rijksuniversiteit groningen
faculteit der letteren
kunsten, cultuur en media

Onderzoek naar een methode voor kwalitatieve evaluatie van cultuuronderwijs

uitgevoerd bij het Rotterdamse programma 'Denken, Voelen, Doen'

In opdracht van de gemeente Rotterdam, dienst Kunst en Cultuur

Anne Sasbrink

oktober 2012

Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Kunsten, Cultuur en Media

A. Sasbrink, MA
Prof. dr. B. van Heusden
Oude Boteringestraat 23
9712 CG Groningen

j.a.sasbrink@rug.nl
b.p.van.heusden@rug.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting **2**

1 Inleiding **6**
1.1 Onderzoeksopzet en aanleiding 6
1.2 Theoretisch kader (*Cultuur in de Spiegel)* 7

2 Eerder onderzoek naar kwaliteits- en effectbepaling binnen kunst- en cultuuronderwijs **9**
2.1 Overzicht van relevante literatuur 9
2.2 Intrinsieke en extrinsieke resultaten 13

3 Een kwalitatief onderzoek bij 'Denken, Voelen, Doen' **15**
3.1 Methode 16
3.2 Panelgesprekken 22

4 Verslag van observaties en panelbijeenkomsten **25**
4.1 Verslag scholen en observaties 25
4.2 Verslag Panelgesprekken 36
4.3 Welke gevolgen van 'Denken, Voelen, Doen', zijn op basis van de huidige pilotstudie te zien? 46

5 Aanbevelingen, discussie en voorlopige conclusies **52**

6 Evaluatie en reflectie op dit onderzoeksproject **55**

7 Bibliografie **58**

Bijlagen:

A. Metacognitieve vaardigheden 62

B. Denken Voelen Doen in de brede context van cultuuronderwijs: diagnose van een gemiddelde schooldag van de onderzoeksgroepen 65

C. Overzicht van gesprekken en observaties per school 67

D. Tijdens panelgesprekken gebruikte kijkwijzers 68

E. Voorbeeld van een herzien beschrijvingsinstrument voor het beschrijven van de ontwikkeling van verschillende vaardigheden binnen cultuuronderwijs. 75

F. Rapportage momentopname cultuuronderwijs op de Imeldaschool 83

Samenvatting

Aanleiding en opdracht
In dit onderzoeksrapport wordt verslag gedaan van het onderzoek dat in opdracht van de dienst Kunst en Cultuur van de gemeente Rotterdam is uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen. De opdracht die aan het onderzoek ten grondslag lag, was **'een betrouwbaar onderzoeksinstrument te ontwikkelen voor het monitoren van de effecten van langlopende programmalijnen op het gebied van cultuuronderwijs'**. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' en een eerste versie van het onderzoeksinstrument is toegepast om op drie aan dit programma deelnemende scholen een inventarisatie te maken van de kwaliteiten van het ontwikkelde cultuuronderwijs en de mogelijke resultaten hiervan voor leerlingen.

Methode

Theoretische achtergrond

In dit onderzoek wordt gewerkt met het theoretisch kader dat ontwikkeld is binnen het onderzoeksproject 'Cultuur in de Spiegel' (www.cultuurindespiegel.nl). Cultuur wordt opgevat als **een voortdurend proces, waarin mensen het persoonlijke en collectieve geheugen inzetten om met een altijd veranderende werkelijkheid om te gaan. Het bewustzijn van, of reflectie op dit proces is het *cultureel bewustzijn*.**
Cultuuronderwijs wordt dan ook begrepen als onderwijs dat gaat óver cultuur, als onderwijs in cultureel bewustzijn. *Kunstonderwijs* is daar een onderdeel van.
Mensen geven vorm en betekenis aan de werkelijkheid door deze waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren en te analyseren. Ze maken daarbij altijd gebruik van één of meer media. Daarom worden de eigenschappen van cultuuronderwijs in dit onderzoek gekarakteriseerd aan de hand van de drie aspecten **inhoud, cognitieve vaardigheid en medium**. Ook het beschrijven van eventuele resultaten van het cultuuronderwijs gebeurt vanuit deze drie aspecten. Zo kunnen de gevonden resultaten gerelateerd worden aan de inhoud en opzet van het onderwijs.
Concreet betekent dit dat evaluatie van cultuuronderwijs begint met een inventarisatie van de manier waarop het cultureel bewustzijn, de basisvaardigheden en de mediale vaardigheden van leerlingen worden aangesproken in het onderwijsprogramma. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de vraag of de manier waarop deze drie aspecten in de lessen worden behandeld, voldoende aansluit bij het cultureel bewustzijn van leerlingen: bij hun ontwikkeling, hun kennis en de vaardigheden waarvan de docent verwacht dat ze erover beschikken.

Drie aspecten van cultuuronderwijs:	
Cultureel bewustzijn:	Inhoud van het onderwijs: cultuuronderwijs gaat over cultuur - Wat is het onderwerp van onderwijs? - Hoe sluit dit onderwerp aan bij wat leerlingen kennen en kunnen? - Hoe gaan leerlingen om met het gekozen onderwerp: wat vinden ze er van, wat betekent het voor ze, welk aspect van het onderwerp spreekt ze aan, wat vertellen ze erover?
Culturele basisvaardigheden	Reflectie op het onderwerp van cultuuronderwijs door middel van één of meerdere cognitieve strategieën: 1. Waarnemen: kijken, voelen, luisteren, leren kennen en herkennen van de werkelijkheid 2. Verbeelden: het nadoen, inleven in, voorstelling maken van, bedenken van situaties, anders maken van de werkelijkheid (bijvoorbeeld door naspelen, door tekenen, door beeldspraak)

	3. Conceptualiseren: beschrijven categoriseren en structureren van de werkelijkheid (bijvoorbeeld door samenvatten, indelen in stijlen of periodes, beschrijven in taal) 4. Analyseren: verklaren van de werkelijkheid (bijvoorbeeld relaties en verbanden zoeken, uitleggen van situaties)
Mediale vaardigheden	Hulpmiddelen bij het reflecteren op de werkelijkheid: kennis van en vaardigheden in materialen en technieken Vier hoofdcategorieën: 1. eigen lichaam 2. voorwerpen 3. taal 4. grafische symbolen

Een instrument voor het kwalitatief evalueren van cultuuronderwijs

In de ontwikkelde onderzoeksmethode bestaat het monitoren en evalueren van cultuuronderwijs uit twee onderdelen. Ten eerste wordt een duidelijke beschrijving gemaakt van de inhoud en opzet van het cultuuronderwijs zelf, waarbij er zowel aandacht is voor het specifieke cultuuronderwijsprogramma dat centraal staat (in het huidige onderzoek zijn dat de lessen die ontwikkeld zijn in het kader van 'Denken, Voelen, Doen'), als voor andere leermomenten waarop leerlingen mogelijk in aanraking komen met onderwijs in cultuur. Dit laatste is noodzakelijk om eventuele resultaten te kunnen plaatsen in het brede kader van al het onderwijs dat leerlingen genieten. Voor de beschrijving van het onderwijsprogramma is een kijkwijzer ontwikkeld waarmee een aantal lessen cultuuronderwijs en minimaal één volledige schooldag geobserveerd worden. Aanvullend vindt een gesprek met de leerkracht plaats, waarin besproken wordt op welke manier het cultureel bewustzijn, de culturele basisvaardigheden en de mediale vaardigheden van leerlingen aangesproken worden in het lesprogramma, en hoe dit samen met de onderwerpskeuze aansluit bij de ontwikkeling, de kennis en de vaardigheden van de specifieke groep leerlingen die onderwerp van onderzoek zijn.

Nadat de inhoud en opzet van het cultuuronderwijs in kaart zijn gebracht, wordt overgegaan naar het tweede onderdeel van het onderzoek, namelijk het evalueren van de mogelijke resultaten van dit cultuuronderwijs. Het doel is het niveau te beschrijven van het cultureel bewustzijn, de culturele basisvaardigheden en de mediale vaardigheden van leerlingen die de geobserveerde lessen gevolgd hebben.

Het beschrijven van de ontwikkeling van deze drie aspecten van cultuuronderwijs gebeurt idealiter *in samenspraak met drie deskundigen* op deze gebieden: een groepsleerkracht die de leerlingen goed kent, een vakdocent die hun mediale vaardigheden kan beoordelen, en tot slot een specialist op het gebied van de culturele basisvaardigheid die dominant was in de lessen (bijvoorbeeld een kunstenaar als specialist op het gebied van verbeelding). Om de mogelijke resultaten van cultuuronderwijs te evalueren wordt voor elke groep waarbij het onderzoek wordt uitgevoerd een *panelbijeenkomst* georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomst worden het cultureel bewustzijn, de culturele basisvaardigheden en de mediale vaardigheden van leerlingen besproken aan de hand van een aantal concrete door leerlingen gemaakte producten. Producten van cultuuronderwijs zijn bijvoorbeeld gemaakte werkstukken of (opnames van) filosofische gesprekken. Het gesprek over deze producten kan ondersteund worden door opnames van reflectiegesprekken met leerlingen over hun producten. Op één van de scholen in deze pilotstudie is van deze mogelijkheid gebruik gemaakt en dit gaf een positieve impuls aan het panelgesprek. In de panelbijeenkomsten wordt ook aandacht besteed aan de doelstellingen en aandachtspunten van betrokken leerkrachten.

Om de verschillende vaardigheden en mogelijke niveaus daarvan helderder te maken voor panelleden, worden op basis van lesobservaties en de gevoerde gesprekken hulpmiddelen ontwikkeld waarin deze vaardigheden aan de hand van concrete uitspraken inzichtelijker gemaakt worden.

Met de ontwikkelde onderzoeksmethode wordt een momentopname gemaakt, een eenmalige diagnose van de eigenschappen en resultaten van het cultuuronderwijs in een specifieke groep

op een bepaald moment. De beschrijving hiervan wordt gemaakt op basis van observaties van een volledige schooldag en één of meerdere lessen cultuuronderwijs, een gesprek met de betrokken docent, video-opnames van leerlingen en een panelbijeenkomst. Zoals gezegd is de onderzoeksmethode geschikt om regelmatig het cultuuronderwijs en de resultaten daarvan te monitoren en op deze manier inzicht te verkrijgen in de ontwikkeling van de kwaliteiten van het onderwijs zelf en in de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn, de culturele basisvaardigheden en de mediale vaardigheden waarover leerlingen beschikken.

Kanttekeningen bij de methode

De ontwikkelde methode is gericht op het kwalitatief evalueren van de kenmerken en resultaten van cultuuronderwijs. Het is een beschrijvende methode die de inhoud van het onderwijs en de mogelijke resultaten daarvan in kaart brengt. De methode gaat niet in op de evaluatie van randvoorwaarden, zoals draagvlak voor cultuuronderwijs in een schoolteam en de organisatorische uitvoering van het onderwijs (mogelijkheden op een school, periode en beschikbare middelen).
Resultaten van cultuuronderwijs zijn niet het gevolg van één les. Op basis van een eerdere literatuurstudie constateren we dat pas na een langere periode van structureel onderwijs over cultuur, resultaat te verwachten en aan te tonen is. De huidige pilotstudie is per groep in een periode van slechts één tot drie maanden uitgevoerd. In een zo korte periode kan wel een momentopname van de eigenschappen van cultuuronderwijs gemaakt worden, maar de periode is te kort om resultaten van dit onderwijs aan te tonen.

Resultaten pilot-onderzoek bij drie 'Denken, Voelen, Doen' scholen

Met behulp van de ontwikkelde methode die hierboven is omschreven, zijn de kenmerken van het cultuuronderwijs dat in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkeld is, op drie Rotterdamse scholen voor primair onderwijs, in vier groepen in kaart gebracht. Ook is voor elke groep een panelbijeenkomst georganiseerd om inzicht te verkrijgen in het cultureel bewustzijn en de verschillende vaardigheden waarover leerlingen beschikken.
De onderzoeksmethode geeft een gestructureerd beeld van de inhoud en opzet van het onderwijs op basis waarvan verwachtingen bij dat onderwijs geformuleerd kunnen worden.
Panelbijeenkomsten laten zien dat wanneer cultureel bewustzijn, culturele basisvaardigheden en mediale vaardigheden worden aangesproken in het onderwijs, dit ook te herkennen is in producten van dit onderwijs. We veronderstellen dat wanneer dit type onderwijs structureel wordt aangeboden in het programma, er op langere termijn een ontwikkeling van deze vaardigheden plaatsvindt die te zien zal zijn in de producten van dit onderwijs.

De observaties en panelbijeenkomsten in deze pilotstudie laten zien dat het in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkelde cultuuronderwijs mogelijk kan bijdragen aan:

- mediale vaardigheden: kennismaken met materialen en oefenen met technieken
- leren taal te gebruiken om argumenten te formuleren en redeneringen te structureren
- het vermogen verschijnselen (handelingen, waarnemingen) te onderzoeken en te verklaren
- ontwikkeling van het verbeeldingsvermogen
- ontwikkeling van cultureel bewustzijn (bijvoorbeeld door middel van het leren betekenis te geven aan menselijk gedrag en aan de relatie tussen dit gedrag en de manier waarop mensen leven)

Wanneer leerlingen regelmatig en structureel onderwijs in cultuur krijgen, is het reëel om te verwachten dat dit bijdraagt aan de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn, van de culturele basisvaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, en van de mediale vaardigheden die in dit onderwijs zijn aangesproken. Met de ontwikkelde methode kan dat vastgesteld worden als het werk van kinderen die dit cultuuronderwijs volgen in de loop van de onderzoeksperiode

positiever beoordeeld wordt door specialisten op het gebied van de drie aspecten van cultuuronderwijs.

Tot slot

In dit onderzoek is een kwalitatieve methode ontwikkeld waarmee de kenmerkende eigenschappen, kwaliteiten en mogelijke resultaten van cultuuronderwijs geëvalueerd kunnen worden. Gebruik van het instrument veronderstelt kennis van en overeenstemming over de gekozen benadering van cultuuronderwijs. Dat betekent dat zowel in de inhoud van het onderwijs als bij de beoordeling daarvan aandacht moet worden besteed aan de ontwikkeling van cultureel bewustzijn, van culturele basisvaardigheden en van mediale vaardigheden. Deze pilotstudie laat zien dat, door de drie aspecten van cultuuronderwijs uit het theoretisch kader van *Cultuur in de Spiegel* te hanteren, de kwaliteit van het cultuuronderwijs en de mogelijke resultaten van de lessen nauwkeurig geëvalueerd kunnen worden.

Als de ontwikkelde evaluatiemethode verder doorontwikkeld wordt, waarbij de theorie door middel van meer concrete voorbeelden en gerichte begeleiding inzichtelijk gemaakt wordt voor bijvoorbeeld leerkrachten, kan de methode uiteindelijk door consulenten cultuuronderwijs, door leerkrachten en door scholen zelf gebruikt worden om de kwaliteiten en resultaten van cultuuronderwijs over een langere periode te monitoren en te evalueren.

1 Inleiding

1.1 Onderzoeksopzet en aanleiding

Het onderzoek dat in dit verslag beschreven wordt, is uitgevoerd in opdracht van de gemeente Rotterdam. Directe aanleiding was het subsidieprogramma 'Denken, Voelen, Doen'. Via dit subsidieprogramma worden jaarlijks enkele scholen (in zowel het primair als voortgezet onderwijs) gestimuleerd om hun cultuuronderwijs een impuls te geven. De essentie van 'Denken, Voelen, Doen' is dat een school formuleert hoe zij verder wil werken aan cultuureducatie. Op de meeste scholen wordt dit uitgevoerd door -elementen van- filosofie, muziek, drama of beeldende vorming in het curriculum op te nemen. Cultuuronderwijs omvat dus meer dan alleen kunstonderwijs. Ook vakgebieden als geschiedenis, levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie bieden onderwijs in cultuur.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd bij het programma 'Denken, Voelen, Doen'. **De opdracht was een betrouwbaar onderzoeksinstrument te ontwikkelen voor het monitoren van de effecten van langlopende programmalijnen op het gebied van cultuuronderwijs.**[1]
Het onderzoeksvoorstel waarop dit onderzoek is gebaseerd, is geschreven in de zomer van 2011 en in de maanden september en oktober van 2011 besproken met de gemeente Rotterdam. Na besluitvorming binnen de gemeente kon in februari 2012 gestart worden met de uitvoering door een junior-onderzoeker, begeleid door een team van drie senior-onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen (dr. E. Claassen, dr. R. Hummel en prof.dr. B. van Heusden). Het werven van scholen die deel wilden nemen aan het onderzoek en het maken van afspraken met deze scholen over de daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek, is gedaan door de onderzoekers zelf. Hiermee kon pas vanaf februari 2012 gestart worden. Daarom kon niet, zoals voorgesteld in het onderzoeksvoorstel, een volledig schooljaar via meerdere meetmomenten worden geëvalueerd. In de periode tussen het maken van de afspraken met scholen (februari 2012) en de zomervakantie was het slechts mogelijk om per onderzoeksgroep of school één moment te observeren en op basis daarvan het onderwijs en de vaardigheden van leerlingen te beschrijven.

Het doel van dit onderzoek is een betrouwbaar onderzoeksinstrument te ontwikkelen voor het monitoren van de resultaten van cultuuronderwijs

Aanleiding voor dit onderzoek is de behoefte, nu het programma 'Denken, Voelen, Doen' enkele jaren loopt, aan inzicht in de kwaliteiten van de onderwijsprogramma's die in het kader van dit programma op de scholen ontwikkeld zijn. In de afgelopen jaren is er al veel onderzoek uitgevoerd naar de effecten van cultuuronderwijs. Daarvan wordt in dit rapport een kort overzicht gegeven. Het is lastig om algemeen geldende conclusies te vinden, de onderzochte cultuuronderwijsprogramma's verschillen op allerlei vlakken erg van elkaar en van 'Denken, Voelen, Doen'. Daarom is het voor het bepalen van de inhoud en gevolgen van 'Denken, Voelen, Doen' noodzakelijk hier een specifiek op dit programma gericht onderzoek bij uit te voeren. Uit het overzicht van eerder onderzoek blijkt dat het doen van effectonderzoek allerlei moeilijkheden met zich meebrengt. Er lijkt nog geen algemeen aanvaarde methode te zijn waarop eventuele effecten bij leerlingen te bepalen zijn. Daar komt bij dat 'Denken, Voelen, Doen' uitgevoerd wordt binnen een grote diversiteit aan scholen, leerlingen en (kunst)disciplines, waarmee rekening gehouden moet worden bij het bepalen van de kwaliteiten van dit onderwijsprogramma.[2]

Niet alleen de gemeente Rotterdam besteedt steeds meer aandacht aan cultuuronderwijs en de kwaliteit daarvan. Ook in onderzoek komt meer en meer aandacht voor onderwijs in cultuur en ook op landelijk niveau lijkt de overheid zich meer bewust te worden van het feit dat naast het in

—

1 Zoals geformuleerd in de brief van mr S.H. Oosterloo aan dhr B.P. van Heusden op 21-12-2011.
2 Of zoals Galloway zegt: als participatie in de kunsten onder bepaalde omstandigheden voor een bepaalde groep individuen bepaalde opbrengsten genereert, hoe kunnen deze dan vertaald worden naar "alle" mensen, in "alle" omstandigheden? (Galloway 2009, 129)

aanraking te brengen van meer mensen met kunst en cultuur, ook de kwaliteit van het cultuuronderwijs van belang is. Voor de komende beleidsperiode is bijvoorbeeld de regeling 'Cultuureducatie met kwaliteit' geïntroduceerd.[3]
Ook kwamen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur, op verzoek van de staatssecretaris voor cultuur, recentelijk met een advies over het realiseren van kwalitatief goede cultuureducatie. Zij constateren dat scholen er tot nu toe onvoldoende in slagen om cultuureducatie de plek te geven die het verdient (Onderwijsraad 2012, 7). Dat komt volgens de raden omdat scholen een aantal belemmeringen ervaren bij het verbeteren van cultuureducatie, zo is er gebrek aan tijd en geld, ontbreken inhoudelijke handvatten en voelen veel leraren zich niet deskundig genoeg (ibid., 24). In het advies wordt gereflecteerd op de wijze waarop cultuureducatie in scholen georganiseerd wordt en worden aanbevelingen gedaan om de organisatie en deskundigheid op het gebied van cultuureducatie in scholen te bevorderen. De belangrijkste aanbevelingen zijn het ontwikkelen van een referentiekader cultuureducatie, het opnemen van cultuureducatie in de evaluatieve cyclus van scholen, het bevorderen van deskundigheid in school bij zowel aankomende als zittende leraren en een betere samenwerking tussen de culturele instellingen, ondersteuningsinstellingen en het onderwijs. Bij de aanbeveling om cultuureducatie beter en structurele te evalueren stellen de raden dat hierbij **een volg- en beoordelingsinstrumentarium** nodig is, zodat leraren de ontwikkeling van leerlingen bij cultuureducatie beter inzichtelijk kunnen maken en bevorderen (ibid., 25 e.v.).

Kwalitatief onderzoek naar de kenmerken en mogelijke opbrengsten van cultuuronderwijs is van belang omdat het inzicht kan bieden in hoe, en onder welke voorwaarden, cultuuronderwijs bij kan dragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Inzicht in de kenmerken van cultuuronderwijs en in de vaardigheden waar dit onderwijs aan bijdraagt, kan helpen bij het verbeteren van de kwaliteit van dit onderwijs. Daarbij levert inzicht in en evaluatie van cultuuronderwijs ook een bijdrage aan de legitimering van de plaats van cultuur binnen het onderwijs. Bovendien kan evaluatieonderzoek naar cultuuronderwijs helpen bij het vormgeven en uitvoeren van beleid op dit gebied, door die programma's te stimuleren waarin cultuuronderwijs optimaal gerealiseerd wordt.
Evaluatieonderzoek bij een specifiek programma kan bijdragen aan de bijstelling en verbetering van dat programma en aan het beoordelen van onderwijsresultaten voor individuele deelnemers (leerlingen). Het onderzoek vindt dus zowel plaats op het niveau van de cultuuronderwijspraktijk (*wat wordt onderwezen en hoe gebeurt dat*?) als op het niveau van leerlingen (*welke vaardigheden ontwikkelen leerlingen tijdens onderwijs in cultuur en hoe draagt dit onderwijs bij aan de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn?).*

Dit onderzoeksverslag begint met een overzicht van de problematiek rond het meten van kunst- en cultuuronderwijs. Bestaande literatuur wordt besproken waarbij ingegaan wordt op de vraag waarom het meten van kwaliteit binnen cultuuronderwijs zo moeilijk is. Vervolgens wordt verslag gedaan van de pilotstudie die in het kader van het huidige onderzoek op een drietal 'Denken, Voelen, Doen'-scholen in Rotterdam is uitgevoerd. Afsluitend volgt een kort overzicht met voorlopige conclusies over 'Denken, Voelen, Doen' en een discussie over de manier waarop cultuuronderwijs onderzocht kan worden.

1.2 Theoretisch kader (*Cultuur in de Spiegel)*

In dit onderzoek hanteren we een brede benadering van cultuuronderwijs. Cultuur is meer dan kunst alleen, het is het proces waarin mensen door het inzetten van verschillende basisvaardigheden omgaan met cultureel zelfbewustzijn. Blatt-Gross (2010) pleit voor een multidisciplinaire aanpak van cultuuronderwijs: naast theorieën uit de cultuurwetenschappen moet cultuuronderwijs benaderd worden vanuit de psychologie- en cognitieve hoek. Als het cultuuronderwijs vanuit deze verschillende disciplines benaderd wordt gaat het niet alleen om het leren omgaan met materialen, maar zijn ook sociale en emotionele competenties belangrijke elementen (Blatt-Gross 2010, 262, 263). Uitgaand van deze multidisciplinaire inhoud van cultuuronderwijs zoals Blat-Gross beschrijft, zou ook de evaluatie van cultuuronderwijs deze verschillende perspectieven moeten omvatten.

—

3 Deze regeling wordt uitgevoerd door het Fonds voor Cultuurparticipatie, voor meer informatie zie: http://www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/Cultuureducatie_met_Kwaliteit/.

We werken in dit onderzoek met de theorie die ontwikkeld wordt in het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*. Omdat deze theorie een belangrijk aandeel in dit onderzoek heeft, introduceren we in deze inleiding al een aantal begrippen. In de paragraaf waarin de methode van dit pilot-onderzoek uiteengezet wordt, wordt verder ingegaan op de toepassing van deze theorie. Cultuuronderwijs kan gekarakteriseerd worden aan de hand van drie aspecten: ***inhoud, cognitieve vaardigheid en medium***. Met inhoud bedoelen we het aspect van cultuur waar het onderwijs over gaat, het onderwerp of ***cultureel zelfbewustzijn*** dat centraal staat. Cultuuronderwijs gaat altijd over cultuur, dat betekent dat het heel direct over de eigen cultuur kan gaan, maar ook over de betekenis van een bepaald onderwerp of situatie voor deze cultuur. Dit omgaan met en reflecteren op cultuur noemen we cultureel bewustzijn. Cultuuronderwijs kan gaan over de eigen cultuur of juist andermans cultuur, een individueel cultureel bewustzijn of gedeeld cultureel bewustzijn.
Voor dit vorm geven aan cultureel bewustzijn, beschikken mensen over verschillende ***cognitieve basisvaardigheden***. Mensen kunnen waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Omdat deze vaardigheden in cultuuronderwijs toegepast worden om te reflecteren op cultuur zelf, op het (individuele of gedeelde) cultureel bewustzijn, spreken we van de culturele basisvaardigheden zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering en zelfanalyse. Dit zijn algemene cognitieve strategieën, die in allerlei vakgebieden ingezet kunnen worden, maar die leerlingen in het geval van cultuuronderwijs inzetten bij het omgaan met en reflecteren op zichzelf en op cultuur. In dit onderzoeksverslag gebruiken we, afhankelijk van de context, hiervoor zowel de term “cognitieve vaardigheden” als “culturele basisvaardigheden”.
Het derde en laatste aspect van cultuuronderwijs is het ***medium***. Voor het uitdrukken van cultuur via de cognitieve vaardigheden is altijd een middel nodig, een medium waarin en waarmee mensen zich uitdrukken. Dat kan taal zijn, maar ook het eigen lichaam, voorwerpen of grafische symbolen. In cultuuronderwijs gebruiken en ontwikkelen leerlingen hun mediale vaardigheden, de kennis van en vaardigheid in verschillende materialen en technieken (van Heusden 2010).
Deze drie aspecten vormen samen de kern van onze benadering van cultuuronderwijs en zijn de belangrijkste aandachtspunten bij het bespreken van cultuuronderwijs en het bepalen van de kwaliteit ervan. In deze benadering is kunstonderwijs een vorm van cultuuronderwijs, omdat leerlingen tijdens kunstonderwijs leren hun cultureel bewustzijn te verbeelden en dit uit te drukken in een medium (bijvoorbeeld in dans, in muziek, in klei of in verf)

2 Eerder onderzoek naar kwaliteits- en effectbepaling binnen kunst- en cultuuronderwijs

Er is al veel onderzoek uitgevoerd waarbij gepoogd is de effecten van bepaalde cultuuronderwijsprogramma's vast te stellen. (Waaraan vaak de wens ten grondslag ligt cultuuronderwijs op een bepaalde manier te legitimeren.) De omstandigheden in deze onderzoeken zijn nooit gelijk aan het programma dat we in Rotterdam evalueren, omdat de onderzoeksgroep (respondenten), de omvang of de inhoud van het onderwijsprogramma of de randvoorwaarden niet overeenkomen. Wel biedt dit onderzoek voorbeelden van manieren waarop onderzoek naar de gevolgen van deelname aan een cultuuronderwijsprogramma opgezet kan worden. Ook dragen ze bij aan een indicatie van mogelijke gevolgen waar deelname aan een cultuuronderwijsprogramma aan kan bijdragen.

2.1 Overzicht van relevante literatuur

Boyes en Reid maakten een overzicht van veelal kwantitatief onderzoek naar de resultaten van kunstonderwijs en concluderen dat veel van dit onderzoek te algemeen blijft, vooral omdat niet gedetailleerd genoeg naar de kenmerken van de cultuur, dus de genres en disciplines, waaraan deelgenomen wordt, gekeken wordt (Boyes and Reid 2005, 1-14). Ook Belfiore en Bennett zijn zeer kritisch over het beschikbare onderzoek naar de impact van cultuurparticipatie. Zij zien dat veel van dit onderzoek gedaan wordt om in een behoefte van beleidsmakers te voorzien, waardoor de nadruk meer op een verdediging van de kunsten ligt dan op de oorzaak van effecten van de kunsten. Dat onderzoek gaat dan ook niet zozeer over *of* er een sociale impact is, maar veel meer over hoe gemeten kan worden *dat* deze impact er is. Daarnaast zien Belfiore en Bennett ook een probleem in de onduidelijke definitie van 'de kunsten', en wanneer onduidelijk is wat iets is, is het ook onmogelijk om te meten wat het doet en hoe het dat doet (Belfiore and Bennett 2010, 121-142).
Belfiore en Bennett benoemen een belangrijk punt. Ook ons onderzoek wordt gedaan in opdracht van beleidsmakers en ook hier gaat het vooral over hoe gevolgen van cultuuronderwijs bepaald kunnen worden. Het is echter noodzakelijk aandacht aan te besteden aan *hoe* eventuele gevolgen van cultuuronderwijs onderzocht kunnen worden, want door dit nauwkeurig te bepalen, onderbouwen we onze methodologie waarin we ons heel nadrukkelijk alleen willen richten op datgene wat we op het gebied van inhoud en vaardigheden van een specifiek onderwijsprogramma kunnen verwachten. We houden er overigens ook rekening mee dat *wanneer een van de aspecten inhoud, vaardigheden of media niet in een onderwijsprogramma voorkomt, we hiervan ook geen gevolgen kunnen verwachten.*

In de bestaande literatuur zijn verschillende voorbeelden te vinden van nauwkeurig geëvalueerd en gedocumenteerd onderzoek naar kunstonderwijsprogramma's. Clawson en Coolbaugh beschreven bijvoorbeeld het Amerikaanse *YouthARTS Development Project*, waarin een kunstprogramma ontwikkeld is met als doel bij te dragen aan vermindering van jeugdcriminaliteit. Een van de kwaliteiten van dit onderzoek is de uitgebreide aandacht waarmee het programma zelf, in onderzoekstermen de interventie, onderzocht en beschreven wordt. Ook de uitkomsten van het programma worden in het onderzoek uitgebreid besproken. Om informatie over de uitkomsten van het onderwijsprogramma te krijgen zijn in dit onderzoek zeven verschillende methodes ingezet: een *Your Opinions Count* vragenlijst, focusgroep interviews met deelnemers, interviews en vragenlijsten met reclasseringsambtenaren en maatschappelijk werkers, schoolresultaten van deelnemers en algemene gegevens van deelnemers. Bij alle programma's werden controlegroepen gevolgd, lokale begeleiders van de jongeren zochten hiervoor deelnemers uit die in alle kenmerkten zoveel mogelijk op de aan de projecten deelnemende jongeren leken. In het evaluatieonderzoek wordt geconcludeerd dat het aanleren van nieuwe vaardigheden en het bieden van een mogelijkheid deze te gebruiken, samen met het geven van positieve feedback bij jongeren kan leiden tot positiever gedrag (Clawson and Coolbaugh 2001).
Kisiel e.a. onderzochten hoe onderwijs in theater invloed heeft op sociaal gedrag, agressief gedrag, aanwezigheid op en betrokkenheid bij school en hoe theateronderwijs daarmee bij kan dragen aan de preventie van jeugdgeweld in het primair onderwijs op vijf scholen in Boston. De methode die Kisiel e.a. toepasten bestond uit observatie van de lessen in de klas en vragenlijsten

waarop leerlingen en docenten hun ervaringen invulden. Ook werd aandacht besteed aan het beschrijven van de kenmerken van het improvisatietheater waaruit de lessen bestonden. Geconcludeerd wordt dat het programma inderdaad bij kan dragen aan het verbeteren van gedrag van de deelnemende leerlingen en daarmee aan het terugdringen van jeugdgeweld (Kisiel and others 2006, 19-36).
Wright e.a. deden, net zoals de hiervoor genoemde auteurs in de Verenigde Staten, onderzoek naar de invloed van deelname aan een kunsteducatieprogramma voor kinderen uit gezinnen met een laag inkomen op het gedrag, de artistieke- en de sociale vaardigheden van de deelnemende kinderen. Ook zij concluderen dat een interventie in de vorm van een kunstprogramma tot positieve resultaten kan leiden.

Een recent overzichtsrapport is *The Arts and Achievement in At-Risk Youth*. Daarin beschrijven Catterall e.a. onderzoek naar de invloed van cultuurdeelname op later succes van kinderen uit lage sociaaleconomische milieus. Deze latere successen delen ze op in de volgende aspecten en operationaliseringen daarvan:

- Schoolprestaties (afmaken van een "calculus course", behalen bachelordiploma, niveau vervolgonderwijs, deelname extra-curriculaire activiteiten)
- Carrièredoelen (studiekeuze gericht op professionele carrière, verwachte latere baan)
- Maatschappelijke betrokkenheid (krant lezen, vrijwilligerswerk, stemmen bij nationale verkiezingen)

Dit onderzoek is waardevol omdat het grootschalig en longitudinaal is. Vooral de operationaliseringen zijn interessant, maar bij de methode zijn kritische kanttekeningen te maken. Omdat het onderzoek gebruik maakt van vier verschillende databases varieert ook de precieze operationalisering van cultuurdeelname. Afhankelijk van de database omvat cultuurdeelname het volgen van een vak op het gebied van muziek, dans, theater of de beeldende kunsten, buitenschoolse kunsteducatie en lidmaatschap, deelname of een leiderschap van of in culturele organisaties en activiteiten (Catterall, Dumais, and Hampden-Thompson 2012).
Caterrall e.a. richten zich alleen op leerlingen met een lage sociaaleconomische achtergrond. Dit doen ze niet omdat ze specifiek in deze groep geïnteresseerd zijn, maar omdat ze veronderstellen dat leerlingen uit hogere sociaaleconomische milieus vaker gestimuleerd worden om aan culturele activiteiten deel te nemen, maar tegelijk ook op andere gebieden meer gestimuleerd worden. Hierdoor zouden resultaten die een gevolg van cultuurdeelname lijken te zijn ook beïnvloed kunnen zijn door algemene, met sociaaleconomische achtergrond geassocieerde, factoren. Door enkel leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus in het onderzoek mee te nemen wordt dit probleem omzeild.[4] Sociaaleconomische status wordt geoperationaliseerd in gezinsinkomen, onderwijsniveau van ouders en beroepsstatus van ouders.
Caterrall e.a. laten zien dat er een verband is tussen cultuurdeelname en latere successen (maatschappelijk en op het gebied van school). Of dit een oorzakelijk verband is laten ze nadrukkelijk in het midden (Catterall, Dumais, and Hampden-Thompson 2012, 11, 17). Hun methode, een meta-analyse op kwantitatieve gegevens uit eerdere leerling-volg-onderzoeken en

—

[4] Catterall e.a. kiezen er dus voor om alleen leerlingen met een lage sociaaleconomische status in hun onderzoek op te nemen zodat hun resultaten niet beïnvloed worden door allerlei stimulansen en invloeden waar leerlingen met een hogere sociaaleconomische status van huis uit mee in aanraking komen. Catterall e.a. gaan echter niet in op eventuele vertekeningen die deze keuze kan veroorzaken in hun resultaten. Er valt namelijk te betwijfelen of de selectie leerlingen die ze in hun onderzoek meenemen op andere vlakken representatief is voor de gehele groep leerlingen. Het ligt voor de hand dat bij de groep met een lage sociaaleconomische achtergrond meer verschil te behalen is dan bij de gemiddelde leerlingen, juist omdat verondersteld wordt dat deze onderzoeksgroep in hun opvoeding nauwelijks met culturele activiteiten in aanraking is geweest. We willen benadrukken dat ook wanneer alleen op leerlingen met een lage sociaaleconomische status gefocust wordt, zoals Catterall e.a. doen, allerlei andere factoren het succes dat deze leerlingen op school en in de maatschappij behalen, kunnen beïnvloedden. (Bijvoorbeeld of leerlingen van nature ambitieus en enthousiast zijn, of juist niet).
Catterall e.a. geven overigens aan dat ze ook het kwartiel leerlingen met de hoogste sociaaleconomische status bekeken hebben, maar de resultaten hiervan beschrijven ze vervolgens niet in hun onderzoeksverslag.

vergelijking van verschillende kwantitatieve gegevens, is interessant, maar sluit nauwelijks aan bij het onderzoek dat wij uitvoeren. Wat het onderzoek van Caterrall e.a. wel waardevol maakt voor ons, is hun operationalisering van de begrippen cultuurdeelname, sociaaleconomische status, schoolprestaties, maatschappelijke betrokkenheid en carrière. Hier worden concrete handvatten geboden die wij bijvoorbeeld in vragenlijsten ook zouden kunnen gebruiken.

Topping en Tricky onderzochten of een interventie bestaande uit filosofielessen waarbij leerlingen denkvaardigheden inzetten en waarin een interactieve dialoog plaatsvindt, kan leiden tot toename van verbale cognitieve vaardigheden, maar ook of dit tot resultaat kan leiden op het gebied van niet-verbale en kwantitatieve redeneervaardigheden. Topping en Tricky voerden hun onderzoek uit met leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar, op zes Schotse basisscholen. Hiervan werd op vier scholen het filosofieprogramma uitgevoerd, de twee andere scholen vormden de controlegroep. Zij beschrijven de opzet van het ingezette programma (*Philosophy for Children*) nauwkeurig en stellen dat op basis van dit programma uitbreiding van gerealiseerde vaardigheden kan worden verwacht. Het filosofisch onderzoek dat kinderen doen omvat ook het formuleren van hypotheses en onderzoeksvragen. Hierbij ontwikkelen ze probleemoplossingsvaardigheden en strategieën. Kennis wordt opgebouwd in een sociale context, redeneren omvat ook het ordenen en gebruiken van eerdere ontdekkingen en het opmerken van vergelijkbare structuren in verschillende problemen. Het samenvatten en evalueren van het proces draagt bij aan metacognitie en zelfregulering (Topping and Trickey 2007, 276).
Om bij de interventiegroep en de controlegroep cognitieve vaardigheden op verschillende gebieden te meten wordt gebruik gemaakt van CAT (multiple choice Cognitive Abilities Test), een intelligentietest bestaande uit negen verschillende onderdelen (ibid., 278). Uitkomsten laten zien dat het interventieprogramma op alle vlakken bijdraagt aan een sterkere ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. Opmerkelijk daarbij is dat het programma voor het kwartiel met de hoogste post-test score het minst verschil maakt.[5]
Topping en Tricky stellen dat hun resultaten suggereren dat de P4C methode inderdaad het cognitief vermogen van kinderen kan versterken en concluderen dat de cognitieve vaardigheden van kinderen in de interventiegroep op alle gebieden is uitgebreid ten opzichte van dat van kinderen in de controlegroep (ibid., 285).

Bij het onderzoek van Topping en Tricky kunnen echter een aantal kanttekeningen geplaatst worden. Met name de toelichting op hoe de testresultaten verwerkt zijn en het verschil tussen het aantal scholen en leerlingen dat in de beschrijving wordt genoemd en dat opgenomen is in het overzicht van testresultaten, roepen vragen op over de betrouwbaarheid van het onderzoek. Stone (2011) is ook kritisch over dit onderzoek. Hij stelt dat de interventie niet representatief is voor *Philosophy for Children* en dat in de praktijk een moraliserende uitvoering van P4C is onderwezen die niet typerend is voor P4C in het algemeen. Daarnaast is hij kritisch over de gebruikte onderzoeksmethode waarbij leerkrachten een lijst met vastgestelde vragen aan de leerlingen stellen en niet ingespeeld kan worden op de antwoorden van leerlingen. Hierbij is volgens Stone nauwelijks sprake van dialoog en dat past niet bij de achterliggende gedachte van P4C dat leerlingen actieve deelnemers zijn in een gesprek (Stone 2011, 53, 54).
Millett en Tapper zijn, in een overzichtsartikel over effectonderzoek op het gebied van filosofieonderwijs, veel positiever over het werk van Topping en Tricky (Millet and Tapper 2012, 546-567). Ze noemen het baanbrekend, omdat er een kwantitatieve studie is gedaan in een etnisch uniform gebied, waarbij leerlingen tussen 10 en 12 jaar gevolgd zijn. Zowel de leerlingen als hun docenten waren vooraf aan het onderzoek slechts kort in aanraking geweest met filosofie. Het werk van Topping en Tricky is, volgens Millet en Tapper, een internationale norm geworden voor het bewijs voor de impact van onderwijs in samen denken en beter denken (ibid., 13, 14).

—

5 Dit verschil is opmerkelijk omdat de leerlingen die vooraf aan het onderzoek en aan hun deelname aan het filosofieprogramma het hoogste scoorden op de intelligentietest, dus het minst baat lijken te hebben gehad bij hun deelname aan het programma, in die zin dat de filosofielessen bij hen het minste invloed lijken te hebben op de ontwikkeling van hun intelligentie.

Bij veel onderzoek wordt de vraag gesteld of een gevonden relatie tussen participatie in de kunsten en bepaalde opbrengsten (bijvoorbeeld betere leerprestaties, zelfvertrouwen, betrokkenheid, sociale of emotionele ontwikkeling, etc.) berust op een causaal verband. Die conclusie wordt vaak getrokken, maar men kan zich afvragen of beide factoren (cultuurparticipatie en opbrengsten) niet evengoed het gevolg kunnen zijn van een of meer externe factoren, zoals ouder-betrokkenheid, persoonlijke eigenschappen, sociaaleconomische achtergrond of voorkeuren van de leerling (Bijv. Belfiore and Bennett 2010, 121-142; Cox and Stephens 2006, 757-763; Melnick, Witmer, and Strickland 2011, 154-162). Ook Winner e.a. wijzen in een nog te verschijnen uitgebreide overzichtsstudie op het belang van het onderzoeken van causaliteit bij correlaties tussen de kunsten en mogelijke effecten (Winner, Goldstein, and Vincent-Lancrin 2012). ***Een aandachtspunt bij al het effectonderzoek is de aard van gevonden verbanden tussen interventies (zoals bepaalde onderwijsprogramma's) en zogenaamde effecten (zoals resultaten van die programma's).*** In de conclusies van veel onderzoek wordt gesuggereerd dat gevonden verbanden oorzakelijk zijn, terwijl dit niet altijd voldoende onderbouwd kan worden.
Hoe meer een gevonden vaardigheid ook deel uitmaakt van de inhoud van het cultuuronderwijs, hoe meer het voor de hand ligt dat er een causaal verband tussen onderwijs en waargenomen vaardigheid is. Posner en Patoine concluderen dat een oorzakelijk verband tussen cultuuronderwijs en cognitieve vaardigheden moeilijk is aan te tonen door de vele variabelen die meespelen. *Near transfer,* een verband tussen kunstzinnige activiteiten en vaardigheden die hier nauw verwant aan zijn wordt veel vaker aangetoond dan *far transfer*, een verband met verder van de kunstzinnige activiteit afliggende vaardigheden of bijvoorbeeld IQ (Posner and Patoine 2009).

In effectonderzoek geconstateerde mogelijke resultaten van onderwijs in kunst en cultuur:	
• Sterkere ontwikkeling van cognitieve vaardigheden	Eén uur per week filosofieonderwijs gedurende de onderzoeksperiode van 16 maanden (Topping en Tricky).
• Verbetering artistieke en sociale vaardigheden (Wright e.a.)	Eerste halfjaar verschillende kunstdisciplines, daarna verdieping in zelfgekozen discipline. 37 weken lang twee sessies van 90 minuten per week.
• Positiever gedrag (in het kader van vermindering jeugdcriminaliteit, Clawson en Coolbough, Kisiel e.a.)	Beeldende kunst in één tot vier lessenseries, elk bestaande uit 8 tot 12 weken waarin zes tot negen uur per week les gegeven werd (Clawson en Coolbough). Improvisatieheater, negen wekelijkse sessies van 75 minuten (Kisiel e.a.).

