwerkelijk leren van elkaar, leerkracht en kunstenaar, moeten leiden. Onderzocht zou moeten worden hoe dit kan worden bevorderd en hoe de 21^e eeuwse vaardigheden daarin een plaats krijgen.

8.3.3 De toekomst

Sinds 2014 is het onderwijsplatform 2032 opgericht. Dit platform richt zich op het onderwijs dat nodig is in de toekomst, in een voortdurende dialoog met beleidsmakers, besturen, docenten en leerlingen. In januari 2016 is er een advies gepresenteerd, waarin beschreven staat wat er van het onderwijs verwacht wordt om goed voorbereid de toekomst in te gaan. Dit rapport sluit aan bij bevindingen van D21. Er wordt bijvoorbeeld een accent gelegd op een democratisch, sociaal en persoonlijk perspectief. In het advies worden de brede persoonlijke vaardigheden beschreven die nodig zijn voor de toekomst. 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 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'. Ook wordt beschreven dat cultuuronderwijs hier een rol kan vervullen (Schnabel, 2016).

Creativiteit als vakoverstijgende vaardigheid wordt regelmatig genoemd in het rapport, maar wordt ook in verband gebracht met de kunstvakken. Het platform 'vindt het van belang dat er ruim aandacht is voor cultuureducatie en de verschillende kunstdisciplines die daarbij horen (muziek, drama, dans, beeldende vorming et cetera).' 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 de resultaten van D21 te zien geven 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'. Dit onderzoek heeft inzichten opgeleverd over cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden op verschillende type scholen. Het basisonderwijs is heden ten dage vol op in beweging. Dit onderzoek kan gebruikt worden om inspiratie te bieden bij deze beweging.

9. Samenvatting kwalitatieve *multiple casestudy*

Inleiding

De literatuurstudie van D21 vormt het theoretisch kader van dit kwalitatief onderzoek³. Voor een uitgebreide beschrijving van de gehanteerde begrippen in deze samenvatting wordt dan ook naar de literatuurstudie van D21 verwezen of naar de begrippenlijst van dit verslag (hoofdstuk 11, pagina 91). Dit kwalitatief onderzoek betreft een *multiple casestudy*. Het onderzoek bestudeert hoe er in het basisonderwijs op verschillende soorten scholen via 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 cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden?

Methode

De centrale begrippen - schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden - zijn in de natuurlijke context bestudeerd. Dit vergroot de validiteit van de gegevens. De *multiple casestudy* heeft 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 werden geselecteerd met behulp van over het land verspreide pabo's en ondersteunende culturele instellingen. De geselecteerde basisscholen zijn verschillende type scholen waar er op een expliciete, bijzondere manier aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt. Binnen de basisscholen zijn er interviews gehouden met de schoolleider en de ict'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 zijn aparte verslagen gemaakt. Deze verslagen zijn samengevat in één *thick description* van de school. Deze *thick descriptions* zijn uitgebreid inhoudelijk bestudeerd en gecodeerd met een codeerschema dat is opgesteld aan de hand van de literatuurstudie. Met behulp van het softwareanalysepakket QDA is 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 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 gaat dit om schoolvisie, daar het gaat om verschillende typen basisscholen. Ten tweede betreft dit cultuureducatie en ten derde 21^e eeuwse vaardigheden. Tenslotte volgt de beantwoording van de genoemde hoofdvraag.

³ Ter wille van de leesbaarheid van deze samenvatting zijn de literatuurreferenties verwijderd. Mocht men daarin geïnteresseerd zijn, wordt geadviseerd de uitgebreide literatuurstudie te raadplegen.

De schoolvisie:

Wat betreft de schoolvisie, is er eerst gekeken naar mogelijke duiding van de onderzochte scholen in verschillende schooltypen⁴. Alle onderzochte 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 de meer verankerde, verdiepte formulering van de pedagogische schoolvisie bij de (traditionele) onderwijsvernieuwers en de meer pragmatische aanpak bij de andere scholen opvallend. Bij de verdiept geformuleerde schoolvisie komt de plek voor cultuureducatie al 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, laten een meer gefragmenteerde, pragmatische aanpak van het onderwijs waaronder ook de cultuureducatie zien. 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 de 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 lijkt een onderzoekende en creërende schoolcultuur bevorderlijk te zijn voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Het gaat dan om samen met het team onderzoekend bezig 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 en deze gedragen en toegepast wordt in de praktijk, blijkt *er alignment* te ontstaan tussen visie en praktijk op het gebied van cultuureducatie. 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 cultuureducatie is een voorwaarde om kwalitatief goede cultuureducatie neer te zetten. Scholen waar de visie op

⁴ Voor uitleg over de verschillende schooltypen wordt naar het theoretisch kader van deze studie of het uitgebreide literatuuronderzoek van D21 verwezen.

cultuureducatie (nog) in mindere mate verwoord wordt, lijken draagvlak voor cultuureducatie te ontberen. Er worden kunstvaklessen gegeven bij cultuureducatie. Deze kunstvaklessen worden of door de leerkracht zelf, of door een kunstenaar gegeven. De samenwerking met externe culturele instanties speelt een grote rol bij cultuureducatie. In sommige gevallen leveren deze externe culturele instanties de kunstenaars voor de kunstvaklessen. Scholen hebben de wens om co-creatie te laten ontstaan tussen leerkrachten en kunstprofessionals⁵ en zoeken naar een afstemming met de pedagogisch didactische beginselen en praktijken van de school. Tenslotte wordt er geen lineaire methode gehanteerd voor cultuureducatie. Scholen formuleren wel leerdoelen, maar deze leerdoelen worden niet vaak geëvalueerd. De icc'er is betrokken bij het ontwerpen van cultuureducatie en bij de samenwerking met de externe culturele instanties. Deze uitkomsten bevestigen maar tevens nuanceren 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 een aantal onderzochte 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 dit bevorderen. Scholen die creativiteit wel definiëren leggen een nadruk op divergent denken en exploreren en kinderen mogen een eigen invulling geven aan de opdracht en er mogen fouten gemaakt worden. Verder worden kinderen uitgedaagd zelf oplossingen te bedenken en de leerkracht stelt zich terughoudend op. Samenwerken is gangbaar als didactische werkvorm op de scholen, dit hoort bij het basisonderwijs. 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 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 iets 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 dekt deze lading. 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 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. De betekenis van

