

D21: Literatuurstudie

*Onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden en
cultuureducatie in het Nederlandse basisonderwijs*



LECTORAAT DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE KUNSTVAKKEN

D21: Literatuurstudie

Onderzoek naar 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie
in het Nederlandse basisonderwijs

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken

Colofon

Dit is de eerste (voorlopige) definitieve versie van de literatuurstudie ten behoeve van het onderzoek naar 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie in het Nederlandse basisonderwijs.

Aan dit onderzoek werkten mee:

Marlies ter Beek- Geertse
Bas van der Bruggen
Bruno Oldeboom
Hans Petersen
Olga Potters

Dank voor advies:

Fer Boei
Martijn Willemse

Projectleiding:

Dick Kleingeld

Onderzoeksprogrammaleider:

Lector Jeroen Lutters

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken
Hogeschool Windesheim
Zwolle, februari 2015

Inhoud

1	SAMENVATTING	7
2	INLEIDING	8
2.1	Liberal arts?	8
2.2	Ontwikkelingsrichting	10
2.3	21 ^e eeuwse vaardigheden	11
2.4	Context en aanleiding voor de literatuurstudie	12
2.5	Doel en doelgroep van de literatuurstudie en onderzoeksvragen.....	13
2.6	Wetenschappelijke relevantie	14
2.7	Maatschappelijke relevantie.....	16
2.7.1	Uit de media	16
2.7.2	Uit de politiek	16
3	METHODE	17
3.1	Design-based research	17
3.2	D21 en onderzoeksontwerp.....	17
3.3	Heuristische aanpak	19
3.4	Review-route.....	21
4	DE EENENTWINTIGSTE EEUWSE VAARDIGHEDEN.....	24
4.1	Didactiek eenentwintigste eeuw (D21).....	24
4.2	Begripsbepaling/definitie 21 ^e eeuwse vaardigheden.....	24
4.3	Modellen voor 21 ^e eeuwse vaardigheden	25
4.4	Beschrijvingen van zeven 21 ^e eeuwse vaardigheden.....	26
4.4.1	Creativiteit.....	27
4.4.2	Kritisch denken	27
4.4.3	Probleemoplossend vermogen	28
4.4.4	Communicatie	29
4.4.5	Samenwerken.....	31
4.4.6	Digitale Geletterdheid.....	32
4.4.7	Sociale en culturele vaardigheden	33
4.5	Samenvatting	34
4.5.1	Overlap	34
4.5.2	Hiërarchie in de 21 ^e eeuwse vaardigheden?.....	35
4.5.3	Implicaties voor het onderwijs	35
4.6	Een aanvullende beschouwing op de 21 ^e eeuwse vaardigheden	35
5	CULTUUREDUCATIE	38
5.1	Wat is cultuur?	38
5.2	Wat is cultuureducatie?	38
5.3	Wat zijn de kenmerken van cultuureducatie? Om welke vaardigheden gaat het?	39
5.4	Hoe kunnen deze vaardigheden geleerd worden?	44
5.5	Wat levert cultuureducatie op? Wat is het effect van cultuureducatie?.....	46
5.6	Samenvattend schema cultuureducatie	48
5.7	Conceptualisatie van cultuureducatie voor dit onderzoek	49
5.7	Welke 21 ^e eeuwse vaardigheden zijn het meest relevant bij cultuureducatie?	49

6	SCHOOLKENMERKEN	51
6.1	Inleiding	51
6.2	Typologie van scholen volgens Hooiveld	53
6.2.1	Curriculum: lineair en concentrisch	54
6.2.2	Organisatie: Groepsgewijs en Individueel georganiseerd	54
6.2.3	Pedagogiek: Conformisme en Non-conformisme	54
6.3	Vier schooltypen op basis van Hooiveld (2011)	55
6.3.1	De neoklassikale school (B)	55
6.3.2	De geïndividualiseerde school (C)	57
6.3.3	De ontwikkelingsschool (D)	58
6.3.4	De gemeenschapsschool (E).....	59
6.4	Samenvatting	61
7	KOPPELING 21^e EEUWSE VAARDIGHEDEN, CULTUUREDUCATIE EN SCHOOLTYPERING.....	62
7.1	De 21e eeuwse vaardigheden als indicator van goede cultuureducatie?	63
7.2	Naar het kwantitatieve onderzoek	64
7.2.1	De eerste hoofdvraag van het kwantitatieve onderzoek:	65
7.2.2	De tweede hoofdvraag van het kwantitatieve onderzoek	66
8	TOT SLOT.....	67
9	LITERATUUR.....	68

1 Samenvatting

Wereldwijd wordt onderwijs gezien als een sleutel om goed voorbereid de toekomst in te gaan. Nieuwe technologieën en bevolkingsgroei hebben overal invloed op cultuur en aard van arbeidsprocessen. In Nederland wordt steeds vaker de roep gehoord om jongeren toe te rusten met zogenoemde 21^e eeuwse vaardigheden. Deze 21^e eeuwse vaardigheden zijn generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de kennissamenleving van morgen. Cultuuronderwijs zou een belangrijke rol kunnen spelen bij de ontwikkeling van die vaardigheden. Juist binnen cultuureducatie komen alle 21^e eeuwse vaardigheden in meer of mindere mate aan bod. Door het creatieve proces centraal te stellen in de leerlijnen wordt beoogd creativiteit te ontwikkelen. Door regelmatig reflectiemomenten in te bouwen wordt het kritisch denken en zelfregulering ontwikkeld, en divergente opdrachten bevorderen het probleemoplossend denken en handelen. Daarnaast werken leerlingen in het leergebied kunstzinnige oriëntatie regelmatig aan gezamenlijke opdrachten of projecten. Dit bevordert de vaardigheid samenwerken.

Het doel van deze literatuurstudie is een goed overzicht te scheppen van wat bekend is over cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Op grond hiervan is het mogelijk de nodige keuzes te maken en cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden voor dit onderzoek te definiëren. Hierbij spelen ook schoolkenmerken een rol. Het totale D21 onderzoek geeft namelijk uiteindelijk antwoord op de vraag hoe er bij verschillende soorten scholen aan cultuureducatie gewerkt wordt en welke rol de 21^e eeuwse vaardigheden hierbij spelen.

De onderzoeksvragen die leidend zijn geweest voor deze literatuurstudie zijn:

- Wat wordt verstaan onder 21^e eeuwse vaardigheden van leerlingen in het basisonderwijs?
- Wat is cultuureducatie en welke definiëring is het meest passend voor dit onderzoek?
- Welke van de 21^e eeuwse vaardigheden sluiten expliciet aan bij cultuureducatie?
- Op welke kenmerken zijn basisscholen in te delen in verschillende typen scholen?

Binnen de 21^e eeuwse vaardigheden is een selectie gemaakt voor *creativiteit, samenwerken, informatievaardigheden* en *sociale en culturele vaardigheden*, beschreven volgens de conceptualisatie van Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) welke weer gebaseerd is op de studies van Voogt en Roblin (2010). Bij de conceptualisatie van cultuureducatie is de keuze gemaakt voor het theoretisch leerplankader *Cultuur in de Spiegel* (CIS, Van Heusden, 2010), aangevuld met voorwaarden voor cultuureducatie (Haanstra, 2010). De schoolkenmerken worden beschreven op basis van *de typologie van scholen* (Hooiveld, 2011).

De auteurs

2 Inleiding

We leven in een tijd die zich zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht onderscheidt van de vorige eeuw en al helemaal van de eeuwen dáárvoor. 'Ons dagelijks leven is door de ontwikkeling van technologie ingrijpend veranderd. Het voortdurend ontwikkelen en eigen maken van nieuwe kennis is uit ons leven niet meer weg te denken. Kennis is economische waarde. Inmiddels spreken we van een kennissamenleving en een kenniseconomie (Cheng, 2002; CPB, 2002; Hargreaves, 2003). De informatietechnologie maakt kennisproductie mogelijk in internationale netwerken (Castells, 1996). Kennis kent geen grenzen.' (Coonen, 2005, p. 11).

In kwantitatief perspectief kan men stellen dat de wereld in hoog tempo verandert. Voor kunstmatige intelligentie is nog steeds de 'Wet van Moore' van kracht die stelt dat ongeveer elk anderhalf jaar de rekencapaciteit van chips verdubbelt. Wanneer die wet ook van toepassing is op de ontwikkeling van de kwantumcomputer en de 'neurale' chip, dan staan we aan de vooravond van nog ingrijpender ontwikkelingen dan die we tot nu toe hebben ervaren en zullen we onze houding ten opzichte van 'technologie' moeten herdefiniëren. "Vanuit 'artificiële moraliteit' moeten we toe naar een breder begrip van 'artificiële moraliteit': de moraal van de dingen" (Verbeek, 2014, p.63).

In kwalitatief opzicht heeft Cornelis (1997) het over een tijdperk van 'Communicatieve zelfsturing als toekomstmodel'. Dit kennismodel voor de 21^e eeuw volgt op een periode waarin het 'sociale regelsysteem' dominant was (Middeleeuwen - 20e eeuw), dat op zijn beurt volgde op het 'natuurlijke systeem' (oudheid - Middeleeuwen). Cornelis noemt deze drie ontwikkelingsstadia 'stabiliteitslagen in de cultuur' waarin onze gevoelens zich verankeren. Conflicten in het huidige era zijn conflicten "van zelfdefinitie en zelfsturing" (p.542). Waar eerder de sociale hiërarchie op macht was gebaseerd, "wordt de nieuwe sociale hiërarchie een uitdrukking van inzicht en stuurcapaciteit" (p.547). Dat inzicht en die stuurcapaciteit moeten dus wel worden (aan)geleerd. En de stabiliteitslaag in de cultuur waarin het collectieve gevoel verankerd ligt en waarop deze ontwikkeling zich voltrekt, moet wel worden begrepen.

Nieuwe technologieën en bevolkingsgroei hebben hun invloed op de onderliggende stabiliteitslaag, de waarneembare cultuur en aard van arbeidsprocessen. Het is in deze dynamische tijd waarin kinderen opgroeien en het is in deze samenleving dat kinderen naar school gaan. Opgroeien betekent voor kinderen onder andere dat zij pendelen tussen het volgen van de eigen ontwikkeling enerzijds en het invoegen in een bestaande samenleving anderzijds. En dat is een samenleving waarin niet langer de productie van goederen en diensten centraal zal staan, maar kennis, creativiteit en wat Pink 'High touch' noemt, "(. . .) the ability to empathize, to understand the subtleties of human interaction (. . .)" (2008, p52).

2.1 Liberal arts?

De discussie om voor de huidige tijd adequate vaardigheden aan te leren is niet van vandaag of gisteren. Onderwijs staat nationaal en internationaal voortdurend in het centrum van de publieke belangstelling. Niet alleen omdat er veel gemeenschapsgeld naar toe gaat, maar vooral omdat in nagenoeg elke samenleving onderwijs wordt erkend als hét instituut dat

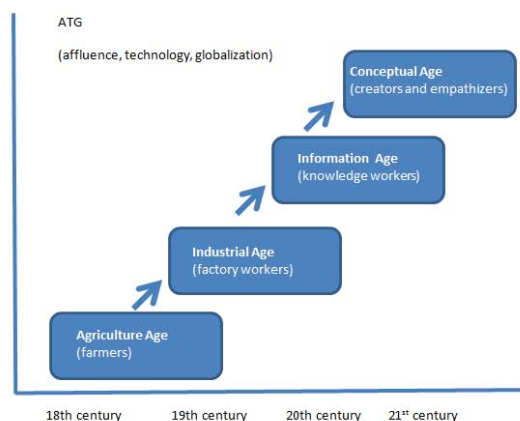
maatschappelijke veranderingen kan initiëren en stimuleren. Om precies dezelfde reden wordt in (extreem) behoudende of regressieve samenlevingsvormen onderwijs gevreesd en (extreem) gecontroleerd.

In 'De nieuwe schoolstrijd' (Jansen, De Jong & Klink, red., 2006) getuigden onder ander de hoogleraren orthopedagogiek Stevens en Van der Werf eensgezind over de problemen die zich in het onderwijs voordoen en die zich aftekenen rond vier grote clusters:

- Ernstige motivatieproblemen
- Vroegtijdig schoolverlaten en schoolverzuim
- Daling van niveau
- Een transferprobleem

Minder eensgezind waren ze over de oorzaken hiervan en over de richting waarin de oplossing hiervoor moet worden gevonden. Waar de een (Stevens) pleitte voor nieuwe vormen van leren, hield de ander (Van der Werf) vast aan wat bewezen effectief is. Maar ook in 2006 was die 'bewezen effectiviteit' al onderwerp van discussie, gegeven bijvoorbeeld de kostenexplosie van het onderwijs (Kalshoven, 2006) en de zevenenvijtigduizend jaarlijkse drop-outs (de Volkskrant, 14-02-2007).

Langzaamaan begint zich toch het idee af te tekenen dat het traditioneel vormgegeven, op industriële leest geschoeide onderwijssysteem zijn grenzen heeft bereikt voor wat betreft adequaat onderwijs aan huidige leerlingen als voorbereiding op actief burgerschap in een toekomstige samenleving. Er ontstaan dan ook alternatieve ideeën over hoe onderwijs vorm én inhoud te geven is. Denk bijvoorbeeld aan de zogenoemde 'Ipad-scholen' van Onderwijs voor Nieuwe Tijd (O4NT)-initiatiefnemer Maurice de Hond. Een opvallend, maar geen verrassend verschijnsel. Pink (2008) schetst een zich ontwikkelende (westerse) samenleving in de richting van wat hij de 'Conceptual Age' noemt. "The main characters are now the *creator* and the *empathizer*, whose distinctive ability is mastery of R-Directed Thinking" (p. 49, cursief in origineel).



Figuur 1: From the Agriculture Age to the Conceptual Age (Pink, 2008, p. 49)

Met R-Directed Thinking wordt (grosso modo) het gebruik van de rechter hersenhelft bedoeld, onze 'creatieve' kant. "L-Directed Thinking remains indispensable. It's just no longer sufficient. In the Conceptual Age, what we need instead is a *whole* new mind" (p. 51, cursief in origineel). Het is die creatieve geest waarmee westerse samenlevingen zich nog

kunnen onderscheiden. Goedkopere arbeidsprocessen worden door lagelonenlanden overgenomen, kenniswerken door de Aziatische landen.

Creativiteit ontstaat in een omgeving waar ruimte is voor ondernemerschap, flexibele structuren, rijke leeromgevingen en waar risico's genomen mogen en durven worden. Zhao (2012) vergelijkt in dit verband twee dominante onderwijssystemen, de Amerikaanse en de Aziatische. In essentie komt zijn redenering erop neer dat er best wat is aan te merken op (het niveau van) het Amerikaanse onderwijssysteem, maar het er op de een of andere manier wel in slaagt creatieve en ondernemende mensen af te leveren. Dit in tegenstelling tot het Aziatische onderwijs dat op elke internationale vergelijking uitmuntend scoort, maar waarin hoegenaamd geen grote kunstenaars of anderszins creatieve geesten uit voort komen. Dat (niet) uitgaan van diversiteit hier een rol in speelt, wordt meerdere malen duidelijk gemaakt. 'Since children come with different background, interests, and strengths, an environment with limited choices cannot possibly meet the needs of all children' (Zhao, 2012, p.179).

Robinson (2011, p.7) is zo mogelijk nog kritischer waar het hedendaagse onderwijs betreft. Hij gaat uit van de aanname dat iedereen met immense natuurlijke talenten geboren wordt, maar dat slechts enkelen die bij zichzelf ontdekken en nog minder die behoorlijk ontwikkelen. "Ironically one of the main reasons for this massive waste of talent is the very process that is meant to develop it: education". Een scherpe aanklacht.

2.2 Ontwikkelingsrichting

Is de noodzaak onderwijsontwikkeling in de richting van, globaal gezien, meer ondernemerschap en creativiteit bij sommigen al lang geen vraag meer, het onderwijs zelf worstelt vooralsnog behoorlijk met dit nieuwe concept. In Nederland kan in ieder geval worden waargenomen dat er weliswaar over nieuwe geluiden en inzichten gesproken wordt, maar dat het onderwijs in zijn huidige vorm daar moeilijk naar toe kan bewegen, gegeven het feit dat ook in zorg en onderwijs voorlopig het Angels-Saksisch managementmodel nog domineert. Deze managementfilosofie kenmerkt zich vooral door het 'meten is weten'-adagium, risicomijdend gedrag en (dus) veel (overheids)controle. Verhaeghe (2012) is buitengewoon kritisch ten aanzien van de reductie van de werkelijkheid tot cijfers.

"Cijfermatig gestuurde evaluatie- en functioneringsgesprekken zijn vaak dodelijk voor werktevredenheid, motivatie, loyaliteit en identificatie met het bedrijf. Een degelijke aanpak fnuikt elke vorm van creativiteit en autonomie en lokt gevoel van vernedering en een verlies van zelfrespect uit" (p.227). Het zal niet veel moeite kosten in deze uitspraak elke denkbare beoordelingssituatie in en van onderwijs te herkennen, en daarmee de afstand te zien die nog zal moeten worden overbrugd om niet alleen hedendaagse, maar ook toekomstige problemen integer en creatief te kunnen oplossen. Het is dáárom dat rechtsfilosoof Nussbaum met haar Boek 'Niet voor de winst' (2011) een krachtig pleidooi houdt om de zogenaamde 'liberal arts' (lees: cultuuronderwijs) te zien als essentiële (onderwijs)inhouden voor de ontwikkeling van kinderen tot volwassen en verantwoordelijke staatsburger.

Hiermee beantwoordt Nussbaum de vraag waar onderwijs nu eigenlijk voor dient, een vraag die ook Biesta (2010) zich stelt.

"Answering the question is, of course, not easy, but if the question never gets asked, then we can be sure that education can be proceed in a directionless manner –or at least in a manner where the direction of education is not the result of deliberations

about which direction is the most desirable. (...) Nowadays there is simply too much talk about learning and too little talk about what learning is supposed to be *for*. There is too little talk, in other words, about the ends of learning.” (p. 127. Cursief in origineel).

Een pleidooi om het over de doelstelling van onderwijs te hebben, dus. Biesta onderscheidt drie rollen (of functies) van het onderwijs, te weten kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Hij geeft aan dat het niet genoeg is te aanvaarden dat onderwijs het subject beïnvloedt. Er moet worden stilgestaan bij de manier waarop die invloed wordt uitgeoefend. Dat dient, in zijn ogen, te gebeuren op een manier die er niet alleen toe leidt dat de ‘nieuwkomer’ in de bestaande samenleving wordt opgenomen, maar zodanig “(...) that education should always entail an orientation towards *freedom*” (p.129, cursief in origineel).

Onderwijs gericht op de ontwikkeling van kinderen tot volwassen en verantwoordelijke staatsburger (Nussbaum) of vrijheid-georiënteerd (Biesta) is een actueel, normatief en emancipatoir standpunt dat niet helemaal terugkomt in deze literatuurstudie. Een kritische discussie over wat wenselijke onderwijsdoelstellingen zijn, valt buiten het bestek van deze literatuurstudie omdat dit onderzoek de kernbegrippen uit de onderzoeksvragen als uitgangspunt neemt, namelijk cultuuronderwijs, 21^e eeuwse vaardigheden en hun mogelijke onderlinge relatie. Hiervoor is gekozen omdat het deze begrippen zijn die in het onderwijsveld circuleren en het onderzoek wil aansluiten bij die praktijk. Dat deze begrippen zelf niet waarde vrij zijn, is een gegeven. “We hebben op dit moment meer oog voor kennis en kennisontwikkeling omdat er duidelijke economische en sociale belangen in het geding zijn. We zijn alerter geworden voor de kennissamenleving omdat het behoud van onze welvaart aan de orde is”, stelt Coonen (2005, p.11) in zijn oratie bij de aanvaarding van zijn hoogleraarschap aan de Open Universiteit.

De genoemde begrippen worden daarom verkend en beschreven vanuit het ‘alledaagse’ gebruik ervan, zonder ze vanuit ethisch of politiek oogpunt nader te analyseren.

2.3 21^e eeuwse vaardigheden

Onderwijs en maatschappelijke ontwikkelingen gaan hand in hand. Onderwijs is in de eerste plaats een wereld op zichzelf. Leraren en leerlingen leven en werken samen binnen de muren van de school. Zij werken aan doelen en resultaten en aan persoonlijke ontwikkeling. Onderwijs bereidt jonge mensen voor op deelname aan de samenleving, zowel direct als voor later. Het is de vraag, om met Dewey (1980) te spreken, of in de huidige, sterk veranderende omstandigheden, het onderwijs nog wel op de juiste manier haar functie vervuld.

Steeds vaker wordt opgeroepen om jongeren toe te rusten met zogenoemde ‘21th century skills (hierna 21^e eeuwse vaardigheden genoemd). Dat zijn generieke vaardigheden die nodig zouden zijn voor zowel het huidige tijdsgewricht als de nabije toekomst. Kunst- en cultuureducatie, zou een belangrijke rol kunnen spelen bij de ontwikkeling van die vaardigheden. Juist binnen kunst- en cultuureducatie komen alle 21^e eeuwse vaardigheden in meer of mindere mate aan bod. Door het creatieve proces centraal te stellen in de leerlijnen wordt creativiteit ontwikkeld. Door regelmatig reflectiemomenten in te bouwen wordt het kritisch denken en zelfregulering ontwikkeld, en divergente opdrachten bevorderen het probleemoplossend denken en handelen. Daarnaast werken leerlingen in het leergebied

kunstzinnige oriëntatie regelmatig aan gezamenlijke opdrachten of projecten. Dit bevordert de vaardigheid samenwerken (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014).

De onderwijsraad heeft de gewoonte om elke vier jaar de stand van zaken op te maken voor wat betreft educatief Nederland. De raad beschrijft dan cijfermatige ontwikkelingen en analyseert het gevoerde beleid van overheid en onderwijsveld. In november 2013 waarschuwde de onderwijsraad voor een te smalle kijk op onderwijskwaliteit. Nederland scoort weliswaar met gemiddelde financiële middelen bovengemiddeld goed in vergelijking met andere landen, maar het risico is groot dat het onderwijs in Nederland de jongeren niet goed voorbereid op de toekomst. Volgens de raad staat het onderwijs voor grote uitdagingen. Twee van die uitdagingen verwijzen naar een mogelijke rol voor kunst- en cultuureducatie. Die twee uitdagingen zijn volgens de onderwijsraad: (1) maak brede kwaliteit inzichtelijk en (2) zorg voor meer waardering van niet-cognitieve capaciteiten (Onderwijsraad, 2013). De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 2013) komt in haar publicatie: 'Naar een lerende economie' met een vergelijkbare uitspraak waar het de huidige economie betreft: "Zij is een economie die gebaseerd is op het aanpassings- en absorptievermogen van alle individuen, bedrijven, organisaties en overheden" (p.229). Ook de Adviesraad voor Wetenschap en Technologie (AWT) schrijft in haar *Going Dutch* (2013) over de toekomst: "Onder de term kennissamenleving verstaat de AWT een samenleving waarin kennis niet alleen als productiefactor wordt gewaardeerd, maar ook om zijn intrinsieke waarde en zijn bijdrage aan het oplossen van maatschappelijke problemen" (p. 5). Verschillende organisaties wijzen dus op het belang van kennisontwikkeling en kenniscirculatie, maar op een andere manier dan de afgelopen decennia het geval was: gericht op intrinsieke waarde, maatschappelijke problemen en investeren in *intangibles*, waardering voor immateriële kwaliteiten.

2.4 Context en aanleiding voor de literatuurstudie

Deze reviewstudie maakt onderdeel uit van het zogenoemde D21-onderzoek. Het onderzoeksproject D21 sluit aan bij het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016* van het ministerie van OCW om de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs te borgen. Het huidige en toekomstige onderwijs vraagt om nieuwe inhoud en nieuwe manieren van onderwijzen (Lutters, 2013). D21 verwijst ook naar P21, het *partnership for 21st century skills*. P21 maakte in 2009 een bruikbaar model voor het zorgvuldig positioneren van 21^e eeuwse vaardigheden in het onderwijs. Het model biedt een holistische kijk op het 21-eeuwse onderwijzen en leren, en combineert specifieke aandacht voor 21^e eeuwse leerresultaten met innovatieve systemen om leerlingen te helpen met het beheersen van de multidimensionale vaardigheden die van hen in de 21^e eeuw en daarna vereist zijn (Voogt & Roblin, 2013). D21 is dan Didactiek voor de 21^e eeuw en verwijst naar de hedendaagse vraagstukken waar leerlingen, docenten, stagiaires en lerarenopleiders in het Nederlandse onderwijs voor gesteld zijn.

Het D21 onderzoek brengt een drietal concepten met elkaar in verband: de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie op het primair onderwijs en schoolvisie. Dit wordt gedaan om uiteindelijk tot enkele profielen te kunnen komen van scholen waar er op kwalitatief hoogwaardige wijze aan cultuureducatie gewerkt wordt en het bevorderen van relevante 21^e eeuwse vaardigheden. Richtinggevende vragen van het totale D21 onderzoek zijn:

1. *In hoeverre sluiten de betrokken schoolvisies aan bij de hedendaagse en toekomstige maatschappelijke vragen?*

2. *Op welke wijze komen 21^e eeuwse vaardigheden terug in het concrete onderwijsaanbod van de betrokken scholen in inhoudelijke, organisatorische en financiële zin?*
3. *Op welke manier wordt kunst-en cultuureducatie aantoonbaar, binnen of buiten de bestaande vakkenstructuur, ingezet bij de vorming van kinderen tot volwassen die beschikken over 21^e eeuwse vaardigheden?*

Voor het beantwoorden van deze richtinggevende vragen zal in de literatuurstudie van de begrippen die centraal staan in deze vragen, een actuele stand van zaken besproken worden.

In hoofdstuk 4 en 5 worden respectievelijk de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie besproken. Het begrip schoolvisie komt naar voren in hoofdstuk 6. Er vindt een vertaling plaats van dit ruime begrip naar de praktijk van het basisonderwijs. Een schoolvisie vertaalt zich, als het goed is, in het dagelijks onderwijs. Een schoolvisie komt tot uiting in schoolkenmerken.