Naast de hiervoor besproken effectonderzoeken kan in deze paragraaf ook het laatste nummer van *Cultuur + Educatie* niet onbesproken blijven. Dit nummer is geheel gewijd aan het begrip kwaliteit binnen cultuureducatie(Cultuurnetwerk Nederland 2012).
Teunis IJdens concludeert in zijn betoog over de kwaliteit van cultuureducatie dat dit leergebied niet meer rechtvaardiging nodig heeft dan andere leergebieden. Kunstzinnige oriëntatie draagt net als taal, rekenen en wereldoriëntatie bij aan een veelzijdige algemene ontwikkeling van kinderen en aan kennis en vaardigheden die ze nu en later nodig hebben om de wereld om zich heen te kunnen lezen en te begrijpen, ervan te kunnen genieten en er actief aan deel te nemen. Hoewel er volgens IJdens geen legitimatieprobleem is, is er volgens hem wel een kwaliteitsprobleem. Er wordt door de Inspectie van het Onderwijs niet toegezien op de kwaliteit van het leergebied kunstzinnige oriëntatie en er bestaat ook geen stelselmatig en representatief onderzoek naar wat leerlingen op basisscholen leren op dit gebied. Bovendien geven de uitkomsten van het wel beschikbare onderzoek naar het onderwijsniveau in muziek en beeldende vorming geen positief beeld van de kwaliteit hiervan (Ijdens 2012, 19-25).
IJdens constateert ook dat uit het weinige onderzoek naar het effect van kunsteducatie op creativiteit, kritisch denken en metacognitieve vaardigheden niet blijkt dat zo'n effect er als vanzelf is. Als kunsteducatie hieraan bijdraagt, dan ligt dat aan de manier waarop het wordt onderwezen. Hiernaast wijst IJdens ook op de rol die docenten spelen bij de kwaliteit van

kunsteducatie. Docenten lijken 'de belangrijkste bepalende factor' te zijn voor de waardering van een project. Goede kunsteducatie in het primair onderwijs betekent voor leerlingen waarschijnlijk in de eerste plaats dat de leerkracht ze weet te motiveren om actief mee te doen aan de les, andere kwaliteiten kunnen pas ontstaan als aan die basisvoorwaarde is voldaan' (ibid., 12-19).
Schönau bespreekt in zijn bijdrage een onderzoeksrapport van het Amerikaanse *Project Zero* dat ook gaat over het kwaliteitsbegrip in kunsteducatie. In dit onderzoeksrapport behoren, naast kennismaking met de kunsten, artistieke vaardigheden tot het domein van de kunstvakken. Daar ontstaat volgens Schönau een probleem omdat de rol van technische kennis en vaardigheden en het vermogen om vorm te geven aan gedachten en gevoelens voor verschillende kunstvormen zeer verschillend is. Volgens hem is de vraag daarom waarop ingezet moet worden. In het onderzoeksrapport dat hij bespreekt, wordt ervan uitgegaan dat de kunsten in *'artistiek gedrag'* iets gemeenschappelijks hebben. En hoewel daarin niet benoemd wordt wat hier precies onder verstaan wordt, vindt Schönau '*artistiek gedrag'* een belangrijk begrip omdat juist daarin het unieke karakter van de kunstvakken ligt (Schönau 2012, 39). In de kunsteducatie oefenen leerlingen hun zintuigen actief, ze leren luisteren en kijken naar wat anderen op een artistieke manier te vertellen hebben. Dit artistieke vertellen heeft zowel te maken met het esthetisch manipuleren van de gebruikte vormen als met de aard en complexiteit van de te communiceren inhoud. Zowel vorm als inhoud doen ook een beroep op gevoelens en de persoonlijke betekenis die een inhoud kan hebben. Vorm en inhoud zijn niet te scheiden en dragen beide bij aan het resultaat van het artistieke handelen (ibid., 39-40).
Schönau benadrukt het belang van deze beide aspecten van kunsteducatie als volgt:

> *"De aandacht van kunsteducatie zou moeten liggen op het ontwikkelen van de vaardigheid artistiek vorm te geven aan ideeën en gevoelens, zowel in productieve zin (zelf artistieke werkprocessen leren beheersen) als in receptieve zin (het werk van kunstenaars leren ervaren en waarderen). De kunstvakken onderscheiden zich van andere leergebieden en schoolvakken door de aandacht voor processen en producten waarin sprake is van vormgeving van betekenis met artistieke middelen. 'Betekenis' is hier datgene wat de maker van kunst wil overdragen: het verhaal, het gevoel, de interpretatie of de fascinatie voor de vorm zelf." (ibid., 40)*

Kunsteducatie draait dus volgens Schönau zeker niet alleen om praktische en technische kennis en vaardigheden. Het persoonlijk betekenis geven aan de inhoud van bijvoorbeeld kunstwerken is evenzeer van belang.

2.2 Intrinsieke en extrinsieke resultaten

In de literatuur over de resultaten van kunstonderwijs worden deze vaak ingedeeld in drie gebieden. Ook het onderzoek zelf kan in deze drie gebieden opgesplitst worden (vergelijkbaar met bijvoorbeeld Harland, die het over primaire, secundaire en transfer-effecten van kunstonderwijs heeft (Harland 2008, 16-19)). Deze drie gebieden zijn, achtereenvolgens:

a) *Intrinsieke effecten*, vaardigheden op het gebied van de kunsten. Vanuit onze theorie is dat de combinatie van het vermogen om cultureel (zelf)bewustzijn uit te drukken in een bepaald medium, met behulp van een cognitieve vaardigheid (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren).
b) *Transfer effecten*. Vaardigheden die zowel op het gebied van de kunsten als op andere gebieden te vinden zijn. De combinatie van zelfbewustzijn, verbeelding en mediale vaardigheden is uniek voor kunst, maar afzonderlijk kunnen ze ook op andere terreinen voorkomen. (Wanneer leerlingen in cultuuronderwijs hun vermogen tot verbeelden ontwikkelen, kunnen ze deze vaardigheid vervolgens ook gebruiken bij andere wetenschappelijke activiteiten en komen ze daar bijvoorbeeld tot creatievere oplossingen. Of wanneer leerlingen bij muziekonderwijs leren nauwkeurig te luisteren, helpt deze vaardigheid hen ook in andere vakgebieden verder).
c) *Extrinsieke of secundaire effecten*. Overige vaardigheden, bijvoorbeeld voldoening, samenwerken, plezier in school, discipline, etc. Deze vaardigheden zijn in het bijzonder aan cultuuronderwijs te relateren.

In ons onderzoek zal de nadruk liggen op de intrinsieke effecten, dus die effecten die uniek zijn voor cultuuronderwijs. Dat deze effecten niet via onderwijs in andere vakgebieden gerealiseerd

kunnen worden, bepaalt mede de waarde van cultuuronderwijs. Daarnaast is het bijna onmogelijk om voor extrinsieke effecten een oorzakelijk verband met cultuuronderwijs vast te stellen, juist omdat deze effecten ook op allerlei andere manieren gerealiseerd zouden kunnen worden.

Eventuele transfereffecten ontstaat omdat de vaardigheden die in cultuuronderwijs gecombineerd worden, afzonderlijk ook in allerlei andere vakgebieden voorkomen. In het huidige onderzoek doen we geen uitspraken over gerealiseerde transfereffecten, omdat we ons nu vooral richten op het ontwikkelen van een betrouwbaar onderzoeksinstrument voor cultuuronderwijs.[6] Wel verwijzen we naar een aantal auteurs die wel op transfereffecten ingaan. Zij verklaren deze effecten vanuit een neurologisch perspectief. Kunstzinnige activiteiten, bijvoorbeeld binnen cultuuronderwijs, vragen bepaalde vaardigheden, welke aangestuurd worden vanuit bepaalde gebieden in onze hersenen. Die gebieden worden gestimuleerd, ontwikkelen zich, wanneer de kunstzinnige activiteiten (regelmatig) plaatsvinden. Het is echter niet zo dat we deze gebieden alleen bij die specifieke kunstzinnige activiteit stimuleren: ook andere (niet kunstzinnige) activiteiten kunnen vanuit hetzelfde hersengebied aangestuurd worden. Wanneer de structuur van bepaalde vaardigheden voldoende overeenkomt met die van de vaardigheden die we tijdens cultuuronderwijs inzetten of ontwikkelen, kunnen deze vaardigheden ook verbeteren als gevolg van cultuuronderwijs (Posner and Patoine 2009; Hallam 2010, 269-289).

In de huidige studie richten we ons dus vooral op het ontwikkelen van een onderzoeksinstrument voor kwalitatieve evaluatie van cultuuronderwijs. Tegelijkertijd wordt, in opdracht van de gemeente Rotterdam, door onderzoeksbureau Risbo een kwantitatief onderzoek naar de resultaten van het programma ‘Denken, Voelen, Doen’ uitgevoerd.

Het lijkt het zinvol de mogelijkheden te onderzoeken om het huidige onderzoek en voorgestelde onderzoeksinstrument te relateren aan kwantitatief onderzoek en transfereffecten. We denken hierbij aan het relateren van aspecten uit onze theorie en onderzoeksinstrument aan bepaalde elementen uit de Cito- of SCOL toets. Wanneer de inhoud van cultuuronderwijs nauwkeurig geanalyseerd wordt en daarbij vastgesteld wordt dat bepaalde kennis of vaardigheden in een specifiek onderwijsprogramma aangeboden worden, is het interessant te onderzoeken of leerlingen beter scoren op die vragen of onderwerpen uit genoemde toetsen die bij deze inhoud van cultuuronderwijs aansluiten.

—

6 Dit was zoals in de inleiding van dit rapport al vermeld ook de opdracht die aan dit onderzoek ten grondslag lag.

3 Een kwalitatief onderzoek bij 'Denken, Voelen, Doen'

Nu we de bestaande literatuur over effecten van kunst- en cultuuronderwijs en cultuurparticipatie en de kritiek daarop bekeken hebben, valt op dat deze kritiek vooral gericht is op het doel van de onderzoeken en op de methodologie.
Veel onderzoek is gericht op het meten van extrinsieke doelen, terwijl juist deze doelen zo ver bij de kern van cultuuronderwijs vandaan liggen, dat een oorzakelijk verband nauwelijks aangetoond kan worden. Ook op de methodologie die in veel van dit onderzoek ingezet wordt is kritiek gekomen. Vaak wordt het begrip cultuuronderwijs niet duidelijk gedefinieerd en de onderzochte interventie (het specifieke cultuuronderwijsprogramma waar een onderzoek over gaat) niet nauwkeurig geanalyseerd. Bovendien wordt in veel onderzoeksrapporten niet of nauwelijks aandacht besteed aan de invloed van externe factoren op gevonden onderzoeksuitkomsten. Als onbekend is wat een cultuuronderwijsprogramma inhoudt, of het wel cultuuronderwijs is, is het ook moeilijk om opgedane kennis of vaardigheden aan dit onderwijs te relateren.

Een veelgehoorde kritiek op empirisch-evaluatief onderzoek naar de impact van de kunsten is dat hoewel er een relatie wordt aangetoond, niet bewezen kan worden dat een verband oorzakelijk is.
Alleen in een volledig afgesloten experiment zou een oorzakelijk verband aangetoond kunnen worden, een experiment waarbij leerlingen volledig van alle overige invloeden die ze in hun dagelijks leven opdoen worden afgeschermd en waarbij ze volledig willekeurig wel of juist geen cultuuronderwijs krijgen voor een periode van enkele jaren. Deze ideale situatie lijkt niet realiseerbaar in de praktijk, waardoor het niet mogelijk lijkt om met volledige zekerheid eventuele effecten aan cultuuronderwijs toe te schrijven.[7]
Wat wel kan is door een grondige analyse van de veronderstelde oorzaak (de interventie) te maken, alleen die opbrengsten te onderzoeken die theoretisch bij dit onderwijs verwacht kunnen worden. Wanneer eerst bepaald wordt welke vaardigheden leerlingen via een concreet cultuuronderwijsprogramma kúnnen ontwikkelen en wanneer vervolgens gekeken wordt of zij deze vaardigheden ook daadwerkelijk hebben ontwikkeld, kan in elk geval beter onderbouwd worden of de oorzaak van deze gevolgen in cultuuronderwijs gezocht kan worden. (Vergelijk dat met Hallam (Hallam 2010, 269-289) die een relatie tussen *muzikale vaardigheden* en andere vaardigheden legt, in plaats van tussen *muziek* en andere vaardigheden).

Naar aanleiding van de hiervoor besproken artikelen en de methodologische en inhoudelijke bezwaren is het de vraag of het wel mogelijk en zinvol is om de gevolgen van cultuuronderwijs te onderzoeken. Wij denken dat het mogelijk is om cultuuronderwijs en eventuele gevolgen daarvan kwalitatief te beschrijven, mits rekening gehouden wordt met de kenmerken van het cultuuronderwijsprogramma zelf en mits de uitvoering van het onderzoek afgestemd wordt op de kenmerken van dit programma en van de leerlingen die dit programma volgen. Daarbij zouden dan alleen effecten op het gebied van de vaardigheden die in het onderwijsprogramma aangeboden worden, in kaart gebracht moeten worden. Het onderzoek dat in dit rapport beschreven wordt betreft een pilotstudie op drie 'Denken, Voelen, Doen'-scholen in Rotterdam en één school in Groningen. Daar onderzoeken we of het mogelijk is om op deze manier onderzoek te doen naar de kwaliteiten en gevolgen van cultuuronderwijs. De scholen in Rotterdam zijn scholen waar het programma in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ongeveer een jaar geleden is opgestart en waar het cultuuronderwijs nog niet altijd volledig in het schoolprogramma is geïntegreerd. Dat komt omdat vóórdat dit cultuuronderwijs voor zowel leerkrachten als leerlingen een vanzelfsprekend onderdeel van het curriculum uitmaakt, scholen eerst moeten nadenken over hoe ze hun cultuuronderwijs verder vorm willen geven, hier

—

7 Er zijn echter wel experimenten waarbij die zekerheid benaderd kan worden bij het onderzoeken van een oorzakelijk verband tussen cultuuronderwijs en resultaten daarvan, bijvoorbeeld bij een onderzoek waarin meerdere experimentele- en controlegroepen voor een langere periode gevolgd worden en waarin meerdere meetmomenten plaatshebben. Ook een nauwkeurige analyse van de interventie(s) en mogelijke resultaten draagt bij aan het onderzoeken van een verband tussen beide aspecten.

overeenstemming over moet zijn binnen het docententeam, er bijvoorbeeld de benodigde expertise en middelen in huis gehaald moeten worden en leerkrachten dit cultuuronderwijs structureel een plaats in hun lesrooster moeten gaan geven. Om inzicht te krijgen in de werkbaarheid van het onderzoeksinstrument voor een school waar cultuuronderwijs wel volledig in het schoolprogramma is geïntegreerd, en waar vergeleken met de andere scholen in dit onderzoek relatief veel aandacht aan cultuuronderwijs wordt besteed, is ook één school in Groningen bij het onderzoek betrokken.

3.1 Methode

3.1.1 Onderzoek naar intrinsieke gevolgen van cultuuronderwijs

Wanneer onderzoek gedaan wordt naar mogelijke effecten van cultuuronderwijs is het belangrijk dat we ons realiseren dat alleen wanneer onderwerpen of vaardigheden van cultuuronderwijs ook daadwerkelijk aangeboden worden in het onderwijs in de groep waar het onderzoek wordt uitgevoerd, effecten op het gebied van die onderwerpen of vaardigheden te verwachten zijn.[8]

In dit onderzoek richten we ons op de intrinsieke effecten van cultuuronderwijs. Deze intrinsieke effecten bestaan uit een combinatie van drie onderdelen:

i cultureel (zelf)bewustzijn, vermogen tot reflectie;
ii verbeeldingskracht (creativiteit) of een van de andere culturele basisvaardigheden;
iii mediale vaardigheden (het leren beheersen van materiaal en technische vaardigheden).

Harland noemt dit de drie kernwaarden van kunsteducatie: (1) kennis van en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines; (2) het ontwikkelen van creatieve en denkvaardigheden; en (3) het onderzoeken en kunnen uitdrukken van betekenis in kunst of door middel van kunst (Harland 2008, 23-52).

In het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* zijn ze als volgt gedefinieerd:

1. Cultuur is: je geheugen gebruiken om een steeds veranderende werkelijkheid te (her)kennen en er vorm en betekenis aan te geven. Reflecteren op cultuur is ons (persoonlijke en gezamenlijke) culturele (zelf)bewustzijn.
2. We beschikken over vier culturele basisvaardigheden: we kunnen ons geheugen gebruiken om de werkelijkheid waar te nemen, te verbeelden, te conceptualiseren (taal) en te analyseren.
3. We maken daarbij gebruik van verschillende media (of dragers): ons lichaam, voorwerpen, taal en grafische symbolen (van Heusden 2010, bijlage 3).

Bij het analyseren van cultuuronderwijs, van de kwaliteit en mogelijke gevolgen ervan, onderscheiden we de aspecten inhoud (*waar gaat het over?),* denkvaardigheden (waaronder verbeelden: *wat wordt met deze inhoud gedaan?*) en mediale vaardigheden (*in welk medium?*). **Voordat we naar mogelijke gevolgen van cultuuronderwijs kunnen kijken is het noodzakelijk om de kenmerken van het aangeboden onderwijs goed in kaart te brengen. Alleen dan kunnen later in het onderzoek eventueel ontwikkelde vaardigheden van leerlingen gerelateerd worden aan dit onderwijs.**[9]

Daarom bestaat dit onderzoek uit twee fases. In de eerste plaats proberen we het onderwijsprogramma zo nauwkeurig mogelijk te analyseren. We beschrijven wat

—

8 Het is met andere woorden van belang dat het onderwijs dat onderzocht wordt in de praktijk ook daadwerkelijk ***cultuuronderwijs*** is.

9 Hoewel we ervoor pleiten een evaluatieonderzoek te richten op intrinsieke resultaten van cultuuronderwijs, omdat juist de combinatie van deze drie aspecten uniek is voor cultuuronderwijs, bestaat hier ook de mogelijkheid in te gaan op transfereffecten. Afzonderlijk kunnen de verschillende vaardigheden immers ook bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen in andere vakgebieden.

er onderwezen wordt, waar het cultuuronderwijs over gaat, welke vaardigheden ontwikkeld worden en welke media daarbij worden ingezet. In deze fase wordt niet alleen het 'Denken, Voelen, Doen' programma bekeken, er wordt ook kort aandacht besteed aan het totale onderwijsprogramma dat de leerlingen in de onderzoeksgroep volgen, zodat eventuele gevolgen ook in dit bredere kader bekeken kunnen worden. Pas daarna gaan we, aan de hand van de kenmerken van het onderwijsprogramma, onderzoeken welke kennis en vaardigheden aan te wijzen zijn bij (producten van) de leerlingen die dit programma gevolgd hebben.

3.1.2 In kaart brengen onderwijsprogramma

Zoals uit het eerder besproken onderzoek naar voren komt is het nauwkeurig analyseren van het onderwijs zelf een onmisbaar element in evaluatieonderzoek. Het is belangrijk om in kaart te brengen *wat* onderwezen wordt, hoe dat gebeurt en hoe wij de kwaliteit daarvan beoordelen. Daarbij gaat het om de inhoud: sluit het programma aan bij wat in dit onderzoek onder cultuuronderwijs verstaan wordt, in welke opzichten? Ook wordt bijvoorbeeld gekeken welke vaardigheden via het cultuuronderwijsprogramma onderwezen worden. De omvang van het onderwijs moet ook in de evaluatie meegenomen worden: uit hoeveel lessen bestaat een programma, hoe lang duren deze en doen de leerlingen buiten deze lessen om ook nog activiteiten in het kader van het programma, bijvoorbeeld via huiswerk.

Bij het beschrijven van cultuuronderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen de verschillende aspecten van cultuuronderwijs, de inhoud, (combinaties van) vaardigheden die aangeboden worden en de media die daarbij gebruikt worden. Daarnaast moet aandacht besteed worden aan de praktijk van het onderwijs, dus aan hoe het onderwijs gegeven wordt en aan de randkenmerken van cultuuronderwijs, bijvoorbeeld kenmerken van de school waarop het programma wordt uitgevoerd, docenten, omvang en relatie met andere schoolvakken. Ook de cultuur van leerlingen, hun sociaaleconomische en culturele achtergrond, kan daarbij meegenomen worden.

Wanneer duidelijk is wat het programma precies inhoudt kan de volgende stap in het onderzoek genomen worden, namelijk het evalueren van de effecten van dit onderwijs.

3.1.3 Bepalen van intrinsieke resultaten van cultuuronderwijs

Nadat we de aard van een cultuuronderwijsprogramma beschreven hebben, kunnen we vaststellen of en op welke punten dit programma aansluit bij de drie kernaspecten van cultuuronderwijs. Alleen wanneer deze aspecten aangeboden worden in het onderwijsprogramma, aansluitend bij de cultuur, kennis en vaardigheden van de deelnemende leerlingen, is het reëel te verwachten dat dit onderwijsprogramma gevolgen heeft op het gebied van genoemde aspecten. Het ligt voor de hand om bij het bepalen van de gevolgen van cultuuronderwijs alleen te kijken naar de aspecten die we in het onderwijsprogramma zelf geobserveerd hebben. In deze pilotstudie kiezen we er echter voor om toch altijd de drie aspecten (cultureel bewustzijn, culturele basisvaardigheden en media) te bespreken, ook als we de indruk hebben dat aan een aspect weinig aandacht is besteed is het onderwijsprogramma. Dit doen we om meer inzicht te krijgen in of en hoe de verschillende aspecten in kaart te brengen zijn, zodat we hier bij eventueel vervolgonderzoek weer rekening mee kunnen houden.

1. Bepalen van ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn

Zelfbewustzijn en reflectievermogen zijn, van de drie hiervoor onderscheiden aspecten, het lastigst vast te stellen. Zelfbewustzijn definiëren we als het bewustzijn van de eigen cultuur en die van anderen. Hoe we onszelf, ons handelen en onze culturele omgeving *waarnemen*, hoe we dit *verbeelden* (bijvoorbeeld via kunst), hoe we dit *conceptualiseren* (bijvoorbeeld door erover te praten, te schrijven, te lezen), en hoe we dit *analyseren* (hoe we erover denken, hoe we het verklaren).
Cultureel (zelf)bewustzijn is een gevolg van cultuuronderwijs dat ook vaak in verband wordt gebracht met burgerschap (o.a. Fernández-Cao and others 2010, 406; van der Kamp and Ottevanger 2003, 8-129). Cultureel zelfbewustzijn bepaalt namelijk hoe mensen handelen: doordat mensen kunnen reflecteren hun cultuur, op hun omgeving, op zichzelf en op anderen

zijn ze in staat bewust keuzes te maken in hoe ze handelen. En dat kan een positieve bijdrage leveren aan zelfbewust en cultureel burgerschap.

Gesprek over producten van leerlingen

In de huidige pilotstudie bepalen we het cultureel zelfbewustzijn van leerlingen in overleg met hun groepsleerkracht en vakdocent. We bespreken met hen het onderwerp dat leerlingen voor hun werkstuk[10] gekozen hebben. Vragen die helpen bij het bepalen van cultureel bewustzijn zijn hierbij: welk onderwerp kiezen leerlingen, of in het geval van een gegeven onderwerp: welk aspect daarvan; waarom is dit onderwerp van betekenis voor ze; en vanuit welke invalshoek benaderen ze het? In het gesprek met groepsleerkracht en vakdocent gaat het enerzijds om wat zij van de leerlingen in onze onderzoeksgroep verwachten op dit gebied en anderzijds om hoe ze dit cultureel zelfbewustzijn terugzien in een gesprek of werkstuk van de leerling. Als leerlingen een reflectiegesprek over hun werkstuk gevoerd hebben kan de toelichting die ze daarin geven op hun onderwerpskeuze en hoe ze hiermee om zijn gegaan ook relevante inzichten geven.
In deze pilotstudie organiseren we deze gesprekken in de vorm van panelbijeenkomsten. De opzet hiervan lichten we in de paragraaf "panelgesprekken" nader toe. We bepalen het cultureel bewustzijn van leerlingen dus via het cultuuronderwijs zelf. Het gaat immers om het bewustzijn van, denken over en reflecteren op de eigen cultuur en die van anderen en dit uit te drukken in een bepaald medium. Door leerlingen gedurende het onderzoek, minimaal aan het begin en het eind van de onderzoeksperiode een opdracht te laten uitvoeren in het kader van het cultuuronderwijsprogramma, kan een beeld verkregen worden van de omvang en ontwikkeling van hun zelfbewustzijn en reflectievermogen.[11]
Als beide opdrachten hetzelfde thema betreffen kan de ontwikkeling van het reflectievermogen van leerlingen goed vergeleken worden over de onderzoeksperiode. Wel moet rekening gehouden worden met de invloed (mogelijkheden en beperkingen en ontwikkeling hierin) van de mediale vaardigheden waarover leerlingen beschikken.

Reflectie op het eigen denken

Van cultuuronderwijs verwachten we dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen, dat zij leren zich bewust te zijn van en om te gaan met de steeds veranderende werkelijkheid om hen heen en hun handelen daarin, door middel van het waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren van die werkelijkheid. Ook het reflecteren op dit proces is een belangrijk onderdeel van cultureel bewustzijn.
Het reflecteren op een mentale activiteit is, zeker voor jonge kinderen, erg lastig. Bij een onderzoek als dit is het belangrijk rekening te houden met het vermogen tot zelfbeschouwing van leerlingen die bijvoorbeeld geïnterviewd worden. Overigens is cultureel bewustzijn niet noodzakelijk het reflecteren op een eigen mentale activiteit. Ook via verhaaltjes, gedrag, spelletjes of liedjes kunnen kinderen reflecteren op cultuur. [12] Flavell e.a. (1995) beschrijven de ontwikkeling van introspectieve vaardigheden, in bijlage A van dit onderzoeksverslag is hier meer over te lezen.

2. Bepalen van ontwikkeling van denkvaardigheden

Verbeelden

Van de vier culturele basisvaardigheden die we onderscheiden is, wanneer cultuuronderwijs gaat over kunst, het **verbeelden** de belangrijkste. In kunst verbeelden mensen hun cultureel bewustzijn en daarom is dit de vaardigheid die leerlingen vooral in het kunstonderwijs ontwikkelen. Het vermogen om te verbeelden wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de creativiteit of fantasie van een leerling. Verbeelding is overigens typisch een van die vaardigheden die leerlingen vooral ontwikkelen binnen cultuuronderwijs maar die vervolgens ook binnen andere vakgebieden resultaten kan opleveren (transfereffect).

—

10 Of in het geval van filosofie het onderwerp dat leerlingen binnen een gesprek kiezen.
11 Binnen de omvang van deze pilotstudie lukt het niet om leerlingen over een langere periode te volgen. Daarom heeft het geen zin twee opdrachten te geven, de beschikbare tijd is immers te kort om een ontwikkeling in te kunnen verwachten. Wel worden werkstukken van leerlingen in een panelgesprek besproken om te bezien wat het oplevert als cultureel bewustzijn op deze manier benaderd wordt.
12 Volgens Flavell e.a. is het met kinderen vanaf 7-8 jaar mogelijk het eigen denken te beschouwen().

Om te bepalen in hoeverre leerlingen over het vermogen om te verbeelden beschikken, bespreken we met een kunstenaar een product dat de leerlingen in het cultuuronderwijsprogramma gemaakt hebben. Dit product kan een werkstuk zijn dat leerlingen tijdens een cultuuronderwijsprogramma gemaakt hebben. Een kunstenaar is bij uitstek specialist op het gebied van verbeelding en daarom een voor de hand liggend persoon om dit onderwerp te bespreken. Omdat in een werkstuk niet alleen het vermogen tot verbeelden ingezet is, maar leerlingen ook mediale vaardigheden gebruikt hebben en het werkstuk altijd ergens over gaat (cultureel bewustzijn), kan een kunstenaar het vermogen tot verbeelden het beste bepalen in samenspraak met de groepsleerkracht en vakdocent zodat de vaardigheden in combinatie beoordeeld worden.
Een voorbeeld van onderzoek waarbij leerlingen een specifieke opdracht krijgen is te vinden bij Blair (Blair 2009, 173-187), die kinderen een grafische weergave van een muziekstuk laat maken om meer inzicht te krijgen in hun beleving van en omgang met muziek.

Creativiteit

Verbeelden en creativiteit zijn nauw aan elkaar verwant: bij het proces van verbeelden kan creatief denken een belangrijke rol spelen. Voor ons is creativiteit van belang wanneer het door leerlingen wordt ingezet bij het omgaan met cultureel bewustzijn. Onderzoek naar creativiteit bestaat al enkele tientallen jaren. Paul E. Torrance was een van de eersten die onderzoek deed op het gebied van creatief gedrag. In een interessante test die hij ontworpen heeft krijgen kinderen de opdracht een verhaal te schrijven. Deze verhalen worden vervolgens uitgebreid beoordeeld op verschillende gebieden waaronder opbouw, gevoeligheid, originaliteit, verbeelding, psychologisch inzicht en hoe uitgebreid ze zijn (Torrance 1965).

Abraham en Windmann (Abraham and Windmann 2007, 38-48) bespreken een aantal mogelijkheden om vanuit een cognitief-neurologisch perspectief de mate waarin mensen over creativiteit beschikken te meten. Een cognitieve benadering van creativiteit zoals zij die hanteren focust erop hoe verschillen op het niveau van het informatieverwerkingsproces het vermogen tot creativiteit beïnvloeden. Mensen verschillen bijvoorbeeld in het niveau waarop ze verschillende concepten met elkaar associëren. Minder creatieve mensen hebben een stijle (*steep)* associatieve hiërarchie in hun semantische netwerken, waardoor een bepaalde prikkel alleen dichtbijgelegen en stereotypische voorstellingen activeert. Bij creatieve mensen is de hiërarchie tussen semantische netwerken plat, waardoor een bepaalde prikkel zowel dichtbijgelegen concepten als verdere associaties op kan roepen (Abraham and Windmann 2007, 39). Een andere cognitieve benadering van creativiteit richt zich op de manier waarop mensen hun aandacht ergens op focussen. Daarin staat het begrip “defocused attention” centraal. Defocused attention houdt het vermogen in om de aandacht op meerdere conceptuele netwerken tegelijk te richten. Hoe groter dit vermogen, hoe groter de creativiteit waarover iemand beschikt. Omdat mensen in staat zijn verschillende concepten binnen hun aandachtsgebied te combineren, kunnen ze nieuwe (niet voor de hand liggende) combinaties maken en nieuwe concepten en toepassingen verzinnen (ibid.).
Vanuit bovenstaande benadering van creativiteit zijn er verschillende manieren om het creatieve vermogen van mensen te meten. Abraham en Windmann bespreken een aantal tests die hiervoor ingezet worden. Deze tests bestaan uit verschillende opdrachten die deelnemers maken. Met die opdrachten wordt bijvoorbeeld gekeken in hoeverre iemand in staat is bestaande kenmerken van een concept te vergroten en een bredere structuur of definitie te zoeken.[13] Abraham en Windmann bespreken ook een opdracht waarmee creatieve verbeelding getoetst wordt. Daarbij krijgen deelnemers een aantal figuren te zien, waarmee ze een nieuw object moeten creëren en daar een functie voor moeten verzinnen. Hun objecten worden

—

13 Deelnemers wordt bijvoorbeeld gevraagd een dier dat op een andere planeet leeft te tekenen. Vervolgens wordt beoordeeld in hoeverre ze in staat zijn van de bekende kenmerken van een dier af te wijken (bijvoorbeeld symmetrie, ledematen, vleugels, zintuigen) en nieuwe kenmerken te verzinnen. In een andere voorbeeldopdracht moeten deelnemers een nieuw speelgoed ontwerpen, waarbij de mate waarin ze afwijken van gegeven voorbeelden als indicator voor hun creativiteit wordt gezien. Andere opdrachten waarmee creativiteit gemeten kan worden zijn een “alternatief gebruik” opdracht waarbij deelnemers een nieuwe functie voor bestaande objecten verzinnen. Met deze opdracht wordt getoetst in hoeverre deelnemers van gebruikelijke concepten afwijken (Abraham and Windmann 2007, 38-48).

vervolgens door twee daarvoor opgeleide beoordelaars gewaardeerd (Abraham and Windmann 2007, 42).

Urban ontwikkelde zelf een test om creativiteit te meten, omdat hij de bestaande tests teveel op losse elementen van denkwijzen gericht en te kwantitatief van aard vond. Hij wil ook kwalitatieve aspecten zoals inhoud, vorm, compositie en gedetailleerdheid meenemen, evenals het nemen van risico's, overschrijden van grenzen, onconventionaliteit, affectie en humor (Urban 2004, 387-397). De test houdt het afmaken van een tekening in waarna genoemde elementen beoordeeld worden.

Verbeeldingskracht definiëren we in het huidige onderzoek als het vermogen van leerlingen om hun cultureel zelfbewustzijn, te verbeelden, uit te drukken in een medium. Dat medium kan taal zijn, maar evengoed een ander kunstdiscipline. Wanneer we dit vermogen willen toetsen moeten we dus waakzaam zijn niet enkel het medium taal, bijvoorbeeld in interviews of schriftelijke vragen, in te zetten. Wanneer een leerling minder goed in staat is zich uit te drukken in taal zou dit immers kunnen verbergen dat hij wel goed in staat is te verbeelden (en dit in andere media uit te drukken). Het beoordelen van creatieve vaardigheden kan belemmerd worden doordat individuen niet over voldoende technische vaardigheden beschikken om hun creativiteit te uiten in het medium dat in de test wordt gebruikt. Een medium waarin jongere leerlingen geen achterstand ondervinden door gebrek aan technische vaardigheden is volgens Baer de collage. Wanneer een verzameling voorgesneden vormen aangeboden wordt om een artistieke taak mee uit te voeren, kan de creativiteit van leerlingen van verschillende leeftijden succesvol gemeten worden (Baer 1996, 928).

In de huidige pilotstudie wordt creativiteit niet als een opzichzelfstaand onderdeel beoordeeld. Tijdens het panelgesprek beschrijft een kunstenaar, samen met groepsleerkracht en vakdocent, de manier waarop leerlingen hun vermogen tot verbeelden inzetten bij het maken van een opdracht. Aspecten uit de hiervoor genoemde onderzoeken kunnen daarbij wel aandachtspunt zijn om dit gesprek te sturen.

Conceptualiseren

Cultuuronderwijs is meer dan kunstonderwijs alleen. Ook vakgebieden als geschiedenis, levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie bieden onderwijs in cultuur. Bij 'Denken, Voelen, Doen' is filosofie, naast beeldende vorming, drama en muziek, één van de disciplines. In dit vakgebied is niet verbeelden, maar conceptualiseren de dominante vaardigheid. Conceptualiseren wordt ingezet wanneer leerlingen nadenken en schrijven, spreken en lezen over de wereld om hen heen en hun eigen handelen daarin. Daarbij kan deze vaardigheid ondersteund worden door het vermogen tot analyseren, om tot logische structuren, indelingen of verklaringen voor het onderwerp van gesprek te komen.
De ontwikkeling van dit vermogen tot conceptualiseren kan bijvoorbeeld bepaald worden aan de hand van het vermogen concepten mee te beleven, en door anderen bedachte structuren te begrijpen en te gebruiken, bijvoorbeeld begrippen en vaktermen. Een ander aspect is het zelfstandig aanbrengen van structuur binnen de werkelijkheid die leerlingen waarnemen en meemaken. Het praten en lezen over een aspect van cultuur (cultureel bewustzijn), dit bijvoorbeeld in een bredere context plaatsen (van bijvoorbeeld geschiedenis of bepaalde subculturen of stijlen) is ook een vorm van conceptualiseren. Het gaat dus om het waarderen en indelen van, en het betekenis geven aan cultureel bewustzijn.

Waarnemen en analyseren

Zoals eerder genoemd onderscheiden we vier culturele basisvaardigheden. Naast verbeelden en conceptualiseren zijn dat waarnemen en analyseren. Bij deze methodologie gaan we niet afzonderlijk op deze laatste twee vaardigheden in, omdat ze bij de disciplines waarin 'Denken, Voelen, Doen' wordt uitgevoerd een minder grote rol spelen. In de resultaten van lesobservaties en panelgesprekken besteden we wel aandacht aan alle vier de vaardigheden, omdat ze ondersteunend kunnen zijn ten opzichte van elkaar.

Onderzoeksinstrument

Voor de vaardigheden verbeelden en conceptualiseren maken we een overzicht van verschillende aspecten en mogelijke niveaus hiervan. Deze overzichten kunnen bijdragen aan het gesprek over deze vaardigheden omdat ze het eenvoudiger maken de kenmerken die zichtbaar zijn in de producten van leerlingen te duiden.

Dit overzicht of instrument waarmee het niveau van cultureel bewustzijn en van verschillende culturele basisvaardigheden besproken kan worden, voor leerlingen en voor een les cultuuronderwijs, heeft een vorm gekregen dat lijkt op Rubrics. Rubrics (rubrieken) zijn een bekend evaluatie-instrument, in Nederland worden ze door SLO geadviseerd voor het meten van vaardigheden in het competentiegericht onderwijs (Kerkhoffs, Stark, and Zeelenberg 2006, 7, 8).
In Rubrics kan een bepaalde vaardigheid opgedeeld worden in verschillende aspecten, waarvoor vervolgens beoordelingscriteria geformuleerd worden. Deze beoordelingscriteria worden beschreven in kolommen, daarin staan verschillende niveaus die leerlingen in de verschillende vaardigheden kunnen bereiken (Kerkhoffs, Stark, and Zeelenberg 2006).[14]

Een dergelijk onderzoeksinstrument geeft beschrijvingen van vaardigheden van leerlingen en is daarmee functioneler dan kwantitatieve instrumenten die enkel een score geven en daarmee minder inzicht in de daadwerkelijke vermogens van leerlingen bieden. Door het beschrijvende karakter is het instrument vooral kwalitatief van aard, maar de kwaliteit(en) van cultuuronderwijs en de vaardigheden waarover leerlingen beschikken zouden er wel mee gekwantificeerd kunnen worden. Dat kan wanneer observaties en panelgesprekken voldoende voorbeelden en concrete beschrijvingen opleveren waarmee samen een oplopende schaal gemaakt kan worden, waarmee verschillende groepen of verschillende waarnemingen binnen een groep vergeleken kunnen worden en wanneer de vaardigheden van leerlingen op verschillende momenten vastgesteld worden.

Wellicht kunnen we in een vervolgonderzoek ook Rubrics ontwikkelen waarmee leerlingen hun eigen vaardigheden kunnen beoordelen. Dit kan interessante aanvullende informatie bieden. Wanneer Rubrics voor leerlingen ontwikkeld worden mogen deze niet te gedetailleerd zijn omdat ze dan te lastig te gebruiken zijn (Kerkhoffs, Stark, and Zeelenberg 2006, 29). Daarom is voor het nauwkeurig bepalen van niveaus van zelfbewustzijn en culturele vaardigheden ook altijd een oordeel van specialisten nodig.

3. Bepalen van ontwikkeling van mediale vaardigheden

Het vaststellen van de ontwikkeling van mediale vaardigheden is iets dat bij de beoordeling van resultaten van leerlingen in de kunstvakken vaak al gebeurt. De mate waarin leerlingen bijvoorbeeld in staat zijn bepaalde muziekstukken te lezen en uit te voeren of waarin ze verschillende materialen en technieken beheersen is goed af te bakenen en ook objectief meetbaar. Het ligt voor de hand dat deze relatief eenvoudige meetbaarheid ertoe leidt dat mediale vaardigheden in veel gevallen de beoordeling van leerlingen in de kunstvakken bepalen.

—

14 Een verschil tussen Rubrics en ons instrument is dat Rubrics vaak ook ingezet worden om leerlingen hun eigen prestaties te laten beoordelen. Ons onderzoek is in de huidige vorm vooral gericht op het beoordelen van vaardigheden via de producten van leerlingen. Omdat we de kwaliteit van in het product toegepaste vaardigheden bepalen, beoordelen we het vermogen van leerlingen om de verschillende vaardigheden toe te passen in bijvoorbeeld filosofie of kunst. In het verlengde daarvan kunnen we iets over het niveau van vaardigheden in het algemeen zeggen, maar de nadruk ligt dus op het toepassen ervan. Daarnaast kunnen we de Rubrics die we ontwikkelen ook inzetten om het aanbod van vaardigheden in specifieke lessen cultuuronderwijs te bepalen.
Een waarderingsschaal in Rubrics loopt van hoog naar laag, zodat leerlingen bij het lezen direct kunnen zien wat er van hen verwacht wordt (ibid., 16). In ons meetinstrument lopen de criteria van laag naar hoog, de niveaus worden in oplopende volgorde weergegeven.

De toetsopdrachten waarmee in dit onderzoek het vermogen tot verbeelden en tot reflecteren (of cultureel bewustzijn) worden vastgesteld, kunnen tevens dienen als toets om de ontwikkeling van mediale vaardigheden te volgen. In de opdrachten verbeelden leerlingen hun zelfbewustzijn immers in en met behulp van een bepaald medium.

3.2 Panelgesprekken

De ontwikkeling van het cultureel bewustzijn, van de verbeelding of van andere cognitieve en mediale vaardigheden kan bepaald worden aan de hand van een door leerlingen gemaakt product. Bij productief cultuuronderwijs is dit een beeldend werkstuk, een theater- of muziekvoorstelling of een filosofisch gesprek.
Wanneer het cultuuronderwijs voornamelijk betrekking heeft op de receptie van kunstwerken dan staat niet een door henzelf gemaakt product, maar een interpreterende beschrijving van een door hen gerecipieerd kunstwerk centraal. Omdat niet alle leerlingen zich even goed zullen kunnen uitdrukken in het medium taal kan daarnaast een verwerkingsopdracht in een ander medium uitgevoerd worden door de leerlingen, leidend tot een product dat inzicht kan geven in de verschillende vaardigheden die we willen bepalen.

Bij het bespreken van de methode die we hier voorstellen voor het vaststellen van de verschillende vaardigheden, is aangegeven dat hiervoor kennis benodigd is over de leerlingen zelf, over verbeelding (of een andere cognitieve strategie) en over de media die in het onderwijs dominant waren. een beoordeling van de opdrachten wordt daarom niet uitgevoerd door de onderzoekers zelf, maar door een team van specialisten op dit gebied. Voor elk van de drie onderdelen wordt een specialist ingeschakeld: de eigen docent van leerlingen kent hen en hun cultuur het best, en is daarom goed in staat hun zelfbewustzijn en reflectievermogen te beoordelen, een kunstenaar is specialist op het gebied van verbeelding en kan daarom dit gebied het beste beoordelen[15], en tot slot kan een kunstvakdocent een goed oordeel geven over de ontwikkeling van de mediale vaardigheden waarover leerlingen beschikken.
Om de drie vaardigheden die samen uniek zijn voor cultuuronderwijs en kunstonderwijs te beoordelen is dus een team nodig van drie specialisten. De drie aspecten van cultuuronderwijs staan echter niet los van elkaar. Daarom hangen de beoordelingen van deze aspecten ook met elkaar samen en moet de beoordeling ervan in onderling overleg tussen de drie specialisten uitgevoerd worden. De onderzoeker is bij deze beoordeling betrokken als gespreksleider en draagt zorg voor verslaglegging van de beoordelingen. Hierbij zorgt de onderzoeker ervoor dat alle beoordelingen volgens hetzelfde protocol verlopen en zodoende onderling vergelijkbaar blijven.
Bij bovenstaande methode zou opgemerkt kunnen worden dat deze gericht is op een product en dat daardoor het achterliggende proces uit het oog verloren wordt. Onduidelijk is of een proces, het inzetten van bepaalde vaardigheden, altijd afgelezen kan worden van het resultaat van die processen. Bovendien moet er rekening mee worden gehouden dat wanneer een leerling niet in staat is zijn cultureel bewustzijn en creativiteit te externaliseren in een medium, dit misschien alleen iets zegt over zijn mediale vaardigheden en dat het gebrek daaraan zijn cultureel bewustzijn en vermogen tot verbeelden kan verhullen. In de conclusies van de panelgesprekken zal aandacht besteed worden aan de representativiteit van een product van cultuuronderwijs.
Idealiter vindt deze bespreking met een panel ongeveer drie keer per jaar plaats, aan het begin van het onderwijsprogramma, halverwege en aan het eind. Hierbij wordt rekening gehouden met de duur van het programma, als dit projectmatig opgezet is en maar van korte duur is, kan het voldoende zijn om alleen voor en na het programma een opdracht te laten uitvoeren en het resultaat te bespreken in een panelgesprek.
Als gevolg van de omstandigheden in de huidige pilotstudie, is hierin per onderzoeksgroep slechts één panelgesprek georganiseerd. Door de besluitvorming rondom de uitvoering van dit onderzoek kon pas in de tweede helft van het schooljaar met het onderzoek gestart worden en op dat moment was de uitvoering van het cultuuronderwijsprogramma al van start gegaan, hierdoor was de beschikbare periode te kort om een ontwikkeling te verwachten. Daar kwam bij

—

15 Het betrekken van een kunstenaar voor het beoordelen van de culturele basisvaardigheid verbeelden ligt voor de hand wanneer het cultuuronderwijs in de praktijk uit kunstonderwijs bestaat. Afhankelijk van de inhoud van het gegeven cultuuronderwijs kan ook een filosoof, historicus, journalist, musicus, etc. in het panelgesprek betrokken worden.

dat beoogde panelleden op deze termijn niet allemaal voldoende beschikbaar waren in de periode dat de panelbijeenkomsten moesten plaatsvinden. In deze pilotstudie zijn dus slechts momentopname gemaakt, maar wanneer een onderzoek als dit nogmaals uitgevoerd wordt is het zeer zinvol om meerdere beoordelingsmomenten te organiseren zodat een ontwikkeling van vaardigheden over een langere periode onderzocht kan worden.