⁵ Kunstvakprofessionals zijn kunstenaars of leerkrachten die gespecialiseerd in een kunstvakdiscipline zijn en lessen op scholen verzorgen

onderzoeken verschilt echter van een onderzoekende houding tot zelfstandig onderzoek uitvoeren. Het onderzoek heeft in de meeste gevallen een creatie tot gevolg. 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?

Omdat de hoofdvraag van het D21-onderzoek gaat over 'hoe' er via cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden op 'verschillende soorten' scholen gewerkt wordt, is het antwoord op deze vraag samen te vatten met de verschillende aanpakken van cultuureducatie. Het gaat dan om: projectmatig werken, thematisch werken, samenwerkend werken, samen ervaren, artistiek en informatief onderzoeken en kosmisch onderwijs. Dit zijn aanpakken die ingezet kunnen worden voor de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. 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 cultuureducatie aan 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden. De drie profielen betreffen *De co-creërende school* (gekenmerkt door een intensieve samenwerking tussen leerkracht en kunstvakprofessional), *De holistische school* (gekenmerkt door een zingevende integratieve benadering) en *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 een 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. Het betreft dan wel een neoklassikale school die 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. Er worden onderwijsbehoeften geformuleerd en activiteiten bedacht die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de kinderen. Hierbij is observatie bij elkaars lessen en schriftelijke verslaglegging van belang. Bij *de holistische school* hangt alles samen. Bijna alles wordt als cultuureducatie gezien, ook thema's als het menselijk lichaam of bijvoorbeeld tuinieren. De holistische school kent in ons onderzoek twee varianten, beide traditionele onderwijsvernieuwers. 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 dansen of samen vieringen voorbereiden en uitvoeren. Verder lenen jaarfeesten (Sinterklaas, Kerst, Pasen, etc.) zich bij uitstek om samen verschillende kunstdisciplines te beleven en uiten. Een jaarfeest valt onder cultuur en wordt bij dit profiel gezamenlijk gevierd met culturele en kunstzinnige activiteiten. Kunst en cultuur hoort bij de dagelijkse gang van zaken op deze school. Gedurende de schooldag wordt er op een vanzelfsprekende wijze cultuur geïntegreerd in het programma. Ook gedurende kunstvaklessen wordt het gezamenlijke karakter van de 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.

Deze studie betreft een eerste verkenning van de relaties tussen en de beschrijvingen van schoolvisie, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden voor het basisonderwijs. Het is interessant 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 is en met de specifieke ontwikkeling die de kinderen doormaken gedurende deze periode in hun leven. Er is behoefte aan onderzoek dat de eerste bevindingen op dit gebied aanvult en onderbouwt. Daar er met tien *good practice* scholen is gewerkt, kunnen de resultaten en conclusies inzichten opleveren hoe de combinatie cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden gemaakt kan worden op een bepaald type basisschool. Deze resultaten en conclusies blijven echter specifieke *good examples*. Er dient voorzichtigheid in acht genomen te worden met betrekking tot het generaliseren hiervan. Het

dient aanbeveling aan de hand van de conclusies interventies te ontwerpen, welke in een effectstudie uitgezet kunnen worden in het basisonderwijs.

Deze studie 'meet' cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden door schoolleiders en leerkrachten naar hun perceptie over cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden op de school te vragen. Interessant is het om deze begrippen bij de leerlingen zelf te meten. Het gaat tenslotte om de beheersing van de vaardigheden door leerlingen zelf.

10. Literatuur

Argyris, C., & Schön, D. A., (1978). <i>Organizational learning: a theory of action perspective</i> , Addison-Wesley.
Baarda (2012). <i>Basisboek Interviewen</i> , Noordhoff Uitgevers.
Boeije, H. R. (2005). <i>Analyseren in kwalitatief onderzoek</i> , Noordhoff Uitgevers.
Boonstra, J.J., (2004) Dynamics of organizational change and learning. Chichester Wiley.
Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In <i>Authentieke Kunsteducatie</i> , Cultuur + Educatie 31 (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>
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.
Hooiveld, J. (2011). <i>Typologie van Scholen</i> . Meppel: Drukkerij Ten Brink.
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
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
Lutters, J. (2015). Research-based art, Cultuur en Educatie 15-2015. Landelijk kennisinstituut cultuureducatie en amateurkunst.
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.
Schnabel, P. (2016). <i>Platform onderwijs 2032</i> , Ons Onderwijs 2032.
See more at: http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/Hoofdlijn-advies-Een-voorstel-Onderwijs2032.pdf
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.
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.

11. Begrippenlijst

21^e eeuwse vaardigheden (Thijs, Fisser, & Hoeven, (2014)

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 privacy-aspecten.

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 (CIS, Van Heusden, 2011)

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 (Hooiveld, 2011)

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.

Individueel gerichte 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).

WWW.WINDESHEIM.NL