Gedurende het kwantitatieve survey-onderzoek zullen vervolgens de verbanden tussen de 21^e eeuwse vaardigheden, kunst-en cultuureducatie en schoolkenmerken gemeten worden. Pas gedurende het kwalitatieve good practice casestudey onderzoek zal er antwoord op bovenstaande vragen gegeven kunnen worden. Bovenstaande richtinggevende vragen betreffen dan ook kwalitatieve onderzoeksvragen.

De aanleiding van het onderzoeksproject, en daarmee ook voor deze literatuurstudie, is het toenemende belang van de 'creatieve leerling en student' en de docent en lerarenopleider als 'creative professional' in de 21^e eeuw. Creativiteit wordt beschouwd als het noodzakelijke positieve antwoord op de vrijheid (versus discipline) en als fundamentele beschavingsfactor. Creativiteit, *out of the box* denken, associatief denken, probleemoplossend en innoverend vermogen zijn van essentieel belang voor maatschappelijke ontwikkeling (Raad van Cultuur, 2014). Het lijkt voor de hand te liggen dat cultuureducatie de creativiteit van leerlingen stimuleert (Winner, Golgstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Cultuureducatie wordt in dit onderzoek opgevat in de meest brede zin; dat wil zeggen als kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie.

2.5 Doel en doelgroep van de literatuurstudie en onderzoeksvragen

Deze literatuurstudie maakt onderdeel uit van een onderzoek naar de wijze waarop in het Nederlandse basisonderwijs aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van de 21^e eeuwse vaardigheden, welke rol cultuureducatie daarbij heeft of kan hebben en op welke wijze dit bij verschillende schoolaanpakken in de praktijk gebracht wordt.

Deze literatuurstudie richt zich op het identificeren en definiëren van de 21^e eeuwse vaardigheden, het definiëren van 'cultuureducatie' en de (mogelijke) onderlinge verbondenheid tussen 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie.

De doelstelling van deze review-studie sluit aan bij de doelen van het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016' (LKCA) en dus bij het streven de kwaliteit van cultuureducatie in een samenhangend onderwijsprogramma in het primair onderwijs te borgen. Door te focussen op de 21^e eeuwse vaardigheden, en de rol van cultuureducatie bij het ontwikkelen daarvan, is een expliciete set aan interdisciplinaire criteria beschikbaar op

basis waarvan kwaliteiten van cultuureducatie in kaart kunnen worden gebracht. Het doel van deze literatuurstudie is een goed overzicht te scheppen van wat bekend is over cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Op grond hiervan is het mogelijk keuzes te maken om cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden voor dit onderzoek te definiëren. Hierbij spelen ook schoolkenmerken een rol. Dit onderzoek geeft uiteindelijk antwoord op de vraag hoe er bij verschillende soorten scholen aan cultuureducatie gewerkt wordt en welke rol de 21^e eeuwse vaardigheden hierbij spelen.

De onderzoeksvragen die leidend zijn voor deze literatuurstudie zijn:

- Wat wordt verstaan onder 21^e eeuwse vaardigheden van leerlingen in het basisonderwijs?
- Wat is cultuureducatie en welke definiëring is het meest passend voor dit onderzoek?
- Welke van de 21^e eeuwse vaardigheden sluiten expliciet aan bij kunst- en cultuureducatie?
- Op welke kenmerken zijn basisscholen in te delen in verschillende typen scholen?

De doelgroep voor dit onderzoek is vierledig:

- het kind in het primair onderwijs, dat uiteindelijk gebaat moet zijn bij het onderwijs;
- de docent die meebepaalt hoe de school wordt ingericht en wat de plaats van cultuureducatie daarin is;
- de student in de lerarenopleiding die in de toekomst het primair onderwijs bepaalt en inzicht moet hebben in het belang van cultuureducatie;
- de lerarenopleider, die de student opleidt en zich af dient te vragen wat het belang daarbij is van cultuureducatie.

In deze literatuurstudie wordt gezocht naar algemene principes die voor alle doelgroepen van toepassing zijn.

2.6 Wetenschappelijke relevantie

In 1973 werd onder voorzitterschap van Prof. Dr. Ten Have een onderzoek verricht in opdracht van het toenmalige ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk (Damen, Haanstra & Henrichs, 2002). Het onderzoek werd als een soort nulmeting beschouwd en richtte zich op de stand van zaken met betrekking tot 'Kunst in dienst van vormingsdoelen als persoonlijkheids-ontplooiing en maatschappelijke bewustwording' (Damen, e.a., 2002). Ook drukte het rapport uit welke ambities er waren op het gebied van onderzoek en gaf het zicht op het optimistische verwachtingen die men had m.b.t. de effecten van onderzoek bij de maakbaarheid van kunsteducatie.

De publicatie van het rapport 'Kunstzinnige vorming in Nederland' wordt als een van de eerste toonaangevende onderzoeksrapporten beschouwd. Het rapport gold als uitgangspunt voor een belangrijk vervolg onderzoeksrapport 'Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland' uit 2002. De conclusie van het onderzoek uit 1973 was dat onderzoek naar kunstzinnige vorming beperkt van omvang en fragmentarisch van aard was, dat de vertaling van resultaten naar de praktijk problematisch bleef en dat er vrijwel geen onderzoek werd verricht vanuit een theoretisch referentiekader. Het rapport pleitte daarom voor een programmatische onderzoeksaanpak waarbij een reeks samenhangende deelonderzoeken wordt uitgevoerd.

De conclusies van het onderzoek (Damen, e.a.) in 2002 zijn stevig:

“Na meer dan 25 jaren van onderzoek kunnen we het onderzoeksprogramma uit Kunstzinnige vorming in Nederland nog niet als afgeschreven beschouwen. Over de toenmalige kwalificatie dat het een onderontwikkeld terrein betreft, kan men twisten. Een oogst van vijfhonderd titels is tenslotte absoluut genomen een hoeveelheid die een forse onderzoeksinspanning heeft vereist. Anderzijds zijn de kwalificaties fragmentarisch, ad hoc en niet-theoriegestuurd nog steeds van toepassing op de meerderheid van het verrichte onderzoek.” (p. 125)

Deze twee metastudies lijken verder wetenschappelijk onderzoek naar kunst-en cultuureducatie te rechtvaardigheden.

Met betrekking tot onderzoek naar 21^e eeuwse vaardigheden lijkt er ook een wetenschappelijke relevantie te zijn. Onderzoek van Voogt en Roblin (2013) probeerde duidelijkheid te krijgen over de definitie, implementatie en evaluatie van 21^e eeuwse vaardigheden. In dit onderzoek concluderen zij:

“De belangrijkste bevindingen kunnen als volgt worden samengevat. Uit onze analyse blijkt dat de modellen convergeren naar een gemeenschappelijke set van 21^e eeuwse vaardigheden. Echter, deze samenhang is grotendeels gemaskeerd door de verschillende wijze waarop 21^e eeuwse vaardigheden worden gegroepeerd en door de verschillende terminologie die wordt gehanteerd. Hierdoor kan verwarring ontstaan, waardoor de implementatie van 21^e eeuwse vaardigheden in de onderwijspraktijk wordt belemmerd. De 21^e eeuwse vaardigheden die in alle modellen worden genoemd zijn samenwerking; communicatie; ICT geletterdheid, sociale en/of culturele vaardigheden (incl. burgerschap). Daarnaast worden creativiteit, kritisch denken, en probleem-oplosvaardigheden in bijna alle modellen genoemd.” (p. i).

Er is weliswaar een bruikbare omschrijving ontstaan van 21^e eeuwse vaardigheden, maar Voogt en Roblin (2013) concluderen ook dat als het om implementatie en evaluatie gaat er nog veel wetenschappelijk onderzoek moet volgen. Thijs, Fisser en van der Hoeven (2014) hebben voor het SLO recent (maart 2014) een onderzoek uitgevoerd naar de 21^e eeuwse vaardigheden in het basis- en voortgezet onderwijs. Dit is een eerste evaluatie van deze vaardigheden in de onderwijspraktijk. In dit onderzoek is er gekeken wat leraren in de les doen op het gebied van 21^e eeuwse vaardigheden en digitale geletterdheid in het funderend onderwijs in Nederland. Uit dit onderzoek blijkt dat leraren de 21^e eeuwse vaardigheden redelijk kennen en ze belangrijk vinden en soms tot regelmatig iets in de les doen met de 21^e eeuwse vaardigheden.

Onderzoek naar de relatie tussen 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie is in opkomst. Duidelijke voorbeelden hiervan zijn gepresenteerd tijdens het congres ‘Quality now’, in februari 2014. Dat congres werd georganiseerd door 4 partners: Landelijk Kennisinstituut voor Cultuureducatie en Amateurkunst, Fonds Cultuur Participatie, Ministerie voor OC&W en gemeente Amsterdam. Tijdens het congres werd expliciet de vraag naar de samenhang tussen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden aan de orde gesteld. Hierbij werd er gepleit om de regie voor het cultuuronderwijs bij de basisschool te

leggen en deze niet te verleggen naar culturele instellingen. Basisscholen hebben beter zicht op de ontwikkeling van de individuele leerlingen enerzijds en de doorlopende leerlijn en de leerdoelen anderzijds. Zo zou de kwaliteit van de cultuureducatie beter geborgd kunnen worden (Haagenaars, 2014).

2.7 Maatschappelijke relevantie

Cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden zijn regelmatig terug te vinden in allerlei maatschappelijke debatten. Hieronder zal kort aandacht geschonken worden aan de aandacht in de landelijk media en politiek voor cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

2.7.1 Uit de media

In de Nederlandse media zijn duidelijke sporen van aandacht voor kunst-en cultuureducatie. Een korte zoektocht in Lexus Nexus met de term cultuureducatie levert al snel meer dan 3000 hits op. In de laatste 5 jaar zijn er 215 artikelen, alleen al in de landelijke dagbladen, die aandacht schenken aan cultuureducatie.

2.7.2 Uit de politiek

Er zijn vele aanwijzingen dat de 21^e eeuwse vaardigheden, en met name het ontwikkelen van creativiteit, hoog op de politieke en maatschappelijke agenda staan. Zo is er de werkgroep *human capital* van het topteam *creatieve industrie*, dat rapporteert aan het ministerie over creativiteit en 21^e eeuwse vaardigheden in het beroeps en wetenschappelijk onderwijs. Ontwikkelingen die het belang van het D21 onderzoek onderstrepen. Zij onderzoeken welke didactische vermogens het creatief vermogen stimuleren en in hoeverre kunst, en iets ruimer creatieve didactische werkvormen voertuigen kunnen zijn voor creatieve ontwikkeling (breed, ook niet-kunstvakonderwijs).

Een andere aanwijzing voor politieke relevantie vinden we bij uitspraken van Jet Bussemaker, Nederlandse minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Zij bedankte tijdens een groot congres *Quality Now*, (februari 2014), iedereen voor hun aanwezigheid en inspanningen om de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in heel Europa te verbeteren: *“We weten niet wat kinderen van vandaag triggert om de culturele leiders of de grote kunstenaars van morgen te worden. Wat we kunnen doen is hen de mogelijkheden geven om kunst en cultuur te ontdekken. En als we dat kunnen, dan moeten we dat doen.”*

In haar brief getiteld *Cultuur Beweegt* (2013), herhaalt zij het argument van voorgaande bewindslieden. Namelijk dat de kunstvakken een rol hebben te spelen in de ontwikkeling van creatieve vaardigheden, als één van de 21^e eeuw vaardigheden die de maatschappij van vandaag nodig heeft. Creativiteit en innoverend vermogen zijn "voorwaarden voor de verdere groei van onze kennismaatschappij" aldus de minister op genoemd congres. Dit heeft geleid tot een verschuiving in het culturele onderwijsbeleid van de receptieve cultuurparticipatie *buiten* de school naar een toename en verbetering van de actieve deelname aan kunstvakken *binnen* de school.

3 Methode

In hoofdstuk 2 wordt de methodologie van de literatuurstudie beschreven. Het gaat dan zowel om hoe de literatuurstudie in design-based onderzoek past en de wijze waarop de methodologie in de literatuurstudie zelf is toegepast.

Hieronder is kort aandacht geschonken aan de educatieve design-based onderzoeksmethodologie. De literatuurstudie maakt namelijk deel uit van een ontwerpgericht onderzoek. Daarna wordt er dieper ingegaan op de 8 stappen voor literatuurstudie die in deze studie gevolgd zijn.

3.1 Design-based research

Deze literatuurstudie maakt deel uit van een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak (design-based research). Nieveen, Akker, Bannan, Anthony en Plomp (2012) presenteren verschillende voorbeelden van ontwerpgericht onderzoek. Zo bespreken zij onder andere het overzichtelijke beeld dat Reeves geeft. Ontwerpgericht onderzoek bestaat hier uit 4 fasen. Het proces is weliswaar lineair beschreven, maar veel meer is er in de praktijk sprake van een iteratief proces. De vier fasen zijn achtereenvolgens: identificeren van het probleem gevolgd door het ontwikkelen van een prototype van een oplossing, daarna wordt de oplossing getest en verfijnd. Het proces wordt afgesloten met reflectie en verdere implementatie.

Een ander voorbeeld dat Nieveen et al. bespreken is dat van McKenney (2001). Zij illustreert het design-based research aan de hand van 3 fasen: (1) Needs & context analysis, (2) Design, development & formative evaluation en (3) Semi-summative evaluation. Volgens McKenney is het proces ook iteratief en neem het aantal participanten langzaam toe tijdens de 2e fase om vervolgens ook weer af te nemen naar de laatste fase. In het model van McKenney is nadrukkelijker dan bij Reeves (2006) aandacht voor een literatuurstudie en conceptontwikkeling. Wat steeds opvalt is het iteratieve proces van onderzoek doen. Het ontwerpgericht onderzoek werkt met ontwerpstellingen die op basis van de literatuur geformuleerd worden (Aken & Andriessen, 2011). In een ontwerpstelling wordt het probleem omschreven, gevolgd door de interventie en de verwachte uitkomst. Andriessen en Aken (2011) bespreken aan de hand van Denyer, Trenfield en Aken (2008) de zogenaamde CIMO-logica. Die logica heeft dan de volgende vorm: voor dit *probleem-in-Context* is het nuttig om een bepaalde *Interventie* toe te passen. Die zal namelijk door verschillende *Mechanismen* de *Outcomes* genereren. Deze benadering van ontwerpgericht onderzoek zal leidend zijn in het totale onderzoeksproces.

Deze literatuurstudie levert een bijdrage aan de eerste fase van die CIMO-logica. Om het probleem in context te kunnen beschrijven is begripsverheldering van belang. Deze literatuurstudie heeft daardoor een beschrijvend karakter.

3.2 D21 en onderzoeksontwerp

Het totale onderzoeksproject betreft een 'mixed-method' onderzoek; een samenstelling van een kwantitatief en een kwalitatief onderzoek. Beide onderdelen zijn relevant en nodig, want brengen met de eigen kenmerken van het type onderzoek verschillende, elkaar aanvullende aspecten naar boven. De literatuurstudie wordt vervolgd met een kwantitatief

onderzoek met behulp van een vragenlijst. Daarbij gaat het om verbanden tussen constructen (21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering) zichtbaar te maken. Ook was het kwantitatieve onderzoek bedoeld ter selectie van basisscholen voor het kwalitatieve vervolgonderzoek. Deze selectie zou plaats vinden op basis van een hoge score op de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Daarnaast streven we bij de selectie naar het verzamelen van scholen met een fundamenteel verschillende schooltypering. Door de lage respons op de vragenlijst is echter voor de selectie van de good practices een alternatieve selectieprocedure gevolgd. Deze procedure staat beschreven in de methode van het kwalitatieve onderzoek.

Om de koppeling tussen design-based research en dit D21-project te verhelderen, worden hierna kort de 4 fasen van het onderzoeksproces geschetst.

Fase 1. Literatuurstudie naar 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering in het primair onderwijs. In deze studie worden de definities voor de genoemde begrippen gekozen en is de operationalisatie van de begrippen beschreven. In de literatuurstudie is ervoor gekozen om zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de terminologie die gehanteerd wordt in het werkveld. Daarom is er gekozen om bronnen te gebruiken die bekend zijn bij basisscholen, zoals het SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling). De literatuurstudie heeft als doel een beschrijving te geven van de stand van zaken rond de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Deze literatuurstudie vormt de basis voor het empirisch onderzoek. De begrippen zoals omschreven in de literatuurstudie worden gedurende dit empirisch onderzoek in de praktijk onderzocht. Vervolgens vindt er weer een terugkoppeling naar de literatuur plaats en zal de literatuur diepgaander bestudeerd worden. Dit is een iteratief proces dat zich uitstrekt over de gehele periode dat het onderzoek duurt.

Fase 2. Kwantitatief empirisch survey-onderzoek onder een steekproef van 600/700 van de ruim 6400 basisscholen in het primair onderwijs. In dit online survey-onderzoek worden de relaties onderzocht tussen cultuureducatie, 21^e eeuwse vaardigheden en schooltypering. Tevens dient dit onderzoek om de stand van zaken met betrekking tot cultuureducatie en (een selectie van) 21^e eeuwse vaardigheden kwantitatief in kaart te brengen. Fase 2 evalueert hiermee het werken aan de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie praktisch en inhoudelijk. Deze kwantitatieve beschrijving vormt de basis voor het diepgaander kwalitatief onderzoek van fase 3. Als er bijvoorbeeld een sterk positief correlationeel verband gevonden wordt tussen cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden, betekent dit dat als er meer aan cultuureducatie gedaan wordt op een school er ook meer aan de geselecteerde 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt. In fase 3 zal dan vervolgens onderzocht worden op welke manier dit gebeurt.

Fase 3. Kwalitatief diepgaand onderzoek op 10 basisscholen, zogenaamde good practices. Er is gekozen voor good practices op het gebied van cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden, omdat deze scholen als voorbeeld zouden kunnen gaan functioneren voor andere scholen. De resultaten van het kwalitatieve onderzoek zijn rijke beschrijvingen van scholen waar op kwalitatief hoogstaand niveau via cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt. Zo mogelijk wordt in fase 3 de informatie uit fase 2 geconcretiseerd, uitgediept en verklaard. Aan de hand van een gesprekshulp worden interviews afgenomen met schoolleiding, leerkrachten en eventueel ook leerlingen. Door middel van deze interviews en observaties wordt getracht verbanden en mechanismen te beschrijven. Gedurende fase 2 gaat het om de vraag of er verbanden tussen de constructen

zijn en bij fase 3 gaat het er om hoe deze verbanden concreet vormgegeven worden binnen de basisschool.

Fase 4. Kwalitatieve analyse van de uitkomsten van het evaluatief onderzoek en de inzichten uit de studie van de good practices. Er wordt getracht een model te beschrijven rond de werkzame mechanismen bij cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden. De richtinggevende vragen voor het totale D21 onderzoek worden in deze fase beantwoord. Tenslotte wordt er gedurende deze fase opgedane kennis gedeeld met al de doelgroepen van het onderzoek.

Deze literatuurstudie positioneert zich, zoals gezegd, in de eerste fase van de CIMO-logica. In deze literatuurstudie worden termen en begrippen beschreven die van belang zijn voor dit onderzoek. Het onderzoek richt zich met name op de begrippen '21^e eeuwse vaardigheden', 'cultuureducatie' en 'schooltypering'. Op basis van de analyse van het survey-onderzoek en de bestudering van 10 good practices wordt geprobeerd mechanismen bloot te leggen die er in het primair onderwijs werkzaam zijn. Deze mechanismen betreffen de wijze waarop verschillende basisscholen omgaan met 21^e eeuwse vaardigheden in relatie tot cultuureducatie. Er wordt met name gezocht naar werkzame mechanismen die de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie versterken. Hierbij wordt gekeken hoe op scholen die vanuit een fundamenteel verschillende visie werken, de cultuureducatie vormgegeven wordt. In eerste instantie zal dit kwantitatief gebeuren om vervolgens deze gegevens te verdiepen middels een kwalitatief casestudy onderzoek.

De uitkomst van dit onderzoek (de literatuurstudie, de survey en de kwalitatieve analyse) is gericht op een ontwerp voor cultuureducatie. Er wordt gestreefd een prototype (lees: interventie) te ontwerpen, maar dit prototype wordt nog niet in de praktijk getest. Dat is het beoogde volgende stadium en vervolg op dit onderzoek.

Omdat de uitkomst van dit onderzoek een ontwerp is, en er geen iteratieve experimenten zijn met een ontwerp, is de duiding van design-based research aan te vechten. Er zijn argumenten om dit onderzoek formeel exploratief en niet design-based te noemen, door het ontbreken van een interventie. Echter, omdat dit onderzoek gericht is op het formuleren van een ontwerp, er gezocht wordt naar werkzame mechanismen en de ambitie is om in het volgende project het geboden ontwerp in het onderwijs te testen, wordt er toch gesproken van Educational Design Based research.

Tegen deze methodologische achtergrond vond de literatuurstudie plaats. Hieronder zullen we nader beschrijven hoe die literatuurstudie uitgevoerd is. Het doen van de literatuurstudie is dan bedoeld om zicht te krijgen op het probleem-in-Context.

3.3 Heuristische aanpak

Voor de literatuurstudie is gekozen voor een heuristische methode. Een heuristische methode is in zijn algemeenheid te omschrijven als de leer van het *vinden*. De zoektocht naar verklaringen voor termen kent wel enige structuur en systematiek, maar vooral heeft het *vinden* van bruikbare verklaringen en toelichtingen op termen voorop gestaan. Om deze aanpak nader toe te lichten werd de taxonomie van literatuur reviews van Cooper gebuikt, zoals die beschreven is door Randolph (2009).

Cooper's Taxonomy of Literature Reviews

From "Organizing Knowledge Synthesis: A Taxonomy of Literature Reviews," by H.M. Cooper, 1988, Knowledge in Society, 1, p. 109.

CHARACTERISTIC	CATEGORIES (only some will apply)
FOCUS	Research Methods Research Outcomes Theories Practices or Applications
GOAL	Integration (a) Generalization (b) Conflict Resolution (c) Linguistic bridge-building Criticism Identification of Central Issues
PERSPECTIVE	Neutral Representation Espousal of Position
COVERAGE	Exhaustive Exhaustive with Selective Citation Representative Central or Pivotal
ORGANIZATION	Historical Conceptual Methodological
AUDIENCE	Specialized Scholars General Scholars Practitioners or Policymakers General Public

Figuur 2: Taxonomie van Cooper (1995)

Hieronder worden de 6 dimensies (focus, doel, perspectief, dekking, organisatie en publiek) van de taxonomie van Cooper besproken.

De *focus* van het literatuuronderzoek is gericht op theorieën: namelijk literatuur en definiëring van 21^e eeuwse vaardigheden. Het *doel* van onze literatuurstudie is gericht op identificatie van centrale thema's. Het *perspectief* is reeds 'gekleurd'. Er zijn in de afgelopen maanden (januari – juni 2014) twee grote landelijke onderzoeken afgenomen onder de beoogde populatie. Die onderzoeken richtten zich eveneens op de thema's 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie in het primair onderwijs. Dat maakt het door de onderzoekers ingenomen perspectief minder neutraal want men is immers door deze onderzoeken al enigszins op het spoor gezet van relevante literatuur en ook zijn de ideeën over 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie mede gevormd door deze eerdere onderzoeken.

Ook heeft de heuristische aanpak nadelen. Weliswaar is het mogelijk om snel en gericht naar belangrijke kerndocumenten te zoeken, maar dat gaat ten koste van de transparantie en navolgbaarheid.

Beoogd wordt een ‘pivotale’ *dekking* te bewerkstelligen. Daarmee wordt bedoeld dat er centrale bronnen zullen gebruikt. De zoektocht begint in veel gevallen bij Google Scholar en van daaruit wordt er heuristisch verder gezocht naar centrale literatuur.

Er is gekozen voor een conceptuele *organisatie* van de presentatie van de bevindingen. Dat houdt in dat gekozen werd voor een presentatie van conceptuele begrippen (en dus geen chronologische of methodologische opsomming).

Bij het kiezen van het beoogde *publiek* hebben twee belangrijke argumenten een rol gespeeld; wetenschappelijkheid en toegankelijkheid. Deze argumenten kunnen aanvullend zijn, maar zijn soms ook strijdig met elkaar. Wetenschappelijkheid dwingt de onderzoeksgroep tot transparantie, uitvoerigheid, navolgbaarheid, betrouwbaarheid en validiteit. De eis van toegankelijkheid vraagt om beknopte, snelle, eenvoudige en overzichtelijke verslaglegging.

3.4 Review-route

De review-route die bewandeld werd, is hieronder beschreven.

Opstartfase:

1. heuristische zoektocht naar relevante literatuur en schrijven van concept teksten;
2. bespreking met en feedback van inner circle peers en bijstellen van 1^e versie;
3. nieuwe versie voorleggen aan critical expert friends, verwerken en bespreken feedback;
4. definitieve versie van de reviewstudie.

Om de literatuurstudie op te starten zijn er drie stappen gezet:

- besprekingen van de doelstelling en doelgroep van het project en literatuurstudie in het bijzonder;
- vaststellen van centrale thema’s;
- maken van een review-taakverdeling.

Op basis van de doelstellingen van het project was snel duidelijk dat 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie de twee centrale begrippen zijn die nadere studie behoeven. Om in een later stadium, na het afnemen van de survey, in staat te zijn om scholen te classificeren, is er voor gekozen om een model voor schooltypering te gebruiken. Dit model voor schooltypering is ook in deze studie opgenomen. In hoofdstuk 6 van deze literatuurstudie wordt daar op teruggekomen.

De doelgroep is in de eerste plaats de directeuren van basisscholen, zij zullen in eerste instantie de aanbevelingen lezen. Voor de schrijversgroep betekende dat de literatuurstudie een pragmatische insteek diende te krijgen. De opdrachtgever stelt uiteraard ook haar eigen eisen aan het eindproduct. Deze eisen betreffen de wetenschappelijkheid van het eindrapport waarmee wordt bedoeld: transparantie, navolgbaarheid, validiteit en betrouwbaarheid. Daar is in de tweede plaats rekening mee gehouden.

De taakverdeling binnen de groep vond plaats op basis van affiniteit met het onderwerp en voorkennis.

Ad 1) Heuristische zoektocht

De focus van de review-studie ontstaat door te werken met de onderzoeksvragen zoals die in hoofdstuk 1.3 zijn beschreven. De zoektocht naar geschikte literatuur met betrekking tot cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden heeft op de volgende manier plaats gevonden:

elke auteur is op basis van persoonlijke voorkennis en oriëntatie via Google Scholar (21^e eeuwse vaardigheden) en Google (Cultuureducatie) begonnen met de zoektocht naar relevante en centrale literatuur. Dat heeft geresulteerd in een eerste conceptversie van twee hoofdstukken (21^e vaardigheden, cultuureducatie).