3.2.1 Onderzoeksgroep

De deelnemers aan ons onderzoek kunnen niet random gekozen worden. Idealiter zou het onderzoek uitgevoerd worden onder leerlingen die willekeurig ingedeeld worden in een groep die wel en een groep die niet participeert in dit programma. In onze situatie is dat helaas niet mogelijk, omdat op schoolniveau besloten wordt deel te nemen aan 'Denken, Voelen, Doen' en vervolgens alle leerlingen op een school cultuuronderwijs volgen dat in het kader van dit programma ontwikkeld is. De opzet en uitvoering van cultuuronderwijs is op elke school verschillend.
We doen daarom een pre-experimenteel onderzoek: een onderzoek waarbij we door meerdere meetmomenten (in ons geval: panelgesprekken over opdrachten) de mogelijkheid creëren te vergelijken en daarmee de eventuele ontwikkeling van vaardigheden bij leerlingen te beschrijven.
Bij deze pilotstudie wordt geen controlegroep betrokken. De betrokken scholen en de programma's verschillen onderling sterk en dat kan wellicht wel mogelijkheden tot vergelijken bieden, niet zozeer tussen leerlingen onderling, maar wellicht wel op het niveau van het in kaart brengen van het onderwijs. Hierdoor kunnen we bijvoorbeeld inzicht krijgen in de werkbaarheid van het instrument voor het evalueren van onderwijs in verschillende vormen van cultuur (zoals filosofie, beeldende kunst) en de bruikbaarheid voor het evalueren van onderwijs van verschillende omvang (bijvoorbeeld wanneer lessen elke week of maandelijks gegeven worden, of wanneer onderwijs juist op projectbasis uitgevoerd wordt). **Door in een eventueel vervolgonderzoek een groep leerlingen gedurende een of meer volledige schooljaren te volgen en gedurende deze periode op meerdere momenten hun cultureel bewustzijn, culturele en mediale vaardigheden te bepalen kan het cultuuronderwijs ook op leerlingniveau onderzocht worden.**

Galloway heeft kritiek op empirisch kwalitatief (en *evidence-based*) onderzoek, onder meer op de generalisatie van onderzoeksuitkomsten: als participatie in de kunsten onder bepaalde omstandigheden voor een bepaalde groep individuen bepaalde opbrengsten genereert, hoe kunnen deze dan vertaald worden naar "alle" mensen in "alle" omstandigheden? Ze beschrijft dat wanneer interventies (zoals deelname aan cultuuronderwijs) plaatsvinden in een open sociaal systeem, "de echte wereld", er weinig mogelijkheden zijn voor zuiver quasi-experimenteel onderzoek omdat er altijd allerlei andere condities meespelen. Daardoor leidt dit soort onderzoek nooit tot een allesomvattend bewijs (Galloway 2009, 128-129). Ook voor het huidige onderzoek geldt dat resultaten alleen iets kunnen zeggen over de betrokken onderzoeksgroep, en niet algemeen geldig zijn.

3.2.2 Specifieke eigenschappen van 'Denken, Voelen, Doen'

'Denken, Voelen, Doen' is duidelijk afgebakend in het lesprogramma op de bezochte scholen. Leerlingen krijgen een aantal lessen beeldende vorming per jaar die ze voorheen niet kregen of een school streeft naar het voeren van filosofische gesprekken in de klas waar voorheen helemaal geen filosofie werd aangeboden. 'Denken, Voelen, Doen' is op geen enkele, in dit onderzoek betrokken school, uitgevoerd in de vorm van receptief cultuuronderwijs. Er is overal sprake van wat we productief cultuuronderwijs noemen: het zelf produceren, maken van producten (zoals kunstwerken, gesprekken of verhalen). Bij receptief cultuuronderwijs gaat het om het recipiëren, het meemaken van uitingen van cultureel bewustzijn, bijvoorbeeld van theatervoorstellingen, films, boeken, recensies, analyses of kunstwerken.[16]

—

16 Naast productief en receptief cultuuronderwijs kan ook nog reflectief cultuuronderwijs onderscheiden worden. Tijden reflectief cultuuronderwijs reflecteren leerlingen op door henzelf of door anderen gemaakte uitingen van cultureel bewustzijn. Ze evalueren bijvoorbeeld een eigen werkstuk of praten samen over een artikel dat ze gelezen hebben of kunstwerk dat ze gezien hebben. Vanuit ons perspectief is reflectief onderwijs altijd een aspect van zowel productief als receptief cultuuronderwijs.

Dat 'Denken, Voelen, Doen', zo duidelijk is afgebakend binnen de schoolprogramma's, heeft twee gevolgen voor ons onderzoek. Ten eerste gaan we er niet vanuit dat cultuuronderwijs zich beperkt tot de uren die als 'Denken, Voelen, Doen'- uren op het lesrooster aangemerkt staan. Cultuuronderwijs kan verweven zitten in allerlei vakgebieden, zoals levensbeschouwing, geschiedenis, lezen en verschillende kunstvakken. Wanneer we het hebben over "de gevolgen van cultuuronderwijs" hoeven deze dus niet per definitie een gevolg te zijn van 'Denken, Voelen, Doen'. We moeten deze gevolgen zien in het brede kader van onderwijs in cultuur waarmee een leerling in aanraking komt. Daarom is in elke onderzoeksgroep één volledige schooldag geobserveerd. Tijdens deze schooldag is een overzicht gemaakt van alle momenten waarop onderwijs in cultuur aan bod kwam. Hoewel de aanleiding voor dit onderzoek dus 'Denken, Voelen, Doen' was, moeten vastgestelde resultaten gezien worden binnen het totaalbeeld van het onderwijs waarmee de leerlingen in aanraking komen.[17] In bijlage B van dit onderzoeksrapport is een toelichting opgenomen op de methode die tijdens deze schooldag is toegepast om het onderwijs in cultuur te inventariseren.
Ten tweede heeft de duidelijke afbakening van 'Denken, Voelen, Doen' gevolgen voor de toepasbaarheid van de onderzoeksmethode die we ontwikkelen. Centraal hierin staat namelijk het bepalen van de kwaliteit van producten die tijdens de 'Denken, Voelen, Doen'-uren gemaakt zijn. Om te kunnen bepalen of deze methode ook geschikt is voor een school waar het cultuuronderwijs veel structureler in het onderwijsprogramma opgenomen is, is een parallel onderzoek uitgevoerd op de Nassauschool in Groningen.

3.2.3 Kanttekeningen vooraf

Allerlei zaken hebben invloed op de praktijk van 'Denken, Voelen, Doen'. In dit onderzoek richten we ons alleen op het onderwijs zelf. Dat betekent echter niet dat het al dan niet slagen van het programma in de zin van het realiseren van verschillende opbrengsten, alleen op het onderwijs terug te voeren is. De inhoud en uitvoering van het onderwijs zullen het voornaamste verschil maken, maar ook zaken als het draagvlak voor cultuuronderwijs in een schoolteam en de organisatorische uitvoering van een cultuuronderwijsprogramma, zoals mogelijkheden op een school, duur van het programma, periode en beschikbare middelen, hebben hier invloed op. Bij het interpreteren van eventuele uitkomsten uit deze pilotstudie is het goed om hier rekening mee te houden.
Wat betreft het hier uitgevoerde onderzoek is het van belang dat we ons realiseren dat het onderzoek in de onderwijspraktijk in een erg korte periode is uitgevoerd. Als gevolg van de besluitvorming rondom de uitvoering van dit onderzoek, kon er niet direct na de zomervakantie gestart worden met het opstarten van het onderzoek en het maken van afspraken met deelnemende scholen. Omdat ook rekening gehouden moest worden met de hectiek op scholen rondom de feestdagen, verschillende vakanties en een naderende zomervakantie duurde de periode waarin het onderzoek in de praktijk op een school uitgevoerd kon worden slechts één tot drie maanden. Het aantal geobserveerde lessen verschilde per school, evenals het aantal lessen dat leerlingen in onze onderzoeksgroep gevolgd hadden. Per school zijn tussen de één en zes lessen bijgewoond. Het aantal in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkelde lessen cultuuronderwijs dat leerlingen in de onderzoeksgroep gevolgd hadden verschilde van drie tot tien. Zowel het geringe aantal lessen dat sommige leerlingen gevolgd hadden ten tijde van het onderzoek, als de mogelijkheden tot het observeren van cultuuronderwijs in de deelnemende groepen, maken het onmogelijk om een duidelijk zichtbare ontwikkeling van vaardigheden te verwachten, omdat de periode daar te kort voor was. Mede omdat er geen duidelijk zichtbare ontwikkelingen verwacht konden worden is dit onderzoek in de eerste plaats gericht op het ontwikkelen van een werkbare methode waarmee op langere termijn wel het ontwikkelen van verschillende vaardigheden gevolgd kan worden. Het is dus goed om van te voren stil te staan bij het feit dat duidelijke effecten misschien niet aangetoond worden, maar dat dit op deze termijn ook niet mogelijk is.

—
17 Eén schooldag is natuurlijk erg beperkt om een beeld te krijgen van het onderwijs in de onderzoeksgroep. Idealiter wordt gedurende een langere periode geobserveerd, dat kan ook bijdragen aan het inzicht in cultuuronderwijs van de leerkracht van de onderzoeksgroep. In dit geval was daar onvoldoende tijd voor beschikbaar. Daarom is in overleg met de leerkracht één schooldag gekozen die volgens de leerkracht representatief was voor het onderwijs in de groep.

4 Verslag van observaties en panelbijeenkomsten

Beschrijving scholen in deze pilot en hun cultuuronderwijs

Bij deze pilotstudie zijn drie Rotterdamse scholen en één Groningse school betrokken. De vier scholen verschillen sterk van elkaar, wat betreft uitgangspunten, populatie, omgeving en ook wat betreft de uitvoering van 'Denken, Voelen, Doen'. Bij alle bij dit onderzoek betrokken groepen zijn een schooldag en een of meer lessen 'Denken, Voelen, Doen'-onderwijs geobserveerd.[18] In deze paragraaf worden eerst de verschillende groepen en hun invulling van 'Denken, Voelen, Doen' beschreven. Bij de observaties en ook in de verslaglegging hanteren we de volgende aandachtspunten:

Aandachtspunten bij observaties:

- Gaat het onderwijs over cultureel bewustzijn?
- Zo ja, gaat het over de eigen cultuur of over een andere cultuur?
- Is het productief (maken) of receptief (meemaken) onderwijs?
- Welke cognitieve vaardigheden worden door leerlingen ingezet (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren)?
- In welke media?

Niet alle onderwerpen worden bij elke lesdag of les cultuuronderwijs in dit verslag behandeld, omdat niet alle aandachtspunten altijd in de onderwijsmomenten aanwezig waren.

Na onderstaande verslaglegging over de observaties volgt een verslag van de panelgesprekken die op de scholen hebben plaatsgevonden.

4.1 Verslag scholen en observaties

4.1.1 Sonnevanckschool

De Sonnevanckschool is een school voor speciaal onderwijs in de Tarwewijk. Alle leerlingen op de school hebben minstens een jaar leerachterstand. 'Denken, Voelen, Doen' wordt op de Sonnevanck uitgevoerd in beeldende lessen die gekoppeld worden aan de taalmethode (Taaltrapeze). Deze koppeling houdt in dat de opdracht waar tijdens de beeldende les aan gewerkt wordt, hetzelfde thema of onderwerp heeft als de lessen die op dat moment in de taalmethode behandeld worden. Het doel is om door beeldend met het thema uit de taalmethode bezig te zijn, bij te dragen aan vergroting van de woordenschat. Tegelijkertijd kunnen leerlingen praktische vaardigheden oefenen tijdens deze lessen. Alle leerlingen krijgen één keer per vier weken op deze manier een les beeldende vorming. Voor leerkrachten zijn de aandachtspunten bij het opzetten van een les: introductie en informatie bij het thema uit de taalmethode, opdracht, techniek, materiaal beeldaspecten en nabeschouwing. De leerlingen in de groep 8 waar geobserveerd wordt hebben een IQ van tussen de 60 en 70 punten, volgens hun leerkracht is dat vergelijkbaar met een reguliere groep 3 en is het concentratievermogen van deze leerlingen erg laag.
Voor het huidige onderzoek is op de Sonnevanck een schooldag geobserveerd in groep 8, een les beeldende vorming in deze groep, en een les beeldende vorming in een groep 7.

In het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkeld cultuuronderwijs

In deze groep 7 zitten acht kinderen, in de les die geobserveerd wordt zijn zij bezig met het maken van beeldjes van papier-maché, bij het thema 'samenwerken'. Ze maken in tweetallen ieder een eigen poppetje, waarbij de twee poppetjes samen het thema moeten uitbeelden. Er zijn in een eerdere les voorbeelden van samenwerken in sport gegeven, daarna hebben de leerlingen in tweetallen een onderwerp bedacht, van ijzerdraad poppetjes gebogen en deze gepapiermacheéed. In de les die geobserveerd wordt gaan de leerlingen hun poppetjes beschilderen. Er is deze les vooral aandacht voor mediale vaardigheden, de leerlingen leren hoe ze een kwast moeten hanteren en hoe ze er de verf mee kunnen aanbrengen op hun poppetjes. Ook leren de leerlingen hoe ze een kwast kunnen schoonmaken. De leerlingen worden gestimuleerd goed naar hun werkstukken te kijken, bijvoorbeeld wanneer geroepen wordt dat

—

18 De Nassauschool doet niet mee aan 'Denken, Voelen, Doen'. Daar zijn twee handvaardigheidlessen geobserveerd.

een beeldje af is en de leerkracht laat zien dat de achterkant ook nog geverfd kan worden. Ook spoort de leerkracht hen tijdens het verven aan om goed na te denken over hoe mensen en sporters er uitzien, mensen hebben bijvoorbeeld haar op hun hoofd, voetballers van één team dragen hetzelfde tenue.
In de groep 8 zitten veertien leerlingen, de opdracht waar zij tijdens 'Denken, Voelen, Doen' mee bezig zijn is het knutselen van hun 'ideale school'. Daarvoor gebruiken ze een lege doos, gekleurd papier en lijm en oude verpakkingen. De leerlingen gaan volgend schooljaar bijna allemaal naar een nieuwe school en hebben daar een bepaald beeld bij, maar de leerkracht vraagt hen om vandaag na te denken over hoe ze zouden willen dat het eruit zou zien, als alles zou mogen. Ze laat wat voorbeelden zien van leerlingen uit een andere klas, daar is bijvoorbeeld een theaterschool gemaakt, en een kunstschool met schilderijen en een tv in de klas. Er wordt benadrukt dat het goed is om goed na te denken over hoe alles er uit moet zien en welke materialen daarvoor geschikt zijn. Tijdens het werken ligt de nadruk vooral op mediale vaardigheden, de leerkracht legt bijvoorbeeld uit hoe leerlingen moeten lijmen en knippen. Door aan leerlingen te vragen wat ze maken, stimuleert ze hen om na te denken over hoe ze kunnen laten zien wat er in hun ideale klas allemaal aanwezig is. Omdat de werkstukken niet in een les klaar zijn wordt er een dag later ook nog aan gewerkt. Voordat de leerlingen verder mogen benadrukt hun leerkracht dat het belangrijk is goed naar de details te kijken en je af te vragen wat jouw school nu zo speciaal maakt. Aan het eind van deze tweede les worden alle werkstukken bij elkaar gezet waarna de leerkracht aan verschillende leerlingen vraagt welke gemaakte school ze mooi vinden en waar ze graag naar toe zouden gaan. Hierbij wijzen leerlingen bijvoorbeeld werkstukken aan omdat ze de gebruikte kleuren mooi vinden en omdat er een t.v. is die ze graag willen hebben. De leerkracht geeft na schooltijd aan dat leerlingen zodra ze bezig zijn al niet meer nadenken over wat ze wilden maken, hun concentratievermogen is kort waardoor de leerlingen snel afdwalen.

Schooldag

In deze groep 8 is ook een volledige schooldag bijgewoond om te kijken wanneer onderwijs in cultuur plaatsvindt. Er vindt in deze groep vaak zelfreflectie plaats. De dag begint met terugblikken op de sportdag die de dag ervoor plaatsvond en waar de groep 8 leerlingen een groepje jongere kinderen mochten begeleiden. Zelfreflectie vindt ook plaats wanneer de leerkracht aan twee leerlingen vraagt of voorzeggen hetzelfde is als een ander helpen. Ze legt vervolgens uit dat dit niet zo is, omdat de ander hier niets van kan leren. Daarnaast vindt er gedurende de dag ongeveer 8 keer reflectie op eigen gedrag plaats naar aanleiding van ruzies, leerlingen die naar elkaar schelden, of elkaar stompen, schoppen of op de grond gooien en wanneer leerlingen andermans spullen afpakken of kapot maken. Hierbij vraagt de leerkracht de betrokken leerlingen om zich in elkaar in te leven en zich voor te stellen hoe ze het zelf zouden vinden als iemand hetzelfde met hen deed. Daarbij wordt vaak herhaald dat klasgenootjes en vriendjes aardig tegen elkaar zijn en geen ruzie horen te maken.
Ook tijdens de leesles vindt onderwijs in cultuur plaats. Elke leerling leest een eigen boek, en af en toe praten ze hier met de leerkracht over, waarbij hen gevraagd wordt wat ze van het boek vinden, waar het verhaal over gaat en wat er met de hoofdpersoon gebeurt, of ze zich in het verhaal herkennen, waarom ze wel of niet van dit soort verhalen houden en of ze het boek ook aan andere kinderen zouden aanraden om te lezen. Dit is cultuuronderwijs omdat in de verhalen gereflecteerd wordt op cultuur door de schrijver van de boeken, leerlingen kunnen deze reflectie meebeleven en worden door hun leerkracht gestimuleerd na te denken over wat er gebeurt in het boek en wat dit voor hen betekent.
Ook in de begrijpend lezen les hebben leerlingen de mogelijkheid om te gaan met cultuur. Er wordt klassikaal een tekst over Griekenland gelezen waarin eerst de geschiedenis en cultuur van het land en vervolgens het leven in crisis aan bod komt. Leerlingen leven zich in in mensen die in crisis leven en lezen over de cultuur in een ander land. Maar hoewel de tekst gaat over cultuur en mogelijkheden biedt voor inleving en reflectie is het de vraag of leerlingen deze vaardigheden daadwerkelijk inzetten, omdat de tekst erg snel wordt behandeld en alle bijbehorende vragen klassikaal worden ingevuld.

4.1.2 Meester Baarsschool

De Meester Baarsschool is een Jenaplanschool in IJsselmonde. 'Denken, Voelen, Doen' wordt hier uitgevoerd door middel van beeldende lessen in een speciaal hiervoor gebouwd

handvaardigheidlokaal (kunstlab). Dit lokaal kon gerealiseerd worden omdat de school in de afgelopen jaren een nieuw schoolgebouw heeft laten bouwen. De lessen worden gegeven door een vakdocent beeldende vorming. Elke groep op de school krijgt voor een periode van vier weken anderhalf uur per week les in het kunstlab, daarna is weer een volgende groep aan de beurt. De lessen beeldende vorming sluiten aan bij het wereldoriëntatie thema dat in het Jenaplan onderwijs centraal staat. Op een Jenaplanschool wordt niet gedacht vanuit een methodiek of vaststaand leerplan, maar vanuit de behoeften van het kind. Aansluiting bij de leef- en belevingswereld van kinderen is belangrijk en daarom is wereldoriëntatie de kern van Jenaplanonderwijs. Wereldoriëntatie is niet altijd of enkel een apart vak, maar vormt het vertrekpunt van al het onderwijs. Bij wereldoriëntatie gaat het er om dat leerlingen kennismaken met de wereld om hen heen, hier vragen bij stellen en zelf antwoorden zoeken (Hooijmaaijers 1997, hoofdstuk 3). De basisprincipes van Jenaplan gaan over hoe mensen als individu in de wereld staan en daaraan een bijdrage kunnen leveren. Daarvoor is een sterk cultureel bewustzijn nodig, en dat ontwikkelen kinderen tijdens goed cultuuronderwijs (ibid., 45, 46)(Hooijmaaijers 1997, 45, 46)(Hooijmaaijers 1997, 45, 46)(Hooijmaaijers 1997, 45, 46)(Hooijmaaijers 1997, 45, 46).

In het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkeld cultuuronderwijs

Tijdens dit onderzoek worden de lessen gevolgd door een bovenbouwgroep, in Jenaplanonderwijs wordt niet met jaarklassen gewerkt maar met stamgroepen waarin leerlingen drie jaar in een middenbouw en drie jaar in een bovenbouwgroep zitten. Deze groep volgt zeven lessen in het kunstlab, een langere periode dan gebruikelijk, wat mogelijk is omdat dit de laatste periode voor de zomervakantie is. In het kader van dit onderzoek zijn de laatste zes lessen geobserveerd. Het thema dat hierin centraal staat is 'klimaat'. De leerlingen zijn begonnen met een opdracht om een abstract schilderij te maken door met waterverf te druppelen. De grootste opdracht van deze lessenserie was het maken van een mozaïek, waarbij leerlingen zelf steentjes knipten en plakten en daarmee een voorstelling maakten van iets dat volgens hen met klimaat te maken heeft. Daarnaast zijn er ook twee lessen besteed aan het maken van een vrij werkstuk, tijdens deze lessen maakten leerlingen een werkstuk over iets dat met klimaat te maken heeft, waarbij ze zelf hun onderwerp en materiaal kozen. De nadruk tijdens de lessen ligt op mediale vaardigheden. Tijdens het mozaïeken helpt de vakdocent leerlingen door aanwijzingen te geven over de maat van de stukjes steen en van de lege ruimtes in hun mozaïek. Ook wordt een les besteed aan het maken van cement en het voegen van het mozaïek. Tijdens het werken aan het vrije werkstuk helpt de vakdocent leerlingen door mee te denken en uitleg te geven over verschillende materialen en bijvoorbeeld technieken om dingen aan elkaar te bevestigen. Bij het vrij werken zijn ook een aantal leerlingen die niet op een onderwerp kunnen komen, daar helpt de vakdocent met brainstormen en geeft ze suggesties voor mogelijke onderwerpen. De vakdocent stimuleert de leerlingen ook om na te denken over hoe ze hun werk straks willen presenteren
Reflectiemomenten gaan vooral over hoe leerlingen met elkaar en met het materiaal om moeten gaan. Tijdens de laatste les gaan leerlingen bezig met het maken van een tentoonstelling van al hun werkstukken. Daarin denken ze na over hoe ze hun werk willen presenteren, hoe ze het neer kunnen leggen en of ze een toelichting bij hun werk willen geven. In deze laatste les vindt ook een gesprek plaats over hoe de leerlingen de lessen in het kunstlab ervaren hebben.
Deze leerlingen hebben nog nooit eerder crea-lessen gehad. (Op deze school was enkele jaren geleden namelijk een optie om niet mee te doen aan de Verlengd Dag Arrangement lessen, en deze klas bestaat uit leerlingen wiens ouders daarvoor gekozen hebben. Andere leerlingen op deze school die wel VDA lessen volgen hebben daarbinnen de keuze om crea-lessen te doen.) Dat betekent dat deze leerlingen nog geen ervaring hebben met beeldende vorming. De vakdocent merkt dat, omdat ze de leerlingen als minder creatief vaardig ervaart dan andere leerlingen die ze lesgegeven heeft. Ze geeft aan dat het niveau van vormgeven in deze groep lager is dan wat ze gewend is in bovenbouwgroepen.

Schooldag

In deze groep kon één schoolmiddag bijgewoond worden, daarin is geobserveerd op welke momenten nog meer onderwijs in cultuur gegeven wordt. Direct na de middagpauze begint de groep met het afmaken van hun groepstekst. De groepstekst is een korte klassikaal geschreven tekst over het wereldoriëntatie-onderwerp dat centraal staat. De tekst die in een eerdere les

geschreven is staat op het smartboard en leerlingen lezen om de beurt een stukje voor, waarna er overlegd wordt hoe de tekst verbeterd kan worden. Vervolgens volgt een taalinstructie en daarna gaan de leerlingen werken aan een persoonlijke taak waarbij ze een werkstuk of presentatie voorbereiden over een onderwerp dat met het wereldoriëntatie thema te maken heeft. Het thema is klimaat en dat heeft, hoewel dat ook niet hoeft, in dit geval weinig raakvlakken met cultuur. Omdat de leerlingen zelfstandig werken tijdens deze opdracht kan er door bijvoorbeeld de leerkracht niet doorgevraagd worden op onderwerpen die leerlingen tegenkomen. Daardoor vindt hier vrijwel geen onderwijs in cultuur plaats. Wel hebben sommige leerlingen het onderling over de betekenis van hun onderwerp voor hun eigen gedrag en omgeving. Bijvoorbeeld wanneer een presentatie gemaakt wordt over autogebruik en de gevolgen hiervan voor het milieu, of wanneer een gesprekje plaatsvindt over hoe het zou zijn als er in Rotterdam een overstroming zou plaatsvinden. Daarbij wordt vooral het medium taal ingezet, zowel gesproken als geschreven. Leerlingen oefenen verschillende basisvaardigheden: verbeelden, wanneer ze zich inleven in andere situaties of gebieden, of wanneer ze doen alsof ze een weerbericht presenteren;, conceptualiseren bij het aanleren en gebruiken van begrippen om de betekenis van verschillende (aan klimaat verwante) onderwerpen te kunnen uitleggen; en analyseren is bijvoorbeeld het uitleggen wat dieren met klimaat te maken hebben. Er is vrijwel geen reflectie op dit verbeelden, conceptualiseren en analyseren waar te nemen.[19]
Wel vindt tijdens deze schoolmiddag zelfreflectie plaats op het moment dat de leerkracht leerlingen aanspreekt op hun eigen gedrag. Tijdens de instructiemoment wordt onderling veel door de leerkracht heen gepraat. Deze geeft vervolgens aan dat ze dat vervelend vindt, en dat dit gedrag van leerlingen effect heeft op haar humeur, wat vervolgens ook de leerlingen zelf weer zal beïnvloeden. Hierover nadenken kan bijdragen aan het cultureel bewustzijn van leerlingen, omdat hen gevraagd wordt zich in te leven in de hoe het is voor de leerkracht dat zij zich continu zo druk gedragen. Ook wanneer de leerkracht de leerlingen vraagt na te denken over wat de consequenties zullen zijn als zij thuis vergeten de wereldoriëntatieopdracht voor te bereiden (namelijk dat ze dan de volgende les niet verder kunnen werken, waardoor hun presentatie niet af komt), is dat reflectie op het eigen gedrag waarbij een beroep wordt gedaan op het inlevingsvermogen (verbeelden). In deze situaties is echter geen sprake van het uiten in een medium.

4.1.3 Margrietschool

De Margrietschool is een openbare Daltonschool en staat in de wijk Blijdorp in Rotterdam Noord. Tijdens een van de panelgesprekken vertelt een leerkracht dat de schoolpopulatie duidelijk uit veel kinderen van hoogopgeleide ouders bestaat. Kinderen hebben een grote woordenschat en beschikken over veel kennis van de wereld. 'Denken, Voelen, Doen' wordt op de Margrietschool uitgevoerd door in elke groep regelmatig een filosofisch gesprek te voeren. De filosofielessen worden gegeven door de groepsleerkrachten, die hiervoor een workshop hebben gevolgd en begeleiding kregen van een externe vakdocent. Leerkrachten baseren hun lessen op een handleiding en theorie van Rob Bartels (Bartels 2007), die op zijn beurt voortbouwt op de theorie van Matthew Lipman (Bartels 2007, 17, 18). Voor de theorie van Lipman, zie (Lipman, Sharp, and Oscanyan 1980).

Filosofieonderwijs

Filosofieonderwijs is volgens Bartels het uitdrukken van het denken in taal.[20] Wanneer kinderen in een groep filosoferen worden ze gedwongen taal te vinden voor hun gedachten zodat ze aan anderen kunnen uitleggen wat ze denken (Bartels 2007, 14). Een tweede belangrijk aspect van filosoferen in een groep is het leren de gedachtegang van anderen te volgen en te begrijpen (ibid., 16).

—

19 Een voorbeeld waarop deze reflectie zou kunnen plaatsvinden is wanneer een opdracht als deze klassikaal besproken wordt en doorgevraagd wordt op wat leerlingen vinden van bepaalde indelingen, of wat de betekenis van leven in een zeeklimaat voor henzelf is. In deze les is dit niet gebeurd.
20 Bartels heeft het in zijn boeken over 'kinderfilosofie' of 'filosoferen met kinderen'. Om beter aan te sluiten bij het theoretisch kader dat in dit onderzoek gebruikt wordt en omdat we de theorie van Bartels bespreken omdat deze toegepast wordt in het onderwijs op de Margrietschool, spreken wij in dit artikel over 'filosofieonderwijs'.

> *"Filosoferen met kinderen ontleent kracht en betekenis aan de verbinding van inhoud, het verkrijgen van meer inzicht in een kwestie, denken en de ontwikkeling ervan, zingeving, en dialoog (ibid., 19)".*

Filosofische gesprekken zijn te herkennen aan een aantal eigenschappen dat ze doet verschillen van andere gesprekken en onderzoek. Deze eigenschappen zijn volgens Bartels:

> *"1. De soort vragen die besproken worden: hogere orde vragen;*
>
> *2. Dialoog: de houding en de wijze waarop kinderen met elkaar in gesprek zijn;*
>
> *3. Verdieping: deze ontstaat o.a. door het gebruik van argumenten en redeneerstrategieën;*
>
> *4. Verwondering."* (Bartels 2007)

Hogere orde vragen worden ook wel conceptuele vragen genoemd en gaan over de betekenis van begrippen, in tegenstelling tot eerste orde vragen die naar feiten vragen. Hogere orde vragen worden onderzocht door erover na te denken, zonder eerst gegevens in de werkelijkheid te hoeven verzamelen. Een filosofisch gesprek vindt plaats in een dialoog: een uitwisseling van vragen en antwoorden, gericht op gezamenlijk nadenken. Verdieping ontstaat door het gezamenlijk betekenis geven aan begrippen en het toepassen van redeneerstrategieën. Kinderen leren verschillende vormen van redeneren, maar ook het reflecteren op de juistheid van hun eigen redeneringen en die van anderen. Verwondering formuleert Bartels als iets in onze werkelijkheid dat zijn vanzelfsprekendheid verliest of iets dat we niet kunnen verklaren. Door vragen te stellen geven we uiting aan die verwondering. Verwondering kan het begin zijn van een filosofisch gesprek, maar ook ontstaan tijdens het gesprek (ibid., 86-95).
Centrale begrippen in het filosofisch gesprek zoals Bartels dat voorstelt zijn de themavraag en de startvraag. De themavraag formuleert de kwestie die onderzocht wordt. De startvraag moet prikkelen, uitnodigen tot antwoorden, bijvoorbeeld door een gedachte-experiment (wat zou er gebeuren als..), reageren op een stelling, of door een rangorde aan te laten brengen (ibid., 62-65).
Een filosofisch gesprek kan uit meerdere sessies bestaan en het is belangrijk dat een gesprek goed wordt afgerond. Deze afronding kan bestaan uit een samenvatting of evaluatie van het gesprek en het denkproces en uit een verwerkingsopdracht voor leerlingen. De verwerkingsopdracht is bijvoorbeeld het schrijven van een verslag van het gesprek, van de voor de leerling belangrijkste gedachten of opvattingen, het maken van een tekening of mindmap of een groepsopdracht (ibid., 114-117).
Bartels sluit zijn boek af met een aantal evaluatievragen welke leerkrachten kunnen gebruiken om te reflecteren op hun filosofieonderwijs. Hierin is aandacht voor de betrokkenheid en rol van verschillende kinderen in het gesprek en voor de kwaliteit van gebruikte argumenten en redeneringen (doet iedereen mee, stelt iedereen vragen, geeft iedereen antwoorden, argumenten, hoe wordt er geluisterd, omgegaan met kritiek, tegenspraak en verschillende antwoorden, hoe worden gesprekken afgerond?) (ibid., 119-128).
Verondersteld dat in deze evaluatievragen de uitgangspunten van filosofieonderwijs weergegeven zijn,[21] kunnen we op basis van de vragen de ontwikkeling van een aantal aspecten van de cognitieve vaardigheden uit ons theoretisch kader herkennen. Het naar elkaar luisteren en elkaars ideeën gebruiken vraagt kinderen hun waarnemingsvermogen in te zetten. Kritiek accepteren en bereid zijn om van standpunt te veranderen vraagt inlevingsvermogen, wat terug te leiden is naar het verbeeldingsvermogen waarover leerlingen beschikken. Het verbeeldingsvermogen staat ook centraal bij de ontwikkeling van nieuwe inzichten en interpretaties van de werkelijkheid. Het samenvatten van een gesprek en het formuleren van eigen ontdekkingen en inzichten draagt bij aan het vermogen van leerlingen om te conceptualiseren. Ook bij het formuleren van vragen en antwoorden en het herkennen van tegenspraken kunnen kinderen hun vermogen tot conceptualiseren en categoriseren inzetten en ontwikkelen. Het geven van argumenten en het onderbouwen en uitleggen van hun mening draagt bij aan analytische vaardigheden.

—

21 Misschien niet van al het filosofieonderwijs, maar wel van de benadering van filosoferen met kinderen waar het filosofieonderwijs op de Margrietschool op is gebaseerd.

Lesmethode Margrietschool

Op de Margrietschool wordt onder andere gewerkt met lessen uit de methode 'Filosoferen doe je zo' (Bartels and Rossum 2009). Deze methode gaat uit van dezelfde punten als in de hiervoor besproken theorie, zoals de eigenschappen van een filosofisch gesprek (hogere orde vragen, dialoog en verdieping door redeneren en begripsvorming). Deze drie eigenschappen worden in de methode 'Filosoferen doe je zo' in oplopende volgorde aangeboden. De methode is beschikbaar voor groep 1 tot en met 8 van het primair onderwijs. In groep 1 en 2 wordt vooral aandacht besteed aan vragenstellen, in groep 3 en 4 gaat het om het bevorderen van dialoog en in groep 5 en 6 zijn de lessen vooral gericht op het onderzoeken van redeneren en redeneerstrategieën. In groep 7 en 8 worden alle eigenschappen dieper behandeld en is aandacht voor specifieke, in democratie belangrijke, thema's (ibid., 10, 11).
Bartels en van Rossum onderscheiden, in navolging van Anthone en Mortier, vier doelstellingen van filosofieonderwijs:

1. Inhoudelijke doelstellingen: het gaat hierbij om het verwerven van kennis van, en inzicht in wijsgerige kwesties (bijv. tijd, waarheid, e.d.).
2. Doelstellingen op het gebied van de ontwikkeling van denkvaardigheden.
3. Doelstellingen op het vlak van persoonlijke zingeving. Het filosoferen stelt kinderen in stat tot een zinvoller contact met hun leefwereld.
4. Doelstellingen op het vlak van de realisatie van de filosofische werkvorm, anders gezegd: ontwikkeling van de dialoog (Anthone en Mortier in: Bartels en van Rossum 2009, 16).

De doelstellingen bij deze filosofiemethode sluiten goed aan bij de drie kernwaarden van cultuuronderwijs (in de theorie van *Cultuur in de Spiegel*). Het cultureel (zelf-)bewustzijn komt terug in de derde doelstelling uit 'Filosoferen doe je zo' (zingeving en betekenisgeven aan de eigen leefwereld), cognitieve vaardigheden komen overeen met de tweede doelstelling (ontwikkeling van denkvaardigheden), en mediale vaardigheden zien we tot slot terug in de vierde doelstelling (realisatie van filosofische werkvorm). De eerste doelstelling (kennis van en inzicht in wijsgerige kwesties) is onder mediale vaardigheden te scharen, omdat wij daar zowel vaardigheden in als kennis van het medium onder verstaan. Deze eerste doelstelling draagt echter ook bij aan de ontwikkeling van cultureel bewustzijn.
Vrijwel alle lessen zijn gericht op reflecteren op het eigen denken en gaan dus over cultureel zelfbewustzijn, wat het belangrijkste aspect van cultuuronderwijs is. Sommige lesthema's sluiten hier nog beter bij aan, bijvoorbeeld een les over 'jezelf' (wie ben je, ben je altijd jezelf, hoe ben je geworden wie je bent, etc.) of over 'het verleden' (waarom wil je het verleden kennen, bewaren, wat is geheugen, etc.).
Kinderen leren via de lessen om gestructureerd te denken en om hun denken te analyseren. Daarmee kunnen ze de cognitieve basisvaardigheden conceptualiseren en analyseren ontwikkelen. In sommige lessen ligt de nadruk vooral op deze processen, bijvoorbeeld bij een les over oorzaak en gevolg of een les over sorteren en indelen (hoe doe je dat, wat is het nut van indelingen?). Er staan ook lesbeschrijvingen in de methode waarin juist verbeelden een belangrijke plaats inneemt. Kinderen worden daarin uitgedaagd hun verbeeldingsvermogen te gebruiken, bijvoorbeeld om kwesties vanuit zoveel mogelijk verschillende gezichtspunten te benaderen of verschillende verklaringen voor hun waarnemingen te verzinnen. Ook een les over analogieën en metaforen kan bijdragen aan de ontwikkeling van het vermogen te verbeelden.
In de afrondingsopdrachten is ontwikkeling van het verbeeldingsvermogen ook regelmatig aanwezig. Deze opdrachten worden vaak individueel gemaakt en betreffen bijvoorbeeld het maken van een verhaal, tekening of videoclip waarin leerlingen hun visie op het thema dat in het filosofisch gesprek aan de orde is geweest uitdrukken.

Onderzoeksgroepen Margrietschool

Bij dit onderzoek zijn twee groepen van de Margrietschool betrokken. De Minervagroep is een speciale groep waarin bovengemiddeld intelligente kinderen uit de bovenbouw een dagdeel per week een speciaal voor hen opgezet lesprogramma volgen. De andere groep waar we dit onderzoek uitvoeren is een kleutergroep waarin leerlingen van groep 1 en 2 zitten. In beide

groepen is één filosofieles geobserveerd waarbij ook een video-opname is gemaakt voor het panelgesprek. In de kleutergroep is naast het filosofisch gesprek ook een volledige schooldag geobserveerd om te kijken wanneer onderwijs in cultuur nog meer plaatsvindt.

In het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkeld cultuuronderwijs

Het gesprek in de Minervagroep duurt een uur en gaat over "de belangrijkste uitvinding of ontdekking". De leerlingen hebben het over de manier van denken die nodig is om tot een ontdekking te komen. Het onderwerp draagt bij aan de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn omdat het gaat over het eigen denken en de betekenis daarvan voor bijvoorbeeld hun dagelijks leven. Ze conceptualiseren en analyseren allerlei voorbeelden van ontdekkingen en reflecteren tijdens het gesprek ook op hun eigen voorbeelden en argumenten. Het centrale medium is overduidelijk taal, maar bij een verwerkingsopdracht waarbij ze zelf een nieuwe toepassing voor een voorwerp uit het lokaal moeten verzinnen maken ze ook gebruik van voorwerpen.

Het gesprek in de kleutergroep gaat over "echt en nep". Ook daar praten de leerlingen over het eigen gedrag, bijvoorbeeld over hoe ze kunnen weten of wat ze kunnen doen om te weten of iets echt of nep is. De belangrijkste vaardigheden die ze tijdens deze les gebruiken zijn waarnemen (bij het kijken, voelen en ruiken of de twee door de leerkracht meegebrachte bloemen echt zijn of nep) en conceptualiseren (bij het betekenis geven aan de begrippen echt en nep, levend en niet levend). Ook in deze les is taal het belangrijkste medium, ondersteunt door voorwerpen.

Schooldag

Behalve tijdens de in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' gegeven filosofieles vindt ook tijdens de in de kleutergroep geobserveerde schooldag regelmatig onderwijs in cultuur plaats. De schooldag begint direct met het indelen van de eigen bezigheden, tijdens de dagopening wordt gesproken over de dagkleur (behorend bij het dagritme van Dalton), hoe de activiteiten van vandaag aan de dagritmekaartjes gekoppeld kunnen worden en hoe je kunt zien wat voor weer het vandaag is. Dit gaat over de eigen cultuur, namelijk over hoe leerlingen hun eigen dag indelen en hun eigen werkzaamheden typeren. Daarbij gebruiken ze de vaardigheden waarnemen (hoe kun je zien wat voor weer het is) en conceptualiseren (bij welke kleur hoort deze dag, hoe kunnen we onze activiteiten indelen). Tijdens het 'werken' kiezen de leerlingen zelf wat ze gaan doen, bijvoorbeeld een taak van hun taakblad, een zelfverzonnen taak, of spelen in een van de hoeken. Het verschilt daarom per leerling of er sprake is van onderwijs in cultuur. De poppenhoek is deze periode omgevormd tot kampeerhoek, aansluitend bij het thema 'er op uit', De leerlingen spelen hier dat ze op vakantie zijn, dat gaat over hun eigen cultuur omdat ze erg vanuit hun eigen ervaringen met op vakantie gaan spelen. Ze gebruiken hun verbeeldingsvermogen om zich in te leven in deze situatie. Het medium voorwerpen (uit de poppen/kampeerhoek) ondersteunen ze met hun eigen lichaam, bijvoorbeeld doen alsof ze een vader en een moeder zijn.
Ook tijdens het voorlezen in de kring vindt onderwijs in cultuur plaats. Omdat leerlingen zich identificeren met de karakters uit het verhaal is dit verhaal deel van hun eigen gedeelde cultureel bewustzijn. De benodigde vaardigheden zijn waarnemen voor het kijken naar de plaatjes en luisteren naar de leerkracht en verbeelden voor het inleven in de karakters krokodil en olifant (hoe zouden de leerlingen het vinden om de dingen mee te maken die zij in het verhaaltje meemaken?) en bij het nadoen, uitbeelden van de trompet die olifant in het verhaal heeft. De gebruikte media zijn het boek met de plaatjes, de stem van de leerkracht en het eigen lichaam voor het nadoen en luisteren.
Wanneer er een verjaardag wordt gevierd is er opnieuw sprake van onderwijs in cultuur. De jarige wordt op een stoel gezet en de leerkracht vraagt aan de kinderen hoe oud hij geworden is. Daarna vraagt ze of ze kunnen vertellen hoe hij eerst was, voor elke leeftijd, nul tot vijf jaar laat ze de leerlingen bedenken hoe de jarige er uit zag en wat er op die leeftijd gebeurde (bijvoorbeeld, bij nul in de buik van mama, bij drie lopen, bij vier naar school, etc.) De basisvaardigheden zijn waarnemen bij het kijken hoe de jarige er uit ziet, verbeelden om een beeld te vormen van hoe hij er vroeger uit zag. Het gaat over de eigen cultuur omdat het vieren van verjaardagen deel is van de cultuur van deze leerlingen. De media die ze hierbij inzetten zijn taal en het eigen lichaam, bij het zingen van verjaardagsliedjes en praten over hoe de jarige er uit ziet.

Ook na de middagpauze zijn er weer momenten waarop onderwijs in cultuur plaatsvindt. Bijvoorbeeld bij het meebeleven van een mol die in een tv-programma ruzie maakt over het verschil tussen jongenswerk en meisjeswerk. Ook het voorlezen uit het dagboek van de logeerbeer is onderwijs in cultuur, via voorwerpen (de beer) en taal. Leerlingen zetten hierbij hun vaardigheid te verbeelden in, ze doen alsof de beer echt is en gevoelens heeft en kan handelen net zoals zijzelf, ze gebruiken hun inlevingsvermogen om zich in te leven in de beer. Hierbij vraagt de leerkracht bijvoorbeeld hoe ze denken dat de beer het heeft gehad op zijn logeeradres en gaat ze naar aanleiding van enkele leerlingen die de beer uitlachen om zijn kleren in op het onderwerp uiterlijk en hoe het voelt om uitgelachen te worden. De beer maakt deel uit van de eigen cultuur van deze leerlingen. Aan het eind van de middag is er weer tijd voor 'werken' waarbij de leerlingen afhankelijk van de door hen gekozen taak verschillende basisvaardigheden kunnen oefenen. Omdat er onderling weinig gepraat wordt en de leerkracht niet bij iedereen helpt is het moeilijk in te schatten in hoeverre dit 'werken' over cultuur gaat.

4.1.4 Nassauschool

Naast de hiervoor besproken 'Denken, Voelen, Doen' scholen is in dit onderzoek ook een school in Groningen betrokken. Deze school heeft geen 'Denken, Voelen, Doen', maar besteedt wel veel aandacht aan cultuuronderwijs. We wilden het onderzoeksinstrument ook op een school testen waar het cultuuronderwijs structureler in het onderwijsprogramma geïntegreerd is, waar leerlingen dus regelmatig in aanraking komen met cultuuronderwijs, waar de lessen een vast onderdeel van het curriculum uitmaken en waar groepsleerkrachten veel ervaring hebben met het geven van cultuuronderwijs. Omdat 'Denken, Voelen, Doen' mede gericht is op het geven van een impuls aan het cultuuronderwijs op de scholen in Rotterdam zodat cultuuronderwijs ook op deze scholen een vaste plaats kan krijgen, is het zinvol een onderzoeksinstrument te ontwikkelen dat ook werkbaar is voor scholen waar cultuuronderwijs een vastere plek in het onderwijs heeft.

Op de Nassauschool is een interne cultuurcoördinator aanwezig die organiseert dat alle leerlingen elk jaar een aantal receptieve culturele activiteiten ondernemen. Daarnaast is er in elke klas elke week één les beeldende vorming, één les muziek en één les dans of drama. Deze lessen worden gegeven door groepsleerkrachten. Er is geen vakdocent aanwezig, maar een aantal groepsleerkrachten heeft een achtergrond in bijvoorbeeld beeldende kunst, poëzie of dans en daar wordt ook door andere groepen gebruik van gemaakt. De school noemt zichzelf een poëzieschool, er is een schooldichter aanwezig en alle leerlingen zijn vanaf de kleuterklas regelmatig bezig met het maken van gedichten. Omdat de ouderraad op deze school de Rijksbijdrage voor cultuuronderwijs verdubbelt, zijn er veel middelen om culturele activiteiten mogelijk te maken. De cultuurcoördinator beschikt daarbij over een breed netwerk in de plaatselijke culturele sector waardoor ze regelmatig voordelig naar try-outs kan of met een groep aan een cultureel project kan meedoen.
Al met al zijn de omstandigheden voor cultuuronderwijs op deze school dus erg gunstig, zeker vergeleken met de scholen in Rotterdam die met 'Denken, Voelen, Doen' nog niet lang geleden begonnen zijn met het implementeren van cultuuronderwijs.

Schooldag en handvaardigheid-lessen

Op de Nassauschool wordt een groep acht betrokken in dit onderzoek. Tijdens de schooldag die wordt geobserveerd wordt de volledige dag aan handvaardigheid besteed. De groepsleerkracht geeft aan dat "dat af en toe moet kunnen", bovendien is er ook in andere vakgebieden weinig werk meer te doen in deze periode vlak voor de zomervakantie. De handvaardigheidopdracht waar de leerlingen mee bezig zijn is het maken van een herinneringskoffer: ze timmeren een houten koffer, daarin schrijven ze aan één zijde een gedicht en aan de andere zijde een beeldend werk, over een herinnering die ze zelf mogen kiezen. Ook de buitenkant van de koffer beschilderen ze zodat dit aansluit bij het thema van hun koffer. In een voorgaande les hebben de leerlingen een begin gemaakt met het nadenken over een thema dat voor hen belangrijk is en het schrijven van een gedicht. De leerkracht heeft een aantal vragen op het bord geschreven om leerlingen te helpen bij het kiezen van een herinnering voor in hun koffer: wat wil je worden?, wat zijn je dromen?, waar ben je bang voor?, wat was een bijzondere dag in je (school)leven?, welke plaats is voor jou belangrijk?, en wat is je mooiste herinnering? Leerlingen hoefden niet per se een zwaar onderwerp te kiezen, omdat veel leerlingen dat wel doen benadrukt de

leerkracht in de klas dat leerlingen ook iets leuks dat ze hebben meegemaakt kunnen kiezen. Het is wel belangrijk dat in de koffer terug te zien is waarom leerlingen voor hun onderwerp gekozen hebben, waarom het van betekenis is voor ze. Dit deel van de opdracht gaat over cultuur, leerlingen hebben nagedacht over hun eigen herinneringen en wat hiervan belangrijk voor ze is. Ze verbeelden dit in een gedicht.
Het maken van de houten koffers draagt vooral bij aan technische vaardigheden, leerlingen leren hoe ze hout bewerken, schuren, lijmen en timmeren.
Nadat de koffers in elkaar gezet zijn beginnen leerlingen met het beschilderen van de buitenkant. De leerkracht geeft aan dat het belangrijk is niet zomaar een kleur te kiezen, maar erover na te denken wat past bij de gekozen herinnering. De leerlingen moeten hier dus bedenken hoe ze een passend beeld kunnen maken bij hun herinnering en welke kleur achtergrond daar het beste bij past. Daarbij geeft de leerkracht tips over hoe leerlingen de verf netjes op hun koffer kunnen schilderen.
Gedurende de les zijn er regelmatig momenten waarop leerlingen op zichzelf en hun eigen werk reflecteren. Reflectie op zichzelf zit door de hele opdracht, omdat het gaat over een voor de leerling zelf belangrijke herinnering en het verbeelden van waarom dit voor hen belangrijk is. Reflectie op het werk vindt veelal individueel plaats, als de leerkracht leerlingen vraagt of ze echt vinden dat ze klaar zijn, of ze zelf vinden dat hun werk netjes is, of hoe ze vinden dat ze hebben geschuurd of gelijmd. Zelfreflectie op klasniveau vindt plaats wanneer de leerkracht aan het eind van de ochtend met de leerlingen overlegt of ze 's middags nog verder kunnen werken. Ze vraagt de leerlingen om goed naar hun werk te kijken en zelf te beoordelen of ze in staat zijn om ook 's middags nog nauwkeurig verder te werken. Aan het eind van de les krijgen de leerlingen de opdracht na te denken over hoe ze de volgende dag verder willen gaan met hun koffer. Ze moeten zelf bedenken welke materialen of voorwerpen ze willen gebruiken om hun koffer verder vorm te geven. Ze denken dus nogmaals na over hun herinnering, hun cultureel bewustzijn, en over de media of voorwerpen waarmee ze dat het beste kunnen verbeelden. Er is niet direct sprake van een medium, omdat het op dit moment alleen bij het maken van een plannetje blijft. Daarbij wordt wel een beroep gedaan op de kennis die ze hebben van mogelijke materialen die gebruikt kunnen worden.
Aan het eind van de schooldag, na de handvaardigheidles, moet er in de klas geoefend worden voor een liedje voor het eindfeest van school. De leerlingen hebben zelf een bestaand liedje gekozen dat ze tijdens het eindfeest gaan zingen en waarbij ze gaan dansen. Tijdens het oefenen beoordelen ze hun eigen zang-kwaliteiten en denken ze na over hoe ze het liedje door middel van dans en uitbeelden kunnen verlevendigen. Er is letterlijk sprake van het "meemaken" van het liedje, er wordt om te oefenen meegezongen met een karaoke-versie. Gebruikte media zijn het eigen lichaam en taal (door zingen, stem, dans en uitbeelden). Via de gebaren die leerlingen verzinnen wordt gereflecteerd op de inhoud van het liedje. Omdat zowel de leerkracht als de leerlingen het liedje niet als uitdagend of van hoog niveau ervaren, kan afgevraagd worden in hoeverre het aansluit bij de cultuur van de leerlingen. Ze hebben het liedje wel zelf gekozen omdat het hen aanspreekt, maar het sluit niet aan bij wat ze al kennen en kunnen.
Ook een van de laatste lessen waarin aan de koffer gewerkt wordt, wordt in het kader van dit onderzoek geobserveerd. De meeste leerlingen werken tijdens deze les zelfstandig aan hun werkstuk, de leerkracht spoort hen aan om meer details op te nemen, om het persoonlijker te maken (bijvoorbeeld "nu zou het iedereens Italië-koffer kunnen zijn, wat maakt het specifiek voor jou? Doe daar iets mee") en om de lege plekken in hun koffers op te vullen.
Met zes leerlingen die al klaar zijn met hun koffer houdt de leerkracht een klein reflectiegesprekje, zodat dit in het kader van dit onderzoek geobserveerd kan worden. Aan het begin van het gesprek legt de leerkracht uit dat er bij beoordelen vijf letters gebruikt worden, voor onvoldoende, matig, voldoende, ruim voldoende en goed. Daarna vraagt ze aan de leerlingen wie er nog weet welke criteria er waren bij deze opdracht en welke stappen ze allemaal gezet hebben om hun koffer te maken. Als iedereen zich alles weer herinnert mogen de leerlingen zelf een letter aan hun eigen koffer geven. Daarvoor moeten de leerlingen goed naar hun koffer kijken, naar de vormgeving, het gedicht, de gebruikte materialen en technieken, hoe nauwkeurig er gewerkt is en of ze vinden dat hun koffer bij hun onderwerp past. Eén leerling beoordeelt zichzelf als matig, de rest legt zijn koffer bij ruim voldoende. Vervolgens vertellen de leerlingen aan elkaar wat ze gemaakt hebben, waarom ze voor dat onderwerp gekozen hebben en hoe ze hun koffer gemaakt hebben. Na dit gesprek vergelijken de leerlingen de koffers die op tafel liggen en besluiten ze dat sommige koffers toch richting goed of richting voldoende

geschoven mogen worden. Tot slot vraagt de leerkracht hen hoe ze het vinden om zo over hun koffers te praten, de leerlingen geven aan dat ze het leuk vonden het dat het prettig is om op deze manier te beoordelen. Wel zegt een van hen dat je het beste je eigen werk kunt beoordelen "je kan wel kijken naar hoe het geverfd is en zo, maar je kan niet de herinnering van iemand anders beoordelen". De andere leerlingen zijn het hier mee eens en dit is een opmerking waar in het panelgesprek weer naar wordt verwezen door de leerkracht.[22]

—

22 Let op dat het hier om de mening van een leerling gaat. Wij denken dat het vanuit onze theorie ook mogelijk is om een herinnering te beoordelen, althans om hier rekening mee te houden wanneer werkstukken van cultuuronderwijs beoordeeld worden. Het gaat dan niet zozeer om de situatie waar de herinnering over gaat, maar wel over de keuze voor het onderwerp, onderbouwing daarvan, en gekozen invalshoek om de herinnering te benaderen.

Overzicht van in dit onderzoek betrokken scholen, hun invulling aan 'Denken, Voelen, Doen' en de onderzoeksgroepen:		
Sonnevanckschool	• In iedere groep acht in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkelde lessen beeldende vorming per jaar. • Daarin wordt door middel van een opdracht op het gebied van beeldende vorming invulling gegeven aan het thema waarmee op dat moment in de taallessen gewerkt wordt.	Onderzoek uitgevoerd met observaties van DVD-lessen in groep 7 en 8 en van een schooldag in groep 8.
Meester Baarsschool	• Lessen beeldende vorming door een vakdocent in een speciaal kunstlab in het schoolgebouw • Eén in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkelde les van 90 minuten per week • Elke periode van +- 4 weken een nieuwe groep aan de beurt voor een serie 'Denken, Voelen, Doen'-lessen • Daardoor komt een groep ongeveer één keer per 1 of 2 schooljaren aan de beurt voor een lessenserie in het kunstlab	Onderzoek uitgevoerd in de bovenbouwgroep die in de periode van onderzoek les kreeg in het kunstlab
Margrietschool	• Gestreefd wordt om in elke groep elke twee weken een filosofisch gesprek of filosofieles te laten plaatsvinden. • De filosofieles wordt gegeven door groepsleerkrachten.	Onderzoek uitgevoerd met observaties van een filosofieles in een kleutergroep en in de Minervagroep en van een schooldag in de kleutergroep.
Nassauschool	De Nassauschool doet niet mee aan 'Denken, Voelen, Doen'. Cultuuronderwijs staat op het lesrooster van alle groepen in de vorm van één muziekles, één les in beeldende vorming en één les in dans of drama per week. • Daarnaast veel ruimte voor poëzie • Elke groep enkele receptieve activiteiten per schooljaar	Onderzoek uitgevoerd met een groep 8.

4.2 Verslag Panelgesprekken
Samenstelling panels en opbouw gesprekken

Enerzijds is het jammer dat het organisatorisch en financieel niet altijd is gelukt om het ideale panel bij elkaar te krijgen. Anderzijds biedt dat in dit geval ook de mogelijkheid om te reflecteren op de samenstelling en de werkbaarheid van panels. Hier komen we na het bespreken van de verschillende panelgesprekken op terug.

Vanuit het theoretisch kader hebben we beargumenteerd dat het ideale panel om de producten van cultuuronderwijs te bespreken bestaat uit **drie specialisten**. Dat zijn de *groepsleerkracht*, die de leerlingen goed kent en van daaruit kennis heeft over de leerlingen en hun *cultureel bewustzijn*. De *vakdocent*, die vanuit zijn of haar ervaring in een specifiek kunstdiscipline (medium) met kinderen beschikt over kennis van de *mediale vaardigheden* van verschillende leerlingen. En tot slot een *kunstenaar of filosoof*, een deskundige op het gebied van de *culturele basisvaardigheid* die centraal stond in het cultuuronderwijs dat de leerlingen gevolgd hebben. In de praktijk blijkt het niet altijd mogelijk het panel precies op deze manier samen te stellen, bijvoorbeeld door de beschikbaarheid van leerkrachten of vakdocenten, doordat er in sommige gevallen helemaal niet met een vakdocent gewerkt wordt, of doordat geïnteresseerde kunstenaars moeilijk te vinden zijn. Daarnaast kregen we, misschien mede door de aanstaande zomervakantie op de scholen, ook te maken met laatste moment afzeggingen van panelleden. Op de Meester Baarsschool is het gelukt het panel precies volgens bovenstaande beschrijving samen te stellen, waarbij de groepsleerkracht echter alleen bij de eerste helft van het gesprek aanwezig kon zijn. Op de Sonnevanckschool bestond het panel uit twee groepsleerkrachten en een consulent cultuuronderwijs van KCR. Op de Margrietschool bestond een panel uit de groepsleerkracht en een externe deskundige die filosoof en filosofiedocent op andere basisscholen is, en het andere panel uit de Minervadocent (die een dagdeel lesgeeft in de plusklas uit dit onderzoek) en dezelfde externe deskundige. Op de Nassauschool in Groningen bestond het panel uit de groepsleerkracht die een achtergrond in beeldende kunst heeft, de schooldichter en een externe deskundige met jarenlange ervaring in het onderwijs, specifiek op Freinetscholen. Het werkstuk dat we in dat panelgesprek bespreken is een combinatie van beeld en poëzie.
Voorafgaand aan het verslag van de verschillende panelbijeenkomsten is het belangrijk op te merken dat de methodiek van panelgesprekken ook een keerzijde heeft. Doordat verschillende deskundigen met elkaar in dialoog gaan, zullen namelijk niet alleen de werkstukken (of gesprekken) van leerlingen centraal staan, bewust of onbewust spelen onderlinge verhoudingen ook een rol in het gesprek. We zijn ons er van bewust dat het sociale proces dat tijdens de panelbijeenkomsten zal ontstaan, invloed heeft op het eindresultaat uit de gesprekken. Desondanks verwachten we toch dat panelbijeenkomsten de meest optimale methode zijn om inzicht te krijgen in de resultaten van cultuuronderwijs, omdat dit ons de mogelijkheid geeft de drie aspecten cultureel bewustzijn, cognitieve vaardigheden en media in combinatie te bespreken.

Tijdens de panelgesprekken stonden altijd werkstukken van leerlingen centraal. Op de Margrietschool wordt 'Denken, Voelen, Doen' uitgevoerd als filosofieonderwijs. Hier is geen concreet product en daarom zijn hier opnames gemaakt van filosofische gesprekken. Deze opnames waren onderwerp van de panelgesprekken op deze school. Ook op de Meester Baarsschool zijn opnames gemaakt. Deze beelden, van reflectiegesprekjes in de groep waarin leerlingen vertellen over hun eigen werkstukken, hebben we tijdens het panelgesprek gebruikt ter ondersteuning van de producten. Hiermee konden we bepalen of het een zinvolle toevoeging is om op basis van opnames van leerlingen inzicht in de ontwikkeling van de verschillende aspecten van cultuuronderwijs te krijgen.

Vooraf aan de panelgesprekken ontvingen de verschillende panelleden een korte introductie op ons theoretisch kader en de opzet van de panelgesprekken. Aan het begin van elk panelgesprek is door de onderzoeker ook steeds kort uitgelegd welke benadering van cultuuronderwijs gehanteerd wordt. Daarnaast is hier aandacht besteed aan de doelstellingen en kenmerken die voor de verschillende panelleden belangrijk zijn bij cultuuronderwijs.

Vervolgens zijn een aantal werkstukken bekeken, eventueel aangevuld met filmmateriaal.[23] Aan de hand van deze werkstukken werd met de verschillende panelleden besproken of en op welke manier het cultureel bewustzijn, inzet van de verschillende cognitieve vaardigheden en inzet van mediale vaardigheden te zien is in deze werkstukken. De onderzoeker zorgde er hierbij voor dat deze verschillende onderwerpen aan bod kwamen en vroeg zoveel mogelijk door naar het niveau wat de panelleden verwachtten bij de betreffende leerlingen, naar concreet zichtbare kenmerken van cultuuronderwijs en naar verschillen tussen werkstukken, leerlingen of gespreksfragmenten. Voor de groepsleerkracht was daarbij ook aandachtspunt hoe de prestaties (producten) van leerlingen zich verhouden tot de vaardigheden die leerlingen in de klas laten zien, dus hoe representatief het niveau van hun kunstwerken is voor hun algemene niveau. Voor de vakdocent was het niveau van de producten in verhouding tot het gemiddelde niveau van de leeftijdsgroep een extra aandachtspunt. Tijdens het bespreken van de werkstukken is door de onderzoeker ook gevraagd waar de panelleden kenmerken van hun eigen criteria terugzagen in de werkstukken. Bij het bespreken van de culturele basisvaardigheden verbeelden en conceptualiseren zijn de relevante overzichten in Rubricsvorm voorgelegd aan de panels om te onderzoeken of dit een hulpmiddel kan zijn bij het beschrijven van niveaus van culturele basisvaardigheden.
Tot slot is aan het eind van elk panelgesprek met de panelleden besproken in hoeverre deze benadering van cultuuronderwijs, via inhoud, cognitieve vaardigheden en mediale vaardigheden, voor hen werkbaar is.

Verslag van verschillende panelgesprekken

In deze paragraaf wordt per panelgesprek kort verslag gedaan van de opvallendste punten.

Sonnevanck

Het panel waarmee de werkstukken van de lessen beeldende vorming op de Sonnevanckschool besproken is, bestond uit de cultuurcoördinator (die tevens groepsleerkracht van groep zeven is), de groepsleerkracht van groep acht en een consulent van KCR als deskundige op het gebied van cultuuronderwijs. De groepsleerkracht in dit panelgesprek geeft aan dat het bij cultuuronderwijs voor haar van belang is dat leerlingen hun fantasie gebruiken bij het bedenken en maken van hun ideale schoolklas. In de werkstukken ziet ze dat leerlingen veel moeite hebben met het bedenken en maken van details.
Het panelgesprek is gevoerd aan de hand van verschillende kijkwijzers, deze kijkwijzers zijn opgenomen in bijlage D van dit onderzoeksrapport. In het eerste, en grootste, deel van het gesprek gaat het over werkstukken van leerlingen uit groep 8, die de opdracht kregen hun "ideale school te knutselen"[24]. De beide leerkrachten vinden de derde beschrijving van de kijkwijzer over verbeelden in kunstonderwijs het beste van toepassing op deze groep: "leerlingen kunnen een visie vormen op zichzelf en hun omgeving, en dit uiten in een medium". Hier ontstaat in het panel ook een gesprek over de andere beschrijvingen, bijvoorbeeld dat het uiten van gevoelens of van een eigen mening voor deze groep nog erg moeilijk is. De leerkrachten geven, naar aanleiding van dit gesprek over verbeelden en het anders maken van waarnemingen of situaties, aan dat hun leerlingen moeite hebben met fantasie. Deze leerlingen hebben het nodig erg dicht bij het concrete en direct waarneembare te blijven. Een oorzaak zou volgens de

—

23 De filosofische gesprekken vonden plaats met een hele klas en deze zijn daarom op groepsniveau besproken. Bij de beeldende lessen maakten leerlingen een individueel werkstuk. Binnen de tijdsduur van een panelgesprek is het onmogelijk 30 werkstukken te bespreken en daarom is steeds een selectie gemaakt. Het ligt voor de hand om hiervoor volledig random een aantal werkstukken te selecteren, maar dat is in deze pilotstudie niet gebeurd. Omdat niet in elke onderzoeksgroep elke leerling een eigen werkstuk gemaakt had, is ervoor gekozen werkstukken te selecteren van leerlingen die met de opdracht begonnen waren en actief deelgenomen hadden aan de lessen. Producten van leerlingen die tijdens de lessen met andere dingen bezig waren en daarom niet aan een werkstuk gewerkt hebben, zijn niet tijdens de panelgesprekken aan bod gekomen. Op de Nassausschool is gekozen voor leerlingen die hun werkstuk helemaal of bijna af hadden en die vrijwillig deelnamen aan een reflectiegesprekje in de klas, zodat de leerkracht enigszins op de hoogte was van hun achterliggende gedachtes bij hun werkstukken.
24 In gesprek met de leerlingen en op het lesrooster op het schoolbord in de klas, wordt de term "knutselen" gebruikt voor lessen beeldende vorming. In de lesbeschrijvingen in dit rapport wordt deze term daarom nagevolgd, hoewel dit niet altijd recht doet aan de inhoud van de lessen.

panelleden kunnen zijn dat deze leerlingen in hun opvoeding niets van creatieve vaardigheden meegekregen hebben. Toch kunnen de panelleden wel verschillen aanwijzen in de mate van verbeelding in de werkstukken die op tafel staan. Daarbij gaat het vooral om de gedetailleerdheid van de voorstelling die leerlingen gemaakt hebben, dus in hoeverre ze eraan gedacht hebben een plek in hun klas te creëren waar bijvoorbeeld leerlingen of een docent kunnen zitten en of ze gedacht hebben aan spullen of meubels voor een chillruimte.
Het vermogen tot (zelf)verbeelding wordt door middel van de kijkwijzer bespreekbaar voor het panel. De panelleden concluderen al snel dat dit vermogen erg beperkt is bij deze leerlingen, ze twijfelen tussen de eerste en tweede beschrijving: “kinderen zijn niet in staat te verbeelden en kunnen zich geen voorstellingen maken van andere situaties of van andere personen” en “Kinderen gaan verschillende waarnemingen combineren om zo tot nieuwe voorstellingen te komen”. Hierbij zijn de werkstukken van de leerlingen overigens weinig behulpzaam, daar is op dit punt niet veel concreets uit te halen, de leerkrachten benaderen deze Rubric vooral vanuit hun eigen kennis van de leerlingen. De (zelf)verbeelding van deze leerlingen lijkt zich te beperken tot nadenken over zichzelf en de mogelijkheid hierbij verschillende herinneringen (waarnemingen) te combineren. Fantasie, inlevingsvermogen en het nadenken over heden en verleden zit er nog niet in.
We bespreken ook een aantal beeldjes die in de groep van de andere leerkracht gemaakt zijn. Dit is een groep 7 die de opdracht kreeg in tweetallen ieder een eigen beeldje te maken bij het thema “samenwerken”. Het is moeilijk om aan de hand van deze beeldjes het vermogen tot verbeelden of het cultureel bewustzijn van deze leerlingen te beschrijven. Dit komt mede omdat de leerlingen hun werkstukken niet in de klas besproken hebben, daardoor heeft hun eigen leerkracht ook weinig inzicht in wat ze hebben willen verbeelden.
Wel is te zien dat bij een algemene opdracht om poppetjes te maken, deze leerlingen snel zichzelf als voorbeeld nemen. Bij de opdracht heeft de leerkracht voorbeelden van sporters gebruikt, en veel leerlingen maken daarom ook sportende poppetjes, maar dat wel in een sport die hen aanspreekt (voetbal, boksen, touwtje springen). De leerkracht geeft ook aan dat leerlingen qua uiterlijk zichzelf als voorbeeld nemen, bijvoorbeeld als het gaat om haar of huidskleur.

Tijdens dit panelgesprek komt naar voren hoe moeilijk het is om iets over waarnemen en verbeelden te zeggen als leerlingen slechts in geringe mate over de mediale vaardigheden beschikken om dit te uiten:

> *“In deze werkstukken zie je andere vaardigheden dan in bijvoorbeeld een taalles. Dit jongetje is bijvoorbeeld net drie jaar uit Polen en is overal heel zwak in, maar hier (het maken van dit werkstuk) leeft hij helemaal in. Dan is hij geconcentreerd bezig en komt hij met woorden waar ik versteld van sta. In zo’n les heeft hij ook ineens veel ideeën. Of hij die kan maken is de vraag, maar hij heeft wel in zijn gedachten wat hij wil. Ik merk dat hij met knutselen helemaal opleeft”.*

Wat ook in dit gesprek naar voren komt is dat de leerlingen veel begeleiding nodig hebben, leerkrachten zijn continu bezig met motiveren, prikkelen en stimuleren. Dit is noodzakelijk om leerlingen ertoe te zetten na te denken over wat ze met hun werkstuk willen en hier uitvoering aan te geven.

Beide leerkrachten geven aan dat deze benadering van cultuuronderwijs weinig aansluit bij hun eigen doelstellingen van de in het kader van ‘Denken, Voelen, Doen’ ontwikkelde lessen beeldende vorming. Op grond van de met twee groepsleerkrachten gevoerde gesprekken ontstond de indruk dat het hen er vooral om gaat dat leerlingen bezig zijn met de woorden die ze bij *Taaltrapeze* leren en dat ze naast taal ook vanuit beeldende vorming met deze thema’s bezig zijn. Een van de leerkrachten vertelt dat ze in haar werk erg moet oppassen de leerlingen niet te ‘overvragen’ en dat deze leerlingen nu eenmaal niet vaak over de vaardigheden beschikken om na te denken over hoe ze een thema willen verbeelden en moeite hebben met fantaseren.

Meester Baarsschool

Het panel waarmee de werkstukken uit het in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' gegeven cultuuronderwijs op de Meester Baarsschool besproken is, bestond uit de groepsleerkracht van de betrokken groep, de vakdocent en een beeldend kunstenaar (die tevens consulent cultuuronderwijs bij KCR is). De vakdocent en groepsleerkracht die meepraten in het panel noemen allebei sociale vaardigheden en zelfvertrouwen als belangrijke doelen van cultuuronderwijs. Het ontdekken van eigen vaardigheden en het trots zijn op een eindproduct zijn daarbij belangrijke aspecten. Voor de externe deskundige (consulent KCR en beeldend vormgever) zijn creativiteit en identiteitsontwikkeling ook een belangrijk element van cultuuronderwijs.
Wanneer we de werkstukken bekijken zijn voor de groepsleerkracht en vakdocent enerzijds het spelen met materiaal en anderzijds de behoefte om een perfect werkstuk te maken duidelijke kenmerken.

> *V: "Omdat de groep vrij stilletjes was ben ik begonnen met een opdracht om ze een beetje los te maken. Een opdracht waarin ze met gekleurd water mochten druppelen, spatten en vlekken. Dat vonden ze heel leuk."*
>
> *L: "Maar sommige kinderen hebben echt een beeld in hun hoofd wat ze willen gaan maken met hun druppels… en met die techniek lukt dat niet."*
>
> *V: "Nou, dat viel eigenlijk wel mee. Ik merkte juist, dit was eigenlijk gewoon spelen, anderhalf uur lang spelen met klodders en verfdruppels. Het was heel gezellig. Pas toen ze er iets van moesten maken toen schoten ze in de stress. Leerlingen bedachten dat er windmolens gemaakt moesten worden, of een mobiel. Dan dat moest allemaal volgens dat plaatje wat ze in hun hoofd hadden."*
>
> *L: "ja, dan worden ze perfectionistisch, ze worden enthousiast maar denken nog niet na over de uitvoering en technieken."*

Het valt het externe panellid op dat veel werkstukken een vrij hoog abstractieniveau hebben: het uitgangspunt is iets figuratiefs, maar vervolgens zijn leerlingen gaan spelen met vorm.
Al vrij vroeg in het gesprek komt naar voren dat er in deze lessenserie weinig ruimte is geweest voor het uitwerken van het thema. Omdat leerlingen maar vijf of zes lessen in het kunstlab krijgen moeten ze snel aan de slag en is er geen tijd om uitgebreid over een onderwerp door te praten (voor "conceptvorming", zoals de kunstenaar het noemt). Hierdoor wordt het thema door bijna geen enkele leerling echt uitgediept en zijn er in de verschillende werkstukken geen uiteenlopende benaderingen of invalshoeken bij het thema te zien.
In de loop van het panelgesprek blijkt dat het voor de deskundigen moeilijk is om over het cultureel bewustzijn van de leerlingen te praten. Het lukt niet om iets te zeggen over de manier waarop ze met het thema zijn omgegaan, hoe ze het verbeeld hebben of hoe ze er op gereflecteerd hebben.
Panelleden geven aan dat ze het jammer vinden dat er in de kunstlessen niet meer ruimte was om iets met het thema te doen, maar later wordt ook gesuggereerd dat juist dit gebrek aan thematisch houvast leerlingen er misschien toe gezet kan hebben meer met vorm te gaan experimenteren.

Een voorbeeld waar goed naar voren komt dat de groepsleerkracht op de hoogte is van de culturele interesses van haar leerlingen is wanneer voor haar bij één mozaïek direct de maker duidelijk is. Daarin is Zeus afgebeeld, de oppergod. Een van de leerlingen blijkt ontzettend bezig te zijn met mythologie, vindt alles wat daarmee te maken heeft interessant. Daarom is het voor de groepsleerkracht direct duidelijk dat dit mozaïek van deze leerling is.
Vakdocent en kunstenaar geven aan niet veel over de interpretatie van het thema te kunnen zeggen omdat er tijdens de lessen geen tijd was om daar diep op in te gaan. Voor de kunstenaar is cultureel bewustzijn het beste te zien in werkstukken waarbij leerlingen een eigen interpretatie van het onderwerp hebben weergegeven. Hij ziet dat bijvoorbeeld in een autopark dat een leerling gemaakt heeft, daarin is deze leerling bezig geweest met een straatbeeld, en heeft iets landschappelijks gemaakt. Een interpretatie van het onderwerp ziet hij ook bij werkstukken waarin leerlingen een voorstelling gemaakt hebben van een element dat met

klimaat te maken heeft en dit vertaald hebben naar wat ze daar zelf mee kunnen, bijvoorbeeld in een maquette van een skatepark (p24,25). Dit ziet hij echter in weinig werkstukken terug, de meeste leerlingen hebben snel een beeld gekozen en lijken daar direct mee aan de slag te zijn gegaan.

De cognitieve vaardigheid die leerlingen tijdens de lessen konden inzetten was verbeelden. Wanneer vakdocent en kunstenaar de verschillende werken bekijken constateert de kunstenaar dat het clichébeeld van de zon en de wolken vaak terugkomt. Daarnaast wijzen de panelleden aan dat leerlingen erg gericht zijn op vorm en op mooie dingen, zoals de doorzichtige glazen kraaltjes die bij deze opdracht gebruikt konden worden. Leerlingen lijken vooral bezig te zijn met vorm en kleur.[25]
Als de panelleden samen het niveau van de werkstukken bespreken concludeert de vakdocent dat ze bij deze leerlingen wel wat meer verwacht had op het gebied van vormgeving.

> *Vakdocent: "Als ik naar de werkstukken kijk zijn er een aantal die me opvallen door hun vormgeving, of door keuzes die daarin gemaakt zijn."*
>
> *Onderzoeker: "Want als je kijkt let je vooral op hoe ze hun materiaal vormen?"*
>
> *V: "ja"*
>
> *O: "Is dit dan ook wat je verwachtte van deze kinderen?"*
>
> *V: "Nou als ik eerlijk ben had ik eigenlijk qua materiaal en techniek wel wat meer verwacht. Ik denk dat je dat het beste kunt zien aan de vrije werkstukjes die ze gemaakt hebben. Daar had ik qua vaardigheden meer van verwacht. Dit vind ik vrij simpel in elkaar gezet. Als ik kijk naar wat de leerlingen hebben gemaakt dan vind ik qua vaardigheden en diepgang, dat had wel wat meer gemogen. Dat vind ik zeker voor een bovenbouwgroep."*

Bij deze benadering door de vakdocent lopen verbeelding en mediale vaardigheid overigens door elkaar, omdat onduidelijk is of het hier gaat om de moeite die kinderen hebben om tot een interessante verbeelding kunnen komen of om het gebrek aan de vaardigheid om hier uitdrukking aan te geven.

De mediale vaardigheden worden door het panel als matig beoordeeld: wat in deze werkstukken te zien is, is meer wat ze van een middenbouwgroep verwachten (p23). Een verklaring hiervoor kan volgens de vakdocent gezocht worden in het feit dat deze leerlingen nog nooit eerder crea-lessen gehad hebben, in tegenstelling tot veel andere klassen.

Met de vakdocent en kunstenaar is de kijkwijzer bekeken waarin de vaardigheid verbeelden is uitgewerkt voor kunstonderwijs. Beide panelleden kunnen deze kijkwijzer toepassen door er de beschrijvingen in aan te wijzen die volgens hen corresponderen met de werkstukken. Het gaat vooral om het gebruiken van kunstvormen om zichzelf uit te drukken en hun waarnemingen of belevenissen te externaliseren. Visievorming of het uiten van een visie zien ze minder terug, terwijl ze de laatste beschrijving over het bewust kiezen voor een specifiek medium en beargumenteren van hun keuzes daarin wel weer van toepassing vinden.
Na het toepassen van deze kijkwijzer op de producten die in deze lessenserie zijn gemaakt, lijkt het zinvol om de uitwerkingen van verbeelden verder op te splitsen. Hiervoor kan een uitwerking gemaakt worden van verbeelden in relatie tot de media waarin het wordt geëxternaliseerd, en een andere uitwerking van verbeelden in relatie tot visie- of conceptvorming.

Aan het eind van het panelgesprek geeft de vakdocent aan dat het proces dat de leerlingen in deze lessenserie hebben doorgemaakt positief is:

> *"het is geslaagd omdat de kinderen trots zijn op wat ze gemaakt hebben. De tentoonstelling vind ik heel leuk geworden. Maar alleen de vaardigheden en diepgang, dat had wel wat meer gemogen"*

—

[25] Deze constateringen kunnen gerelateerd worden aan ontwikkelingstheorieën die er bijvoorbeeld op het gebied van tekenen bestaan (zie voor een overzicht: Winner 2006, Jolley 2010).

Tijdens dit panelgesprek komt ook enigszins naar voren waarom het niet helemaal lukt om met deze kijkwijzer iets over de werkstukken te zeggen. In de opdracht die aan de werkstukken ten grondslag lag was namelijk weinig ruimte om een eigen visie te geven op het onderwerp (klimaat). Tegelijkertijd kunnen de leerlingen wel zelf iets vertellen over hun materiaalkeuze (p27). Juist hier komt naar voren dat in cultuuronderwijs verbeelden niet op zichzelf staat, maar dat het gaat om de verbeelding van cultureel bewustzijn in een medium. Het beoordelen van het vermogen tot verbeelden gaat daarom moeizaam op het moment dat er geen sprake is van een combinatie met deze andere twee aspecten, in dit geval met name met cultureel bewustzijn of het onderwerp van de opdracht.

Margrietschool: Minervagroep

Het panel waarmee de opname van het filosofisch gesprek in de Minervagroep op de Margrietschool besproken is, bestond uit de leerkracht van deze groep en een filosoof (welke tevens werkzaam is in het filosofieonderwijs op basisscholen).[26] De twee panelleden die over het filosofisch gesprek in de Minervagroep van de Margrietschool praten, kunnen beiden goed uiteenzetten wat hun eigen doelstellingen bij filosofieonderwijs zijn. Ze beschrijven vooral denkvaardigheden, welke aansluiten bij wat in onze theorie conceptualiseren en analyseren heet. Daarnaast zijn sociale vaardigheden voor deze panelleden van groot belang.

De externe deskundige noemt een aantal aspecten die hij meeweegt bij het beoordelen van filosofieonderwijs: argumentatie, gesprekstechnieken, hoe gaan leerlingen met de opdracht om, hoe gaan ze met anderen om en houding. In de loop van het gesprek komen beide panelleden tot een specifiekere beschrijving van wat ze belangrijk vinden in een filosofisch gesprek. Naast wat ze al genoemd hebben is dat ook het naar elkaar en naar jezelf luisteren, aandacht voor elkaar hebben, respect hebben voor een andere mening of argument en mee kunnen gaan in de denkstappen van iemand anders:

> *Leerkracht: "Wat ik ook belangrijk vind is een stukje mee kunnen gaan, zelfs al is het niet jouw mening of argument. Maar dat je mee kunt gaan in de denkstappen die iemand anders maakt, dat je daar ruimte voor hebt."*
>
> *Extern panellid: "Ja inderdaad, meegaan is heel belangrijk. En dat kan ook wel eens meegaan in iets heel raars zei. Wat er bijvoorbeeld net in het fragment gebeurde, dat meisje zei iets heel raars, een soort 'meerdere werelden hypothese'. En daar gaan ze gewoon heel goed in mee. Dat is echt fantastisch. Maar dat is wel een voorbeeld van iets wat maar weinig kinderen kunnen denken, en juist een klasje als dit is de ruimte om dat toe te laten. In een klasje van mij zou daar niet zo lang bij stilgestaan kunnen worden, dit is echt heel mooi."*

Wanneer het gesprek gaat over doelstellingen van filosofieonderwijs geeft de externe deskundige aan dat voor hem sociale vaardigheden en zelfrespect de belangrijkste doelen zijn, denkvaardigheden zijn meer een middel. Voor de groepsleerkracht is inlevingsvermogen daarbij ook een belangrijke vaardigheid die ze leerlingen wil bijbrengen.

In een van de fragmenten van het filosofisch gesprek in de klas haalt de docent een structuur naar voren: de les gaat over uitvindingen en ontdekkingen en op een bepaald moment wordt duidelijk dat deze (volgens de leerlingen) op twee manieren kunnen ontstaan. De docent zet deze manieren schematisch op het bord, waarna de leerlingen hun voorbeelden hieronder kunnen indelen en hiermee kunnen structureren. Tijdens het panelgesprek komt naar voren dat leerlingen het prettig vinden om een dergelijk schema te zien en dit snel begrijpen, maar volgens hun leerkracht zouden ze op dit moment nog niet zelf in staat zijn een dergelijk schema te maken, door training hierin kan die vaardigheid volgens haar wel ontwikkeld worden.

—

26 Voor dit panel was ook de filosofiedocente die de groepsleerkrachten bij de opzet van 'Denken, Voelen, Doen' op de Margrietschool heeft ondersteund en de gebruikte lesmethode geschreven heeft uitgenodigd, maar zij was op het laatste moment verhinderd.

De twee experts kunnen samen veel zeggen over de opname van het filosofisch gesprek dat ze zien. Ze zijn het vaak met elkaar eens over welke fragmenten typerend voor filosofie zijn en waarin het niveau van leerlingen te zien is, maar halen soms wel andere voorbeelden uit de fragmenten. Zo is de groepsleerkracht bijvoorbeeld meer gericht op de verschillende typen denkers die ze in haar klas heeft (bijvoorbeeld creatieve denkers en analytische denkers) en let de externe deskundige op de rol van de leerkracht in het gesprek. Ze zijn goed in staat aan te wijzen wanneer de leerlingen in de fragmenten bepaalde denkstappen maken, over bepaalde kennis beschikken, wanneer verschillende denkstrategieën ingezet worden en wanneer ze bijvoorbeeld op het gesprek zelf reflecteren.

> *Extern panellid: "je kan horen dat er al heel veel kennis is bij deze leerlingen, je ziet dat dit een plusklasje is. Je kunt horen dat ze gewend zijn om experimenten te doen en dat is niet per se standaard. Wat ik hier een filosofisch gesprek aan vind is ten eerste dat dat de kinderen ook op elkaar kunnen reageren, het gesprek gaat niet alleen via de juf. Leerlingen zijn zich bewust van het feit dat het een gesprek is, en ze kunnen ook teruggrijpen op het gesprek zelf zonder dat het direct over de inhoud hoeft te gaan. Het is mooi dat ze elkaar niet de loef willen afsteken, maar misschien komt dat nog."*

> *Leerkracht: "Ja, ze kunnen wel heel kritisch op elkaar zijn. Maar ze weten ook dat dat binnen een filosofische les geen rol speelt. Dat je dan op zoek bent naar argumenten en elkaar aanvult. Dat vind ik wel heel gaaf, dat ze daar heel anders in zitten, dat ze echt snappen dat dit een andere manier van met elkaar praten is."*

Beide panelleden ervaren het niveau van deze Minervagroep als hoog. Met minder intelligente kinderen kun je ook goed filosoferen zeggen ze, maar in het gesprek dat tijdens dit panelgesprek bekeken is komen de leerlingen verder in hun argumenten en denkstappen.

Margrietschool: kleutergroep

Het panel waarmee de opname van het filosofisch gesprek in de kleutergroep op de Margrietschool besproken is, bestond uit de groepsleerkracht van deze groep en een filosoof (welke tevens werkzaam is in het filosofieonderwijs op basisscholen).[27] Voor de groepsleerkracht in dit gesprek is het belang van filosofieonderwijs vooral dat kinderen leren dat iedereen verschillend denkt en dat er niet één antwoord goed is, maar er meerdere uitgangspunten kunnen zijn. Ze wil dat leerlingen leren niet bang te zijn om hardop na te denken en met elkaar in gesprek kunnen over verschillende antwoorden:

> *Groepsleerkracht: "wat ik belangrijk vind is leren dat iedereen verschillend denkt, dat vooral. Dat iets niet zo is, dat er niet één antwoord is op een vraag, maar er verschillende uitgangspunten of achterliggende gedachten kunnen zijn. Dat ze daar kennis mee maken. Dat iedereen een eigen visie heeft op dingen, een eigen mening. Dat vind ik belangrijk, dat ze dat leren. En niet bang zijn om hardop na te denken, dat ze dat niet vreemd vinden. En de discussie van waarom wel en waarom niet, dat vind ik ook wel heel belangrijk"*

Geconcludeerd wordt dat filosofie over cultureel bewustzijn gaat. Kinderen komen opvallend vaak juist tijdens een filosofieles met dingen waar ze al langer over nadenken. In de opname van het filosofisch gesprek dat onderwerp is van deze panelbijeenkomst, komt bijvoorbeeld een meisje voor dat spontaan vertelt dat ze tante gaat worden. Dat gaat over leven, en sluit daarmee deels aan bij deze les over echt en nep, levend en niet levend. Maar toch is het volgens de panelleden interessant dat ze er juist in deze les mee komt, en niet een dag eerder of later tijdens een ander vakgebied:

—

27 Voor dit panel was ook de filosofiedocente die de groepsleerkrachten bij de opzet van 'Denken, Voelen, Doen' op de Margrietschool heeft ondersteund en de gebruikte lesmethode geschreven heeft uitgenodigd, maar zij was op het laatste moment verhinderd.

Extern panellid: "Het is interessant dat je ziet dat een les die begint over 'nep en echt', nu helemaal over leven gaat. Ik denk dat dat komt… kijk kinderen willen daar altijd al iets over zeggen. Maar dat had op een ander moment ook gekund, en waarschijnlijk gisteren ook al, de dag hiervoor ook al. Het heeft een reden dat dat nu gebeurt. En dat is interessant aan filosofielessen. Het gebeurt heel vaak dat kinderen juist tijdens filosofieles met dingen komen waarvan je denkt, 'ehhh'.

Ik denk dat een filosofieles juist een les is om de onderwerpen waar leerlingen zelf over na denken op te pakken. Het overkomt mij heel vaak dat er juist tijdens filosofie van alles naar boven komt. Soms ook problematische dingen. Dus er gebeurt in zo'n les wel iets specifieks. Maar kinderen stellen altijd vragen, niet alleen maar tijdens de filosofieles. Dat zou behoorlijk treurig zijn als dat wel zo was. Maar je kunt een filosofieles wel gebruiken om daar dieper op in te gaan."

Bij het bespreken van de mediale vaardigheden, in dit geval het beheersen van de regels en technieken van een filosofisch gesprek, wordt geconstateerd dat dit gesprek vooral via de juf loopt, leerlingen reageren weinig op elkaar. Het gaat er dus vooral over welke kenmerken van filosofie er –nog- niet te zien zijn.

Extern panellid: "wat je ziet in dit gesprek? Toen we begonnen heb ik gezegd van je wilt het liefst bij een filosofieles dat kinderen vragen gaan stellen, en dat zie je vrijwel niet hier. Maar hoe oud zijn deze kinderen? Vier? Kunnen ze dan al filosofische vragen stellen, ze kunnen verwonderd zijn, dingen uittesten. En je ziet ook, je bent hier als juf de hele tijd bezig met terechtwijzen. Eigenlijk ben je de regels van dit soort gesprekken aan het installeren. Dat is ook goed hoor. Alsof het allemaal computertjes zijn, je ziet: blijven zitten, niet door elkaar heen praten, luisteren, vingers opsteken, rustig blijven. Al die dingen zijn, het is aandacht hebben voor elkaar. Daar zijn de sociale vaardigheden die eigenlijk heel belangrijk zijn voor een filosofisch gesprek.

Dat zie je juist bij deze kinderen heel goed, maar je moet ze daar nog niet bewust van laten worden, dat metaniveau, daar zijn ze veel te jong voor."

Het valt de groepsleerkracht op dat de leerlingen regelmatig elkaar verbeteren op hun taalgebruik. De panelleden verwachten ook niet dat kleuters deze regels al beheersen. Kleuters zijn wel gewend aan kringgesprekken, maar zijn bijvoorbeeld nog niet in staat zelf vragen te bedenken of te bepalen wanneer een vraag filosofisch is. Wat de panelleden vooral verwachten van filosoferen met kleuters is het kunnen meemaken van de structuur van een filosofisch gesprek. Rond de leeftijd van zes jaar zou daar vervolgens het zelf vragen stellen en meer leiding nemen in het gesprek bij kunnen komen. Wanneer het panelgesprek over reflectievermogen gaat wordt vooral door de externe filosoof in dit panelgesprek benadrukt dat reflecteren niet altijd alleen een verstandelijk en talig proces is. Het kan ook heel goed door het fysiek uittesten van voorwerpen. Het is opvallend dat dit juist in het gesprek over de kleutergroep naar voren komt, omdat voor kinderen van deze leeftijd de cognitieve vaardigheid waarnemen nog erg belangrijk is.