Tijdens het schrijfproces en vooruitblikkend op het verwerken van gegevens uit de latere survey, ontstond het inzicht dat het mogelijk moest worden om basisscholen met hun aanpak met betrekking tot 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie te typeren. Om die schooltypering mogelijk te maken hebben we gekozen voor de publicatie van Hooiveld (2011). In het hoofdstuk over schooltypering (H6) zijn ook methodologische keuzes nader toegelicht.

De schrijversgroep is zich bewust van het gegeven dat de navolgbaarheid en transparantie hoger hadden kunnen zijn in dit onderzoeksproces. Deze bewustwording is overigens mede gevoed door de feedback van de experts. Ter ondervanging van dit gegeven is de eerste conceptversie voorgelegd aan de inner circle peers.

Ad 2) Bespreken van de eerste versie

Om de gemaakte keuzes ten aanzien van de literatuur te valideren is er een gespreksronde geweest met zogenoemde inner circle peers. Dit is een kleine vaste groep van 7 critical friends. Deze inner circle peers zijn professionals (5) die hoofdzakelijk werkzaam zijn binnen verschillende kunstdisciplines (beeldend, drama, muziek & dans) op de pabo Windesheim (Zwolle en Almere). Daarnaast zijn 2 inner circle peers verbonden aan het kenniscentrum van de faculteit Bewegen & Educatie van de hogeschool. Binnen dit kenniscentrum zijn zij verbonden aan het lectoraat Didactiek en de inhoud van de kunstvakken. Hiervoor is gekozen om zo gebruik te kunnen maken van expertise op het gebied van didactiek van de verschillende kunstdisciplines en de onderzoeksmethodologie.

De feedback van de inner circle peers is verzameld en verwerkt.

In de tweede plaats is de tekst voorgelegd aan twee collega-onderzoekers. Zij hebben met name feedback gegeven op het methodologische deel van het onderzoek.

Ad 3) Bespreken van tweede versie met critical expert friends

De literatuurstudie is voorgelegd aan experts: Prof. Dr. G. Biesta, Dr. D. Andriessen, Drs. E. Wevers, J. Hooiveld, Prof. Prof. J. Voogt, B. van Heusden, H. Frantzen, Prof. Dr. H. Kunneman, S. van Tuinen MA, Dr. A. Bekman. Dat heeft uiteraard zeer waardevolle feedback opgeleverd. In de bijlage 1 is terug te vinden welke feedback er was en hoe deze is verwerkt. In het kader van het monitoring van het onderzoeksproces is hen in de rol van expert gevraagd om een collegiale toetsing van deze eerste resultaten. De centrale vraag luidde: "Wat is uw mening over de kwaliteit van het geleverde materiaal? Wat bevat u, waar zijn vraagtekens bij te zetten en welke aanbevelingen voor het vervolg zou u willen geven?" Om iedere expert in te zetten op het gebied waar de expertise voornamelijk ligt en het werk te verdelen, is de vraag als volgt gespecificeerd.

Aandacht voor:

De literatuurstudie: Prof. Dr. Harry Kunneman, Prof. Dr. Gert Biesta en Prof. Dr. Joke Voogt

De methodiek: Dr. Adriaan Bekman en Dr. Daan Andriessen

De survey-vragen: Stefanie van Tuinen MA, Harry Frantzen en Drs. Eeke Wervers

Bij de bespreking van de feedback zijn criteria en uitgangspunten besproken. De uitgangspunten voor de selectie van de experts waren dat er (weliswaar afhankelijk van het bestaande netwerk) gezocht is naar wetenschappers en specialisten die feedback konden geven op verschillende inhoudelijke gebieden: Onderzoeksmethode, Wijsbegeerte, Pedagogiek, Cultuur, Onderwijsbeleid, Onderwijskunde en Cultuureducatie.

De feedback van de experts is uiteraard op waarde geschat. Daar waar twee of meer experts vergelijkbare feedback gaven hebben we de tekst aangepast. In een aantal gevallen was de enkelvoudige feedback van dien aard dat er ook is over gegaan tot aanpassing van de tekst. De auteurs hebben de feedback met respect behandeld en de feedback als *advies* ter verbetering beschouwd.

Ad 4) (Voorlopige) definitieve eindversie

De feedback is verwerkt en heeft geleid tot een (voorlopige) definitieve versie. Deze versie is geschikt voor openbare publicatie en kan gebruikt worden als achtergrond informatie bij het onderzoek.

De onderzoekers beschouwen het proces van onderzoek doen als zijnde iteratief. Tijdens het verloop van het verdere onderzoek kunnen nieuwe inzichten ontstaan. Deze nieuwe inzichten kunnen – in een later stadium – verwerkt worden in de literatuurstudie. Daarmee krijgt de term ‘definitief’ een meer relatief karakter en spreken we hier van een (voorlopig) definitieve versie.

4 De eenentwintigste eeuwse vaardigheden

4.1 Didactiek eenentwintigste eeuw (D21)

Volgens Ten Brummelhuis (2011) is de manier waarop leerlingen met informatie moeten omgaan in deze samenleving - overspoeld met toepassingen van(uit) ICT- een belangrijke aanjager om het thema 21e eeuwse vaardigheden binnen het onderwijs op te pakken. De opvattingen over 21e eeuwse vaardigheden zijn vaak gebaseerd op aannames over technologische, maatschappelijke en economische ontwikkelingen. Aandacht voor digitale vaardigheden gaat niet ten koste van leerinhouden, maar zijn er onlosmakelijk mee verbonden. Onderwijs bereidt voor op functioneren in die samenleving. "Aandacht voor ICT in het onderwijs is dus geen optie maar een noodzaak." (Ten Brummelhuis geciteerd in *In Druk*, 2011, p. 4). Ten Brummelhuis maakt ook enkele kritische kanttekeningen bij het begrip 21e eeuwse vaardigheden, met name omdat men nog geen volledig zicht heeft op welke vaardigheden nu precies nodig zijn voor het leven in de 21e eeuw. Hij pleit er dan ook voor eens goed te kijken naar de vaardigheden die jongeren op dit ogenblik bezitten. Ook Esmeijer en Van den Plas (2012) geven aan dat het spreken over 21e eeuwse vaardigheden gepaard gaat met een mate van voorzichtigheid omdat we nu nog geen zicht hebben op eventueel nieuwe beroepen die ontstaan in de 21e eeuw. Wel geven zij aan dat de overgang van een industriële maatschappij naar een kennismaatschappij een ander soort onderwijs vraagt met nieuwe didactische inzichten gebaseerd op nieuwe kennis omtrent neuro- en cognitieve wetenschap. Zij vinden dan ook dat de discussie rond 'empowerd learning in the 21st century' gevoerd moet worden omdat er nog veel abstracte begrippen zijn die nog concreet uitgewerkt dienen te worden. Biesta (2011) zet zich af tegen (nadenken over) onderwijs dat alleen 'productie-gericht' is, dat de waarom- of waartoe-vraag niet stelt. "Dan blijven het slechts vragen over productie en proces, over technieken om van a naar b te komen, zonder ons de vraag te stellen of b het meest wenselijke punt is om daar te komen" (p. 9). Het gaat er niet om, stelt hij, dat leerlingen iets leren, maar dat ze iets waardevols leren. Op dit ogenblik ligt er veel nadruk op het economische belang. Dat heeft zijn uitwerking op waar het accent ligt binnen het onderwijs, namelijk op kennisoverdracht en kwalificatie. Deze standpunten zijn terug te zien in de huidige keuze en uitwerking van 21st century skills. Vanuit voornamelijk economisch en politiek oogpunt zijn deze vaardigheden 'verzameld' als kompas voor het onderwijs. Daarbij wordt er voorbijgegaan aan twee van de belangrijkste doeldomeinen van onderwijs zoals Biesta die onderscheidt, namelijk socialisatie en subjectivering.

4.2 Begripsbepaling/definitie 21e eeuwse vaardigheden

Uit meta-onderzoek (Ananiadou & Claro, 2009; PREATY, 2013; Voogt & Roblin, 2010) blijkt dat er gesproken wordt over vaardigheden en competenties. Er is een onderscheid te zien tussen verschillende studies met betrekking tot bovengenoemde termen. Ananiadou en Claro (2009) en het PREATY-onderzoek (2010) maken duidelijk dit onderscheid, terwijl in het onderzoek van Voogt en Roblin (2010) de termen door elkaar gebruikt worden en men spreekt over een overkoepelend concept van kennis, vaardigheden en disposities die mensen moeten bezitten om bij te kunnen dragen aan de kennismaatschappij (daar waar het 21e eeuwse vaardigheden betreft). Tot slot voegt Westera (2001) toe dat het gebruik

van de term 'competentie' uitsluitend te verbinden is aan een set van cognitieve subvaardigheden die aangesproken moeten worden in een complexe omgeving. Het gaat hoe dan ook over een samengesteld geheel van kennis, vaardigheden en houdingen. Omdat dit onderzoek zich richt op het basisonderwijs en daar de term 'competentie' weinig gebruikelijk is, hanteren de onderzoekers de definitie van Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014): 21^e eeuwse vaardigheden zijn generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de kennissamenleving.

4.3 Modellen voor 21^e eeuwse vaardigheden

Hoewel er brede overeenstemming is over het belang van de 21^e eeuwse vaardigheden in het onderwijs, is men het minder eens over welke vaardigheden het meest belangrijk zijn (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014). Er zijn tal van opsommingen en uitwerkingen, ieder met een eigen accent en prioritering. Er zijn vanuit verschillende studies vaardigheden te noemen die tegemoet komen aan waar de 21^e eeuwse vaardigheden uit (zouden) moeten bestaan. Zo komen Voogt en Roblin (2010) met de vaardigheden die uit elk door hen onderzocht model naar voren kwamen: samenwerking, communicatie, ICT-geletterdheid, sociaal en/of culturele vaardigheden en burgerschap. Daarnaast spreken de meeste modellen nog van creativiteit, kritisch denken en probleemoplosvaardigheden. Voogt en Roblin komen tot de keuze voor deze vaardigheden nadat zij vijf modellen voor 21^e eeuwse vaardigheden hadden vergeleken, te weten:

- P21 (Partnership for 21st century skills): ontwikkeld in de Verenigde Staten, met als doel 21st century skills te positioneren in het basis- en voortgezet onderwijs¹;
- Engauge: ontwikkeld in de Verenigde Staten met als doel 21st century skills te bevorderen bij leerlingen, docenten en schoolleiders in verschillende onderwijssectoren²;
- ATCS (Assessment and Teaching of 21st century skills): onderdeel van een internationaal project met als doel de ontwikkeling van operationele definities van 21st century skills en het ontwerp van geschikte beoordelingstaken voor gebruik in de klas³;
- NETS (National Educational Technology Standards): ontwikkeld door de International Society for Technology in Education met als doel standaarden te ontwikkelen voor datgene wat leerlingen, docenten en schoolleiders moeten kennen en kunnen op het terrein van ICT in het onderwijs⁴;
- NAEP (Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress): ontwikkeld in de Verenigde Staten, met als doel onder andere vast te stellen wat leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs, en klas 2 en 4 van het voortgezet onderwijs, moeten kennen en kunnen op het terrein van ICT⁵.

Daarnaast werd gekeken naar onderzoek en aanbevelingen van de Europese Unie (2006), de OESO (2004, beschreven in Ananiadou & Claro, 2009) en UNESCO⁶ (2008)

¹ <http://www.p21.org/>

² <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf/>

³ <http://atc21s.org/default.aspx>

⁴ <http://www.iste.org/standards.aspx>

⁵ <http://www.edgateway.net/cs/naepsci/print/docs/470>

⁶ <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

Volgens Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley en Rumble (2010), gaat het bij de 21e eeuwse vaardigheden om een specifieke categorie vaardigheden zoals creativiteit, samenwerking, communicatie, kritisch denken, probleem oplossen en metacognitief denken. Binkley et al. (2010) plaatsen deze vaardigheden in vier categorieën: A) manieren van denken, B) manieren om samen te kunnen werken en te communiceren, C) tools om te kunnen werken met informatie en ICT (communication technology literacy en information literacy) en D) vaardigheden die nodig zijn om te leven in een multiculturele maatschappij wereld waarbij burgerschap ondermeer bestaat uit een carrière en persoonlijke- en sociale verantwoordelijkheid (Binkley et al., 2010; zie tabel 1).

Tabel 1.

Het KSAVE model van ATCS (Binkley et al., 2010; Binkley et al., 2012).

Categorieën		Vaardigheden
A	Manieren van denken	1. creatief en innovatief denken 2. kritisch denken, probleemoplosvaardigheden, beslissingen nemen 3. leren leren (metacognitie)
B	Manieren van werken	4. communiceren 5. samenwerken (teamwerk)
C	Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	6. informatievaardigheden 7. ICT-vaardigheden
D	Wereldburgerschap	8. burgerschap (lokaal en wereldwijd) 9. leven en werken (carrière) 10. persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)

Mishra en Kereluik (2011) plaatsen drie belangrijke kanttekeningen bij de vaardigheden. Allereerst moet men meewegen dat de vaardigheden vanuit verschillende contexten en achtergronden zijn beschreven. Als tweede punt noemen zij dat eigenlijk alle vaardigheden al nodig waren in het onderwijs, maar zeker in een maatschappij, om succesvol te zijn. Als derde punt zijn er twee zaken die zij echt als nieuwe factoren zien in het scala van 21^e eeuwse vaardigheden, namelijk de vaardigheden betreffende ICT en cultuur, omdat deze factoren een wezenlijk andere invulling krijgen in de opgang naar een kennismaatschappij waarin ICT een cruciale rol speelt.

4.4 Beschrijvingen van zeven 21^e eeuwse vaardigheden

Voor dit onderzoek worden hierna, aansluitend bij Voogt & Roblin (2010), de volgende vaardigheden beschreven: creativiteit, kritisch denken, probleemoplosvaardigheden, communicatie, samenwerken, digitale geletterdheid, en sociale en-/ culturele vaardigheden (inclusief burgerschap). Hierbij worden diverse bronnen gebruikt, zoals o.a. Binkley et al. (2010), maar ook de uitwerkingen van Van Esterik (2013) en Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) zijn hierbij gebruikt.

4.4.1 Creativiteit

Volgens Sawyer (2012) is het belangrijk om het begrip creativiteit te nuanceren; het is onderhevig aan onder andere tijd en cultuur die maken dat een vastomlijnde definitie lastig te geven is. Dit is een meer individualistische benadering van creativiteit en deze wordt door Sawyer vormgegeven door vanuit reviews op onderzoek naar de creatieve mens en zijn proces een aantal opvallendheden te beschrijven. Ook daar komen de verschillen per individu aan bod zoals persoonlijkheid, plaats in de familie, veranderingen in levensduur, motivatie en andere zaken. Sawyer benadrukt hier vooral het belang van het *vinden* van problemen. Hiermee benadert hij creativiteit op een wijze die nogal afwijkt van wat gebruikelijk is omdat de meeste reviews over creativiteit zich vooral richten op het proces van het creatief *oplossen* van problemen. Het vermogen van mensen om divergent te kunnen denken, is volgens Sawyer geen voorspeller meer van een creatieve manier om problemen op te lossen, in tegenstelling tot wat Kaufman (2007) in zijn review beweert. Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) hebben creativiteit gedefinieerd als: “(. . .) het bedenken van nieuwe ideeën en deze kunnen uitwerken en analyseren.”, terwijl Binkley et al. (2010) het heeft over de skills die leerlingen nodig hebben om nieuwe en originele ideeën, producten en processen te ontwikkelen. Van Esterik (2013) vult daarbij aan dat creativiteit een betrouwbaar mix van creatieve attitudes en competenties is. Als het gaat om het definiëren van een relevant en creatief probleem is er al een hoger niveau van creatief denken nodig dan meestal aanwezig is op de basisschool. Daarom moeten leerlingen in de 21e eeuw leren om ideeën, producten en processen voor de echte wereld te ontwerpen, met goed begrip van de grenzen van de samenleving (Binkley et al., 2010; Partnership for 21st ct skills, 2009). Voor de 21e eeuw, moeten de leerlingen in staat zijn om creatief te werken met anderen (Partnership for 21st ct skills, 2009). Leerlingen moeten zich ontwikkelen in het implementeren van en communiceren over nieuwe ideeën en moeten aan anderen effectief feedback kunnen geven, met gebruikmaking van de groepsinbreng, op het verbeteren van het idee, product of proces (Partnership for 21st ct skills, 2009).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de vaardigheid creativiteit duidelijk samen. Creativiteit komt neer op het bedenken van nieuwe ideeën en deze ideeën kunnen uitwerken en analyseren. Het gaat dan specifiek om:

- een onderzoekende en ondernemende houding;
- kunnen denken buiten de gebaande paden en nieuwe samenhangen kunnen zien;
- het kennen van creatieve technieken (brainstorming en dergelijke);
- risico's durven nemen en fouten kunnen zien als leermogelijkheden.

4.4.2 Kritisch denken

Tegenwoordig is ICT een belangrijke factor waardoor kritisch denken anders vorm krijgt (Voogt & Roblin, 2012). Thijs, Fisser en Van der Hoeven definiëren het als volgt: “Bij kritisch denken gaat het om het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening” (2014, blz. 20). Dit komt vooral omdat de leerlingen moeten zoeken naar en gebruiken maken van digitale informatie. Meer dan in de 20e eeuw moeten zij in staat zijn om de valse bronnen van de juiste bronnen te onderscheiden. Ook hebben leerlingen een persoonlijke verantwoordelijkheid voor ethisch en legaal gebruik van het internet en technologie. Er zijn ten opzichte van vroeger meer massamedia voor handen wat maakt dat het belangrijker is

dat leerlingen een kritische houding hebben ten opzichte van de informatie die daarmee verkregen kan worden (Binkley et al., 2010). Deze vaardigheid maakt deel uit van wat ook wel digitale geletterdheid wordt genoemd. Waar voorheen de publicatie van informatie vanuit officieel geaccepteerde autoriteiten kwam, is er nu een grote hoeveelheid en openlijk beschikbare informatie waar waarheden naast elkaar bestaan. Als aanvulling hierop noemen Binkley et al. (2010) en het P21 (Partnership for 21st century skills, 2009) dat de kritische 21e eeuwse leerling verschillende strategieën en verschillende soorten van redeneringen moet kunnen gebruiken. Ook moet de leerling in staat zijn om systematisch te denken door het analyseren van hoe delen van een geheel met elkaar verbonden zijn om algemene resultaten te produceren in complexe systemen. Verder is een kenmerk van kritisch denken dat leerlingen voor zichzelf kunnen denken waarbij Vassiliades & Koutselini (2012) opmerken dat het maken van argumenten een belangrijk onderdeel is van kritisch denken. Naar hun mening is argumentatie noodzakelijk bij het nemen van beslissingen, het creëren van ideeën, persoonlijke overtuigingen en meningen, het onderzoeken van alternatieve perspectieven, het kiezen van de beste oplossing en het gebruik van gegevens die hun keuzes ondersteunen (Vassiliades & Koutselini, 2012). Dit sluit aan bij wat Biesta (2010) ‘subjectivering’ noemt, ofwel de vorming van de persoon (autonomie, verantwoordelijkheid e.d.).

Volgens Binkley et al. (2010) zijn er nog twee factoren belangrijk bij kritisch denken.

Wanneer leerlingen iets maken moeten zij zich bewust worden van de grenzen van de echte wereld en hun producten aan kunnen passen aan die wereld. Ook zal de leerling zich middels kritische reflectie op zijn eigen leerervaringen moeten kunnen richten en deze reflectie kunnen gebruiken voor toekomstige besluitvormingsprocessen en voor het verbeteren van het eigen leerproces (Binkley et al. , 2010 ; Partnership for 21e century skills, 2009).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de vaardigheid kritisch denken duidelijk samen. Kritisch denken komt neer op het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening. Het gaat dan om:

- effectief kunnen redeneren en formuleren;
- het kunnen interpreteren, analyseren en synthetiseren van informatie;
- hiaten in kennis kunnen signaleren;
- het kunnen stellen van betekenisvolle vragen;
- kritisch reflecteren op het eigen leerproces;
- open staan voor alternatieve standpunten.

4.4.3 Probleemoplossend vermogen

“Probleemoplossend vermogen is het (h)erkennen van een probleem en tot een plan kunnen komen om het probleem op te lossen” (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014, blz. 20).

Probleemoplossend vermogen is volgens Partnership for 21st century skills (2009) het vinden van een oplossing voor een probleem dat nieuw is voor de student. Verder noemt het P21 (partnership for 21 st century skills, 2009) het oplossen van realistische problemen met innovatieve oplossingen. Bovendien moet de student in staat zijn om de juiste strategieën te gebruiken en moet hij dus toegang hebben tot alternatieve opties (P21 Partnership for 21st century skills, 2009; Vassiliades & Koutselini, 2012). Als er gedurende het proces nieuwe informatie binnenkomt of wanneer de situatie dreigt te veranderen, moet de student in staat zijn zich aan te passen aan deze nieuwe situatie en indien nodig zijn plannen kunnen wijzigen (Bateman, 2010). Ten slotte moet de student aan het einde van een probleemoplossend proces in staat zijn om een beslissing te nemen over welke oplossing of strategie hij zal gaan gebruiken. Daarvoor moet de leerling wel argumenten

hebben en kiezen voor een bepaalde oplossing op basis van deze argumenten (Bateman, 2010).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de vaardigheid probleemoplossend vermogen duidelijk samen. Probleemoplossend vermogen is het (h)erkennen van een probleem en tot een plan kunnen komen om het probleem op te lossen. Het gaat hierbij om:

- problemen kunnen signaleren, analyseren en definiëren
- kennis van strategieën om met onbekende problemen om te gaan
- oplossingsstrategieën kunnen genereren, analyseren en selecteren
- het creëren van patronen en modellen
- kunnen nemen van beargumenteerde beslissingen.

4.4.4 Communicatie

“(. . .)Het gaat bij communiceren om het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap” (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014, blz. 20). Communicatie omvat alle mogelijkheden waardoor mensen onderling informatie uitwisselen. Dit uitwisselen heeft altijd een bedoeling en gebeurt verbaal of non-verbaal. Dit gaat niet alleen over begrip, maar ook over aanvoelen wat er zich afspeelt. Bovendien kan men effectieve communicatie voor een deel leren. Communicatie gebeurt met een boodschap tussen de zender en de ontvanger. De zender geeft informatie met een intentie en emotie die van belang zijn. De ontvanger ontvangt en verwerkt de informatie en incasseert de indruk of het effect. De ontvanger decodeert de code en verkrijgt hierdoor het effect of de indruk. De boodschap is de inhoud of het onderwerp van de communicatie, de code. Von Thun (1981) onderscheidt hierbij vier aspecten aan een boodschap die van de ene mens naar de andere gaat: het zakelijke aspect (de inhoud), het expressieve aspect (de vorm), het relationele aspect (mening over ontvanger) en het appellerende aspect (gewenste invloed). Deze aspecten zijn in alle boodschappen aanwezig. Veel communicatieproblemen ontstaan door het zich niet bewust zijn van deze aspecten. Verder noemt Von Thun (1981) nog het verschil tussen eenzijdige communicatie waarbij de zender een boodschap zendt, maar er geen uitwisseling is (bijvoorbeeld radio) en tweezijdige communicatie waarbij de boodschap wordt uitgewisseld tussen twee of meer personen (interactief). Volgens Mehrabian en Wiener (1967) is verbale, maar zeker ook non-verbale communicatie erg belangrijk. Bij non-verbale communicatie zijn twee elementen van belang, namelijk de invloed van de lichaamstaal en van de omgeving. De lichaamstaal is een oorspronkelijk signaleringssysteem, een vorm van gedrag, subtiel en vaak niet eenvoudig te interpreteren, een vorm van analoge taal (beeldend, situatiegebonden) en drukt vooral de relatie en gevoelsnuances tussen mensen uit. De verbale communicatie wordt uitgedrukt als symbolen, woorden dus, die een bepaalde afgesproken betekenis hebben. Het gebruik van deze symbolen wordt ook wel het digitale aspect van de communicatie genoemd. Door de werkelijkheid in woorden te vatten gaat er veel informatie verloren. Bij digitalisering treedt soms vervuiling op (Mehrabian & Wiener, 1967; Mehrabian & Ferris, 1967).

De communicatietheorie van Watzlawick, Beavin en Jackson (2001) is een van de meest gekende theorieën op het vlak van relaties tussen mensen. Volgens Watzlawick en collega's (2001) wordt wederzijdse communicatie gestuurd door een vijftal regels:

- Je kan niet *niet* communiceren. Elk gedrag is een vorm van communicatie.

- Je spreekt altijd dubbel. Alle communicatie heeft een inhoudelijk en een betrekkingaspect.
- Ieder heeft zijn eigen waarheid. Bepaald gedrag kan een antwoord zijn op ander gedrag maar kan evengoed als oorzaak gezien worden van dat gedrag.
- Met woorden of zonder. Mensen communiceren tegelijk op digitale en analoge wijze (verbaal en non-verbaal).
- Wie heeft het voor het zeggen. Interactie kan symmetrisch (mensen gedragen zich op dezelfde wijze) of complementair zijn (aanvullend).

De wederzijdse beïnvloeding in menselijke communicatie is complex en onvoorspelbaar. De binnenkant van een ander blijft vaak een raadsel. Het effect van de buitenkant (het waarneembare) levert vermoedens over die binnenkant waarbij de interpretatie noodzakelijk is. Dat zorgt ervoor dat tijdens communicatie een bepaalde voorstelling ontstaat van de binnenkant die niet altijd klopt. In geval van communicatieproblemen kan metacommunicatie worden ingezet. Metacommunicatie is noodzakelijk voor het verifiëren van interpretaties en dit vraagt veel van de beide partijen (Fogarty, 1994).