We bespreken de kijkwijzers die gaan over conceptualiseren: het waarnemen van concepten en zelfconceptualisering. Het lukt niet om deze met het panel toe te passen op het filosofisch gesprek dat bekeken is. De beschrijvingen in de kijkwijzer liggen te ver van de onderwijspraktijk af. Daardoor lukt het niet om een concreet beeld te krijgen bij de beschrijvingen, laat staan dit te koppelen aan concrete voorbeelden uit het bekeken gesprek. Ook blijkt tijdens dit panelgesprek dat panelleden niet de behoefte hebben om resultaten in filosofieonderwijs zo concreet te bepalen, ze vinden dat in dit vakgebied niet nodig omdat ze voldoende aanvoelen of hun lessen bijdragen aan de ontwikkeling van een leerling.

Nassauschool

Het panel waarmee een aantal producten van handvaardigheidslessen in groep acht op de Nassauschool besproken is, bestond uit de groepsleerkracht van deze groep (welke tevens cultuurcoördinator op de school is, de schooldichter (die zelf ook werkzaam is als groepsleerkracht op deze school, en een externe deskundige op het gebied van (cultuur)onderwijs (in het bijzonder op Freinetscholen). Voor de panelleden bij het gesprek op de Nassauschool zijn verschillende kenmerken belangrijk aan cultuuronderwijs. De groepsleerkracht wil via cultuuronderwijs leerlingen beter leren kijken en creativiteit stimuleren. Met creativiteit bedoelt ze dat leerlingen buiten de gebaande paden durven treden en dat ze het onbekende durven op te zoeken. De schooldichter (die overigens zelf ook groepsleerkracht op deze school is) beaamt dit, maar voegt er aan toe dat voor hem ook het bijbrengen van begrippen die met schoonheid te maken hebben belangrijk is. Voor de externe deskundige zijn de doelen van cultuuronderwijs nog breder, naast schoonheid en de andere manier van denken liggen ze ook op het gebied van wereldverkenning, kritische vragen stellen en eigen onderzoek doen.

Bij het bespreken van de werkstukken relateren de groepsleerkracht en schooldichter dat wat ze zien vaak eerst aan de maker van de werkstukken. Als de gespreksleider het panel vraagt op een bepaald werkstuk te reageren, is de eerste reactie te vertellen wat volgens hen van belang is te weten over de betreffende leerling. Hierbij noemen ze dan vooral hun ervaringen met de motivatie, inzet, geduld en creativiteit wat ze in eerdere opdrachten van een leerling hebben gezien. Het panellid dat de school en leerlingen niet kent vindt het opvallend dat de werkstukken allemaal verschillend zijn. Daarin ziet hij dat de leerlingen wel in staat zijn om een eigen keuze te maken, want in een gewone groep 8 zouden er volgens hem veel werkstukken gemaakt zijn die erg op elkaar lijken.

> *Onderzoeker: "zullen we naar de werkstukken kijken? De opdracht was een koffer te maken en hierin een gedicht te schrijven en een ruimtelijk werk te maken over een herinnering, er is ook benadrukt dat ze de buitenkant van de koffers passend moesten vormgeven. Hoe vinden jullie dat ze deze opdracht uitgevoerd hebben? Is dit wat je verwacht?"*
>
> *Schooldichter: "wat bedoelt hij met dit gedicht?"*
>
> *Groepsleerkracht: "dat is zijn vrije associatie, ik heb wel aan hem gevraagd waarom hij het thema zon gekozen had en waarom hij het op deze manier uitgevoerd heeft. Maar hij gaf ook eerlijk toe dat hij niet meer zoveel zin had na het schrijven van het gedicht."*
>
> *Schooldichter: "dat kennen wel een beetje van hem ja. Maar, ja hij heeft er wel een gemaakt, en daar is ook weer iets voor te zeggen."*
>
> *Groepsleerkracht: " ja. Maar het is ook het schuren en het timmeren en lijmen. Daar is hij.. dat is heel zorgvuldig gebeurd, dat zie je wel, daar is hij goed mee bezig geweest."*
>
> *Schooldichter: "ja, want hij is een praktijkjongen. Schrijven en beeldend, dat heeft hij van huis uit helemaal niet meegekregen."*
>
> *Groepsleerkracht: "nul, dat klopt"*
>
> *Groepsleerkracht: "en deze koffer. Deze leerling kan heel goed denken waar anderen niet aan denken. Maar verbeelden is, dat vindt hij gewoon moeilijk. En hij is ook niet zo secuur. Zijn fijne motoriek ontbreekt ongeveer.*
>
> *Extern panellid: ik vind het wel een prachtig gedicht: 'ik verander/ ik ga veranderen/ ik ben veranderd', prachtig.*
>
> *Groepsleerkracht: "ja, maar hij houdt niet zo van netjes, dat zie je ook in de uitvoering."*

Onderzoeker: "is dit ook wat je van een groep acht verwacht bij deze opdracht?"

Extern panellid: "ja, ik vind het, ik heb de rest van de klas natuurlijk niet gezien maar ik vind dat hier een leuke variatie in zit. Ik denk dat ze toch wel goed in staat zijn een eigen keuze te maken. Want als je dit normaal in een groep acht doet dan krijg je er van de 25 weet ik hoeveel die gaan op elkaar lijken. Die gaan allemaal elkaar nadoen."

Wanneer het gesprek over de cognitieve vaardigheid verbeelden gaat, vertelt de schooldichter dat hij er bij het beoordelen van gedichten op let hoe verrassend kinderen durven te zijn: of ze hun fantasie durven te gebruiken en of ze spelen met taal. Voorbeelden in de werkstukken die we bekijken noemt hij de beschrijvingen 'deken van natuur en zand', en een vuurtoren die uitkijkt over zee alsof het een persoon is. Op de vraag aan te geven waar in de werkstukken sterke punten te zien zijn, noemen het externe panellid en de schooldichter in de gedichten allebei de momenten waarop er gespeeld wordt met het wisselen tussen tegenwoordige tijd en verleden tijd.

Schooldichter: "ik vind altijd wanneer kinderen verrassend durven te zijn in hun poëzie dan gaat mijn hart harder kloppen. Er zijn kinderen die daar ook moeite mee hebben, kinderen die sowieso wat moeite met hun fantasie hebben en die durven dan ook niet te spelen met taal.

Maar over dit werkstuk: ik vind het heel erg leuk wat hij hier gedaan heeft, dat hij gewoon dit heeft durven opschrijven, ook al begrijp ik niet alles maar dat hoeft ook niet. En deze: dit gaat over herinnering, vind ik heel erg mooi ja.

En dit werkstuk: zijn vader is een kinderboekenschrijver, maar ik vind hem niet sterk met zijn fantasie, hij durft niet zo goed, terwijl zijn vader produceert het ene boek na het andere.

Je kunt kinderen prikkelen om juist eens anders te leren kijken naar iets en dat durven op te schrijven. Dat vind ik dus bij de ene leerling meer geslaagd dan bij de andere. Ik houd ervan als kinderen anders gaan denken en dat ook durven op te schrijven, want dat is ook nog een stap."

Een verschillende benadering door verschillende panelleden komt bijvoorbeeld naar voren bij een koffer waarin een jongen het woord kamperen voor een deel met uit gekleurd papier geknipte letters en voor de rest met grijs potlood heeft gemaakt. Het ene panellid vindt dat een speelse oplossing het andere panellid noemt het slordig en ondoordacht.
Naar aanleiding van een van de werkstukken die tijdens dit panelgesprek besproken worden, komt een onbegrip voor het verschil tussen verbeelden en uitbeelden in een medium naar voren. Dit werkstuk is wat materiaal en techniek erg slordig en vrij simpel: de maker heeft bijvoorbeeld een aantal dingen op een afgescheurd papiertje geschreven in plaats van ze te papier-machéen of op een andere manier te maken. Het panel noemt dit een matige verbeelding. Terwijl er door de leerling wel duidelijk is nagedacht over het onderwerp en daar een aantal metaforische beelden bij bedacht zijn.

De panelleden geven in hun dagelijks werk geen beoordelingen in het vakgebied cultuuronderwijs. Het is voor hen niet van belang te monitoren of leerlingen bepaalde kennis of vaardigheden verwerven via cultuuronderwijs. Wel vinden er klassikale besprekingen plaats waarbij in de groep besproken wordt waarom iets mooi is. Daarbij hebben de panelleden een aantal aandachtspunten. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat een leerling in staat is te beargumenteren waarom hij bepaalde keuzes heeft gemaakt bij het uitbeelden van zijn thema. Waarom is gekozen voor een onderwerp of nadruk op een aspect van het onderwerp en waarom zijn hier bepaalde kleuren of vormen voor gekozen. De panelleden proberen leerlingen ook te wijzen op taalkundige regels en een bepaald taalgevoel bij te brengen. Een concreet punt dat volgens de panelleden ook te beoordelen is, is het gebruik van taal, het schrijven van mooie zinnen maar bijvoorbeeld ook het gebruik van alliteratie.

De panelleden hebben moeite met het gebruiken van de kijkwijzers omdat ze een grote weerstand tegen beoordelen voelen. In het freinetonderwijs gebeurt dit helemaal niet en op de Nassauschool gebeurt dit wel bij andere vakgebieden, maar niet bij cultuuronderwijs. Juist omdat cultuuronderwijs ook over de eigen gevoelens en emoties van leerlingen gaat vinden de panelleden dit moeilijk. Er valt volgens de panelleden wel een en ander te zeggen over mediale vaardigheden, bijvoorbeeld of een leerling goed kan timmeren of netjes werkt. Maar hoe een leerling omgaat met een onderwerp of hoe een leerling een verbeelding maakt is volgens de panelleden te persoonlijk om iets over te zeggen.
Concluderend denken ze wel dat het benaderen van cultuuronderwijs via de drie elementen die we in dit panelgesprek ook gevolgd hebben werkbaar kan zijn. Ook benadrukken ze dat mediale vaardigheden vaak een voorwaarde zijn voor de andere vaardigheden, want een leerling die de spellingsregels niet kent zal niet snel een prachtig gedicht schrijven en iemand die goed om kan gaan met materialen en technieken zal makkelijker verbeelden.

Tot slot is de rol van toeval een interessant aandachtspunt dat naar aanleiding van dit panelgesprek aan het licht komt. Sommige leerlingen doen maar wat, waarbij per ongeluk, door bijvoorbeeld het niet uitspoelen van een verfkwast, er een mooi beeld ontstaat.

4.3 Welke gevolgen van 'Denken, Voelen, Doen', zijn op basis van de huidige pilotstudie te zien?

Omdat er in de huidige pilotstudie slechts één momentopname kon worden gemaakt van de kennis en vaardigheden die werden aangesproken het cultuuronderwijs dat in het kader van 'Denken, Voelen, Doen' ontwikkeld is en die concreet aan te wijzen waren in een product van die les of lessenserie, is het nog niet mogelijk op een zorgvuldige manier uitspraken te doen over het niveau dat leerlingen naar aanleiding van deze les of lessen gerealiseerd hebben. In deze paragraaf benoemen we wel een aantal mogelijke kwaliteiten die uit de observaties en panelgesprekken naar voren kwamen, maar daarbij willen we benadrukken dat dit *mogelijk* gevolgen van 'Denken, Voelen, Doen' zijn. Om deze mogelijke gevolgen met meer zekerheid te relateren aan 'Denken, Voelen, Doen' en uitgebreider op de kennis en vaardigheden van leerlingen in te kunnen gaan, is een intensiever onderzoek nodig waarbij een groep voor een langere periode wordt geobserveerd en waarbij meer overleg met de leerkrachten plaatsvindt.

Op de Meester Baarsschool ligt de nadruk in de lessen vooral op het aanleren en versterken van mediale vaardigheden. Leerlingen hebben kennis gemaakt met nieuwe materialen en geoefend met voor hen onbekende technieken. Dat draagt er volgens hun vakdocent en groepsleerkracht aan bij dat ze meer vertrouwen in zichzelf hebben gekregen omdat de meeste leerlingen trots zijn op het werkstuk dat ze gemaakt hebben. Aan de culturele basisvaardigheden is niet expliciet aandacht besteed in de lessen en ook voor het uitdiepen van het thema, of cultureel bewustzijn, was in deze lessenserie geen tijd beschikbaar. Dit is te zien in de gemaakte werkstukken, omdat de verschillende panelleden over deze laatste twee vaardigheden bijna geen uitspraken kunnen doen.
Op de Margrietschool leren de leerlingen filosofische technieken, ze leren hoe ze taal kunnen gebruiken om argumenten te formuleren en hoe ze hun redeneringen kunnen structureren. Tijdens het gesprek met de oudere leerlingen wordt geoefend in het verklaren van verschijnselen, in dit geval ontdekkingen en uitvindingen. Er komen in de filosofische lessen dus verschillende culturele basisvaardigheden aan bod, bij de kleutergroep vooral waarnemen en conceptualiseren, bij de oudere leerlingen conceptualiseren en analyseren. Maar ook de andere basisvaardigheden worden in de filosofielessen aangesproken. De panelleden beschrijven de manier waarop deze vaardigheden ingezet en geoefend worden en kunnen ook aangeven welke technische- en denkvaardigheden de leerlingen nog verder kunnen ontwikkelen. De lessen dragen ook bij aan het cultureel bewustzijn van leerlingen. Het ene gesprek gaat erover hoe mensen denken, het andere gesprek gaat over hoe je kunt weten of iets echt is of nep. Beide gaan dus over menselijk gedrag en ook over de betekenis hiervan voor de manier waarop mensen leven.

Mogelijke resultaten van 'Denken, Voelen, Doen', welke door panelleden aan de besproken producten hiervan gerelateerd worden

- Kennis maken met nieuwe materialen en oefenen met onbekende technieken
- Zelfvertrouwen / gevoel van trots
- Leren hoe taal gebruikt kan worden om argumenten te formuleren hoe redeneringen gestructureerd kunnen worden
- Verklaren van verschijnselen
- Ontwikkelen van verschillende culturele basisvaardigheden
- Ontwikkelen van cultureel bewustzijn (concreet: betekenis geven aan menselijk gedrag en de relatie tussen dit gedrag en de manier waarop mensen leven)

Algemene conclusies over panelgesprekken

In deze pilotstudie zijn vijf verschillende panelgesprekken gevoerd. Daaruit blijkt dat het mogelijk is om met verschillende experts een gesprek te voeren over een aantal concrete producten van cultuuronderwijs. Het lukt echter niet altijd om alle aspecten van het theoretisch kader aan bod te laten komen en wanneer de onderwerpen wel aan bod komen is het soms moeilijk te bepalen of panelleden de theorie voldoende begrijpen om er op het door ons bedoelde niveau over te praten. De van te voren verwachte en gewenste interactie tussen panelleden kwam bij het gesprek op de Meester Baarsschool mooi naar voren, terwijl er tijdens andere gesprekken veel minder sprake was van interactie tussen de verschillende specialisten in het panel. Soms kwam dit doordat de taal en interesses van de verschillende panelleden te ver van elkaar aflagen, soms leken ook onderlinge verhoudingen tussen panelleden een vloeiend gesprek in de weg te staan.

Wat na beschouwing van de vijf panelgesprekken opvalt, is dat interactie tussen verschillende panelleden het gesprek over cultuuronderwijs eerder lijkt af te remmen dan te bevorderen.[28] Omdat panelleden weinig op elkaar inhaken kost het hen vooral tijd om steeds naar elkaar te luisteren, zonder dat ze vervolgens iets met de uitspraken van de ander doen. Daarnaast kost het uitleggen van ieders achtergrond extra tijd. Dit tijdsaspect is van belang, omdat de beoogde panelleden vaak niet lang beschikbaar zijn. Bij elk panelgesprek dat tijdens deze pilotstudie georganiseerd is, waren er kort van te voren of tijdens het gesprek zelf, één of meer panelleden die de afspraak afzegden of aangaven minder lang beschikbaar te zijn dan van te voren gepland en afgesproken was.

De meeste panelleden lijken overweg te kunnen met het theoretisch kader van dit onderzoek, hoewel ze dit wel als complex ervaren. Het lukt niet altijd om letterlijk of aan de hand van kijkwijzers met de theorie te werken, maar wel om het panelgesprek langs de verschillende onderwerpen te sturen. Vaak hebben de panelleden namelijk wel nagedacht over hun eigen doelen bij hun onderwijs en kunnen ze goed beschrijven wat ze met hun lessen willen realiseren. Het is vaak eenvoudig om achteraf te beredeneren hoe deze beschrijvingen aansluiten bij de verschillende aspecten uit ons theoretisch kader. Uit een opname van het gesprek kunnen dan later de beschrijvingen van de zichtbaarheid in werkstukken van de verschillende aspecten van cultuuronderwijs gedestilleerd worden. [29]
Op de Meester Baarsschool lukt het wel om het panel met de kijkwijzer over verbeelding in kunstonderwijs naar de gemaakte werkstukken te laten kijken. Hier blijkt dat de kijkwijzer een hulpmiddel kan zijn om het over verbeelding in de werkstukken te hebben. Tegelijkertijd komt hier duidelijk naar boven dat het moeilijk is om verbeelden te beschrijven zonder de samenhang met media en cultureel bewustzijn mee te nemen. En wanneer één van deze elementen dus niet

—

28 Het gesprek op de Meester Baarsschool vormt hier een uitzondering op.
29 Tijdens het panelgesprek over het filosofieonderwijs komt bijvoorbeeld naar voren dat het voor panelleden goed mogelijk is het niveau van het filosofisch gesprek te beschrijven. Hierbij wordt bijvoorbeeld verwezen naar de algemene kennis waarover de leerlingen beschikken, maar ook naar de manier waarop leerlingen op elkaar reageren en de structuur van het gesprek beschouwen.

in het onderwijs is aangeboden wordt het ook moeilijker om het niveau van verbeelding te bepalen.
De ingezette kijkwijzers of Rubrics blijken tot nu toe slechts in geringe mate bruikbaar. Dat is te wijten aan de kloof die bestaat tussen het wetenschappelijk theoretisch kader en de praktijk van het onderwijs. Tegelijkertijd lijkt er ook een bepaalde weerstand tegen het willen "meten" in cultuuronderwijs te leven onder leerkrachten en andere deskundigen die werken in de praktijk van cultuuronderwijs. Op het gebied van mediale vaardigheden vindt op een aantal scholen wel een beoordeling plaats en hiervoor is volgens panelleden ook informatie beschikbaar in hun methodes. Maar het gebied van cultureel bewustzijn, keuzes die leerlingen maken in het omgaan met een thema of onderwerp, is voor panelleden een aspect dat dusdanig dicht bij een leerling ligt dat ze zich er niet in lijken te willen mengen, laat staan een oordeel over te vormen. Ook het beoordelen van cognitieve vaardigheden lijkt op weerstand te stuiten. Panelleden kunnen wel vertellen waar ze bijvoorbeeld een vorm van verbeelden of conceptualiseren zien in producten, maar vinden het moeilijk een vergelijking of oordeel te geven. Dat is omdat ze hier geen criteria voor hebben en niet goed weten wat de verschillende vaardigheden inhouden en wat ze hierbij moeten verwachten, maar ook omdat deze vaardigheden vaak nauw verweven zijn met het onderwerp of cultureel bewustzijn dat verbeeld wordt. Aan die eerste oorzaak kunnen we tegemoet komen door samen met deskundigen criteria en niveaus bij de verschillende vaardigheden verder uit te werken. Maar daarnaast moet ook het beschrijven van het cultureel bewustzijn van leerlingen, hoe zij omgaan met verschillende onderwerpen, voor leerkrachten mogelijk gemaakt worden, mede omdat dit ook het beschrijven van cognitieve vaardigheden raakt. Want in cultuuronderwijs staan de vaardigheden niet op zichzelf, ze worden altijd ingezet om om te gaan met cultureel bewustzijn. Daardoor gaat een beschrijving van de manier waarop een leerling deze vaardigheden inzet indirect ook over zijn omgang met een onderwerp en dat is precies waar verschillende panelleden moeite mee hadden.
Om een onderzoek zoals dit uit te voeren met als doel iets over de gevolgen van cultuuronderwijs in termen van ontwikkeling in verschillende aspecten daarvan te zeggen, is het dus van groot belang van te voren genoeg draagvlak onder betrokken leerkrachten te creëren. Het is noodzakelijk samen te werken met leerkrachten die bereid zijn om vanuit hun expertise niet alleen een beschrijving te geven van de mediale vaardigheden waarover hun leerlingen beschikken, maar ook van het cultureel bewustzijn van hun leerlingen en de cognitieve vaardigheden die leerlingen inzetten om hiermee om te gaan. **Een onderzoek zoals dit kan alleen dan goed uitgevoerd worden wanneer leerkrachten bereid zijn een visie op het cultureel bewustzijn en op de cognitieve vaardigheden van hun leerlingen te vormen en deze visie met ons te delen.**
Dit onderzoeksinstrument kan, met andere woorden, alleen zinvol toegepast worden wanneer er vooraf overleg is met betrokken deskundigen en er overeenstemming is over de inhoud van het begrip cultuuronderwijs. Een langere onderzoeksperiode geeft betrokken leerkrachten de gelegenheid te wennen aan het theoretisch kader en draagt daarmee bij aan een geslaagde toepassing van het onderzoeksinstrument.

Bij het beschrijven van onze methodologie stonden we stil bij de vraag of een product van cultuuronderwijs het daaraan voorafgaande proces voldoende representeert. Op de Meester Baarsschool en op de Margrietsschool zijn tijdens een les cultuuronderwijs video-opnames gemaakt welke tijdens het panelgesprek teruggekeken en besproken zijn. *Tijdens beide gesprekken bleek dit een waardevolle toevoeging te zijn.* Bij de panelgesprekken op de Margrietschool was het gesprek op deze opnames ook het product dat centraal stond, maar hier werd naar aanleiding van deze opnames niet alleen over het filosofisch gesprek gesproken, maar ook over de verschillende basisvaardigheden die leerlingen al dan niet eerder mee geoefend hadden. Bij het gesprek op de Meester Baarsschool hielpen de opnames ook om inzicht te krijgen in de keuzes die leerlingen gemaakt hadden tijdens het maken van hun werkstukken en in de manier waarop ze op hun eigen werk reflecteerden. Tijdens het gesprek op de Nassauschool kwam juist naar voren dat er behoefte was aan een toelichting van de leerlingen zelf op hun werkstukken.
Op basis van deze panelgesprekken kunnen we concluderen dat video-opnames van leerlingen die vertellen over hun werkstukken een ontzettend waardevolle toevoeging aan de panelgesprekken zijn en dat deze opnames bijdragen aan inzicht in zowel het product zelf als in het proces dat daaraan voorafgegaan is.

Een instrument dat kan helpen bij het bepalen van niveaus van de verschillende vaardigheden binnen cultuuronderwijs en dat volgens de panelleden ook door leerkrachten gebruikt zou worden, is een instrument dat leerlingen zelf zouden kunnen gebruiken. Het is toevallig dat dit ook in een van de panelgesprekken naar voren komt, want dat sluit weer aan bij het oorspronkelijke gebruik van Rubrics.
Omdat Rubrics modellen in het onderwijsveld al op deze manier ingezet worden[30] lijkt het zinvol om inderdaad een aantal Rubrics te ontwikkelen waarmee leerlingen zichzelf beoordelen of waarin een leerkracht de leerling kan herkennen. De beschrijvingen in deze Rubrics moeten wel voldoende aansluiten bij onze theorie. We moeten dus een vertaling maken van de huidige, erg abstracte en theoretische bewoordingen die in deze pilotstudie aan de panels voorgelegd zijn, naar concrete situatiebeschrijvingen waar een leerling zichzelf in kan herkennen of waar een leerkracht zijn groep in kan herkennen. Daarbij lijkt het praktisch om een basis-overzicht van niveaubeschrijvingen te maken, waaruit voor elke panelbijeenkomst alleen die beschrijvingen geselecteerd worden die op basis van observaties van toepassing lijken te kunnen zijn op de producten. Op die manier wordt ook bijgedragen aan het vereenvoudigen van de kijkwijzers.

Naast de noodzaak van het creëren van draagvlak voor een onderzoek als dit en het aanpassen van de in het huidige onderzoek gebruikte kijkwijzers zijn er tijdens de panelbijeenkomsten een aantal punten naar voren gekomen waar in eventuele volgende panelbijeenkomsten ook aandacht aan besteed moet worden.
Om te beginnen is dat de samenstelling van de panels. Gebleken is dat het niet altijd zinvol is om externe deskundigen, groepsleerkrachten en vakdocenten in één gesprek over producten van leerlingen te laten praten. Daarom is het interessant te kijken wat het oplevert wanneer juist niet de interactie opgezocht wordt maar de verschillende deskundigen individueel op de producten reageren. Dan kan de beschikbare tijd per specialist efficiënter benut worden en bovendien geeft een individueel gesprek meer ruimte om de specialisten “mee te nemen” in het theoretisch kader van het onderzoek, omdat dit eenvoudiger aan hun eigen woorden aangepast kan worden en verschillende panelleden niet meegaan in elkaars weerstand. Welke panelsamenstelling zinvol en praktisch is hangt overigens sterk samen met de uitvoering van cultuuronderwijs en beschikbare specialisten. Op dit moment is het vooral van belang te constateren dat hier in eventueel vervolgonderzoek meer aandacht aan besteed moet worden, waarbij het ook denkbaar is om met een panel van twee personen te werken of hiermee te variëren bij verschillende groepen.
Een onderwerp dat tijdens de gesprekken met specialisten besproken moet worden is de rol van toeval. Dit kwam in dit onderzoek naar voren tijdens het panelgesprek op de Nassauschool, maar is iets dat tijdens het werken in verschillende media altijd kan voorkomen. Tijdens de panelgesprekken wordt een eindproduct van een opdracht in cultuuronderwijs besproken, waarbij er van uitgegaan wordt dat dit een product is van een proces waarin een leerling een aantal bewuste keuzes in materiaal en verbeelding heeft gemaakt. In de praktijk kunnen bijvoorbeeld een toevallig vormexperiment of onbewuste handeling het product van leerlingen sterk beïnvloeden. De invloed van toeval op onderzoeksresultaten kan ondervangen worden door longitudinaal onderzoek te doen. Door een vaste groep leerlingen herhaaldelijk te volgen en gedurende een langere periode meerdere producten van een leerling te bespreken met specialisten, kan een gedegen beeld van de vaardigheden waarover een leerling beschikt verkregen worden. Producten of werkstukken van leerlingen zullen immers niet altijd resultaat zijn van een onbewuste handeling of toevallige vondst.
Wat in de kijkwijzers niet specifiek is opgenomen, maar in verschillende panelgesprekken naar voren komt is de mate van begeleiding door de leerkracht. Het verschilt erg per groep, per opdracht en per leerling in hoeverre het nodig is dat een leerkracht motiveert en stimuleert. Ook de elementen waar dit stimuleren uit kan bestaan verschillen: bijvoorbeeld samenwerken, adviseren over inhoud, vorm, techniek, voorbeelden aandragen en motiveren om betrokken te blijven bij een opdracht. Het is relevant hier in vervolgonderzoek aandacht aan te besteden omdat de mate van zelfstandigheid van een leerling ook meespeelt in het beschrijven van de verschillende vaardigheden waarover hij of zij beschikt.

—
30 Zie Kerkhoffs e.a., 2006.

Wat tot slot uit deze panelgesprekken blijkt is dat het lastig is om de drie aspecten van cultuuronderwijs volledig afzonderlijk van elkaar te bespreken. Cognitieve vaardigheden worden ingezet om iets met een onderwerp te doen, om om te gaan met cultureel bewustzijn. En dit omgaan met cultureel bewustzijn wordt altijd geuit met behulp van een medium, bijvoorbeeld taal of voorwerpen. Wanneer de vaardigheden van een leerling in één van de drie aspecten achterblijven, of wanneer er in cultuuronderwijs aan één van de aspecten minder aandacht wordt besteed, blijkt het lastig om de andere aspecten nauwkeurig te beoordelen.[31] Uniek voor cultuuronderwijs is de combinatie van cultureel bewustzijn, cognitieve vaardigheden en mediale vaardigheden en juist daarom lijkt cultuuronderwijs alleen dan goed beoordeeld te kunnen worden wanneer alle drie deze aspecten in de lessen en de producten van cultuuronderwijs aanwezig zijn.[32]

—

31 Dit blijkt bijvoorbeeld tijdens het gesprek op de Nassauschool, waar de panelleden niet ingaan op het niveau van verbeelden omdat dit voor hen te nauw samenhangt met het cultureel bewustzijn van leerlingen waar ze zich niet over willen uitspreken, en tijdens het gesprek op de Meester Baarsschool, waar in de opdracht niet voldoende ruimte was om iets met het onderwerp te doen, met als gevolg dat er ook weinig van cognitieve vaardigheden gevraagd werd.

32 De combinatie van deze drie aspecten is overigens niet alleen noodzakelijk voor een goede beoordeling, ook de kwaliteit van het cultuuronderwijs zelf wordt bepaald door deze combinatie van drie aspecten.

Conclusies naar aanleiding van panelgesprekken:

- Het is mogelijk een gesprek te organiseren met twee of drie deskundigen over een aantal concrete producten van cultuuronderwijs, waarbij aan de hand van aspecten uit het theoretisch kader van *Cultuur in de Spiegel* over de resultaten van cultuuronderwijs gesproken wordt, maar:
    - Er kon niet bij alle gesprekken bepaald worden of panelleden het theoretisch kader voldoende begrijpen om er op het door ons bedoelde niveau over te praten.
    - Verschillende achtergronden van panelleden of onderlinge verhoudingen kunnen de beoogde interactie soms in de weg staan.

- De eigen doelstellingen van panelleden en hun beschrijvingen van besproken werkstukken zijn achteraf te relateren aan het theoretisch kader.

- Het bespreken van de resultaten van cultuuronderwijs lukt het beste wanneer de drie aspecten – inhoud, denkvaardigheden en media in samenhang besproken worden. Wanneer één van die elementen niet in het onderwijs is aangeboden wordt het ook moeilijker om het niveau van de andere elementen te bepalen.

- Betrokken deskundigen zijn niet altijd bereid een oordeel over producten van cultuuronderwijs uit te spreken.
    - Een onderzoek als dit veronderstelt dat er van te voren overleg is tussen betrokken leerkrachten en onderzoekers, dat er overeenstemming is over het theoretisch kader en bereidheid een gesprek te voeren vanuit dit kader.

- Video-opnames van reflectiegesprekken van leerlingen zijn een zeer waardevolle toevoeging aan de panelbijeenkomsten waarin het cultuuronderwijs besproken wordt en het is daarom aan te bevelen deze in het vervolg tot een standaard-onderdeel van het onderzoek te maken. Naast opnames van reflectiegesprekken kunnen ook opnames van het werkproces van leerlingen een waardevolle toevoeging zijn.

- Er is behoefte aan een beschrijvend onderzoeksinstrument waarmee leerlingen en leerkrachten zelf de resultaten van cultuuronderwijs kunnen bepalen (bijv. Rubrics).

- Het kan zinvol zijn te experimenteren met verschillende samenstellingen van panels, de huidige panelsamenstellingen waren nog niet optimaal.

5 Aanbevelingen, discussie en voorlopige conclusies

Met het onderzoek waar we in dit rapport verslag van doen hebben we laten zien hoe het cultuuronderwijs en de producten daarvan kwalitatief beschreven kunnen worden. Door lesobservaties en panelgesprekken over cultuuronderwijs te analyseren met behulp van de theorie van *Cultuur in de Spiegel*, waarin drie verschillende aspecten van cultuuronderwijs onderscheiden worden, kan een nauwkeurig beeld geschetst worden van de aard en de kwaliteiten van het cultuuronderwijs in een groep en kan zorgvuldig ingegaan worden op mogelijke gevolgen daarvan. De drie aspecten die daarbij een leidraad vormen zijn (1) cultureel bewustzijn of betekenis geven, (2) culturele of cognitieve vaardigheden en, tot slot, (3) mediale vaardigheden.
Met 'zorgvuldig ingaan op mogelijke gevolgen van een cultuuronderwijsprogramma' bedoelen we het benaderen van het onderwijsprogramma en van de opbrengsten daarvan op een manier die het mogelijk maakt de op basis van een analyse van de producten vastgestelde kennis en vaardigheden enerzijds, en de kenmerken van het gevolgde onderwijsprogramma anderzijds, op een vergelijkbare manier te analyseren. Zo kunnen vastgestelde kennis en vaardigheden beschrijvend gerelateerd worden aan het onderwijsprogramma.

De periode waarin binnen dit onderzoek het cultuuronderwijs in een aantal klassen is geobserveerd en met een panel van specialisten is besproken, was te kort om conclusies te kunnen trekken over de via dit cultuuronderwijs gerealiseerde vaardigheden. Omdat het onderzoek laat zien dat het gebruikte theoretisch kader voldoende houvast biedt om de intrinsieke kwaliteiten van cultuuronderwijs kwalitatief te beschrijven, is het interessant om de gebruikte methode in te zetten bij het langer volgen van een of meer klassen waarin een cultuuronderwijsprogramma uitgevoerd wordt. Eventueel zou in een dergelijk onderzoek ook een controlegroep betrokken kunnen worden, dus een groep op een school waar -nog- geen cultuuronderwijsprogramma voorhanden is. Voordat de panelgesprekken binnen dat onderzoek uitgevoerd worden moet wel een herziene kijkwijzer ontwikkeld worden en moet de samenstelling van de panels die binnen het onderzoek producten van cultuuronderwijs bespreken, beter doordacht worden. Bij het ontwikkelen hiervan moet dan rekening gehouden worden met de ervaringen en aanbevelingen uit de huidige pilotstudie. In bijlage E van dit rapport is een voorbeeld opgenomen van een herzien instrument voor het beschrijven van de ontwikkeling van leerlingen in cultuuronderwijs.
Wanneer het mogelijk is om een of meer groepen waar een cultuuronderwijsprogramma uitgevoerd wordt voor een langere periode te volgen en daar zowel het cultuuronderwijsprogramma zelf, als de kennis en vaardigheden waarover de leerlingen op verschillende momenten beschikken te analyseren, is het goed om ook te onderzoeken of het mogelijk is de individuele ontwikkelingen van leerlingen te volgen. Dat zou wellicht kunnen door middel van vragenlijsten op het gebied van creativiteit en zelfbewustzijn, welke regelmatig ingevuld worden door de leerlingen en de leerkracht. De gegevens uit dit soort vragenlijsten kunnen dan de resultaten van een panelgesprek aanvullen, duiden of ondersteunen.[33] Hierbij kan misschien ook gebruik gemaakt worden van resultaten uit kwantitatief evaluatieonderzoek (zoals Risbo uitvoert). De bruikbaarheid hiervan hangt echter sterk af van de concrete uitvoering

—

33 Vragenlijsten kunnen ingezet worden om aspecten van cultureel bewustzijn (en eventueel ook effecten op het gebied van sociale vaardigheden) vast te stellen, bijvoorbeeld door voorafgaand aan een schoolperiode, of aan het volgen van een specifiek cultuuronderwijsprogramma, en een week na de laatste les van het programma, een vragenlijst af te nemen. Op basis van de resultaten kan onderzocht worden of leerlingen die aan het cultuuronderwijsprogramma deelnamen zich op dit gebied meer ontwikkeld hebben dan leerlingen in een controlegroep. Voorbeelden van het inzetten van vragenlijsten en interviews met leerlingen om mogelijke opbrengsten van cultuuronderwijs in kaart te brengen zijn te vinden bij (Hampshire and Matthijsse 2010, 708-716; Weinstein 2010). In de inleiding van dit rapport zijn ook een aantal onderzoeken besproken waarin sociale vaardigheden via vragenlijsten zijn getoetst. Cultureel bewustzijn is overigens niet hetzelfde als sociale vaardigheden. In sociale vaardigheden komt zelfbewustzijn vaak wel naar voren, zelfbewustzijn (dit is niet altijd hetzelfde als cultureel (zelf)bewustzijn) draagt bij aan sociale vaardigheden en daarom draagt inzicht in de ontwikkeling van sociale vaardigheden ook bij aan inzicht in de ontwikkeling van zelfbewustzijn.

van dergelijk onderzoek. Of en hoe kwantitatief onderzoek naar de resultaten van cultuuronderwijs in de toekomst uitgevoerd gaat worden is op dit moment niet bekend.

Wanneer een leerling regelmatig en structureel onderwijs in cultuur krijgt, verwachten we dat dit bijdraagt aan zijn of haar cultureel bewustzijn en dat de culturele / cognitieve en mediale vaardigheden vergroot worden. In het onderzoek betekent dat concreet dat we verwachten dat kinderen die dit cultuuronderwijs volgen positiever beoordeeld worden door specialisten op het gebied van deze drie aspecten.
Deze hypothese veronderstelt wel dat dit cultuuronderwijs een bepaalde inhoud heeft, dat er bij het opzetten en uitvoeren van dit onderwijs ruimte gecreëerd wordt voor het oefenen met en ontwikkelen van de combinatie van cultureel bewustzijn, een of meer denkvaardigheden en mediale vaardigheden, aansluitend bij de cultuur en ontwikkeling van de leerlingen. **Het is met andere woorden noodzakelijk dat het onderwijs dat we onderzoeken ook daadwerkelijk cultuuronderwijs is.** Via een nulmeting waarin het onderwijs geobserveerd wordt en een aantal producten van leerlingen met specialisten besproken worden, kan vastgesteld worden of de inhoud en uitvoering van het onderwijsprogramma aansluiten bij wat wij verstaan onder cultuuronderwijs. De huidige pilotstudie laat zien dat via een dergelijke meting vastgesteld kan worden welke aspecten wel en welke aspecten geen onderdeel van het onderwijsprogramma zijn. Wanneer een groep voor een langere periode gevolgd wordt en er meer overleg met de leerkracht of vakdocent mogelijk is, kan indien nodig over het onderwijsprogramma overlegd worden zodat hierin ruimte komt voor alle drie de aspecten van cultuuronderwijs.

Wanneer leerkrachten meer ervaring krijgen met deze benadering van cultuuronderwijs, via het deelnemen aan panelgesprekken en gesprekken met onderzoekers, wordt het mogelijk om hen bij het volgen over een langere periode, tussen de panelgesprekken door vragen over de ontwikkeling van leerlingen op de verschillende aspecten van cultuuronderwijs te laten beantwoorden. Daarvoor kan dan een checklist opgesteld worden, waarmee steeds dezelfde vaardigheden in kaart gebracht kunnen worden. Het gaat dan om (sub)vaardigheden zoals het vermogen kunstwerken te interpreteren, zich uit te drukken in een bepaald medium, geleerde kennis toe te passen, of nauwkeurig waar te nemen, waarbij de eigen docent van de leerlingen de aanwezigheid en ontwikkeling van deze vaardigheden interpreteert.

De uitkomsten van het huidige onderzoek zijn beperkt, maar laten wel zien dat in de meeste cultuuronderwijsprogramma's het evenwicht tussen de drie aspecten van cultuuronderwijs ver te zoeken is. De drie aspecten lijken elkaar te versterken, want zonder onderwerp van betekenis is het voor leerlingen minder zinvol hier mee bezig te zijn en daarmee hun cognitieve vaardigheden (bijvoorbeeld verbeelden) in te zetten, en wanneer er geen onderwerp is dat bijvoorbeeld op een interessante manier verbeeld kan worden geeft het ook geen voldoening dit in een geschikt medium te uiten en daarmee de mediale vaardigheden te ontwikkelen. Juist de combinatie van deze drie aspecten draagt bij aan de kwaliteit van cultuuronderwijs.
Het lijkt erop dat leerkrachten zich er niet altijd bewust zijn dat het van belang kan zijn om na te denken over hoe ze met hun cultuuronderwijs bij (kunnen) dragen aan de ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn, via één of meer culturele basisvaardigheden en media. We veronderstellen dat wanneer leerkrachten hier meer inzicht in krijgen en hier bij het opzetten en uitvoeren van hun lessen rekening mee houden, dit bij zal dragen aan de kwaliteit van cultuuronderwijs en daarmee ook aan de vaardigheden die leerlingen door dit onderwijs opdoen.
Het is dus aan te bevelen om leerkrachten hier bewust van te maken en hier bij het begeleiden van scholen in het ontwikkelen van cultuuronderwijs regelmatig aandacht aan te besteden.

Samenvattend hebben de belangrijkste conclusies uit dit onderzoek betrekking op het onderzoek naar cultuuronderwijs zelf en op de inhoud en uitvoering van cultuuronderwijsprogramma's. Wat betreft onderzoek is het aan te bevelen om **een langer lopend onderzoek** uit te voeren waarin groepen **minimaal een jaar** gevolgd kunnen worden, waarin leerlingen **structureel onderwijs in cultuur** krijgen en waarin **minimaal drie meetmomenten** georganiseerd worden waarop met een aantal **specialisten** producten van leerlingen besproken worden. Daarbij is het van belang dat wanneer onderzoek naar cultuuronderwijs gedaan wordt, de

praktijk van dit onderwijs overeenkomt met wat theoretisch onder cultuuronderwijs verstaan wordt, met andere woorden, dat datgene wat onderzocht wordt daadwerkelijk onderwijs in en over cultuur is.
Met betrekking tot de inhoud en uitvoering van cultuuronderwijsprogramma's willen we naar aanleiding van dit onderzoek adviseren meer aandacht aan de inhoud van cultuuronderwijs-programma's te besteden en daarbij het belang van de combinatie tussen **de inhoud, de denkvaardigheden en de media** in cultuuronderwijs te benadrukken. Juist **deze combinatie is uniek voor cultuuronderwijs** en wanneer in onderwijsprogramma's ruimte gemaakt wordt voor een evenwichtige verdeling tussen deze drie aspecten kan dat bijdragen aan de **kwaliteit van cultuuronderwijs**. Voor een waardevolle bijdrage van cultuuronderwijs aan de ontwikkeling van leerlingen is het cruciaal dat de leerkrachten en vakdocenten die onderwijs in cultuur verzorgen kennis hebben van deze aspecten van cultuuronderwijs en hier bij het ontwerpen en uitvoeren van hun onderwijs rekening mee houden.

Stappen van de onderzoeksmethode:

- Kennismakingsgesprek met groepsleerkracht en/of ICC'er, over het cultuuronderwijs op de school en over (uitvoering van) het onderzoek.
- Observatie van een hele schooldag in de groep waar het onderzoek plaatsvindt.
- Observatie van een of meer lessen cultuuronderwijs.
- Indien mogelijk video-opnames van leerlingen die, bijvoorbeeld tijdens een les cultuuronderwijs, over hun eigen werk vertellen. Deze opnames worden gebruikt om terug te kijken tijdens een panelgesprek in het kader van dit onderzoek.
- Panelbijeenkomst van ongeveer 2 uur, waarbij de groepsleerkracht, vakdocent en een externe deskundige samen werkstukken van leerlingen en een opname van hun toelichting of reflectie daarop bespreken.
- Verslaglegging van observaties en panelgesprekken, met aandacht voor analyse van de aanwezigheid van aspecten van cultuuronderwijs in geobserveerde lessen en voor resultaten van panelgesprekken.

6 Evaluatie en reflectie op dit onderzoeksproject

De pilotstudie die in dit verslag beschreven is, is uitgevoerd in een periode van zeven maanden. Er is nauw samengewerkt met het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR). Consulenten van KCR konden informatie verstrekken over de uitvoering op scholen van de subsidieregeling 'Denken, Voelen, Doen'. De samenwerking met KCR was ook waardevol bij het leggen van het eerste contact met scholen voor dit onderzoek, omdat consulenten van KCR goed konden inschatten op welke scholen het haalbaar was een onderzoek als dit uit te voeren en het onderzoek bij deze scholen introduceerden.

Er zijn een aantal zaken die de uitvoering van dit onderzoek hebben vertraagd. Zeker wanneer er geen langere periode beschikbaar is om leerlingen te volgen is het van groot belang op tijd te beginnen met het praktijkonderzoek. In het huidige onderzoek kostte het aan het begin van de onderzoeksperiode erg veel tijd om in contact te komen met deelnemende scholen en om, nadat het onderzoek op deze scholen geïntroduceerd was, concrete afspraken te maken voor de uitvoering van het onderzoek. Daar kwam bij dat het cultuuronderwijs en 'Denken, Voelen, Doen', in de praktijk op de scholen niet altijd overeenkwam met wat op voorhand verwacht werd. Beschrijvingen van het programma 'Denken, Voelen, Doen' en gesprekken met betrokken personen wekten de suggestie dat het een vaststaand programma betrof, terwijl in de praktijk bleek dat dit op elke school en zelfs in elke groep anders uitgevoerd werd, iets waar de uitvoering van het onderzoek vervolgens op afgestemd moest worden.[34]
Wanneer een vergelijkbaar onderzoek nogmaals uitgevoerd zou worden is het daarom aan te bevelen om direct bij het begin nog meer tijd te besteden aan het maken van duidelijke afspraken met scholen. Een eerste bespreking van producten van cultuuronderwijs zou al na de eerste maand van het onderzoek moeten plaatsvinden en daarvoor moet duidelijk met deelnemende scholen en leerkrachten afgesproken worden wat er van hen verwacht wordt en wat deelname aan het onderzoek voor hen betekent. Door de verschillende betrokkenen te overtuigen van het belang van cultuuronderwijs en van dit onderzoek kan geprobeerd worden ervoor te zorgen dat het onderzoek meer prioriteit krijgt voor de betrokkenen waardoor het misschien eenvoudiger wordt afspraken met hen te maken.
In het huidige onderzoek vonden pas na twee maanden de eerste kennismakingsgesprekken met schooldirecteuren plaats. In de vierde maand vonden de eerste observaties plaats, maar op de meeste scholen was het pas in de zesde maand van het onderzoek mogelijk om een schooldag en lessen cultuuronderwijs te observeren en panelbijeenkomsten te organiseren. Dit was bovendien de laatste maand voor de zomervakantie waardoor het onmogelijk was langere periodes onderzoek te doen op de scholen.
Kortom, door meer aandacht te besteden aan de samenwerking en afspraken te maken met scholen, en door het maken van een duidelijke planning, kan het onderzoek efficiënter uitgevoerd worden, omdat ruimte gecreëerd wordt voor overleg over het cultuuronderwijs-programma en het organiseren van meerdere panelbijeenkomsten. Wanneer er vervolgens ook een langere periode beschikbaar is voor onderzoek kunnen door middel van het organiseren van meerdere "meetmomenten" per school, meer betrouwbare uitspraken gedaan worden over de mogelijke gevolgen van het onderzochte cultuuronderwijsprogramma.

Wanneer in het cultuuronderwijsprogramma producten gemaakt worden die gebruikt kunnen worden om de verschillende aspecten van cultuuronderwijs te bepreken met specialisten, draagt dat bij aan een vlot verloop van het onderzoek, omdat er dan door leerkracht en leerlingen geen tijd besteed hoeft te worden aan het realiseren van een product speciaal voor het onderzoek. Uit het huidige onderzoek blijkt dat het goed mogelijk is de panelgesprekken te baseren op producten uit de lessen cultuuronderwijs op de scholen. Zeker wanneer er vooraf aan het onderwijsprogramma overleg plaatsvindt over de inhoud en opzet daarvan, is het dus niet

—

34 Let op dat het onderzoeksinstrument in het huidige onderzoek is toegepast op groepsniveau. Beschrijvingen zeggen dus niets over de uitvoering van 'Denken, Voelen, Doen' in groepen waar geen observaties plaatsgevonden hebben. Het is belangrijk dit hier op te merken, omdat we op basis van informele gesprekken met medewerkers op scholen niet verwachten dat cultuuronderwijs in elke groep met dezelfde aandacht en frequentie uitgevoerd wordt als in de geobserveerde groepen.

noodzakelijk om speciaal voor het onderzoek opdrachten voor leerlingen te ontwikkelen en uit te voeren.
In de vorige paragraaf is het belang van overeenstemming over de inhoud van cultuuronderwijs al belicht, maar omdat dit van essentieel belang is bij het slagen van de huidige onderzoeksmethode besteden we hier in deze reflectieparagraaf nogmaals aandacht aan. In dit onderzoek gaan we er namelijk vanuit dat cultuuronderwijs een bepaalde inhoud heeft[35] en dat dit tot uiting komt in de producten van dit cultuuronderwijs. Behalve overeenstemming over de definitie van cultuuronderwijs is het daarom een kernvoorwaarde dat de opdracht waar leerlingen tijdens dit onderwijs aan werken alle drie de aspecten van cultuuronderwijs in zich heeft. Het is van essentieel belang dat leerlingen expliciet de gelegenheid krijgen hun cultureel bewustzijn, één of meer culturele basisvaardigheden en hun vaardigheden in één of meer media te ontwikkelen. Alleen wanneer zij in lessen cultuuronderwijs gestimuleerd worden deze drie aspecten aan te spreken kan hierin een ontwikkeling verwacht worden en is het reëel hiervan resultaat te verwachten in hun producten. Hoewel een leerling misschien al in aanzienlijke mate over deze verschillende vaardigheden beschikt, is het probleem dat wanneer deze vaardigheden niet expliciet in het onderwijs worden aangesproken, leerlingen deze niet altijd zullen inzetten, laten zien en verder kunnen ontwikkelen.
Tot slot leren de ervaringen uit het huidige onderzoek ook dat de uitvoering van het onderzoek efficiënter gaat wanneer de betrokken leerkrachten geïnteresseerd zijn in en open staan voor onze benadering van cultuuronderwijs. Dan is een open gesprek mogelijk over de keuzes die bij het opzetten en uitvoeren van cultuuronderwijs gemaakt worden en wanneer leerkrachten het belang en de waarde van een onderzoek naar de kwaliteiten van cultuuronderwijs inzien is het ook eenvoudiger om afspraken voor de uitvoering van zo'n onderzoek te maken.
Op verzoek van KCR is in september 2012 met het instrument een momentopname gemaakt van het cultuuronderwijs op de Imeldaschool in Rotterdam. De verslaglegging hierover is opgenomen als bijlage F van dit onderzoeksrapport. Deze momentopname illustreert de toepassing van de ontwikkelde evaluatiemethode.

Belangrijkste punten met betrekking tot dit onderzoeksproject:

- Bij de uitvoering van dit onderzoek is samengewerkt met consulenten van KCR. Zij kenden de scholen goed, introduceerden het onderzoek bij de scholen en adviseerden bij het contact met de scholen.

- Het slagen van een onderzoek als dit is afhankelijk van de bereidheid van scholen aan het onderzoek mee te werken en van de mogelijkheden die zij hebben voor het maken van afspraken om -vaak op korte termijn- observaties van lessen toe te staan, video-opnames in de klas mogelijk te maken en tijd vrij te maken voor interviews of panelgesprekken.

- Overeenstemming over de inhoud van cultuuronderwijs is van essentieel belang voor het realiseren (en dus vastleggen) van resultaat op dit gebied. Dat betekent dat leerkrachten, eventueel ondersteund door bijvoorbeeld een onderzoeker of een consulent van KCR, moeten nadenken over hoe zij via hun onderwijs het cultureel zelfbewustzijn, een culturele basisvaardigheid en de mediale vaardigheden van hun leerlingen aan kunnen spreken.

—
35 We gaan ervan uit dat cultuuronderwijs onderwijs is dat gaat over cultureel bewustzijn en waarin leerlingen culturele basisvaardigheden en mediale vaardigheden aanleren om met dit cultureel bewustzijn om te gaan.

- Het is niet per se noodzakelijk dat leerlingen een specifieke opdracht maken voor dit onderzoek. Het is ook mogelijk een product te bespreken dat leerlingen in de reguliere lessen cultuurondken van de erwijs maken. In dat geval is het van belang van te voren met de docent te overleggen over het behandelen van alle verschillende aspecten van cultuuronderwijs in de lessen.

- Voor het slagen van een onderzoek als dit is het noodzakelijk dat betrokken leerkrachten en deskundigen openstaan voor de toegepaste theoretische benadering en bereid zijn op alle drie aspecten die hierin centraal staan (cultureel bewustzijn, cognitieve vaardigheden en media), te reflecteren.

- **Door de drie aspecten van cultuuronderwijs uit het theoretisch kader van *Cultuur in de Spiegel* te hanteren kunnen de kwaliteiten van lessen cultuuronderwijs en de mogelijke resultaten van deze lessen nauwkeurig geëvalueerd worden.**

7 Bibliografie

Abraham, Anna and Sabine Windmann. 2007. "Creative Cognition: The Diverse Operations and the Prospect of Applying a Cognitive Neuroscience Perspective." *Methods* 42 (1): 38-48.

Amabile, Teresa M. 1982. "Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique." *Journal of Personality and Social Psychology* 43 (5): 997-1013.

Baer, John. 1996. "Does Artistic Creativity Decline during Elementary School?" *Psychological Reports* 78 (3): 927-930.

Bartels, Rob. 2007. *Kinderen Leren Filosoferen: Praktijkboek Voor Leraren*. Utrecht: Agiel.

Bartels, Rob and Marja van Rossum. 2009. *Filosoferen Doe Je Zo: Leidraad Voor De Basisschool. Band 2*. Budel: Damon.

Belfiore, Eleonora and Oliver Bennett. 2010. "Beyond the "Toolkit Approach": Arts Impact Evaluation Research and the Realities of Cultural Policy-Making." *Journal for Cultural Research* 14 (2): 121-142.

Blair, Deborah V. 2009. "Learner Agency: To Understand and to be Understood." *British Journal of Music Education* 26 (2): 173-187.

Blatt-Gross, Carolina. 2010. "Casting the Conceptual Net: Cognitive Possibilities for Embracing the Social and Emotional Richness of Art Education." *Studies in Art Education* 51 (4): 353-367.

Boyes, Louise Comerford and Ivan Reid. 2005. "What are the Benefits for Pupils Participating in Arts Activities? the View from the Research Literature." *Research in Education* (73): 1-14.

Catterall, James S., Susan A. Dumais, and Gillian Hampden-Thompson. 2012. *The Arts and Achievement in at-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*. Washington, DC: TheNational Endowment for the Arts.

Clawson, Heather J. and Kathleen Coolbaugh. 2001. "YouthARTS Development Project." *Juvenille Justice Bulletin*.

Cox, H. A. and L. J. Stephens. 2006. "The Effect of Music Participation on Mathematical Achievement and overall Academic Achievement of High School Students." *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology* 37 (7): 757-763.

Cultuurnetwerk Nederland. 2012. "Cultuureducatie: Een Kwestie Van Onderwijskwaliteit." *Cultuur + Educatie* 33.

Fernández-Cao, Marián López, Maréa Del Río Diéguez, Ana Eva Iribas Rudín, Guillermo Garca Lledó, Matilde Mollá Giner, Catalina Rigo Vanrell, Julio Romero Rodríguez, Miguel Domínguez Rigo, and Rosaura Navajas Seco. 2010. "Social Functions of Art: Educational, Clinical, Social and Cultural Settings. Trying a New Methodology." *International Journal of Education through Art* 6 (3): 397-412.

Flavell, John Hurley, Frances L. Green, Eleanor R. Flavell, Paul L. Harris, and Janet W. Astington. 1995. *Young Childrens Knowledge about Thinking*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Vol. 243. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Galloway, Susan. 2009. "Theory-Based Evaluation and the Social Impact of the Arts." *Cultural Trends* 18 (2): 125-148.

Hallam, Susan. 2010. "The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People." *International Journal of Music Education* 28 (3): 269-289.

Harland, John. 2008. "Voorstellen Voor Een Evenwichtiger Kunsteducatiemodel." *Cultuur + Educatie* 23: 23-52.

Harter, Susan. 1999. *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Distinguished Contributions in Psychology. New York etc.: Guilford Press.

Homberger, Ursula. 2007. *Referenzrahmen Für Gestaltung Und Kunst* Pädagogische Hochschule Zürich.

Hooijmaaijers, Ton. 1997. *Bron En Perspectief: Het Belang Van Jenaplan, Montessori En EGO Voor De Basisschool*. PABO Katernen. Heeswijk-Dinther: Esstede.

IJdens, Teunis. 2012. "Een Kwestie Van Onderwijskwaliteit." *Cultuur + Educatie* 33: 8-28.

Jolley, Richard P. 2010. *Children & Pictures: Drawing and Understanding*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Kerkhoffs, Jacqueline, Emmy Stark, and Tineke Zeelenberg. 2006. *Rubrics Als Beoordelingsinstrument Voor Vaardigheden*. Enschede: SLO.

Kisiel, Cassandra, Margaret Blaustein, Joseph Spinazzola, Caren Swift Schmidt, Marla Zucker, and der Kolk van. 2006. "Evaluation of a Theater-Based Youth Violence Prevention Program for Elementary School Children." *Journal of School Violence* 5 (2): 19-36.

Kohnstamm, Rita. 2009. *Kleine Ontwikkelingspsychologie: Rita. Kohnstamm*. 4e [herz] dr ed. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, and Frederick S. Oscanyan. 1980. *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia: Temple University Press.

Melnick, Steven A., Judith T. Witmer, and Martha J. Strickland. 2011. "Cognition and Student Learning through the Arts." *Arts Education Policy Review* 112 (3): 154-162.

Millet, Stephan and Alan Tapper. 2012. "Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools." *Educational Philosophy & Theory* 44 (5): 546-567.

Nelson, Katherine. 2005. "Emerging Levels of Consciousness in Early Human Development." In *The Missing Link in Cognition: Orogins of Self-Reflective Consciousness*, edited by Herbert S. Terrace and Janet Metcalfe, 116-141. Oxford: Oxford Univiersity Press.

Onderwijsraad and Raad voor Cultuur. 2012. *Cultuureducatie: Leren, Creëren, Inspireren!*. Den Haag: Onderwijsraad.

Posner, I., Michael and Patoine, Brenda. "How Arts Traning Improves Attention and Cognition." The Dana Foundation, accessed 02/15, 2012, http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23206.

Rieffe, Catharina Johanna. 1998. *The Child's Theory of Mind: Understanding Desires, Beliefs and Emotions*. S.l.:.

Schönau, Diederik. 2012. "Kwaliteit in Soorten: Goede of Excellente Kunsteducatie?" *Cultuur + Educatie* 33: 30-46.

Sinnige, Anja. 2010. "Basisonderwijs in Cultuur. Een Onderzoek Naar Het Versterken Van De Positie Van Cultuuronderwijs Door Middel Van Een Diagnose-Instrument." MA, Rijksuniversiteit Groningen.

Stone, Jed. 2011. "Questioning Education: A Critique of Philosopy for Children." MA, Institute of Education, University of London.

Topping, K. J. and S. Trickey. 2007. "Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years." *British Journal of Educational Psychology* 77 (2): 271-288.

Torrance, E. Paul. 1965. *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Urban, Klaus K. 2004. "Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). the Concept, Application, Evaluation, and International Studies." *Psychology Science* 46 (3): 387-397.

van der Kamp, Max and Dorine Ottevanger. 2003. "Cultuureducatie En Sociale Cohesie. Een Verkennend Onderzoek." *Cultuur + Educatie* 6: 8-129.

van Heusden, Barend. 2010. *Cultuur in De Spiegel: Naar Een Doorlopende Leerlijn Cultuuronderwijs*. Groningen; Enschede: Rijksuniversiteit Groningen; Slo.

van Heusden, Barend, Emiel Copini, Theisje van Dorsten, and Welmoed Ekster. "Culture in the Mirror. Towards a Continuous Culture Education Curriculum.".

van Lanschot Hubrecht, Viola and Astrid Rass. 2004. *Competentiegericht Leren in Kunst En Cultuur. De Rol Van Beoordeling*. Enschede: SLO.

Winner, Ellen. 2007. "Development in the Arts: Drawing and Music." In *Handbook of Child Psychology*: John Wiley & Sons, Inc.

Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein, and Stéphan Vincent-Lancrin. "The Impact of Arts Education: What do we Know?"Organisation for Economic Co-operation and Development. Conceptversie mei 2011, rapport nog niet verschenen, .

Bijlagen

A. Metacognitieve vaardigheden

Zoals in de inleiding en in hoofdstuk 3 van dit rapport aan de orde kwam, worden in cultuur en cultuuronderwijs de vier culturele basisvaardigheden toegepast op cultuur zelf. Het gaat dus om zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering en zelfanalyse. Onderwijs in cultuur leert leerlingen om door waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren te reflecteren op cultuur: op zichzelf en hun omgeving.
In deze bijlage besteden we aandacht aan de ontwikkeling van het vermogen tot zelfreflectie. Kinderen reflecteren op zichzelf via taal, maar ook via spelletjes en verhaaltjes. Dat kan door zelf verhaaltjes te verzinnen of situaties na te spelen, maar ook door de zelfreflectie van andere mee te beleven, bijvoorbeeld via televisie of via een voorgelezen verhaaltje.
We belichten de visie van twee auteurs op de ontwikkeling van metacognitie om een kleine introductie in de achtergrond van dit onderwerp te bieden. Naast de auteurs waar we hier op ingaan is er nog heel veel meer onderzoek en informatie over dit onderwerp beschikbaar, maar binnen de context van dit onderzoeksrapport beperken we ons een korte introductie op het onderwerp.

Oplopende niveaus van zelfbewustzijn

Nelson (2005) onderzoekt de ontwikkeling van kinderen vanuit een psychologisch perspectief. Zij heeft een model ontwikkeld waarin ze de ontwikkeling van zelfbewustzijn in de eerste 10 levensjaren in verschillende stadia indeelt. Voor ons zijn vooral de laatste drie stadia, het reflectief bewustzijn dat tussen het 2e en 4e levensjaar ontstaat, het narratief bewustzijn dat tussen het 3e en 6e levensjaar ontstaat en het culturele zelfbewustzijn dat tussen het 5e en 10e levensjaar ontstaat van belang. Het stadium dat daar in de theorie van Nelson aan vooraf gaat is het *cognitieve zelfbewustzijn* en dat ontwikkelt zich in het 2e levensjaar (Nelson 2005, 126). In dit stadium van cognitief zelfbewustzijn hebben kinderen nog geen besef van verleden en toekomst. Ze hebben wel kennis van gebeurtenissen die ze meemaken of meegemaakt hebben, maar enkel in algemene zin. Nelson geeft hierbij als voorbeeld dat kinderen in deze leeftijd wel iets kunnen vertellen over bijvoorbeeld een verjaardagsfeestje, maar dat ze dit dan doen in algemene termen en in de tegenwoordige tijd. Ze kunnen zich geen beeld vormen van hoe een specifiek feestje in de toekomst zal zijn en ze kunnen niet vertellen hoe zij een specifiek feestje ervaren hebben (ibid., 130). Hierbij merkt ze op dat dit overigens niet per definitie betekent dat kinderen geen besef van hun ervaringen in het verleden hebben, het kan ook zijn dat ze nog niet in staat zijn dit uit te drukken. Het niveau van reflectie in dit stadium bestaat eruit dat kinderen wel situaties kunnen nadoen, bijvoorbeeld in spelvorm of met speelgoed hun eigen en andermans handelingen na te spelen. Via verbeelding, in denken of in spelen, is dus al een zekere mate van zelfreflectie mogelijk, maar dit gaat vooral over algemene handelingen en niet zozeer over zichzelf, over een specifieke gebeurtenis of over de eigen toekomst of herinnering (ibid.).
Het *reflectief zelfbewustzijn* dat hierop volgt, omvat het vermogen zich in te leven in de gevoelens en perspectieven van anderen. Omdat in deze periode ook het taalvermogen zich ontwikkelt, kunnen kinderen met anderen in gesprek gaan over gevoelens, gedachtes en ervaringen, waardoor reflectie op die aspecten en op activiteiten in het heden mogelijk wordt. Het zelfbewustzijn bestaat dus vooral uit het delen van ervaringen met anderen. In dit reflectieve stadium beginnen kinderen ook te praten over verleden en toekomst en ontstaat de autobiografische herinnering, wat kinderen in het opvolgende stadium van *narratief bewustzijn* verder ontwikkelen. Doordat het vermogen taal te gebruiken en te begrijpen groeit, gaan verhalen een belangrijke rol spelen. Via verhalen wordt het mogelijk perspectieven, motieven, tijd en ruimtes te begrijpen en te gebruiken in bijvoorbeeld spel. In deze periode krijgen kinderen een grote belangstelling voor verhaaltjes, zowel over echte gebeurtenissen als fantasie. Er ontstaat tijdsbesef in verhalen, maar ook in het eigen leven (bijvoorbeeld het besef van het verschil tussen gisteren en vandaag, en van de eigen ontwikkeling van baby tot nu).
Het laatste stadium in Nelsons theorie is dat van *cultureel bewustzijn*, dat ontstaat tussen het 5e en 10e levensjaar. In dit stadium ontwikkelen kinderen besef voor het bestaan en het belang van culturele rollen en regels. Bijvoorbeeld morele en ethische normen, maar ook juridische/administratieve afspraken die kunnen gelden binnen bepaalde culturen. Kinderen ontwikkelen een culturele identiteit, bijvoorbeeld gekenmerkt door nationaliteit, religie of ras. Bovendien verwerven kinderen in deze periode kennis van wat Nelson 'culturele

kennissystemen' noemt: literaire, wetenschappelijke, filosofische en artistieke systemen die ondersteund worden door het vermogen te lezen en te schrijven (ibid., 136).

Reflecteren op het eigen denken

Met name jonge kinderen zijn niet altijd in staat na te denken en te praten over hun eigen bewustzijn. Dit reflectievermogen groeit naarmate leerlingen ouder worden. Flavell e.a. bespreken verschillende testen waarin het vermogen om over het eigen bewustzijn na te denken onderzocht wordt. Deze laten zien dat dit vermogen zich rond de leeftijd van 5-6 jaar ontwikkelt. Kinderen van deze leeftijd kunnen het onderwerp benoemen waarover ze kort geleden gedacht hebben. Naarmate leerlingen ouder worden neemt het reflectievermogen toe, kinderen kunnen dan bijvoorbeeld ook hun denkstappen uitleggen. Deze ontwikkeling vindt plaats tussen het 5e en 8e levensjaar (Flavell and others 1995).
Flavell e.a. hebben het over de introspectieve vaardigheden van kinderen en onderscheiden hierin 4 ontwikkelingsniveaus.

1. *Although the nature of the task ensured that the subject had in fact been thinking during the time period under inquiry, when asked, he or she does not report having done any thinking.*
2. *The subject errs by reporting thoughts that either certainly or almost certainly had not occurred during this period.*
3. *The subject accurately reports objects of events that he or she in fact had been thinking about. However, the report is construed by the subject as a factual report of the external objects of events encountered during this period or something similar, rather than as an introspective, reflective consciousness-type report of thoughts concerning them.*
4. *Level 4 is the same as level 3, with the crucial difference that the subject thinks of what he or she is doing as reporting mental activity concerning the task objects and events rather than as just reporting the presence of the objects and events themselves. Thus, level 4 is genuine introspection, whereas level 3 is not* (Flavell and others 1995).

Belangrijk is dus dat onderzoekssubjecten zich ervan bewust zijn dat ze reflecteren op een *mentale activiteit*, de handeling van het denken zelf, en niet zozeer op waarover ze dachten. Flavell e.a. concluderen dat het voor 5-6 jarigen moeilijk is aan te wijzen of hun introspectie in level 4 plaatsvond. Waarschijnlijker is dat deze leerlingen zich de onderzoekstaak weer probeerden te herinneren, in plaats van hun denkstappen om deze taak op te lossen. Leerlingen van 7-8 jaar oud presteren redelijk goed in de introspectie-taken, hoewel volwassenen volgens Flavell e.a. nog beter in staat zijn tot introspectie (ibid., 76).
Het is met andere woorden moeilijk om te beoordelen of kinderen reflecteren op *gedachten* (of waarnemingen, verbeeldingen, conceptualiseringen, analyses) of op *het denken* dat daaraan ten grondslag ligt (of het waarnemen, verbeelden, etc.). Bij het uitvoeren van ons praktijkonderzoek is het van belang bewust te blijven van dit verschil tussen zaak en activiteit.

Bovenstaande constatering is belangrijk om in ons onderzoek rekening mee te houden. Interviews met kinderen, waarin bijvoorbeeld ingegaan wordt op hun ervaring van lessen cultuuronderwijs of het maken van een bepaald product in het kader van ons onderzoek, lijken niet geschikt te zijn voor leerlingen jonger dan een jaar of 7, omdat zij niet voldoende in staat zijn hun eigen denken en handelen te begrijpen en hierover te rapporteren.
Maar, dat deze jonge leerlingen zich nog niet bewust lijken te zijn van hun eigen denkstappen en ook nog niet in staat zijn hierover te vertellen, betekent niet dat zij zich niet bewust zijn van hun eigen ervaringen. Kinderen ontwikkelen vanaf ongeveer hun 4e levensjaar hun autobiografische herinnering. Ze kunnen zich gebeurtenissen en hun eigen ervaringen herinneren en dat is terug te zien in bijvoorbeeld het kunnen meeleven met verhaaltjes of naspelen van herinneringen. Nelson beschrijft dat als *narratief bewustzijn*.

Een interessante suggestie waar Flavell e.a. hun boek mee afsluiten is dat de kennis en het bewustzijn van het eigen (en andermans) verstandelijke of mentale bestaan gestimuleerd kan worden door allerlei mentale activiteiten op school. Met deze activiteiten doelen Flavell e.a. bijvoorbeeld op het uitleggen van denkprocessen (mentale stappen), waarmee leerlingen tot een oplossing voor een opdracht komen, het opnieuw overdenken of van een andere kant benaderen

van problemen en het blijven concentreren op wat ze aan het bedenken of aan het doen zijn (ibid.).

B. Denken Voelen Doen in de brede context van cultuuronderwijs: diagnose van een gemiddelde schooldag van de onderzoeksgroepen

Het meetinstrument dat in dit onderzoek ontwikkeld wordt, biedt de mogelijkheid het evalueren van cultuuronderwijs te concentreren op één specifiek programma, vaardigheid, medium of kunstvak. Dat betekent niet dat cultuuronderwijs terug te brengen is tot één specifiek en af te bakenen onderdeel van het onderwijs. Cultuuronderwijs kan verweven zijn in allerlei schoolvakken, misschien zelfs wel in het volledige onderwijsaanbod.
Daarom is het waardevol het onderwijs dat onderwerp van onderzoek is niet alleen op zichzelf te beschouwen. Zonder direct het volledige onderwijs op het gebied van cultuur te willen evalueren, is het wel zinvol bewust te zijn van het cultuuronderwijs waarmee de leerlingen in aanraking komen buiten het onderwijs dat onderwerp van onderzoek is.
Anja Sinnige ontwikkelde in haar scriptie een diagnose-instrument waarmee inzicht verkregen kan worden in de kennis en vaardigheden die op het gebied van cultuuronderwijs aanwezig zijn op een basisschool (Sinnige 2010).
Haar instrument is nadrukkelijk gericht op de inhoud van cultuuronderwijs en niet op hoeveel aandacht, in de zin van uren, gelden of materialen, een basisschool aan cultuuronderwijs zou moeten besteden (ibid., 11). Het stelt cultuuronderwijs vast op schoolniveau, er is een deel waarmee alle groepsleerkrachten de aanwezigheid van cultuuronderwijs in hun eigen klas bepalen en een deel waarmee de cultuurcoördinator en directie een conclusie kunnen trekken over het cultuuronderwijs op school.

In ons onderzoek kunnen we het diagnose-instrument gebruiken om de aanwezigheid van aandacht voor onderwijs in cultuur vast te stellen in het onderwijs van de leerlingen die we volgen in het kader van Denken, Voelen, Doen. We maken een momentopname, wat wil zeggen dat we alleen een diagnose kunnen maken van de dag dat we het onderwijs op de school volgen. In overleg met de school zal daarom een dag gekozen worden welke zo “normaal” mogelijk is, representatief is voor het onderwijs op de school (dus bijvoorbeeld niet in een projectweek of met een invaljuf).
In tegenstelling tot de opzet van Sinnige gebruiken we haar diagnose-instrument dus niet op schoolniveau maar op groepsniveau. Een tweede aanpassing is dat het instrument in ons onderzoek door de onderzoeker zelf wordt toegepast, die een dag meeloopt met de onderzoeksgroepen. Dit heeft als voordeel dat de groepsleerkracht niet volledig op de hoogte hoeft te zijn van het theoretisch kader en dat bij het beoordelen van resultaten geen rekening gehouden hoeft te worden met eventuele hiaten in de kennis van groepsleerkrachten. Daarnaast kan de onderzoeker zich volledig richten op de aanwezigheid van cultuuronderwijs en dit tijdens de onderwijstijd al bijhouden. Dit draagt bij aan nauwkeurigere resultaten, omdat een groepsleerkracht eerst en vooral gericht zal zijn op het geven van goed onderwijs en achteraf op zijn eigen lessen moet reflecteren.

Onderwerpen in het meetinstrument zijn: in welke leergebieden cultureel bewustzijn aan bod komt, of de eigen cultuur of een gedeelde cultuur onderwerp van onderwijs is, of er sprake is van productief of receptief cultuuronderwijs, wat de belangrijkste basisvaardigheid op dit onderwijsmoment is en via welke media het cultureel bewustzijn geuit wordt.

Via het instrument moet ook vastgelegd worden op welk niveau de onderwerpen en vaardigheden zijn aangeboden. Sinnige maakt onderscheid tussen minimumniveau, middenniveau en streefniveau (Sinnige 2010, 28). Ze gaat echter niet in op de definities van deze termen, er ontbreken concrete voorbeelden. Daarom is het in de praktijk moeilijk een inschatting van deze niveaus te maken. In het onderzoek van Sinnige laat zij leerkrachten een inschatting van het niveau van hun eigen onderwijs maken.
Wanneer het diagnose-instrument wordt toegepast door een onderzoeker die niet of nauwelijks op de hoogte is van het niveau van de verschillende leerlingen in een klas, is het niet mogelijk deze inschatting te maken. Een oplossing die enigszins aan dit probleem tegemoetkomt is het achteraf terugblikken met de groepsleerkracht op het geobserveerde onderwijs. Bovendien is het

voor ons onderzoek niet onoverkomelijk wanneer we deze niveaus buiten beschouwing laten. Sinnige neemt dit op in haar instrument om op schoolniveau te kunnen evalueren of er voldoende sprake is van een doorlopende leerlijn (Sinnige 2010, 34). Omdat wij één enkele groep volgen met als doel de Denken, Voelen, Doen lessen in een breder kader te plaatsen (en niet het verbeteren van de positie van cultuuronderwijs op een school zoals bij Sinnige), zijn de verschillende niveaus waarop cultuuronderwijs kan plaatsvinden voor ons onderzoek minder relevant.[36]

—

36 In dit kader kan opgemerkt worden dat in het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* momenteel wel gewerkt wordt aan het opstellen van referentieniveaus voor de samenhang van cultureel bewustzijn, cognitieve vaardigheden en mediale vaardigheden.

C. Overzicht van gesprekken en observaties per school

Sonnevanckschool:

27 april:	Kennismakingsgesprek met cultuurcoördinator, schooldirecteur en consulent KCR
19 juni:	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les in groep 7a, inclusief kort nagesprek met groepsleerkracht en handvaardigheiddocent
21 juni:	Observatie volledige schooldag inclusief 'Denken, Voelen, Doen-les in groep 8a, inclusief nagesprek met groepsleerkracht
22 juni:	Observatie schoolmiddag en 'Denken, Voelen, Doen-les ("knutselles") groep 8a
22 juni:	Panelbijeenkomst

Meester Baarsschool:

22 maart:	Kennismakingsgesprek met schooldirecteur, vakdocent en consulent KCR
15 mei:	Gesprek met vakdocent over cultuuronderwijs en de opzet van de lessen 'Denken, Voelen, Doen'
	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les (3e les van de serie)
22 mei:	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les
5 juni:	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les
	Observatie schoolmiddag in bovenbouwgroep
12 juni:	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les
	Reflectiegesprekken tussen de vakdocent en een klein aantal leerlingen over hun werkstukken en werkproces. (hiervan zijn in het kader van het onderzoek video-opnames gemaakt)
19 juni:	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les
26 juni:	Observatie 'Denken, Voelen, Doen-les
	Observatie schoolmiddag in bovenbouwgroep
26 juni:	Observatie van tentoonstelling door leerlingen van hun werkstukken
5 juli:	Panelbijeenkomst
"	*Op alle bovengenoemde data was er gelegenheid om vooraf en na de lessen 'Denken, Voelen, Doen' na te praten met de vakdocent, waarbij onder meer gesproken werd over de gebeurtenissen in de lessen en de opzet en inhoud van de lessen.*

Margrietschool

22 maart:	Kennismakingsgesprek met schooldirecteur en consulent KCR
4 juni:	Observatie volledige schooldag in kleutergroep Gesprek met groepsleerkracht over de schooldag, filosofieonderwijs en verdere uitvoering van het onderzoek
18 juni:	Observatie lessen Minervagroep, inclusief filosofisch gesprek in het kader van 'Denken, Voelen, Doen'. (van dit gesprek is een video-opname gemaakt in het kader van dit onderzoek)
	Observatie filosofisch gesprek en schoolmiddag in kleutergroep. (van het filosofisch gesprek is een opname gemaakt)
2 juli:	Panelbijeenkomst Minervagroep
	Panelbijeenkomst kleutergroep

Nassauschool

11 juni:	Kennismakingsgesprek interne cultuurcoördinator
25 juni:	Observatie volledige schooldag/handvaardigheidles in groep acht
10 juli:	Observatie handvaardigheidles in groep acht
12 juli:	Observatie reflectiegesprek van groepsleerkracht met zes leerlingen
12 juli:	Panelbijeenkomst

D. Tijdens panelgesprekken gebruikte kijkwijzers

Verbeelden van waargenomen aspecten van cultuur

	1	2	3	4	5
Niveaus verbeelden van waarnemingen:	Leerlingen herkennen alleen directe waarnemingen. Ze denken -nog- niet na over wat ze waarnemen, leggen geen verbanden (bijvoorbeeld relationeel of categorisch) tussen verschillende waarnemingen en zijn niet in staat bepaalde objecten of situaties vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Ook hebben leerlingen in deze eerste fase moeite onderscheid te maken tussen fantasie en werkelijkheid in hun waarnemingen.	Leerlingen gaan gedetailleerder waarnemen, ze zien/lezen/horen meer details dan voorheen (niveau 1). Leerlingen worden zich bewuster van het onderscheid tussen fantasie en realiteit. Hun begrip van de wereld verbeelden ze door middel van spel en het verzinnen van verhaaltjes.	Leerlingen gaan gedetailleerder waarnemen en zien verbanden tussen verschillende waarnemingen. Ze zien bijvoorbeeld overeenkomsten tussen waarnemingen of juist tegenstellingen. Zijn ook in staat deze verbanden te benoemen (waarom lijken twee waarnemingen op elkaar?).	Leerlingen herkennen vrijwel altijd verbanden tussen verschillende waarnemingen, bijvoorbeeld in de vorm of structuur van wat ze waarnemen, of relaties tussen waarnemingen. Kunnen deze benoemen.	Leerlingen leggen logische verbanden (bijvoorbeeld oorzakelijk, verklarend of relationeel) tussen waarnemingen, kunnen hun waarnemingen "vertalen" naar mogelijkheden: Leerlingen zien verschillende mogelijkheden in situaties of objecten. Zijn in staat deze mogelijkheden te benoemen en voorspellen.

Niveaus zijn gebaseerd op: (van Heusden and others 2012)

Gespreksonderwerpen over verbeelden van waarnemingen
• Op welk niveau kunnen leerlingen hun verbeeldingsvermogen ontwikkelen in de lessen? (Wordt het aangeboden in opdrachten of toetsen?) • Is het verbeelden van waarnemingen terug te zien in het proces van het maken van een kunstwerk door leerlingen? • Zijn in een door leerlingen gemaakt product (kunstwerk) verbeeldingen van waarnemingen te zien? • Wanneer zetten leerlingen hun verbeeldingsvermogen nog meer in bij het omgaan met waarnemingen? (in zelfreflectie?) • Welk niveau verwachten we van kinderen in de leeftijd van onze onderzoeksgroep?

Verbeelden in kunstonderwijs

Verbeelding toegepast in kunst(onderwijs) / creativiteit

("Esthetisch vormgeven aan cultureel bewustzijn")

	1	2	3	4	5
Produc-tief:	Leerlingen zijn nauwelijks in staat hun ideeën of waarnemingen te verbeelden.	Leerlingen gebruiken kunstvormen om zichzelf uit te drukken. Via verhalen, tekeningen, etc. denken ze na over zichzelf en hun omgeving. Leerlingen externaliseren hun waarnemingen of belevenissen, bijvoorbeeld in muziek, in tekst, in beeld, etc.	Leerlingen kunnen een visie vormen op zichzelf en hun omgeving en dit uiten in een medium.	Leerlingen kunnen complexere visies over zichzelf en hun omgeving uiten in een medium. Ze gaan bijvoorbeeld meer in op hun gevoelens of uiten hun mening over bepaalde onderwerpen.	Leerlingen kunnen hun verbeelding uiten in een medium, daarbij een beargumenteerde keuze voor een specifiek medium maken en onderbouwen wat ze hebben uitgebeeld en waarom ze dat op een bepaalde manier hebben gedaan.
Receptief:	Leerlingen zijn niet in staat te begrijpen waar kunstuitingen van anderen over gaan.	Leerlingen kunnen het onderwerp van kunstwerken benoemen. (bijvoorbeeld ook aangeven wanneer ze muziek mooi/droevig/vrolijk vinden). Cultuuruitingen interpreteren vanuit gevoel en emotie	Leerlingen kunnen het onderwerp van complexere kunstwerken benoemen (bijvoorbeeld kunstwerken waarin een kunstenaar een abstracter thema of emotie heeft verbeeld). Leerlingen kunnen het onderwerp van eenvoudigere kunstwerken benoemen en de betekenis interpreteren.	Leerlingen kunnen kunstwerken interpreteren en kunnen beargumenteren waar de kunstwerken aansluiten bij zichzelf en hun eigen omgeving. Cultuuruitingen interpreteren met behulp van vakspecifieke basisbegrippen Discussiëren over de (globale) culturele context van de cultuuruiting.	Leerlingen kunnen ook complexere kunstwerken en kunstwerken die inhoudelijk verder van hen af staan interpreteren en betekenis geven. Discussiëren over de betekenis van een cultuuruiting.

Niveaus en verschillende aspecten afkomstig uit: (Torrance 1965), (Homberger 2007), (van Lanschot Hubrecht and Rass 2004)

Gespreksonderwerpen over verbeelding toegepast in kunst

- Welk niveau kunnen we verwachten van de leerlingen in de leeftijd van onze onderzoeksgroep?
- Wat is het niveau van verbeeldingsvermogen in de producten die leerlingen gemaakt hebben?
  - Hoe drukken leerlingen hun visie op een bepaald thema uit in het product dat we bespreken?
  - Hoe kan de creativiteit of fantasie waar deze leerlingen over beschikken beschreven worden?
- Op welk niveau wordt ontwikkeling van verbeeldingsvermogen aangeboden in het onderwijs?
- Zijn leerlingen in staat te beschrijven wat ze denken dat de betekenis of inhoud van een kunstuiting is? (wat de kunstenaar heeft willen uitdrukken? (wanneer wel/niet?)
- (Wanneer) kunnen leerlingen zich inleven in andere personen?
- Over deze Rubric: Welke voorbeelden kunnen panelleden geven over situaties of kenmerken die iets zeggen over de mate waarin leerlingen over verbeeldingsvermogen beschikken?

Inlevingsvermogen

(als onderdeel van / indicator voor verbeelding)

	1	2	3	4	5
Niveaus van inlevings-vermogen:	Leerlingen zijn zich er niet van bewust dat andere mensen iets anders kunnen ervaren, denken of voelen dan zijzelf. [Andere mensen zijn bijvoorbeeld medeleerlingen, vriendjes, ouders, broertjes/zusjes.]	Leerlingen beseffen dat anderen iets anders kunnen denken of voelen dan zijzelf. (maar houden zich niet bezig met *wat* anderen denken of voelen of hoe het komt dat anderen anders denken of voelen) Fantasie is een belangrijk onderwerp in het doen en laten van leerlingen.	Leerlingen kunnen zich inleven in anderen. Ze zijn zich er van bewust *wat* anderen kunnen denken of voelen.	Leerlingen kunnen zich verplaatsen in individuen die verder van hen af staan (bijvoorbeeld een kunstenaar, maar ook individuen in een andere tijdsperiode, wereld, etc.) en kunnen zich verplaatsen in situaties waarin anderen zich bevinden. Leerlingen kunnen vraagstukken vanuit verschillende perspectieven benaderen. Leerlingen kunnen hun kennis en vaardigheden inzetten in vakgebieden die niet direct aan het oorspronkelijke vakgebied gerelateerd zijn.	Leerlingen begrijpen *waarom* anderen in bepaalde situaties iets anders denken of voelen. Ze weten dat andere mensen een situatie anders kunnen beleven en kunnen voorspellen hoe anderen denken of voelen. Leerlingen kunnen zich inleven in anderen (ook in personages in films, verhalen) en voorspellen welke emoties anderen ervaren als gevolg van de specifieke situatie en de motieven van de ander.

(van Heusden and others 2012), (Rieffe 1998), (Flavell and others 1995) 115, (Kohnstamm 2009)

Gespreksonderwerpen over inlevingsvermogen en verbeelding
• Welk niveau van inleving kunnen we verwachten van de leerlingen in de leeftijd van onze onderzoeksgroep? • Is de inzet van het inlevingsvermogen terug te zien in producten die leerlingen gemaakt hebben? • Op welk niveau wordt ontwikkeling van inlevingsvermogen aangeboden in het onderwijs? • *Bij welke leeftijd komt het onderscheid tussen zich inleven in anderen wanneer een leerkracht de opdracht hiertoe geeft ("kun je je voorstellen hoe het zou zijn als…") en wanneer leerlingen spontaan hun inlevingsvermogen in gaan zetten?*

Probleemoplossend vermogen

(als indicator voor verbeelding)

	1	2	3	4	5
Niveaus van probleemoplossend vermogen:	Met enige hulp kunnen leerlingen oplossingen voor gegeven opdrachten verzinnen. (Hulp bestaat bijvoorbeeld uit het stellen van een vraag die hen in een bepaalde richting laat denken "wat zou er gebeuren als….?")	Leerlingen kunnen aangeleerde kennis en technieken in nieuwe opdrachten toepassen. In creatieve opdrachten (bijvoorbeeld in de kunstvakken, techniek, schrijven), komen leerlingen vloeiend met originele ideeën. Leerlingen kunnen nieuwe toepassingen voor bestaande voorwerpen verzinnen.	Leerlingen zijn goed in staat verschillende concepten met elkaar te verbinden om zo tot nieuwe inzichten en ideeën te komen. Leerlingen kunnen problemen oplossen: in projectopdrachten, kunstvakken, technische vakken en andere vakken waarbij verbeeldingsvermogen aangesproken wordt komen leerlingen zonder veel moeite tot originele en adequate oplossingen voor opdrachten. Leerlingen passen aangeleerde kennis en technieken uit zichzelf toe in nieuwe opdrachten.	De oplossingen die leerlingen bedenken (voor "problemen": vraagstukken in verschillende vakgebieden), worden vernieuwender en complexer. Docenten reageren verrast op de oplossingen die leerlingen bedenken (omdat de oplossingen origineel zijn). Leerlingen stellen nieuwe vragen bij de lesstof.	Leerlingen kunnen meerdere oplossingen voor een probleem aandragen en daaruit de beste kiezen. Leerlingen hebben weinig bevestiging meer nodig en voeren creatieve opdrachten zelfstandig uit. Leerlingen stellen kritische vragen over de inhoud van het onderwijs.

Voorbeelden afkomstig uit:
(Torrance 1965), (Amabile 1982, 997-1013), (Homberger 2007)

Gespreksonderwerpen over probleemoplossend vermogen en verbeelding
• Welk niveau kunnen we verwachten bij leerlingen in deze leeftijd? • Wat is het niveau van probleemoplossend vermogen in de producten die leerlingen gemaakt hebben? (bijvoorbeeld in technische oplossingen) • Op welk niveau wordt ontwikkeling van probleemoplossend vermogen aangeboden in het onderwijs? (hoe komt het bijvoorbeeld aan bod in opdrachten of in het maakproces tijdens de lessen)

Zelfverbeelding

Gaat over hoe leerlingen hun vermogen tot verbeelden toepassen bij hun eigen zelfbewustzijn, hoe ze verbeeldend reflecteren op zichzelf.
Via producten van leerlingen, bijvoorbeeld kunstuitingen, zou je moeten kunnen vaststellen welk van de onderstaande op niveaus van zelfverbeelding een leerling handelt. (mits je ook kennis hebt van de culturele achtergrond en het niveau waarop de leerling over de basisvaardigheden beschikt).

	0	1	2	3	4	5	6	7
Niveaus van zelf-verbeelding:	Kinderen zijn niet in staat te verbeelden. Kinderen kunnen zich geen voorstellingen maken van andere situaties of van andere personen.	Kinderen gaan verschillende waarnemingen combineren om zo tot nieuwe voorstellingen te komen.	Fantasie krijgt een belangrijke rol in het spelen van kinderen. Kinderen kunnen doen alsof ze iemand anders zijn, doen alsof anderen iemand anders zijn en doen alsof objecten iets anders voorstellen. Kinderen kunnen nadenken over tijd: heden en verleden. Kinderen kunnen zich inleven in anderen.	Kinderen verzinnen categorieën voor zichzelf. Bijvoorbeeld geslacht, religie, woonplaats, nationaliteit. Verbeelding wordt ingezet om deze categorieën te verzinnen.	Kinderen begrijpen dat er verschillende contexten zijn waarin situaties zich voordoen. Ze begrijpen bijvoorbeeld dat ze zich in verschillende omgevingen anders kunnen gedragen en zich een voortelling maken van deze verschillende omgevingen. Ze kunnen zich voorstellen dat relaties verschillen in verschillende situaties, bijvoorbeeld soms zijn ze een broer van iemand, soms een vriend. Leerlingen zijn in staat dit inlevingsvermogen uit te drukken in verschillende media	Binnen artistieke verbeelding (bijvoorbeeld theater, verhalen) vinden kinderen het belangrijk dat er sprake is van “echtheid”. Situaties moeten voorstelbaar zijn, lijken alsof ze echt zijn.	Leerlingen verbeelden steeds vaker hun visie op een onderwerp: naast alleen aandacht voor een thema zelf besteden ze ook aandacht aan hoe ze dit kunnen verbeelden en wat hun visie op dit thema is.	Zelfverbeelding wordt door leerlingen ingezet om hun zelfconceptualiseringe te ondersteunen: om structuur aan te brengen in hun omgeving en waarnemingen, verzinnen leerlingen verschillende categorieën.

(van Heusden and others 2012)

Gespreksonderwerpen over zelfverbeelding
• Welk niveau kunnen we verwachten bij leerlingen in deze leeftijd? • Hoe kan op basis van door hen gemaakte producten, het cultureel bewustzijn van leerlingen bepaald worden? • Op welk niveau wordt het cultureel bewustzijn van leerlingen aangesproken in het onderwijsprogramma?