Binkley et al. (2010) hebben het over communicatie als iemands vermogen om zichzelf te uiten, zowel in woord en geschrift in moeder- en/of vreemde taal. Het algemene concept van de communicatie is volgens de auteurs ook gerelateerd aan andere, meer specifieke vaardigheden dan schrijven en spreken, zoals begrip, luisteren, lezen en in dialoog treden. Morreale en Pearson (2008) beschrijven in hun artikel dat mensen van nature wel de capaciteit hebben om te communiceren, maar leren effectief en op de juiste manier te communiceren een taak van school is. Vanzelfsprekend zijn de basale communicatievaardigheden, zoals spreken, lezen, schrijven en luisteren in de moedertaal, hoewel reeds opgenomen in de meeste curricula, nog steeds belangrijk in de 21^e eeuw. Binkley et al. (2010) noemen daarnaast nog het waarnemen en begrijpen van de lichaamstaal van andere mensen, het vragen kunnen stellen en het vormen van constructieve en waardevolle argumenten. Uit de studie van Van Esterik (2013) blijkt dat in deze mondiale samenleving leerlingen moeten begrijpen dat de communicatie verschillend is in verschillende contexten, culturen, kanalen en media. Tot slot blijkt uit de studie van Van Esterik dat het ook gaat om kennis over de uitdrukkingen, de mogelijke interpretaties en de impact van een bericht in de eigen cultuur van de leerlingen en in andere culturen. Kennis van het gebruik van 'woord-codes' en symbolen in praten zijn belangrijk voor online communicatie (Casey et al., 2009 in: Van Esterik, 2013). Het gaat er om dat de leerling grip krijgt op wat andere mensen proberen te zeggen met een bericht. Dit vereist kennis over hoe berichten, op voorhand, invloed kunnen hebben op andere mensen en in staat zijn om de impact van de berichten achteraf te beoordelen (Kervin, 2009 in: Van Esterik, 2013).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de vaardigheid communicatie duidelijk samen. Communiceren is het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap. Hierbij gaat het specifiek om:

- doelgericht informatie met anderen kunnen uitwisselen (spreken, luisteren, de kern van een boodschap herkennen, effectief verwoorden, duidelijk zijn, ruis voorkomen);
- kunnen omgaan met verschillende communicatieve situaties (gesprekken, presentaties, debatten, et cetera) en het kennen van de gesprekstechnieken, -regels en sociale conventies bij elke situatie;

- kunnen omgaan met verschillende communicatiemiddelen (teksten, films) en het hanteren van verschillende strategieën daarbij en
- inzicht hebben in de mogelijkheden die ICT biedt om effectief te communiceren.

4.4.5 Samenwerken

“Bij samenwerken gaat het om het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen” (Thijs, Fisser en Van der Hoeven, 2014, blz. 20). Binkley et al. (2010) benoemt het toewerken naar een eindproduct als een belangrijk kenmerk van de 21^e eeuwse samenwerking, maar ook het ontwerp of antwoord op een complexe vraag of een gezamenlijke kenniscreatie is een belangrijk kenmerk (Van Esterik, 2013). Bij samenwerking (bijvoorbeeld in onderwijs) gaat het om kleine groepen leerlingen die samenwerken. Het is echter alleen samenwerken als de leerlingen en de personen samenwerken met een gedeelde verantwoordelijkheid aan een einddoel of product. In dat proces van samenwerking worden kennis en ideeën ontwikkeld als gevolg van individuele en gezamenlijke inspanning. Hierbij zijn communicatieve vaardigheden onontbeerlijk. Ook moeten ze in staat zijn om hun eigen ideeën te delen met de andere leerlingen, materiaal te evalueren en samen weloverwogen opties te maken. Dit vereist weer competenties zoals de mogelijkheid om te onderhandelen, compromissen kunnen sluiten, een gezamenlijke probleemoplossing kunnen bedingen, binnen de groep interpretaties kunnen maken en samen als groep daarover beslissingen kunnen nemen. Daarbij horen ook de sociale competenties (Binkley et al., 2010). Tot slot benadrukken Binkley et al. (2010) samen met Partnership for 21st century skills (2009) dat beheren, plannen en organiseren belangrijke competenties zijn om samen te werken. Leerlingen moeten leren hoe ze het werk of de taken verdelen tussen de groepsleden en nemen verschillende rollen en verantwoordelijkheden in het groepswork (Partnership for 21st century skills, 2009). De leerlingen moeten ook bepalen hoe ze de benodigde kennis kunnen verwerven (Binkley et al., 2010). Een belangrijk aspect van de 21^e eeuw is de toegenomen beschikbaarheid van digitale hulpmiddelen voor communicatie en samenwerking (Van Esterik, 2013; Binkley et al., 2010; Partnership for 21st century skills, 2009). Dat maakt het noodzakelijk voor leerlingen om te leren hoe ICT-instrumenten ingezet kunnen worden om samen te werken. De ontwikkeling van ICT vergroot de mogelijkheden om samen te werken zonder iemand in persoon te zien. Het proces van online samenwerking is sneller en er is meer ruimte voor het werken aan meer informatie. Flexibiliteit en aanpassingsvermogen zijn belangrijke competenties om in staat te zijn online samen te kunnen werken (Ten Brummelhuis, 2010).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de vaardigheid samenwerken duidelijk samen. Samenwerken is het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen. Meer specifiek gaat het om:

- verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen;
- hulp kunnen vragen, geven en ontvangen;
- een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën;
- respect voor culturele verschillen;
- kunnen onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team;
- kunnen functioneren in heterogene groepen;
- effectief kunnen communiceren.

4.4.6 Digitale Geletterdheid

Volgens Casey et al. (2009) en Ten Brummelhuis (2010) is digitale geletterdheid iets dat iedere dag gebruikt wordt in de samenleving en daarom is het een belangrijke vaardigheid voor de 21^e eeuw. Leerlingen moeten ICT-instrumenten kunnen toepassen voor het vinden en selecteren van informatie en het efficiënt, veilig, ethisch en effectief gebruik van deze informatie. Casey et al. voegen hieraan toe dat het doel van ICT-hulpmiddelen in de basisschool is om onderzoekend leren te ondersteunen. Met name de vaardigheden voor het effectief en efficiënt gebruik van technologie zijn belangrijk. Daarbij komen 'technologische geletterdheid' en 'informatievaardigheden' samen. Deze vaardigheden worden gezien als enige echt nieuwe vaardigheid van de 21^e eeuw, aangezien we inmiddels omringd worden door technologie. Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) halen in hun artikel het KNAW-rapport *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs* (KNAW, 2012) aan. Hierin wordt digitale geletterdheid omschreven als "het vermogen digitale informatie en communicatie verstandig te gebruiken en de gevolgen daarvan kritisch te beoordelen. Een digitaal geletterde moet daartoe informatie kunnen begrijpen en doelgericht kunnen gebruiken." (p. 15)

De meeste kaders die beschreven worden door Voogt en Roblin (2012) verdelen de digitale geletterdheid in drie subtypes: technische geletterdheid (basiskennis ICT), informatievaardigheden en ICT-geletterdheid (mediawijsheid). De eerste, technologische geletterdheid, is een tool die de leerling vooral in staat stelt om computers, netwerken en applicaties op de juiste wijze te gebruiken, naast dat de leerling weet welke ICT-tool het meest geschikt is voor een bepaalde leeractiviteit. De tweede, informatievaardigheden, kunnen als volgt worden omschreven: in staat zijn om een bevinding kritisch te evalueren en de informatie ethisch en juridisch op een juiste manier te wegen. Ook moet de leerling volgens Binkley et al. (2010) en Partnership for 21st century skills, (2009) in de 21^e eeuw weten dat digitale tools verschillende functies hebben en ze moeten in staat zijn om het juiste gereedschap te gebruiken voor een bepaalde taak. Verder is het belangrijk dat de leerling de relatie tussen technologie en samenleving begrijpt, ze geen aversie hebben tegen technologie of ICT en dat ze kritisch om kunnen gaan met deze technologie. Een enorme hoeveelheid informatie is nu beschikbaar voor iedereen. Leerlingen moeten weten waar de informatie die ze nodig hebben te vinden is en hoe je op een systematische manier een kritische selectie van de informatie kunt maken (Binkley et al., 2010; Partnership for 21st century skills, 2009). Daarom moet de leerling in staat zijn om de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van de beschikbare informatie te beoordelen en de valse bronnen uit te sluiten van de juiste (Binkley et al., 2010). Als derde gaat mediageletterdheid over het veilig en legaal gebruik van ICT-hulpmiddelen. Het beschrijft hoe de leerlingen de sociale, culturele en ethische waarden van de technologie begrijpen en hoe ze ICT-tools veilig en verantwoord kunnen gebruiken (Binkley et al., 2010).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de vaardigheid digitale geletterdheid duidelijk samen. Het gaat bij digitale geletterdheid om het effectief, efficiënt en verantwoord gebruiken van ICT.

Het gaat in de kern om de combinatie van:

1. *Basiskennis ICT.*

Het kennen van basisbegrippen en functies van computers en computernetwerken ('knoppenkennis'); het kunnen benoemen, aansluiten en bedienen van hardware; het

kunnen omgaan met standaard kantoortoepassingen (tekstverwerkers, spreadsheet-programma's en presentatiesoftware); het kunnen omgaan met softwareprogramma's op mobiele apparaten; het kunnen werken met internet (browsers, e-mail); op de hoogte zijn van en kunnen omgaan met beveiligings- en privacyaspecten.

2. *Computational thinking:*

Het oplossen van problemen met behulp van ICT technieken en gereedschappen.

3. *Mediawijsheid:*

Kennis, vaardigheden en mentaliteit die nodig zijn om bewust, kritisch en actief om te gaan met media:

- begrip: inzicht hebben in de medialisering van de samenleving, begrijpen hoe media gemaakt worden, zien hoe media de werkelijkheid kleuren;
- gebruik: apparaten, software en toepassingen gebruiken, oriënteren binnen mediaomgevingen;
- communicatie: informatie vinden en verwerken, content creëren, participeren in sociale netwerken;
- strategie: reflecteren op het eigen mediagebruik, doelen realiseren met media.

4. *Informatievaardigheden:*

- het kunnen signaleren en analyseren van een informatiebehoefte en op basis hiervan het kunnen zoeken, selecteren, verwerken en gebruiken van relevante informatie;
- definiëren van het probleem;
- zoeken naar bronnen en informatie;
- selecteren van bronnen en informatie;
- verwerken van informatie;
- presenteren van informatie.

4.4.7 Sociale en culturele vaardigheden

Binkley et al. (2010) en Partnership for 21st century skills (2009) stellen dat leerlingen actief moeten worden bij de integratie in het leven als burger door betrokkenheid bij de politiek op lokaal, nationaal en internationaal niveau te tonen. De leerlingen moeten bijvoorbeeld weten wat er gebeurt in de wereld, in de nationale en internationale politiek, wat de relaties zijn tussen landen en mensen uit verschillende culturen en wat de invloed van de economie op deze relaties is. Maar ook moeten zij in staat zijn om met mensen van verschillende etnische, sociale, organisatorische en politieke achtergrond effectief samen te leren, werken en te leven. Biesta (2012) heeft het over socialiseren als hij doelt op het voorbereiden op een leven als lid van een gemeenschap waarbij leerlingen bewust zijn van hun verhouding met en hun verantwoordelijkheid voor de wereld. Ook noemt hij kennismaken met tradities en praktijken (bijv. sociaal-politiek, cultureel, professioneel). Volgens Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) gaat het bij de sociale en culturele vaardigheden om het effectief kunnen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden. Tan, Kang en Hogan (2009) noemen burgerschap als term die gebruikt wordt voor een nationale identiteit, maar door globalisering is het nodig kennis te hebben over de verschillende burgerschaps-identiteiten. In de 21^e eeuw moeten leerlingen leren hoe ze respectvol werken binnen diverse teams en omgevingen en openstaan voor de verschillende

culturen, talen en achtergronden. Dit soort sociale vaardigheden zijn tevens belangrijk om goede academische resultaten te bereiken. Tot slot moet een leerling uit de 21^e eeuw kennis bezitten over ander gedrag, normen en waarden in verschillende samenlevingen en culturen (P21 Partnership for 21st century skills, 2009).

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vatten de besproken kenmerken van de sociale- en culturele vaardigheden duidelijk samen. Het gaat bij de sociale en culturele vaardigheden om het effectief kunnen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden. Het gaat dan om:

- constructief kunnen communiceren in verschillende sociale situaties met respect voor andere visies, uitingen en gedragingen;
- het (her)kennen van gedragscodes in verschillende sociale situaties;
- eigen gevoelens kunnen herkennen en geanalyseerd en constructief kunnen uiten;
- het tonen van inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen en
- bewust zijn van de eigen individuele en collectieve verantwoordelijkheid als burger(s) in een samenleving.

4.5 Samenvatting

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) hebben, vanuit de in paragraaf 4.3 besproken modellen, en naar aanleiding van literatuur en onderzoek van Voogt en Roblin (2010) concrete beschrijvingen gemaakt per vaardigheid. Deze beschrijvingen bevatten dezelfde elementen die ook door andere aangehaalde auteurs genoemd worden om één of meerdere kenmerken per vaardigheid te beschrijven. Voor dit onderzoek is gekozen voor de beschrijvingen van Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) vanwege de helderheid en meest dekkende beschrijving van de verschillende elementen waartoe een vaardigheid is opgebouwd.

4.5.1 Overlap

Het scala van skills laat in de uitwerking en determinantie zien dat er een hoge mate van overlap te herkennen is. Zo staat er bij de vaardigheid 'creativiteit' het volgende:

“Als het gaat om het definiëren van een relevant en creatief probleem is er al een hoger niveau van creatief denken nodig dan meestal aanwezig is op de basisschool. Daarom moeten leerlingen in de 21e eeuw leren om ideeën, producten en processen voor de echte wereld te ontwerpen, met goed begrip van de grenzen van de samenleving (Binkley et al., 2010; Partnership for 21st century skills, 2009).

Leerlingen moeten zich ontwikkelen in het implementeren en communiceren van nieuwe ideeën en moeten aan anderen effectief feedback kunnen geven, met gebruikmaking van de groepsinbreng, op het verbeteren van het idee, product of proces (Partnership for 21st century skills, 2009).

Behalve een uitwerking over creativiteit zijn er ook kenmerken van de vaardigheid samenwerken, communicatie, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en burgerschap in te lezen. Ook bij de andere uitwerkingen met betrekking tot kenmerken van vaardigheden zijn onderlinge verbanden te zien. Een voorzichtige implicatie zou kunnen zijn dat de mate van het voorkomen van bepaalde processen die nodig zijn om diverse

vaardigheden vorm te kunnen geven bepalend zouden zijn voor de mate van succesvol uitoefenen van die betreffende vaardigheden.

4.5.2 Hiërarchie in de 21^e eeuwse vaardigheden?

Naast de overlap van kenmerken van de verschillende vaardigheden, is er discussie gaande over het aanbrengen van een hiërarchische ordening in de vaardigheden. In de inleiding was te lezen dat juist creativiteit een vaardigheid is die nodig is voor de huidige en toekomstige maatschappij (p.7, p.11). Creativiteit wordt beschouwd als het noodzakelijke positieve antwoord op de vrijheid (versus discipline) en als fundamentele beschavingsfactor. Creativiteit, *outside the box* denken, associatief denken, probleemoplossend en innoverend vermogen zijn van essentieel belang voor maatschappelijke ontwikkeling (Raad van Cultuur, 2014). En juist bij het onderhavige onderzoek naar de relatie tussen cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden is een benadrukking van de vaardigheid creativiteit voor de hand liggend. Het klinkt logisch dat cultuureducatie de creativiteit van leerlingen stimuleert (Winner, Golstein & Vincent-Lancrin, 2013). Doordat creativiteit zo belangrijk wordt geacht voor onze toekomstige maatschappij, ligt het voor de hand deze vaardigheid een groter belang toe te dichten dan de andere vaardigheden. Is creativiteit hetgeen dat aangeeft hoe de betreffende vaardigheid juist in de 21^e eeuw naar voren komt? Gaat het om *creatief* kritisch denken, *creatief* probleem oplossen, *creatieve* communicatie, *creatief* samenwerken, *creatieve* digitale geletterdheid en *creatieve* sociale en culturele vaardigheden? Gedurende fase 3 en 4 van het D21 onderzoek wordt er getracht beschrijvingen van de vaardigheden te geven die kloppend zijn voor het basisonderwijs van de 21^e eeuw. In deze fases wordt dan ook gekeken of een hiërarchische ordening op zijn plek is en of creativiteit dan de overkoepelende factor is.

4.5.3 Implicaties voor het onderwijs

Wat verder opvalt is de mate waarin vrijwel alle verwerkte literatuur spreekt over de implicaties van kenmerken van vaardigheden voor leerlingen en of studenten. Hierbij wordt nagenoeg consequent voorbijgegaan aan de vraag wat die implicaties betekenen voor de onderwijsomgeving, het leraargedrag of de didactiek. Van Esterik (2013) heeft als een van de weinige onderzoekers gekeken naar de relatie tussen 21^e eeuwse vaardigheden en eventuele didactiek (werkvormen) in het primair onderwijs. Aanvullend op de genoemde literatuur zouden actuele studies naar leraargedrag en didactisch handelen in hedendaagse maatschappelijke context (in deze 21st eeuw) welkom zijn. Gedurende fase 3 en 4 van het D21 onderzoek zal de vertaling van vaardigheden naar de onderwijsomgeving bestudeerd worden.

4.6 Een aanvullende beschouwing op de 21^e eeuwse vaardigheden

De oorsprong van het begrip '21^e eeuwse vaardigheden' (*21st Century Skills*) is moeilijk te vinden. Er kan niet naar een expliciete bron of eerste gebruik worden verwezen. Aannemelijk is dat het enigszins onopzettelijk door iemand is bedacht en vervolgens een eigen leven is gaan leiden. Het is, hoe dan ook, inmiddels een veel gehanteerd begrip waar enige consensus over bestaat. Zo worden in alle modellen de vaardigheden samenwerking, communicatie, ICT-geletterdheid, sociale en/of culturele vaardigheden (incl. burgerschap) genoemd. Daarnaast worden creativiteit, kritisch denken en probleemoplosvaardigheden in

bijna alle modellen gebezigd (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Waar in de Amerikaanse context drie typen *skills* worden genoemd, onderverdeeld in totaal twaalf vaardigheden, geldt voor de Nederlandse situatie min of meer overeenstemming over de zeven hiervoor genoemde vaardigheden.

Opvallend in beide contexten is dat er voortdurend en zeer nadrukkelijk verwezen wordt naar maatschappelijke deelname in termen van werkgelegenheid in een door nieuwe vormen van informatietechnologie gedomineerde samenleving. Hierdoor komen de vaardigheden ICT-geletterdheid, samenwerking en probleemoplossing nogal centraal te staan en lijken de 21^e eeuwse vaardigheden vooral economisch gemotiveerd te zijn. Hierop is via twee lijnen kritiek mogelijk. Ten eerste is de vraag gerechtvaardigd of dit economische perspectief het juiste uitgangspunt is om de problemen van de nieuwe tijd tegemoet te treden. Ten tweede kan men zich afvragen of vanuit het ingenomen perspectief de verzamelde vaardigheden voldoende adequaat zijn.

Ten aanzien van de eerste vraag (het economisch perspectief) kan gesteld worden dat geen weldenkend mens zal ontkennen dat economische activiteit van belang is voor een maatschappij. Werkgelegenheid en baanbehoud spelen een essentiële rol in het leven van mensen, getuige ook de persoonlijke drama's die zich voordoen wanneer door inkrimping of faillissement personeel ontslagen moet worden. Voldoende werk zorgt voor persoonlijke en maatschappelijke welvaart, zingeving en gevoel van eigenwaarde. De vraag is dan ook niet of het economische perspectief een belangrijk uitgangspunt is of niet, de vraag is of dat het *belangrijkste* uitgangspunt is voor richtingbepalende afspraken omtrent wat zou moeten worden geleerd. In een tijd waarin het klimaat ontegenzeggelijk door invloed van menselijk handelen onomkeerbaar aan het veranderen is en de eerste menselijke klimaatvluchtelingen een feit zijn, waarin wereldgodsdiensten lijnrecht tegenover elkaar lijken te staan en religieus geweld een serieuze bedreiging vormen voor westers georiënteerde samenlevingen, in een tijd waarin nationalisme een "nieuw en griezelig avontuur" is begonnen (www.nrc.nl, 5-11-2014), in een tijd waarin er sprake is van een record aantal vluchtelingen in de wereld (www.trouw.nl, 20-6-2014) en vrede meer dan ooit "dangerously in deficit" verkeert (António Guterres, UN High Commissioner for Refugees (UNHCR), 25-1-2015), is de vraag gerechtvaardigd of een economisch beginsel leidend moet zijn voor het identificeren van 21^e eeuwse vaardigheden. Zouden vaardigheden die afgeleid zijn uit bijvoorbeeld het ethische domein niet op zijn minst even relevant, of relevanter kunnen zijn? Met andere woorden: zijn de 'tekenen des tijds' wel juist begrepen? Wijzen 'globalisering van de onverschilligheid' (Paus Franciscus [persoonlijke communicatie] op bezoek in Lampedusa, 2-10-2014), economische crisis, failliete landen en ontluisterende bankschandalen niet juist in de richting van een bankroet van het economische denken, van de suprematie van een louter 'geëconomiseerd' wereldbeeld?

Ten aanzien van de tweede vraag (functionaliteit van de vaardigheden) kan worden opgemerkt dat de 21ste eeuwse vaardigheden gedateerd overkomen en weinig ver reiken. Drie voorbeelden:

De centraal gepositioneerde ICT-geletterdheid (*ICT-literacy*) verwijst door het gehanteerde begrip 'geletterdheid' naar een beginfase van digitale onderlegdheid, terwijl er inmiddels al een generatie is opgegroeid als *digital natives* (Prensky, 2001), mensen voor wie de computer altijd heeft bestaan. Zij zijn opgegroeid, misschien zelfs vergroeid, met digitale middelen en hanteren die naar believen. ICT-geletterdheid mag dan weliswaar begrepen

worden als het opvoeden tot verstandig gebruik van die beschikbare middelen, maar wat 'verstandig' is, wordt niet alleen bepaald door opvoeders en is in ieder geval een normatief begrip, veelal gebezigd door de *digital immigrants*, zij die de computer in hun leven zagen binnentreden en een zekere gereserveerdheid zijn blijven behouden (Prensky, 2001). Het heeft, in vergelijking, veel weg van het opzadelen van beginnende lezertjes met een exposé over de zegeningen, maar vooral de gevaren van de boekdrukkunst. Daarnaast heeft deze vaardigheid de ongelukkige benaming 'geletterdheid' mee gekregen. De term is feitelijk onjuist. Een lezer werkt met letters, een rekenaar met cijfers (gecijferdheid/*nummeracy*) en de bouwstenen van ICT-ers zijn bits. Analooog daaraan zou ICT-biteracy passender zijn.

Samenwerking wordt genoemd als een vaardigheid voor de toekomst, maar is al vanaf het derde kwart van de vorige eeuw de praktijk van alledag in vele vormen van onderwijs en arbeid. Wat weinig nadruk krijgt bij deze vaardigheid is de meerwaarde die te behalen valt wanneer wordt ingezet op samenwerking tussen verschillende disciplines, bijvoorbeeld tussen kunst, techniek en ethiek; interdisciplinaire samenwerking dus. Het is in dergelijke 'omgevingen' waar tegenwoordig bruikbare innovaties vandaan komen, waarvan de mens- en milieuvriendelijke Fairphone een voorbeeld is. Wellicht wordt dit soort samenwerking wel bedoeld, maar het blijft in dat geval impliciet. En dan wordt er nog alleen maar gesproken van samenwerking als het werken met gedeelde verantwoordelijkheid aan een gezamenlijk doel (lees: (kennis)product). Nergens klinkt het verder reikende principe van People, Planet, Profit (People, Planet, Prosperity, sinds Johannesburg, 2002) door waarin samenwerking ook in ecologisch-maatschappelijk perspectief wordt gezien.

Probleemoplosvaardigheden zoals die nu vorm krijgen als onderwijsdoel, worden gepresenteerd als het leren van een specifiek probleemoplossingsstrategie (routine) om in elke situatie toe te passen. De ontwikkelingen in de samenleving vragen echter om het ontwikkelen van deskundige besluitvorming en metacognitieve strategieën die aangeven hoe te handelen wanneer er geen standaard aanpak van toepassing lijkt.

Een algemeen probleem, dat vrijwel in alle literatuur over 21^e eeuwse vaardigheden naar voren komt, is het ontbreken van eenduidige definities. Dat impliceert een grote mate van complexiteit die dit thema met zich meebrengt (Dede, 2009; Voogt & Pareja Roblin, 2010; Suto, 2013). Het impliceert ook dat er een dynamische verhouding te zien is tussen de ontwikkelingen van een maatschappij aan de ene kant en de competenties die gevraagd worden om daar adequaat mee om te gaan aan de andere. Wat evident wordt, is dat er een onderling verband te zien is tussen de ontwikkelingen van een maatschappij en de noodzakelijke of gewenste vaardigheden, maar ook tussen de vaardigheden onderling. Om die reden zijn het ook geen separaat aan te leren vaardigheden, maar onderling gerelateerde, elkaar soms overlappende of ondersteunende vaardigheden met het karakter van competenties. Het is voorlopig nog de vraag hoe deze kunnen worden (aan)geleerd in het bestaande onderwijsparadigma, en of dit om een nieuw onderwijsmodel vraagt.

Hiermee wordt het hoofdstuk over de 21^e eeuwse vaardigheden afgerond. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven wat cultuureducatie is en aan welke vaardigheden er met cultuureducatie gewerkt wordt.

5 Cultuureducatie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag: 'Wat is cultuureducatie en welke omschrijving van cultuureducatie is het meest passend voor dit onderzoek?' Omdat dit onderzoek dichtbij de onderwijspraktijk wil blijven, is ervoor gekozen om bronnen te hanteren die bekend zijn binnen het onderwijsveld.

5.1 Wat is cultuur?

Cultuur is de specifieke manier waarop mensen, in hun denken en handelen, betekenis geven aan de werkelijkheid (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling [SLO], 2014). Volgens Van Heusden (2010) is cultuur een cognitief proces, het is de manier waarop we reageren op veranderingen van de ons bekende werkelijkheid. Het nadenken hierover, oftewel het reflecteren hierop, wordt door Van Heusden cultureel bewustzijn genoemd. Cognitieve vaardigheden als waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren spelen in dit bewustzijnsproces een rol. Evenals het (leren) beheersen van verschillende media, te weten lichaam, voorwerp, taal en grafische tekens. Media zijn dus de uitdrukkingsmogelijkheden voor reflectie, bijvoorbeeld een gedicht, een rap, een tekening, een dans. In *Een nieuwe visie op cultuurbeleid* (Bijl, 2012) wordt beschreven dat cultuur staat voor binding, identiteit en traditie, maar ook voor dynamiek, creativiteit en vernieuwing. Cultuur laat dus niet alleen zien wie we zijn en waar we vandaan komen, maar is ook gericht op de toekomst.