Begrip van concepten

	1	2	3	4	5
Niveaus waarop leerlingen (zelf)conceptualiseringen kunnen begrijpen:	Leerlingen zijn nog niet in staat tot conceptueel denken: Bijvoorbeeld omdat ze nog niet over voldoende taal beschikken om hun zelfbewustzijn te conceptualiseren.	Leerlingen begrijpen begrippen en concepten die ze aangeboden krijgen. Kunnen waarnemingen koppelen aan eenvoudige categorieën.	Leerlingen gaan zelf eenvoudige concepten verzinnen om daarmee hun waarnemingen te categoriseren.	Leerlingen bedenken complexere concepten waarmee ze hun waarnemingen structureren. Leerlingen begrijpen abstracte woorden en begrippen.	Categorieën en begrippen die leerlingen gebruiken worden complexer, leerlingen bedenken/formuleren steeds complexere concepten om hun visies mee te categoriseren.

(van Heusden and others 2012), (van Heusden 2010)

Gespreksonderwerpen over conceptualiseren
• Op welk niveau is kunnen leerlingen hun vermogen concepten (categorieën, indelingen van de werkelijkheid) waar te nemen, ontwikkelen in de lessen? (Wordt het aangeboden in opdrachten of toetsen?) • Is begrip van concepten terug te zien in het proces van het maken van een kunstwerk door leerlingen? • Is in een door leerlingen gemaakt product (kunstwerk) begrip van waargenomen concepten te zien? • Welk niveau verwachten we van kinderen in de leeftijd van onze onderzoeksgroep?

Uitdrukken van conceptueel denken in taal

	1	2	3	4	5
Niveaus waarop leerlingen hun conceptueel denken uitdrukken in taal:	Leerlingen begrijpen eenvoudige alledaagse concepten en kunnen deze, eventueel aangestuurd door een leerkracht, in hun eigen taalgebruik (verhalen vertellen, schrijven) toepassen.	Leerlingen kunnen hun begrip van hun waarnemingen onder woorden brengen in taal. Ze zijn in staat eenvoudige begrippen en categorieën toe te passen.	Leerlingen kunnen zichzelf en hun waarnemingen in een bredere context plaatsen. (bijvoorbeeld in geschiedenis of in bepaalde subculturen of stijlen). Leerlingen gaan complexere concepten toepassen en kunnen dit uitdrukken in taal.	Leerlingen kunnen onder woorden brengen hoe ze zichzelf en hun omgeving beoordelen. Leerlingen passen vloeiend de concepten (begrippen, vaktaal) toe die passen bij het vakgebied waarin ze werken.	Leerlingen zijn in staat hun conceptuele vermogen in te zetten om heldere betogen en essays te schrijven.

(van Heusden 2010), (van Heusden and others 2012)

Gespreksonderwerpen over uitdrukken van conceptueel denken
• Welk niveau van inleving kunnen we verwachten van de leerlingen in de leeftijd van onze onderzoeksgroep? • Is de inzet van conceptueel denken terug te zien in producten die leerlingen gemaakt hebben? • Op welk niveau wordt ontwikkeling van conceptueel denken aangeboden in het onderwijs?

Zelfconceptualisering

	fase 1:	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Niveaus van zelf-conceptualisering:	Kinderen denken niet in categorieën. Ze zijn niet in staat om verschillende waarnemingen aan één concept te verbinden. Ook maken kinderen vrijwel geen vergelijkingen tussen zichzelf (eigen voorkeuren, prestaties, bezittingen, etc.) en anderen.	Kinderen passen nominale categorieën toe. (ze delen zichzelf en hun omgeving in naar bijvoorbeeld woonplaats, geslacht, nationaliteit) Jonge kinderen denken allen over individuele kenmerken en gevallen. Ze zijn -nog- niet in staat verbindingen te leggen. Voorbeeld: “ik ben goed in rennen”, “ik houd van klimmen”, en niet veralgemeniseren tot bijvoorbeeld “sportief” (Harter 1999, 37-39).	Kinderen passen relationele categorieën toe. (bijvoorbeeld over vrienden of familieverbanden) Kinderen zoeken naar logica, naar regels. Ze hebben steeds meer behoefte om zichzelf en anderen in te delen in categorieën, te definiëren. Ze beginnen hun gedeelde cultureel bewustzijn te categoriseren	Zelfconcepten worden abstracter. Eerder geformuleerde categorieën worden verder geconceptualiseerd. Door het begrip van concepten wordt het mogelijk daarover en daarmee te communiceren.	Kinderen kunnen hun eigen leer- en ontwikkelprocess en beschrijven en beoordelen.	Leerlingen kunnen hun eigen en andermans leer- en ontwikkelprocessen beschrijven en beoordelen. Leerlingen zijn in staat vaktheorieën kritisch te beoordelen.

Gebaseerd op: (van Heusden and others 2012), (Flavell and others 1995), (Kohnstamm 2009), (Harter 1999)

› Gespreksonderwerpen over zelfconceptualisering
• Welk niveau kunnen we verwachten bij leerlingen in deze leeftijd? • Hoe kan op basis van door hen gemaakte producten, het cultureel bewustzijn van leerlingen bepaald worden? • Op welk niveau wordt het cultureel bewustzijn van leerlingen aangesproken in het onderwijsprogramma?

E. Een voorbeeld van een instrument voor het beschrijven van de ontwikkeling van leerlingen in cultuuronderwijs, in termen van verschillende (basis)vaardigheden

Toelichting bij het gebruik van het beschrijvingsinstrument:
Met dit instrument wordt een globale schets gegeven van de ontwikkeling van de verschillende in dit rapport beschreven vaardigheden. Het cultureel bewustzijn van leerlingen kent vele aspecten en er bestaan minstens zoveel media die benut kunnen worden bij vorm geven aan (waarnemen, verbeelden, etc.) dit cultureel bewustzijn. Daarom kunnen de uitspraken van dit beschrijvingsinstrument nooit allesomvattend of uitputtend zijn.
Het globale beeld dat met dit instrument geschetst wordt, is bedoeld als hulpmiddel voor deskundigen in het van cultuuronderwijs. Het moet hen helpen om het beeld dat zij hebben van de ontwikkeling van leerlingen in cultuuronderwijs te duiden en te relateren aan de verschillende aspecten van dat cultuuronderwijs (cultureel bewustzijn, culturele basisvaardigheden en mediale vaardigheden). Daarbij staat een product, zoals een werkstuk, een voorstelling of een gesprek centraal. In dat product heeft een leerling zijn cultureel bewustzijn uitgedrukt. Om een zo volledig mogelijk beeld bij een leerling of werkstuk te krijgen, kan de leerling daarnaast bijvoorbeeld gevraagd worden een verslag te maken of een toelichting op zijn werk te geven. Het is vervolgens de taak van de deskundige, bijvoorbeeld een docent, dit te interpreteren en zich op basis daarvan een beeld te vormen van de ontwikkeling van leerlingen in cultuuronderwijs. **De uitspraken waarmee in dit instrument de verschillende aspecten van cultureel bewustzijn worden gekarakteriseerd vormen een leidraad om tot een gestructureerde beschrijving van alle aspecten van cultuuronderwijs te komen. Daarnaast biedt het instrument voorbeelden die de verschillende aspecten verduidelijken.**
Door de ontwikkeling van leerlingen in cultuuronderwijs regelmatig te beschrijven, wordt een kwalitatieve monitoring en evaluatie van cultuuronderwijs mogelijk.

<u>Overzicht van de onderdelen van dit beschrijvingsinstrument:</u>

- Karakterisering van de ontwikkeling van cultureel bewustzijn
- Karakterisering van de ontwikkeling van culturele basisvaardigheden:
  - (zelf)waarnemen
  - (zelf)verbeelden
  - (zelf)conceptualiseren
  - (zelf)analyseren
- Karakterisering van de ontwikkeling van mediale vaardigheden

Bij het lezen en toepassen van dit instrument is het belangrijk op te merken dat:

1. De basisvaardigheden in dit instrument hebben de toevoeging “zelf-”. De verschillende basisvaardigheden zijn namelijk in allerlei vakgebieden te gebruiken, maar in cultuuronderwijs worden de basisvaardigheden toegepast op de culturele omgeving en het handelen van mensen: het gaat om het waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren van cultuur. Daarom omvatten de schema’s van dit instrument alleen de ontwikkeling van deze vaardigheden voor zover van toepassing op het cultureel bewustzijn.[37]

—

[37] Wanneer een leerling een culturele basisvaardigheid ontwikkelt betekent dat echter niet dat hij deze alleen zal kunnen toepassen voor de reflectie op cultuur. Ook op andere gebieden gebruikt hij deze basisvaardigheden. Dit zijn de zogenaamde transfer-effecten. Omdat transfer-effecten geen uniek gevolg zijn van onderwijs over cultuur maken deze effecten geen deel uit van dit onderzoek.

2. Het instrument geeft verschillende voorbeelden waarin bijvoorbeeld leeftijdsgroepen of kunstdisciplines genoemd worden. Om het geheel overzichtelijk te houden is niet voor elke denkbare situatie een voorbeeld opgenomen. De voorbeelden zijn daarom niet uitputtend, maar dienen slechts ter illustratie. Omdat het instrument gebruikt wordt in het kader van een panelbijeenkomst of interview is er altijd een onderzoeker of consulent aanwezig om te waarborgen dat het instrument op de juiste manier toegepast wordt.[38] Tijdens het gebruik van het instrument wordt benadrukt dat de uiting van cultureel bewustzijn en het gebruik van culturele basisvaardigheden per situatie en per leerling kan verschillen.
3. Niet elke onderwijssituatie zal bijdragen aan de ontwikkeling van alle vaardigheden. Vaak is één van de culturele basisvaardigheden dominant in het aangeboden onderwijs. Per panelbijeenkomst wordt daarom een selectie gemaakt van onderdelen van het instrument die aansluiten bij het specifieke onderwijs dat onderzocht wordt. Daarnaast zou bij elk onderdeel van het instrument de optie “de leerling geeft hier helemaal geen blijk van” opgenomen kunnen worden. Om niet af te doen aan de overzichtelijkheid van het instrument is hier niet voor gekozen.

—

[38] Op termijn zouden voor veel voorkomende media of disciplines eventueel verschillende kijkwijzers ontwikkeld kunnen worden met voorbeelden die hierbij aansluiten.

Ontwikkeling van cultureel bewustzijn:
Hoe reflecteert de leerling op zichzelf en zijn culturele omgeving?

Hoe herkent de leerling zijn culturele omgeving (situaties en handelingen)? • De leerling ontwikkelt het vermogen zich bewust te zijn van zichzelf en zijn culturele omgeving. • Via "zelf"-waarneming kan de leerling onderwerp van het eigen bewustzijn worden en zich bewust worden van anderen (kinderen kunnen bijvoorbeeld vertellen over verschillende situaties die ze ervaren hebben, bijvoorbeeld in een kringgesprek over het weekend).
Hoe verbeeldt of maakt hij zijn culturele omgeving (situaties en handelingen)? • De leerling is in staat zich toekomst en verleden voor te stellen en kan zich inleven in andere personen of situaties. • Fantasie en spel worden een belangrijk element in het handelen van de leerling: via verhalende activiteiten drukken leerlingen hun begrip van hun directe omgeving uit en geven ze hier betekenis aan (bijvoorbeeld het naspelen van situaties in de poppenhoek, bouwhoek het plein op school, etc.) • De leerling relateert waarnemingen aan zijn herinnering en kan zich op die manier nieuwe situaties voorstellen (bijvoorbeeld door voorwerpen uit zijn herinnering opnieuw toe te passen: potloden om iets anders dan in een eerdere situatie mee in te kleuren, maar ook het op een volledig andere manier toepassen, zoals potloden om een bouwwerk mee te maken).
Hoe benoemt hij zijn culturele omgeving (situaties en handelingen)? • De leerling gaat zichzelf en anderen beschrijven in termen van categorieën, hij benoemt bijvoorbeeld bij welke groep hij hoort en hoe hij zich verhoudt tot anderen (bijvoorbeeld familie, klasgenootjes). • De leerling ontwikkelt begrip voor sociale structuren en rollen (leerlingen hebben bijvoorbeeld behoefte aan regels om zichzelf en anderen te definiëren: ze zijn geïnteresseerd in sociale structuren en rollen, beschrijven identiteit aan de hand van geslacht, woonplaats, cultuur, groepen, hobby's).
Hoe verklaart zijn culturele omgeving (situaties en handelingen)? • De leerling is in staat abstracte verbanden (structuren) te ontdekken, categorieën die hij gebruikt om zijn omgeving te duiden worden algemener en de leerling krijgt meer behoefte te verklaren waarom bepaalde structuren bestaan (de leerling is bijvoorbeeld in staat verschillen tussen culturen of tussen periodes te verklaren en uit te leggen waarom bepaalde categorieën bestaan en gebeurtenissen, handelingen of producten bij een bepaalde categorie horen).

Ontwikkeling van (Zelf-) waarnemen:
Hoe neemt de leerling zichzelf en zijn culturele omgeving waar?

Hoe herkent de leerling?

- Door (zelf)waarneming kan de cultuur van de leerling onderwerp van het bewustzijn worden: de cultuur van de leerling wordt zelf ook onderwerp van de herinnering.
- De leerling heeft moeite met het herkennen van onderscheid tussen fantasieverhalen en werkelijkheid.

Hoe gebruikt de leerling zijn waarnemingen?

- De leerling gebruikt eerdere ervaringen, situaties in zijn herinnering, bij het omgaan met huidige situaties. Hij ziet overeenkomsten (bijvoorbeeld door een handeling te herhalen om tot een oplossing voor een probleem te komen, of om het verloop van situaties te voorspellen).
- De leerling weet dat er een verschil is tussen fantasie en werkelijkheid en is meestal in staat het verschil tussen beide te herkennen.

Hoe benoemt de leerling zijn waarnemingen?

- De leerling kan situaties die hij ervaart relateren aan wat hij eerder meegemaakt, gehoord, gevoeld of gelezen heeft. Hij kan dit benoemen en overeenkomsten of tegenstellingen aanwijzen.
- De leerling groepeert zijn waarnemingen, bijvoorbeeld in genres, regels, stromingen en tradities (bijvoorbeeld: “dit is carnaval”, “dit is fictie”).

Hoe legt de leerling verband tussen verschillende waarnemingen?

- De leerling probeert situaties te verklaren door gebruik te maken van alles wat hij al eerder heeft geleerd en ervaren over vergelijkbare situaties.
- De leerling heeft inzicht in verbanden tussen waarnemingen, bijvoorbeeld wanneer welke waarneming gedaan kan worden, of hoe verschillende mensen eenzelfde situatie kunnen waarnemen.
- Op basis van eerdere ervaringen is hij goed in staat verschillende voorspellingen over het verloop van een situatie te doen en te onderbouwen. Bijvoorbeeld bij het kiezen van een oplossing bij een probleem of opdracht.

Ontwikkeling van (zelf-) verbeelden:
Hoe verbeeldt de leerling zijn cultureel bewustzijn?

Hoe herkent de leerling verbeeldingen?

- Een leerling kan verbeelding herkennen: hij ziet dat iets gemaakt is en onderscheidt fantasie en werkelijkheid.
- Een leerling kan dingen die hij meemaakt vatten in eenvoudige beelden, bijvoorbeeld door te vertellen over ervaringen, dit na te spelen of te tekenen. Aan de spelletjes en verhaaltjes die de leerling verzint is te herkennen hoe hij zijn omgeving ervaart en interpreteert.
- De leerling heeft meestal hulp nodig bij het maken van bijvoorbeeld een gedicht of werkstuk, het lukt niet om zelfstandig tot een onderwerp of invalshoek te komen.

Hoe maakt de leerling verbeeldingen?

- Een leerling kan zelf een beeld maken van -een aspect van- cultuur (van zichzelf of van anderen): hij combineert zijn waarnemingen met zijn herinneringen om zo nieuwe beelden te maken. (Bijvoorbeeld het aanvullen van een beeld, het reageren op een onderwerp of op een gegeven opdracht).
- Behalve een omschrijving of verbeelding van zijn ervaring kan de leerling ook zijn eigen mening daarover uitdrukken in een verhaal, tekening, voorstelling, etc.
- De leerling is in staat om bij een gegeven onderwerp zelf een bepaalde invalshoek te kiezen en "vertelt" zijn eigen verhaal bij dat onderwerp.
- Een leerling ontwikkelt een voorkeur voor wat hij mooi en niet mooi vindt. Oplossingen (of elementen van werkstukken) ontstaan door toevallige experimenten.

Hoe benoemt de leerling producten van verbeelding?

- De leerling kan vormen van verbeelding categoriseren, bijvoorbeeld: sprookjes, griezelverhalen, 'echt gebeurd', grappig-niet grappig, moeilijk-makkelijk, etc.
- De leerling kan zijn eigen interpretatie van een onderwerp uitdrukken in een gegeven materiaal. Hij is altijd in staat een persoonlijke indruk van een onderwerp uit te drukken.
- De leerling weet dat er verschillende middelen zijn om zijn verhaal, ervaring, gevoel of een situatie in uit te drukken en begint bewuste keuzes te maken voor verschillende media
- De leerling begint steeds meer categorieën te verzinnen en te gebruiken, hij deelt zichzelf en anderen in naar bijvoorbeeld geslacht, religie of woonplaats.

Hoe legt de leerling verbanden tussen en binnen verbeeldingen?

- Een leerling kan nauwkeurig vertellen over de producten die hij maakt. Hij gaat daarbij in op de keuzes die hij binnen een onderwerp maakt of de reden dat hij voor een bepaalde invalshoek of thema kiest.
- De leerling beargumenteert waarom hij bij het onderwerp voor een bepaald materiaal kiest.
- In de werkstukken van de leerling is altijd te zien wat hij van het thema ervan vindt, wat het thema voor hem betekent of waar hij aan heeft gedacht bij het gegeven thema.
- De leerling verrast door ongebruikelijke oplossingen te verzinnen en originele ideeën uit te drukken. Deze inzichten ontstaan door inzicht en analyse van een vraagstuk (en niet door toeval zoals hiervoor)

Ontwikkeling van (zelf-)Conceptualiseren
Hoe conceptualiseert de leerling zijn cultureel bewustzijn?

Hoe herkent de leerling categorieën?

- De leerling is in staat eenvoudige begrippen en concepten te herkennen, hij begrijpt categorieën die over hemzelf gaan, zoals groep, woonplaats of religie.

Hoe maakt de leerling categorieën?

- De leerling kan situaties die hij meemaakt en waarnemingen die hij doet zelf indelen in categorieën.
- Een leerling is in staat creatieve associaties te maken, bijvoorbeeld associaties op basis van fantasie of het maken van metaforen.
- De leerling begrijpt relationele categorieën, hij beschrijft zichzelf in termen van relationele verbanden, bijvoorbeeld wie zijn vriendjes zijn of van wie hij familie is.

Hoe benoemt de leerling categorieën?

- De leerling benoemt verschillende sociale structuren en rollen, en is zich ervan bewust dat zijn eigen rol kan verschillen in verschillende situaties, hij is bijvoorbeeld soms een leerling, soms een broertje, soms een vriendje. De leerling begrijpt dat er verschillend gedrag hoort bij verschillende contexten.
- De leerling kan goed praten en schrijven over het onderwerp van onderwijs en weet wanneer hij welk begrip moet toepassen. Hij kan zelfstandig vaktaal toepassen bij de disciplines waarin hij les krijgt en kan begrippen op de juiste manier gebruiken.
- Als anderen vaktaal gebruiken uit een vakgebied waarin les gegeven is, is de leerling meestal in staat te begrijpen wat bedoeld wordt.

Hoe legt de leerling verbanden tussen categorieën?

- De leerling kan zich inleven in de motieven en het gedrag van anderen en kan daarmee andermans gedrag verklaren of inspelen op wat hij verwacht van anderen.
- In receptieve kunsteducatie is de leerling in staat gerecipieerde werken in een bredere context te plaatsen, bijvoorbeeld te benoemen in welke stijl, stroming of periode de werken geplaatst kunnen worden.
- De leerling kan beredeneren hoe verschillende periodes in de geschiedenis zich tot elkaar verhouden.
- De leerling bekritiseert bestaande begrippen en is in staat nieuwe indelingen te bedenken (bijvoorbeeld: “Deze indeling is niet logisch, want…; Deze categorie zou anders moeten heten… ; Ik vind dat dit boek niet bij deze stroming gerekend moet worden, want…; Ik vind dat er nog een extra categorie toegevoegd moet worden, namelijk…”)
- De leerling bedenkt uit zichzelf nieuwe categorieën en begrippen, hij heeft inzicht in verbanden tussen waarnemingen, verbeeldingen en conceptualiseren en gebruikt dit samen met zijn herinnering om zijn omgeving in te delen.

Ontwikkeling van (zelf-)Analyseren
Hoe analyseert de leerling zichzelf, zijn culturele omgeving en handelingen daarin?

Herkent de leerling verbanden? • De leerling kan verbanden in een proces waarnemen (bijvoorbeeld logisch, causaal of toevallig). Het gaat hierbij niet om het benoemen van die verbanden, maar om het bewustzijn van verbanden (bijvoorbeeld dat er iets gebeurt wanneer je twee kleuren verf mengt, wanneer je toetsen van de piano indrukt, of wanneer je iemand een duw geeft). • De leerling krijgt interesse in de redenen achter bepaalde sociale indelingen of achter motieven van handelingen. • Hij kan niet altijd uitleggen waarom hij zichzelf of zijn omgeving op een bepaalde manier verbeeldt of indeelt.
Hoe bedenkt de leerling zelf verbanden? • De leerling bedenkt verbanden, al dan niet gebaseerd op fantasie. • Met behulp van deze zelfverzonnen verbanden lost hij problemen op (bijvoorbeeld hoe Sinterklaas op een paard over het dak kan rijden, of waar mensen vandaan komen). • De leerling leeft zich in in andere situaties om te kunnen verklaren waarom anderen bepaalde keuzes maken (bijvoorbeeld een leerling die doet alsof hij niet kan kiezen, omdat hij weet dat hij dan meer tijd krijgt of hulp krijgt). • De leerling reflecteert op zijn eigen gedrag en probeert te verklaren waarom hij tot bepaalde keuzes of handelingen gekomen is.
Hoe benoemt de leerling verbanden? • De leerling leert namen voor verbanden en leert verbanden te categoriseren en waarderen (hij definieert bijvoorbeeld familierelaties, sociale relaties, cultuurverschijnselen zoals “school” en “ziekenhuis”).
Hoe analyseert de leerling verbanden? • De leerling leert in termen van verbanden te denken, leert verbanden te ontdekken en te analyseren. Bijvoorbeeld het verband tussen afkomst en levenshouding of status. • Verbanden die de leerling bedenkt zijn gebaseerd op inzicht (en niet enkel op toeval of fantasie). • De leerling verklaart en onderbouwt de manier waarop hij zichzelf en zijn omgeving ziet en hiermee omgaat. Hij is zich bewust van hoe hij hier zelf mee omgaat en welke situaties zijn keuzes beïnvloeden.

Ontwikkeling van mediale vaardigheden

In hoeverre kan de leerling verschillende materialen en technieken herkennen? • De leerling maakt kennis met verschillende materialen en technieken en wordt zich bewust van het bestaan van verschillende media die hem kunnen helpen om uitdrukking te geven aan zijn begrip van zichzelf en zijn omgeving. • De leerling herkent verschillende media en materialen.
In hoeverre kan de leerling verschillende materialen en technieken gebruiken? • Een leerling kan, eventueel ondersteund door een vakdocent, zichzelf uiten in een of meer media. De leerling kan verschillende media hanteren. • De leerling beheerst een of meerdere mediale disciplines en is, met voldoende hulp en uitleg, in staat een onderwerp uit te beelden in die disciplines. • De leerling heeft een voorkeur voor bepaalde media (niet per se onderbouwen van voorkeur).
In hoeverre is de leerling in staat verschillende technieken en materialen te benoemen? • De leerling kan verschillende media benoemen en interpreteren. De leerling weet welke genreregels en gewoontes bij verschillende media horen en kan mediagebruik waarderen (hij kan bijvoorbeeld aangeven of een medium past bij de tijd/thema van onderwerp, of een medium al dan niet correct gebruikt is, of een medium modern of traditioneel is, etc.). • Na een klassikale uitleg kan de leerling zelfstandig een werkstuk over een bepaald onderwerp maken. Hij beslist daarbij zelf hoe hij de materialen gebruikt en heeft vrijwel geen ondersteuning nodig. • De leerling beheerst verschillende media en is in staat deze zelfstandig in te zetten bij het waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren van situaties die hij meemaakt.
In hoeverre heeft de leerling inzicht in de toepassing en eigenschappen van verschillende technieken en materialen? • De leerling heeft inzicht in de werking van verschillende media. De leerling heeft inzicht in overeenkomsten en verschillen tussen media en in de effecten van mediagebruik (bijvoorbeeld in het verschil in uitstraling tussen olieverf en kleurpotlood, of tussen de verschillende werking van drama in een tv-serie, in bioscoopfilm of in theater). • De leerling onderbouwt waarom een gekozen medium geschikt is voor het onderwerp, thema, of situatie waar een product over gaat. • De leerling kan interpreteren waarom een kunstenaar voor bepaalde technieken of materialen gekozen kan hebben. • De leerling heeft uitgebreide kennis van en vaardigheden in een of meer zelfgekozen media en wordt bij het uitdrukken van zijn cultureel bewustzijn niet meer gehinderd door een gebrek aan mediale vaardigheden.

F. Cultuuronderwijs op de Imeldaschool: Momentopname september 2012.

(voorbeeld van toepassing van de ontwikkelde onderzoeksmethode)

Inleiding

In dit rapport wordt verslag gedaan van een momentopname van het cultuuronderwijs op de Imeldaschool, begin schooljaar 2012/2013. Deze momentopname is gemaakt in het kader van onderzoek naar een methode voor het kwalitatief evalueren van cultuuronderwijs, dat de Rijksuniversiteit Groningen in opdracht van de gemeente Rotterdam heeft uitgevoerd. De momentopname op de Imeldaschool is gemaakt op verzoek van het Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.

1. Theoretische achtergrond

De methode omvat het doen van observaties van een aantal lessen die specifiek als "kunstonderwijs" aangemerkt kunnen worden en van een dag of aantal dagdelen "reguliere lessen". Het observeren van delen van een volledige schooldag heeft als doel om, wanneer er in een later stadium resultaten van cultuuronderwijs onderzocht worden, deze in een breder kader te kunnen plaatsen en duidelijker te kunnen relateren aan de lessen cultuuronderwijs. De observatie van lessen cultuuronderwijs vindt plaats om te bepalen welke eigenschappen dit onderwijs heeft en welke resultaten ervan verwacht kunnen worden. Om de observaties te ondersteunen zijn gesprekken gevoerd met de leerkrachten die bij deze lessen betrokken waren. Ook is met vakdocenten gesproken over de verschillende vaardigheden van leerlingen in de geobserveerde groepen.[39]

Het kader van waaruit geobserveerd is en waar de gespreksonderwerpen op gebaseerd zijn, is gebaseerd op de theorie die ontwikkeld wordt in het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*. Cultuuronderwijs wordt in dit theoretisch kader geformuleerd als **onderwijs over cultuur en in cultureel bewustzijn**. ***Cultureel bewustzijn*** is het bewustzijn van en de reflectie op cultuur. We verstaan onder 'cultuur' het proces waarin mensen vorm en betekenis geven aan het handelen en aan hun culturele omgeving. Cultuuronderwijs gaat altijd over cultuur, het kan heel direct over de eigen cultuur gaan, maar ook over de betekenis van een bepaald onderwerp of situatie voor deze cultuur. Het kan gaan over de eigen cultuur of juist over andermans cultuur, er kan sprake zijn van een individueel cultureel bewustzijn of van een gedeeld cultureel bewustzijn.
Dit betekenis geven aan cultuur doen mensen door middel van ***vier culturele basisvaardigheden***:

i. *(Zelf)waarneming: herkennen - het kijken, voelen, luisteren, leren kennen en herkennen van de betekenis van menselijk gedrag. (het kennen en herkennen van de werkelijkheid)*
ii. *(Zelf)verbeelding: maken - het nadoen, inleven in, voorstelling maken van, bedenken van situaties (het anders maken van de werkelijkheid). Bijvoorbeeld door naspelen, door tekenen, door beeldspraak.*
iii. *(Zelf)conceptualisering: conceptualiseren - het beschrijven en categoriseren van situaties (bijvoorbeeld door het samen te vatten, of door het in te delen in stijlen of periodes en het te beschrijven in taal).*
iv. *(Zelf)analyse: Het verklaren van menselijk gedrag (relaties en verbanden zoeken en verklaren).*

—

[39] In de ontwikkelde beschrijvingsmethode wordt normaliter ook een panelbijeenkomst georganiseerd om de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn, de culturele basisvaardigheden en de mediale vaardigheden van leerlingen vast te stellen. Een panelbijeenkomst vindt dan plaats op basis van een aantal concrete door leerlingen vervaardigde producten welke vanuit het theoretisch kader besproken worden met een groepsleerkracht, vakdocent en kunstenaar. Tijdens de momentopname op de Imeldaschool is geen panelbijeenkomst georganiseerd, wel is met betrokken docenten de aanwezigheid van verschillende vaardigheden in de geobserveerde lessen besproken.

De basisvaardigheden zijn cognitieve vaardigheden die in allerlei vakgebieden ingezet worden, maar die leerlingen in het geval van cultuuronderwijs inzetten bij het omgaan met en reflecteren op cultuur, op zichzelf, hun omgeving en handelen.
Voor het waarnemen, verbeelden, conceptualiseren of analyseren van cultureel bewustzijn is altijd een middel nodig. Een ***medium*** waarmee en waarin mensen zich uitdrukken. Dat kan taal zijn, maar ook het eigen lichaam, voorwerpen of grafische symbolen. In cultuuronderwijs gebruiken en ontwikkelen leerlingen hun mediale vaardigheden: de kennis van en vaardigheid in één of meer media en bijbehorende materialen en technieken.
Samenvattend wordt cultuuronderwijs gekarakteriseerd aan de hand van **drie aspecten: inhoud, culturele basisvaardigheden en mediale vaardigheden**. Deze aspecten kunnen afzonderlijk ook in allerlei andere vakgebieden voorkomen, maar uniek voor cultuuronderwijs is de combinatie van deze drie aspecten. Het evalueren van cultuuronderwijs, door middel van observaties, gesprekken en het beoordelen van producten van dit onderwijs, gebeurt daarom vanuit een kader waarin aandacht is voor deze drie aspecten.[40]

2. Momenten waarop leerlingen in aanraking komen met onderwijs in cultuur

Om een beeld te verkrijgen van momenten waarop leerlingen op de
Imeldaschool in aanraking komen met onderwijs in cultuur, zijn drie dagdelen "reguliere lessen" geobserveerd (tweemaal in groep 8, eenmaal in groep 4), twee ochtenden lessen van kunstenaar Wolf Brinkman, één dagdeel Ieder Kind Een Instrument, en één dagdeel dramalessen. Daarnaast is gesproken met de betrokken groepsleerkrachten en vakdocenten.
In deze paragraaf worden de verschillende onderwijsmomenten beschreven. In de volgende paragrafen gaan we vervolgens in op de bijdrage hiervan aan de ontwikkeling van cultureel bewustzijn, culturele basisvaardigheden en mediale vaardigheden.

2.1 Lessen Wolf Brinkman

In groep 3 en groep 4 loopt een project dat opgezet is in samenwerking met kunstenaar Wolf Brinkman. Deze lessen hebben niet de naam "kunsteducatie" of "cultuuronderwijs": op het rooster en ook in gesprek met de leerlingen wordt gesproken over "les van meester Wolf". Het doel van de lessenserie is leerlingen met behulp van taal een analyse te laten maken van het schilderij *De drie Maria's aan het graf* van de gebroeders Van Eyck. De lessen beginnen altijd met het terugblikken op wat de leerlingen in de vorige les gemaakt hebben. Ook wordt aan het begin van de lessen vaak iets verteld over beeldelementen zoals perspectief, kleur of textuur. Het grootste deel van de les wordt besteed aan het zelf invullen en betekenis geven aan het schilderij. Leerlingen krijgen hiertoe fragmenten van het schilderij te zien, soms worden deze fragmenten getoond op het smartboard en klassikaal besproken, soms gaan de leerlingen direct zelf aan het werk. De leerlingen krijgen een aantal gekopieerde fragmenten ("puzzelstukjes") uit het schilderij, daarmee kleuren, knippen, plakken en tekenen ze een eigen beeldende voorstelling. Bij deze werkstukken schrijven ze wat er volgens hen te zien is op de afbeeldingen, dat blijft soms bij enkele woorden, maar in de loop van de lessenserie worden steeds omvangrijkere verhalen geschreven over de figuren op de afbeeldingen. In de laatste lessen van de serie wordt door de leerlingen in groepjes gewerkt, met als doel dat zij door onderling overleg tot uitgebreidere verhalen over de voorstelling van het schilderij kunnen komen. Tijdens de les sporen leerkrachten de kinderen ook aan om alles op te schrijven wat ze zien en wat ze weten over het verhaal.

2.2. Drama

Elke groep op de Imeldaschool krijgt iedere week een uur drama-les van vakdocent Ank Vos. Tijdens deze lessen leren kinderen bijvoorbeeld basisemoties uit te drukken en verschillende figuren, types of dieren na te doen. Onderdelen van de les zijn onder andere een warming-up opdracht waarbij leerlingen rondlopend emoties uitbeelden of "vanuit een bepaald lichaamsdeel lopen" en bevriezen, energizer-spellen, tableaus maken en vertelpantomimes.
Een deel van de geobserveerde lessen ging over emoties. Hoewel het niveau waarop de lessen worden aangeboden (hoeveelheid en complexiteit van opdrachten) verschilt per groep, is het doel van elke les het aanleren van manieren om verschillende basisemoties uit te beelden en het

—

[40] Voor meer informatie over dit theoretisch kader en het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*: www.cultuurindespiegel.nl en het boekje *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs,* Barend van Heusden, 2010, Enschede: SLO.

leren herkennen van deze emoties bij anderen. Andere lessen gaan over het thema van de Kinderboekenweek ("Hallo Wereld") waarbij elke groep met een zelfgekozen land werkt. De dramalessen sluiten bij dit thema aan met opdrachten over het uitbeelden van bepaalde dieren of karakters die typerend zijn voor het gekozen land.

2.3. IKEI

De groepen 1 tot en met 6 krijgen elke week een uur muziekles in het kader van Ieder Kind een Instrument (IKEI), na schooltijd is er een schoolorkest waar kinderen uit de bovenbouwklassen zich voor kunnen opgeven. In de kleuterklas bestaat de les vooral uit het zingen van liedjes, leerlingen oefenen met enkele tonen op de xylofoon, klappen ritmes na en soms maakt het uitbeelden van de tekst van liedjes deel uit van de les. Alle liedjes worden door de docent begeleid op accordeon. Ook tijdens de les in groep 5 worden liedjes gezongen, maar hier wordt ook aandacht besteed aan het leren bespelen van de blokfluit, benoemen van noten en het klappen en tellen van verschillende ritmes. Tijdens de les in groep 6 wordt ook gezongen, maar het grootste deel van de les wordt besteed aan het oefenen van een nieuw lied ("het IKEI-lied"), op de door leerlingen zelfgekozen instrumenten piano, accordeon, dwarsfluit en blokfluit. Er wordt geoefend met het lezen van muzieknotatie en sommige leerlingen leren nieuwe noten op hun instrument. Na schooltijd is er een uur lang schoolorkest. Tijdens dit uur wordt geoefend op het samenspelen van een lied ("Hoepel op Jack"). Beide vakdocenten helpen leerlingen met hun instrumenten en het aanleren van nieuwe noten. Aan het eind van deze les wordt er door alle leerlingen samengespeeld.

2.4. "reguliere lessen"

Observaties en informele gesprekken met groepsleerkrachten wekken de indruk dat er tijdens de "reguliere lessen" weinig tot geen sprake is van structureel onderwijs in cultuur. In groep vier wordt bijvoorbeeld alle onderwijstijd door de groepsleerkracht besteed aan het op niveau brengen van de vaardigheden in taal en rekenen. Vakken als geschiedenis en tekenen worden daarom nog niet op regelmatige basis aangeboden waardoor cultuuronderwijs alleen aangeboden lijkt te worden in de lessen van externe vakkrachten, zoals techniek, drama, IKEI, gym, kunst en de les van Wolf Brinkman. In groep 8 wordt lijkt tijdens de "reguliere lessen" meer met leerlingen te worden gereflecteerd op cultuur. Hier wordt bijvoorbeeld wel regelmatig geschiedenisonderwijs gegeven (hoewel dat niet per definitie cultuuronderwijs is). Maar in beide groepen zijn leermomenten geobserveerd waarop met leerlingen gereflecteerd werd op cultuur, momenten waarop sprake was van het vorm en betekenis geven aan het menselijk handelen of aan de culturele omgeving. Incidenteel wordt er tijdens de "reguliere lessen" dus ook onderwijs in cultuur gegeven.

In de taalles in groep 4 komt het woord 'vroeger' voor. Dat is aanleiding voor de leerkracht om in de groep te vragen wie weet wat het woord betekent. Er wordt geconcludeerd dat dat een woord is voor 'alles wat geweest is' en vervolgens wordt ook aandacht besteed aan de woorden verleden, heden, toekomst, geschiedenis en periode. Leerlingen leren dat tijd ingedeeld kan worden in stukjes, dat heet periodes en dat zijn stukjes uit bijvoorbeeld je eigen leven. Tijdens dit leermoment is sprake van onderwijs in cultuur omdat leerlingen leren dat ze door middel van conceptualiseren, het indelen, structureren en beschrijven, vorm kunnen geven aan hun cultuur en aan menselijk handelen.
Geobserveerde lessen in de vakgebieden rekenen, schrijven en gym bevatten geen leermomenten waarop duidelijk sprake was van ontwikkeling van cultureel bewustzijn. Op basis van gesprekken met betrokken leerkracht en lio-er zou geconstateerd kunnen worden dat het cultuuronderwijs in groep 4 zich beperkt tot een aantal heel duidelijk afgebakende lessen. Dat betekent dat er van de reguliere lessen ook geen resultaten op het gebied van cultureel bewustzijn en culturele basisvaardigheden verwacht kunnen worden en eventueel resultaat dus toe te schrijven zal zijn aan de lessen van de vakdocenten.

De taalles in groep 8 gaat over dierenrechten. In deze les wordt het thema geïntroduceerd aan de hand van een verhaal over een gezin waarvan de zoon werkt voor Greenpeace en actievoert tegen het doden van zeehonden voor hun bont. Daarna wordt in de klas, onder leiding van de leerkracht, een gesprek gevoerd over hoe het zou zijn om actie te voeren op de Noordpool, over het dragen van bont en over het verschil tussen het dragen van bont en het eten van vlees. De

groepsleerkracht spreekt hierbij vaak het verbeeldingsvermogen van de leerlingen aan, bijvoorbeeld in vragen of de leerlingen ook actie zouden willen voeren op de Noordpool en wie er wel en niet een bontjas zou willen hebben. Daarbij is ook veel aandacht voor waarom de leerlingen dat wel of niet zouden willen.
Overigens is het niet zo dat het leergebied taal altijd bijdraagt aan ontwikkeling van cultureel bewustzijn, er zijn ook taallessen geobserveerd waarbij dit niet het geval was, deze gingen bijvoorbeeld enkel over spelling, ontleden en zinsconstructies.

Ook in een geschiedenisles tijdens de observatie bij groep 8 was sprake van betekenisgeven aan cultuur. De les ging over de 19e eeuw en de leerkracht vroeg de leerlingen tijdens de les regelmatig zich in te leven in deze tijd: hoe zou het zijn om in die tijd op school te zitten?, hoe zagen de straten er toen uit? Maar er wordt ook stilgestaan bij het de geschiedenismethode, bijvoorbeeld bij de vraag waarom deze periode 'de tijd van de burgers en de stoommachines' wordt genoemd. Met leerlingen wordt hierop gereflecteerd via de vraag waarom deze periode een eigen hoofdstuk heeft gekregen en waarom de uitvinding van de stoommachine zo belangrijk was voor de mensen die toen leefden.

Verschillende leerkrachten met wie gesproken is geven aan dat hun leerlingen van huis uit weinig tot niet in aanraking komen met kunst. De meeste leerlingen worden nooit meegenomen naar bijvoorbeeld een museum of theatervoorstelling. Hun wereld bestaat voor het grootste deel uit hun eigen huis en familie.
De momenten waarop leerlingen in aanraking komen met onderwijs in cultuur vinden voor het overgrote deel plaats tijdens de lessen die in het kader van de Verlengde Leertijd door vakdocenten gegeven worden. **Dat betekent ook dat het voor de hand ligt dat eventuele resultaten op het gebied van de ontwikkeling van cultureel bewustzijn en culturele basisvaardigheden een gevolg zijn van deze lessen**.

3. Onderwijsbijdrage aan ontwikkeling van cultureel bewustzijn

In dit rapport wordt verslag gedaan van een momentopname. De mate van ontwikkeling van cultureel bewustzijn, culturele basisvaardigheden en mediale vaardigheden is daarom niet vast te stellen. In deze en de volgende paragrafen wordt wel ingegaan op de manier waarop het geobserveerde onderwijs bijdraagt aan deze vaardigheden. In een later stadium zou op basis hiervan gekeken kunnen worden of er een ontwikkeling van deze vaardigheden bij de leerlingen geconstateerd kan worden.

De geobserveerde lessen leveren een bijdrage aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van de leerlingen op de momenten dat het onderwijs ze helpt te reflecteren op of vorm en betekenis te geven aan de werkelijkheid: aan hun culturele omgeving, menselijk handelen of hun eigen handelen. Daarvoor is een bepaalde mate van afstemming van het onderwerp van onderwijs op de kennis en vaardigheden van deelnemende leerlingen vereist.

3.1. Cultureel bewustzijn in de lessen van Wolf Brinkman

In de lessen van Wolf worden leerlingen aangespoord hun eigen betekenis te geven aan de "puzzelstukjes" (gekopieerde fragmenten) die ze van het schilderij ontvangen. Voor de betrokken docenten is het niet relevant of leerlingen het juiste verhaal vertellen bij het schilderij. Het gaat hen erom dat ze er zelf een verhaal bij kunnen bedenken en dat kunnen uitdrukken, dat leerlingen de gegeven afbeeldingen kunnen gebruiken om een eigen verhaal te verzinnen en te vertellen. Leerlingen krijgen gedurende de lessenserie steeds meer informatie en worden uitgedaagd dat in hun verzonnen verhaal te passen of er een nieuw verhaal mee te maken.
De betrokken leerkrachten constateren dat de leerlingen uit groep 3 en 4 hun verzonnen verhaal vaak niet meer kunnen loskoppelen van de afbeeldingen. Ook wanneer leerlingen meer informatie krijgen, bijvoorbeeld dat er vleugels horen bij de afbeelding van een vrouw die ze in een eerdere les hebben gezien, is dit voor hen nog steeds de prinses uit hun eerste invulling aan de afbeeldingen.
Hoewel de eigen betekenis die leerlingen geven aan de afbeeldingen centraal staat in de lessen, worden hierover door de leerkrachten wel kritische vragen aan de leerlingen gesteld.

Bijvoorbeeld of elementen die erbij getekend worden, wel passend zijn bij de tijd waarin leerlingen de afbeelding plaatsen. Dit is vooral voor leerlingen in groep 3 lastig, omdat die nog weinig tijdsbesef hebben. Deze leerlingen kunnen echter wel herkennen dat de afbeeldingen "oud" zijn. Volgens betrokken leerkrachten komt dat door de afgebeelde mantels, de speren en zwaarden, en door het gebrek aan moderne objecten op het schilderij.

De keuze voor het schilderij in de lessen van Wolf is niet gemaakt op basis van eigenschappen van de leerlingen of de school, maar omdat museum Boijmans het schilderij in restauratie heeft en in oktober weer aan publiek presenteert. Wel heeft Wolf er heel bewust voor gekozen om deze lessenserie in de groepen 3 en 4 aan te bieden. Deze leerlingen kunnen volgens hem nog heel goed "vrij denken". Ze roepen antwoorden, improviseren en spelen en ze realiseren zich dat een antwoord niet vastligt, dat alles goed kan zijn en dat er meerdere mogelijkheden zijn om bij een oplossing te komen. Wolf hoopt dat hij dit vermogen door middel van zijn lessen kan "conserveren". Juist omdat leerlingen van deze leeftijd nog over deze vaardigheden beschikken denkt hij dat hier het meeste resultaat te behalen is op het gebied van ontwikkeling en vasthouden van dat vermogen.