5.2 Wat is cultuureducatie?

Scholen in Nederland hebben de vrijheid om hun eigen visie op cultuureducatie te formuleren. In de onderwijspraktijk worden dan ook diverse omschrijvingen en inhouden van cultuureducatie gehanteerd. Op de website Cultuur op School (www.cultuuropschool.nl) staat dat cultuureducatie alle vormen van educatie omvat waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet. Cultuureducatie is volgens deze site leren over cultuur, door cultuur en met cultuur. Hierbij wordt gesteld dat cultuureducatie in de praktijk gezien wordt als verzamelbegrip voor kunsteducatie, erfgoededucatie, media-educatie en soms literatuureducatie.

In de Wet op het Primair Onderwijs (WPO, 2005) wordt niet gesproken over cultuureducatie, maar over kunstzinnige oriëntatie. Kunstzinnige oriëntatie is één van de zeven vastgestelde leergebieden voor het primair onderwijs. Er zijn voor dit leergebied drie bijbehorende kerndoelen vastgelegd, namelijk:

- Kerndoel 54: Leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren.
- Kerndoel 55: Leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- Kerndoel 56: Leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Deze kerndoelen zijn in principe van toepassing op alle kunstdisciplines, inclusief literatuur, audiovisuele of mediakunst en cultureel erfgoed. De Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012) spreken over cultuureducatie als overkoepelend begrip voor zowel kunsteducatie,

literatuureducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Cultuureducatie verwijst zowel naar onderwijs met als naar onderwijs over kunst, cultureel erfgoed en media. Het gaat hierbij om het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitude met betrekking tot cultuur. Ook het beleidsprogramma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' (2013-2016) hanteert een overkoepelend begrip van cultuureducatie.

Binnen het onderzoeksproject 'Cultuur in de Spiegel' (Van Heusden, 2008-2012) wordt niet gesproken over cultuureducatie, maar over cultuuronderwijs. Dit omdat het begrip educatie suggereert dat het om een bijzondere of hogere vorm van onderwijs gaat. Volgens Van Heusden ontwikkelt cultuuronderwijs het cultureel (zelf)bewustzijn van leerlingen. Cultuuronderwijs maakt leerlingen bewust van cultuur in het algemeen, hun eigen cultuur en cultuur van anderen. Onder cultuuronderwijs vallen de kunstvakken, de mens- en maatschappijvakken, de talen, levensbeschouwing en filosofie. Er is echter pas sprake van cultuuronderwijs als kinderen leren hun bewustzijn te verbeelden, dat wil zeggen er een concrete vorm aan te geven in bijvoorbeeld een dans, poster, rap, foto, verhaal, gedicht, film of tekening. De rol van de verbeelding bepaalt dus het unieke karakter van cultuuronderwijs (Van der Hoeven et al., 2014).

Seidel, Tishman, Winner, Hetland en Palmer (2009) hanteren het begrip *Arts Education*. Hierin komen de belangrijkste kunstvormen als dans, theater, muziek en beeldende kunst aan bod, evenals (documentaire)film, radio en gesproken woord. Literatuur als kunstvorm blijft bij Seidel et al. buiten beschouwing. Wilson (zoals geciteerd in Schönau, 2012) stelt dat voor jongeren de wereld buiten de traditionele kunstvormen minstens zo belangrijk en invloedrijk is. Ook games, reclames, nieuwsmedia etc. moeten volgens hem deel uitmaken van *Arts Education*. Seidel et al. vertegenwoordigen volgens Wilson de status-quo door de duidelijke voorkeur voor de traditionele kunstvormen. Van de Kamp (2012) neemt de hedendaagse professionele kunst als uitgangspunt voor een visie op kunsteducatie. Kunst bevat een kenmerkende eigen wijze van ervaren, denken en creëren, namelijk via beelden, muziek, dans of drama. Bij kunsteducatie gaat het om het leren over kunst en het leren door kunst (Van de Kamp, 2012). Leren over kunst gaat over het ontwikkelen van kunsttheoretisch inzicht. Hiermee wordt het ervaren, begrijpen, analyseren en beschrijven van kunst in een bepaalde context bedoeld. Leren door kunst gaat over het creëren van en het reflecteren op artistieke producten en processen.

Voor dit onderzoek is gekozen voor een brede opvatting op cultuureducatie. Cultuureducatie omvat volgens de onderzoekers al het menselijk denken en handelen dat uitgedrukt is en uitgedrukt kan worden in een kunstzinnige vorm. Hierbij gaat het niet alleen om de traditionele uitingsvormen zoals dans, muziek, beeldende kunst, maar ook om film, games, inrichting van de openbare ruimte, kleding, ceremonies en verhalen.

5.3 Wat zijn de kenmerken van cultuureducatie? Om welke vaardigheden gaat het?

Bij het bepalen van kenmerken en vaardigheden is het de vraag in hoeverre cultuureducatie in dienst moet staan van het ontwikkelen van generieke vakoverstijgende vaardigheden of dat het juist om de intrinsieke waarde van kunst moet gaan. In de onderwijspraktijk komen beide opvattingen voor, er lijkt geen consensus over te bestaan.

Volgens de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012) is cultuureducatie gericht op de culturele ontwikkeling van kinderen. Voor deze ontwikkeling, ook wel culturele loopbaan genoemd, zijn drie aandachtsgebieden van belang:

- Ontsluiten.
Hierbij gaat het om het receptief en productief kennis maken met kunst en cultuur, vooral met het oog op kinderen die dit van huis uit niet mee krijgen. Onder receptief wordt het bekijken/bezoeken van bijvoorbeeld tentoonstellingen en voorstellingen verstaan. Onder productief wordt het zelf maken van bijvoorbeeld een dans of tekening verstaan. Hierbij gaat het om inspireren en enthousiasmeren.
- Vormen.
Hierbij gaat het om het leren nadenken over en reflecteren op eigen en andere culturen (cultureel burgerschap).
- Ontwikkelen.
Cultuureducatie levert een bijdrage aan leergebied overstijgende vaardigheden als creativiteit, analyseren, creëren, kritisch denken en evalueren. Ook levert kunst een authentieke bijdrage aan de ontwikkeling kinderen. Dit wordt echter niet gespecificeerd.

Het gaat bij cultuureducatie dus om het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitude met betrekking tot cultuureducatie. Qua inhoud moet cultuureducatie zich richten op de kerndoelen in het leergebied 'kunstzinnige oriëntatie', maar het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld' is eveneens relevant. Omdat de cognitieve opbrengsten in het onderwijs centraal staan, blijft het vormende aspect van onderwijs achter. Cultuureducatie richt zich echter op het vormende aspect van onderwijs (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). Het leerplankader kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014) is een concretisering van het advies van de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012). In dit leerplankader worden naast de vakspecifieke- ook de generieke vaardigheden beschreven die gelden voor alle kunstvakken (beeldend, dans, drama en muziek). Het gaat om de vaardigheden:

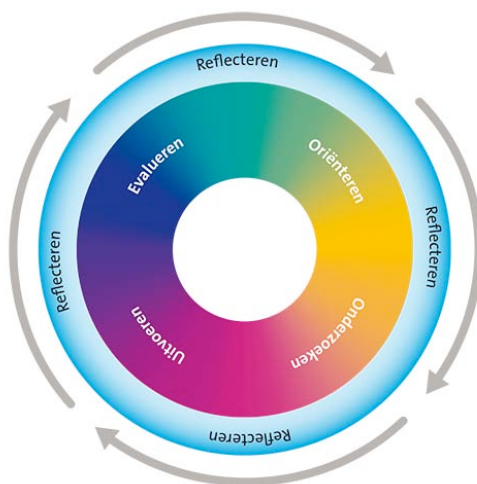
- Productie en/of reproductie.
Bij produceren gaat het om creëren en vormgeven, bijvoorbeeld het maken van werkstukken of een lied. Bij reproduceren gaat het over het (opnieuw) uitvoeren van een bestaand werk, bijvoorbeeld het zingen van een lied of het spelen van een musical.
- Receptie.
Hierbij gaat over het beleven van kunst en cultuur, bijvoorbeeld het kijken en luisteren naar theater, muziek of kunstwerken.
- Reflectie.
Hierbij gaat het om waarnemen, ideeën genereren, keuzes maken en vragen stellen. Zowel bij het maken (produceren) als bij het uitvoeren (reproduceren) en het kijken en luisteren (receptie) vindt reflectie plaats.

Naast deze vaardigheden hanteren alle kunstvakken het (cyclische) creatieve proces. Hierin wordt een aantal fasen doorlopen, waarbij elke fase vraagt om bepaalde vaardigheden. Het gaat om de fasen:

- Oriënteren. Hierbij gaat het om waarnemen (zien, voelen, horen), beschouwen, associëren, fantaseren, ideeën opdoen.
- Onderzoeken. Hierbij gaat het om het bedenken van verschillende mogelijkheden en oplossingen voor een opdracht.

- Uitvoeren. In deze fase gaat het om het daadwerkelijk maken/uitvoeren van een product op basis van de eerste twee fasen. Hierbij worden vakspecifieke kennis en vaardigheden ingezet.
- Evalueren. In deze fase wordt het product en het doorlopen proces geëvalueerd. Leerpunten kunnen worden meegenomen bij een volgende opdracht en een volgend creatief proces.

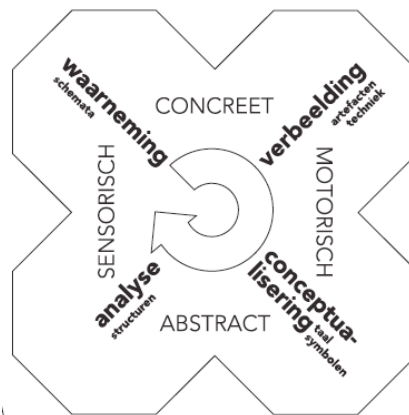
Deze vier fasen verlopen in principe chronologisch, soms lopen ze echter in elkaar over of door elkaar heen. De vaardigheid reflecteren is een onderdeel van elke fase.



Figuur 3: Het creatieve proces. (Bron: kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/proces/)

Van Heusden (2011) stelt dat het bij cultuuronderwijs gaat om het stimuleren en ontwikkelen van het cultureel bewustzijn van leerlingen. Het gaat daarbij in eerste instantie niet om het artefact (bijvoorbeeld gedicht, tekening of filmpje), maar om het proces dat het cultureel bewustzijn vormt. Het gaat er dus om hoe er met die artefacten vorm en betekenis gegeven wordt aan de wereld, aan het leven, aan cultuur. Volgens Van Heusden leren kinderen binnen cultuuronderwijs het volgende:

- Leren omgaan met een materiaal, een medium. Van Heusden noemt vier mediums: lichaam (bijvoorbeeld in dans of beweging), voorwerpen (bijvoorbeeld gereedschap of instrument), taal en grafische tekens (bijvoorbeeld tekening of partituur). Het beheersen van het medium op zich is niet het doel. Het gaat erom dat een leerling zijn reflectie op cultuur kan verbeelden, oftewel uit kan drukken met een medium.
- Bij het leren omgaan met een medium worden cognitieve vaardigheden getraind. Van Heusden noemt er vier: waarnemen (bijvoorbeeld kijken, luisteren, ervaren), verbeelden (maken, voorstellen), conceptualiseren (bijvoorbeeld interpreteren, classificeren) en analyseren (bijvoorbeeld verbanden leggen, testen). Deze vier vaardigheden komen chronologisch voor en lopen op in abstractieniveau, beginnend bij waarneming. Waarneming en analyse zijn meer gericht op het kennen van de werkelijkheid (sensorisch). Verbeelding en conceptualiseren zijn meer gericht op het maken van de werkelijkheid (motorisch).



Figuur 4: De vier culturele basisvaardigheden (Van Heusden, 2010, p. 13)

- Ontwikkelen van cultureel zelfbewustzijn. De hierboven genoemde mediavaardigheden en cognitieve vaardigheden staan in dienst van het zelfbewustzijn. De vakken filosofie en levensbeschouwing zijn volgens Van Heusden onderwijs in zelfbewustzijn/zelfreflectie. Cultuuronderwijs is echter meer dan alleen onderwijs in zelfbewustzijn/zelfreflectie. Bij cultuuronderwijs wordt geleerd die zelfreflectie/dat zelfbewustzijn uit te drukken en er een vorm (bijvoorbeeld gedicht, tekening, lied) aan te geven. Deze derde vaardigheid, dus het vermogen tot culturele zelfreflectie (op verschillende niveaus van abstractie en in verschillende media) is eigen aan cultuuronderwijs.

Seidel et al. (zoals geciteerd in Schönau, 2012) geven aan dat alle kunstvakken artistiek gedrag als gemeenschappelijke factor hebben. Schönau (2012) specificeert dit begrip. Artistiek gedrag is volgens hem leren luisteren en kijken naar wat anderen (kunstenaars) op een artistieke manier te vertellen hebben en zelf artistiek vormgeven aan ideeën en gevoelens. Volgens Schönau zou de aandacht van kunsteducatie hier moeten liggen. Wat de kunstvakken van andere leergebieden en schoolvakken onderscheidt, is de aandacht voor processen en producten waarin sprake is van vormgeving van een betekenis met artistieke middelen. Dit betekent dat bij de kunstvakken het accent ligt op de vorm (dans, gedicht, beeldhouwwerk, animatie, e.d.) waarin een betekenis (idee, gedachte, gevoelens, e.d.) wordt uitgedrukt.

Ook Van de Kamp (2012) stelt dat leren in de kunst verschilt van leren in een ander domein. Evenals Schönau (2012) stelt Van de Kamp dat kunst een eigen kenmerkende wijze van ervaren, denken en creëren heeft, namelijk via beelden, muziek, dans of drama. Leren over en door kunst vereist volgens Van de Kamp de ontwikkeling van de volgende vaardigheden:

- Cognitieve vaardigheden. Hierbij gaat het om het ontwikkelen van kennis en inzicht in kunst en kunstcontexten (verschillende tijden, locaties, functies, perspectieven).
- Metacognitieve vaardigheden. Hierbij gaat het om reflectie op en (zelf)evaluatie van eigen producten en processen en die van anderen (kunstenaars, groepsgenoten).

- Zintuiglijke vaardigheden. Hierbij gaat het om vaardigheden in het vormgeven van kunst, bijvoorbeeld dansen, boetseren, muziek maken. En om het analyseren van kunst, bijvoorbeeld goed kunnen observeren, kijken en luisteren.
- Affectieve vaardigheden. Hierbij gaat het om betrokkenheid, empathisch vermogen en doorzettingsvermogen. Bijvoorbeeld het invoelen van een kunstwerk (dans, muziek, etc.) of idee van een kunstenaar (choreograaf, regisseur, etc.) of het aanvoelen van datgene wat je wilt maken.
- Creatieve vaardigheden. Het gaat hierbij om *problemfinding* en *problem solving*. In het proces van *problemfinding* en *problemsolving* gaat het om associëren, experimenteren, risico's nemen, combineren, innoveren, kritisch denken en transformeren (iets nieuws creëren). Er kan over een creatief proces gesproken worden wanneer iemand originele, innovatieve betekenissen of perspectieven kan genereren binnen een bepaalde context.
- Sociale vaardigheden. Het gaat hierbij om het communiceren van een eigen mening, een eigen visie en gevoelens in dialoog met anderen. Dit kan gaan over kunstwerken van kunstenaars, groepsleden en van de persoon zelf.

Deze vaardigheden zijn gericht op het ontwikkelen van belichaamde kennis (*embodied cognition*), voorstellingsvermogen en creativiteit. Creativiteit lijkt bij Van de Kamp zowel middel als doel. Omdat kunst niet alleen cognitief is, maar ook affectief, zintuiglijk, creatief en sociaal hanteert Van de Kamp (2012) verschillende taxonomieën:



DENKVAARDIGHEDEN (herziene taxonomie van Bloom - Anderson, Krathwohl, 2001)	AFFECTIEVE TAXONOMIE (Krathwohl, Bloom, Masia, 1973; Csikszentmihalyi, 1999)	KUNSTVAARDIGHEDEN TAXONOMIE (Van de Kamp, Rijlaarsdam, Admiraal & Van Drie, 2013).
CREEREN	INTERNALISEREN VAN WAARDEN CONSISTENT GEDRAG & FLOW	CREEREN: TRANSFORMEREN
EVALUEREN	ORGANISEREN WAARDENSYSTEEM (GENUANCEERD AFWEGEN)	STILEREN/ DIFFERENTIEREN
ANALYSEREN	WAARDEREN/BETROKKENHEID	TOEPASSEN (KUNSTZINNIGE VORMGEVING)
TOEPASSEN	BEANTWOORDEN/REAGEREN	REPRODUCEREN
BEGRIJPEN	ONTVANGEN (SELECTIEVE AANDACHT)	WAARNEMEN/SELECTEREN
ONTHOUDEN		

© M.T.A. van de Kamp, 2012

Figuur 5: Vergelijk verschillende taxonomieën (Van der Kamp, 2012)

In dit onderzoek wordt de intrinsieke waarde van kunst erkend (Ellen & Stéphan, 2013; Hoorn, 2014), maar ook op grond van bovengenoemde opvattingen het standpunt ingenomen dat cultuureducatie specifieke mogelijkheden biedt om aan generieke vaardigheden van kinderen op de basisschool te werken. Het gaat dan bijvoorbeeld om vaardigheden als analyseren, conceptualiseren, waarderen, creativiteit, reflecteren en evalueren. Ook sociale vaardigheden zoals inlevingsvermogen en samenwerken worden gezien als generieke vaardigheden.

5.4 Hoe kunnen deze vaardigheden geleerd worden?

Hoe vaardigheden aan leerlingen geleerd worden, betreft de didactiek. Bamford (2007) concludeert in haar evaluatieve onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland dat het Nederlandse onderwijsstelsel veel keuzevrijheid kent. Dat heeft volgens Bamford voor- en nadelen. Kunst- en cultuureducatie kan en wordt op scholen op verschillende manieren en met diverse doelstellingen (sociale cohesie, vrije expressie, zelfontplooiing) aangeboden. Hierbij worden scholen ondersteund door culturele instellingen en de gemeentes waartoe zij behoren. Een nadeel van veel keuzevrijheid is dat scholen minder snel geneigd zijn om good practices van andere scholen over te nemen. Ook constateert Bamford een gebrek aan kwaliteitscontrole op kunst- en cultuureducatie.

Gezien de keuzevrijheid binnen het Nederlandse onderwijsstelsel worden er in de kerndoelen (WPO, 2005) geen uitspraken gedaan over de te hanteren didactiek. Er worden echter wel drie kanttekeningen gemaakt die gelden voor alle zeven leergebieden, waaronder kunstzinnige oriëntatie. Deze drie kanttekeningen, zoals genoemd op de site van de overheid, zijn:

“In de eerste plaats....Gezien het karakter van het basisonderwijs dienen leerkrachten een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen en deze te stimuleren. Door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, vormen van ontdekkend onderwijs, interessante thema's en activiteiten worden kinderen uitgedaagd in hun ontwikkeling. In de tweede plaats dienen inhouden en doelen zo veel mogelijk op elkaar te worden afgestemd, verbinding te hebben met het dagelijks leven en in samenhang te worden aangeboden.... In de derde plaats dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar, zorg voor en waardering van de leefomgeving”. (Bron: wetten.overheid.nl/geraadpleegd-op-21-11-2014)

Het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2008-2012) is in samenwerking met het SLO vertaald naar *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs* (Van der Hoeven et al., 2014). Dit leerplankader biedt handreikingen voor het vormgeven aan cultuuronderwijs volgens de principes van CIS. Ten eerste is het van belang dat er een onderwerp gekozen wordt dat te maken heeft met cultuur. Dit betekent dat het onderwerp moet gaan over het menselijk denken en doen, dat het moet aansluiten bij persoonlijke of collectieve herinneringen van de leerlingen en dat het moet aansluiten bij wat hen interesseert. Ten tweede is het van belang dat de cognitieve basisvaardigheden, te

weten waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, bewust ingezet worden. En ten derde is het van belang om aandacht te besteden aan het leren begrijpen en hanteren van verschillende media waarin cultuur en het cultureel bewustzijn vorm krijgen: lichaam, voorwerpen, taal en/of grafische tekens. Zowel hierbij als bij de inzet van de cognitieve vaardigheden dient aangesloten te worden bij de ontwikkeling en het beheersingsniveau van de leerlingen. Hiertoe beschrijven Van der Hoeven et al. (2014) een ontwikkelingslijn ten aanzien van de belevingswereld en de cognitieve vaardigheden.

Ongeveer tegelijkertijd met *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs* (Van der Hoeven et al., 2014) is het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* uitgebracht (SLO, 2014). Het *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie* specificeert voor de verschillende kunstvakken (muziek, dans, drama en beeldend) het beheersingsniveau ten aanzien van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Het beheersingsniveau per kunstvak is georganiseerd en gevisualiseerd binnen de generieke vaardigheden in het creatieve proces, te weten: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren (en reflecteren). Hiermee wordt een didactische richtlijn geboden.

Volgens Seidel et al. (zoals geciteerd in Schönau, 2012) zijn er vier lenzen, oftewel voorwaarden waaraan voldaan moet worden, wil het artistieke gedrag van leerlingen bevorderd worden:

- Het leren van de leerling. Hierbij gaat het om betrokkenheid van de leerling, doelgerichte ervaringen in het maken of beleven van kunst, emotionele openheid en eerlijkheid, exploreren en experimenteren en eigenaarschap over het leerproces.
- Pedagogische begeleiding van de docent. Hierbij gaat het om authenticiteit, sturing geven aan het leerproces, deelnemen aan het leerproces, verbinden met andere en eerdere kennis en ervaringen, doelgerichtheid, flexibiliteit en transparantie.
- De groepsdynamiek. Hierbij gaat het om vertrouwen en respect tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Ook open communicatie en samenwerking zijn van belang voor de groepsdynamiek. Hierbij moet er sprake zijn van een dialoog tussen leerkracht en leerling. De leerkracht is dus zowel instructeur als coach. Om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten, zijn uitdagende opdrachten belangrijk. Ook zou de leerling meer verantwoordelijkheid moeten krijgen in en bij de beoordeling van het gemaakte werk.
- Lesomgeving. Hierbij gaat het om goed ingerichte klaslokalen, een zichtbare aanwezigheid van de kunsten in het gebouw en voldoende tijd en rust om authentiek artistiek werk te kunnen maken.

Ook Haanstra (2012) schetst hoe cultuuronderwijs eruit zou moeten zien en hoe het gegeven zou moeten worden. Hij benadrukt het actief leren in een authentieke context. Dit betekent dat het onderwijs gericht moet zijn op de persoonlijke leefwereld van de leerling en dat er ruimte moet zijn voor persoonlijke stellingname. Haanstra komt dan tot de volgende punten waar het onderwijs aan moet voldoen:

- Bied globale richtlijnen en laat ruimte voor eigen initiatief en exploratie van de leerling.
- Richt de leeromgeving in op metacognitieve processen. Dit geeft stimulans aan reflectie.
- Bevorder communicatie en samenwerking tussen leerlingen.
- Bied open-eind opdrachten aan.

Van de Kamp (2010) stelt dat kennisverwerving in de kunst fundamenteel anders is dan kennisverwerving in een ander domein, bijvoorbeeld het linguïstische domein. Leren door en over kunst is een affectief, sensomotorisch, creatief, cognitief, metacognitief en sociaal leerproces. Van de Kamp heeft voor dit leerproces een leerlijn/model ontwikkeld waarbinnen de verschillende vaardigheden gezien worden als een ontwikkeling van het geheel van 21^e eeuwse kunstvaardigheden. De 21^e eeuwse vaardigheden zijn hiervoor door Van de Kamp beschreven in kunsttermen. Deze leerlijn biedt een richtlijn voor de vormgeving van activiteiten en het bepalen van het leerniveau van leerlingen. Wanneer welk beheersingsniveau van leerlingen verwacht kan worden is niet duidelijk.

Tabel 2.

Hybride kunsteducatie. Taxonomie van kunstzinnige leerdoelen, kunstvaardigheden en kunstkennis domeinen (Born: expertisecentrum-kunsttheorie.nl).

KUNSTVAARDIGHEDEN	AFFECTIEF	SENSOMOTORISCH	COGNITIEF	CREATIEF	METACOGNITIEF	SOCIAAL
Eenvoudig	Selectieve aandacht	Herkennen Reproducen	Onthouden Begrijpen	Associëren	Proces beschrijven	Samenwerken
KUNSTKENNIS DOMEINEN Complex	Geïnternaliseerd waardensysteem	Flexibele expertise Creëren	Concepten creëren	Transformeren	Zelfbewustzijn Eigenaarschap	Co-creëren
Kunst(vocabulaire) kennis	Waarde en betekenis(sen) begrijpen van kunstbegrippen	Begrippenkennis (verschillende kunsten) Observeren Ervaren	Begrippen & connotaties Kunsthistorisch redeneren	Vrij associëren Combineren Experimenteren Ontwikkelen	Leren Vormgeven Proces begrijpen	Intrapersoonlijke Interpersoonlijke kennis in relatie tot kunst (processen)
Conceptuele kennis (en kernconcepten)	Inleven Open staan voor.. Kunst waarderen	Differentiëren Attribueren Verbeelden Vormgeven	Conceptualiseren Contextualiseren Kunst interpreteren Abstraheren	Creëren Ambigüiteit Innoveren Transformeren	Doorzetten Onderzoeken Reflecteren	Inleven Helpen Respecteren Inspireren
Procedurale kennis (en attitudes)	Initiëren (ervaringen met kunst) Concentreren Betrokken zijn Expressie	Kunst analyseren Verbeelden Ontwerpen, vormgeven Producenten Durven experimenteren	Differentiëren Kritisch en creatief denken Onderzoekende houding aannemen	Divergent denken <i>Problem finding</i> <i>Problem solving</i> Kritisch selecteren	Evalueren van proces en product Open en flexibele houding aannemen	Communiceren Presenteren Feedback geven en ontvangen Evalueren
Metacognitieve kennis	(Zelf) Motiveren Inspiratiebronnen kennen/opzoeken Empathie Persoonlijke visie ontwikkelen	Reguleren van kunst analyse vaardigheden Reguleren van eigen vormgevingsvaardigheden Persoonlijke stijl ontwikkelen	Kunstzinnig inzicht Reflecteren op/over eigen werk, kunstwerken en de (kunst)wereld	Initiëren van een creatief proces Reguleren van het eigen creatieve proces Authentiek/innovatief durven zijn	Zelfkennis Kennis van taken Strategie kennis Reguleren van het eigen leerproces Reflecteren op proces en product	Verantwoordelijkheid nemen Betrokken zijn Synergie Co-creëren

5.5 Wat levert cultuureducatie op? Wat is het effect van cultuureducatie?

In de WPO (2005) staat beschreven dat primair onderwijs de brede vorming van kinderen bevordert. Primair onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Volgens de WPO levert kunstzinnige oriëntatie een authentieke bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen. Seidel et al. (zoals geciteerd in Schönau, 2012) geven aan dat de ervaring van de leerling met en in zijn eigen artistieke leerproces het primaire product is van kunsteducatie.