Elke les wordt in overleg met de groepsleerkrachten afgestemd op de interesses en de vaardigheden van de leerlingen. Hierbij wordt ook heel concreet aansluiting gezocht bij de kennis die leerlingen in voorgaande lessen opgedaan hebben en bij de verhalen die ze zelf gemaakt hebben met de afbeeldingen die ze al gezien hebben.
De belangrijkste doelstelling van deze lessenserie is leerlingen met een open houding op een onderzoekende manier naar hun omgeving te laten kijken. Er vindt geen beoordeling plaats van de producten van leerlingen, maar Wolf vindt het belangrijk dat leerlingen 'getriggerd' worden om op onderzoek te gaan, "dat ze de afbeelding interessant vinden en daar met hun hele hebben en houden iets van gaan maken". Het lijkt met andere woorden van belang dat leerlingen leren om de afbeelding te gebruiken en daar hun eigen verhaal mee vertellen, en dat ze zich er bewust van worden dat iedereen anders denkt en dat hun eigen betekenisgeving ertoe doet.
Werkstukken worden volgens Wolf waardevol voor de leerlingen omdat het hun eigen onderzoek is, ze er zelf een verhaal over verteld en vragen bij gesteld hebben. Dat suggereert dat leerlingen via hun werkstukken inderdaad uitdrukking geven aan hun eigen cultureel bewustzijn en door middel van de werkstukken vorm en betekenis geven aan hun werkelijkheid.

3.2. Cultureel bewustzijn in de dramalessen

Tijdens de dramalessen ligt de nadruk vooral op het ontwikkelen van vaardigheden en nauwelijks op het inzetten van deze vaardigheden om vorm en betekenis aan een bepaald onderwerp te geven. Wel wordt regelmatig aangesloten bij de thema's waar leerlingen ook in andere lessen mee bezig zijn. Op basis van eerdere ervaringen, zowel op de Imeldaschool als elders, wordt dit onderwerp door de vakdocent aangepast aan de leerlingen. Dit doet ze door een aspect van het onderwerp uit te werken waarvan ze verwacht dat dit aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Met behulp van de methode 'Drama Aangenaam' worden oefeningen bedacht die vervolgens aanpast worden aan het thema. De onderwerpen die vakoverstijgend aangeboden worden, worden gekozen door de groepsleerkracht, soms in overleg met de groep, soms omdat een thema bij een periode hoort, bijvoorbeeld Sinterklaas of carnaval.
In de lessen is geen aandacht voor de relatie tussen wat er in de lessen geleerd wordt en andere plekken waar leerlingen in aanraking komen met drama, bijvoorbeeld met de onderwerpen waarmee gewerkt wordt, of met receptief drama in theatervoorstellingen of op televisie. De vakdocent zou het heel goed vinden als leerlingen datgene wat ze bij haar leren ook op andere momenten kunnen gebruiken. Bijvoorbeeld het herkennen van emoties van anderen en daarop reageren, maar dat is niet iets wat een leerdoel is bij drama of wat geëvalueerd wordt.
De dramadocent constateert dat veel leerlingen helemaal niet gewend zijn aan drama. Ze krijgen van huis niet mee om te dramatiseren, en daardoor zijn deze lessen anders dan de lessen die ze geeft in wijken waar kinderen wonen die misschien zelf al op toneelles zitten of er op een andere manier mee in aanraking komen. Ze ziet een verschil in de bagage die leerlingen meenemen. Vooral in de groepen 7 en 8 ziet ze hier dat leerlingen zich schamen voor hun klasgenootjes om een bepaalde rol te spelen. Voor deze leerlingen weegt de groepsdruk zwaarder dan het besef dat ze een rol slechts spelen en de rol niet zijn.

De dramadocent geeft zelf ook aan dat de lessen op dit moment vooral op het aanleren van dramatische vaardigheden gericht zijn, het kiezen van een onderwerp en zelf aan een uitvoering daarover werken gebeurt nog nauwelijks. Maar op dit moment is het ook nog belangrijk om vooral aan de vaardigheden te werken, pas als die goed zijn kan deze stap verder gemaakt worden.
Tijdens de dramalessen wordt af en toe aandacht besteed aan zelfreflectie. Veel leerlingen vinden het moeilijk om van zichzelf te zeggen wat ze goed of minder goed vinden gaan. Als leerlingen gevraagd wordt te beoordelen hoe ze vonden dat een bepaalde oefening ging, noemen ze vooral termen als gezellig of dat ze het wel of niet leuk vonden om met een bepaald iemand samen te werken. Pas na veel doorvragen kunnen ze ook iets over de opdracht zelf zeggen, vooral of ze deze als prettig ervaren hebben of niet. Veel leerlingen vinden een opdracht leuk als ze deze vaker gedaan hebben en de ervaring hebben dat dit goed ging. De docent vermoedt dat dit komt omdat leerlingen zich veilig voelen in opdrachten die ze vaker gedaan hebben.

Al met al lijkt er tijdens de dramalessen dus nog weinig ruimte te zijn voor ontwikkeling van cultureel bewustzijn. Pas als de leerlingen hun basisvaardigheden verder ontwikkeld hebben, kunnen ze deze gaan inzetten om vorm en betekenis te geven aan de werkelijkheid. Er zitten echter al wel enkele elementen in de dramalessen die leerlingen hierbij kunnen helpen. Bijvoorbeeld wanneer er gepraat wordt over het begrip emoties en leerlingen leren de uitdrukking van verschillende emoties te herkennen.

3.3. IKEI

Op basis van observaties tijdens de IKEI-lessen lijkt hiervoor hetzelfde te gelden als voor drama: de nadruk ligt tijdens deze lessen op het aanleren van vaardigheden. Anders dan bij drama waar een combinatie van verbeelden en mediale vaardigheden aangesproken wordt, gaat het bij IKEI veel meer alleen om mediale vaardigheden. Een uitzondering hierop vormt de muziekles in de kleutergroep. Hier wordt wel veel aandacht besteed aan de inhoud van de liedjes doordat de leerlingen door beweging, het uitbeelden van de tekst of te dansen, reageren op de liedjes.
Zoals de naam van het programma (Ieder Kind een Instrument) al doet vermoeden, zijn de lessen vrijwel volledig gericht op het leren bespelen van een instrument: het kennen van verschillende instrumenten, het aanleren van de juiste houding en bespelen van één of meer instrumenten en het lezen van muzieknotatie.
Voor het reflecteren op de inhoud van muziekstukken, welk gevoel of onderwerp er in uitgedrukt is of bij welke gelegenheid mensen muziek maken, lijkt in de lessen nauwelijks ruimte te zijn.

3.4. Reguliere lessen

De groepsleerkracht in groep 8 vindt het erg belangrijk dat leerlingen leren om breder te denken dan alleen hun eerste ingeving of het navolgen van een voorbeeld van medeleerlingen of de juffrouw. Ze stimuleert dat door leerlingen af en toe op het verkeerde been te zetten en ze te laten ervaren dat dingen helemaal niet altijd maar vast staan of zeker zijn, en dat niet iedereen hetzelfde over alles denkt. Als een leerling hier blijk van geeft, benadrukt ze dat in de klas door deze oplossing aan de andere leerlingen te laten zien en te benadrukken dat ze dit waardeert. In de beoordeling op het rapport is niet altijd ruimte om dit bij de vakken mee te nemen, maar als een leerling echt uitblinkt dan schrijft ze dit er wel altijd bij en vertelt ze het bijvoorbeeld ook aan de ouders, om aan te tonen dat dit ook een waardevolle vaardigheid is. Er is nauwelijks overleg tussen groepsleerkracht en vakdocenten over de prestaties van leerlingen in hun vakken. Als er in deze vakken al een beoordeling geven wordt dan gaat dit volgens de groepsleerkracht over gedrag en niet over creatief denken.
De bijdrage van “reguliere lessen” aan cultureel bewustzijn lijkt vooral op incidentele basis plaats te vinden. In groep 8 gebeurt dit door aandacht te besteden aan leerlingen die op een creatieve manier, door inzet van hun vermogen tot verbeelden, naar de werkelijkheid kijken. Daarnaast zijn er af en toe leermomenten die bijdragen aan de ontwikkeling van cultureel bewustzijn, bijvoorbeeld doordat leerlingen leren hoe ze hun culturele omgeving in periodes kunnen indelen en beschrijven, en hoe menselijk gedrag bepaald kan worden door verschillende waarden van mensen.

4. Onderwijsbijdrage **aan ontwikkeling van culturele basisvaardigheden**
De dominante culturele vaardigheid in de geobserveerde lessen van vakdocenten is verbeelden.

In de lessen van Wolf zijn leerlingen vooral bezig om een eigen verhaal te maken bij de afbeeldingen die ze zien, dus met het recipiëren van de verbeelding van Van Eyck. Tegelijkertijd verzinnen ze zelf een nieuw verhaal, dat ze uitdrukken in taal en in beelden. Ook hierbij ontwikkelen ze hun vermogen tot verbeelden, hierbij in actieve vorm. Verbeelden wordt ondersteund door waarneming, omdat het voor het creëren van dit verhaal noodzakelijk is goed te bestuderen wat er op de gegeven afbeeldingen te zien is daarnaast is conceptualiseren aanwezig, omdat leerlingen aangespoord worden een beschrijving te maken van wat ze waarnemen en door middel van taal een structuur aan te breken in de verschillende elementen van het schilderij en het verhaal.
Als in een van de laatste lessen geen fragmenten van het originele schilderij meer getoond worden in de klas, maar direct de kopieën uitgedeeld worden, zullen leerlingen hun herinnering moeten aanspreken om invulling te geven aan de "puzzelstukjes". Hierbij zetten opnieuw hun verbeeldingsvermogen in omdat ze zich moeten inbeelden hoe het werk er de vorige keren dat ze het zagen uitzag.

Wolf is zelf ook beeldend kunstenaar. Wanneer hij de het werk van leerlingen bekijkt let hij vooral op afzonderlijke elementen in de werken. Sterke elementen zijn bijvoorbeeld het ritme van regen dat sommige leerlingen hebben getekend, of van een regenboog. Ook een leerling die een stuk gouden papier dat werd uitgedeeld om in de werkstukken te verwerken heeft gebruikt als mal, door er een rondje uit te knippen en dat vervolgens met krijt in te vullen op zijn vel om op die manier meerder malen diezelfde vorm te kunnen gebruiken, valt hem op. Daarbij gaat het vooral om het feit dat de leerling zelf die techniek heeft verzonnen. Leerlingen hebben volgens hem nog niet het overzicht dat een kunstenaar wel heeft. Het kunnen balanceren, kleuren kiezen, thematiek kiezen, dat bedenken leerlingen niet van te voren. Daarom leest Wolf de werkstukken als een proces. Werkstukken zijn in deze opdracht ook niet gemaakt met de intentie een geheel te zijn, daarom speurt hij naar stukjes in de werkstukken. Hij vindt het bijvoorbeeld interessant dat sommige leerlingen de afbeeldingen wel uitknippen en andere niet, waarom in sommige werkstukken elementen van de afbeelding geaccentueerd worden met goudpapier, in andere niet.

De ontwikkeling van verbeelden wordt tijdens de dramalessen gestimuleerd via verschillende oefeningen. De opbouw van de dramalessen is gebaseerd op de lesmethode 'Drama Aangenaam'. In periodes van een aantal lessen wordt bijvoorbeeld gewerkt aan dramaspelletjes, tableaus, vertelpantomime, rollenspel of dialogen. De lesmethode geeft per leerjaar aan hoe deze vormen van drama aangeboden kunnen worden. Oudere leerlingen kunnen bijvoorbeeld meerdere dingen tegelijk spelen, terwijl de oefeningen voor kleuters eenvoudiger zijn. Het lukt niet altijd om bij de methode aan te sluiten, volgens de docent heeft dat ook te maken met zaken als concentratie, luisterhouding en sfeer in de groep. Ze geeft aan dat deze randvoorwaarden belangrijk zijn voordat leerlingen goed kunnen leren dramatiseren, maar tegelijkertijd gaat dit wel ten koste van dat waar de les eigenlijk om zou moeten gaan. De docent ziet wel een ontwikkeling in wat de leerlingen kunnen, met kleine stapjes pakken ze steeds meer dingen op.

Het uitbeelden en meebeleven van emoties en karakters in de dramalessen en het fantaseren in de lessen van Wolf maken dat verbeelden voor deze leerlingen het meest aangesproken wordt tijdens onderwijs in cultuur. Maar deze vaardigheid wordt vaak ondersteund door waarnemen, wanneer het gaat om het meebeleven van de verbeelding van anderen (zoals het schilderij van Van Eijk, of de emoties van medeleerlingen bij drama). Ook conceptualiseren is een vaardigheid die op verschillende momenten wordt aangesproken bij het reflecteren op cultuur. Bijvoorbeeld wanneer leerlingen tijdens "reguliere lessen" hun cultureel bewustzijn indelen in tijdsperiodes, wanneer ze beschrijven in welke stijlen de schilderkunst uit een bepaalde periode ingedeeld kan worden of een gesprek voeren over hun persoonlijke waarden op het gebied van dierenrechten.

5. Onderwijsbijdrage aan mediale vaardigheden
Naast cultureel bewustzijn (onderwerp) en culturele basisvaardigheid (vaak verbeelden) zijn mediale vaardigheden het derde aspect van onderwijs in cultuur.

Tijdens de dramalessen is het eigen lichaam het dominante medium waarin leerlingen hun vaardigheden verder kunnen ontwikkelen. In de les die in groep 6 geobserveerd werd wordt ook het medium taal gebruikt, wanneer de leerlingen zelf verhaaltjes maken. Ook bij een opdracht in vertelpantomime is taal een belangrijk medium, omdat leerlingen daarbij moeten verbeelden wat er door de docent verteld wordt.
Een verschil tussen dramalessen en de andere lessen die leerlingen tijdens een schooldag krijgen is volgens hun docent dat leerlingen tijdens drama niet alleen maar "cognitief"[41] bezig zijn en achter een tafeltje moeten zitten. Tijdens drama doen ze ook kennis op, maar die kennis wordt verworven doordat leerlingen actief bezig zijn en daarin verschillen haar lessen met wanneer leerlingen "alleen met pen en boekje achter een tafel" bezig zijn.

Tijdens de lessen van Wolf leren kinderen om door middel van taal en beeldende vorming betekenis te geven aan een gegeven schilderij. Leerlingen leren hoe ze afbeeldingen (fragmenten uit het schilderij) kunnen gebruiken om een eigen verhaal te vertellen.
De groepsleerkracht ziet in de uitvoering van de opdracht een duidelijke weerslag van de toetsresultaten leesvaardigheid van haar leerlingen. Veel leerlingen hebben na slechts zes weken leesonderwijs nog niet het middel om alles op te schrijven wat ze willen, ze beschikken nog niet over alle letters. Kinderen die dat wel hebben, de wat betere lezers of zittenblijvers, schrijven niet alleen meer woorden op, maar maken ook ingewikkeldere en moeilijkere verhalen.
In deze opdracht en lessenserie zijn de media taal en beeld dominant. De basis van de lessen is een schilderij. Leerlingen recipiëren dit schilderij en maken zelf ook een beeldend werk. In hun beeldende werk verwerken ze kopieën van fragmenten uit het schilderij, wat ze aanvullen met hun eigen inkleuring daarvan en tekeningen eromheen. Het tweede belangrijke medium in deze opdracht is taal. Voor de docenten is een belangrijk doel dat leerlingen leren om taal te gebruiken om een verhaal te vertellen. Leerlingen schrijven bij de tekeningen en afbeeldingen op hun werkstuk wat er gebeurt of wat het voorstelt en schrijven op een apart blaadje nog een keer het verhaal van wat er volgens hen gebeurt met de personen en gebouwen op de afbeeldingen.

Tijdens de IKEI-lessen oefenen de leerlingen met het luisteren naar muziek, vooral met als doel dit vervolgens zelf na te doen. Het grootste deel van de lessen wordt echter besteed aan het zelf muziek maken. In de onderbouw ligt de nadruk op zingen en oefenen de leerlingen incidenteel met het begeleiden hiervan met bijvoorbeeld trommel of xylofoon. In de bovenbouw leren leerlingen een instrument bespelen, beginnend met blokfluit maar met de mogelijkheid later te kiezen voor accordeon of dwarsfluit.

6. Culturele ontwikkeling van leerlingen

Cultureel bewustzijn

De groepsleerkracht van groep 8 schetst dat haar leerlingen op dit moment een vrij beperkt beeld van de wereld om hen heen hebben. "Het leven van de leerlingen is erg overzichtelijk en beschermd. Vooral familie, gezelligheid en samen eten zijn belangrijk voor de leerlingen en veel leerlingen zijn niet verder geïnteresseerd dan hun eigen voordeur. Ze zien natuurlijk wel wat op straat als ze naar school lopen, maar dat is ook 'niet best'. Veel kinderen komen niet op andere plaatsen dan bij hun eigen familie ze worden bijvoorbeeld nooit meegenomen naar een museum, zwembad of speeltuin. Wel maken sommige kinderen af en toe een verre reis naar Marokko of Turkije." De groepsleerkracht hoopt dat de lessen van vakleerkrachten kunnen helpen de wereldblik van deze leerlingen te verbreden. Maar ook dat leerlingen door de lessen gemotiveerd worden meer over dingen na te denken, zich kwetsbaar op te stellen en andere oplossingen te verzinnen dan hun medeleerlingen of dan het voorbeeld op het schoolbord.

—

[41] Cognitief staat hier tussen aanhalingstekens, omdat de dramadocent een beperktere definitie van dit woord hanteert (verwijzend naar vooral de leergebieden rekenen en taal, waarbij abstract denken aangeleerd wordt). In het theoretisch kader van dit onderzoek is cognitie veel breder, het omvat alle informatieverwerking door mensen, dat kan bijvoorbeeld ook via waarnemen, kijken, voelen of verbeelden. Daarom is ook drama een cognitief proces.

Dit is volgens de groepsleerkracht een proces dat langer duurt dan een paar weken of een jaar, pas als leerlingen vanaf hun kleuterklas totdat ze van school gaan structureel de extra lessen van vakkrachten hebben gevolgd verwacht ze resultaat te kunnen zien.
Er is weinig relatie tussen de "reguliere vakken" en vakken als bijvoorbeeld kunst en drama. De groepsleerkrachten zijn vrijwel nooit aanwezig bij de lessen van vakkrachten en er is ook geen gezamenlijke voorbereiding of nabespreking. Het enige dat af en toe gebeurt, is dat er vanuit de groepsleerkrachten verzocht wordt op een bepaald thema in te springen. Tijdens de reguliere lessen ziet ze ook weinig dat leerlingen bepaalde vaardigheden die ze tijdens bijvoorbeeld kunst of drama leren, toepassen in andere lessen. Als ze iets meenemen ligt dat vooral op het vlak van woordenschat, bijvoorbeeld dat ze woorden herkennen omdat ze die tijdens die andere lessen ook gehoord of gebruikt hebben. Het is niet haalbaar om met deze groepsgrootte en beschikbare tijd via de lessen van vakkrachten een andere kijk op het thema te realiseren. Volgens de groepsleerkracht zijn de huidige leerlingen nauwelijks gewend om iets anders te durven doen dan andere leerlingen. Dat komt mede omdat ze hier op school ook nog maar twee jaar mee bezig zijn, maar heeft ook te maken met wat kinderen thuis meekrijgen en wat thuis belangrijk gevonden wordt. Kinderen durven zich niet kwetsbaar op te stellen of te kijken naar dingen die er anders uitzien dan wat ze gewend zijn of wat ze normaal gesproken mooi zouden vinden. Ze moeten nog leren om dingen die anders zijn ook te waarderen, bijvoorbeeld als een ander kind een werkstuk heeft gemaakt of er anders uit ziet. Daarvoor maakt een kunstvorm of onderwerp niet uit, het gaat er vooral om een mentaliteit te ontwikkelen van naar mogelijkheden kijken en oplossingen niet gek te vinden. Doel van de lessen is dus om de blik op de wereld iets verder open te zetten, want deze is bij de leerlingen op de Imeldaschool erg nauw. Vervolgens zou dit ook een gevolg kunnen hebben voor gedrag, maar een bijdrage aan sociale vaardigheden zit volgens de groepsleerkracht niet expliciet in de lessen, het is tijdens deze lessen niet meer dan tijdens reguliere lessen een doel om sociale vaardigheden te ontwikkelen.
De visie van deze groepsleerkracht op de culturele ervaring en achtergrond van leerlingen wordt door de vakdocenten met wie gesproken is bevestigd. Ook zij benadrukken hoe weinig ervaring deze leerlingen hebben en dat ze het belangrijk vinden hen te laten ervaren dat bijvoorbeeld fantaseren, het bedenken van alternatieve oplossingen en het jezelf laten zien, waardevolle handelingen zijn.
In de lessen van Wolf leren kinderen afbeeldingen gebruiken om een eigen verhaal te vertellen. Veel leerlingen verzinnen fantasieverhalen, over een prinses, een ridder en een heks. Een enkele leerling gebruikt de afbeelding voor een verhaal dat zich afspeelt in 'de stad' en één groepje leerlingen heeft de afbeeldingen uitgeknipt en in een tekening van 'de Imeldaschool' geplakt.
In de andere geobserveerde lessen is niet expliciet aandacht besteed aan het vorm en betekenis geven aan de (culturele) werkelijkheid.

Dramatische vaardigheden: verbeelden en media

Bij drama valt op dat de mate waarin leerlingen over verschillende vaardigheden beschikken niet altijd samenvalt met leeftijd. Tot ongeveer groep 3 kunnen leerlingen zich volgens hun docent bijvoorbeeld gemakkelijk verplaatsen in een rol. Een opdracht als ' je bent nu een reus' is voor hen eenvoudig, in hun beleving zijn ze dan ook echt even een reus. Oudere leerlingen kunnen minder gemakkelijk in de huid van een ander karakter kruipen. Ook het veranderen tussen rollen gaat sneller bij jongere kinderen.
Doordat alle leerlingen nu al ruim een jaar wekelijks dramales krijgen, weten ze volgens hun docent beter wat er van hen verwacht wordt. Bovendien zijn sommige leerlingen na een jaar dramales te hebben gehad, al wat meer over de drempel van het zichzelf presenteren heen. Daardoor is het niveau van dramatische vaardigheden dat nu in de lessen van bijvoorbeeld groep 3 te zien is, hoger dan dat van vorig jaar in groep 3.
Ook in de bovenbouw vallen verschillen tussen groepen op, de huidige groep 6 is bijvoorbeeld verder in dramatiseren dan de groep 7. De docent ziet dat de leerlingen in groep 6 makkelijker de informatie die ze hen in de les geeft verwerken en dat ze meer verschillende opdrachten tegelijk kunnen koppelen. In groep 7 moeten de opdrachten nog enkelvoudig gehouden worden en kunnen geen verschillende taken gecombineerd worden. Voor de docent is het moeilijk te verklaren waar dit niveauverschil door komt, ze geeft aan dat dit misschien veroorzaakt kan worden wanneer deze leerlingen toevallig in een eerder leerjaar een groepsleerkracht gehad hebben die vanuit eigen interesse aandacht aan drama heeft besteed.

De verwachtingen per onderdeel van de dramalessen baseert de docent vooral op haar lesmethode, maar ook op haar eigen ervaring. Concrete doelen zijn bijvoorbeeld dat een leerling een emotie kan neerzetten, een emotie kan overnemen, dat een leerling kan schakelen tussen verschillende emoties, of het goed kan bevriezen tijdens een tableau. Ze heeft ook doelen die niet direct met drama te maken hebben en volgens haar ook moeilijker te beoordelen zijn, zoals samenwerken, het accepteren van andermans ideeën en zelfvertrouwen. Beide typen doelen zijn voor haar even belangrijk, vooral omdat de doelen op het gebied van sociale vaardigheden een voorwaarde zijn om goed te kunnen dramatiseren. Het opdoen van kennis, bijvoorbeeld over de thema's waar ze bij aansluit, is niet zozeer een lesdoel, maar vooral een middel om de oefeningen mee in te vullen.
Bij drama is een prestatie niet snel goed of fout, omdat er vaak zijn meerdere manieren zijn om iets te spelen. De leerlingen krijgen echter wel feedback op hun spel, vooral of er overeenstemming is in wat ze fysiek, mimiek en met hun stem laten zien. Hierbij is het ook van belang dat ze leren om naar elkaar te kijken en dat ze bij elkaar zien welk karakter of emotie er wordt uitgebeeld en of dat op alle genoemde vlakken klopt. De prestaties van leerlingen zijn heel wisselend. De dramadocent merkt dat leerlingen vooral het voorbeeld dat ze van elkaar krijgen overnemen, dus als de leerlingen die zich als eerste laten zien daar heel lacherig over doen, of juist heel serieus en goed een rol neerzetten, dat de leerlingen die later aan de beurt zijn dat overnemen. De prestaties van leerlingen wisselen niet alleen erg per les, maar ook per oefening of onderwerp. In groep 8 zijn de leerlingen bijvoorbeeld dol op "energizers" en zijn ze daar erg goed in. Maar dat is volgens de vakdocent vooral een warming-up en op het gebied van drama zou van groep 8 meer verwacht kunnen worden. De docent ziet bij groep 8 vooral dat oefeningen goed gaan die vastliggen, waarbij een bepaalde structuur gevolgd wordt en leerlingen precies weten wat ze moeten doen.
Veel onderdelen van de dramalessen zijn gebaseerd op lessen uit de lesmethode. Vaak vormt de methode slechts een richtlijn en moet de docent hier veel in aanpassen. Bijvoorbeeld de afstemming op een door school gegeven thema. Maar ook omdat de niveaus uit de methode nog niet altijd haalbaar zijn voor de gegeven groepen. Vooral bij groep 5 komt het bijvoorbeeld regelmatig voor dat er een les van groep 4 gegeven wordt, waarbij het thema wel aangepast is om aan te sluiten bij de belevingswereld van groep 5.
Concreet wordt in de dramalessen in groep 6 geconstateerd dat nog niet alle kinderen zichzelf goed kunnen presenteren. Bij een opdracht te doen of je de baas bent in een land, moeten sommige kinderen nog door de docent op weg geholpen worden door hen gerichte vragen te stellen, terwijl andere kinderen wel spontaan uit zichzelf een verhaal vertellen.

Ontwikkeling van vaardigheden in de "lessen van Wolf" in groep 3 en 4

Behalve dat leerlingen, zoals eerder besproken, in de lessen van Wolf leren om fragmenten van het schilderij te analyseren en deze afbeeldingen gebruiken om er zelf een verhaal bij te verzinnen, dragen de lessen ook bij aan hun mediale vaardigheden: taal, beeldende vorming en gebruik maken van het schilderij. Tijdens het nagesprek worden de prestaties van leerlingen in de afgelopen les besproken.
Wolf vergelijkt de werkstukken van de leerlingen met het originele schilderij en constateert dat de leerlingen de "puzzelstukken" in de meeste gevallen op de originele plek hebben opgeplakt. Bijvoorbeeld alle gebouwen bovenaan. Hij vindt dat goed, zeker omdat hij in de klassen ook aandacht heeft besteed aan perspectief: aan wat er gebeurt wanneer grote dingen verder weg geplaatst worden. In de gemaakte werkstukken is te zien dat leerlingen weten dat die dan kleiner kunnen lijken.

Wolf vindt het sterk dat de leerlingen in groep 4 al proberen ruimtelijke elementen aan het werk toe te voegen. Ze komen er zelf mee om bijvoorbeeld met een ballon of met gevouwen papier hun werk ruimtelijk te maken.
Een duidelijk verschil tussen de twee groepen is wat Wolf penseelvoering noemt. In groep 3 zijn leerlingen vaak met hun hele lichaam bezig en ongecontroleerd. Terwijl in groep vier de motoriek verfijnder wordt. In groep vier denken leerlingen meer na over het beeld dat ze neerzetten, er is meer aandacht voor indeling. Maar die mogelijkheid hebben ze ook, "de hand doet wat de geest wil eigenlijk, en bij groep drie is dat omgekeerd".
Opvallend is volgens de groepsstagiaire dat leerlingen uit groep 3 veel meer het volledige vel hebben gebruikt.

In de opdracht tijdens deze lessenserie wordt leerlingen gevraagd de puzzel samen te stellen, maar ook het verhaal te reconstrueren. Het is volgens Wolf moeilijk te beoordelen of leerlingen vooral lekker aan het tekenen zijn waar ze zin in hebben ("een prinses, gras, en vul het vel maar"), of dat leerlingen aan het zoeken zijn naar een soort van samenhang. Volgens de groepsstagiaire is die samenhang er wel. Veel leerlingen hadden al vanaf het begin een verhaal in hun hoofd, iets wat ze in de eerste lessen bedacht hebben en nu vasthouden.
De leerkracht van groep drie constateert haar leerlingen taal vooral beschrijvend gebruikt hebben. Leerlingen hebben op hun vel geschreven wat ze getekend hebben: kasteel, kasteel, huis, regen regen. Maar bij de kinderen die zijn blijven zitten, die al een jaar groep 3 gedaan hebben, is al wel een verhaal te zien, zij schrijven meer op dan alleen wat er op de plaatjes te zien is.

De lessenserie draagt ook bij aan de kwantiteit van het schrijven. Alle betrokken docenten zijn onder de indruk van de hoeveelheid woorden die hun leerlingen produceren. In de lessen is leerlingen gevraagd taal toe te voegen om de afbeeldingen te beschrijven. Daar komen steeds meer woorden uit voort. Wolf noemt het bevorderend dat er geen woorden afgekeurd worden, er wordt geen oordeel gegeven als leerlingen bijvoorbeeld een woord verkeerd spellen.
Het doel van dit onderwijs is voor de docenten dat de leerlingen worden aangemoedigd om taal te gebruiken, en dat woorden daardoor meer gaan leven. De groepsleerkracht ziet ook dat veel aspecten van taal aangesproken worden, niet alleen taalvaardigheid, maar ook schrijfonderwijs. Ze ziet hier de basis voor creatief schrijven en deels ook voor spelling. In deze lessen durven leerlingen de drempel over om wat ze denken gewoon op te schrijven, zonder dat ze bang zijn dat er meteen een streepje door komt.

7. Kwaliteiten van dit cultuuronderwijs

Cultuuronderwijs heeft een structurele plaats in het onderwijs op de Imeldaschool. De lessenserie van Wolf wordt als project aangeboden, maar in het voorgaande schooljaar is door hem een vergelijkbare lessenserie in groep 3 georganiseerd, en het voornemen is om dit ook in volgende schooljaren door te zetten. De dramalessen en IKEI-lessen hebben wekelijks een vaste plaats op het lesrooster. Daarnaast staat er wekelijks een kunstles van een vakdocent op het rooster en is er in de kleutergroepen wekelijks een vakdocent voor dans en voor verhalen lezen.[42] Ook tijdens "reguliere lessen" vindt onderwijs in cultuur plaats. Vakgebieden waarin regelmatig leermomenten voorkomen waarop bijgedragen wordt aan het cultureel bewustzijn van leerlingen zijn literatuur (taal), geschiedenis en soms ook wereldoriëntatie.[43] Deze vakgebieden lijken in de bovenbouw vaker aangeboden te worden dan in de onderbouw.
Niet alle lessen dragen expliciet bij aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen. Wel leren leerlingen in de lessen van vakdocenten een aantal culturele basisvaardigheden en ontwikkelen ze hun vaardigheden in meerdere media. De ontwikkeling van deze vaardigheden is een voorwaarde om te kunnen reflecteren op en uitdrukking te geven aan cultureel bewustzijn. Betrokken vakdocenten geven aan dat pas wanneer leerlingen hun dramatische of instrumentele vaardigheden meer beheersen, ze in hun les aandacht kunnen besteden aan het inzetten van deze vaardigheden om bijvoorbeeld betekenis uit te drukken, een eigen verhaal te vertellen of verbeeldingen van anderen (bijvoorbeeld componisten) te begrijpen.

Cultuuronderwijs wordt tijdens de "reguliere lessen" vooral aanboden in de culturele basisvaardigheid conceptualiseren en het medium taal. **De lessen die in het kader van Verlengde Leertijd door vakdocenten worden aangeboden zijn waardevol omdat leerlingen tijdens deze lessen andere dan deze 'gebruikelijke' culturele- en mediale vaardigheden ontwikkelen. Dit is waardevol omdat leerlingen hierdoor meer mogelijkheden ontwikkelen om te reflecteren op cultuur**.

—

[42] Bij de kunstlessen, danslessen en verhalen lezen is niet geobserveerd, daarom wordt in dit verslag geen toelichting gegeven op de bijdrage van deze lessen aan de culturele ontwikkeling van leerlingen.

[43] Naast genoemde vakgebieden zijn ook levensbeschouwing en filosofie vakgebieden waarin regelmatig sprake is van onderwijs in cultuur. Deze vakgebieden worden echter niet aangeboden op de Imeldaschool.

De betrokken docenten hebben voor zichzelf duidelijke doelstellingen waar ze met hun lessen aan willen bijdragen. Deze doelstellingen liggen vooral op het vlak van verbreding van wereldbeeld en kennis van de werkelijkheid, het durven uiten van een eigen visie hierop, en het aanreiken van middelen en vaardigheden om hier uiting aan te geven.
Er lijkt weinig ruimte te zijn om deze vaardigheden te beoordelen. Bij drama en IKEI vindt bijvoorbeeld helemaal geen beoordeling plaats en ook bij reguliere vakken is geen ruimte voor een criterium als "creativiteit" of "bredere blik op de werkelijkheid". Wel probeert een aantal docenten hier aandacht aan te besteden door tijdens de les leerlingen die een creatieve oplossing of bijzondere of minder voor de hand liggende visie uiten, klassikaal een compliment te geven. Groepsleerkrachten kunnen hun waardering voor deze vaardigheden op het rapport kwijt door het in de extra ruimte te beschrijven bij leerlingen die hier structureel uiting aangeven.

Hoewel er in de dramalessen geen beoordeling van vaardigheden plaatsvindt en dit vak ook niet op het rapport van de leerling staat, zijn er volgens de docent wel een aantal criteria waar een beoordeling van de dramatische vaardigheden van leerlingen goed zou kunnen plaatsvinden. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld samenwerking, of het lukt om goed in tableau te staan, of het lukt om te spiegelen en of leerlingen verschillende rollen kunnen uitbeelden en tussen verschillende rollen kunnen schakelen.

Samengevat kunnen de kwaliteiten van het cultuuronderwijs op de Imeldaschool als volgt gedefinieerd worden:

Samenvatting van de kwaliteiten van het cultuuronderwijs op de Imeldaschool:		
Aspect van cultuur-onderwijs:	***Kwaliteiten***	***Aandachtspunten***
Cultureel bewustzijn	De bijdrage van het onderwijs op de Imeldaschool aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen, komt vooral tot uiting in het belang dat door zowel groepsleerkrachten als vakdocenten gehecht wordt aan verbreding van de wereldblik en ontwikkeling van kritisch en creatieve denkvaardigheden van de leerlingen. Het is voor leerkrachten belangrijk hoe leerlingen naar de wereld om zich heen kijken. In veel lessen wordt geprobeerd leerlingen te leren met een open blik naar de werkelijkheid te laten kijken, kritisch te reflecteren op voor de hand liggende oplossingen en creatieve oplossingen te bedenken. Dit anders leren denken wordt ook door de leerkracht van groep 8 benadrukt, zij hoopt dat leerlingen tijdens bijvoorbeeld de dramales en de kunstles leren om anders te denken, dat ze niet meer alles wat hen onbekend is	Een aantal geobserveerde lessen van vakdocenten zijn enkel gericht op het aanleren van vaardigheden. Er wordt in de meeste geobserveerde lessen nauwelijks een relatie gelegd tussen de aangeboden lesstof en de leerlingen zelf, hun eigen handelen of hun eigen cultuur.[44] Een van de belangrijkste aspecten van onderwijs in cultuur is het leren omgaan met en reflecteren op cultuur. Het is daarom aan te bevelen te

—

[44] Dat er in de lessen geen aantoonbare relatie wordt gelegd betekent overigens niet dat de lessen voor geen enkele leerling bijdragen aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn: op individueel niveau zou de lesstof toevalligerwijs wel kunnen aansluiten bij de herinnering van een leerling en een uitdrukking van zijn reflectie op het cultureel bewustzijn kunnen bieden.

	gek vinden en dat ze minder bekrompen en beknepen naar de wereld om zich heen kijken. In de lessen door vakdocenten wordt regelmatig aansluiting gezocht bij thema's die vakoverstijgend centraal staan, bijvoorbeeld periode-gebonden thema's zoals Sinterklaas, Kerst, Carnaval en Pasen of projectthema's zoals in de Kinderboekenweek. Als deze thema's hierdoor meer betekenis krijgen voor de leerlingen draagt dit bij aan de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn. Met name in de kleuterklas worden leerlingen bewust gemaakt van waar liedjes over gaan door hen de tekst van de liedjes te laten uitbeelden.	onderzoeken of er mogelijkheden zijn om het aanleren van culturele- en mediale vaardigheden hiermee te combineren, door in de lessen niet alleen nadruk te leggen op de vaardigheden zelf, maar leerlingen er ook bewust van te maken hoe ze met behulp van deze vaardigheden de werkelijkheid bijvoorbeeld kunnen (her)kennen of verbeelden en wanneer mensen deze vaardigheden inzetten. **Als het over een bepaalde periode lukt om met leerlingen de vaardigheden die ze aangeleerd hebben in te zetten om te reflecteren op en uitdrukking te geven aan hun cultureel bewustzijn, kan daaruit afgeleid worden dat leerlingen zich cultureel ontwikkelen.** Een volgende stap is dan uitdrukking geven aan een complexer cultureel bewustzijn of onderwerpen aan te snijden die verder van het cultureel bewustzijn van leerlingen afliggen.
Culturele basisvaardigheden:	Met name in de door vakdocenten aangeboden lessen is de vaardigheid verbeelden dominant. Tijdens reguliere lessen vindt ook onderwijs in cultuur plaats, hier gebeurt dat vaak door conceptualisering van cultureel bewustzijn. De andere culturele basisvaardigheden,	

	waarnemen en analyseren, zijn vooral ondersteunend in deze lessen. [45]	
Verbeelden	Via het onderwijs worden verschillende aspecten va verbeelden gestimuleerd: Inlevingsvermogen via het spelen van en zich verplaatsen in verschillende rollen tijdens de dramales, het switchen tussen rollen, (her)kennen van rollen en het uitbeelden van verhalen. Een van de doelen van drama is dat leerlingen leren zich in te leven in emoties van anderen en zich verdiepen zich in anderen. Ook moet drama leerlingen helpen hun fantasie te ontwikkelen. Opvallend is dat leerlingen n de onderbouw zich gemakkelijk kunnen inleven en snel kunnen wisselen tussen verschillende rollen, terwijl leerlingen in de bovenbouw veel meer moeite hebben hun fantasie in te zetten en niet durven iets anders dan anders te doen. Ook in de lessen van Wolf is fantasie een belangrijk aspect. Leerlingen worden gestimuleerd een eigen verhaal te verzinnen en zelf invulling bij de gegeven afbeeldingen te bedenken. Niet alleen inhoudelijk maar ook in het gebruik van materiaal en techniek worden leerlingen aangemoedigd meerdere mogelijkheden te bedenken en te uiten. In de reguliere lessen wordt het vermogen tot verbeelden gestimuleerd via het inlevingsvermogen en meebeleven van bijvoorbeeld het cultureel bewustzijn van personages in verhalen.[46]	Het is moeilijk om het niveau van dramatische vaardigheden waarover leerlingen te beschikken, te bepalen. Deze verschillen erg per groep en soms ook per les. Er is door de groepen heen geen sprake van een oplopend niveau. Wel lijken jongere kinderen (tot ongeveer groep 3) beter te kunnen verbeelden en zich makkelijker te kunnen verplaatsen in een rol. In de oudere groepen lijken de prestaties nogal willekeurig te zijn. Er is nog geen sprake van een continu niveau. Het lijkt erop dat aangeleerde vaardigheden vooral toegepast worden binnen de lessen zelf en dat er weinig concrete koppelingen worden gemaakt naar andere momenten waarop leerlingen de aangeleerde vaardigheden kunnen inzetten, zowel in het verbeelden van eigen cultureel bewustzijn als in het meebeleven, recipiëren van verbeeldingen van anderen. De lessen zouden

—

[45] Dat de culturele basisvaardigheden verbeelden en conceptualiseren dominant zijn in het geobserveerde cultuuronderwijs sluit ook aan bij de ontwikkeling van culturele basisvaardigheden die in de basisschoolleeftijd verwacht wordt. Voor een overzicht hiervan: Van Heusden, Copini, van Dorsten en Ekster: “Culture in the Mirror. Towards a Continious Culture Education Curriculum”, 2012.

[46] Behalve dit voorbeeld komt het vermogen tot verbeelden vaker aan bod tijdens een schooldag, bijvoorbeeld wanneer leerlingen aangespoord worden meerdere oplossingen voor een probleem of opdracht te bedenken of eerder opgedane kennis en vaardigheden zo aan te passen dat ze gebruikt kunnen worden bij een nieuwe opdracht. Omdat deze vormen van verbeelden niet toegepast worden op cultuur, worden ze in dit overzicht buiten beschouwing gelaten.

		wellicht meer bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen als ze vaker oefenen met het toepassen van aangeleerde culturele basisvaardigheden op (hun eigen of een gedeelde) cultuur.
Conceptualiseren	Met name tijdens de "reguliere lessen" leren leerlingen vorm en betekenis aan de werkelijkheid te geven door middel van structureren in bijvoorbeeld stijlen of periodes en door kennis te maken met verschillende argumenten en visies.	
Mediale vaardigheden	De media waarin mensen hun cultureel bewustzijn uiten, zijn in te delen in vier hoofdcategorieën: lichaam, voorwerpen, taal en grafische symbolen. Leerlingen ontwikkelen vaardigheden in al deze categorieën, maar bij de leermomenten waarop gereflecteerd wordt op cultuur, zijn vooral eigen lichaam en voorwerpen dominant. In reguliere lessen (m.n. taal en rekenen), ligt de nadruk vooral op ontwikkeling van vaardigheden in taal en grafische symbolen. Tijdens dramalessen leren leerlingen hun eigen lichaam te gebruiken om uiting te geven aan verbeeldingen en waarnemingen en tijdens de lessen van Wolf en lessen kunst of beeldende vorming ligt de nadruk op voorwerpen. Tijdens de muzieklessen zijn zowel het eigen lichaam (bij zingen) als voorwerpen (instrumenten) dominant. Cultuuronderwijs levert daarom een belangrijke bijdrage aan de culturele ontwikkeling van leerlingen, omdat ze hierdoor hun vaardigheden in alle categorieën media blijven ontwikkelen. Vooral in hogere leerjaren is dat niet altijd vanzelfsprekend en daarom is het waardevol dat op de Imeldaschool ook in de bovenbouwgroepen niet alleen	

	taal, maar ook andere media in deze lessen ingezet worden.	
Sociale vaardigheden (*NB: Dit is niet per se een gevolg van cultuuronderwijs, maar omdat veel betrokken leerkrachten op de Imeldaschool dit wel tot hun doelstellingen rekenen is deze categorie in dit overzicht opgenomen).*	Docenten geven aan dat sociale vaardigheden niet per se een doel zijn van de lessen cultuuronderwijs, maar tegelijkertijd stellen ze dat zaken als zelfvertrouwen, respect voor anderen en goed met verschillende mensen kunnen samenwerken, voorwaarden zijn voor prestaties in cultuuronderwijs. Daardoor wordt er in de lessen cultuuronderwijs wel degelijk expliciet aandacht besteed aan het ontwikkelen van deze sociale vaardigheden. Tot de doelstellingen van drama wordt bijvoorbeeld gerekend: leerlingen durven zichzelf te uiten, zichzelf te geven en zichzelf te presenteren. Drama kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van zelfvertrouwen en aan het leren samenwerken met verschillende mensen. Bovendien geeft een aantal leerkrachten aan dat ze hopen dat de lessen cultuuronderwijs ook de manier waarop leerlingen naar de werkelijkheid kijken en de manier waarop ze zich gedragen kan beïnvloeden. (In feite is dat, wat in het hier gebruikte theoretisch kader onder de *ontwikkeling van cultureel bewustzijn* valt. Een groter cultureel bewustzijn betekent echter dat leerlingen zich meer bewust zijn van hun eigen gedrag en eigen handelen en dat zal ook hun sociale vaardigheden beïnvloeden.	

Overzicht van observaties en gesprekken

03-09-12	Kennismakingsgesprek directie (Aziem Jarmohamed en Joyce Knetemann), cultuurcoördinator (Petra Schoenmakers) en kunstenaar (Wolf Brinkman)
17-09-12	Observatie lessen Wolf Brinkman in groep 3 en in groep 4. Bijwonen nagesprek Wolf Brinkman en groepsleerkrachten
	Observatie schoolmiddag in groep 4 (11.45-15.15, Petra Schoenmakers en LIO Norbert)
26-09-12	Observatie drama-lessen in groep 6 en groep 7 (docent Ank Vos)
27-09-12	Observatie schoolochtend in groep 8 (08.30-12.00, Vicky Breijs)
	Observatie IKEI-lessen groep 1/2 , groep 5, groep 6 en schoolorkest (Florita Cesnik en Marian de Klerk)
01-10-12	Observatie lessen Wolf Brinkman in groep 3 en 4.
	Observatie drama-les in groep 8 (08.30-9.30, Vicky Breijs en Ank Vos)
	Observatie schooldag in groep 8 (08.30-09.30 en 12.00-15.15, Vicky

	Breijs)
	Nagesprek met Wolf Brinkman, groepsleerkracht groep 3 Sandra Kool en stagiaire)
10-10-12	Gesprek Vicky Breijs, groepsleerkracht groep 8
	Gesprek Ank Vos, dramaleerkracht