Bijl (2012) noemt in *Een nieuwe visie op cultuurbeleid* dat cultuureducatie ervoor zorgt dat leerlingen kunnen functioneren in de kenniseconomie. Bijl streeft naar een sterke cultuursector die ondernemend en innovatief is en er internationaal toe doet. Cultuur is een economische kracht, omdat de creatieve sector harder groeit dan de rest van de economie. Hoe dit bereikt moet worden, is niet geëxpliciteerd. Uit het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2008-2012) komt naar voren dat goed cultuuronderwijs leidt tot de ontwikkeling van het cultureel (zelf)bewustzijn. Cultureel (zelf)bewustzijn is het beeld wat mensen van zichzelf hebben, de manier waarop mensen zichzelf verbeelden en de manier waarop ze zichzelf begrijpen en kennen. Cultuuronderwijs legt daarmee de basis voor een zelfstandig, creatief, kritisch en genuanceerd burgerschap met een sterk gevoel voor en inzicht in de complexiteit van cultuur. Dit bepaalt uiteindelijk hoe mensen handelen. In een

maatschappij waarin creativiteit en innovatief denken steeds belangrijker vaardigheden worden voor sociale en economische ontwikkeling heeft kunstonderwijs ook een waarde in zichzelf omdat het zich bij uitstek richt op de verbeeldingskracht (Van Heusden, 2011).

Wie beschikt over de mogelijkheid om het zelfbewustzijn vorm te geven met de vier basisvaardigheden en in verschillende media, staat waarschijnlijk anders in het leven dan wie daar niet over beschikt. De veelzijdigheid en het vermogen van een cultuur om te reageren op verandering lijkt gebaat bij mensen die ook met betrekking tot de cultuur zelf beschikken over een rijk geheugen en goed ontwikkelde vaardigheden in een verscheidenheid aan media (Van Heusden, 2011). Van de Kamp (2012) stelt dat kinderen van kunst en cultuur op affectief vlak leren voelen, ervaren en inleven. Op zintuiglijk vlak leren ze observeren, kijken en luisteren. Op cognitief vlak leren ze kunst en kunstcontexten begrijpen. Op creatief vlak leren kinderen creatief denken en doen, op metacognitief vlak reflecteren en goed nadenken. Op sociaal vlak wordt geleerd met anderen samen te werken. Dit leidt tot groei oftewel een toename in de complexiteit van leren en ervaren op zintuiglijk, cognitief en emotioneel gebied.

Ook Eisner (2002) heeft een beschrijving gemaakt van datgene wat kinderen leren van kunst. Hij heeft dit samengevat in een tiental punten:

- Van kunst leren kinderen om tot een eigen oordeel te komen. Het gaat niet om het geven van het juiste antwoord.
- Van kunst leren kinderen dat vragen of problemen meer dan één antwoord of oplossing kunnen hebben.
- Van kunst leren kinderen een meervoudig perspectief. Kunst laat zien dat er verschillende manieren zijn om de zien en er betekenis aan te geven.
- Van kunst leren kinderen improviseren. Complexe problemen kunnen niet opgelost worden met vaststaande doelen.
- Van kunst leren kinderen dat er naast taal en rekenen ook andere manieren zijn om kennis uit te drukken.
- Van kunst leren kinderen dat kleine verschillen grote effecten kunnen hebben.
- Van kunst leren kinderen denken in materialen waarmee ideeën uitgedrukt kunnen worden.
- Van kunst leren kinderen zeggen wat niet gezegd kan worden. Om uit te drukken welk gevoel kunst oproept moeten kinderen op zoek naar de woorden daarvoor.
- Van kunst leren kinderen een unieke manier van ervaren. Zo ontdekken kinderen de reikwijdte van wat ze kunnen voelen.
- Van de positie van kunst binnen het curriculum leren kinderen wat volwassenen belangrijk vinden.

Hoewel in dit onderzoek het standpunt wordt ingenomen dat cultuureducatie specifieke mogelijkheden biedt om aan generieke vaardigheden van kinderen te werken, gaat het de onderzoekers niet alleen om een puur economisch effect. Cultuureducatie kan wellicht een bijdrage leveren aan het kunnen functioneren in de kenniseconomie, maar heeft ook een waarde in zichzelf (Van Heusden, 2011).

5.6 Samenvattend schema cultuureducatie

In dit hoofdstuk zijn een aantal modellen voor cultuureducatie besproken. In onderstaand schema worden de verschillende opvattingen over wat cultuureducatie is en om welke vaardigheden het gaat, samengevat. Omdat Van de Kamp (2012) de meeste vaardigheden onderscheidt, zijn deze als basis voor het schema gehanteerd. De vaardigheden die aan bod komen binnen een bepaalde opvatting worden aangeduid met een x. Als de aanwezige vaardigheden geconcretiseerd zijn in niveaus wordt dit aangeduid met een n. Als de aanwezige vaardigheden alleen algemeen beschreven zijn wordt dit aangeduid met een a.

Tabel 3.

Schematische weergave van de overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende besproken modellen van (kunst-en) cultuureducatie in dit hoofdstuk.

	Kernbegrip	Doelstelling	Uitingsvormen*	Vaardigheden die aan bod komen (x) + concretisering in niveau (n) of algemeen						Aan te leren door
				Affectief	Sensomotorisch	Cognitief	Creatief	Meta-cognitief	Sociaal	
Van de Kamp	Kunsteducatie	Leren over kunst en door kunst. Ontwikkelen <i>embodied cognition</i> , voorstellingsvermogen en creativiteit.	Alle	x n	x n	x n	x n	x n	x n	Kunsteducatieve opdrachten moeten beroep doen op alle vaardigheden.
WPO	Kunstzinnige Oriëntatie	Kerndoel 54, 55, 56	Traditioneel + erfgoed	x a	x a	x a		x a	x a	Niet gespecificeerd
Onderwijsraad en Raad voor Cultuur	Cultuureducatie	Ontwikkelen kennis, vaardigheden, attitude t.a.v. cultuur	Traditioneel + erfgoed + literatuur + media-educatie	x a	x a	x a	x a	x a	x a	Niet gespecificeerd
CIS / CIS in de praktijk	Cultuuronderwijs	Ontwikkelen cultureel zelfbewustzijn	Alle	x n	x n	x n	x n	x n	x n	Onderwerp kiezen dat aansluit bij cultuur en bij leefwereld. Bewust de vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren inzetten op niveau van de leerling. Begrijpen en hanteren media op niveau.
Seidel et al.	Arts Education	Artistiek gedrag	Traditioneel + film en audio	x a	x a	x a	x a	x a		Streven naar betrokkenheid leerling, goede pedagogische begeleiding, dialoog, veilige groepsdynamiek, goed ingerichte lokalen, kunst zichtbaar aanwezig op school, tijd en rust om te creëren.
SLO – leerplan kader	Kunstzinnige Oriëntatie	Ontwikkelen kennis, vaardigheden, attitude t.a.v. cultuur.	Traditioneel	x a	x n	x n	x a	x n	x a	Bij opdrachten cyclisch creatief proces hanteren > oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren
Haanstra	Kunsteducatie	Authenticiteit								Actief leren in authentieke context: open-eind opdrachten, ruimte voor eigen initiatief en exploratie, bevorder meta-cognitieve processen en communicatie en samenwerking tussen leerlingen.

*Alle kunstzinnige uitingsvormen = muziek, dans, theater, beeldend, literatuur, fotografie, erfgoed, games, film, performance, animatie, mode, ceremonies, inrichting openbare ruimte, soaps, etc. Traditionele kunstzinnige uitingsvormen = muziek, dans, theater, beeldend.

5.7 Conceptualisatie van cultuureducatie voor dit onderzoek

Bij de conceptualisatie gaat het om het bepalen van aspecten van cultuureducatie die kunnen gaan functioneren als criteria waarmee de cultuureducatie gemeten kan worden gedurende het kwantitatieve survey onderzoek. Het gaat dan om het meten van de mate van cultuureducatie.

In dit huidige onderzoek wordt gekozen voor de conceptualisatie van cultuureducatie van 'Cultuur In de Spiegel' (CIS, Van Heusden, 2010). Cultuureducatie omvat al het menselijk denken en handelen dat uitgedrukt is en uitgedrukt kan worden in een kunstzinnige vorm. Hierbij gaat het niet alleen om de traditionele uitingsvormen zoals dans, muziek, beeldende kunst, maar ook om film, games, inrichting van de openbare ruimte, kleding, ceremonies en verhalen. Er is voor 'Cultuur in de Spiegel' (CIS, Van Heusden, 2010) gekozen omdat deze beschrijving uitgebreid is en gefundeerd op wetenschappelijk onderzoek. Tevens is dit het uitgangspunt van een aantal documenten die onlangs zijn verschenen en wordt met deze keuze aangesloten bij de actualiteit. Zo is het leerplankader kunstzinnige oriëntatie (slo, 2014) ontworpen met CIS als onderlegger. Dit leerplankader levert de randvoorwaarden en doelen waarmee basisscholen hun cultuuronderwijs gaan ontwerpen. Door eenduidigheid te creëren en aan te sluiten bij veelgebruikte modellen zou de implementatie in het onderwijs versoepeld kunnen worden. Het model van Van der Kamp (2012) geeft echter een uitgebreidere en specifiekere beschrijving van de vaardigheden die ontwikkeld worden door kunstonderwijs. Dit model voor hybride kunsteducatie wordt gedurende het kwalitatieve onderzoek in fase 3 tezamen met CIS gebruikt om tot verdieping te kunnen komen bij het onderzoeken van deze vaardigheden als de empirie hierom vraagt. Voor de uitgangspunten waar cultuuronderwijs aan moet voldoen wil zij generieke vaardigheden bevorderen, wordt aangesloten bij Van Haanstra (2012). Het punt gericht op communicatie en samenwerken wordt geschrapt omdat dit al terug komt bij de 21^e eeuwse vaardigheden.

5.7 Welke 21e eeuwse vaardigheden zijn het meest relevant bij cultuureducatie?

In het onderhavige kwantitatieve onderzoek is zowel om pragmatische als inhoudelijke redenen een selectie gemaakt uit de hiervoor beschreven 21^e eeuwse vaardigheden. Deze selectie is ten eerste gemaakt op basis van een zo breed mogelijke dekking van vaardigheden hetgeen mogelijk is vanwege de onderlinge overlap (zie §4.8.1). In dit onderzoek is hiervoor het KSAVE-model van Binkley (2010, 2012) gebruikt met de indeling van de vaardigheden in de categorieën: manieren van denken, manieren van werken, instrumenten en wereldburgerschap. Vervolgens is uit elke categorie is een vaardigheid gekozen.

Verder hebben Thijs, Fisser en Van der Hoeven in mei 2014 een onderzoek uitgevoerd naar wat leraren doen in het basis- en voortgezet onderwijs op het gebied van de 21^e eeuwse vaardigheden en digitale geletterdheid. Per vaardigheid werd gevraagd naar de mate waarin aan deze vaardigheid wordt gewerkt in het onderwijs bij verschillende vakgebieden. Het vakgebied kunst en cultuur scoorde hoog op alle vaardigheden. Dit ondersteunt de assumptie dat cultuureducatie een geschikt vakgebied is om juist aan de 21^e eeuwse vaardigheden te werken. Binnen elke categorie in het KSAVE-model is de hoogst scorende

vaardigheid geselecteerd. Zo worden die vaardigheden gekozen die juist relevant zijn bij cultuureducatie.

In dit onderzoek gaat het om de relatie tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Dus als er hoog gescoord wordt op de betreffende vaardigheid, wordt deze vaardigheid als belangrijk bestempeld voor kunst- en cultuurlessen door de onderzoekers. Het hoogst werd er gescoord (zie tabel 3) binnen de manieren van denken door creativiteit (3.5 op een 5-puntsschaal), binnen manieren van werken door samenwerken (3.5 op een 5-puntsschaal), binnen instrumenten door informatievaardigheden (2.8 op een 5-puntsschaal) en tenslotte binnen wereldburgerschap door de sociale en culturele vaardigheden (dit is de enige vaardigheid binnen deze categorie en scoort hiermee per definitie het hoogst, een 3.1 op een 5-puntsschaal).

KSAVE model indeling	21 ^e eeuwse vaardigheden	Score van de vaardigheid bij kunst en cultuur
Manieren van denken	creativiteit	3.3
	kritisch denken	2.9
	probleemoplosvaardigheden	3.3
Manieren van werken	communiceren	2.7
	samenwerken	3.5
Instrumenten	basiskennis ICT	2.6
	mediawijsheid	2.5
	informatievaardigheden	2.8
Wereldburgerschap	sociale en culturele vaardigheden	3.1

Tabel 3: KSAVE-model (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014)

De selectie van de 21^e eeuwse vaardigheden voor dit onderzoek heeft dus plaatsgevonden op basis van een brede dekking van het begrip (elke categorie van het KSAVE model is vertegenwoordigd) en relevantie van de vaardigheid voor cultuureducatie (de hoogst scorende vaardigheden bij het vak kunst en cultuur). Gedurende het kwalitatieve onderzoek zullen echter al de zeven 21^e eeuwse vaardigheden onderzocht worden.

6 Schoolkenmerken

6.1 Inleiding

In het D21-onderzoek worden drie constructen met elkaar gecombineerd: de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schoolkenmerken. De zoektocht richt zich kort gezegd op de vraag welke keuzes basisscholen maken met betrekking tot de inrichting van hun onderwijs en de wijze waarop zij omgaan met cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Het kwantitatieve onderzoek naar cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden moet onder andere basisscholen kunnen typeren en karakteriseren. Het is de bedoeling dat in kaart gebracht kan worden hoe fundamenteel verschillende scholen omgaan met de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Basisscholen maken allerlei keuzes ten aanzien van hun onderwijs. In dit hoofdstuk proberen we te verduidelijken hoe deze keuzes vertaald worden in schoolkenmerken in kaart gebracht kunnen worden.

Basisscholen in Nederland vertonen een groot aantal overeenkomsten, maar toch verschillen basisscholen ook in grote mate van elkaar. In dit onderzoek staat de vraag centraal hoe cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden op basisscholen met een verschillende visie op onderwijs vormgegeven wordt. In het kwantitatieve onderzoek wordt niet de visie gemeten, maar schoolkenmerken. Hierbij is de veronderstelling dat schoolkenmerken over het algemeen voortkomen uit de visie van de school op onderwijs. Gedurende het kwalitatieve deel van het onderzoek wordt gekeken in hoeverre de visie op onderwijs en de schoolkenmerken overeenkomen en wordt er ook rechtstreeks naar de schoolvisie gevraagd. Dat er een verband bestaat tussen schoolvisie en schoolkenmerken, wordt hieronder toegelicht. Onder 'visie' wordt over het algemeen verstaan een weloverwogen en lange termijnperspectief van een instelling en hoe deze zich zou moeten ontwikkelen. 'Schoolontwikkeling' en 'schoolvisie' zijn zeer complexe begrippen (Petegem, 2005). Lagerwij en Lagerwij-Voogt (2004) adviseren daarom om bij de bespreking hiervan, dat te concretiseren met behulp van een vijftal begrippen. Het betreft dan de keuzes met betrekking tot doelen, inhoud, processen, effecten en middelen. Een andere, maar vergelijkbare concretisering van het begrip schoolontwikkeling, vinden we bij Van der Bruggen (2007). Hij spreekt in dit verband van een integrale model van schoolontwikkeling. In dat integrale model is een onlosmakelijk verband tussen pedagogische uitgangspunten, een onderwijskundig concept en de didactische realisatie.

Keuzes die basisscholen maken in hun visie op leren en op de ontwikkeling van kinderen worden door de schoolleiding en leerkrachten vertaald naar de vormgeving van het dagelijks onderwijs in de klas. Zo heeft het SLO een document gemaakt waarin een stappenplan beschreven staat om tot visieontwikkeling met een team te komen binnen een basisschool. Dit document geeft aan dat er keuzes gemaakt moeten worden op het gebied van de achtergronden en uitgangspunten van het onderwijs, leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, docentrollen, leeromgeving, leerbronnen, leerling-groepering en onderwijstijd. De achtergronden en uitgangspunten worden vertaald naar de concrete vormgeving van het onderwijs. Hier wordt er gestart met de concrete of wenselijke situatie in een school en wordt de vertaalslag naar de achterliggende visie gemaakt. De keuzes die basisscholen maken ten aanzien van onderwijsdoelen, onderwijsinhouden,

onderwijsorganisatie en pedagogisch klimaat, bieden de mogelijkheid om scholen te typeren. De veronderstelling daarbij is dat scholen doorgaans keuzes ten aanzien van die gebieden maken die met elkaar samenhangen. Door deze samenhangende keuzes krijgt de school een eigen karakter, identiteit of profiel. In het huidig onderzoek is het van belang scholen in te kunnen delen aan de hand van kenmerken in verschillende type scholen.

Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) wijzen er op dat het benaderen van scholen in termen van typologieën, het analyseren van processen in scholen, of het vaststellen van specifieke configuraties van type scholen samenhangt met een, wat zij noemen, detailleringsprincipe. Het betreft dan het opknippen of opsplitsen van variabelen om zo een omvattend model te maken waarmee er grip zou kunnen ontstaan op de veranderingsprocessen in de school. Lagerweij en Lagerweij-Voogt onderscheiden in dit perspectief *klonteraars* en *snipperaars*. Snipperaars isoleren variabelen en detailleren processen in school in hoge mate, die ze op continu-schalen tegen elkaar afzetten en vervolgens de relaties ertussen bestuderen. Klonteraars zien geïntegreerde categorieën. Zij denken in bestaanscycli, modi, archetypen, configuraties en stadia. Lagerweij en Lagerweij-Voogt pleiten uiteindelijk voor een organische en dynamische opvatting over schoolorganisaties. Op grond van deze dynamische en organische benadering stellen Lagerweij en Lagerweij-Voogt schooltypering haast gelijk aan schoolontwikkeling en schoolvisie. Een school is in hun perceptie geen statische eenheid, maar altijd in beweging en onder invloed van allerlei factoren vanuit de samenleving, zoals ouders, media, politiek en wetenschap. Een 'klonteraar' die voor dit onderzoek een bruikbaar model presenteert om scholen op schoolkenmerken te typeren is Hooiveld. In 2011 schreef Hooiveld in opdracht van het APS een publicatie waarin hij op basis van zijn ervaring als onderwijsadviseur en gesprekken met leraren en schoolleiders scholen typeert. Deze typologie is de uitkomst van een jarenlang ontwikkelingsproces. Hooiveld deed veel ervaring op als schoolbegeleider en was adviseur bij tal van veranderingsprocessen. Tijdens zijn begeleiding sprak hij vele schooldirecteuren, leraren, ouders en leerlingen. Het viel hem op dat de keuzes die scholen maken terug te brengen zijn tot drie basisthema's. Die thema's betreffen in de eerste plaats de houding van de school ten aanzien van de ordening van inhoud en doelen van het onderwijs. Hooiveld spreekt in dit geval van de dimensie *Curriculum*. In de tweede plaats maken scholen keuzes ten aanzien van de regels, afspraken, normen en bijhorende waarden die er voor de school en in de klaslokalen gelden. Hooiveld spreekt hier van de dimensie *Pedagogiek*. In de derde plaats maken scholen keuzes ten aanzien van de groeperingsvormen van de leerlingen en structuur waarbinnen geleerd en onderwezen wordt. In deze dimensie spreekt van Hooiveld over *Organisatie*. De keuzes die scholen maken ten aanzien van deze drie dimensies typeren de school. Hooiveld presenteert vervolgens een twee-assige matrix waarin de waarden van het curriculum gekruist worden met de waarden van de pedagogiek en organisatie. In paragraaf 6.2 wordt hier dieper op ingegaan.

De typering van Hooiveld vertoont veel verwantschap met de (school-)cultuurbenadering van Cameron en Quinn (2011). Cameron en Quinn typeren 4 culturen: de hiërarchische-, de familie-, de markt- en de adhocratiecultuur. Bij de duiding van deze culturen zien Cameron en Quinn twee elkaar kruisende continuüm-assen. De x-as is *flexibiliteit-beheersing* en de y-as *intern-extern*. Kenmerkend van dit model is dat elke school getypeerd kan worden met centrale soms tegengestelde waarden.

De kracht van Hooiveld's typologie is het gebruikersgemak, de aansluiting met de praktijk en het generieke karakter van de beschrijvingen. Hooiveld typeert scholen in herkenbare termen. Hij hanteert termen die op de werkvloer gebruikt worden en hij maakt daarmee uitwisseling, onderling begrip en het bundelen van krachten mogelijk. Dit gebruikersgemak is de basisreden voor het gebruik ervan in dit onderzoek. De onderzoekers hopen door hun bevindingen te combineren met Hooiveld's typologie, dat dit onderzoek de weg naar de praktijk vindt. Maar tegelijkertijd zijn daar ook risico's aan verbonden. Het gebruikersgemak kan ook gepaard gaan met oppervlakkigheid. Het deterministisch model levert geen genuanceerde beschrijving van het onderwijs in de school en lijkt hierdoor geen recht te doen aan de kwaliteit van het geleverde onderwijs. Er is sprake van een zekere stereotypering. Natuurlijk kent de praktijk een veel bredere schakering van mogelijke onderwijsvormen en zullen de type scholen in zuivere vorm niet voorkomen. Maar voor deze fase van het onderzoek gaat het er om scholen op een eenvoudige kwantitatieve wijze in te kunnen delen in fundamenteel verschillende type scholen. Het gaat er bij het survey-onderzoek (nog) niet om genuanceerde, diepgaande beschrijvingen van basisscholen te leveren. Dit gebeurt gedurende het kwalitatieve onderzoek wel. Dan zal deze eenvoudige deterministische beschrijving van een school uiteraard uitgebreid en genuanceerd beschreven worden nadat de betreffende school diepgaand onderzocht is.

Er ontbreekt een uitgebreid theoretisch fundament bij de publicatie van Hooiveld en daardoor ontbreekt wetenschappelijke borging. Van Hooiveld is echter wel een praktijkonderzoeker en deze benadering sluit goed aan bij het praktijkgericht onderzoek van het lectoraat inhoud en didactiek van de kunstvakken te Windesheim. Doordat Hooiveld voorbij gaat aan de indeling van het onderwijs aan de hand van de onderwijsvernieuwers (Jenaplan, montessori, vrijeschool etc.) is deze typologie op al het onderwijs van toepassing. Elke basisschool is in te delen in een bepaald type school omdat elke basisschool keuzes maakt op het gebied van curriculum, organisatie en pedagogiek. Voor het huidige onderzoek is de deterministische inslag juist een voordeel. De typologie wordt ingezet om de basisscholen op zeer algemene kenmerken in te kunnen delen in zeer uiteenlopende type scholen.

Paragraaf 6.2 is een nadere toelichting op de typeringen zoals die uiteengezet zijn door Hooiveld (2011). Paragraaf 6.3 bespreekt vervolgens op basis van Hooiveld's typologie, vier verschillende typen van scholen. Paragraaf 6.4 behandelt tenslotte de indicatoren waarmee de type scholen te karakteriseren zijn.

6.2 Typologie van scholen volgens Hooiveld

In 'De typologie van scholen', beschrijft Hooiveld (2011) een indeling in verschillende type scholen, namelijk de neoklassikale school, de geïndividualiseerde school, de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Deze beschrijving is bruikbaar om basisscholen te karakteriseren op basis van relevante en kenmerkende verschillen. Hooiveld doet dit door opvattingen van leerkrachten over drie centrale schoolthema's te beschrijven. Zoals hiervoor aangegeven, worden er in Hooiveld's typologie drie belangrijke dimensies onderscheiden: curriculum, organisatie en pedagogiek. Bij *curriculum* staat de didactiek centraal en gaat het om de vraag of het curriculum lineair of concentrisch is. Bij *organisatie* gaat het om de groeperingswijze van de leerlingen en de vraag of de organisatie gericht is op de groep of het individu. Bij de *pedagogiek* gaat het om de wijze van omgang met gedrag,

waarden en normen. Is dit een conformistische omgang met gedrag of juist een non-conformistische? Dat ziet er in schema als volgt uit:

Tabel 4.

De drie dimensies voor schooltypologie (Hooiveld, 2011).

Drie dimensies voor schooltypologie		
Lineair	Curriculum	Concentrisch
Groepsgewijs	Organisatie	Individueel
Conformistisch	Pedagogiek	Non-conformistisch

Hieronder worden deze drie centrale onderwerpen, het curriculum, de organisatie en de pedagogiek, nader toegelicht.

6.2.1 Curriculum: lineair en concentrisch

In een Lineair curriculum is het programma opgesplitst in delen met een relatief vaste volgorde. De leraar maakt kleine stapjes en hanteert een cursorische vormgeving van het onderwijs. De leerkracht maakt gebruik van programma's, methoden of leerlijnen. De leerkracht kan je zien als uitvoerder van reeds bedacht onderwijs, gericht op aanleren van vaardigheden en terugvraagbare kennis. De nadruk ligt op instructie en oefenen. Deze vorm sluit aan bij een behaviorisme kijk op leren en onderwijzen.

In een Concentrisch curriculum werken leerkracht en leerlingen met en rond betekenisvolle gehelen, zoals thema's en projecten, waarbij er gebruik gemaakt wordt van verschillende oorspronkelijke bronnen. De leerkracht is dan zelf ontwerper en uitvoerder van het onderwijs. Vaak is hier sprake van ontdekkend leren en leren door gesprek. Reflectie en authentiek toetsen zijn belangrijke bestanddelen van het onderwijs. Een concentrisch curriculum sluit aan bij een (sociaal) constructivistische kijk op leren en onderwijzen. Het gaat om kennisconstructie en niet om kennisoverdracht (Vygotsky, 1978).

6.2.2 Organisatie: Groepsgewijs en Individueel georganiseerd

Bij Groepsgewijs georganiseerd onderwijs wordt er een klassikaal onderwijsaanbod georganiseerd. De groep wordt van waarde geacht als middel tot onderwijs en opvoeding. De meest gebruikte organisatievorm is: één groep - één leerkracht. "Het kind volgt het onderwijs", is een passende omschrijving.

Bij Individueel georganiseerd onderwijs gelden juist onderwijsbehoeften als uitgangspunt. Leerkrachten denken in en werken met individuele leerroutes en plannen. Het onderwijs wordt rond individuen georganiseerd. Groepsactiviteiten gelden als middel tot individueel leren. En er zijn allerlei andere organisatievormen dan één groep - één leerkracht mogelijk. Hier is de zin "Het onderwijs volgt kind" een treffende omschrijving.

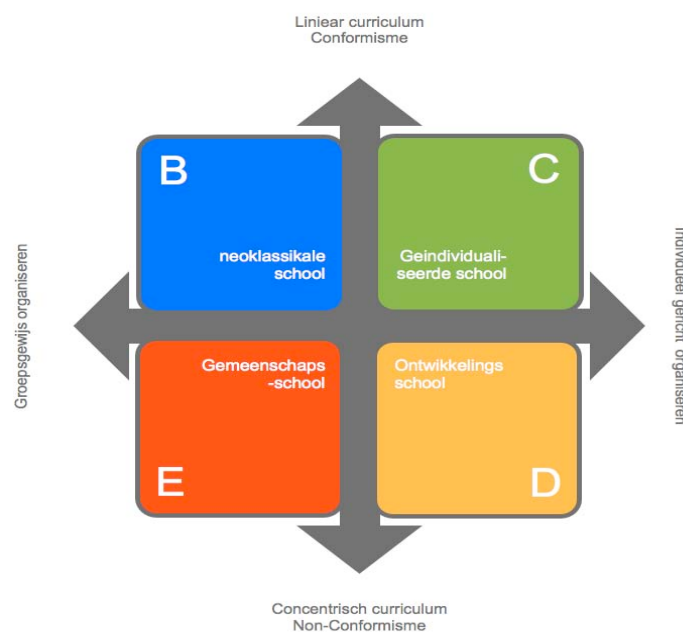
6.2.3 Pedagogiek: Conformisme en Non-conformisme

Bij Conformisme zijn regels belangrijk en normen zijn nodig. Leerkrachten spreken leerlingen regelmatig aan op norm-overschrijding en zij zijn gericht op controle. Het gaat hier om duidelijkheid, consequent zijn met straffen en belonen als sturingsmiddel. Bij deze pedagogische aanpak geldt: 'Structuur = Gedragsregels'. Respect hebben betekent het overnemen van de norm en aanvaarden van de autoriteit.

Bij Non-conformisme spreekt men ook wel van waarden-georiënteerd onderwijs waarbij er ruimte aan leerlingen gegeven wordt. Er wordt uitgegaan van vertrouwen en 'anders-zijn' mag. Het gesprek (dialoog) tussen leraar en leerlingen, of tussen leerlingen onderling, is het sturingsmiddel. Bij deze pedagogische aanpak geldt: 'Structuur = Procedures'. Respect hebben betekent het aanvaarden van elkaars identiteit.

6.3 Vier schooltypen op basis van Hooiveld (2011)

Op basis van deze drie kenmerken zijn er vier typen scholen beschreven. De input voor deze beschrijvingen komt van leerkrachten. Hieronder volgen beschrijvingen van de neoklassikale school, de geïndividualiseerde school, de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. De vier schooltypes ontstaan door een matrix waarbij de twee assen gevormd worden door de as 'organisatie' en de as 'curriculum/pedagogiek' (zie figuur 6). Zo



Figuur 6: Typologieën van scholen (Hooiveld 2011).

scoort de neoklassikale school hoog op een lineair curriculum, groepsgerichte organisatie en conformistische pedagogiek. De geïndividualiseerde school scoort hoog op een lineair curriculum, individueel gericht organiseren en een conformistische pedagogiek. De ontwikkelingsschool scoort hoog op een concentrisch curriculum, individueel gericht organiseren en een non-conformistische pedagogiek. De gemeenschapsschool tenslotte scoort hoog op een concentrisch curriculum, groepsgerichte organisatie en een non-conformistische pedagogiek. In onderstaande tekst worden deze vier typen scholen nader besproken.

6.3.1 De neoklassikale school (B)

Deze school is te herkennen als klassikale school. De kinderen werken aan dezelfde inhoud, differentiatie vindt plaats door (de-)intensivering van instructie en begeleiding en aanpassing van taken. In deze scholen is het handelen van de leerkracht gericht op de regels en de structuur die nodig zijn om samen in de klas les te krijgen.

De neoklassikale school heeft het grote voordeel van de herkenbaarheid. De school ziet er uit zoals de meeste mensen een school kennen. Herkenbare klassen en een juf of meester die bij die klas hoort.

De didactische kenmerken van dit type school zijn: een lineair curriculum met een groepsgerichte aanpak, een afwisseling van instructie en oefenen, toepassing van het directe instructie model, werken met een methode, alle leerlingen werken aan dezelfde inhoud, de leerkracht staat voor de klas. Criterium voor succes van dit type scholen is dat alle leerlingen de periodedoelen halen en de leerlingen werken taakgericht. Volgens Vernooy (2002) behalen leerlingen binnen dit type school goede leerresultaten door het stellen van hoge doelen en standaarden. Dit type school wordt wel omschreven als de effectieve school (Vernooy, 2002). De differentiatie is gericht op het behalen van een periodedoel voor zo veel mogelijk leerlingen (convergente differentiatie). Differentiatie houdt vaak intensivering van instructie en meer oefenen in. Er is sprake van basisstof, extra stof, verdiepingsstof.

Bij de pedagogische kenmerken staat de conformistische groepsgerichte aanpak centraal en wordt van ieder individu gelijksoortig gedrag verlangd. De regels zijn het sturingsmiddel, de leerkracht is cursusleider/groepsleider waarbij er autoritatieve leiderschapsvormen worden ingezet: duidelijk met ruimte voor overleg. Het thema van structurering en disciplineren speelt een belangrijke rol in dit type school. In het denken van de neoklassikale school leidt meer structuur tot beter leren en werkt al teveel nadruk op actief, zelfgestuurd studiegedrag contraproductief (Martens, 2007).

Zorg is vooral gericht op leerlingen die de periodedoelen niet halen. De intern begeleider heeft een taak in de diagnostiek en handelingsplanning. Een van de oplossingen is dat leerlingen een apart programma krijgen, los van de groep.

Doordat de neoklassikale school zich sterk richt op de normen van de onderwijsinspectie, zal de neoklassikale school het opbrengstgericht werken met een grote nadruk op taal en rekenen in de praktijk brengen. Hooiveld (2011) geeft voor de neoklassikale school dan ook geen voorbeelden hoe cultuureducatie in dit type school een plek kan krijgen.

Cultuureducatie zal waarschijnlijk een minder grote rol vervullen in het onderwijs en vaak vanuit methodes plaatsvinden. Cultuureducatie zal misschien ook gestructureerd, niet geïntegreerd in andere vakgebieden en veelal klassikaal aangeboden worden. De gestructureerde didactiek van de neoklassikale school, leren via het directe instructiemodel en veel in-oefening, zou creativiteit en een vrije omgang met nieuwe dingen in de weg kunnen staan. Of de gestructureerde didactiek ook ingezet wordt bij cultuureducatie op de neoklassikale school valt te bezien. Doordat het accent op deze school waarschijnlijk in mindere mate op cultuureducatie ligt, zou het ook goed mogelijk zijn dat cultuureducatie via losse creatieve activiteiten plaats vindt. Deze losse creatieve activiteiten zullen in mindere mate aansluiting vinden bij de rest van het onderwijs of vooraf opgestelde leerdoelen.

Voorbeelden van dergelijke op zichzelf staande creatieve activiteiten zijn crea-middagen op de vrijdagmiddag of een tekenopdracht als uitloop-activiteit voor de leerlingen die klaar zijn met hun werk. Dit doordat de nadruk binnen dit type school meer op taal en rekenen ligt en cultuureducatie dan gezien zou kunnen worden als 'even iets anders doen' en niet als een belangrijk vakgebied. Interessante vraag voor het kwantitatieve onderzoek is of er wel een verband is tussen dit type school, aspecten van cultuureducatie en aspecten van de 21^e eeuwse vaardigheden. Misschien is er binnen dit type school wel ruimte voor kunstprojecten en is de school gedurende het project een gemeenschapsschool. Het kan ook zo zijn dat er op de neoklassikale school gekozen wordt voor kwalitatief goed vakgericht kunstzinnig

onderwijs, bijvoorbeeld door het inzetten van professionele kunstenaars, dansers, toneelspelers of musici als docent. Gedurende het kwalitatieve onderzoek kan vervolgens gekeken worden hoe er wel goede cultuureducatie plaats kan vinden op dit soort scholen en hoe er aan de 21^e eeuwse vaardigheden kan worden gewerkt.

6.3.2 De geïndividualiseerde school (C)

In dit type scholen vindt instructie plaats in kleine instructiegroepen. Kinderen werken zelfstandig aan dag- en weektaken. In deze scholen wordt veel werk gemaakt van het vaststellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, onderwijs wordt daaromheen georganiseerd. De leerkracht is erop gericht dat leerlingen het werk doen dat bij hen past. Centraal staat het individu met een leertaak. Regels en structuren moeten ertoe leiden dat leerlingen elkaar niet storen.

De geïndividualiseerde school is vooral een antwoord op de verschillen in didactische onderwijsbehoeften van kinderen. Ettekooven en Hooiveld (2009) stellen dat iedere leerling zijn eigen onderwijsbehoeften heeft. Er wordt veel werk gemaakt van het vaststellen van onderwijsbehoeften van leerlingen. Er wordt getoetst en geobserveerd. Een veel voorkomende organisatievorm is die waarin met kleine instructiegroepen wordt gewerkt. Merkwaardig genoeg werkt een geïndividualiseerde school, in plaats van met individuele handelingsplannen, vaak met groepsplannen. Hierin wordt de differentiatie georganiseerd. De leerkracht is vaak terzijde van de klas te vinden en werkt vaak met een instructietafel. De didactische kenmerken van dit type school is een lineair curriculum en individualistische groeperingsvorm. Leerlijnen en doelen als ordeningsmiddel en niet de methode. Het onderwijs is gericht op de door de leerkracht waargenomen onderwijsbehoeften van een kind, waarbij werken in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotski, 1978) het streven is. Er wordt gewerkt met kleine instructiegroepen en zelfstandige verwerkingsvormen en het klassenmanagement is vaak een circuitmodel. Nogal eens worden er dag- en weektaken gehanteerd. Criterium voor succes is dat ieder kind instructie en oefeningen krijgt die passen bij zijn onderwijsbehoeften. Differentiatie op didactisch gebied is het kenmerk van de geïndividualiseerde school. De individuele onderwijsbehoeften van de leerling zijn het uitgangspunt, de organisatie volgt.

De pedagogische kenmerken van dit type school zijn conformistisch en individualistisch (zie figuur 6). De individuele ontwikkeling als doel van het onderwijs, de leerkracht als individugerichte trainer, subgroepen als groeperingsvorm, groepen zijn tijdelijk en structuur door regels, zijn kenmerken van dit type onderwijs. Het gaat er om dat leerlingen elkaar niet in de weg zitten en individuen taakgericht werken.

Montessorionderwijs wordt wel onder de geïndividualiseerde school geschaard.

Ook bij deze school ligt de nadruk op het primaire proces en wordt de individuele afstemming waarschijnlijk ingezet voor taal en rekenen en niet op cultuureducatie. Hooiveld (2011) geeft in zijn boek geen beschrijving van cultuureducatie binnen dit type school. De opzet en uitvoering van cultuureducatie zal mogelijkerwijs vergelijkbaar zijn met de neoklassikale school. Zo zou hier ook gestructureerd vanuit methodes lesgegeven kunnen worden waarbij er binnen de opdrachten ruimte is voor individuele invulling. De verwachting is dat ook hier losstaande, niet geïntegreerde activiteiten zonder een uitgebreid vooropgezet plan of bredere eerdoelen plaats zullen vinden. Verder zouden er ook projecten plaats kunnen vinden (een projectweek). De school integreert gedurende deze week de vakken en is even een gemeenschapsschool. Maar of dit zo is en wat het verschil is tussen

cultuureducatie op de neoklassikale of de geïndividualiseerde school moet in de empirie onderzocht worden.

6.3.3 De ontwikkelingsschool (D)

Scholen van dit type richten zich op de individuele ontwikkeling van kinderen. Daarbij wordt ontwikkeling vaak ruimer gezien dan in geïndividualiseerde scholen. Het gaat om ontwikkeling van talenten. Belangrijk in deze scholen is de zelfsturing van leerlingen. Hij mag keuzes maken. Het eigenaarschap voor eigen leren staat voorop. Ontwikkeling wordt hier breed opgevat en de school streeft naar ontwikkeling van talent. De school beperkt zich niet tot het traditionele curriculum. De inhoud wordt geformuleerd in leer- en ontwikkelingslijnen. Dit type onderwijs is gebaseerd op het constructivisme. Het constructivisme ziet de lerende als een uniek individu met zijn eigen behoeften en achtergrond (Wertsch, 1997).

De pedagogische grondhouding is er een van vertrouwen. Het belangrijkste pedagogische middel is het gesprek. In dit type scholen zijn er vele, ook meer formele, gespreksmomenten tussen leerkracht en leerling. Je kunt in deze scholen termen horen als 'functioneringsgesprek' en 'portfoliogesprek'.

Didactische kenmerken zijn een concentrisch curriculum en onderwijs gericht op de individuele leerling. Er ligt accent op eigenaarschap van leren in een rijke leeromgeving. Krachtige leeromgevingen ondersteunen het concentrisch curriculum en kunnen leerlingen uitdagen en stimuleren tot leeractiviteiten en zelfregulatie (Collins, Brown & Newman, 1989). De leerling heeft invloed op eigen activiteiten (keuze met betrekking tot doelen, inhouden, werkvormen producten, samenwerking et cetera). De leerling werkt aan betekenisvolle authentieke gehelen; het accent ligt op reflectie/gesprek met de leerling over het leren en de leerkracht als ondersteuner en begeleider van leren. Er worden vaak problemen aangedragen die veel lijken op problemen uit de werkelijke omgeving buiten de school. Verschillen tussen leerlingen zijn het uitgangspunt voor dit type onderwijs. Samen met de leerlingen wordt gezocht naar voor hen geschikte leeractiviteiten.

Pedagogische kenmerken van de ontwikkelingsschool zijn non-conformistisch en individugericht. Groepen zijn alleen organisatorisch van belang; leerlingen kiezen voor tijdelijke werkgroepen ten behoeve van individuele ontwikkeling. Ontmoeting vindt plaats op basis van affiniteit en gedeelde belangstelling. Onderlinge steun en interesse in elkaar is belangrijk. Het individueel gesprek is een sturingsmiddel. Criterium voor succes: individuen ontwikkelen zich optimaal; individuen kunnen doen wat voor hun ontwikkeling nodig is. Het kind is zijn eigen norm. Er is in dit soort scholen ook ruimte voor ander gedrag. Je mag er 'anders' zijn.

Zorg gaat in dit soort scholen uit naar kinderen die zich onvoldoende ontwikkelen. Dit wordt vooral gezien als een pedagogische vraag.

Er is op dit type scholen waarschijnlijk sprake van geïntegreerde cultuureducatie, waarbij elementen van cultuureducatie voorkomen bij het maken van 'echte' werkstukken, zoals bijvoorbeeld het maken van een boek, een bank of het aanleggen van een moestuin. Binnen de ontwikkelingsschool wordt leren als een geheel gezien. Er lijkt op deze scholen een voorkeur voor handelende activiteiten. Een ontwikkelingsschool is ook vaak een school die zich richt op talenten van haar leerlingen. Leerlingen zullen keuzevrijheid hebben om zich kunstzinnig te uiten op een manier die bij hen past. Leerlingen schrijven, fotograferen,

filmen, schilderen en bouwen om voor hen belangrijke onderwerpen uit te werken. Binnen dit type onderwijs kan er met ateliers gewerkt worden, bijvoorbeeld het theateratelier, natuuratelier, taalatelier et cetera. Leren vindt plaats binnen een rijke authentieke context. Het resultaat van leren moet blijken in de context. Initiatief nemen, creativiteit en het tonen van talent zijn daarin belangrijk. Hooiveld (2011) schetst het volgende voorbeeld:

“Bij het bouwen van een modelboot, toont een leerling zijn kennis over soorten vaartuigen en over drijven en zinken, mogelijk ook over aerodynamica; zijn vaardigheid bij het lezen van informatie, bij het omzetten van maten op schaal en bij houtbewerking; zijn motivatie om iets te maken en het af te maken, de concretisering van zijn belangstelling voor boten. In dit langdurig project heeft hij blijk gegeven van doorzettingsvermogen, van creativiteit bij het oplossen van technische problemen. Hij heeft laten zien een complex project te overzien en tot een goed einde te brengen. Leren en ontwikkeling worden niet afgemeten aan een standaard van buitenaf. Wel aan de eerdere en veronderstelde mogelijke ontwikkeling van een kind. Kerndoelen worden in het algemeen misschien als leidraad gebruikt, maar niet per niveau (tussendoelen/tule)”.

Omdat cultuureducatie op deze manier een geïntegreerde betekenisvolle plek binnen het curriculum zou kunnen hebben, ligt het in de lijn der verwachting dat de 21e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie zoals beschreven in CIS (Van Heusden, 2010), hierin een plek kunnen krijgen. Het is wel de vraag of en in hoeverre de kwaliteit van gemaakte producten een rol speelt bij cultuureducatie die geïntegreerd is vormgegeven.

6.3.4 De gemeenschapsschool (E)

In dit type scholen werken kinderen vaak gezamenlijk aan thema's en projecten. De bijdrage van kinderen hieraan hoeft niet gelijk te zijn. Er is vaak sprake van vormen van ontdekkend leren. Deze scholen willen een leergemeenschap zijn. Dit heeft gevolgen voor de manier van omgaan met elkaar. De gelijkwaardigheid van de leden van een gemeenschap is voorwaarde. Bij een gemeenschap hoort dat je samen spreekt over hoe zaken te regelen. Draagvlak is een voorwaarde van een gemeenschap. Democratische waarden als pluriformiteit en tolerantie zullen in een gemeenschap hoog in het vaandel staan. De leerkracht is naast didacticus vooral begeleider van een groep.

Didactische kenmerken zijn concentrisch curriculum en groepsgerichte aanpak. Hierbij staat het onderwerp of concept centraal; er is aandacht voor de balans betekenisvol/zinvol; er is sprake van *community of learners*. Het kringgesprek, coöperatieve werkvormen, ontdekkend leren en de aandacht voor een rijke leeromgeving zijn kenmerken. Leren wordt gezien als een sociale activiteit en gaat uit van het principe dat leerprocessen zich afspelen in voortdurende interactie met de sociale en culturele context (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). De leerkracht wordt gezien als meer-wetende volwassene en is in de klas. Ondanks dat er in de groep een onderwerp centraal staat, is differentiatie hier een basisgegeven. Leerlingen krijgen de kans om op verschillende manieren aan een onderwerp te werken. Activiteiten worden aangepast aan de mogelijkheden van een leerling. Ook kunnen zwakke kanten van een leerling gecompenseerd worden door andere werkvormen, aangepaste hulpmiddelen of samenwerking met andere leerlingen. De leerkracht heeft het vertrouwen dat door herhaling (concentrisch denken) de leerling steeds nieuwe kansen krijgt om zich een inhoud of vaardigheid eigen te maken. Differentiatie is mogelijk door verschil in

activiteiten en het niveau van de verwerking. De leerling kan gecompenseerd worden voor zwakke kanten door samenwerking, aangepaste opdrachten en het aanreiken van hulpmiddelen. Leerlingen die meer kunnen, ondervinden geen grens in wat ze binnen een onderwerp aan mogen pakken. Ook hier speelt de authentieke context en het gesitueerd leren (Verkuil, 2009) een grote rol. Gesitueerd leren is het aanbieden van situaties die een integraal onderdeel van het actieve leerproces vormen. Dit kan gebeuren door middel van projectonderwijs waarin allerlei kennisaspecten en vaardigheden ingezet moeten worden om tot oplossingen te komen. De Jenaplan school wordt wel als gemeenschapsschool gezien. Pedagogische kenmerken zijn non-conformistisch en groepsgerichte aanpak. Waarbij de groep gezien wordt als leefgemeenschap. Gezamenlijkheid voorop staat en de leerkracht is een groepscoach. Gesprek en overleg worden gezien als sturingsmiddel. Er is sprake van duidelijke verwachtingen naar elkaar, wederzijds begrip als basis, vieren van verschillen, pluriformiteit en heterogeniteit als basis en ten slotte is er sprake van georganiseerde invloed van leerlingen. Bij tal van beslissingen is telkens de vraag of de groep als functionerende leergemeenschap kan blijven functioneren.

Zorg zal zich hier vooral richten op de voorwaarden en omstandigheden waaronder de leerling in de groep kan werken en deel kan uitmaken van de leergemeenschap. Participatie is het sleutelwoord. Het accent komt te liggen op sociale vaardigheden, welbevinden en betrokkenheid.

Bij de gemeenschapsschool wordt er gezamenlijk gewerkt aan een breed onderwerp of concept dat voor de leerlingen betekenis heeft. Dit zal vaak een cultureel getint onderwerp zijn. Dat wil zeggen dat het onderwerp betrekking heeft op de manier waarop mensen vorm en betekenis geven aan de werkelijkheid. De maatschappelijke relevantie van een onderwerp is erg belangrijk binnen een gemeenschapsschool. De opdrachten die op de gemeenschapsschool worden gegeven, monden vaak uit in een product wat gedeeld kan worden met de medeleerlingen, zoals een presentatie of een tentoonstelling. Cultuureducatie past hier heel mooi bij omdat cultuureducatie zich uit in een kunstzinnige verwerking zoals grafisch werk, muziek, toneel, zang, dans en poëzie en deze uitingen vragen erom tentoongesteld, ten gehore gebracht, opgevoerd en voorgedragen te worden. Hooiveld (2011) beschrijft ook dat de gezamenlijke en de creatieve verwerking van de leerstof aansluit bij de gemeenschapsschool. Dit zou in een kunstproject plaats kunnen vinden maar cultuureducatie zou vanuit deze optiek ook heel goed vormgegeven kunnen worden vanuit wereldoriëntatie. Dit alles sluit goed aan bij CIS (Van Heusden, 2010). Samen leren en interactie zijn kenmerken van dit type onderwijs. Dit samen leren vindt bij voorkeur in afwisseling plaats: op school, buiten de school en door buiten op school binnen te halen. De nadruk zal dan ook liggen op het samen ervaren en ondernemen van culturele activiteiten. Juist deze activiteiten helpen om dieper op de materie in te gaan. Naast samen leren en interactie zijn ook reflectie, zelfevaluatie en kritisch denken belangrijk. Bij het gezamenlijk oplossen van een cultureel probleem moet immers steeds informatie worden afgewogen en een standpunt worden bepaald. Al deze kenmerken komen terug in de 21^e eeuwse vaardigheden.

Ook in de gemeenschapsschool is het de vraag of en in hoeverre de kwaliteit van de gemaakte producten een rol speelt. Kunnen leerlingen gezamenlijke kwaliteitskenmerken voor cultuureducatie formuleren? Of is er dan toch een instrument van buitenaf (bijvoorbeeld leerplankader kunstzinnige oriëntatie) nodig?

6.4 Samenvatting

In dit onderzoek wordt de typering van scholen volgens Hooiveld (2011) aangehouden om de scholen te typeren op kenmerken. Hiervoor worden de indicatoren zoals weergegeven in tabel 5 gebruikt. De indicatoren zijn grotendeels gebaseerd op de typologie van Hooiveld. Hier zijn drie indicatoren aan toegevoegd namelijk het kunstmenu, incidenteel of doorlopende cultuureducatie en vooropgestelde doelen of talenten. De toegevoegde indicatoren komen voort uit het specifieke karakter van cultuureducatie. De onderzoekers beseffen terdege dat dit een behoorlijke vereenvoudiging is van de werkelijke, rijke en genuanceerde situaties op scholen. Toch gebruiken wij deze indicatoren omdat hiermee op eenvoudige wijze alle basisscholen in te delen zijn op fundamentele verschillen in hun kijk op onderwijs. In tabel 5 worden de aspecten uiteengezet in een continuüm. Tussen de twee uiterste zijn tal van mengvormen mogelijk. Zo zal een curriculum vaak gedeeltelijk lineair en gedeeltelijk concentrisch zijn in de praktijk. Deze mengvormen kunnen door scholen gedurende het kwantitatieve onderzoek aangegeven worden. Zij scoren een stelling, bijvoorbeeld: 'wij werken met een lineair curriculum', op een 5-puntsschaal, uiteenlopend van 'helemaal niet mee eens' tot 'helemaal mee eens'.

Tabel 5.

Dimensies waarop scholen kunnen worden getypeerd (Hooiveld, 2011)

Curriculum		
Lineair		Concentrisch
Leerkracht voert methode uit		leerkracht ontwerpt onderwijs
Leren door instructie en oefenen		Ontdekkend en reflectief leren
Kleine stappen		Werken met en rond gehelen
kunstmenu wordt ingekocht		Cultuuronderwijs wordt zelf ontworpen
Incidenteel cultuureducatie		Doorlopend cultuureducatie
Organisatie		
Leerkracht stuurt		Leerling stuurt
Groepsgewijs aanbod		Onderwijs rondom individuen georganiseerd
Kind volgt onderwijs		Onderwijs volgt kind
Kind werkt aan vooropgestelde doelen		Kind werkt aan eigen talenten
Pedagogiek		
Regels		Waarden
Straffen & Belonen		Gesprek
Controle		Ruimte

7 Koppeling 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering

In dit onderzoek staat de vraag centraal hoe er via cultuureducatie aan de 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt kan worden op verschillende typen scholen. In hoofdstuk 3 zijn de 21^e eeuwse vaardigheden beschreven en is een keuze gemaakt voor vier vaardigheden voor dit onderzoek. Deze vier vaardigheden zijn creativiteit, samenwerken, informatievaardigheden en sociale en culturele vaardigheden. In hoofdstuk 4 is cultuureducatie onderzocht en is de definitie voor cultuureducatie voor dit onderzoek vastgesteld. In dit onderzoek wordt de conceptualisatie van cultuureducatie van Van Heusden zoals beschreven in 'Cultuur in de Spiegel' (CIS) gehanteerd. In hoofdstuk 6 is beschreven hoe de scholen getypeerd kunnen worden via dimensies in de neoklassikale school, de geïndividualiseerde school, de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. In het onderhavige hoofdstuk wordt een relatie gelegd tussen de drie constructen van dit onderzoek: de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en de schooltypering. Deze beschrijving komt voort uit de bestudeerde literatuur. In het kwantitatieve en het kwalitatieve onderzoek wordt deze relatie in de empirie onderzocht.

Het kwantitatieve onderzoek had in eerste instantie een tweeledig doel. Ten eerste ging het om onderling fundamenteel verschillende basisscholen te kunnen selecteren, waar op een hoogwaardige wijze aan de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie wordt gewerkt. Deze geselecteerde basisscholen worden diepgaand onderzocht gedurende het kwalitatieve onderzoek. De selectie van de good practices op basis van de uitkomsten van het survey-onderzoek is echter niet mogelijk gebleken omdat de respons op het onderzoek te laag was om een dergelijke selectie op te baseren. Voor de selectie van de good practices is nu een andere methodiek gekozen, zie methodiek beschrijving kwalitatief onderzoek. Ten tweede gaat het om het meten van verbanden tussen (aspecten van) de constructen. Voor de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering zijn in de literatuurstudie aspecten en indicatoren gestedilleerd. Met behulp van de kwantitatieve data zal getracht worden patronen in kaart te brengen tussen de variabelen. Zijn er patronen te ontdekken in de manier waarop cultuureducatie vormgegeven wordt op een gemeenschapsschool? Wordt cultuureducatie hier vooral geïntegreerd aangeboden in andere vakgebieden? En hoe zit het met cultuureducatie op de geïndividualiseerde school? Ligt hier de nadruk op de individuele talenten van leerlingen? En hoe zit het dan met de 21^e eeuwse vaardigheden? Op het kwantitatieve onderzoek volgt een kwalitatief onderzoek. Er zal uiteindelijk, na het kwalitatieve onderzoek, getracht worden een conceptueel model te beschrijven over werkzame mechanismen tussen (aspecten van) de constructen schooltypering, cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden. Dan staat de vraag centraal hoe er op basisscholen op kwalitatief hoogwaardige wijze aan cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden wordt gewerkt.

7.1 De 21e eeuwse vaardigheden als indicator van goede cultuureducatie?

Een veronderstelling in dit onderzoek is dat goede cultuureducatie werkt aan de 21^e eeuwse vaardigheden. Of andersom geformuleerd; als er via cultuureducatie in hoge mate aan deze 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt, is de kwaliteit van de cultuureducatie hoog. Dit is een veronderstelling die besloten ligt in de opdracht van het onderzoek en ook onderschreven wordt door organisaties als de LKCA en het SLO. In de empirie zal gekeken worden of er onderbouwing voor deze veronderstelling te vinden is. Naast deze 21^e eeuwse vaardigheden is voor dit onderzoek ook de conceptualisatie van cultuureducatie volgens het CIS (Van Heusden, 2010) als indicator van goede cultuureducatie gekozen. In Tabel 6 zijn al de indicatoren voor het meten van de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering samengevat. In de linker kolom staan de aspecten van de constructen genoteerd. In de rechter kolom staan per aspect indicatoren vermeld. Met deze indicatoren wordt het criterium gemeten. Zo wordt bijvoorbeeld creativiteit onder andere gemeten met de mate van 'risico's durven nemen en fouten kunnen zien als leermogelijkheid' van de leerlingen, en cultureel bewustzijn wordt onder andere gemeten met bijvoorbeeld de mate waarin er in de les nagedacht wordt over de eigen cultuur. De uitgangspunten voor de cultuureducatie worden niet gezien als aspecten waarmee cultuureducatie gemeten wordt. Dit betreffen algemeen geformuleerde onderwerpen en met deze items wordt gecheckt of er overeenstemming is tussen de specifiek en algemeen geformuleerde inhoud. Bij de 21e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie gaat het om het meten in welke mate het construct voorkomt op de school en bij de leerlingen. Bij schooltypering worden de aspecten via de indicatoren gemeten om de basisscholen in te kunnen delen in een van de vier typen scholen; neoklassikale school, geïndividualiseerde school, ontwikkelingsschool of gemeenschapsschool. De neoklassikale school wordt getypeerd met een lineair curriculum, groepsgerichte organisatie en conformistische pedagogiek. De geïndividualiseerde school wordt getypeerd door een lineair curriculum, individueel gericht organiseren en een conformistische pedagogiek. De ontwikkelingsschool wordt getypeerd door een concentrisch curriculum, individueel gericht organiseren en een non-conformistische pedagogiek. De gemeenschapsschool tenslotte wordt getypeerd door een concentrisch curriculum, groepsgewijs organiseren en een non-conformistische pedagogiek.

Tabel 6.

Samenvatting van alle constructen met aspecten en per aspect indicatoren voor het meten van cultuuronderwijs, 21^e eeuwse vaardigheden en schooltypering

Construct met aspecten	Indicatoren
21^e eeuwse vaardigheden	
Creativiteit	- een onderzoekende en ondernemende houding
	- kunnen denken buiten de gebaande paden en nieuwe samenhangen kunnen zien
	- het kennen van creatieve technieken (brainstorming en dergelijke)
	- risico's durven nemen en fouten kunnen zien als leermogelijkheden
Samenwerken	- verschillende rollen bij jezelf en anderen (h)erkennen
	- hulp kunnen vragen, geven en ontvangen
	- een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën;
	- respect voor culturele verschillen
	- kunnen onderhandelen en afspraken maken met anderen in een team
	- kunnen functioneren in heterogene groepen
Informatievaardigheden	- effectief kunnen communiceren
	- definiëren van het probleem
	- zoeken naar bronnen en informatie
	- selecteren van bronnen en informatie

Construct met aspecten	Indicatoren
	- verwerken van informatie - presenteren van informatie
Sociale en culturele vaardigheden	- constructief kunnen communiceren in verschillende sociale situaties met respect voor andere visies, uitingen en gedragingen - het (her)kennen van gedragscodes in verschillende sociale situaties - eigen gevoelens kunnen herkennen en gekanaliseerd en constructief kunnen uiten - het tonen van inlevingsvermogen en belangstelling voor anderen - bewust zijn van de eigen individuele en collectieve verantwoordelijkheid als burger(s) in een samenleving
Cultuureducatie	
Media	- lichaam : bijvoorbeeld drama, dans beeldend (handen); - voorwerpen: bijvoorbeeld gereedschap of instrument - taal : bijvoorbeeld een gedicht verhaal of toneelstuk - grafische tekens: bijvoorbeeld tekening of partituur
Cognitieve vaardigheden	- waarnemen: zintuiglijk herkennen, observeren, ervaren en lokaliseren van dingen op basis van overeenkomsten - verbeelden: iets nieuws bedenken en scheppen - conceptualiseren: kunnen categoriseren van objecten en situaties door ze te benoemen met taal. Wat is iets (bijvoorbeeld een verjaardag)?
	- analyseren: ontdekkend zoeken naar structuren en verbanden. Oorzaken van situaties ontdekken.
Cultureel bewustzijn	- nadenken over de eigen cultuur - het kiezen van een onderwerp dat te maken heeft met cultuur. Dit betekent dat het onderwerp van een lesactiviteit moet gaan over het menselijk denken en doen, dat het moet aansluiten bij persoonlijke of collectieve herinneringen van de leerlingen en dat het moet aansluiten bij wat hen interesseert. - reflecteren leerlingen op creaties die ze maken en plaats deze reflectie in een breder kader
Uitgangspunten van cultuureducatie	- biedt globale richtlijnen en laat ruimte voor eigen initiatief en exploratie van de leerling - richt de leeromgeving in op metacognitieve processen. Dit geeft stimulans aan reflectie - biedt open-eind opdrachten aan
Schooltypering	
Curriculum: Concentrisch curriculum	- werken vanuit thema's - onderwijs door de leerkracht zelf ontworpen - ontdekkend leren is het uitgangspunt
Curriculum: Lineair curriculum	- lineaire opbouw leerstof - methodes basis voor het onderwijs - onderwijs in kleine stapjes vanuit het directe instructiemodel.
Organisatie: Individueel gericht	- leerling stuurt het leerproces (mede) aan - individuele afstemming van de leerstof - individuele talenten van de leerlingen staan centraal
Organisatie: Groepsgericht	- leerkracht bepaald wat er gebeurt - leerstof afgestemd op de jaargroep - leerdoelen zijn voor de hele groep
Pedagogiek: Conformistisch	- regels vormen het onderwijs - orde en structuur zijn belangrijk
Pedagogiek: Non-conformistisch	- gesprekken over waarden - ruimte voor zelfsturing

7.2 Naar het kwantitatieve onderzoek

Gedurende het kwantitatieve survey-onderzoek worden de geoperationaliseerde constructen (zie Tabel 6) gemeten en verbanden tussen de constructen op kwantitatieve wijze geanalyseerd. De volgende onderzoeksvragen en verwachtingen staan centraal gedurende dit deel van het onderzoek.

7.2.1 De eerste hoofdvraag van het kwantitatieve onderzoek:

1. Wat is het verband tussen (aspecten van) de 21^e eeuwse vaardigheden, (aspecten van) cultuureducatie en de verschillende typen scholen?

Bij deze hoofdvraag is de verwachting dat cultuureducatie en de 21^e eeuwse vaardigheden een positief verband vertonen en het hoogst scoren op de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Als cultuureducatie (volgens CIS, Van Heusden, 20120) hoger scoort, zal op de betreffende school meer aan geïntegreerd, realistisch, authentiek onderwijs gedaan worden, wat meer ruimte biedt om te werken aan de generieke, vakoverstijgende 21^e eeuwse vaardigheden, zoals creativiteit, samenwerken en sociale en culturele vaardigheden. Deze manier van werken past het meest bij de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. Een uitleg over de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypering wordt in hoofdstuk 4, 5 en 6 gegeven.

Deze hoofdvraag leidt tot de volgende drie deelvragen:

1.1 Wat is het verband tussen (aspecten van) de 21^e eeuwse vaardigheden en (aspecten van) cultuureducatie?

Bij de eerste deelvraag is de verwachting dat er een positief verband is tussen (aspecten van) de 21^e eeuwse vaardigheden en (aspecten van) cultuureducatie. Op scholen waar cultuureducatie hoger scoort wordt er waarschijnlijk ook in hogere mate aan de 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt. Cultuureducatie zoals gedefinieerd in de literatuurstudie gaat uit van integratie van vakken bij cultuureducatie en een werken aan grotere betekenisvolle gehelen. Deze manier van werken doet juist een beroep op de 21^e eeuwse generieke vakoverstijgende vaardigheden zoals creativiteit, samenwerken en sociale en culturele vaardigheden. Hierbij is de verwachting dat creativiteit met name samenhangt met de (aspecten van) cultuureducatie.

1.2 Wat is het verband tussen verschillende type scholen en het werken aan (aspecten van) 21^e eeuwse vaardigheden?

Bij de tweede deelvraag is de verwachting dat op de ontwikkelingsschool en op de gemeenschapsschool er in hogere mate aan de (selectie van) de 21^e eeuwse vaardigheden gewerkt wordt dan op de neoklassikale en de geïndividualiseerde school. Op de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool worden vakgebieden vaker geïntegreerd aangeboden wat meer ruimte biedt voor het inzetten van de generieke vakoverstijgende 21^e eeuwse vaardigheden.

1.3. Wat is het verband tussen (aspecten van) cultuureducatie en verschillende type scholen?

Bij de derde deelvraag is de verwachting dat een hogere score op (aspecten van) cultuureducatie vaker voorkomt bij de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool dan bij de neoklassikale en de geïndividualiseerde school. Deze verwachting komt voort uit een soortgelijke redenering als het verband tussen type school en de 21^e eeuwse vaardigheden. Juist in samenhang en geïntegreerd aangeboden cultuureducatie (CIS) zal voorkomen op de ontwikkelingsschool waarbij uitgegaan wordt van echte werkstukken (een boek maken) en de gemeenschapsschool waarbij er geleerd wordt in interactie en reflectie (cultureel zelfbewustzijn).

7.2.2 De tweede hoofdvraag van het kwantitatieve onderzoek

De tweede vraag betreft het opsporen van praktische en organisatorische situaties rond cultuureducatie die blijkens de data bevorderlijk zijn voor het werken aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden:

2. Is er een verschil in gemiddelde totaalscore op de 21^e eeuwse vaardigheden en die van cultuureducatie bij aanwezigheid dan wel afwezigheid van diverse praktische en organisatorische aspecten rond cultuureducatie?

Dit betreft een exploratieve vraag. Welke factoren bevorderen de cultuureducatie? Is een hogere score van cultuureducatie volgens CIS (van Heusden) en de gemeten 21^e eeuwse vaardigheden juist aanwezig als er meer uren voor de kunstvakken op het rooster staan? Of als er methodisch gewerkt wordt? Als er ouders ingezet worden? Als er een cultuur coördinator aanwezig is? Dergelijke vragen krijgen bij hoofdvraag 2 een antwoord.

8 Tot slot.

“Wat is het belang van cultuuronderwijs?” vraagt Van Heusden zich af in zijn studie ‘Cultuur in de Spiegel’ (2010). Zijn antwoord is dat dát een verkeerd gestelde vraag is. Die zou moeten luiden: “Moeten we de vier basisvaardigheden ook leren toepassen op de cultuur zelf?” (p.19). Daarmee, zegt hij komen we bij de kern. En dat is “(. . .) de vraag naar het belang van onderwijs in cultureel zelfbewustzijn”. Dát is wat cultuuronderwijs is. En hoe zou dat ooit *niet* belangrijk kunnen zijn? Cultuuronderwijs is nodig, stelt de auteur, omdat het persoonlijke en collectieve zelfbewustzijn uiteindelijk bepaalt hoe mensen handelen.

Cornelis (1997) heeft het over ‘stabiliteitslagen in de cultuur’ waarop de mens zijn emoties als vragen projecteert. Ontogenetisch (individueel) doorloopt de mens dezelfde weg als dat hij doet als soort (fylogenetisch) en in zijn behoefte om primaire emoties (angst, boosheid en verdriet) te beheersen leert de mens “(. . .) op en wijze die logisch tegengesteld is aan de filosofie van aanpassing, mensen passen hun omgeving aan (. . .)”(p.6). Zo kunnen, bij een bij een positief cultureel systeem onze primaire negatieve emoties veranderen in respectievelijk geborgenheid, erkenning en zelfherkenning. Sluit de cultuurlaag niet aan bij de logica van het gevoel, dan ontwikkelen zich ziekten. Ook cultuurziekten. Ons gevoel kan dan de cultuur niet ‘verstehen’.

Het is dus van het grootste belang die cultuur te begrijpen en de wijze waarop het individu en de soort er zich toe verhoudt. Waar Cornelis het heeft over de derde stabiliteitslaag (Systeem van communicatieve zelfsturing), waarin de wereld er een is van mogelijkheden en de voornaamste actie die van communicatie is, waar creativiteit nieuw leren schept, gaf Van Heusden in zijn lezing op de Dag van de Cultuureducatie (5 november 2013) aan een paradigmaverschuiving te zien van theoretische cultuur naar hedendaagse cultuur waarin kennis een middel is om iets mee te *maken* en het aloude adagium ‘Ken uzelve’ (Socrates) opschuift naar ‘Do it yourself’.

De wereld is niet (langer) een optelsom van gegevens en feiten, maar van mogelijkheden. Om die ten volle te benutten is onderwijs nodig dat het vermogen tot cultureel zelfbewustzijn ontwikkelt en zo de basis vormt voor “(. . .) een kritisch en complex, zelfstandig cultureel burgerschap” (Van Heusden, 2010, p. 20).

Creativiteit, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden en informatievaardigheden (de vaardigheden in onderhavig onderzoek) dekken in de ogen van de onderzoekers, ondanks de beperking van de keuze, de belangrijkste velden af die in het geding zijn bij het (kunnen) interpreteren van de omgeving en er een betekenisvolle bijdragen aan te (kunnen) leveren.

Bas van der Bruggen
Bruno Oldeboom
Hans Petersen
Olga Potters
Marlies Ter Beek-Geertse

9 Literatuur

- Aken, J.E. & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect*. Boom Lemma uitgevers.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Organisation for Economic Cooperation and Development. EDU Working paper no. 41. Gevonden: [http://www.oalis.oecd.org/oalis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp\(2009\)20](http://www.oalis.oecd.org/oalis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp(2009)20), geraadpleegd op 08-09-2014.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Bateman, D. (2012). Transforming Teachers' Temporalities: Futures in an Australian classroom. *Futures*, 44(1), 14-23.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder. Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar. Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 32, 3
- Bijl, K. (Red.). (2012). *Meer dan kwaliteit. Een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First century skills. In Griffin, P., McGaw B. & Care, E. (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. Melbourne: University of Melbourne.
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning voor de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Bruggen, B. van der. (2007). *Wisselspanning. Energie voor onderwijsinnovatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Brummelhuis, A. ten. (2011). *Geen optie maar een noodzaak*. KennisnetINDRUK; VO najaar 2011. Gevonden: http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/1_deze_map_gebruiken_vo_or_bestanden/InDruk/pdf_bestanden/inDruk_VO_2011-3_DEF1r2_3_.pdf, geraadpleegd op 08-09-2014.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Casey, L., Bruce, B. C., Martin, A., Reynolds, A., Shiel, G., Coffey, L., . . . Hallissy, M. (2009). *Digital literacy: New approaches to participation and inquiry learning to foster literacy skills among primary school children*. Dublin, Ireland: Centre for Research and Innovation in Learning and Teaching, National College of Ireland.

- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de leraaropleiding, en het management van de onderwijsvernieuwing. Open Universiteit Nederland.
- Cornelis, A. (1997). *Logica van het gevoel. Filosofie van de Stabiliteitslagen in de Cultuur als Nesteling der Emoties*. Amsterdam-Brussel-Middelburg: Essence.
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for "21st Century Skills"*. Harvard Graduate School of Education.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Yale: University Press.
- Ellen, W., & Stéphan, V. L. (2013). *Educational Research and Innovation Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education: The Impact of Arts Education*. OECD Publishing.:
- Esmeijer, J. & Van den Plas, A. (2012). Innovatiekaart: Empowered learning in the 21st century. TNO. Gevonden:
https://www.tno.nl/downloads/innovatiekaart_empowered_learning_21_eeuw.pdf, geraadpleegd op 08-09-2014.
- Esterik, C.G. van. (2013). *The 21st century skills in the primary school curriculum; Collaboration, Digital Literacy, Creativity and Productivity in grade 3-6 of a Dutch Primary School*. Mastherthesis.
- Ettekoven, S. & Hooiveld, J. (2009). *Leren en onderwijzen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Fogarty, R. (1994). *How To Teach For Metacognition*. Palatine, Ill: IRI/Skylight.
- Haanstra, F. (2001). Oratie Folkert Haanstra. De Hollandse Schoolkunst Cultuur +Educatie 31. Authentieke Kunsteducatie
- Heusden, B. van. (2010). *Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Heusden, B. van. (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Vorle, R. van (2014). *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO
- Hooiveld, J. (2011). *Typologie van Scholen*. Meppel: Drukkerij Ten Brink.
- Hoorn, M. Van. (2014). *Quality Now! Arts and Cultural Education to the next level*. Bunnik: Libertas.
- Jansen, T., Jong, G. (red.) (2006). *De nieuwe schoolstrijd!* Amsterdam: Boom.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: art-based learning in de praktijk*. Apeldoorn: Garant.
- Lutters, J. (2013). Lectorale rede hogeschool Windesheim.
- Kalshoven, F. (2006). De kostenexplosie in het onderwijs 1,2,3,4. *Vrij Nederland*.
- Kamp, M. van de. (2012). *Creativiteit en de kunstvakken*. Amsterdam: Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie.
- Kaufman, S.B. (2007). Review of Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 47-48.
- Kervin, L. (2009). 'GetReel': engaging Year 6 students in planning, scripting, actualising and evaluating media text. *Literacy*, 43(1), 29-35. In Van Esterik, C. G. (2013). *The 21st century skills*

- in the primary school curriculum; Collaboration, Digital Literacy, Creativity and Productivity in grade 3-6 of a Dutch Primary School*. Mastherthesis.
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant
- Martens, R. (2007). Positive learning with multimedia. Op www.ou.nl.
- McKenney, S. (2001). *Computer-based support for science education materials developers in Africa: exploring potentials*. Doctoral dissertation. Enschede: University of Twente.
- Mehrabian, A. & Ferris, S. R. (1967): Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of consulting psychology* 31 (3): 248-252.
- Mehrabian, A. & Wiener, M. (1967): Decoding of inconsistent communications. *Journal of personality and social psychology* 6(1): 109-114.
- Mishra, P. & Kereluik, K. (2011). *What 21st Century Learning? A review and a synthesis*. Michigan State University: Paper submitted to the 2011, SITE Conference.
- Morreale, S. P., & Pearson, J. C. (2008). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education*, 57(2), 224-240.
- Nieveen, N., Akker, J. V. D., Bannan Brenda, K., Anthony, E., & Plomp, T. (2012). *Educational design research: An introduction*. Enschede: SLO
- Nussbaum, M., C. (2013). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers.
- NRC (2014). Nationalisme in Europa is het begin van een griezelig avontuur [Interview]. Geraadpleegd op <http://www.nrc.nl/handelsblad/van/2014/november/05/nationalisme-in-europa-is-het-begin-van-griezelig-1435127>.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren en inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Petegem, P. van (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid. Effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor zelfevaluatie van scholen*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Pink, D.H. (2008). *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule the World*. London: Marshall Cavendish International
- PREATY (2013). *D2.1 Teacher training Handbook (first version)*. Open Universiteit. Gevonden: http://www.preaty.org/documents/13589614/23765976/PREATY_D2_1_final+version.pdf, geraadpleegd op 08-09-2014.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: Blair, K. M., Almjend, J., & Murphy, R.M. (Red.) *CrossCurrents: Cultures, Communities, Technologies*, MBC University Press. Wadworth Cengage learning. Boston. USA.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 2.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. *Educational design research*, 1(3), 52-66.
- Record aantal vluchtelingen in de wereld. (20-6-2014). *Trouw*. Geraadpleegd op www.trouw.nl.
- Robinson. K. (2011). *Out of our Minds. Learning to be creative*. Chichester: Capstone

Publishing.
Sawyer, R. K. (2012). <i>Explaining creativity. The science of human innovation</i> . (2nd ed.). Oxford: Oxford University press.
Schönau, D. (2012). Kwaliteit in Soorten: Goede of Excellente Kunsteducatie?. <i>Cultuur+ Educatie</i> , 33, 30-46.
Seidel, Tishmman, Winner, Hetland & Palmer (2009). <i>The qualities of quality. Understanding Excellence in Arts Education</i> . Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
SLO (2014). <i>Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs</i> . Enschede: SLO
SLO (2014). <i>Leerplankader kunstzinnige oriëntatie</i> . Verkregen via http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/
Suto, I. (2013). <i>21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?</i> Research Division Cambridge Assessment Paper published in January 2013 in Research Matters: A Cambridge Assessment Publication.
Tan, T. K., Kang, T., & Hogan, D. (2009). <i>Primary School Students' Conception of Citizenship: A Longitudinal Analysis using GEE</i> . Gevonden: https://www.ied.edu.hk/primaryed/e proceedings/fullpaper/RN120.pdf , geraadpleegd 08-09-2014.
The Partnership for 21st ct skills (2009) Curriculum and Instruction: A 21st Century Skills Implementation Guide. Gevonden: http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_curriculuminstruction.pdf , geraadpleegd 08-09-2014.
The Partnership for 21st ct skills (2009) The MILE Guide; Milestones for improving learning & education. Gevonden: http://www.p21.org/storage/documents/MILE_Guide_091101.pdf , geraadpleegd 08-09-2014.
The Partnership for the 21st century skills. (2009). P21 Framework Definitions. Gevonden: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf , geraadpleegd 08-09-2014.
Thijs, A., Petra Fisser, P. & Hoeven, M. Van der (2014) <i>Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader (concept)</i> . Enschede: (SLO) nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
Thun, F.S. von (1981). <i>Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation</i> . Rowohlt: Reinbek.
Vassiliades, Y. & Koutselini, M. (2012) <i>Development of Elementary Students' Critical Thinking through Informal Reasoning with the Use of Computer</i> . Cyprus: University of Cyprus.
Verbeek, P-P. (2014). <i>Op de vleugels van Icarus. Hoe techniek en moraal met elkaar meebewegen</i> . Rotterdam. Uitgeverij Lemniscaat.
Verhaeghe, P. (2012). <i>Identiteit</i> . Amsterdam: De Bezige Bij.
Verkuil, D. (2009). <i>De invloed van authentieke context in gesitueerd leren</i> . Dissertatie. Utrecht.
Vernooy, K. (2002). <i>De goede school nader bekeken</i> . Op www.dyade.nl .
Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). <i>21e eeuwse vaardigheden</i> . Discussienota. Enschede: Universiteit Twente iov Kennisnet.

Vygotsky, L.S. (1978). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society- the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2001) *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Wertsch, J.V. (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. Cambridge.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *j. curriculum studies*, 2001, vol. 33, no. 1, 75–88.

Zhao, Y. (2012). *World Class Learners. Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Thousand Oaks: Corwin.